רלוונטיות, משמעות ורפלקטיביות כאמצעים להכשרת מחנכות־מטפלות בכיתת תינוקות

גלית זנו ושרון שטייאר לוי

תקציר

שנת החיים הראשונה מהווה חלון התפתחותי קריטי, שבו חוויות מוקדמות ואינטראקציות יומיומיות מעצבות את התשתית הנוירולוגית להתפתחות לאורך החיים. בישראל, נכון לשנת 2023, כ־31% מהתינוקות שהו במסגרות חינוך כבר בשנתם הראשונה (רבינוביץ', 2023). נתון זה מדגיש את מקומן המרכזי של מסגרות אלו כסביבות התפתחותיות משמעותיות. על רקע זה, בחן המחקר הנוכחי את השפעתה של תוכנית ההכשרה **דרך הקשר** על עמדות הצוות החינוכי ועל תפיסותיו בנוגע למענה הניתן לתינוקות.

המחקר מבוסס על הערכה איכותנית של התוכנית, שכללה עשרה מפגשים סדנאיים, שהתקיימו באזור הצפון בחודשים פברואר–יוני 2025, ובהם השתתפו 19 נשות צוות ממעונות יום שונים. כלי המחקר כללו ראיונות מובנים למחצה, שנערכו לפני התוכנית ובסיומה עם שמונה משתתפות (משתתפת תשיעית פרשה אחרי הריאיון הראשון), תצפיות משתתפות של מפגשי התוכנית וארבעה ראיונות מאזכרים לאחר צפייה בסרטוני וידאו.

ממצאי המחקר חשפו שלושה תהליכי שינוי בעמדות המשתתפות, שפעלו באופן סינרגטי: תוכני ההכשרה נתפסו כרלוונטיים לעבודה היומיומית והעניקו כלים קונקרטיים להתבוננות בתינוק; תחושת המשמעות המקצועית העמיקה, והמשתתפות החלו לראות בתינוק סובייקט פעיל ובעצמן "שותפות משמעותיות בתהליך ההתפתחות" ולא "שומרות תינוקות"; וקבוצה רפלקטיבית א־היררכית שיצרה מרחב בטוח ללמידה משותפת. ממצאים אלו מצביעים על כך שהשילוב של רלוונטיות, משמעות ורפלקטיביות מהווה בסיס להכשרה איכותית של מחנכות־מטפלות בכיתת תינוקות ועשוי לתרום לשינוי בפרקטיקה ובזהות המקצועית שלהן.

מילות מפתח: תינוקות, הכשרת צוות חינוכי, למידה רפלקטיבית, זהות מקצועית, מעונות יום

מבוא

שדה החינוך בגיל הרך מאופיין בעשור האחרון בגידול במודעות לחשיבות שנות החיים הראשונות, אולם מעט מחקרים בחנו את השפעת הכשרות רגשיות־רפלקטיביות על זהותן המקצועית של מחנכות־מטפלות לתינוקות (Lavi & Achituv, 2025). מחקר זה בוחן השפעה של תוכנית הכשרה המשלבת למידה רפלקטיבית בקבוצה והתבוננות בתינוק כסובייקט, לעיצוב תפיסות מקצועיות ופרקטיקות יישומיות.

השנה הראשונה לחיים היא תקופה קריטית להתפתחות, שבה מונחת התשתית הנוירו־ביולוגית לכל התפתחות עתידית (Schneider et al., 2022). איכות הקשר עם המטפל, ובמיוחד זמינות עקבית ורגישות לצורכי התינוק, משפיעה על התפתחות המוח, על הוויסות הרגשי ועל בניית התקשרות בטוחה (Newman et al., 2015; Norris et al., 2015).

נכון לשנת 2023, כ־31% מהתינוקות בישראל שהו במסגרות חינוכיות בשנתם הראשונה (רבינוביץ', 2023) ועם הגידול במספרם עולה הצורך בהכשרה מקצועית ממוקדת. במחקר זה, "תינוק" מתייחס לגילי לידה עד 18 חודשים, בדגש על השנה הראשונה לחיים, בהתאם להגדרת תוכנית **דרך הקשר**.

תוכנית ההכשרה **דרך הקשר** פותחה על בסיס עבודת דוקטורט, שבחנה תוכנית התערבות לשיפור איכות הקשר בין מחנכת־מטפלת לתינוקות (זנו, 2019) והורחבה להכשרה מקיפה תוך כדי עבודה, המפתחת יכולות הקשבה, רגישות והתאמת מענה לצרכיו הייחודיים של כל תינוק.

סקירת ספרות

סקירת הספרות עוסקת בתשתית התיאורטית של ההתקשרות המוקדמת ובאתגריה במסגרת החינוכית, בהכשרת מחנכות־מטפלות לגיל הינקות, בלמידה רפלקטיבית של מבוגרים ובעיצוב הזהות המקצועית ובתוכניות הכשרה קיימות, ובהן תוכנית **דרך הקשר**, העומדת בבסיס מחקר זה.

התקשרות מוקדמת: תשתית תיאורטית

קשר בטוח עם המטפל הראשי הוא תנאי הכרחי להתפתחות בריאה של המוח, כאשר רגישותו ותגובתו לאותות התינוק קובעות את סוג ההתקשרות שתיווצר ביניהם (Bowlby, 1969; Newman et al., 2015).

התקשרות, המהווה את התשתית להתפתחות הרגשית־החברתית, מסייעת לפתח יכולת להבין רגשות בעצמי ובאחרים, לבטאם ולווסתם (Malti & Noam, 2016). בשנה הראשונה, המטפל הראשי משמש "מערכת ויסות חיצונית" לתינוק, המאפשרת פיתוח יכולות ויסות עצמי ובסיס לקוגניציה חברתית בריאה (Housman, 2017; Pallini et al., 2018).

אתגרי ההתקשרות במסגרת החינוכית

בשנה הראשונה לחייהם מפתחים תינוקות רשת התקשרויות רבת־דמויות, החל מהוריהם וקרובי משפחה וכלה בדמויות מטפלות במסגרות חינוכיות (van IJzendoorn et al., 1992). דגן ושגיא-שוורץ (Dagan & Sagi-Schwartz, 2021) הדגישו כי איכות הקשר עם מחנכות־מטפלות משמעותית להתפתחות הילד ולהפחתת בעיות התנהגות במעון. המעבר מהבית למסגרת החינוכית מהווה אתגר התקשרותי מורכב. קלט וקילן (Klette & Killén, 2019) תיעדו חוויות חרדה בקרב תינוקות בכניסה למסגרת ומצאו כי מחנכות־מטפלות נוטות להתמקד בהסחת הדעת מהפרידה במקום במתן נחמה ויצירת חלופה רגשית.

ממדי הדחק מתבטאים מבחינה פיזיולוגית ברמות קורטיזול העולות לאורך יום השהייה במסגרת (Watamura et al., 2003). עם זאת, בדנס ועמיתיו (Badanes et al., 2012) הדגימו כי התקשרות בטוחה למחנכת־מטפלת מפחיתה מדדי דחק, והדגישו את חשיבות הכשרת הצוות לטיפוח קשרים תומכים. אינטראקציות פרטניות עם מעורבות בין־אישית גבוהה, בייחוד בפעילויות טיפוח שגרתיות כמו האכלה, מהוות הזדמנויות לחיבור ולהן חשיבות ניכרת לצד ההתייחסות לזמני הפרידה (Gath et al., 2024).

ארקי-סטיבנס ועמיתיה (Ereky-Stevens et al., 2018) מצאו כי רגישות הצוות ברמת הקבוצה, באינטראקציה עם כלל הילדים, יכולה לנבא את מידת הביטחון ההתקשרותי. מכאן,

שהתקשרות במסגרת חינוכית היא תהליך קבוצתי המתפתח לאורך זמן ואיכות היחסים בין מחנכות־מטפלות לתינוקות מהווה גורם מכריע באיכות ההתקשרות (Mortensen & Barnett, 2015).

הכשרת מחנכות־מטפלות בגיל הרך והצורך בהתמחות בגיל ינקות

הכשרות מקצועיות לעבודה עם גילי לידה עד 3 שנים מתנהלות לרוב עם כלל צוות המסגרת החינוכית, מתוך רציונל של המשכיות טיפול ותכנים משותפים (Bryant et al., 2023). מחקרים מצביעים על כך שמערך הכשרה מקצועי איכותי, לצד תגמול הוגן ותמיכת מחנכות־מטפלות, מהווים תנאי הכרחי לאיכות חינוכית בגיל הינקות (Phillips et al., 2016). נוסף על כך, נמצא כי רווחה פסיכולוגית ותעסוקתית גבוהה יותר של מחנכות־מטפלות מקדמת עמדות חיוביות כלפי ילדים ופרקטיקות חינוכיות איכותיות (Jeon, 2019).

על אף קיומם של עקרונות יסוד המשותפים לכלל גילי הגיל הרך, הולכת ומתחזקת ההבנה כי מימוש הפוטנציאל ההתפתחותי של החינוך בשנה הראשונה לחיים מחייב הכשרה דיפרנציאלית. האתגר המרכזי בעבודה עם תינוקות הוא יצירת התקשרות בטוחה, ולשם כך נדרשת הכשרה ייעודית שתסייע למחנכות־מטפלות לבחון את אמונותיהן האישיות כלפי תינוקות, תשפר את כישורי ההתבוננות שלהן ותאפשר מתן תגובה רגישה (Norris et al., 2015).

