

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ה

כרך יב



עורכת כתב העת:
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ' משה צפור
פרופ' שמואל ורגון
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ריקי טסלר
ד"ר רחל קולנדר
ד"ר פלג דור חיים
ד"ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ה 2025
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא"ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר העורכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות ומקרא

17	צחי כהן "ללמד בני יהודה קשת": הקרב על הגלבוע בהקשר הגיאוגרפי-היסטורי של ארץ ישראל והשלכותיו על התפתחות הלוחמה בעת העתיקה
35	יוסף פריאל סיפור גניבת הברכות כאנלוגיה לסיפור העקרה
49	שי מאמו מטא-הלכה כשיקול בפסיקתו של הרב משה כלפון הכהן מג'רבה בשו"ת 'שואל ונשאל'
65	ניר ורגון המערכה של אחאב להשבת רמות גלעד לישראל (מל"א כב; דה"ב יח, ב-לג)

שער שני | חינוך והוראה

87	טניה לוי גזנפרנץ "ממ"ד רגשי וחברתי למפונים" – ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה בקרב מנהלות מרכזי מפונים במלחמת חרבות ברזל
113	אורן כהן זדה "להיות לך מגדלור באפלה": אתגרים של מנהלי בתי ספר המשלבים מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר
137	אליעזר יריב תחושות אושר שמורים חווים בכיתה
171	אליסיה גרינבנק, לילך גלעד כהן וליאורה פינטו "נושאת הכשורה" – תפקיד הגננת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן
193	מירי קריסי סודות ההצלחה בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלות במרכזי נגישות באקדמיה

- 215 עארף אבו-גוידר "ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל 'קהילת אקדמיה-כיתה' בהכשרת סטודנטיות-ערביות-בדואיות

מאמרי דעה

- 231 מיכל ניסים, שירלי עצמון וגד בר טוב המחסור במטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך: אתגרים, השלכות והצעות לפתרונות להרחבת התמיכות - מאמר דעה
- 243 לילך גלעד כהן מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם מוגבלות - מאמר דעה

שער שלישי | מוזיקה

- 263 אפרת בוכריס בשם האמנות: רקוויאם בטרזיינשטט
- 287 עידית סולקין השפעת השתתפות בתוכנית הכשרה על תחושת הזהות המקצועית ועל העמדות לגבי שימוש במוזיקה בקרב מחנכות-מטפלות במעונות יום

שער רביעי | בריאות

- 313 סיואר מחול-חורי, ענבל בכר-כץ, שלומית שניצר-מאירוביץ', מיכל גודינצקי אלישיב ואיילת גור "העצים ברחוב גדלו מהדמעות שלי": חוויות הורים לילדים עם דושן ובקר - מהמשבר להתמודדות
- 333 מאור דהן, ריקי טסלר, איתמר שידלוב, נועה שטיינמץ, מרדכי צווילינג, מיכל גלסר ושי חן-גל גורמי סיכון אובדני בקרב תלמידי בתי הספר לנוער

מחברי המאמרים

ד"ר אבו-גוידר עארף

החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.
המכללה ירושלים
Efratb1967@gmail.com

ד"ר בכר כץ ענבל

ראש המגמה לחינוך מיוחד ולתרפיה בספורט (קמפוס וינגייט), ומרצה במרכז האקדמי
לוינסקי וינגייט
Inbal Bachar@gmail.com

הרב ברטוב גד

מפקח על החינוך הרתי, מחוז מרכז, משרד החינוך
gadbartov@gmail.com

גב' גודינצקי אלישיב מיכל

מנהלת צוות העובדים הסוציאליים בעמותת "צעדים קטנים"
michal@littlesteps.org.il

פרופ' גור איילת

ראש התוכניות לתואר שני בעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
Guraye@telhai.ac.il

ד"ר גלסר מיכל

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
michal glaser 3@gmail.com

ד"ר גלעד כהן לילך

החוג ללקויות למידה, בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות;
מפקחת יו"ר ועדות זכאות ואפיון, מחוז מרכז, משרד החינוך.
lilachcohen1973@gmail.com

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

מר דהן מאור

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mdahanos1@gmail.com

ד"ר ורגון ניר

החוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל; החוג לתושב"ע, המכללת האקדמית לחינוך תלפיות
nirvargon@gmail.com

ד"ר חן גל שי

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
h_shai@netvision.net.il

פרופ' טסלר ריקי

ראש התוכנית לתואר שני בחינוך גופני במכללה האקדמית גבעת וושינגטון; המחלקה
לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונג
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות
cohenzad@gmail.com

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360, משרד החינוך, מחוז צפון; המסלול
לתואר שני במנהל חינוך, המכללה האקדמית תל חי
tanaiilan@gmail.com

ד"ר מאמו שי

החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד"ר מחול-חורי סואר

החוג לעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
siwar makhoul@gmail.com

ד"ר ניסים מיכל

הממונה על מסלולי החינוך המיוחד וראשת מסלול מלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
nissimichal@dyellin.ac.il

ד"ר סולקין עידית

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון;
החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
idit sulkin@gmail.com

ד"ר עצמון שירלי

מפקחת פיתוח מקצועי והדרכה, מחוז תל אביב, משרד החינוך
shiryaz@education.gov.il

גב' פינטו ליאורה

מנהלת גן, מוסמכת תואר שני בקריה האקדמית אונו
pintoliora@gmail.com

ד"ר פריאל יוסף

החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; מרצה לתנ"ך וזמר עברי באוניברסיטת בר אילן.
priel483@gmail.com

פרופ' צווילינג מרדכי

המחלקה לכלכלה ומנהל עסקים, אוניברסיטת אריאל
motiz@ariel.ac.il

ד"ר קריסי מירי

מנהלת המרכז לנגישות אקדמית, מרצה בחוג לאנגלית ובחוג לחינוך, המכללה האקדמית אשקלון; החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirik@aac.ac.il

ד"ר שטיינמץ נועה

המחלקה לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
noasimplywrite@gmail.com

ד"ר שידלוב איתמר

ראש החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
itamar shidlov@gmail.com

ד"ר שלומית שניצר-מאירוביץ'

אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
Shulamit.shnitzer@biu.ac.il

השפעת השתתפות בתוכנית הכשרה על תחושת הזהות המקצועית ועל העמדות לגבי שימוש במוזיקה בקרב מחנכות-מטפלות במעונות יום

