

תפיסות של מטפלות לגבי התפתחות רגשית וחברתית של תינוקות

במעונות היום של החברה למתנ"סים בישראל

גלית זנו

מבוא

בכל כיתת תינוקות במעונות היום בישראל שוהים בין 12 ל-20 תינוקות שגילם בין 3 ל-15 חודשים. בשנים האחרונות מספר התינוקות בכיתות התינוקות במעונות היום הולך וגדל (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015). המטפלות החינוכיות במעונות היום מקבלות הכשרה בסיסית מטעם משרד העבודה. הכשרה זו אינה מספקת מענה ייחודי לטיפול שיש להעניק בגיל הילדות, להתפתחות הרגשית והחברתית של הפעוטות ולעמדות של המטפלות החינוכיות על אודות התפתחות רגשית וחברתית של תינוקות. מערך הדרכה המתייחס להתפתחות הרגשית והחברתית של פעוטות קיים במידה מועטה במעונות היום, אולם רוב ההתייחסות נוגעת לילדים החל מגיל שנתיים.

במחקר זה נבחנה תוכנית התערבות שפותחה והועברה על ידי החוקרת במטרה לבחון את השפעת העמדות של מטפלות חינוכיות על תפיסתן את ההתפתחות הרגשית-החברתית של תינוקות במעונות של החברה למתנ"סים בישראל. מטרות התוכנית:

1. להכיר את העמדות המניעות את המטפלות החינוכיות.
2. לאפשר לשתף ולחלוק עם קבוצת העמיתות, המטפלות החינוכיות בכיתת התינוקות, ועם בעלי תפקידים נוספים, וללמוד מהמפגש המשותף.
3. להבין את ההשפעה של היכרות תיאוריות והרחבת הידע בנושא התפתחות רגשית וחברתית של תינוקות על עמדותיהן של המטפלות במעונות היום ועל הטיפול הניתן לתינוקות.

התוכנית כללה שמונה מפגשים שנערכו פעם בחודש בין החודשים נובמבר וינוי. הנושאים שנידונו בתוכנית היו תקופת הינקות, אוכל ותזונה בגיל הרך, השינה ותפקידה בהתפתחות רגשית וחברתית, הסיבות לבכי והקשרן ליחסים חברתיים.

במסגרת המפגשים נעשתה למידה משותפת שבמסגרתה עלו זיכרונות וחוויות אישיות בנושאים השונים. נוסף על כך, הורחב הידע על התפתחות רגשית-חברתית בכלל ועל הביטוי שלה בנושאים אלה. לבסוף נעשה חיבור לקשר שנוצר עם התינוקות ועם הנושא בהתנהלות היום-יומית במעון.

מאמר זה יתמקד בבחינת השפעת תוכנית התערבות על עמדותיהן של המטפלות החינוכיות ביחס להיבטים חברתיים ורגשיים בהתפתחות התינוקות וביחס לדרך תיווך בכיתת התינוקות במעון היום. ייחודיות המחקר נעוצה בעובדה שתוכנית ההתערבות מיועדת לאוכלוסייה ספציפית מאוד, הכוללת מטפלות חינוכיות בכיתת תינוקות ומתמקדת באינטראקציות היום-יומיות מתוך עולמן. כמו כן, התוכנית שנבנתה מאפשרת למטפלות לשתף בחוויותיהן ובעמדותיהן את בעלי התפקידים הנוגעים בכיתת התינוקות במעון - המטפלות החינוכיות, מנהלת המעון והמדריכה הפדגוגית, מתוך אמונה ששיתוף הפעולה יאפשר נקודת מבט רחבה שתקדם את העשייה ואת הידע הרגשי-החברתי שלהן.

סקירת ספרות

בסקירה זו תובא התייחסות להתפתחות רגשית-חברתית בינקות, לתפקיד המטפלת החינוכית בהקשר הרגשי-החברתי, לאמונות ולעמדות של המטפלת החינוכית בהיבט הרגשי-החברתי, לחשיבות של מערכת היחסים בין המטפלת החינוכית לתינוק בהקשר הרגשי-החברתי ולתוכניות התערבות והדרכה בתחום הרגשי-החברתי במעונות יום.

מחקרים אחרונים מלמדים כי מספרם של התינוקות והפעוטות השוהים במסגרות לגיל הרך הולך וגדל (Hallam, Fouts, Bargreen & Perkins, 2016). עובדה זו, והתפיסה ההתפתחותית כי לחוויות המוקדמות ובייחוד בתום הרגשי-החברתי, יש השפעות ארוכות טווח,

מדגישות את הצורך להבנות מסגרות מיטביות שייתנו מענה לצורכיהם ההתפתחותיים של התינוקות (Yonhee, 2016).

במחקר שבחן את ההשפעות הללו נמצא כי התפתחות רגשית-חברתית בשנות החיים הראשונות מנבאת מוכנות לבית הספר והצלחה אקדמית בהמשך (Denham & Brown, 2010).

בשנים האחרונות עולה מספר התינוקות השוהים במעונות היום בארץ ובעולם (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015). מחקרים שבדקו את איכות מעונות היום במדינת ישראל מצאו שיש בהם סטנדרטים נמוכים: קבוצות גדולות, יחס גבוה בין מטפלת חינוכית לפעוט, הכשרה מקצועית לא מספקת והתייחסות מינימלית לצרכים רגשיים אינדיבידואליים (Koren-Karie, Sagi-Schwartz & Egoz-Mizrachi, 2005; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv & Joels, 2002).

התפתחות רגשית-חברתית בינקות

התפתחות רגשית-חברתית מוגדרת כיכולת רגשית-חברתית המשלבת מיומנויות משני התחומים, הרגשי והחברתי. התפתחות רגשית-חברתית כוללת את יכולתו של הילד לבטא מגוון של רגשות, להיות מודע להם, לקרוא רגשות של אחרים ולהבין את מקור הרגש במצב מסוים אצלו ואצל אחרים. נוסף על כך, היא כוללת את היכולת לווסת חוויות רגשיות והבעה רגשית בהתאם למטרות, להקשר החברתי ולרגשות האחר. התפתחות רגשית-חברתית כוללת גם את היכולת ליזום מגעים עם אחרים ולהשתלב בהם בהצלחה ואת היכולת להתאים את התגובה הרגשית והחברתית להקשר הרגשי-החברתי (רוזנטל, גת וצור, 2008).

מחקרים מצאו כי כבר בגיל שבועיים מגלים תינוקות יחס שונה לבני אנוש ולחפצים. סביב גיל חודשיים ישנה תגובה שונה של התינוק להבעות פנים שונות ובגיל 4-7 חודשים הוא מסוגל לזהות רגשות לפי שמיעה של קול ללא צורך לראות הבעת פנים. בגיל 10-12 חודשים התינוק מסוגל להבין את משמעותה של ההבעה הרגשית (רוזנטל, גת וצור, 2008).

כמו כן, נמצא כי תינוקות מתקשרים עם אחרים מתוך כוונה ומגיבים למצוקה של האחר כבר בשנת חייהם הראשונה (Grosse, Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011; Behne, Carpenter & Tomasello, 2010). בשנה הראשונה לחייהם תינוקות אף משתפים מבוגרים בצורה ספונטנית במידע שיש להם (Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2008).

המחקר מראה כי המגעים החברתיים מתפתחים על רצף המתחיל בהתעניינות אקראית פשוטה שמופיעה עד גיל שישה חודשים. אחריה מגעים קצרים ולא ממוקדים עד גיל עשרה חודשים. בשלב זה ישנה העדפה לשחק ליד ילדים אחרים ואפשר לראות מבט, חיוך, צחוק, זחילה מכוונת, נגיעה וליטוף. בשלב הבא, עד גיל שנה, אפשר לראות התעניינות במשחק של האחר או בחפץ שנמצא אצלו, מה שמוביל להתפתחות היכולת לקשב משותף. השלב האחרון בינקות מגיל שנה עד שנתיים מאופיין במשחקי חיקוי, המגעים בין הילדים תכופים, ארוכים ומורכבים יותר. משחקי החיקוי מאפשרים קשב משותף עם אחרים (רוזנטל, גת וצור, 2008).

תפקיד המטפלת החינוכית בהקשר הרגשי-החברתי

נמצא כי איכות המסגרת החינוכית נמדדת בין היתר גם באמצעות היכולת לתמוך בהתפתחות הרגשית-החברתית של הילדים. למטפלות החינוכיות תפקיד חשוב בעיצוב ההתפתחות הרגשית-החברתית של ילדים (Conners-Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey, 2017). מטפלות חינוכיות זוהו כדמויות התקשרות של תינוקות לפי שלושה מדדים: מתן טיפול פיזי ורגשי, המשכיות ועקביות בחיי התינוק והשקעה רגשית בתינוק (Howes, 1999).

מחקרים מראים כי ההבנה של המטפלות החינוכיות את ההתפתחות הרגשית-החברתית של ילדים בגיל הרך היא קריטית להתפתחותם (Denham, Bassett & Zinsler, 2012). כמו כן, היכולת של מטפלות חינוכיות לפרש רמזים רגשיים-חברתיים היא הכרחית ביצירת יחסים רגישים עם תינוקות (Sabot & Pianta, 2012).

נוסף על כך, נמצא כי מטפלות חינוכיות וילדים מפתחים יחסים קרובים שמאופיינים על ידי חיפוש קירבה, חיזוקים והתנהגויות נוספות שמאפיינות יחסי התקשרות, בזמן האינטראקציות

היומיומיות המתרחשות ביניהם. באמצעות הקשר המתמשך והרגיש עם המטפלת החינוכית ילדים המרגישים בטוחים יוכלו לפתח יכולות ויסות, ואלה יאפשרו להם להתאים תגובות לדחק בצורה יעילה יותר. ילדים בעלי התקשרות בטוחה מצוידים יותר להתמודדות עם מסגרת חינוכית בגלל היכולת שלהם לנהל את העוררות הרגשית שנוצרת בסיטואציות חברתיות. כמו כן, נמצא קשר ישיר בין רמת ההורמון קורטיזול, המסמן דחק, להתקשרות למטפלת החינוכית. התקשרות בטוחה הביאה להפחתה ברמת ההורמון בדם, מה שמעיד על כך שמערכת יחסים טובה עם המטפלת החינוכית יכולה לשמש חוצץ בפני עלייה ברמת הדחק במסגרת החינוכית (Badanes, Dmitrieva & Watamura, 2012).