על הכשרה איכותית לכלול ידע פדגוגי, כישורי ויסות רגשי ורגישות לצרכים ההתפתחותיים הייחודיים של גילים שונים (Garner et al., 2018), ובפרט כזו המותאמת למורכבות הרגשית של עבודה עם תינוקות בשנה הראשונה לחייהם (Barros Araujo et al., 2023). הכשרה יעילה משלבת ידע תיאורטי עם הדגמות, תרגול מונחה ומשוב רציף הנשען על אתגרי הפרקטיקה היומיומית (Sheridan et al., 2009; Werner et al., 2016). מרכיב מרכזי בה הוא פיתוח יכולת רפלקטיבית, שכן עבודת המחנכת־מטפלת מושפעת ממחשבותיה, מחוויותיה ומגישתה לילדים (Lombardi et al., 2023), ולשם כך נדרשת סביבה מקצועית בטוחה ותומכת המאפשרת צמיחה (Liu et al., 2024).

למידה רפלקטיבית של מבוגרים וזהות מקצועית

תהליכי ההתפתחות המקצועית של מחנכות־מטפלות נשענים על עקרונות הלמידה של מבוגרים. נולס ועמיתיו (Knowles et al., 2015) מציינים כי מבוגרים לומדים באופן מיטבי כאשר התכנים קשורים ישירות למשימות ולבעיות שהם פוגשים בעבודתם, כאשר הם מבינים מדוע עליהם ללמוד אותם וכאשר ניסיונם המצטבר משמש משאב ללמידה. מנקודת מבט זו, רלוונטיות היא תנאי למעורבותה של הלומדת, ולא רק מאפיין של התוכן. בהיעדרה עלולה להיווצר תחושת ניתוק בין ההכשרה לעבודה היומיומית, כפי שתיארו לביא ואחיטוב (Lavi & Achituv, 2025) בקרב מחנכות־מטפלות שנשרו מהכשרה מקצועית.

דיואי (Dewey, 1933) תיאר את החשיבה הרפלקטיבית כתהליך הנפתח ממצב של ספק או קושי בהתנסות, ומוביל לבחינה שיטתית של אמונות והנחות. שון (Schön, 1987) הרחיב רעיון זה לעולם המקצועי. הוא הבחין בין רפלקציה בפעולה, המתרחשת בזמן העשייה, לבין רפלקציה על פעולה, הנעשית בדיעבד. באמצעות שתיהן הופכות נשות מקצוע את הידע הסמוי הגלום בעשייתן לידע מודע שניתן לבחון ולשנות.

מזירוב (Mezirow, 1991) הוסיף, כי למידה של מבוגרים היא במהותה תהליך של יצירת משמעות. לדבריו, רפלקציה ביקורתית על הנחות היסוד שעליהן נשענת הפרשנות לחוויה עשויה להוביל לשינוי ב"פרספקטיבות המשמעות", כלומר, באופן שבו הלומדת תופסת את עצמה ואת עולמה.

בהקשר של הגיל הרך, יכולת רפלקטיבית מזוהה בספרות לא רק כמיומנות מקצועית, אלא כמנגנון מרכזי בעיצוב הזהות המקצועית של מחנכות־מטפלות לגיל הינקות. לומברדי ועמיתיה (Lombardi et al., 2023) מציינות, כי תרגול רפלקטיבי מרחיב את הזהות המקצועית והאישית. לדבריהן, בליבה של זהות זו עומדת תפיסת "העצמי ביחס לאחר" (Beauchamp & Thomas, 2009), כלומר, מעבר מראיית ההתנסות דרך עיני המחנכת־מטפלת לראייתה דרך עיני התינוק. בתוך מרחב קבוצתי בטוח, יש התנסות ב"עצמי המדומיין", כלומר, בדמות אשת המקצוע שהן שואפות להיות. שין ורקיה (Shin & Recchia, 2023) מראות כיצד רפלקציה ביקורתית, הנתמכת בדיאלוג ובחונכות, אפשרה לכל משתתפת "למצוא את קולה"

כחברה בצוות המטפל. ממצאים אלו מצביעים על כך שהזהות המקצועית בגיל הינקות אינה נרכשת כידע, אלא נבנית מתוך בחינה מתמשכת של העצמי ביחסים עם תינוקות ועם עמיתות.

תוכניות הכשרה למחנכות־מטפלות בכיתות תינוקות

הספרות המחקרית מציגה כמה תוכניות להכשרת צוותים המטפלים בתינוקות במסגרות חינוכיות. תוכנית VIPP-CC (Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting Child Care) היא גרסה מותאמת למסגרות טיפול, אשר נבדקה בניסויים מבוקרים אקראיים במסגרות חינוכיות ונמצאה יעילה בהגברת הרגישות הנצפית של המחנכות־מטפלות וביצירת גישה חיובית יותר כלפי הטיפול (Werner et al., 2018).

תוכנית נוספת היא PITC (Program for Infant/Toddler Care), שפותחה בשיתוף עם WestEd ומשרד השירותים החברתיים של קליפורניה. התוכנית מספקת מסגרת הכשרה מקיפה המדגישה שש פרקטיקות ליבה ובהן מטפלת ראשית, רציפות טיפול וטיפול מותאם אישית (Lally et al., 1995).

תוכניות אלו חולקות מאפיינים משותפים: שימוש בווידאו־פידבק ככלי ייחודי לעיבוד תצפית ורפלקציה, מיקוד ביחסי מטפלת–ילד כמנוע שינוי מרכזי ועבודה עם הצוות בסביבת המסגרת עצמה. עם זאת, קיימות מעט תוכניות המיועדות ספציפית לשנה הראשונה לחיים ולעבודה עם הצוות כולו כיחידת התערבות.

תוכנית ההכשרה "דרך הקשר"

דרך הקשר היא תוכנית הכשרה ייחודית בהקשר הישראלי, המיועדת למדריכות, למנהלות ולמחנכות־מטפלות בכיתות תינוקות במעונות יום. התוכנית פותחה בעקבות מחקר פעולה (Zano, 2018), שהעלה כי עיסוק בעמדות מוביל לשינוי בתפיסת המחנכות־מטפלות כלפי התינוקות ובדרכי המענה להם. מטרתה המרכזית לקדם מיומנות טיפולית רגישה ואיכותית, מתוך הכרה בחשיבות הקשר הנרקם בין מחנכת־מטפלת לתינוק (Dagan & Sagi-Schwartz, 2021).

בניגוד לתוכניות המיועדות לכלל צוות המעון ולעבודה עם פעוטות עד גיל 3, התוכנית מתמקדת בתינוקות בגילי לידה עד 18 חודשים ובדגש על השנה הראשונה לחיים. תכניה מתמקדים בפרקטיקות יומיומיות ובמצבי מצוקה שכיחים: רעב, עייפות, חוסר נוחות, בכי ואתגרים חברתיים, נושאים שזוהו כנקודות מפתח (Barros Araujo et al., 2023).

התוכנית מתנהלת במתכונת סדנאית וכוללת: חיבור אישי של המשתתפות לתכנים, שיח רפלקטיבי על עמדות ואמונות, ידע עדכני בהתפתחות רגשית־חברתית ובחינת דרכי התמודדות עם מצוקה. מאפיין ייחודי הוא השתתפות נשות צוות ממגוון תפקידים – מדריכות, מנהלות ומחנכות־מטפלות, גישה המושתתת על תפיסה הרואה בלמידה משותפת מרחב משמעותי להתפתחות מקצועית.

מטרת המחקר

מחקר זה נועד לבחון את השפעתה של תוכנית **דרך הקשר** על מחנכות־מטפלות בכיתות תינוקות בשלושה ממדים מרכזיים: שינויים בעמדות כלפי צורכי התינוק ומשמעות ההתקשרות המוקדמת במסגרת הקבוצתית, עיצוב הזהות המקצועית של המחנכת־מטפלת כדמות התקשרות, ותרגום תהליכי הלמידה והרפלקציה לשינויים בתפיסות המשתתפות בנוגע למענה שהמחנכות־מטפלות נותנות לתינוקות בעבודתן היומיומית.

שאלות המחקר

1. מהן עמדות מחנכות־מטפלות ומנהלות כלפי צורכי הילדים, וכיצד השתנו עמדות אלו בעקבות השתתפותן בתוכנית?
2. כיצד השפיעו תהליכי הלמידה הקבוצתית הרפלקטיבית בתוכנית על עיצוב זהותן המקצועית של המשתתפות?
3. כיצד תופסות המשתתפות את השפעת התוכנית על המענה הפרקטי שמחנכות־מטפלות נותנות לתינוקות בעבודתן היומיומית?

מתודולוגיה

סוג המחקר

המחקר נשען על פרדיגמה איכותנית, המכוונת להבנת תופעות חברתיות מורכבות מנקודת מבטם של החווים אותן, תוך מתן מקום להקשר, למשמעות ולפרשנות אנושית (Lim, 2025). בהתאם לכך, אומצה גישת מחקר הערכה איכותנית, המתאימה לבחינת תהליכי שינוי והשפעה בעקבות יישום תוכניות חינוכיות (Patton, 2015). המחקר מתמקד בשאלות של כיצד ומדוע תוכנית **דרך הקשר** מתורגמת לשינויים בעמדות ובמענה החינוכי־הטיפולי היומיומי של צוותים חינוכיים.

שדה המחקר

המחקר עקב אחר תוכנית **דרך הקשר** שיושמה בשנת תשפ"ה בצפון הארץ, במכללת אורנים. התוכנית כללה עשרה מפגשים דו־שבועיים (שעתיים אקדמיות כל אחד) בחודשים פברואר–יוני ויועדה למנהלות מעונות ולמחנכות־מטפלות בכיתת התינוקות. לוח 1 מפרט את נושאי המפגשים.