עידית סולקין

תקציר

המחקר הנוכחי בדק אם השתתפות בהכשרה הכוללת ידע מוזיקלי מעשי ואקדמי, משפרת את העמדות של מחנכות-מטפלות העובדות במעונות-יום ביחס לתחושת הזהות המקצועית ולשימוש במוזיקה כאמצעי לניהול סדר היום המעברים במעון. נשות חינוך אלה מעצבות את שגרת יומם של הילדים, ולכן התנהגויותיהן וכישוריהן ממלאים תפקיד מרכזי בעיצוב דור המחר. עמדות חיוביות לגבי זהותן המקצועית וידע יישומי יכולים לתרום לשיפור איכות העבודה שלהן. מוזיקה היא דיסציפלינה אהודה ומוכרת המשמשת בחינוך ילדים צעירים. מדגם המחקר כלל 134 מחנכות-מטפלות שהשתתפו בשלושה מפגשי הכשרה שכללו ידע אקדמי וידע מעשי בהתייחס למוזיקה, לחינוך ולהתפתחות פעוטות. לפני ואחרי ההכשרה מילאו המחנכות-מטפלות שאלונים לגבי עמדותיהן בנוגע לזהות המקצועית שלהן ולשימוש במוזיקה במעון. הממצאים מראים שהשתתפות בהכשרה תרמה בצורה משמעותית לשיפור העמדות החיוביות של המחנכות-מטפלות בשני התחומים. ממצאי המחקר מראים כי שילוב ידע אקדמי עם חומרים מוזיקליים חינוכיים מעשיים, עשוי להיות אמצעי משמעותי לקידום ידע ועמדות מקצועיות של נשות חינוך ובכך לשפר את עבודתן ולאפשר טיפול איכותי לילדים צעירים.

תאריכים: מחנכות-מטפלות, זהות מקצועית, מוזיקה, מעון-יום, פעוטות.

* מחקר זה נערך בתמיכת רשות המחקר של המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

מבוא

זהות וזהות מקצועית – הגדרות

זהות היא מושג המעוגן הן בתחום הפסיכולוגי והן בתחום הסוציולוגי, והיא משקפת את הדיאלוג המתמשך בין האדם לסביבתו החברתית; זוהי אינה רק הגדרה עצמית, אלא גם מערכת דינמית של יחסים והזדהויות עם ערכים, נורמות וקבוצות חברתיות מגוונות (Vignoles, 2017). בתהליך הקוגניטיבי של פענוח המציאות, הזהות מספקת לפרט מסגרת התייחסות המאפשרת לו למקם את עצמו ואת האחרים במרחב החברתי והתרבותי, ומתפקדת הן כמצפן פנימי המעניק משמעות לחוויות האישיות, והן כמנגנון וויסות המשפיע על בחירות ודפוסי התנהגות במגוון הקשרים חברתיים לעתיד (Crone, 2020; 2021).

גיבוש הזהות הוא תהליך סימולטני אקטיבי ורפלקסיבי של אינטראקציה מתמדת בין גורמים פנימיים וחיצוניים לאורך התפתחות האדם. התהליך המשלב אלמנטים קבועים לצד אלמנטים גמישים, כאשר הפרט מאמץ לעצמו זיקות של שייכות קבוצתית ובוחר את המרכיבים המעצבים את תפיסתו העצמית (וידילבסקי וקרלמן, 2008).

זהות מקצועית משקפת תהליכים דינמיים בין הזהות העצמית של הפרט, המקצוע והסביבה החברתית-תרבותית שבה הוא פועל (Caza & Creary, 2016). תפיסות מסורתיות ראו בזהות המקצועית תוצר סופי של הכשרה פורמלית. לעומת זאת, הגישות העכשוויות מדגישות את אופייה הדינמי והמתמשך של הזהות המקצועית כתהליך המתפתח לאורך החיים המקצועיים (van Lankveld et al., 2017). זהות מקצועית אינה נוצרת בחלל ריק, אלא מעוצבת ומתגבשת בהקשרים חברתיים, מוסדיים ותרבותיים ספציפיים (Vignoles et al., 2018). באמצעות תהליכים של משא ומתן מתמיד בין הפרט לבין הקהילה המקצועית, הלקוחות והמוסדות הרלוונטיים, ומשפיעה על אסטרטגיות הקשורות לקבלת החלטות, פרקטיקות אתיות וסגנונות עבודה (Cornett et al., 2023).

המודל האינטגרטיבי לזהות מקצועית כולל ארבעה ממדים מרכזיים: (1) הממד הקוגניטיבי המתייחס לידע ולמומחיות. (2) הממד הרגשי המתייחס לתשוקה ולמחויבות למקצוע. (3) הממד החברתי המתייחס להשתייכות לקהילה מקצועית. (4) הממד האתי המתייחס לערכים וסטנדרטים מקצועיים (Banegas, 2022). חוקרים מצביעים על הצורך בתוכניות הכשרה המטפחות באופן מכוון את הזהות ואת תפיסת הערך העצמי המקצועית של הלומדים (Trede & Jackson, 2019). רייזנר וארמיטג'–צ'אן (Reissner & Armitage-Chan, 2024) גורסים כי קיים קשר חיובי בין תחושת זהות מקצועית חיובית לבין חוסן מקצועי, יכולת הסתגלות לשינויים, התמדה ושביעות רצון בעבודה, וכי קונפליקטים וערפול בזהות המקצועית מקושרים לשחיקה, לחץ וירידה בביצועים.

פיתוח זהות מקצועית בקרב אנשי חינוך

זהות מקצועית של אנשי חינוך מתעצבת לאורך שנות התעסוקה כשהליך מתמשך של פרשנות ופרשנות מחדש של חוויות, המושפע הן מגורמים אישיים והן מגורמים חיצוניים שמתעצב על ידי הביוגרפיה האישית, הידע הפדגוגי ומאפייני ההקשר החינוכי (Flores & Day, 2006). גם לליווי המקצועי ולהכשרות המקצועיות בשלבי הכניסה למקצוע ובמהלך הקריירה יש חשיבות רבה בהקשר של תחושת החוסן המקצועי והיכולת לדבוק בקריירה של חינוך לאורך זמן (Hong et al., 2018). טיפוח זהות מקצועית חיובית בקרב אנשי חינוך מצריכה הכשרות המשלבות באופן אינטגרטיבי התייחסות לממדים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים של הזהות המקצועית, תוך כדי התייחסות להיבטים יישומיים ורפלקטיביים ביחס לעבודתם ולחוויות העוברות עליהם כחלק מהמקצוע (Aderibigbe et al., 2016; Kelchtermans, 2018; Vangrieken et al., 2017). פיתוח זהות מקצועית חיובית הוא מפתח לשיפור איכות ההוראה, לחדשנות פדגוגית, ולרווחתם של אנשי חינוך במציאות החינוכית המאתגרת (Sachs, 2016).