במחקר שנעשה בישראל נמצא כי יחסי מחנך-תלמיד מנבאים את האופן שבו ילדים מתייחסים לילדים אחרים טוב יותר מיחסי הורים-ילדים (קליין, 2008). עוד נמצא, כי מחנכים המזהים את צרכיו של הילד ונענים להם יוצרים יחסי התקשרות המעניקים לילד ביטחון. ממצא זה נמצא קשור למעורבות גבוהה בפעילויות לימודיות בהמשך וכן להתנהגות פרו-חברתית (שגיא שוורץ, 2008).

אמונות ועמדות של מטפלות חינוכיות בתחום הרגשי-החברתי

עמדות של מטפלות חינוכיות נמצאו קשורות להתנהגותן במסגרת החינוכית. עמדות אלה מבוססות על מערכת הערכים שהן הגיעו איתה לסיטואציה החינוכית, על הידע ועל הניסיון שצברו ופעמים רבות כל אלה מכתיבים את סגנון עבודתן (Brownlee, Berthelson & Segaran, 2009).

מחקרים שבחנו הכשרה של מטפלות חינוכיות מצאו כי הכשרה של מטפלות חינוכיות צריכה להתייחס לתפיסה שלהן את התנהגויות הילדים נוסף על ליווי היחסים שנוצרים ביניהן לבין הילדים והפירוש האישי שהן נותנות להם (Sabot & Pianta, 2012). כמו כן, נמצא כי היכולת לשתף ולשוחח עם מטפלות חינוכיות אחרות בנושא הפילוסופיה החינוכית והעמדות משפיעה רבות על הדיוק ועל העקביות בהתנהגות ובהיענות לצרכים האינדיבידואליים של ילדים. במסגרות חינוכיות יש חשיבות לעובדה שהמטפלות החינוכיות

מבנות לעצמן את המטרות ואת הפילוסופיה החינוכית כצוות. עבודה בצוות היא קריטית למתן מענה לקבוצה של תינוקות וישנה חשיבות לשיח על הצרכים היומיומיים כמו אוכל, שינה והחתלה (Yonhee, 2016).

נוסף על כך, נמצא כי החוסן המקצועי של גננות מתגבר כשהן שותפות בדרך פעילה ותוך מודעות להבניית הזהות המקצועית שלהן תוך כדי שיח עם אחרים (Pearce & Morrison, 2011) וכן כי לימוד וניסיון ממתנים את הקשר בין אמונות להתנהגות בכיתה. מטפלות חינוכיות שלמדו והתנסו תוך כדי עבודה יישמו את מה שלמדו בצורה עקבית בעבודתן (Wen, Elicker, 2011 & McMullen). בעבודה עם מטפלות חינוכיות וגננות בישראל נמצא כי עמדות המחנכות בהקשר ליכולות חברתיות של הילדים משפיעות על התנהגותן כלפיהם במצבים חברתיים (Rosenthal & Gatt, 2010).

חשיבות מערכת היחסים בין המטפלת החינוכית לתינוק בהקשר הרגשי-החברתי

לפי תיאוריית ההתקשרות הבסיס להתפתחות רגשית-חברתית הוא הקשר הרגשי המיוחד של התינוק עם אימו בתחילת החיים (Bowlby, 1969). התינוק מפתח יחסי התקשרות עם מי שמטפל בו באופן עקבי ואיכות ההתקשרות משתנה בהתאם לאיכות הטיפול. כל זמן שהמבוגר מבטא רגישות תגובתית בזמן מצוקה הוא ישמש דמות התקשרות ויכונן עם התינוק יחסי התקשרות בטוחה. אם כן, מצבי מצוקה הם המצע ליחסי התקשרות (Bowlby, 1973). כאשר האינטראקציה מתבצעת באדישות, בגישה מזיקה או בלתי הולמת או שהיא מתעכבת לעיתים קרובות הקרבה נפגמת (Bowlby, 1953).

מחקרים מעידים כי שוני אינדיבידואלי בין ילדים במיוחד בטמפרמנט, בוויסות עצמי ובתגובה לדחק מושפע מאיכות מעון היום, מהתייחסות לתחום החברתי ומהיכולת של המטפלות החינוכיות להכיל ולאפשר בתחום זה. ילדים בעלי טמפרמנט רגיש יהיו רגישים גם לתנאים סביבתיים ויגיבו בהתאם. אם יכילו את רגישותם, הם יתפתחו בצורה מיטבית, ואם רגישותם לא תתקבל בברכה, התפתחותם תיפגע (Phillips, Fox & Gunnar, 2011).

תיאוריית "הפגיעות הדיפרנציאלית" מתייחסת לכך שיש ילדים הנוטים לפגיעות-יתר ולרגישות ביולוגית להקשר. הנטיות המולדות שלהם גורמות להם להיות רגישים במיוחד, לטוב ולרע, לדפוס הטיפול של המבוגרים שסביבם. ילדים הנוטים לפגיעות-יתר לא בהכרח יבטאו תגובת דחק בכל סביבת גן או מעון. כאשר הם נמצאים בתנאים סביבתיים שאינם מיטביים, הם עלולים לפתח בעיות הסתגלות והתנהגויות מאתגרות. אך כאשר הם חשופים לסביבה חינוכית מיטבית הם יכולים להגיע להישגים התפתחותיים גבוהים במיוחד (Belsky & Pluess, 2009).

טיפול רגיש המתחיל בגיל מוקדם ולאיכות ההתקשרות של הילד עם דמות מטפלת יש השפעות ארוכות טווח לא רק על איכות ההתקשרויות שלו בגיל מבוגר (Bowlby, 1973; 1982), אלא גם על איכותם של מנגנוני הוויסות העצמי שהוא מפתח להתמודדות עם מצבי דחק (Schor, 1994).

במחקר שנערך בישראל נבדקה התנהגות הורים ומטפלות חינוכיות בבית ובמסגרת החינוכית בניסיון לזהות קשר ביניהן להתנהגויות חברתיות של ילדים. נמצא כי יש קשר בין התנהגות חיובית ומווסתת של מבוגרים להתנהגות פרו-חברתית של ילדים (Shuper Engelhard, 2014).

מחקרים מצאו כי הגורם הקשור באופן המשמעותי ביותר לאיכות המסגרת החינוכית הוא איכות האינטראקציה בין המטפלת החינוכית לילד (Burchinal et al., 2011). האינטראקציות בין המטפלות החינוכיות לילדים באות לידי ביטוי בהתנסויות היום-יומיות, שהן זמן משמעותי ללמידה של המטפלות החינוכיות את היכולות הרגשיות-החברתיות, הקוגניטיביות והמוטוריות של הילדים (Hallam, Fouts, Bargreen & Perkins, 2016).

שגרות יום-יומיות שחוזרות על עצמן (כמו זמן הארוחה) מספקות למטפלות החינוכיות ולילדים הזדמנות לבנות יחסים משמעותיים (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). עם זאת, זמן הארוחה במעונות היום הוא תחום מוזנח בהדרכת המטפלות החינוכיות, למרות מחקרים המראים את חשיבותו ללמידת האווירה בקבוצה של ילדים צעירים (Kultti, 2013). למטפלות חינוכיות יש השפעה ניכרת על התנהגויות אכילה בקרב ילדים. כדי שמטפלת חינוכית תיתן

מענה מותאם לתינוק בזמן הארוחה עליה לתת כבוד להעדפות הילדים וכן לתת מקום לדרכי האכלה מותאמות לכל תינוק (Yonhee, 2016).

במחקר שעסק באכילה בינקות נמצא, שיש מתאם בין הפרעות אכילה בינקות לבעיות חברתיות ורגשיות בגיל מאוחר יותר. כמו כן, נמצאה המשכיות בהתנהגויות אכילה כמו בהתנהגויות רגשיות מינקות ועד אמצע הילדות, מה שמחזק את הקשר בין בעיות אכילה מוקדמות וקשיים רגשיים (Chatoor et al., 2012).

נוסף על כך, נמצא כי התינוק עצמו מחפש קשר בזמן ההאכלה כאשר הוא עושה הפסקות יזומות ביניקה. בהתייחסות, בדיבור ובליטוף שהאם יוזמת בין רצף יניקה למשנהו מתחיל דו-השיח בין האם לבין התינוק, ומתפתחים יחסי-הגומלין ההדדיים ביניהם. כך מבססת האם את המערך ליצירת קשר בין-אישי, דבר שהוא חשוב ביותר להזנה הרגשית ולגדילה הפיזית. כאשר התינוק לומד שההפסקות שהוא יוזם אינן מתקבלות אצל אימו, ושהדבר אפילו מרגיז אותה, הוא יימנע מליצור איתה קשר, ובמקרים קיצוניים גם לא ירצה לקבל ממנה אוכל, אפילו כשהוא רעב (סמיש-טלאור, 2006).

פרק זמן משמעותי נוסף במסגרת החינוכית לגיל הרך הוא זמן השינה, שחשיבות רבה מיוחסת לו בקבוצה במעון בהקשר של יחסי מטפלת חינוכית-ילד. המטפלות החינוכיות זקוקות לידע ולכלים כדי שיוכלו להבין את הסימנים של התינוקות. כמו כן, היכרות עם שלבי השינה-ערות של התינוקות בקבוצה והשימוש בידע ביום-יום מגבירים את רגישות הטיפול בתינוקות (Yonhee & Benson McMullen, 2018).

כמו הארוחה והשינה, גם הבכי של התינוק מעורר אצל מטפלות חינוכיות תחושות שונות, שמשפיעות על התגובה שלהן, ואופן התגובה משפיע על ההתקשרות שנוצרת עם התינוק. פעמים רבות הבכי הוא מקור לתגובה רגשית שלילית של המטפלת ולעלייה בלחץ הדם שלה שמתבטאת בדפיקות לב או בצמרמורת. כשהמטפלת עסוקה ברגשותיה, סביר להניח שלא תהיה פנויה לתינוק ולא תגלה אליו מספיק רגישות (Lin & McFatter, 2012).