לוח 1: נושאי המפגשים בתוכנית דרך הקשר

מפגש	נושא
1	היכרות ותפיסת התינוק
2	למידה בגיל ינקות
4-3	אוכל וההאכלה
6-5	שינה ומשמעותה
8-7	החתלה וקשר
9	בכי ומשמעותו
10	סיום, סיכום ופרידה

משתתפות המחקר

ההרשמה לתוכנית הייתה פתוחה למנהלות מעון ולצוותי כיתות תינוקות. משתתפות המחקר נדגמו בשיטת מדגם מכוון (Criterion Sampling), שבה המשתתפים נבחרים על בסיס מאפיינים רלוונטיים לשאלת המחקר (Creswell & Poth, 2018). הקריטריון המרכזי לבחירה היה צוותי עבודה משותפים, מנהלת ומחנכות־מטפלות בכיתת תינוקות מאותו מעון, כדי לבחון את השפעת התוכנית על הלמידה המשותפת.

מתוך 19 משתתפות התוכנית, 14 עמדו בקריטריונים ועשר הסכימו להשתתף. המדגם כלל מדריכה חינוכית־טיפולית אחת, שלוש מנהלות מעון ושש מחנכות־מטפלות. חריג אחד היה הכללת מדריכה חינוכית־טיפולית שהחליפה מנהלת מעון שנבצר ממנה להשתתף מטעמים משפחתיים. במהלך המחקר פרשו שתי משתתפות (מנהלת מעון 4 ומחנכת־מטפלת) מטעמים אישיים, כך שהמדגם הסופי כלל 8 משתתפות ($N = 8$). בלוח 2 מובאים פרטי המשתתפות.

לוח 2: פרטי משתתפות המחקר

שם	תפקיד	ותק בשנים	הכשרה
הילה	מדריכה חינוכית־טיפולית (מעון 1)	5	תואר שני בגיל הרך
מינה	מובילת כיתה (מעון 1)	5	קורס מטפלות 1+2
ילנה	מנהלת (מעון 2)	30	קורס מנהלת מעון
ניבה	מובילת כיתה (מעון 2)	6	קורס מטפלות 1+2
מירית	מנהלת (מעון 3)	2	גננת
צילה	מחנכת־מטפלת (מעון 3)	5	קורס מטפלות 1
רינה	מובילת כיתה (מעון 4)	2	קורס מטפלות 1
אביה	מחנכת־מטפלת (מעון 4)	5	ללא הכשרה

כלי המחקר והפעלתם

נבחרו שלושה כלי מחקר: ראיונות מובנים למחצה בתחילת התוכנית ובסיומה, תצפיות משתתפות, שבמסגרתן תיעוד מפגשי התוכנית, וכן ראיונות מאזכרים. הנתונים נאספו על ידי עוזרת המחקר ולא על ידי החוקרת, כדי למנוע הטיה הנובעת מהיכרותה עם המשתתפות כמנחת התוכנית.

ראיונות מובנים למחצה, לפני התוכנית: בחודש פברואר נערכו תשעה ראיונות (40-60 דקות כל אחד), שבחנו את תפיסות המשתתפות כלפי מענה מותאם לתינוקות ולמידה משותפת. ריאיון מסוג זה מאפשר עומק וגמישות תוך איזון בין מבניות לספונטניות (Brinkmann, 2013). מתווה הריאיון כלל שלושה נושאים: תפיסה כלפי תינוקות, עבודה עם תינוקות ולמידה בתוכנית.

ראיונות מובנים למחצה, לאחר התוכנית: עם סיום התוכנית נערכו שמונה ראיונות (35-60 דקות כל אחד), שבחנו שינויים בעמדות כלפי מענה מותאם לתינוקות ואת המשמעות שהמשתתפות מעניקות ללמידה המשותפת. מתווה הריאיון כלל שלושה נושאים: השפעת התוכנית ואתגריה, למידה בצוות והמלצות לשיפור.

תצפיות משתתפות: עשרת מפגשי התוכנית תועדו באמצעות תצפית משתתפת, שבה עוזרת המחקר נכחה במפגשים ותיעדה אותם (Damjanovic & Blank, 2018). התיעוד אפשר לבחון ביטויים של שינוי תוך כדי המפגשים ואת הדינמיקה הקבוצתית כביטוי של למידה משותפת.

ראיונות מאזכרים: ריאיון מאזכר הוא גישה המעודדת רטרוספקציה של משתתפים באמצעות גירויים מגוונים (Calderhead, 1981). המחנכות־מטפלות צולמו על ידי מנהלת המעון או המדריכה החינוכית־טיפולית עם סיום התוכנית, בעת עבודתן עם התינוקות. נערכו ראיונות מאזכרים עם ארבע מתוך חמש המחנכות־מטפלות, בעקבות בעיה טכנית בסרטון של אחת המחנכות־מטפלות (30-35 דקות כל ריאיון). הראיונות נערכו כשבוע לאחר הצילום, התמקדו בסרטון, ונקודות ההתייחסות כללו: תיאור המתרחש בסרטון, שיח רפלקטיבי על העשייה, השוואה בין מחשבות לפני התוכנית ואחריה והסיבות לבחירת הפעילות המצולמת.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בשיטת ניתוח תמטי, המאפשרת זיהוי, ניתוח ודיווח של דפוסי משמעות לאורך מערך נתונים (Braun & Clarke, 2006). תהליך הניתוח כלל שישה שלבים: היכרות עמוקה עם הנתונים ורישום רשמים ראשוניים, יצירת קודים ראשוניים, איסוף הקודים לתמות פוטנציאליות, בחינת התמות ביחס לנתונים, חידוד והגדרת התמות המרכזיות והפקת הדוח המחקרי (Kushnir, 2025).

ניתוח ממצאי הראיונות בוצע בשני מעגלים: תחילה, כל ריאיון נקרא לעומק בנפרד ולאחר מכן חוברו ממצאי כלל הראיונות למיפוי תמות משותפות ובניית נרטיב כולל, תוך הבחנה בין השלב שקדם לתוכנית לבין השלב שלאחריה. ראיונות מאזכרים ותיעוד מפגשים נותחו באופן דומה.

אמינות המחקר

אמינות המחקר הובטחה באמצעות טריאנגולציה של מקורות נתונים (Carter et al., 2014). שילוב ראיונות לפני ההכשרה ואחריה, תצפיות משתתפות וראיונות מאזכרים, אפשר בחינה רב־זוויתית של הממצאים.

כלי נוסף לתיקוף הממצאים היה "ידיד ביקורתי" (Critical Friend), המספק פרספקטיבה חיצונית, מקצועית ואמפתית (Mat Noor & Shafee, 2020). את המחקר ליוותה ידידה ביקורתית, מנהלת המכון הישראלי לחינוך בגיל הרך, שהשתתפה בבדיקת הקידוד ובדיון בתמות.

אתיקה

משתתפות המחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת לאחר קבלת מידע מפורט על אודות מטרות המחקר ומשמעויות ההשתתפות. המחנכות־מטפלות השיגו הסכמת הורים לצילום ילדיהם לצורכי מחקר. המשתתפות יודעו כי הן רשאיות לפרוש בכל עת וללא צורך בהנמקה, זכות שמומשה בפועל על ידי שתיים מהן. הובטחו למשתתפות אנונימיות מלאה וחיסיון מוחלט. כל השמות המופיעים במחקר הם שמות בדויים. נוסף על כך, למשתתפות נמסרו פרטי התקשרות

של החוקרת ושל עוזרת המחקר, כדי לאפשר להן פנייה ושיתוף במהלך כל שלבי המחקר. עריכת המחקר אושרה על ידי ועדת האתיקה של מכללת אורנים.

ממצאים

שאלת המחקר הראשונה עוסקת באופן שבו השתנו עמדות המשתתפות. כדי לבסס את טענת השינוי לא רק על תיאורים במבט לאחור, הממצאים מציגים, כשהנתונים אפשרו זאת, עמדות של משתתפת מהריאיון שנערך בפתיחת התוכנית לצד עמדותיה בריאיון שנערך בסיומה. לצד השוואה זו מובאים קטעים מתיעוד מפגשי הלמידה ומהראיונות המאזכרים, המאפשרים לעקוב אחר התהליך במהלכו. ליד כל ציטוט מצוינים שם המרואיינת, הכלי והשלב שממנו נלקח[1]. ההשוואה מלמדת כי השינוי לא היה אחיד: אצל חלק מהמשתתפות נמצא מעבר ברור מעמדה אחת לאחרת, ואצל אחרות, בעיקר בכל הנוגע לתפיסת התינוק כבעל רגשות, העמדות היו קיימות כבר בפתיחה והשינוי התבטא בהרחבתן לשגרות הטיפול ובניסוחן כידע מקצועי. שינוי זה בא לידי ביטוי לאורך הממצאים ולסיכום בלוח 3.

הניתוח מאורגן סביב שלוש תמות מרכזיות שעלו מן השדה: רלוונטיות התכנים לעבודה היומיומית, העמקת המשמעות של הטיפול בתינוקות ויצירת קבוצה רפלקטיבית ללמידה משותפת. נוסף על כך, בסיום הפרק מוצגים האתגרים שתיארו המשתתפות ביישום התוכנית וההמלצות שהעלו לשיפורה ולהמשכה.