זהות מקצועית של נשים במקצועות החינוך בגיל הרך

נשים שהקריירה שלהן מתמקדת בטיפול וחינוך ילדים בגיל הרך משייכות לעצמן מאפיינים כגון חום, דאגה, נגישות ואמינות (Lightfoot & Frost, 2015), ומתייחסות להקשרים של טיפול, חינוך והגנה על ילדים כהיבטים משמעותיים ביותר בזהותן המקצועית (Harwood et al., 2013; Moloney, 2010). הן חוות דואליות ערכית ביחס לזהותן, כאשר מחד הן רואות עצמן כדמויות משמעותיות עבור הילדים והוריהם, ומאידך לעיתים קרובות הן מרגישות זלזול וחוסר הכרה מספקת בערך עבודתן (Gibson, 2015; Moloney, 2010). הדיסוננס הזה בין חשיבות התפקיד לבין המעמד החברתי והמקצועי הנמוך מוביל לשחיקה, לעייפות מנטלית ופיזית ולפגיעה רגשית (Lightfoot & Frost, 2015). למעשה, האתגר בפיתוח זהות מקצועית בגיל הרך קשור למעמד החברתי של המקצוע, מפני שלמרות החשיבות הקריטית של החינוך בגיל הרך להתפתחות הילד, המקצוע סובל לעיתים מדימוי ציבורי של "שמרנות" ולא נתפס כעבודה חינוכית מקצועית חשובה (Osgood, 2016). כתוצאה מכך, מחנכות רבות חוות קונפליקט בין תפיסתן העצמית כמקצועיות לבין התרמית החברתית של המקצוע (Moss, 2015).

מחנכות-מטפלות בישראל, מאפיינים, מגמות ואתגרים

מורכבות נוספת בעיצוב הזהות המקצועית של נשים העוסקות בחינוך בגיל הרך נובעת מהיעדר דרישות הכשרה פורמליות אחידות. מחנכות רבות בגיל הרך, בייחוד אלה ללא הכשרה אקדמית מקיפה, הנקראות מחנכות-מטפלות, מטפלות או סייעות, נוטות לתפוס

את תפקידן בעיקר דרך פריזמה טיפולית או כעוזרות הוראה ולא כמחנכות במלוא המובן המקצועי. תפיסה זו מעצימה את הסטיגמה החברתית ומובילה להנחה שגויה שלפיה עבודה עם ילדים בגיל הרך אינה דורשת מומחיות מקצועית ייחודית (Moloney, 2010). כפועל יוצא מתפיסה זו ומהיעדר הכרה חברתית ומוסדית, העוסקות במקצוע מתמודדות עם תנאי העסקה בלתי הולמים, שכר נמוך ותנאי עבודה מאתגרים (מאור, 2020). היעדר תנאי סף אחידים וברורים מוביל להטרוגניות רבה ברמת המקצועיות, גורם המחליש את מעמדו של התחום ומחזק סטריאוטיפים שליליים אודות רמת המקצועיות של העוסקות בו (שם).

בשדה החינוך לגיל הרך בישראל פועלות נשים ממגוון רקעים סוציו-דמוגרפיים, ובהן נשים יהודיות-חילוניות, דתיות-לאומיות, חרדיות, עולות חדשות, ונשים מהמגזר הערבי-מוסלמיות, דרוזיות ונוצריות. המחנכות-מטפלות במעונות היום מגיעות לעיתים קרובות מקבוצות מוחלשות, המתאפיינות בהכשרה חלקית, שכר נמוך ותנאי עבודה מאתגרים (רבינוביץ' ואחרים, 2020).

המוטיבציה של נשים יהודיות דתיות לעסוק במקצוע נובעת לעיתים גם משיקולים ערכיים, חברתיים או רוחניים - במיוחד בקרב נשים מהמגזר הדתי-לאומי, הרואות בעבודה עם פעוטות שליחות חינוכית ודתית (פרידמן, 2012). גם נשים ערביות רבות מוצאות בתעסוקה במעונות יום אפשרות לשלב בין הצורך בפרנסה לבין מחויבויות משפחתיות) אלמו-קפיטל, 2024; בטשון, 2022). יתרה מכך, בקרב נשים מוסלמיות, ניכרת השפעה של נורמות חברתיות המדגישות את תפקיד האישה כמטפלת בבית ובמשפחה, דבר שמוביל לעיתים להעדפת עבודה במשרה חלקית, הימנעות מהשתתפות בשוק העבודה, או בחירה בקריירה שמהווה המשך לתפקידיה המסורתיים של האישה כמטפלת בילדים (קינג ואחרים, 2009).

ממצאי המחקר של סולקין ואחרים (2025) מראים שנשים ממוצאים אתניים ודתיים שונים - לרבות עולות מאתיופיה ומרוסיה, וכן דוברות אמהרית ורוסית - שותפות להשפעה החינוכית במסגרת המעונות, תוך התמודדות עם אתגרים של שפה, הכשרה ונגישות להזדמנויות.

תוכניות הכשרה והשפעתן על מחנכות-מטפלות בישראל

תוכניות הכשרה איכותיות מהוות גורם מפתח בעיצוב זהות מקצועית חיובית, בעיקר כאשר הן משלבות ידע תיאורטי עם היבטים יישומיים, ולוקחות בחשבון את המאפיינים הייחודיים של קהל הלומדים/לומדות (Bleach, 2014). עד לאחרונה היו ההכשרות המקצועיות בגדר המלצה שאינה מחייבת את המחנכות-מטפלות, ואחוז המשתתפות לאורך השנים בקורסי ההכשרה לא היה גבוה בשל סיבות כמו מימון עצמי שנדרש מהמשתתפות, ואי חיוב הכשרה כתנאי להעסקה או כתמריץ להתקדמות במקצוע ולהשתכרות גבוהה יותר. בינואר 2022 האחריות על מעונות יום שבהם שבעה פעוטות ומעלה עבר למשרד החינוך, והדבר הביא לשינוי משמעותי במוטיבציה של המחנכות-מטפלות להשתתף בקורסי