התינוקות במעון משתמשים בבכי כדי לתקשר עם המטפלות החינוכיות, לכן העמדה של המטפלת החינוכית כלפי בכי משפיעה באופן ישיר על התגובה שלה לילד הבוכה. עמדת

המטפלת החינוכית כלפי האמירה שהתייחסות לבכי גורמת לפינוק מנבאת את תגובתה לבכי (Susman-Stillman et al., 2013).

תוכניות התערבות והדרכה בתחום הרגשי-החברתי במעונות יום

במחקר שעסק בהכשרה של מטפלות חינוכיות עלה מהן הצורך בהתייחסות להתנהגויות חברתיות של ילדים (Yoshikawa & Zigler, 2000) ועם זאת, יש מעט הכשרות שנבנו וניתנות בנושא (Han, 2014).

אחת מהתוכניות בנושא היא Reaching Educators and Children – REACH, תוכנית התערבות שמטרתה להגדיל את היכולת של המטפלות החינוכיות לתמוך בהתפתחות הרגשית-החברתית של פעוטות. ההתערבות התבצעה במסגרת החינוכית וליוותה אינטראקציות של מטפלות חינוכיות ופעוטות. לאחר סיום ההתערבות, המטפלות החינוכיות הביעו את שביעות רצונן מהתוכנית ונראה שיפור באינטראקציות עם הפעוטות כתוצאה ממנה (Connors-Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey, 2017).

תוכנית התערבות נוספת שנועדה לתמוך בהתפתחות הרגשית-החברתית של ילדים צעירים היא Positive Behavioral Interventions and Supports - PBIS. במסגרת תוכנית זו ישנה התייחסות לפרקטיקות שתומכות בהתפתחות רגשית-חברתית, ניתנת הדרכה על מיומנויות שמסייעות בתמיכה בהתפתחות רגשית-חברתית וכלים להתערבויות אישיות לילדים עם התנהגות מאתגרת (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain, 2003).

"ללמוד לחיות ביחד" היא תוכנית למטפלות חינוכיות שפותחה בישראל ונועדה להעלות את היכולות הרגשיות-החברתיות של פעוטות בגיל הרך. התוכנית מכוונת למתן מידע מחקרי על התפתחות רגשית-חברתית ועל הזדמנויות למידה הקיימות במסגרת החינוכית. כמו כן, מטרתה להעניק מיומנויות לתמיכה בהתפתחות רגשית-חברתית והתייחסות לעמדות של מטפלות חינוכיות על התפתחות רגשית-חברתית ועל התפקיד שהן ממלאות בהתפתחות זו. בתוכנית נערכים מפגשים קבוצתיים עם המטפלות החינוכיות ובמסגרתם ניתנת גם הדרכה בווידאו (Rosenthal & Gatt, 2010).

לסיכום, מספרם של תינוקות השוהים בקבוצות גדולות במעונות יום בארץ ובעולם הולך וגדל. התפתחות רגשית-חברתית של פעוטות נמצאה במחקרים ארוכי טווח כבעלת משמעות ליצירת יחסים משמעותיים עם אחרים וכן כמנבאת הצלחה במעבר לבית הספר והצלחה אקדמית בהמשך. לתינוקות יש יכולות רגשיות-חברתיות מגיל צעיר וההתקשרות הבטוחה שהם יוצרים עם המבוגרים סביבם תומכת ביכולות אלה. למטפלות חינוכיות העובדות עם תינוקות יש עמדות כלפי יכולות אלה, ולעמדות אלה השפעה רבה על חייהם הרגשיים-החברתיים של התינוקות שבטיפולן. מערכת היחסים בין המטפלות החינוכיות לתינוקות נבנית על בסיס האינטראקציות היום-יומיות הנוצרות ביניהם סביב מצבי מצוקה. התגובה הרגישה והנענית של המטפלת החינוכית היא הבסיס להתקשרות עם התינוק ולהתפתחותו הרגשית-החברתית. בארץ ובעולם פועלות תוכניות התערבות שמטרתן לתת למטפלות החינוכיות כלים בתחום הרגשי-החברתי כדי שיוכלו ללוות את ההתפתחות הרגשית-החברתית של הילדים בצורה טובה ומותאמת. רוב התוכניות הללו נותנות מענה לצרכי הפעוטות ואינן מתמקדות בעמדות של המטפלות החינוכיות. ייחודיותה של תוכנית ההתערבות המוצגת במאמר זה היא בהתייחסותה הספציפית לכיתת התינוקות במעון בהיבט של ההתפתחות הרגשית-החברתית ומשמעותה ביום-יום. נוסף על כך, מטרתה לרתום את כל השותפים לשיפור המענה הניתן בכיתת התינוקות במעונות היום בישראל.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי כלל כמה סוגים של שיטות מחקר. בשלב הראשון נערך מחקר פעולה שמטרתו הייתה בניית תוכנית התערבות. מחקר פעולה הוא גישה מחקרית המוגדרת כהליך העוסק בפיתוח ידע מעשי למען מטרות ראויות בדרך דמוקרטית ומשתפת. התהליך כולל עשייה ורפלקציה, תיאוריה ופעולה לצורך חיפוש פתרונות וצמיחה של אנשים (Reason & Bradbury, 2008). מחקר פעולה מכוון לפעולה אקטיבית וליצירת ידע או תיאוריה על הפעולה (Coghlan, 2019). נוסף על כך, דרך מחקר פעולה ניתן להגדיר ציפיות ולממשן. הציפיות מתייחסות לערכים, לרצון להגשים אידיאל חינוכי ולמחויבות לשיפור חינוכי (דיין, 2006).

במסגרת מחקר הפעולה פותחה תוכנית התערבות למטפלות חינוכיות בכיתת תינוקות שמטרתה לגרום לשינוי חינוכי בכיתות אלה.

תוכנית ההתערבות היא תוכנית בצמיחה שנבעה מתוך סיטואציות בחיי היום-יום במעון, שמטרתה ללמוד מתוך האירוע. האירועים השונים חולקו לשמונה מפגשים של המטפלות החינוכיות מכיתת התינוקות עם מנהלת המעון, עם המדריכה הפדגוגית, ועם מובילת התוכנית שבמסגרתם המשתתפות דנות בנושאים השונים ומתרחש תהליך של למידה.

תוכנית ההתערבות

מטרתה של תוכנית ההתערבות היא להכיר את עמדות המטפלות החינוכיות שעובדות בכיתת תינוקות, ולבחון את השפעת העמדות האלה על תפיסתן את ההתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות. נוסף על כך, מטרת התוכנית היא לנסות להבין מה ההשפעה של רכישת ידע בנושא התפתחות רגשית-חברתית ושל האפשרות לשתף בחוויות ובזיכרונות אישיים ולחלוק אותם עם עמיתות ועם בעלי תפקידים, על המענה הניתן לתינוקות ועל הקשר שנוצר עימם.

התוכנית כללה שמונה מפגשים שיתוארו להלן.

המפגש הראשון נפתח בהיכרות בין המשתתפות והוקדש למושג תינוק באופן כללי ולתינוק במעון בפרט. בפתיחת המפגש הוצג קטע מסרט המתאר לידות בתרבויות שונות. המשתתפות התייחסו לרגשות ולחוויות שלהן במפגש עם תינוק ולמשמעות של הקשר שנוצר עימו. כמו כן, הן קיבלו מידע על התפתחות רגשית-חברתית.

המפגש השני הוקדש לנושא האוכל. המפגש נפתח בהיזכרות בחוויית ילדות בנושא האוכל ושיתוף החברות לקבוצה בזיכרון החוויה. לאחר מכן נעשתה התמקדות במבוגר שהיה שותף לחוויה ובהשפעה שיש לחוויה הזו על חייהן של המשתתפות כיום. הודגשה העלאת המודעות של המשתתפות לעובדה שהן שותפות לחוויות הינקות והילדות של התינוקות במעון.

במפגש השלישי נעשתה היכרות עם יכולות של תינוקות בסיטואציה של האכלה, ונערך ניסיון להבין את ההשפעה של סיטואציית ההאכלה על ההתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות. כמו כן, נעשתה היכרות עם תיאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby, 1969) ועם

התיאוריה ההתפתחותית הפסיכו-חברתית של אריקסון (סמיש-טלאור, 2006). המשתתפות נחשפו לתיאוריית ההתקשרות ולאופן שבו היא באה לידי ביטוי בסיטואציית ההאכלה, ושיתפו בדוגמאות שממחישות זאת בעבודתן.

במפגש הרביעי נעשה חיבור של המשתתפות לחוויה האישית שלהן בהקשר של שינה. במפגש הייתה התייחסות להרגלים, להיבט חושי, להיבט רגשי ולהשפעת החוויות היום-יומיות על השינה וכן התייחסות לתינוקות במסגרת החינוכית בהקשר של שינה מבחינת הרגלים, חושים וקשר בין מבוגר לילד.

המפגש החמישי הוקדש לחיבור המשתתפות ליכולות של תינוקות בהקשר של כניסה לשינה, המשמעות של הפרדה בין אוכל לשינה, עייפות כמצב מצוקה ושינה כפרידה. במפגש הייתה התייחסות לתיאוריית ההתקשרות ובאמצעותה למסרים שכדאי למטפלות החינוכיות להעביר לתינוקות כשהם עייפים ולהתקשרות שהן מעוניינות ליצור עימם.

במפגש השישי נערך חיבור של המשתתפות לתחושות הפיזיות שבכי גורם וניסיון להבין שבכי הוא סובייקטיבי באמצעות הזכרות בסיטואציה של בכי. נעשה ניסיון להבין מה גורם לתינוקות לבכות, מה הם מנסים להביע באמצעות בכי וחשיבות סוגי המענה לבכי. השיח במפגש נסב סביב בכי "סתם" ובכי שנובע מפינוק.