רלוונטיות – מלמידה תיאורטית לפרקטיקה מעשית

מושג הרלוונטיות מתייחס לאופן שבו תוכן נתפס כמהותי וכבעל ערך ללומד ומשפיע על המוטיבציה ללמידה. התוכנית יצרה חיבור מתמשך בין ידע תיאורטי לפרקטיקה היומיומית: כל

[1] תפקידים: מנ = מנהלת, מד = מדריכה חינוכית טיפולית, מח = מחנכת־מטפלת.
כלים ושלבים: [ריאיון פתיחה] = ריאיון חצי־מובנה שנערך לפני תחילת התוכנית; [ריאיון סיום] = ריאיון חצי־מובנה שנערך בסיומה; [מפגש n] = תיעוד מפגש הלמידה ה־n; [ריאיון מאזכר] = ריאיון סביב צפייה בתיעוד וידאו של עבודת המשתתפת, שנערך בסיום התוכנית.

מפגש נפתח בהתבוננות עצמית בהעדפות ובדפוסים אישיים, אלה שותפו בקבוצה, נבחנה זיקתם למענה החינוכי־הטיפולי ולבסוף נבחנו דרכים קונקרטיות ליישום בפרקטיקה.

ילנה (מנ) מתארת כיצד רלוונטיות התכנים שמרה על ריכוז המשתתפות: "לא הורגשה עייפות ולא הורגש שעמום... תמיד בלימודים: עכשיו הפסקה. עכשיו רוצים לצאת. אבל כאן זה היה כל כך מעניין וכל כך ממה שעושים ביומיום. ממה שעובדים. העבודה האמיתית. זה היה אמיתי" [ריאיון סיום]. בהשוואה ללימודים אחרים, ילנה מדגישה שהתכנים נגעו ישירות בעבודה "האמיתית", ובכך יצרו מוטיבציה פנימית ללמידה.

אביה (מח) מתארת את תחושתה בסיום מפגש שעסק בלמידה של תינוקות: "יש לי שיעורי בית על עצמי, על הטריגרים שאני משליכה, שואלת את עצמי איך מגיבה לילדים מתוך הטריגרים שלי" [מפגש 2]. דבריה מלמדים על מוטיבציה לבחינה עצמית ועל מודעות לכך שתגובותיה האוטומטיות עלולות להשפיע על התינוקות.

ההשוואה בין הריאיון הראשון לריאיון המסכם של רינה (מח) מדגימה כיצד מודעות שהייתה קיימת קודם לכן תורגמה לפרקטיקה. כבר בריאיון הפתיחה זיהתה רינה את הקשר בין מצבה הרגשי לתגובות התינוקות: "אם אני באה מהבית עצבנית, כל הילדים אני מרגישה שהם בוכים, או עצבנים על הבוקר... כן, הילדים מרגישים בהכול, מבינים הכול" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום היא מתארת דרך פעולה הנגזרת ממודעות זו: "מהקורס למדתי כאילו להיות רגועה, לאט, לתת לכל הזמן, כאילו לכל מה שעובר ביום את הזמן שלו, המשחק, החלפות, לאט לאט, הילדים שאוכלים לאט, מתי שיסיימו יסיימו" [ריאיון סיום]. בפתיחה, מצבה הרגשי של המחנכת מתואר כמשהו ש"עובר" אל התינוקות; בסיום, הרוגע הופך לעמדה מקצועית מכוונת המתורגמת לקצב העבודה בשגרות.

מעבר להקניה תיאורטית, התוכנית העניקה כלים קונקרטיים. למשל, במפגש שעסק בהאכלה בחנו המשתתפות מה הן מוכנות לאכול תמיד ובמה לא ייגעו לעולם, ולאחר מכן התייחסו באותו האופן לתינוקות. הילה (מד) מתארת הדרכה שקיימה מיד לאחר המפגש: "זה גם היה לי כל כך חזק עדיין אצלי, וטבוע אצלי ממש. אז דיברתי איתה, שאלתי אותה [את המודרכת], מה זה בשבילה האוכל?" [ריאיון סיום].

מינה (מח) מתארת כיצד ההתבוננות העצמית אפשרה לה הסתכלות אחרת על התינוקות:

> היא רצתה לראות איך אנחנו מרגישים, אנחנו המבוגרים, מרגישים באותו סיטואציה, כמו מרגיש את הילד... כמו שאנחנו רוצים יחס טוב מאנשים אחרים עלינו, גם הילדים זקוקים לכזה יחס... אנחנו צריכים לחשוב על זה כמטפלות, איך אנחנו מתייחסים לילדים, בכל מיני דברים, באוכל, בהחלפה, בהרדמה, במשחקים, והכול [ריאיון סיום].

החוויה האישית בקבוצה תורגמה אצלה לחשיבה על כל שגרות הטיפול.

ניבה (מח) מתארת שינוי בארגון הארוחה: "כל הזמן עבדנו, יאללה, לגמור נגלה, להאכיל נגלה, לגמור נגלה... אז הפעם עשינו קצת, עשינו את הקבוצה של הגדולים בנפרד, ונתנו לה את העצמאות הזאת, שהם יאכלו לבד. ובין לבין היינו מאכילים את הקטנים, ובאמת זה עבד יפה" [ריאיון סיום]. ניבה עברה מפעולה טכנית שמטרתה "לגמור נגלה" לפעולה מושכלת ומותאמת התפתחותית.

שינוי דומה עולה בדבריה של ניבה על שגרת השינה. בריאיון הפתיחה תיארה את השינה כחלק מלוח הזמנים הקבוצתי: "בשתיים־עשרה הם הולכים למיטות" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום היא מסייגת את הכלל: "לא תמיד, ילדים כל אחד יש לו לפעמים את הזמן שלו שהוא צריך לישון" [ריאיון סיום]. המעבר מתיאור קבוצתי־כללי ("הם") להכרה בזמן האישי של כל ילד משקף את אותה העמקה בהתאמה ההתפתחותית.

בריאיון הפתיחה תיארה צילה (מח) את שגרות היום כמסגרת קבועה שיש לעמוד בה: "לעמוד בלוח זמנים... גם אוכל, גם לינה", וכן "פחות או יותר אנחנו יודעים גם את הזמנים... בערך כל שלוש שעות" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום היא מתארת שינוי בגישתה לשינה, לאחר מפגש שבו התבקשו לבחור כרטיסייה עם תיאור הרגלי שינה אישיים: "יש ילדים שצריכים את הנדנוד ויש כאלה שנרדמים לבד... ויש כאלה שלא רוצים להיות ליד. את יודעת, כל ילד עם ההעדפות שלו" [ריאיון סיום]. העיסוק בהרגלי השינה של המשתתפות עצמן אפשר לצילה לראות את השונות גם בקרב הילדים ולפעול אחרת. המעבר מ"לוח זמנים" ו"בערך כל שלוש שעות" ל"כל

ילד עם ההעדפות שלו" ממחיש את השינוי מעמדה המאורגנת סביב הקבוצה לעמדה המאורגנת סביב הילד היחיד.

גם הילה (מד) מתארת תנועה דומה מנקודת מבטה כמדריכה. בריאיון הפתיחה תיארה את ההרדמה כהמשך של הרגלי הבית: "איך הילד רגיל לישון. וכאילו עם זה המשכנו, עם ההרגל הזה" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום ההרגל אינו עוד נתון קבוע, אלא נקודת מוצא להתאמה הדרגתית: "לאט לאט, בקצב שלו, נתאים את הצורך, את הסביבה", והיא מתארת תינוק "שנרדם במקום 40 או 50 דקות של נדנוד... בלי נדנוד בכלל" [ריאיון סיום].

רלוונטיות התכנים חיזקה גם את הביטחון המקצועי. רינה (מח) מספרת: "עזרתי לו, כאילו, זה בזכות מה שלמדתי... היה לו מאוד קשה, מאוד. וכל העובדות שם אמרו שלא חשבנו שישתנה ככה. עכשיו מאז שהייתי בתוכנית לקחתי את הביטחון הזה. לא, אני צריכה לדבר, לא המנהלת, אני המובילה ואני רוצה לדבר" [ריאיון סיום]. הביטחון שרכשה אפשר לה ליצוק תוכן לתפקידה כמחנכת מובילה. גם מירית (מנ) מתארת כיצד הידע החדש אפשר לה להדריך: "ועכשיו אחרי שאני למדתי... הייתי שם יכולה להעיר לה, כי אני הכרתי יותר את הצורך הבסיסי, מאיפה זה נובע" [ריאיון סיום].

עמדות שבפתיחה התארגנו סביב לוח הזמנים והקבוצה, התחלפו בסיום בתיאורים של התאמה לקצב ולהעדפות של כל תינוק. רלוונטיות התכנים לחוויה היומיומית היא שאפשרה את ההטמעה: המשתתפות זיהו דפוסים אישיים, בחנו את הקשר בין מצבן הפנימי לאיכות הטיפול ויישמו כלים קונקרטיים. כך נוצר מעגל חיובי שבו המשתתפות נעשו רגועות יותר, התינוקות קיבלו, לדבריהן, מענה מותאם יותר, והביטחון המקצועי התחזק מ"עושות את העבודה" ל"מבינות את העבודה ומשתפרות בה".

משמעות – ממענה לצרכים למשמעותיות מקצועית

למושג "משמעות" שני היבטים: meaning מתייחס לתוכן ולהבנה, ו־significant מתייחס לחשיבות ולערך. הממצאים מראים ששני ההיבטים שלובים זה בזה: ככל שהעמיקה ההבנה של עולמו של התינוק, כך גברה תחושת החשיבות של התפקיד המקצועי. התינוק, שנתפס

כמקבל פסיבי של טיפול, נתפס יותר ויותר כסובייקט פעיל בעל עולם פנימי עשיר, ושינוי זה יצק משמעות חדשה לתפקידן של המשתתפות.