ההכשרה, בשל הררישה לעמוד באחד מהתנאים הבאים: להיות בעל/ת תעודת מקצוע סוג 1 של מחנך/ת-מטפל/ת מהאגף להכשרה מקצועית במשרד העבודה והרווחה; להיות בעל/ת תעודת מקצוע סוג 2 של מחנך/ת-מטפל/ת מהאגף להכשרה מקצועית במשרד העבודה והרווחה; להיות בעל/ת השכלה אקדמית בתחום החינוך לגיל הרך; להיות בעל/ת תעודת הוראה למורים ולגננות לגיל הרך או בעל/ת תעודה מתאימה אחרת שמכיר בה משרד החינוך (מדינת ישראל, משרד החינוך, 2023). עם זאת, קיימת הסכמה שההכשרה של קהל יעד זה צריכה להיות מותאמת למאפייני האוכלוסייה, ולכלול כלים להתמודד עם האתגרים המורכבים הכרוכים בעבודתן, וגם הנחה ששילוב ידע אקדמי תיאורטי יחד עם ידע מעשי-יישומי, התואם את תוכנית העבודה במעון ובמשפחתון, עשוי לסלול את הדרך להקניית כלים חינוכיים שיקדמו את העשייה החינוכית, ולעודד נשות חינוך אלה ליישם את הידע באופן יומיומי בעבודתן החינוכית, בהתחשב בכך שמדובר באוכלוסייה שחלק ממנה נחל תסכול משמעותי בעבר בלימודים (מאור, 2020; Olsen et al., 2024).

שני מחקרים עדכניים בישראל העלו כי התאמת ההכשרה לצרכים של מחנכות בגיל הרך תורמת בצורה חיובית לתחושת המסוגלות ולגיבוש תפיסת זהות מקצועית חיובית ביחס למקצוע. שני (2024), חקרה את תרומת תוכנית ההכשרה לתואר ראשון, המותאמת למחנכות עם ניסיון בגיל הרך, לזהותן ולעבודתן החינוכית. מחקרה העלה שתוכנית לימודים המכירה בצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו תורמת להעלאת ביטחונן העצמי ותחושת המסוגלות של המחנכות, ועוזרת להן לעצב שיח חיובי ביחסיהן עם הצוות ועם הורי ילדי הגן. סולקין ואחרים (2025) בדקו האם השתתפות בהכשרה הכוללת ידע יישומי במוזיקה, במשחק ותיאטרון ובהגשת החומרים, תורמת למוטיבציה של מחנכות-מטפלות העובדות במעונות יום. מחקרם הראה כי הכשרה המשלבת בין ידע אקדמי-תיאורטי לידע מעשי יכולה להיות אמצעי משמעותי בקידום מוטיבציית העבודה של מטפלות, ובאופן זה לטייב את עבודתן ולהביא אל הילדים הצעירים טיפול איכותי.

מוזיקה ככלי לניהול שגרת סדר היום והמעברים במעון

העבודה היומיומית במעון ובפעוטון משולבת באופן שוטף ויומיומי בדיסציפלינות שונות כגון הקראת סיפורים, הגשת חומרים, יצירה, משחק ומוזיקה (שם). למעשה, מוזיקה משמשת כאחת הפרקטיקות הרווחות ביותר בהתנהלות הגן והמעון בקרב מחנכות בגיל הרך (מועלם, 2020; סולקין, 2022). מחקרים קודמים הראו כי גננות ומטפלות משתמשות במוזיקה כחלק אינטגרלי מאסטרטגיות החינוך שלהן, הן בהקשר הפרדגוגי אקדמי, הן בהקשר של ניהול שגרת היום והמעברים במעון (סולקין, 2024; Sullivan, 2016; Gillespie & Glider, 2010), והן כאמצעי לשיפור מצב הרוח של הילדים ושל הצוות (סולקין, 2022).

מעברים הם פועל יוצא של סדר היום, ומוגדרים כרגעים ספציפיים שבהם הילדים נדרשים לעבור שינויים חיצוניים ממצב למצב, כגון שינוי במיקום, בפעילות ובדרישות התפקודיות.

המעברים מתרחשים כחלק מהיום במסגרת החינוכית, ועבור ילדים צעירים הם חוויה מאתגרת. למעשה, אלה הן נקודות בזמן שבהן הילדים מתבקשים להסתגל למצבים או לנסיבות שונות שמאתגרות גם את הצוותים החינוכיים הנדרשים לנהל את המעברים תוך יצירת אקלים רגשי מכיל, זאת למרות תנאים מאתגרים של טיפול במספר ילדים בו-זמנית ומתן היענות ותשומת לב לצרכים השונים של כל ילד. לכן ניהול המעברים במעון מצריך מיומנות, תכנון וארגון. איכותם של זמני מעבר אלו באה לידי ביטוי בעילות שבה הילדים עוברים בין פעילויות בלי קושי (שוחט ואחרים, 2021). מחקרים מראים כי זמן המעבר בין פעילויות הוא קטן יותר ומתנהל בצורה חלקה יותר כאשר נעשה שימוש בשירים מתוכננים מראש או בגירויים קוליים כדי להכין ולתמוך בילדים לקראת השינוי המתקרב (Addessi, 2009; Alcock, 2007; Register et al., 2007). סולקין (2022) טוענת שהשימוש במוזיקה ובשירים מאפשר מעבר מפעילות אחת לאחרת בצורה קלה הרבה יותר הן לילדים והן לגננות בשל ההכנה הרגשית שמאפשר הגירוי האודיטורי, שהופך את התהליך לנעים יותר עבור כל המעורבים.