המפגש השביעי הוקדש לחיבור המשתתפות ליחסים ביניהן לבין אחרים, ולניסיון להבין את המשמעות של מערכות יחסים עבורן באמצעות הזכרות בקונפליקט עם אחר משמעותי. במפגש הייתה התייחסות למשמעות של הקשר שנרקם ביניהן לבין התינוקות מבחינת היכולת שלהם לרקום קשרים עם אחרים. נוסף על כך, המשתתפות נחשפו לקונפליקט כאמצעי למידה ולמשמעות שיש לליווי שלהן ביחסים הנרקמים.

במפגש השמיני נעשה חיבור לתכנים השונים שנידונו לאורך המפגשים ולמשמעות שלהם ביצירת התקשרות מיטבית עם הילדים במסגרת המעון. במפגש הייתה גם התייחסות לקשר שנרקם כבסיס להתפתחות הרגשית-החברתית של הילדים ולאיסוף הכלים הפרקטיים שניתן להשתמש בהם בהמשך.

בשלב השני נעשה שילוב של שיטת מחקר כמותית ואיכותנית. המחקר הכמותי בדק את עמדות המטפלות החינוכיות לפני תוכנית ההתערבות ואחריה באמצעות שאלון סגור (ראונספח 1). המחקר האיכותני הוא מחקר פרשני שכלל ראיונות. השילוב בין שיטות המחקר השונות נעשה מתוך רצון לספק תמונה עשירה של התופעה הנדונה. במחקר ננקטה גישה קומפלימנטרית, קרי, הוא כלל שימוש בשיטות שונות כדי לנתח היבטים או ממדים שונים של אותה תופעה, וזאת כדי להעמיק את הפרשנויות שניתנות (Greene, 2007).

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל 23 משתתפות, מתוכן ארבע מנהלות של מעונות יום ו-19 מטפלות חינוכיות שעובדות בכיתת תינוקות במעונות יום של רשת "התחלה חכמה" של החברה למתנ"סים. למנהלות המעונות ותק שנע בין 6 ל-14 שנים, לאחת תעודת מנהלת מטעם משרד העבודה, לאחת תואר שני ולשתיים תואר ראשון. למטפלות החינוכיות ותק שנע בין שנה לשלוש שנים, למעט שתי מטפלות, שלהן ותק של חמש שנים ו-10 שנים. כל המטפלות החינוכיות סיימו 12 שנות לימוד, לשתיים מהן תעודת מטפלת סוג 1 ולשתיים נוספות תעודת מטפלת סוג 2 מטעם משרד העבודה.

כלי המחקר

נערכו ארבעה ראיונות עומק חצי-מובנים שארכו כשעה, שני ראיונות עם מטפלות חינוכיות ושני ראיונות עם מנהלות המעונות. המראיינות התבקשו להתייחס לתוכנית ההתערבות שעברו. השאלה הראשונה הייתה שאלה תיאורית מקיפה, שהתייחסה לתיאור החוויה שלהן במסגרת תוכנית ההתערבות. שאלות ההמשך התייחסו להרחבה של הנושאים שנידונו בתוכנית ההתערבות.

להלן השאלות שנשאלו:

1. שתפי באופן כללי בתובנות שלך מההשתתפות בתוכנית.
2. הרחיבי בהקשר לנושאים השונים.
3. מה היה הדבר המרכזי שלמדת על התפתחות רגשית-חברתית?
4. מה מהתוכנית את לוקחת איתך להמשך?

הראיונות נותחו בניתוח תוכן, שבו זוהו קטגוריות על סמך נושאים שחזרו על עצמם או הודגשו על ידי המראיינות. תהליך זה התבצע על ידי השוואה בין חלקי המידע השונים כדי למצוא נקודות דמיון, הבדלים וקשרים ביניהם.

בחלק הכמותי נבנו שאלונים שמטרתם לבחון את יעילות התוכנית. השאלונים נועדו לבדוק את עמדות מנהלות המעונות והמטפלות החינוכיות כלפי ההתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות במסגרת המעון. השאלונים נבנו בעזרת שיח עם מומחיות בתחום ההתפתחות הרגשית-החברתית. השאלון עבר תוקף תוכן באמצעות ניתוח יסודי של התפתחות רגשית-חברתית בינקות, בניית אוסף מייצג של פריטים מעולם התוכן ושימת דגש על ניסוח ההיגדים. לאחר מכן נבנו היגדים חיוביים ושלייליים. בשלב זה, לצורך בחינת המידה שבה השאלון מייצג את עולם התוכן, נעשתה פנייה לשתי מומחיות בעלות תואר דוקטור בפסיכולוגיה התפתחותית, האחת מרצה לגיל הרך באוניברסיטה העברית והשנייה מומחית לאמפתיה ומדריכה פדגוגית במכללת סמינר הקיבוצים.

השאלון כלל 22 היגדים המתייחסים לתינוקות ולתפיסת התפקיד של מטפלת חינוכית בכיתת תינוקות. המנהלות והמטפלות החינוכיות התבקשו לדרג כל היגד לפי מידת הסכמתן איתו על סולם בן 10 דרגות מ-1 – לא מסכימה כלל עד 10 – מסכימה מאוד (ראו נספח 1).

השאלון הועבר לכל משתתפת בנפרד לפני תחילת תוכנית ההתערבות. הובהר למשתתפות כי השאלון הוא אנונימי וכי סודיות התשובות תישמר. בסיום התוכנית השאלון הועבר שוב לכל המשתתפות.

בניתוח הסטטיסטי של ממצאי השאלונים נעשה ניתוח של כל היגד בנפרד, שבו נבחנו הממוצע וסטיית התקן לפני ההתערבות ואחריה. נוסף על כך, נעשה ניתוח לפי נושאי תוכנית

ההתערבות, כל ההיגדים שהתייחסו לנושא מסוים קובצו יחד, וגם בהם נבחנו הממוצע וסטיית התקן לפני ההתערבות ואחריה. המדגם הקטן הוביל לכך שנערכו ממוצעים וסטיות תקן בלבד ולא נערכו מבחנים סטטיסטיים מורכבים.

ממצאים

תשובותיהן של משתתפות המחקר יוצגו בשלוש קטגוריות מרכזיות - תפיסת תפקיד המטפלת החינוכית בהתפתחות רגשית-חברתית של תינוקות, תפיסת התינוקות בהיבט הרגשי-החברתי ותפיסת האינטראקציה בין התינוק למטפלת החינוכית ולתינוקות אחרים. כל אחת מהקטגוריות תוצג תוך התייחסות לשאלות מתוך השאלון ובליוי דוגמאות מתוך הראיונות שנערכו.

קטגוריה ראשונה - תפיסת תפקיד המטפלת החינוכית בהתפתחות רגשית-חברתית של

תינוקות

תפיסת התפקיד של המטפלות החינוכיות בהתפתחות רגשית-חברתית של תינוקות והשינויים שחלו בה באים לידי ביטוי בתשובות לכמה מההיגדים בשאלון ובמהלך הראיונות.

לוח 1: "מטפלת משפיעה על התפתחות רגשית-חברתית"

ניסוי			
לפני		אחרי	
Mean	Std Dev	Mean	Std Dev
8.15	2.38	6.31	3.57

לפי הנתונים בלוח 1 אפשר לראות כי ישנה התייחסות של המטפלת החינוכית להשפעתה על התפתחות רגשית. השינוי בממוצע מעיד שלאחר תוכנית ההתערבות המטפלות החינוכיות תופסות את עצמן כבעלות השפעה פחותה על ההתפתחות הרגשית של התינוקות. עם זאת,

סטיית התקן גדלה, מה שמעיד על רמת פיזור גבוהה ועל כך שיש שונות בין המטפלות החינוכיות בנושא זה.

להלן כמה היגדים מתוך הראיונות: "יותר רגישות לצרכים הרגשיים של ילדים. לדוגמה, בעבר אמרו 'אני יודעת למה הוא בוכה', היום זה לא קורה. כשילד בוכה יש פנייה לילד".

בדבריה המטפלות החינוכיות מדגישה את השינוי שעברה ומתייחסת לעובדה שלפני התוכנית המטפלות החינוכיות הייתה בטוחה שהיא יודעת למה הילד בוכה, ואילו בסיום התוכנית, כשהיא מבינה את המשמעות שיש למענה לבכי להתפתחות הרגשית-החברתית של התינוק, היא מרגישה צורך לברר עם הילד את סיבת הבכי שלו. דבר זה מעיד על כך שהיא מבינה את הדרך שבה היא יכולה להפגין רגישות רבה יותר לצרכים הרגשיים של הילדים.

היגדים אחרים בשאלון היו ממוקדים יותר. כך, למשל מהתייחסות להיגד בנושא ההאכלה, עולה כי לאחר תוכנית ההתערבות המטפלות החינוכיות האמינו כי תחושת השובע פחות חשובה להתפתחות הרגשית-החברתית של התינוק ממה שחשבו קודם.

השינוי מקבל ביטוי גם בראיונות בהתייחסות להאכלה: "הנושא של האוכל, ערבוב של סוגי מזון כדי להקל על הבליעה, שחררנו לתת לילדים להתנסות, לאפשר להם להראות את היכולות, אמונה ביכולת של ילדים". האמירה של המטפלות החינוכיות מדגישה כי קודם חיפשו דרכים שונות כדי שילד יאכל, כולל ערבוב של סוגי מזונות. בסיום תוכנית ההתערבות, עם ההבנה שבאינטראקציה של האכלה התינוק לומד על עצמו ועל המאכל, דבר המשפיע על התפתחותו הרגשית-החברתית, ניתן מקום לא רק לאכילה עצמה אלא גם לדרך, לעובדה שכדאי שילד יהיה שותף ויוכל להביא את יכולותיו לידי ביטוי.

אמירה נוספת שמראה את השינוי בתפיסה באה לידי ביטוי בדבריה של אחת המטפלות החינוכיות בנושא האוכל:

אני יותר השתחררתי עם האוכל, אני נותנת להם יותר עצמאות. עד היום בגילאים האלה האכלנו אותם. היום הם יושבים כאילו ואני רואה איך פתאום לוקחים לבד כפית. היום היא לוקחת לבד את הכפית, לא משנה שנופל לה וזה אבל היא מנסה.