ההשוואה בין הראיונות מוסיפה לתמונה זו דיוק. חלק מהמשתתפות תיארו את התינוק כבעל רגשות ותפיסה כבר בריאיון הפתיחה. למשל, מינה (מח) אמרה אז: "תינוקות מבינים שאת משקרת... ואת מסתכלת בעיניו והוא מרגיש" [ריאיון פתיחה]. עם זאת, באותו ריאיון תיארה את שגרות הטיפול הגופני כמינימום הכרחי: "רק להאכיל אותם... רק להחליף להם טיטול" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום ההחלפה עצמה הופכת לרגע של תקשורת: "בואי להחליף חיתול, את כבר אומרת לו משימה, מה אנחנו רוצים לעשות, לא סתם שאת לוקחת אותו" [ריאיון סיום]. השינוי אצל מינה אינו בעצם ההכרה ברגשות התינוק, אלא בהרחבתה אל השגרות שנתפסו קודם לכן כטכניות.

המשתתפות הביעו התפעלות מיכולות התינוקות. בתגובה לסרטון אמרה מינה: "ילד לומד הרבה דברים בדקה... מדהים שרק שנה הם בעולם וכבר קולטים מספיק הכול לראות ולזכור" [מפגש 2]. אביה (מח) הוסיפה שהתינוקות אינם רק קולטים מידע אלא מעבדים אותו באופן בררני: "הרבה פעמים הם לא לומדים את מה שחשבנו שאנחנו מלמדים" [מפגש 3]. התינוק נתפס כאן כלומד פעיל, בעל העדפות וכיוונים התפתחותיים משלו.

אביה מתארת את התינוקות כ"בני אדם, הם כמוני... שאני לפעמים עייפה, אני רעבה... ככה גם הילדים, שהם רוצים שיקשיבו להם, שהם רוצים שיבינו אותם" [ריאיון סיום]. המעבר מ"תינוקות שצריכים טיפול" ל"הם כמוני" מבטא הזדהות עם צורכי התינוק דרך הניסיון האישי. המשתתפות החלו לזהות גם את הדפוסים הייחודיים של כל תינוק ואת יכולותיו החברתיות. ניבה (מח) מתארת: "הוא אוהב רעש... הוא חייב שיהיה לו שני דברים ביד. הוא צריך לשמוע את הרעש" [ריאיון מאזכר], ומינה מתפעלת ממשחק משותף של שני תינוקות: "הם בחיים לא עשו את זה לא לפני ולא אחרי" [ריאיון מאזכר].

אצל אביה ניכר מעבר מידע אינטואיטיבי לידע מנוסח. בריאיון הפתיחה תיארה את עבודתה בהאכלה כך: "אישית, לי אין איזה ידע מעבר למה שלמדתי בגן... אני לא באמת יודעת מה אני עושה. אני יודעת להקשיב לו ולראות איפה הוא מגיב. אבל אני לא יודעת את הרמה הקצת

יותר מורכבת של זה" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום, נוצרה הבנה שהקשר האיכותי הוא התשתית להתפתחות התינוק בכל התחומים. אביה מתארת את הקשר בזמן ההאכלה:

> זה מאוד סיזיפי, כל יום מחדש, לעבור אחד אחד ולשאול, אתה רוצה זה? אתה רוצה זה? אבל זה משמעותי. זה נבנה... שכל יום בארוחה הם בוחרים מה לשים על הצלחת. גם אם זה בדיוק אותו דבר... יש להם חוויה של בחירה. נבנה להם... באמת המסלול הזה במוח של אני בוחר, אני לא רק מובל לאן שלוקחים אותי, אני בוחרת לאכול סלק [ריאיון סיום].

בעוד בפתיחה היא יודעת "להקשיב לו" אך אינה יכולה להסביר מה היא עושה, בסיום היא מנסחת את הרציונל ההתפתחותי של פעולתה ("המסלול הזה במוח").

הכרת התינוק כאדם שלם חייבה את המשתתפות להפוך את ההבנה למעשה, ולעיתים לאתגר את עצמן. אביה מספרת:

> היה כל מיני דברים חדשים שלא חשבתי עליהם. והייתי צריכה לאתגר את עצמי קצת. את כל נושא השינה, כמה לתת להם, כמה שיותר, שינה עצמאית. האוכל. היה לי מאוד חשוב... כמה האוכל הוא בקלות עניין רגשי, בעניין של שליטה, וכמה אנחנו לא רוצים להעביר את זה לילדים [ריאיון סיום].

העבודה העצמית, לדבריה, הכרחית לטובת מתן מענה מיטבי לתינוק.

בריאיון הפתיחה תיארה מירית (מנ) את ההאכלה בעיקר דרך אילוצי הצוות: "היא רוצה להקדיש לו עשרים דקות, אבל לא תמיד מטפלת שיכולה להתפנות לעשרים דקות. הן אומרות לו... יש עוד ילדים" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום מירית מתייחסת לתחושת הביטחון שנובעת מהכרת התינוק:

> לא היה לי מספיק כלים, הרגשתי באיזשהו מקום שהלכתי לאיבוד, כאילו, לא ראיתי את הצורך הבסיסי של הילד, אלא לרצות את ההורים. והיום אני יותר יכולה לעמוד מול זה... יש לי את הכלים, יש לי את הידע, אני יכולה לתת מענה, ולא תמיד זה המענה שאתם רוצים לשמוע... [ריאיון סיום].

הבנת צורכי התינוק מאפשרת לה להתמודד עם בקשות הורים ממקום של ידע. ביטחון זה ניכר גם באופן שבו היא מפרשת כעת את התנהגות התינוק בארוחה: "הוא אכל את הכמות שלו, כנראה שהוא מרגיש שהוא לא זקוק לזה יותר... הוא לא אוכל בשביל שנגיד לאימא שהוא גמר את הצלחת" [ריאיון סיום]. בפתיחה, מרכז הכובד בתיאור ההאכלה הוא זמנו של הצוות; בסיום, אותות השובע של התינוק.

ניבה מתארת את הרוגע כעמדה מקצועית שלמדה מהמנחה. היא מתארת את הדרך שבה פעלה בעבר "כל הזמן עבדנו, יאללה, לגמור נגלה, להאכיל נגלה, לגמור נגלה..." [ריאיון סיום]. לעומת הדרך שבה היא פועלת היום "את לא מתערבת להם, את פשוט יושבת ואת מקנה להם מרחב פתוח... הכול לעבוד לאט וברוגע ולהקשיב יותר" [ריאיון סיום].

בריאיון הפתיחה תיארה צילה את ההאכלה כפעולה קבוצתית מקבילה: "מושיבים אותם בשניים–שלושה כיסאות גבוהים ונותנים להם ככה במקביל", וסירוב לאכול תואר כנקודת סיום: "הוא לא רוצה לאכול, אז זהו" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום צילה מתייחסת להשפעת הידע על התינוק:

> שגם אם הם אוכלים מלוכלך זה בסדר, הם לומדים. גם אם הם יזרקו על הרצפה, והכול זה סוג של למידה מבחינתם... אז כן, אני הייתי ככה מביאה את זה גם לצוות. גם את הנושא של ילד שהוא לא רוצה לאכול, אז הוא לא רוצה לאכול עכשיו, אולי הוא יאכל יותר מאוחר. כאילו לאפשר לו את הבחירה [ריאיון סיום].

צילה אף מביאה את השינוי לצוות. הסירוב שסגר את האינטראקציה בפתיחה ("אז זהו"), ואילו בסיום הוא נקרא כבחירה לגיטימית שאפשר לחזור אליה ("אולי הוא יאכל יותר מאוחר").

תחושת המשמעותיות הביאה גם לעמידה על הדרך המקצועית. הילה משתפת: "קיבלתי את התמיכה, את הגב הזה, את האומץ לדחוף, לעשות שינויים... לא לחשוש לפתוח דברים גם מול מחנכות שמאוד רגילות" [ריאיון סיום]. "האומץ לדחוף" מעיד על מעבר למנהיגות מקצועית. תחושת החשיבות של העבודה עם תינוקות לא הייתה זרה למנהלות כבר בפתיחת התוכנית. ילנה אמרה בריאיון הפתיחה: "אני מאמינה באמת באמונה שלמה ואני מנחילה את זה לצוות

שלי, אנחנו עוסקות בחינוך הכי חשוב" [ריאיון פתיחה]. בסיום התוכנית ביטאו תחושה דומה גם מחנכות־מטפלות, ובהן מינה: "כיף ללמוד, כיף לשמוע דברים חדשים, כיף לראות שפעם שלא היה לימודים למטפלות, עכשיו רואים אותנו איך אומרים את זה במדינה חושבים עלינו יותר, זה גם טוב שלא רק מורות צריכים ללמוד" [ריאיון סיום].

תהליך ההעמקה בהבנת התינוק השפיע על זהותן המקצועית של המשתתפות. המשתתפות כבר אינן רק "שומרות על תינוקות", אלא שותפות פעילות בתהליך ההתפתחותי, מעצבות של האמון הבסיסי ושל הבסיס הרגשי להתפתחות העתידית.

קבוצה רפלקטיבית – ממובן מאליו אישי לחקירה קבוצתית

במסגרת התוכנית התגבשה קבוצת למידה רפלקטיבית, שנבנתה כמרחב בטוח המבוסס על הכרה בידע המעשי של המשתתפות. הרפלקציה האישית והקבוצתית התרחשו במקביל: כשם שהקבוצה פירקה יחסי כוח והיררכיות, כך בחנו המשתתפות הנחות יסוד שנתפסו כמובנות מאליהן בעבודתן. התהליך התפתח בשלושה שלבים: יצירת מרחב בטוח, פיתוח התבוננות משותפת וגיבוש תרבות של למידה מתמשכת ותמיכה הדדית. בניגוד להכשרות שבהן מדריכות ומנהלות מגיעות כבעלות ידע לעומת מחנכות־מטפלות חסרות ידע, בלב התוכנית עמדה הכוונה ליצור שוויון בלמידה.