שימוש במוזיקה כחלק מפרקטיקות החינוך עם ילדים צעירים הוא פועל יוצא של הכשרה מוקדמת של אנשי החינוך, היות שעמדותיהם כלפי מוזיקה והשימוש בה מושפעות מהתנסויות מוקדמות ומההכשרה שקיבלו בזמן לימודיהם. שילוב של קורסי מוזיקה יישומיים במהלך לימודי התואר גורם לאנשי החינוך לראות בה כלי חשוב ומועיל בביסוס העבודה עם הילדים (Flores, 2018), וההכשרה במוזיקה שמקבלים אנשי חינוך מנבאת את השימושים העתידיים שלהם במוזיקה במסגרת האינטראקציות שלהם עם הילדים (Koutsoupidou, 2010). אוגוסטין ווונג (Augustine & Wong, 2016) טוענות כי קיימים שלושה מרכיבים עיקריים המנבאים את יכולתם של מורים שאינם מוזיקאים להשתמש במוזיקה באופן יעיל כחלק מהחומר הלימודי המועבר לילדים צעירים: (1) ידע של חומר ורפרטואר מוזיקלי. (2) פיתוח מיומנויות מוזיקליות. (3) הקניית אסטרטגיות הוראה מוזיקליות. מורין (Morin, 2004) מצא שאנשי חינוך לגיל הרך נוטים לצמצם את מידת פעילותם המוזיקלית בהוראה מפני שלדעתם אין להם ידע ויכולת מוזיקלית מספקים. גלושנקוף ושחר (2004) שחקרו את הפעילות המוזיקלית בגני הילדים בישראל, מצאו שגננות מאמינות כי קיים צורך בהתנסויות מוזיקליות ספציפיות שיוכלו להעביר פעילויות מוזיקליות בגני הילדים. מחקרה של גייגר (2015) מראה כי גננות שהשתתפו בהכשרה מוזיקלית ייעודית הרגישו ששיפרו את יכולתן המוזיקלית, הרחיבו את הידע שלהן בתחום המוזיקה, וחזקו את ביטחונן ביכולת להשתמש באופן תדיר בפעילויות מוזיקליות.

מחקרים קודמים שהתייחסו להכשרת צוותי חינוך בגיל הרך בדקו נושאים מגוונים הקשורים הן לתחושת הזהות המקצועית והן לשימוש במוזיקה עם ילדים צעירים במסגרות החינוכיות. עם זאת, טרם נבדק האם ניתן להשפיע הן על תחושת הזהות המקצועית והן על העמדות ביחס לשימוש במוזיקה במעון, בעיקר בהתייחס לניהול סדר היום והמעברים באמצעות הכשרה ממוקדת מוזיקה המשלבת ידע תאורטי-אקדמי עם היבטים יישומיים. יתרה מזאת,

לצורך התאמת ההכשרה למגבלות משאבי הזמן של קהל היעד, תוכננה הכשרה מקוונת-סינכרונית קצרת מועד שלוותה במעקב מחקרי באמצעות מילוי שאלונים ע"י המשתתפות ויועדה מעבר למטרות החינוכיות-אקדמיות לענות על השאלות הבאות:

1. האם השתתפות בהכשרה מקוונת קצרת מועד תקדם את העמדות של המחנכות-מטפלות ביחס לשימוש במוזיקה ככלי לניהול סדר היום והמעברים במעון?
2. האם השתתפות בהכשרה תשפר את העמדות של המחנכות-מטפלות ביחס לתפיסת הזהות המקצועית שלהן?
3. האם קיימים הבדלים בהשפעת ההכשרה בין מחנכות-מטפלות ותיקות לעומת מתחילות?
4. האם קיימים הבדלים בהשפעת ההכשרה בין מחנכות-מטפלות השייכות להגדרה דתית-לאומית שונה?
5. האם קיימים הבדלים בהשפעת ההכשרה בין מחנכות-מטפלות בגילים השונים?

מתודולוגיה

אוכלוסייה

במחקר הנוכחי השתתפו 134 מחנכות-מטפלות בגני ילדים ($N=134$). טווח הגילים של הנבדקות עמד על 23-58 שנים כאשר הגיל הממוצע במדגם היה 44.60 ($SD=10.29$). טווח שנות הלימוד של הנבדקות עמד על 8-12 שנה, כאשר ממוצע שנות הלימוד של המשתתפות במדגם הוא 11.76 ($SD=2.37$). טווח השנים של הוותק המקצועי עמד על 1-38 שנות ותק, כאשר הוותק הממוצע היה 12.87 שנים ($SD=10.14$).

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שאלון עמדות ושימושים שהסתמך על מחקרים קודמים בתחום (גייגר, 2015; סולקין, 2022; סולקין ואחרים, 2024; סולקין ואחרים, 2025). חלקו הראשון של השאלון עסק בפרטים הסוציו-דמוגרפיים של המחנכות-מטפלות. החלק השני כלל שבע שאלות ביחס לעמדות של המחנכות-מטפלות בנוגע לחשיבות התרומה של שימוש בשירים להיבטים שונים שקשורים לעבודתן היומיומית במעון, וכלל התייחסות לשבע קטגוריות המתייחסות לשירים בהקשרים הבאים: (1) חשיבות השימוש במוזיקה בעבודה בחינוכית במעון; (2) תרומת השימוש בשירים אמצעי ככלי להעברת ידע פדגוגי; (3) תרומת השימוש בשירים לניהול אפקטיבי של סדר היום והמעברים במעון; (4) תרומת השימוש בשירים לתחושת השמחה/מצב-רוח חיובי של הילדים; (5) תרומת השימוש

בשירים לתחושת השמחה/מצב רוח חיובי של הצוות. 6) תרומת השימוש בשירים לפיתוח יכולות מוטוריות של הילדים. 7) תרומת השימוש בשירים לפיתוח יכולות שפתיות של הילדים. בכל ההיגדים סולם של ארבע דרגות הנע מאחד (=בכלל לא מסכימה) ועד ארבע (=מסכימה במידה רבה). המהימנות חושבה עם מקדם אלפא קרונבך ונמצאה $\alpha=0.90$.

החלק השלישי כלל שאלות ביחס להיבטים בזהות המקצועית של המחנכות-מטפלות ולתחושותיהן בנוגע למקצוע שלהן. חלק זה כלל התייחסות לחמש קטגוריות: 1) אני מרגישה שאני מנהיגה חינוכית. 2) אני מרגישה שאני בייביסיטר. 3) אשמח שילדיי יעסקו במקצוע שלי בעתיד. 4) אני מרגישה שהעבודה שלי משמעותית. 5) אני מרגישה שאני מעצבת את דור העתיד. בכל ההיגדים סולם של ארבע דרגות הנע מאחת (=בכלל לא מסכימה) ועד ארבע (=מסכימה במידה רבה). המהימנות חושבה עם מקדם אלפא קרונבך ונמצאה $\alpha=0.89$.