מדבריה אפשר להבין כי השיח על נושא האוכל אפשר לה להבין את המשמעות של הקשר ונתינת האפשרות לילד להראות את יכולותיו להתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות, ונובע מכך, שכדאי לאפשר לתינוקות עצמאות ולראות את ההנאה שלהם מעצמאות זו. רכיב נוסף בעבודת המטפלת החינוכית הוא נושא השינה. בהקשר זה הופיע בשאלון ההיגד: "שינה של תינוק תלויה במטפלת שלו". לפני תוכנית ההתערבות המטפלות החינוכיות העידו כי השינה תלויה במטפלת החינוכית, ואילו אחרי התוכנית אפשר לראות שינוי מסוים בעמדתן לגבי התלות של שנת התינוק בהן. בסיום התוכנית המטפלות החינוכיות נתנו יותר מקום ליכולת התינוק בהקשר להירדמות עצמית. ייתכן ששינוי זה קשור להבנה של חשיבות ההדדיות בקשר ביניהן לבין התינוקות לשינה ולהתפתחות רגשית-חברתית של תינוקות. היגד אחר הציג את הטיעון "מטפלת שמחבבת הרבה מעודדת בכיינות, פינוק ותלות". לגבי התשובות על היגד זה, אפשר לראות כי לאחר סיום תוכנית ההתערבות, הממוצע שלו ירד.

לוח 2: "מטפלת שמחבבת הרבה מעודדת בכיינות, פינוק ותלות"

ניסוי			
לפני		אחרי	
Mean	Std Dev	Mean	Std Dev
4.17	3.79	3.08	3.50

בלוח 2 אפשר לראות כי אחרי תוכנית ההתערבות ישנה ירידה בנטייה לחשוב כי מטפלת שמחבבת הרבה מעודדת בכיינות, פינוק ותלות של הילד. ממצאי הראיונות מחזקים את העדויות על התחוללותו של השינוי: "הבינו בהתחלה את החיבור ממקום שונה, ממקום של אימהות שרצות להציל את התינוקות בהקשר של בכי בלי לעצור ולבדוק מה הבכי אומר. היום יש עצירה, יש התקדמות". באמירה זו מתואר המצב לפני ההתערבות ואחריה, כשלפי דברי המנהלת המרואיינת, לפני ההשתתפות בתוכנית ההתערבות הייתה אוטומטית ואחרי ההתערבות, עם ההבנה של המטפלות שדרך הבכי התינוק משתף אותן ושלתגובה שלהן יש

משמעות מבחינת התפתחותו הרגשית-החברתית, הן עוצרות ובודקות מתוך ניסיון להבין מה התינוק מנסה לומר.

גם בהקשר ליחסים החברתיים בין התינוקות השתנתה התפיסה של תפקיד המטפלת החינוכית בהתפתחות הרגשית-החברתית של תינוקות והמשתתפות כבר לא תופסות את תפקידן כמי שצריכות להתערב בכל מצב ולנסות "להציל" את התינוקות, אלא כשותפות. הראיונות מחזקים ממצא זה: "גם כשילדים מעסיקים את עצמם לתת להם את התחושה שאני רואה אותם זה משהו חשוב שעבר למטפלות [...] כל הנושא של פער הגילאים, פעם היו שומרים עליו כמו מבצר, היום יש אינטראקציה בין הילדים". המטפלת החינוכית בדבריה מעידה על שינוי בתפיסה, ממי שצריכה לשמור על הילד שלא יפגע למי שמעודדת את הילד להיות באינטראקציה ומבינה את חשיבותה של האינטראקציה להתפתחות הרגשית-החברתית שלו. לסיכום, אפשר לראות שינוי בתפיסתן של המטפלות החינוכיות את תפקידן לאחר תוכנית ההתערבות, והן מבינות את השפעתן על התפתחות הרגשית-החברתית של התינוק בדרך אחרת, המתייחסת לפעולות היום-יומיות שהן עושות. הן נותנות ביטוי להשפעה הזו בדרך שבה הן בוחרות להאכיל את התינוקות, להשכיב אותם לישון וכן בדרך שבה הן מתערבות כשתינוק בוכה או נמצא בקונפליקט עם תינוק אחר. תפיסת תפקידן בהתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות לאחר ההתערבות הפכה להיות רחבה ומעמיקה יותר, כזו הבוחנת את הסיטואציה ואז בוחרת איך לפעול, ולא פועלת אוטומטית כמו קודם לכן.

קטגוריה שנייה - תפיסת התינוקות בהיבט הרגשי-החברתי

המטפלות החינוכיות התייחסו לתפיסתן את התינוקות בהיבט הרגשי-החברתי באמצעות כמה היגדים. ההתייחסות הכללית באה לידי ביטוי בהיגד "תינוקות הם חסרי אונים". לגבי התשובות על היגד זה, אפשר לראות כי לאחר סיום תוכנית ההתערבות, הממוצע שלו ירד.

לוח 3: "תינוקות הם חסרי אונים"

ניסוי			
לפני		אחרי	
Mean	Std Dev	Mean	Std Dev
5.23	3.52	4.46	3.62

ממצא זה מעיד על כך שלפני התוכנית המטפלות החינוכיות חשבו יותר שתינוקות הם חסרי אונים ואילו אחרי תוכנית ההתערבות הן חשבו פחות שתינוקות הם חסרי אונים. בראיונות הדבר בא לידי ביטוי בהסתכלות רחבה יותר: "[...] נותן את הדרייב להגיע למקומות עמוקים יותר, חדשים. המטרה המשותפת זה המענה לילדים, קצת להשאיר בצד את הדעות הקדומות שיש לנו על תינוקות". המטפלת החינוכית מעידה בדבריה על הצורך להניח לדעות שאיתן הגיעה לטובת המענה המותאם לתינוקות כדי לתמוך בהתפתחותם הרגשית-החברתית.

תפיסת התינוקות כבעלי יכולות משמעותית להתפתחותם הרגשית-החברתית והיא בולטת בהתייחסותן של המטפלות החינוכיות לנושא השינה ולנושא האוכל. בהתייחס להיגד הבודק מה עמדתן לגבי השאלה אם לתינוקות יש יכולת להירדם בעצמם, המטפלות החינוכיות חושבות לאחר התוכנית יותר שיש להם יכולת כזו. בהתייחסותן לאוכל הן מאמינות פחות שתינוק נרגע ממצוקה על ידי אוכל ויותר ביכולת שלהן לראות את התינוק בסיטואציה. בראיונות השינוי קיבל חיזוק: "גם מתן הכלים, לתת לילדים בסיטואציות מסוימות במצבים מסוימים שלהם הגבנו בלי מחשבה, מתוך אינסטינקט, להבין מה אנחנו עושות ולמה". אמירה זו של המטפלת החינוכית מעידה על כך שלאחר התוכנית, כשהיא מבינה את משמעות המקום של היכולות על ההתפתחות הרגשית-החברתית של תינוקות, היא מאמינה שאפשר לתת לילדים כלים להתמודדות עם סיטואציות, ולא רק לעשות דברים במקומם.

נוסף על כך, תפיסתן לגבי התינוקות לאחר תוכנית ההתערבות משתנה והן חושבות יותר שהתינוקות לומדים מתוך ניסיון. בהיגד: "תינוקות מבקשים ומחפשים קשר חברתי" המטפלות החינוכיות עונות גם לאחר תוכנית ההתערבות שלדעתן התינוקות אכן מחפשים קשר כזה. כמו

כן, לגבי ההיגד: "אפשר ללמד תינוקות מיומנויות חברתיות", המטפלות החינוכיות חושבות גם אחרי תוכנית ההתערבות שהוא נכון. התייחסות זו מלמדת כי הן חושבות שלתינוקות יש יכולת ללמוד באמצעותן מיומנויות רגשיות-חברתיות. חיזוק לתפיסות אלה אפשר למצוא בראיונות באמירות של המטפלות החינוכיות: "הדיאלוג שנוצר עם הילדים [...] אנחנו מהוות דוגמה לילדים מבחינת הביטחון, אהבה, אמפתיה. רואים את האמפתיה בין הילדים". בדבריה המטפלת החינוכית מתייחסת להיותה מודל לחיקוי לילדים בהיבט הרגשי-החברתי והילדים לומדים מהתנהגותה.

המטפלות החינוכיות מעידות גם על הדרך שבה הן תופסות את התינוקות לאחר השיח בקבוצה: "זה נתן לי לראות את הילד בצורה אחרת, להתייחס קצת אחרת". באמירה זו מעידה המטפלת החינוכית על הסתכלות אחרת שלה, שמשפיעה על היחס לילד, נותנת לו מקום באינטראקציה ומאפשרת לו להביא את יכולותיו לידי ביטוי.

בנושא הבכי האמירה: "התינוקות בוכים וככה מעבירים לנו מסר", מעידה על ההבנה המתגבשת אצל המטפלות החינוכיות, כי התינוקות מתקשרים איתן ואומרים להן משהו על עצמם, להבדיל מההתייחסות לבכי כפינוק, שהייתה אצל המטפלות לפני תוכנית ההתערבות. לסיכום, מההתייחסות של המטפלות החינוכיות להיגדים השונים בשאלונים ולסוגיות השונות בראיונות עולה, כי חל שינוי בתפיסתן את התינוקות בהיבט הרגשי-החברתי בעקבות תוכנית ההתערבות. לפני התוכנית המטפלות ראו את התינוק כחסר אונים וחסר יכולת התמודדות ותפסו את תפקידן כ"מצילות". ואילו לאחר התוכנית הן מכירות בכך שלתינוקות יש יכולות והן מבינות שבהתנהלותן הן יכולות לתת מקום ליכולות אלה. הן מבינות כי התינוקות משוחחים איתן בשפה שאינה מילולית, וכן שהם לומדים באופן מתמיד מיומנויות שונות והמטפלות מהוות להם דוגמה לחיקוי. בעצם ההכרה של המטפלות החינוכיות בכך שנוצר בינן לבין התינוקות קשר משמעותי, כאשר הן מאפשרות לתינוקות להביא את יכולותיהם לידי ביטוי, הן מחזקות למעשה את ההתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות.