מירית (מנ) משתפת: "הרגשתי נהדר שזה גם אני כאילו וגם המטפלות שלי... שהם הרגישו שוות בין שווים... וכולנו מקבלות את אותם כלים" [ריאיון סיום]. הלמידה המשותפת של מנהלת, מדריכה ומחנכות־מטפלות סביב אותם תכנים ניתקה את הידע מתפקיד או מסמכות והפכה אותו לנחלת כולן.

ההשוואה לראיונות הפתיחה מלמדת שלא עבור כל המשתתפות ההיררכיה הייתה המחסום המרכזי. מינה (מח), כשנשאלה בפתיחה כיצד היא מרגישה עם הלמידה המשותפת למחנכות ולמנהלות, השיבה: "כלום, בכלל כלום, יש הילה שאין הילה זה לא עושה לי כלום" [ריאיון פתיחה]. בריאיון הסיום, מה שבולט בדבריה אינו השוויון אלא ההקלה בבדידות המקצועית. בלשונה: "היה כיף להכיר את הבנות חדשות, לשמוע סיטואציות, להבין שאת לא לבד בבעיות

שלך בעבודה... את כל הזמן חושבת שרק במעון שלך בוכים, ובמעון אחר לא בוכים" [ריאיון סיום]. השיתוף חשף אתגרים משותפים, נרמל את הקושי ואפשר למידה משותפת. ניבה (מח) מתארת את האקלים הרגשי שאפשר זאת: "האווירה הייתה מאוד חמימה... את כבר נכנסת לתוך זה ואת אומרת או, פשוט כיף לשמוע" [ריאיון סיום].

בהמשך פיתחה הקבוצה כישורי התבוננות וניתוח משותפים, והידע המעשי של המשתתפות שימש בסיס להסתכלות מעמיקה על העשייה. אביה (מח) מדגישה את ערכה של שפה מקצועית משותפת: "כל המערכת לומדת אותם דברים, שגם אם לא כולם מסכימים, הם לפחות עובדים עם אותו מידע... מקום כזה דווקא נותן לך אופציה לדבר כשווים" [ריאיון סיום].

צילה (מח) משתפת בהתבוננות שלה על זמן השינה:

> לפעמים אצלנו 12 וחצי כולם במיטות, יש אחד שיותר עייף, אחד שהוא פחות עייף... בהתחלה הייתה לי תפיסה כזאת שצריך להרדים, כי זאת שעה שבאמת כולם צריכים לישון בה, ועכשיו אני ככה חושבת, אומרת, יכול להיות שהילד הזה לא עייף עכשיו, עוד עשר דקות, רבע שעה אנחנו ניתן לו ובאמת עובר רבע שעה והוא שם לבד את הראש ונרדם [ריאיון סיום].

ההתבוננות הרפלקטיבית מאפשרת לצילה לזהות את עמדתה הקודמת ולשנות את העשייה. חשוב לציין שהתיאור של צילה את עמדתה הקודמת במבט לאחור עולה בקנה אחד עם דבריה בריאיון הפתיחה, שבו הדגישה את הצורך "לעמוד בלוח זמנים... גם אוכל, גם לינה". ההתאמה בין שני המקורות מחזקת את מהימנות התיאור הרטרוספקטיבי.

היכולת הרפלקטיבית העמיקה כאשר המשתתפות צפו בתיעוד עבודתן. אביה: "זה נותן רפלקציה חיצונית... בשביל למידה זה נותן איזה הזדמנות מאוד טובה... פתאום להיות מסוגלת להסתכל על ההתנהגות שלהם ככה מבחוץ" [ריאיון מאזכר].

המשתתפות למדו גם לראות בקשיים הזדמנות ללמידה. ניבה: "צריכה להיות סבלנית יותר, להיות יותר רגועה... את כבר לוקחת דברים אישי, כאילו, ואז פה את לומדת" [ריאיון מאזכר]. המעבר מ"לוקחת דברים אישי" ל"פה את לומדת" מעיד על התבוננות מקצועית במקום תגובה רגשית.

מעבר זה ניכר גם בהשוואה בין ראיונות הפתיחה והסיום של אביה. בפתיחה תיארה את מגבלות העבודה בקבוצה כעובדה שיש לקבל: "בקבוצה יש מגבלות. אין מה לעשות... הוא יהיה הכי קרוב למיידי שאפשר, אבל הוא לא יהיה מיידי. וכן, זה חיסרון" [ריאיון פתיחה]. בסיום, המגבלה נותרה בעינה, אך היא מתארת דרך רפלקטיבית להתמודד איתה: "משהו תמיד ייפול. מה מהדברים שיפלו הכי פחות נורא, מה יגרום להכי פחות נזק?" [ריאיון סיום]. המציאות המבנית לא השתנתה; מה שהשתנה הוא האופן שבו היא מקבלת החלטות בתוכה.

ההתבוננות המשותפת חידדה גם את ההבחנה בין עבודה פרטנית לעבודה עם קבוצה. מינה: "אנחנו עובדים לא ילד אחד על אחד, אנחנו עובדים עם הקבוצה, ומתי שילדים רואים שאת מדברת עם הקבוצה אז מזה הם מבינים שאפשר לעשות אינטראקציה" [ריאיון מאזכר]. זוהי ראייה מערכתית של התינוקות כחלק מרשת יחסים.

הלמידה המשיכה גם מעבר למפגשים הפורמליים. צילה מספרת: "היינו מגיעות שם אחרי זה ומדברות על זה ורצו לשמוע... כשאתה רואה את זה יישומי בשטח, שכל אחת מביעה את הדעה שלה כשבסופו של דבר המנחה מסכמת עם הכלים שהיא נתנה" [ריאיון סיום]. דבריה מלמדים על סקרנות מקצועית ועל ביטחון לחלוק דעות. רינה מוסיפה: "זה נתן לי את הביטחון הזה וגם לדבר יותר וגם להוציא מה שבפנים זה עזר לי מאוד..." [ריאיון סיום].

הקבוצה הרפלקטיבית הובילה מעבר מתפיסה מבודדת של העבודה ללמידה משותפת: מרחב בטוח שבו ניתן לשתף קשיים, לבחון מצבים מזוויות מרובות ולפתח הבנות חדשות על התינוקות, תרבות של חקירה ותמיכה הדדית שהמשיכה מעבר למפגשי התוכנית.

לוח 3: עמדות המשתתפות בריאיון הפתיחה ובריאיון הסיום

משתתפת	תחום	ריאיון פתיחה	ריאיון סיום
רינה (מח)	מצב רגשי וקצב	"אם אני באה מהבית עצבנית... הילדים מרגישים בהכול"	"למדתי כאילו להיות רגועה לאט... מתי שיסיימו יסיימו"
ניבה (מח)	שינה	"בשתיים־עשרה הם הולכים למיטות"	"לא תמיד, ילדים כל אחד יש לו לפעמים את הזמן שלו"
צילה (מח)	שינה	"לעמוד בלוח זמנים... גם אוכל, גם לינה"	"כל ילד עם ההעדפות שלו"
צילה (מח)	האכלה	"הוא לא רוצה לאכול, אז זהו"	"הוא לא רוצה לאכול עכשיו, אולי הוא יאכל יותר מאוחר"
הילה (מד)	שינה	"איך הילד רגיל לישון... עם זה המשכנו"	"לאט לאט, בקצב שלו, נתאים את הצורך"
מינה (מח)	שגרות טיפול	"רק להאכיל אותם... רק להחליף להם טיטול"	"את כבר אומרת לו משימה... לא סתם שאת לוקחת אותו"
אביה (מח)	ידע מקצועי	"אני לא באמת יודעת מה אני עושה"	"המסלול הזה במוח של אני בוחר"
מירית (מנ)	האכלה	"היא רוצה להקדיש לו עשרים דקות... יש עוד ילדים"	"הוא אכל את הכמות שלו... לא בשביל שנגיד לאימא"

אתגרים והמלצות לשיפור התוכנית

רוב המרואיינות ציינו בראיונות הסיום שלא חסר להן דבר בתוכנית, והאתגרים שתוארו נגעו בעיקר ליישום בתנאי השטח ולהקשר הארגוני. האתגר המרכזי היה הפער בין האידיאל לבין עבודה בכיתה רב־גילית, בקבוצה גדולה ובמחסור בכוח אדם. ילנה אמרה: "התוכנית נתנה

כלים, אבל בשטח לא תמיד אפשר ליישם" [ריאיון סיום], ואביה ביקשה מהתוכנית "לעשות עוד צעד ולהגיד: הנה אידיאל, ובואו נדבר על מה אנחנו יכולות להביא מעצמנו כל יום" [ריאיון סיום]. היעדרות מנהלות מחלק מהמפגשים עוררה אצל המחנכות־מטפלות תחושת החמצה, לכן הוצע לשלב מנהלות ומדריכות לאורך כל התוכנית. אביה הציעה: "לכל מי שעובד בגיל הרך, למנהלות, לדעתי דווקא, אפילו במובנים מסוימים זה יותר חשוב למנהלות מאשר למטפלות" [ריאיון סיום]. כמו כן, ביקשו להרחיב אותה לפעוטונים. מירית ציינה: "אני גם הייתי הולכת על פעוטון בקלות" [ריאיון סיום], ולהכשרת מחנכות־מטפלות חדשות. מינה הציעה: "לכל המטפלות שהולכים לעבוד עם ילדים, שרוצים לעבוד עם ילדים" [ריאיון סיום]. המשתתפות ציינו גם שהזמן לשיח בקבוצות הקטנות היה קצר מדי וביקשו חומרי קריאה ומקורות להעשרה. נוסף על כך, המלצה שחזרה בראיונות רבים הייתה מסלול המשך, כפי שציינה מינה: "הקורס הזה צריך להיות ליווי. ליווי מתמשך" [ריאיון סיום].