הליך המחקר

איסוף הנתונים נעשה במהלך מאי 2024 בקרב מחנכות-מטפלות שהשתתפו בקורס "מעברים - השתלמות למחנכות מטפלות להקניית כלים מוזיקליים-מעשיים לניהול סדר היום במעון", במסגרת תוכנית הכשרת מטפלות שיזם ארגון נעמ"ת. מטרת הקורס היו: א. להנגיש לצוותים החינוכיים רפרטואר שירים המכוונים לנהל את האינטראקציות של שגרת הגן באופן זורם ונעים. ב. להעשיר ולטייב את ארגו הכלים החינוכי-פדגוגי של הצוותים החינוכיים באמצעות חשיפה לידע אקדמי עדכני. ג. לקדם ולטפח מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות בקרב הצוותים החינוכיים לעבודת היום-יום ולשימוש במוזיקה ובשירים כחלק מניהול זמני המעברים במעון. ההכשרה כללה שלושה מפגשים סינכרוניים מקוונים של שעה וחצי (לכל מפגש) שהתקיימו בהפרש של שבוע זה מזה. המפגשים כללו הכרת רקע תאורטי מחקרי ולמידת קטעים מוזיקליים ייעודים לשימוש במעון לניהול סדר היום והמעברים. המפגש הראשון התמקד במעברים בגן: קשיים, אתגרים ופתרונות מוזיקליים. המפגש שני התמקד במפתחות להצלחה של פעילויות מוזיקליות בגיל הצעיר. המפגש השלישי התמקד במנהיגות חינוכית באמצעות מוזיקה, כאשר המחנכת-מטפלת משמשת כמודל להעצמה ומסוגלות. בכל מפגש התבצעה הקניה של קטעים מוזיקליים המלווים בפעילויות בהתאמה לסדר היום בגן ולמעברים הרלוונטיים לשגרת הגן. נושאי השירים היו: איסוף צעצועים, קריאה למפגש, שירי הבוקר כהכנה ללמידה ולקידום מיומנויות, סיום מפגש, האכלה, הליכה לממ"ד, חזרה מהחצר, מעבר בין חללים, הרדמה ושינה, יקיצה ופרידה. לפני המפגש הראשון נפתחה קבוצת ווטסאפ ייעודית למשתתפות ההכשרה ששימשה להעברת חומרי הלימוד. בתום כל מפגש נשלחו אל המשתתפות קובצי PDF שכללו את מילות השירים והדקלומים שנלמדו, קובצי הדגמה של סרטונים הכוללים את השירים וההפעלות שהודגמו במפגש, וקישור למצגת מסכמת עם החומר התאורטי.

לפני תחילת המפגש הראשון התבקשו המחנכות-מטפלות למלא שאלון-סקר שנשלח אליהן בלינק באמצעות קבוצת הוואטסאפ (T1), לאחר שהוסבר להן שמילוי השאלונים וההשתתפות במחקר אינם חובה, והתשובות תהיינה חסויות וישמשו לצורכי המחקר בלבד. כמו כן, נאמר למטפלות שאין תשובה אחת נכונה, אלא יש לבחור את התשובה המשקפת ביותר את תחושתן לגבי כל היגד. טרם מילוי השאלון חתמה כל מחנכת-מטפלת על הסכמה מדעת להשתתפות במחקר, ורק לאחר החתימה התאפשר לה לעבור לשאלון. בתום ההכשרה, לאחר המפגש השלישי, נשלח הלינק למילוי השאלון פעם נוספת (T2). אחרי המפגש הראשון מילאו ושלחו את השאלון 453 משתתפות, ואחרי המפגש השלישי 296 משתתפות. לצורך הניתוח הסטטיסטי התבצעה הצלבה בין הנתונים והוצאו מהמדרג המשתתפות שלא ענו על שני השאלונים. לאחר תהליך זה נמצאו 134 משתתפות שענו על שני מקצי השאלונים (N=134).

היבטים אתיים של המחקר

לפני תחילת המחקר התקבל אישור מוועדת האתיקה של המכללה האקדמית לחינוך גבעת ווינגטון. הגננות קיבלו הסבר על המחקר והביעו את נכונותן ואת הסכמתן להשתתף בו על ידי חתימה אלקטרונית על טופס הסכמה מדעת. נוסף על כך, הוסבר להן בכתב בפתח השאלון המקוון שבכל רגע נתון הן יכולות להפסיק את השתתפותן במחקר.

ניתוח סטטיסטי

הניתוח הסטטיסטי כלל סטטיסטיקה תיאורית של שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן עבור המשתנים הבלתי תלויים של המשתתפות במחקר. בנוסף, בוצע ניתוח שונות חד-כיווני עם מדירות חוזרות מסוג ANOVA למציאת אפקט, כאשר המשתנים התלויים הם תוצאות השאלונים לפני ואחרי ביצוע ההכשרה (גורם הזמן). כמו כן, בוצעו ניתוחי המשך Post Hoc למציאת גודל האפקט עבור גורם הזמן על המשתנים התלויים השונים.

ממצאים

לשם בדיקת השפעת ההשתתפות בהכשרה על העמדות ותפיסות העולם של המחנכות-מטפלות, בוצע ניתוח שונות חד כיווני עם מדירות חוזרות מסוג ANOVA. לוח 1 מתאר את המשתנים התלויים מכלל השאלון שבהם נמצא הבדל מובהק ביחס לגורם ההשתתפות בהכשרה.

לוח 1
 ממוצעי השאלונים ורמת מובהקות השינוי
 לפי חלוקה לגורם ההשתתפות בהכשרה: לפני ואחרי

P	F(1, 133)	זמן 2 - אחרי הכשרה		זמן 1 - לפני הכשרה		
		ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
<.005	7.63	4.94	0.29	4.76	0.69	חשיבות השימוש בשירים בעבודת המעון
<.001	22.24	3.40	0.67	3.04	0.74	תרומת השימוש בשירים לניהול סדר היום והמעברים
<.001	43.41	3.85	0.39	3.47	0.60	תרומת השימוש בשירים למצב רוח חיובי של הילדים
<.002	9.63	3.73	0.44	3.39	0.88	תרומת השימוש בשירים למצב רוח חיובי של הצוות
<.001	35.24	3.85	0.52	3.58	0.35	תחושת השפעה על עתיד הילדים
<.001	16.90	3.81	0.41	3.51	0.65	תחושת "העבודה שלי משמעותית"

לכל משתנה תלוי שבו נמצא שיפור מובהק בגורם ההשתתפות בהכשרה, כלומר ממוצע השאלונים היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי לאחר ההשתתפות בשלושת המפגשים, בוצע ניתוח המשך Post Hoc ביחס לארבעה משתנים בלתי תלויים לפי החלוקה להלן:

1. גיל המשתתפות: החלוקה המקורית של גיל המשתתפות הייתה אמורה להתייחס לשלוש קבוצות גיל שהוגדרו על ידי סולקין (התקבל): (1) מחנכת-מטפלת צעירה מאוד - חצי הראשון של העשור השלישי לחייה (גיל 20-26). מחנכת-מטפלת צעירה - בחצי השני של העשור השלישי עד החצי השני של העשור הרביעי לחייה (גיל 27-36). (3) מחנכת-מטפלת פחות צעירה - בחצי השני של העשור הרביעי לחייה ואילך (גיל 37 ומעלה). עם זאת, לאחר ניתוח הנתונים התברר כי לא ניתן לחלק את העונות לסקר לשתי קבוצות גיל בשל המספר הקטן של העונות לסקר שגילן היה מתחת ל-26 (N=4). לפיכך הוחלט לצרף את שתי הקטגוריות הראשונות לכדי קבוצה אחת גיל 23-36 שנים (N=36) ואת שאר המשתתפות שגילן 37-58 (N=98) לכלול בקטגוריה אחת. כמו כן,

ההחלטה על החלוקה לאחר ניתוח הנתונים בוצעה בהתאם לגישות במחקרי קריירה המתארות את שנות ה-30 כשלב מעבר משמעותי שבו מתגבשת זהות מקצועית ובהירות תעסוקתיות מקבלות אופי מושכל ומתמשך (Super, 1980). גיל 37 נבחר כנקודת חיתוך משיקולים הקשריים ומתודולוגיים היות והוא מאפשר הבחנה בין משתתפות הנמצאות בשנות ההתפתחות המוקדמות של הקריירה לבין אלו הנמצאות בשלבים מאוחרים יותר, לרוב עם ניסיון תעסוקתי ממושך יותר ומיצוב מקצועי מגובש (Beijaard et al., 2004; Lightfoot & Frost, 2015).

2. שייכות דתית בחלוקה לשתי קבוצות: (1) יהודייה (N=114). (2) מוסלמית (N=20).
3. ותק במקצוע בחלוקה לשלוש קבוצות: (1) גננת מתחילה (עד 3 שנות ותק) (N=28). (2) גננת מנוסה (10-4 שנות ותק) (N=43). (3) גננת ותיקה (11 שנות ותק ומעלה) (N=64).

חשיבות השימוש בשירים במעון

גיל המשתתפות - ניתוח ההמשך בחלוקה לגיל המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, ממוצע הניקוד של חשיבות השירים לפעילות המעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 2.96, p < 0.05$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות הצעירות יותר לא היה הבדל מובהק.

שייכות דתית - ניתוח ההמשך בחלוקה לדת המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות היהודיות, ממוצע הניקוד של חשיבות השירים לפעילות הגן לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 2.98, p < 0.05$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות המוסלמיות לא היה הבדל מובהק.

ותק במקצוע - ניתוח ההמשך בחלוקה לוותק במקצוע של המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הבינוני והגבוה, ממוצע הניקוד של חשיבות השירים לפעילות הגן לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 2.65, p < 0.05$ ו- $t(134) = 3.33, p = 0.01$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הנמוך יותר לא היה הבדל מובהק.

לסיכום, עמדותיהן של המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, היהודיות, ובעלות ותק מקצועי בינוני וגבוה, הפכו לחיוביות יותר בצורה משמעותית לאחר ההשתתפות בהכשרה בהתייחס להיבט של חשיבות השימוש בשירים במעון.

תרומת השירים לניהול סדר היום והמעברים במעון

גיל המשתתפות - ניתוח ההמשך בחלוקה לגיל המשתתפות העלה שבשתי קבוצות הגיל, ממוצע הניקוד של תרומת השירים בשלבי המעברים בגן לאחר ההכשרה היה גבוה באופן

מובהק סטטיסטי, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות הצעירות יותר $t(134) = 3.2, p=0.004$ והן בקבוצת המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר $t(134) = 3.45, p=0.008$.

שייכות דתית - ניתוח ההמשך בחלוקה לדת המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות היהודיות, ממוצע הניקוד של תרומת השירים בשלבי המעברים בגן לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 4.32, p < 0.001$, וגם בקבוצת המחנכות-מטפלות המוסלמיות נמצא שיפור מובהק $t(134) = 3.03, p = 0.002$.

ותק במקצוע - ניתוח ההמשך בחלוקה לוותק במקצוע של המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הבינוני והגבוה, ממוצע הניקוד של חשיבות השירים בניהול סדר היום והמעברים במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 3.92$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הנמוך יותר לא היה הבדל מובהק. $t(134) = 3.45, p = 0.009$ ו- $p = 0.002$.

לסיכום, עמדותיהן של המחנכות-מטפלות בכל הגילים, בשתי הדתות, ובעלות ותק מקצועי בינוני וגבוה הפכו לחיוביות יותר בצורה משמעותית לאחר ההשתתפות בהכשרה בהתייחס להיבט של שימוש בשירים ככלי יעיל לניהול סדר היום המעברים במעון.

תרומת השירים למצב רוח הילדים בגן

גיל המשתתפות - ניתוח ההמשך בחלוקה לגיל המשתתפות העלה שבשתי קבוצות הגיל, ממוצע הניקוד של תרומת השירים למצב הרוח החיובי של הילדים במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות הצעירות יותר $t(134) = 3.4$, והן בקבוצת המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר $t(134) = 5.6, p < 0.001$.

שייכות דתית - ניתוח ההמשך בחלוקה לדת המשתתפות העלה שבשתי קבוצות הדת (המחנכות-מטפלות היהודיות והמוסלמיות), ממוצע הניקוד של תרומת השירים למצב רוח חיובי של הילדים במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות היהודיות $t(134) = 5.72, p < 0.001$ והן בקבוצת המחנכות-מטפלות המוסלמיות $t(134) = 4.93, p < 0.001$.

ותק במקצוע - ניתוח ההמשך בחלוקה לוותק במקצוע של המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הצעיר, הבינוני והגבוה, ממוצע הניקוד של תרומת השירים למצב הרוח החיובי של הילדים במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הנמוך $t(134) = 4.12, p < 0.001$, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הבינוני $t(134) = 4.33, p < 0.001$ והן בקבוצת הגננות בעלות הוותק הגבוה $t(134) = 5.2, p < 0.001$.