קטגוריה שלישית - אינטראקציות בין התינוק למטפלת ולתינוקות אחרים

על התייחסותן של המטפלות החינוכיות לאינטראקציות המתרחשות במעון ולחשיבות שלהן בהיבט הרגשי-החברתי לאחר תוכנית ההתערבות, אפשר ללמוד באמצעות התייחסותן לכמה היגדים. היגדים אלה מתייחסים לאינטראקציה בין התינוק לתינוקות אחרים וכן לאינטראקציה בין התינוק למטפלת החינוכית. בראיונות נוספה גם התייחסות לאינטראקציה בין המטפלות עצמן. לוח 4 מתאר את התייחסותן של המטפלות החינוכיות לשהיית התינוקות בקבוצה.

לוח 4: טוב שתינוקות יהיו בקבוצה

ניסוי			
לפני		אחרי	
Mean	Std Dev	Mean	Std Dev
9.00	1.00	8.00	3.00

מלוח 4 עולה, כי הממוצע של ההיגד ירד לאחר התוכנית, אך סטיית התקן גדלה. נתונים אלה מעידים על מנעד רחב יותר של עמדות בהקשר לעצם שהיית התינוקות בקבוצה. נוסף על כך, לאחר תוכנית ההתערבות חל שינוי בהתייחסות לאינטראקציה רגשית מבחינת המטפלות החינוכיות. אם לפני התוכנית הן חשבו שהן יודעות מה התינוקות צריכים ולכן לא נתנו חשיבות לאינטראקציה איתם, הרי שלאחר התוכנית הן מבינות כי יתכן שלתינוקות יש צורך אחר ממה שחשבו והן מבינות כי ישנה חשיבות לאינטראקציה איתם בהיבט הרגשי-החברתי.

לנושא זה התייחסה אחת המנהלות בראיון: "הן התחברו קודם הן, ואז הן שמו את הילדים במקום שלהן. הן הבינו שגם צריך להסתכל על הילד כמו שהן מסתכלות על עצמן, כאילו אולי גם לילד יש חוויות אחרות, אולי לילד יש רצונות אחרים, אולי כפו עליו דברים". בהתייחסות זו המנהלת מתארת את ההבנה בעקבות התוכנית, שלילדים יש רצונות ושהמטפלת החינוכית מבינה שכדאי לתת לרצונות אלה מקום כדי לתמוך בהתפתחות הרגשית-החברתית שלהם ולא לכפות את רצונה עליהם.

המטפלות החינוכיות מתייחסות לאינטראקציה שלהן עם התינוקות ומעידות על השינוי: "אני בחרתי דרך, כאילו למדנו פה, הדרך של לגשת אליהם, הדרך להבין מה הם רוצים בבכי, הדרך להבין, לא לנפנף, להגיד טוב, הוא ככה. הדרך שלנו להתמודד עם הילד, עם מה שהוא רוצה". באמירה זו המטפלות החינוכיות מתארות את דרך ההתייחסות לילד, שהשתנתה בעקבות הלמידה על חשיבות הקשר איתה להתפתחות הרגשית-החברתית שלו. קודם הייתה הסתפקות בהסבר שהילד פשוט בכין, ואילו לאחר התוכנית יש ניסיון להבין את הילד ובמטפלות החינוכיות התעורר רצון לתת מענה מותאם. בהיגד המתייחס לשימוש של התינוקות בשפה לא-מילולית כדי ליצור תקשורת עם אחרים, הממוצע ירד לאחר תוכנית ההתערבות, כפי שאפשר לראות בלוח 5.

לוח 5: תינוקות משתמשים בשפה לא-מילולית לתקשורת עם אחרים

ניסוי			
לפני		אחרי	
Mean	Std Dev	Mean	Std Dev
9.00	2.66	7.31	3.22

בלוח 5 אפשר לראות, כי ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם האמירה בראיונות, המתארת את ההבנה של המטפלות החינוכיות כי התינוקות משתמשים בשפה לא-מילולית שיש לה משמעות לקשר שנרקם בין לבין התינוקות. בעקבות המפגשים בתוכנית ההתערבות המטפלות החינוכיות התייחסו לשפה זו באופן אחר מאשר לפני התוכנית ופירשו אחרת את התנהגות הילדים, כפי שעולה מדברי אחת מהן: "המפגשים תרמו במיוחד לזווית ראייה שונה בכל הנושא של שפה מילולית ולא-מילולית וההשפעה שלה על התקשורת עם הילדים. זה חשוב לפעילות השוטפת, במיוחד בתינוקות, להבין את השפה הלא-מילולית זה שלושת רבעי הדרך לענות לצורך של ילד".

אפשר לראות שינוי בהתייחסות בעקבות תוכנית ההתערבות, ואם קודם לה המטפלות החינוכיות האמינו פחות שהקשר שנוצר ביניהן לבין התינוקות חשוב להתפתחות הרגשית-

החברתית שלהם, הרי שאחרי התוכנית הן חשבו יותר שהקשר הזה משמעותי וחשוב. אפשר לראות התייחסות לכך גם בראיונות, כשהמטפלת החינוכית מתייחסת לעובדה שהיא יוצרת קשר עם הילד באופן מכון ויש לכך השפעה על הילד: "היום למשל, ילדים בארוחת צהריים, סיטואציה שמטפלת לא מדברת כשהיא רואה משהו. היום המטפלת עוצרת, מדברת עם הילד ורואים שינוי אצל הילד".

נוסף על כך, ההתייחסות של המטפלות החינוכיות ליכולות של התינוקות להתמודד עם אינטראקציות השתנתה, ואחרי תוכנית ההתערבות הן מאמינות כי תינוקות יכולים להתמודד עם בכי של תינוק אחר ועם קונפליקטים ולכן יש צורך להסתכל על התינוקות ולבחון את הסיטואציה לפני ההחלטה אם להתערב ולסיים את הקונפליקט. אחת המטפלות מתייחסת לכך בראיון: "[...] נתן לי כמה שאני מסתכלת על הילדים, פחות להתערב, יותר מתבוננת בהם. יותר להסתכל, פחות לקפוץ". המטפלת החינוכית מתארת את השינוי בהתנהגותה אחרי תוכנית ההתערבות, שבאה לידי ביטוי בכך שהיא עוצרת, בוחנת את הסיטואציה, מבינה את חשיבות תגובתה להתפתחותו של התינוק, ורק אז מחליטה איך תפעל.

מטפלת חינוכית אחרת מספרת: "יש לי קשר למה שקורה בין הילדים. אני מעודדת קשר ביניהם, שולחת ילד לקנח אף של ילד אחר, לאו דווקא משחקים לבד, מחפשים קשר". בדברים אלה היא מדגישה שבעקבות התוכנית יש בעיניה חשיבות לאינטראקציה בין הילדים והיא מעודדת אותם להיות בקשר לטובת התפתחותם הרגשית-החברתית.

המטפלות החינוכיות התייחסו בראיונות גם לאינטראקציה ביניהן ולדרך שבה היא השתנתה בעקבות השיח הקבוצתי. לדוגמה, אחת מהן מספרת על יחסיהן לפני תוכנית ההתערבות: "לא היינו בקשר אחת עם השנייה חוץ מנטו עבודה". לעומת זאת, אחרי תוכנית ההתערבות מתקבל תיאור של קשר עמוק שמאפשר שיח והבעת דעה: "אנחנו נגיד יושבות, מדברות, אז זה עושה ואו כזה, מעלה את המוטיבציה כי היא אומרת ואו באמת, לי זה קורה ככה". בראיונות באה לידי ביטוי גם ראיית חברות הצוות את עצמן כצוות מקצועי, ונושא זה מובע בדברי אחת מהמטפלות: "יש אינטראקציות ואיכות האינטראקציה נוצרת מאיך שהצוות רואה את עצמו מול הילדים" וגם בדברי מטפלת נוספת: "[...] נתן העצמה לצוות החיבור שהוא לא רק חיבור חברתי

אלא מקצועי". באמירות אלה בולט השימוש בשפה המקצועית וניכרים ניצניה של תחושת השייכות לצוות מקצועי שמקיים שיח מקצועי על איכות ההתערבות בהיבט הרגשי-החברתי. דברי המטפלות מדגישים שהקשר ביניהן בקבוצה הלומדת בתוכנית ההתערבות תרם להעצמתן המקצועית.

לסיכום, נראה שלאחר תוכנית ההתערבות המטפלות החינוכיות מייחסות יותר משמעות לאינטראקציות בכלל בין לבין עצמן, בין לבין התינוקות וגם בין התינוקות בקבוצה. כמו כן, ההתייחסות שלהן לשותפים באינטראקציה השתנתה והן מאמינות שיש להן יכולות ושגם לתינוקות יש יכולות והן מבינות שחשוב להתייחס למה שכל אחד מהצדדים מסמן ולאפשר את האינטראקציה הזו.

ההבדל בין הממצאים לפני תוכנית ההתערבות ואחריה אינו מעיד על שינויים מובהקים שחלו בתפיסותיהן של המשתתפות במחקר בעקבות ההשתתפות בתוכנית. ייתכן כי הסיבה לכך היא הכמות המצומצמת של המשתתפות במחקר. אולם אפשר לראות מהשאלונים כי הממוצע גבוה יותר בכמה רכיבים מתוך השאלון לאחר תוכנית ההתערבות, ולחילופין בהיגדים מסוימים הממוצע נמוך יותר לאחר תוכנית ההתערבות. בראיונות שנערכו לאחר התוכנית עולה כי חל שינוי בעמדותיהן של המשתתפות הן כלפי תפקידן בהיבט של ההתפתחות הרגשית-החברתית של תינוקות, הן כלפי התינוקות בתחום הרגשי-החברתי והן כלפי האינטראקציות המתרחשות במסגרת החינוכית ומשמעותן להתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות.

דיון

במחקר מקיף שנעשה בארה"ב נמצא כי מסגרות לגיל הרך באיכות גבוהה קשורות להתפתחות קוגניטיבית ושפתית של ילדים צעירים ולהצלחתם בלימודים, כמו גם להתפתחותם הרגשית-החברתית ולהתנהגות פרו-חברתית (NICHD, 2006).