סיכום

ניתוח הממצאים מצביע על שלושה תהליכים מרכזיים ומשולבים שאפיינו את חוויית המשתתפות בתוכנית: גילוי הרלוונטיות של התכנים לעבודה היומיומית, העמקת המשמעות בעבודה החינוכית־טיפולית והיווצרות קבוצה רפלקטיבית ללמידה מקצועית. החיבור בין התכנים התיאורטיים לאתגרים במעון יצר מוטיבציה פנימית ללמידה, שהובילה לשינוי בתפיסת הפעולות היומיומיות ממטלות טכניות לאינטראקציות משמעותיות. במקביל, הקבוצה הרפלקטיבית הפכה למרחב בטוח לחקירת הפרקטיקה ולשכלול דרכי העבודה. שלושת התהליכים פעלו בסינרגיה והובילו לשינוי בזהות המקצועית, שבה התינוק נתפס כסובייקט פעיל, המחנכת־מטפלת כחוקרת מקצועית, והצוות כקהילת למידה.

ההשוואה בין ראיונות הפתיחה והסיום, לצד תיעוד המפגשים והראיונות המאזכרים, מבססת את טענת השינוי על יותר מתיאורים במבט לאחור ומלמדת גם על אופיו. אצל חלק מהמשתתפות, בעיקר בשגרות ההאכלה והשינה, נמצא מעבר מעמדה המאורגנת סביב לוח הזמנים והקבוצה לעמדה המאורגנת סביב קצבו והעדפותיו של התינוק. אצל אחרות, שכבר

בפתיחה ראו בתינוק בעל רגשות, השינוי התבטא בהרחבת תפיסה זו לשגרות הטיפול ובניסוחה כידע מקצועי שאפשר לנמק ולהעביר.

דיון

מחקר זה בחן את השפעת תוכנית **דרך הקשר** על צוותים חינוכיים במעונות יום וחשף שלושה תהליכי שינוי מרכזיים: הפיכת תכנים לרלוונטיים, העמקת משמעות העבודה עם תינוקות ובניית קבוצה רפלקטיבית.

הפיכת התכנים לרלוונטיים, גישור הפער בין תיאוריה לפרקטיקה

התרומה המרכזית של מחקר זה היא בהדגמת מרכיבים שעשויים לתרום לגישור הפער בין תיאוריה לפרקטיקה. פער זה זוהה במחקרן של לביא ואחיטוב (Lavi & Achituv, 2025) כגורם מרכזי לנשירת מחנכות מהכשרה מקצועית. המחקר הנוכחי מדגים כיצד תוכנית **דרך הקשר** מגשרת עליו באמצעות שני מסלולים משלימים: המסלול הראשון, המתיישב עם ממצאי לומברדי ואחרים (Lombardi et al., 2023), מאפשר למשתתפות לחקור את חוויותיהן האישיות, את דפוסי ההתקשרות שלהן ואת הטריגרים הרגשיים המופעלים במפגש עם תינוקות. המסלול השני, הנשען על ממצאי בארוס ואחרים (Barros Araujo et al., 2023) מקשר עקרונות תיאורטיים לאתגרים יומיומיים קונקרטיים: המתנה רגועה לסיום האוכל, התייחסות לילדים במצבים שונים ומתן מענה מותאם.

החידוש המשמעותי שהמחקר חושף הוא היכולת ליישם באופן מידי שינויים קונקרטיים בפרקטיקה. המעבר מפעולות אוטומטיות המכוונות אל "לגמור משימות" לפעולות מכוונות המתחשבות בייחודיות. כל תינוק מייצג שינוי, האכלה הופכת מפעולה קבוצתית לדיאלוג הכולל התאמה לקצב האישי וכיבוד ההעדפות. שגרת השינה עוברת מהרדמה קבוצתית בשעה קבועה להתחשבות בקצב העייפות האישי, תוך יצירת סביבה גמישה המאפשרת מענה דיפרנציאלי.

העמקת המשמעות, מתינוק כאובייקט לסובייקט פעיל

ממצא מרכזי הוא המעבר מתפיסת התינוק כאובייקט פסיבי הזקוק לטיפול בסיסי, לתפיסתו כסובייקט פעיל בעל עולם פנימי עשיר. מעבר זה, הנשען על הגישה ההומניסטית, כפי שבאה לידי ביטוי אצל ג'וזף (Joseph, 2021), מתבטא בשלושה מישורים: הכרה בתינוק כלומד פעיל ("מדהים שרק שנה הם בעולם וכבר קולטים הכול"), פיתוח אמפתיה עמוקה ("הם כמוני") וזיהוי הייחודיות של כל תינוק. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של שניידר ואחרים (Schneider et al., 2022) ועם הגדרתם של ניומן ואחרים (Newman et al., 2015) לזמינות רגשית עקבית כמרכיב קריטי בטיפול איכותי.

במקביל, חל שינוי מהותי בתפיסת התפקיד משמירה לשותפות בתהליך התפתחותי. המשתתפות תיארו רוגע והקשבה כעמדה מקצועית מכוונת, המשקפת תחושת ייעוד ומשמעות מקצועית מחודשת. המשתתפות פיתחו ביטחון מקצועי ויכולת לעמוד על דעתן, מעבר המעיד על התפתחות מפסיביות לשותפות פעילה בקבלת החלטות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם קריאתם של פיליפס ואחרים (Phillips et al., 2016) להעצמת מחנכות־מטפלות הגיל הרך ועם ממצאי ג'און (Jeon, 2019) הקושרים בין רווחה פסיכולוגית של מחנכות־מטפלות לפרקטיקות חינוכיות איכותיות.

בניית קבוצה רפלקטיבית, דמוקרטיזציה של הידע המקצועי

תרומה נוספת של המחקר מתבטאת בפירוק ההיררכיה המסורתית. הלמידה המשותפת של כלל דרגי הצוות, מדריכה, מנהלות ומחנכות־מטפלות, יצרה תחושת "שוות בין שווים" ומרחב בטוח שאפשר שיתוף קשיים ונורמליזציה של אתגרים מקצועיים. בהתאם לממצאיהם של לביא ואחיטוב (Lavi & Achituv, 2025) על חשיבות מרחב בטוח ללמידה, המחקר הנוכחי מתאר כיצד מרחב זה נוצר באמצעות הקשבה לקולן של כל המשתתפות ללא קשר למעמדן הפורמלי. המרחב הבטוח שנוצר אפשר שיתוף קשיים וכישלונות. תהליך זה עולה בקנה אחד עם תיאורם של ליו ואחרים (Liu et al., 2024) לסביבה תומכת המאפשרת לצוות לחקור ולהשתנות יחד,

ועם ממצאיהם של וורנר ואחרים (Werner et al., 2016) על תרומת ההכשרה הקבוצתית לזהות מקצועית.

ממצא מרכזי נוסף הוא השפעת מעורבות המנהלות. מעורבות זו הבטיחה תמיכה ארגונית ולגיטימציה ליישום השינויים ויצירת שפה מקצועית משותפת. לכן, כאשר נעדרו מנהלות ממפגשים היעדרותן הייתה מורגשת. המשתתפות פיתחו יכולת רפלקטיבית מתקדמת, כפי שמשתקף בתיאורים כגון "שיעורי בית על עצמי, על הטריגרים שאני משליכה", בהתאם לתפיסותיהם של דיואי ושון (Dewey, 1933; Schön, 1987).

ערך מוסף ייחודי, התמקדות בשנה הראשונה לחיים

בניגוד להכשרות המתייחסות לגילי לידה עד שלוש כיחידה הומוגנית (Bryant et al., 2023), המחקר מדגים כיצד מיקוד באתגרים הייחודיים של השנה הראשונה: היעדר תקשורת מילולית, תלות מוחלטת, תהליכי התקשרות ראשוניים ואינטנסיביות הצרכים, מאפשר פיתוח מומחיות חיונית. ממצא זה מחזק את טענת נוריס ועמיתיו (Norris et al., 2015) שיצירת אינטראקציות רגישות עם תינוקות דורשת הכשרה ייעודית לבחינת אמונות אישיות, שיפור כישורי התבוננות ופיתוח תגובה מותאמת לגיל.

התייחסות לאתגרים והמלצות לשיפור התוכנית של המשתתפות

האתגרים שתיארו המשתתפות מלמדים שהשינוי שהתוכנית מעוררת תלוי גם בתנאים שמחוץ לה. הקושי ליישם את הכלים בכיתה רב־גילית ומחסור בכוח אדם משקף תנאים מבניים של העבודה במעונות. לתנאים האלה אפשר לתת מענה חלקי בתוכנית עצמה, למשל בשיח על טיפול "טוב דיו" (Winnicott, 1971), שיסייע למחנכות־מטפלות לזהות מה חיוני ומה אפשר לשחרר.