בישראל פעילותם הכוללת של מעונות היום היא באחריות משרד העבודה. ההתייחסות ההיסטורית למסגרות אלה היא שהן יועדו לאימהות עובדות ולצורך שלהן במסגרות לילדיהן, והושם פחות דגש על האיכות הפדגוגית-החינוכית של המסגרות הללו. לפיכך, הכשרת

הצוותים העובדים במעונות היא הכשרה מינימלית ואיכות המסגרות מבחינה זו נמוכה (מושל, 2014).

אם כך, החשיבות הרבה של איכות המסגרת להתפתחותם של ילדים מעידה על הצורך בהכשרה תוך כדי עבודה של הצוותים החינוכיים בכלל ושל צוותי כיתות התינוקות בפרט. תוכניות התערבות בנושא התפתחות רגשית-חברתית בארץ ובעולם עוסקות בעיקר במטפלות בפעוטות ובילדי גן. ייחודיות המחקר הנוכחי היא בהתייחסות הספציפית למטפלות בכיתות התינוקות בהיבט של התפתחות רגשית-חברתית בהתעמקות בהתנסויות יום-יומיות המשפיעות על התפתחות זו ובעבודה קבוצתית עם כל השותפים במערכת החינוכית - מטפלות חינוכיות, מנהלת המעון והמדריכה הפדגוגית.

מחקר זה בחן תוכנית התערבות בהיבט הרגשי-החברתי, שנבנתה למטפלות חינוכיות בכיתות תינוקות במעונות יום. תוכנית ההתערבות התבססה על מחקרים שממצאיהם העידו על המשמעות של האינטראקציות היום-יומיות על ההתקשרות הנוצרת בין המטפלת החינוכית לתינוק ומכך על ההתפתחות הרגשית-חברתית של תינוקות (Hallam, Fouts, Bargreen & Perkins, 2016).

התוכנית עסקה במצבי מצוקה יום-יומיים במעונות ואפשרה למטפלות החינוכיות לבטא את האתגרים שניצבים בפניהן. ההנחה בבסיס בניית תוכנית ההתערבות הייתה, כי תפיסתן את תפקידן בהיבט הרגשי-החברתי, את התינוקות והתפתחותם הרגשית-החברתית ואת האינטראקציות ביניהן לבין התינוקות ובין התינוקות עצמם, תשתנה בעקבות ההשתתפות בתוכנית ההתערבות. כלומר, ממטפלת חינוכית עם תפיסה מוצקה על הצורך לדאוג לתזונה, לשינה, לשמירה על התינוקות ולפעולה למענם, לתפיסה של היותן דמויות המלוות את הילדים, שיש להן ידע התפתחותי והן מסוגלות לראות מה קורה לתינוקות ולהגיב בהתאמה לצורכיהם. מנקודת מבט הרואה את התינוקות כחסרי אונים ותלותיים להסתכלות עליהם כבעלי יכולות, צרכים ורצונות ומתוך כך להבין שהם זקוקים למטפלות חינוכיות כדי שיוכלו להביא לידי ביטוי את היכולות, את הרצונות ואת הצרכים האלה. זאת, נוסף על הבנה שלאינטראקציות יש

חשיבות בטיב היחסים שנוצרים בכל המעגלים, וכי לאנשים שונים ולילדים שונים יש דעות, העדפות ורצונות שונים ויש להכיל ולקבל אותם.

אין ספק, כי עצם הדיון והעיסוק בסוגיות חינוכיות העוסקות בהיבטים רגשיים וחברתיים הקשורים להתפתחותם של ילדים, ודיון בהיבטים הללו בתיווך המטפלות החינוכיות תוך הסתכלות על עצמן ועל עמדותיהן אפשרו להן להיות רגישות ותגובתיות כלפי התינוקות שהן מטפלות בהם ועל ידי כך ליצור איתם יחסי התקשרות בטוחים, שיהוו בסיס טוב יותר להתפתחותם הרגשית-החברתית.

מחקרים מראים כי מטפלות חינוכיות במעונות יום תופסות את תפקידן כמשמעותי בעיצוב חייהם של ילדים. הן רואות את עצמן כדמויות לחיקוי עבור הילדים שנמצאים בטיפולן ומאמינות כי יש להן תפקיד בהתפתחות התקשורתית, הקוגניטיבית, הפיזית והרגשית של הילדים (Sisson, Smith & Cheney, 2017; Lindsday, Salkeld, Greaney & Sands, 2015;) (Brebner, Hammond, Schaumloffel & Lind, 2015).

עם זאת, למטפלות החינוכיות חסרה הכשרה מספקת ועמדותיהן, כפי שבאו לידי ביטוי לאחר מילוי השאלון הראשון לפני תוכנית ההתערבות, מעידות על כך שהן תופסות את תפקידן כשומרות על התינוקות ומגינות עליהם, ואת התינוקות הן תופסות כחסרי אונים שתלויים בהן. כמו כן, לא ברור להן הקשר בין הפעולות היום-יומיות הטיפוליות לכאורה להתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות. מחקרים מראים כי מטפלות חינוכיות מגיעות למסגרת החינוכית עם ערכים ודרכי פעולה משלהן ויש צורך להתייחס לכך כדי שייעשה שינוי (Brownlee,) (Berthelson & Segaran, 2009).

בעקבות ההשתתפות בתוכנית ההתערבות, שנערך בה דיון על העמדות שהמטפלות החינוכיות מגיעות איתן, משתנה במידה מסוימת הדרך שבה המטפלת החינוכית תופסת את עצמה, והיא מעריכה יותר את יכולותיה ובטוחה יותר באופן פעולתה. היא ממלילה ומתארת בשפה מקצועית את התהליך שהיא עוברת, דבר המעיד על התפתחות מקצועית, והיכולת להסביר ולתאר מעידה על כך שאין זו תגובה אינטואיטיבית, אלא בחירה מושכלת שנעשית מתוך ארגז כלים מקצועי.

גם בתפיסת המטפלות את הילדים שבטיפול חל שינוי. מחקרים מראים כי מטפלות הפועלות מתוך נקודת מבט ששמה את הילד במרכז פועלות בצורה מתאימה יותר מבחינה התפתחותית, מאשר מטפלות הפועלות מנקודת מבט השמה את המבוגר במרכז (Susman-Stillman et al., 2013). השיח בתכנית ההתערבות אפשר להן להסתכל על הילדים באופן אחר ולראות אותם כבני אדם בעלי מאפיינים ויכולות אינדיווידואליים.

יתרה מזאת, אפשר לראות שינוי מסוים בדרך שבה המטפלות החינוכיות תופסת את תפקידה ביום-יום עם התינוקות ואיך תפיסתה את התינוק משתנה במקביל. לדוגמה, בנושא הארוחה התפיסה השתנתה מאחריות על כך שהילד יאכל לשותפות בארוחה עם התינוק. ומתוך כך, אחריות על יצירת מערכת יחסים משמעותית עם התינוק, שתומכת בהתפתחותו הרגשית-החברתית. הן נותנות לתינוק מקום בזמן הארוחה כך שהוא יכול להראות את יכולותיו והן מעודדות את עצמאותו. דבר זה מעיד על כך שהן תופסות את התינוקות כבעלי יכולות ורצונות. במקביל, נראה כי תפיסת האינטראקציה משתנה אף היא בעקבות השינוי בתפיסת התפקיד בהקשר הרגשי-החברתי ובתפיסת התינוקות בהקשר זה. מחקרים מצאו כי איכות היחסים המוקדמים של התינוקות עם מטפלות חינוכיות במעונות יום מנבאת יחסים חברתיים בקבוצת השווים בגיל מאוחר יותר. כשיש לתינוקות יחסים חמים עם המטפלות החינוכיות הם יכולים להשתמש בהם כמקור ליחסים חברתיים ובהם גם יחסים חברתיים עם עמיתים (Howes, 2000).

במהלך התוכנית התפתחה ההבנה כי לאינטראקציה עם התינוקות משמעות רבה להתפתחותם הרגשית-החברתית וכי התינוק הוא חלק מהאינטראקציה ויש חשיבות למה שהוא מביא אליה. נובע מכך, שגם האינטראקציה בין התינוקות מקבלת מקום אחר והן תורמות לה ומעודדות אותה ובכך תומכות בהתפתחותם הרגשית-החברתית של התינוקות.

נוסף על כך, האינטראקציה שהתפתחה ביניהן בתוך הקבוצה תרמה להפיכתה לקבוצה לומדת משמעותית. הקשר שנרקם בין המשתתפות אפשר הסתכלות מנקודות מבט שונות על הקשר ביניהן ועל הקשר שנרקם עם הילדים. קשר זה אפשר להן גם להבין את היות היחסים ביניהן דוגמה לחיקוי ביחסים בין הילדים עצמם ואת המשמעות שלו להתפתחות הרגשית-החברתית

של הילדים. נראה כי היותן של המטפלות החינוכיות שותפות בקבוצת עמיתות המעניקה מקום לעמדותיהן ומאפשרת להן לשמוע את עמדות המטפלות החינוכיות האחרות, עמדות המנהלת ועמדות המדריכה הפדגוגית בנושאים השונים, השפיעה על נקודת מבטן. למידה של ידע רלוונטי הקשור להתפתחות רגשית-חברתית של תינוקות, שבאה לידי ביטוי בהתנסויות יום-יומיות עם התינוקות שבטיפולן, הביאה לשינוי מסוים גם בעמדותיהן של המטפלות החינוכיות בהקשר הרגשי-החברתי וגם במענה הניתן לתינוקות בהקשר זה.

מסקנות

ממצאי המחקר מעידים על הידע התיאורטי החסר בנושא ההבנה של מטפלות חינוכיות בנושא ההתפתחות הרגשית-החברתית של ילדים בגיל הרך וכן את חשיבות העמדות והאמונות שלהן להתנהגותן עם התינוקות. שינוי אמונות ועמדות הוא תהליך מורכב שמצריך זמן ומאחר שהוא נוגע לעבודה היום-יומית של המטפלות החינוכיות, פירשו של דבר שיש הכרח לעסוק בעמדות ובאמונות וללוות את העשייה היום-יומית בשיח ובהדרכה. נוסף על כך, נראה כי העיסוק באמונות ובעמדות בהקשר ליחסים החברתיים בין התינוקות חייב לקבל התייחסות מיוחדת וממוקדת כדי ליצור בהן שינוי.