נוסף על כך, ההחמצה שחשו מחנכות כשהמנהלות לא השתתפו בכל המפגשים, והבקשה החוזרת לליווי מתמשך, מדגישות שהטמעת השינוי ושימורו תלויים בשפה משותפת לכל המערכת ובמנגנוני המשך בשטח.

התרומה המחקרית

המחקר מצביע על מרכיבים שעשויים לתרום לשינוי בעבודה עם תינוקות במסגרות חינוכיות. השילוב בין יצירת רלוונטיות, העמקת המשמעות ובניית קבוצה רפלקטיבית מגבש מודל להכשרה מקצועית, המגשר בין תיאוריה לפרקטיקה וחוצה היררכיות ארגוניות. ממצאים אלו עשויים לשמש בסיס להכשרת צוותים חינוכיים העובדים עם ילדים צעירים, תוך התאמה לקונטקסטים תרבותיים וארגוניים שונים.

השלכות מעשיות

הממצאים מצביעים על כמה השלכות מעשיות מרכזיות: ראשית, קיים צורך בהכשרה ייעודית לעבודה עם תינוקות בשנה הראשונה לחייהם. שנית, עולה חשיבותה של למידה רפלקטיבית קבוצתית במרחב בטוח, המשלב בעלי תפקידים שונים. שלישית, נדרש מעבר מהדרכה טכנית להדרכה רפלקטיבית הן לצוות הן למדריכות ולמנהלות. רביעית, חיונית תמיכה ארגונית הכוללת מעורבות מנהלת, זמן ייעודי וליווי מתמשך. לבסוף, יש לקדם הכרה חברתית ומקצועית במחנכות־מטפלות כעוסקות בשלב הקריטי ביותר של ההתפתחות האנושית.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

מגבלה מרכזית של המחקר נובעת מכפילות התפקידים: המפתחת והחוקרת שימשה גם מנחת התוכנית. מגבלה זו טופלה באמצעות הפרדת תפקידים: עוזרת המחקר אספה את הנתונים והחוקרת ניתחה אותם. הידידה הביקורתית בחנה את הקידוד ואת התמות באופן בלתי תלוי, והשתיים חיפשו במכוון ביטויים של קושי, הסתייגות וביקורת בנתונים. נוסף על כך, עוזרת המחקר הייתה מוכרת לשתי משתתפות ממסגרת לימודית קודמת. אתגר זה נפתר באמצעות הצגה מפורשת של תפקידה המחקרי בתחילת כל ריאיון.

כמו כן, חלק ניכר מהמרואיינות לא הצביעו על היבטים לשיפור התוכנית. ייתכן שהדבר משקף את שביעות רצונן, אך ייתכן גם שהוא מושפע מרצייה חברתית, מאחר שהראיונות נערכו בידי

צוות הקשור לתוכנית. במחקרי המשך מומלץ לשלב איסוף משוב אנונימי או ראיונות בידי מראיינות חיצוניות לתוכנית.

נוסף על כך, למחקר כמה מגבלות, המדגם היה קטן יחסית (שמונה משתתפות) וממוקד במעונות מסובסדים בצפון הארץ, והמחקר בחן מה השתנה בטווח המיידי ולא עקב אחר קיימות השינויים לאורך זמן.

לנוכח מגבלות אלו, מומלץ לבצע מחקר אורך לבחינת קיימות השינויים, והרחבת המדגם למעונות נוספים בפריסה גיאוגרפית ובמגוון מסגרות.

סיכום

לנוכח הגידול במספר התינוקות השוהים במעונות יום (31% בישראל נכון לשנת 2023) והחשיבות הקריטית של השנה הראשונה להתפתחות מיטבית, השקעה בהכשרה איכותית של מחנכות־מטפלות אינה מותרות אלא הכרח. התובנה שאביה מציינת "בני אדם, הם כמוני... ככה גם הילדים, שהם רוצים שיקשיבו להם" מבטאת הכרה בתינוקות כבני אדם הראויים לכבוד, להקשבה ולהבנה.

רשימת המקורות

זנו, ג׳ (2019). תפיסות של מטפלות לגבי התפתחות רגשית וחברתית של תינוקות במעונות היום של החברה למתנ"סים בישראל. *חוקרים@הגיל הרך, 9*, 22–59.

רבינוביץ', מ' (2023). *רפורמת הגיל הרך בחינוך*. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.

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.

Barros Araujo, S., Elfer, P., & Quinones, G. (2023). Preparing and supporting professionals working with infants and toddlers. *Early Years, 43*(3), 443–454. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2240668

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Basic Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.

Bryant, D., Yazejian, N., Jang, W., Kuhn, L., Hirschstein, M., Hong, S. L. S., ... & Wilcox, J. (2023). Retention and turnover of teaching staff in a high-quality early childhood network. *Early Childhood Research Quarterly, 65*, 159–169. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.002

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology, 51*(2), 211-217.

Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum, 41*(5), 545–547. https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Dagan, O., & Sagi-Schwartz, A. (2021). Early attachment networks to multiple caregivers: History, assessment models, and future research

recommendations. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2021*(180), 9–19. https://doi.org/10.1002/cad.20446

Damjanovic, V., & Blank, G. (2018). Building a professional learning community: Teachers' documentation of and reflections on preschoolers' work. *Early Childhood Education Journal, 46*, 567–575. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D. C. Heath.

Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L. E., & Datler, W. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 270-279.

Garner, P. W., Bender, S. L., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools, 55*(4), 377–390. https://doi.org/10.1002/pits.22114

Gath, M. E., Herold, L., Hunkin, E., McNair, L. J., Redder, B., Rutanen, N., & White, E. J. (2024). Infants' emotional and social experiences during and after the transition to early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research, 22*(1), 88–105. https://doi.org/10.1177/1476718X231195706

Housman, D. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy, 11*(13). https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6

Jeon, H. J., Kwon, K. A., Walsh, B., Burnham, M. M., & Choi, Y. J. (2019). Relations of early childhood education teachers' depressive symptoms, job-related stress, and professional motivation to beliefs about children and teaching practices. *Early Education and Development, 30*(1), 131–144. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822

Joseph, S. (2021). How humanistic is positive psychology? Lessons in positive psychology from Carl Rogers' person-centered approach—It's the social environment that must change. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 709789. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709789

Klette, T., & Killén, K. (2019). Painful transitions: A study of 1-year-old toddlers' reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in childcare. *Early Child Development and Care, 189*(12), 1970–1977. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1424150

Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: A practical guide. *Cogent Education, 12*(1), 2471645. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645

Lally, J. R., Griffin, A., Fenichel, E., Segal, M., Szanton, E., & Weissbourd, B. (1995). *Caring for infants and toddlers in groups: Developmentally appropriate practice*. Zero to Three.

Lavi, N., & Achituv, S. (2025). "It required lots of energy from me and I didn't feel I received much in return": Perceptions of educarers who dropped

out of the Ministry of Education's training course towards their dropping out. *Education Sciences, 15*(8), 1025. https://doi.org/10.3390/educsci15081025

Lim, W. M. (2025). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal, 33*(2), 199–229. https://doi.org/10.1177/14413582241264619

Liu, M., Hedges, H., & Cooper, M. (2024). Effective collaborative learning for early childhood teachers: Structural, motivational and sustainable features. *Professional Development in Education, 50*(2), 420–438. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235578

Lombardi, C., Bladen, A., Foley, M. T., Galante-DeAngelis, M., Larrabee, K., & Robinson, J. (2023). Promoting reflective practice in an infant and early childhood training program. *Infant Mental Health Journal, 44*(4), 451–465. https://doi.org/10.1002/imhj.22056

Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(6), 652–665. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178

Mat Noor, M.S.A., & Shafee, A. (2020). The role of critical friends in action research: A framework for design and implementation. *Practitioner Research, 3*, 1–33. https://doi.org/10.32890/pr2021.3.1

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development, 26*(2), 209–229. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878

Newman, L., Sivaratnam, C., & Komiti, A. (2015). Attachment and early brain development: Neuroprotective interventions in infant-caregiver therapy. *Translational Developmental Psychiatry, 3*(1), Article 28647. https://doi.org/10.3402/tdp.v3.28647

Norris, D. J., Horm, D., & McMullen, M. B. (2015). Teacher interactions with infants and toddlers. *YC Young Children, 70*(5), 84–91.

Pallini, S., Chirumbolo, A., Morelli, M., Baiocco, R., Laghi, F., & Eisenberg, N. (2018). The relation of attachment security status to effortful self-regulation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 144*(5), 501–531. https://doi.org/10.1037/bul0000134

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Phillips, D., Austin, L. J., & Whitebook, M. (2016). The early care and education workforce. *The Future of Children, 26*(2), 139–158. https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015

Schneider, N., Greenstreet, E., & Deoni, S. (2022). Connecting inside out: Development of the social brain in infants and toddlers with a focus on myelination as a marker of brain maturation. *Child Development, 93,* 359–371. https://doi.org/10.1111/cdev.13649

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development, 20*(3), 377–401. https://doi.org/10.1080/10409280802582795

Shin, M., & Recchia, S. (2023). Nurturing the nurturer: Enacting transformative infant-toddler teacher preparation through reflective practice. *Early Years, 43*(3), 626–640. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2209293

van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(57), 5–24. https://doi.org/10.1002/cd.23219925703

Watamura, S. E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development, 74*(4), 1006–1020. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00583

Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science, 17*(2), 259–273. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7

Werner, C. D., Vermeer, H. J., Linting, M., & Van IJzendoorn, M. H. (2018). Video-feedback intervention in center-based child care: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 93–104. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.005

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

Zano, G. (2018). Attitudes of caregivers in the infant class in the day-care centre. *Early Child Development and Care, 190*(9), 1396–1410. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1538134