ייחודיות המחקר היא בעבודה עם קבוצת התייחסות ספציפית, מטפלות חינוכיות בכיתת תינוקות במעון היום בישראל, בדרך המאפשרת שיח פתוח על חוויות אישיות, על עמדות ועל העבודה היום-יומית עם בעלי התפקידים, מנהלת המעון, והמדריכה הפדגוגית.

תרומת המחקר היא בחשיפת נקודת מבטה של המטפלת החינוכית בכיתת התינוקות במעון היום בישראל, בהיכרות עם העמדות והתפיסות שאיתן היא מגיעה למסגרת החינוכית ובדרכים האפשריות להשפיע על עמדות אלה לטובת מענה מיטבי להתפתחותם הרגשית-החברתית של התינוקות שבטיפול.

תרומתו הפרקטית של המחקר היא בכך שתוכנית ההתערבות יכולה להוות בסיס לתוכנית הדרכה שתתמקד במענה רגיש ומותאם למצוקה של תינוקות ותתרום הן להתפתחות הרגשית-

החברתית של תינוקות, הן לתחושת הסיפוק של המטפלת החינוכית שתרגיש שיש ביכולתה לתת מענה מיטבי.

למחקר שתי מגבלות מרכזיות. אחת נובעת מגודלו המצומצם של המדגם שאינו מאפשר ביצוע ניתוחים סטטיסטיים מורכבים, והשנייה נובעת מהעובדה שהמטפלות החינוכיות שהשתתפו במחקר מגיעות כולן מאותו ארגון, החברה למתנ"סים.

מחקר עתידי אפשרי הוא מחקר שיעסוק באמונות ועמדות של מטפלות חינוכיות בתחומים נוספים כך שיוכל לתרום למתן מענה איכותי לתינוקות, זאת מאחר שעמדותיהן ואמונותיהן של מטפלות חינוכיות משפיעות על התינוקות גם בתחומים נוספים. מוצע שמחקר כזה יעקוב במקביל לתוכנית ההתערבות אחרי ההתפתחות הרגשית-החברתית של התינוקות ויבחן את ההשפעה שלה עליהם. בהיבט היישומי, תוכנית הדרכה המתבססת על תוכנית ההתערבות שהוצגה במאמר זה יכולה לתרום להעלאת איכות כיתת התינוקות במעונות היום בישראל באמצעות המענה הניתן לתינוקות בתחום הרגשי-החברתי. תוכנית הדרכה שתתמקד במענה רגשי ומותאם למצוקה של תינוקות תתרום להתפתחות הרגשית-החברתית של תינוקות כמו גם לתחושת הסיפוק של המטפלת החינוכית שתרגיש שיש ביכולתה לתת לתינוקות שבטיפולם מענה מיטבי.

רשימת מקורות

דיין, י' (2006). אבני הנגף בשימוש במחקר פעולה כאמצעי לשינוי. בתוך ד' לוי (עורכת), *מחקר פעולה הלכה ומעשה: זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותי* (66-67). תל-אביב: מכון מופ"ת.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2015). *ילדים בגיל הרך בישראל 2015: תמונת מצב*. נדלה מתוך:

https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/The-State-of-Young-Children-in-Israel-2015_hebrew-1.pdf

מושל, ס' (2014). הוצאה תקציבית ורגולציה כאמצעים לקידום מדיניות רווחה: המקרה של מסגרות יום לגילאי לידה עד שלוש בישראל ובבריטניה. *ביטחון סוציאלי*, 95, 99-138.

סמיש-טלאור, ש' (2006). *ארוחות ילדות כחוויות מעצבות התפתחות*. קריית ביאליק: אח.

קליין, ש"פ (2008). איכות התהליך החינוכי: אינטראקציה בין ילדים למבוגרים: מאפייני האינטראקציה והשפעתם על ילדים בגיל הרך. בתוך ש"פ קליין וי' יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בגיל הרך* (91-116). ירושלים: כתר.

רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2008). *לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שגיא-שוורץ, א' (2008). מעגלי בטחון רגשיים חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך. בתוך ש"פ קליין וי' יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בגיל הרך* (67-88). ירושלים: כתר.

Badanes, S. L., Dmitrieva, J., & Watamura, S. E. (2012). Understanding cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 156–165.

- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908.
- Bowlby, J. (1953). *Child care and the growth of love*. London: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss* (Vol. I: Attachment). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (Vol. II: Separation: Anxiety and anger). New York: Basic Books.
- Brebner, C., Hammond, L., Schaumloffel, N., & Lind C. (2015). Using relationships as a tool: Early childhood educators' perspectives of the child–caregiver relationship in a childcare setting. *Early Child Development and Care*, 185(5), 709-726.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Segaran, N. (2009). Childcare workers' and center directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179, 453–475.
- Burchinal, M., Kainz, K., & Cai, K. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes: A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (Eds.), *Quality in early childhood settings* (11–31). Baltimore, MD: Brookes.
- Chatoor, I. et. al, (2012). Feeding disorders of infancy: A longitudinal study to middle childhood. *International Journal of Eating Disorders*, 45(2), 272-280.
- Coglahn, D. (2019). *Doing action research in your own organization* (5th ed.). California: Sage.

- Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45, 187–199.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*. DOI: 10.1007/s10643-012-0504-2.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48–52.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive, relationship base care and education* (9th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grosse, G., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Infants communicate in order to be understood. *Developmental Psychology*, 46(6), 1710-1722.

- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher–child interactions during mealtimes: Observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Education Journal*, 44, 51–59.
- Han, H. S. (2014). Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 171–179.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (671–687). New York: Guilford.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 291-304.
- Koren-Karie, N., Sagi-Schwartz, A., & Egoz-Mizrachi, N. (2005). The emotional quality of childcare centers in Israel: The Haifa study of early childcare. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 110-126.
- Kultti, A. (2013). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(1), 18-31.
- Lin, H. C., & McFatter, R. (2012). Empathy and distress: Two distinct but related emotions in response to infant crying. *Infant Behavior and Development*, 35, 887-897.

- Lindsay, A. C., Salkeld, J. A., Greaney, M. L., & Sands, F. D. (2015). Latino family childcare providers' beliefs, attitudes, and practices related to promotion of healthy behaviors among preschool children: A qualitative study. *Journal of Obesity*. Doi:10.1155/2015/409742.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008). Twelve-month-old communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, 732-739.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116.
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.
- Phillips, D. A., Fox, N. A., & Gunnar, M. R. (2011). Same place, different experiences: Bringing individual differences to research in child care. *Child Development Perspectives*, 5, 44-49.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.) (1-10). London: Sage.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). "Learning to Live Together": Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 223–240.

- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior & Development*, 34, 447–458.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. *Child Development*, 73(4), 1166-1186.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associations Inc.
- Shin, M. (2010). Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 294-302.
- Shuper Engelhard, E., Klein, P. S., & Yablon, Y. B. (2014). Quality of care at home and in daycare and social behaviour in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1063-1074.
- Sisson, S. B., Smith, C. L., & Cheney, M. (2017). Big impact on small children: Child-care providers' perceptions of their role in early childhood healthy lifestyle behaviours. *Child Care in Practice*, 23(2), 162-180.
- Susman-Stillman, A., et al. (2013). Attitudes and beliefs of family-and center-based child care providers predict differences in caregiving behavior over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 905-917.

- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development*, 22, 945–969.
- Yonhee, K. (2016). Relationship-based developmentally supportive approach to infant childcare practice. *Early Child Development and Care*, 186(5), 734-749.
- Yonhee, K., & Benson McMullen, M. (2018). Integrating infant sleep/wake state framework into the infant-caregiver interaction in the childcare context. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2018.1482459.
- Yoshikawa, H., & Zigler, E. (2000). Mental health in Head Start: New directions for the twenty-first century. *Early Education and Development*, 11(3), 247-264.

נספח 1: שאלון

לפניך היגדים המתייחסים לתינוקות (בני 3-15 חודשים) ולתפיסתך את תפקידך כמטפלת חינוכית בכיתת תינוקות. קראי כל היגד ודרגי את מידת הסכמתך איתו מ-1 עד 10 (1 – לא מסכימה כלל, 10 – מסכימה מאוד). לממלאת השאלון מובטחים אנונימיות וחיסיון מלא.

מסכימה מאוד							לא מסכימה כלל			היגד
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	טוב שתינוקות יהיו בקבוצה
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	בכי הוא פינוק ולא צריך להתייחס לכלל בכי
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	הורים ואחים משפיעים על התפתחות רגשית-חברתית
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	כדאי להרחיק תינוק בוכה מתינוקות אחרים
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	הדבר החשוב בהאכלת תינוקות הוא תחושת השובע
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	תינוקות מבקשים ומחפשים קשר חברתי עם תינוקות
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	תינוקות לומדים מניסיון
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	תינוקות משתמשים בשפה לא-מילולית לתקשורת עם אחרים
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	שינה של תינוק תלויה במטפלת שלו
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	תינוקות עסוקים בעיקר בעצמם
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	מטפלת שמחבקת הרבה מעודדת בכיינות, פינוק ותלות
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	הדבר החשוב בהאכלת תינוקות הוא הקשר שנוצר בין התינוק למטפלת
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	בכי הוא שפה וצריך להיענות לכלל בכי

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	אפשר ללמד תינוקות מיומנויות חברתיות
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	תמיד יש להתערב במצבי קונפליקט
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	מטפלת טובה אחראית לכך שתינוק יסיים את האוכל
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	אם אין אלימות אין צורך להתערב בקונפליקטים
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	אוכל הוא אחד האמצעים להרגיע תינוק שחווה מצוקה
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	לתינוקות יש יכולת להירדם בעצמם
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	תינוקות הם חסרי אונים
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	מטפלת משפיעה על התפתחות רגשית
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	לשיח רגשי אין משמעות עם תינוקות, הם לא מבינים אותו