לסיכום, עמדותיהן של המחנכות-מטפלות בכל הגילים, בשתי הדתות, ובעלות ותק מקצועי בכל הטווחים, הפכו לחיוביות יותר בצורה משמעותית לאחר ההשתתפות בהכשרה בהתייחס להיבט של שימוש בשירים כאמצעי לשיפור מצב רוח הילדים במעון.

תרומת השירים למצב רוח הצוות

גיל המשתתפות - ניתוח ההמשך בחלוקה לגיל המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, ממוצע הניקוד של תרומת השירים למצב רוח הצוות במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 4.67, p < 0.001$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות הצעירות יותר לא היה הבדל מובהק.

שייכות דתית - ניתוח ההמשך בחלוקה לדת המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות היהודיות ממוצע הניקוד של תרומת השירים למצב רוח הצוות במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 4.9, p < 0.001$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות המוסלמיות לא היה הבדל מובהק.

ותק במקצוע - ניתוח ההמשך בחלוקה לוותק במקצוע של המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הגבוה, ממוצע הניקוד של תרומת השירים למצב רוח הצוות במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 3.84, p = 0.003$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הנמוך והבינוני לא היה הבדל מובהק.

לסיכום, עמדותיהן של המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, היהודיות, ובעלות ותק מקצועי גבוה, הפכו לחיוביות יותר בצורה משמעותית לאחר ההשתתפות בהכשרה בהתייחס להיבט של שימוש בשירים כאמצעי לשיפור מצב רוח הצוות במעון.

תחושת השפעה על עתיד הילדים

גיל המשתתפות - ניתוח ההמשך בחלוקה לגיל המשתתפות העלה שבשתי קבוצות הגיל, ממוצע הניקוד של תחושת ההשפעה על עתיד הילדים במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות הצעירה יותר, $t(134) = 6.49, p < 0.001$ והן בקבוצת המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר $t(134) = 8.64, p < 0.001$.

שייכות דתית - ניתוח ההמשך בחלוקה לדת המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות היהודיות, ממוצע הניקוד של תחושת ההשפעה על עתיד הילדים במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 3.3, p = 0.015$, ואילו בקבוצת המחנכות-מטפלות המוסלמיות לא נמצא שינוי מובהק.

ותק מקצועי - ניתוח ההמשך בחלוקה לוותק במקצוע של המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הנמוך, הבינוני והגבוה, ממוצע הניקוד של תחושת ההשפעה על עתיד הילדים במעון לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הנמוך $t(134) = 3.92, p < 0.005$, הן בקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הבינוני $t(134) = 4.03, p < 0.001$ והן בקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הגבוה $t(134) = 4.66, p < 0.001$.

לסיכום, עמדותיהן של המחנכות-מטפלות בכל הגילים, היהודיות, ובעלות ותק מקצועי נמוך בינוני וגבוה, הפכו לחיוביות יותר בצורה משמעותית לאחר ההשתתפות בהכשרה בהתייחס לתחושתן כמשפיעות על עתיד הילדים.

תחושת המשמעותיות של העבודה

גיל המשתתפות - ניתוח ההמשך בחלוקה לגיל המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, ממוצע הניקוד של תחושת המשמעותיות של העבודה לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 4.43, p < 0.001$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות הצעירות יותר לא היה הבדל מובהק.

שייכות דתית - ניתוח ההמשך בחלוקה לדת המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות היהודיות, ממוצע הניקוד של תחושת המשמעותיות של העבודה לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 4.52, p < 0.001$, ואילו בקבוצת המחנכות-מטפלות המוסלמיות לא נמצא שיפור מובהק.

ותק במקצוע - ניתוח ההמשך בחלוקה לוותק במקצוע של המשתתפות העלה שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הבינוני והגבוה, ממוצע הניקוד של תחושת המשמעותיות של העבודה לאחר ההכשרה היה גבוה באופן מובהק סטטיסטי $t(134) = 2.61, p < 0.05$ ו- $t(134) = 3.7, p = 0.004$, בעוד שבקבוצת המחנכות-מטפלות בעלות הוותק הנמוך יותר לא היה הבדל מובהק.

לסיכום, עמדותיהן של המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, היהודיות, ובעלות ותק מקצועי בינוני וגבוה, הפכו לחיוביות יותר בצורה משמעותית לאחר ההשתתפות בהכשרה בהתייחס לתחושת המשמעות של עבודתן במעון.

דיון ומסקנות

מטרות המחקר הנוכחי היו לבדוק האם וכיצד השתתפות בהכשרה מקוונת קצרת מועד הכוללת ידע אקדמי וידע יישומי במוזיקה ובהקניית שירים ככלי לניהול סדר היום והמעברים במעון, תורמת לקידום עמדות של מחנכות-מטפלות ביחס לשימושים שניתן לעשות בשירים כדי לטייב את עבודתן במעון, והאם היא מקדמת את תחושת הזהות המקצועית שלהן. נוסף על כך, נבדקה ההשפעה של המשתנים הדמוגרפיים, כגון גיל, ותק במקצוע, והשייך הדתי של המחנכות-המטפלות על היבטים אלה.

הממצאים הראו שבהקשר המוזיקלי, ההשתתפות בהכשרה תרמה באופן משמעותי לעמדותיהן החיוביות של המחנכות-מטפלות בארבעה מתוך שבעת הסעיפים שעליהם הן נשאלו: חשיבות השימוש בשירים בעבודת המעון באופן כללי; תרומת השימוש בשירים לניהול סדר היום והמעברים; השימוש בשירים כאמצעי לשיפור מצב רוח הילדים במעון; שימוש בשירים כאמצעי לשיפור מצב הרוח של הצוות במעון. היבטים אלה היו במרכז ההדגשה של ההכשרה שהתמקדה באופן כללי בחשיבות השימוש בשירים במעון, ובעיקר באופן שבו ניתן להשתמש בשירים לניהול סדר היום והמעברים במעון ולשיפור האווירה הרגשית של הילדים והצוות (בהתייחס לתחושת השמחה ומצב הרוח). ממצאים אלה מחזקים ממצאי מחקרים קודמים שהראו כי הכשרה יישומית במוזיקה גורמת לאנשי החינוך חינוך לראות בה כלי חשוב ומועיל בביסוס העבודה עם הילדים (Flores, 2018). יתרה מכך, ההכשרה ששימשה במחקר הייתה קצרת טווח ועדיין ניתן לראות את השפעותיה החיוביות על עמדותיהן של המחנכות-מטפלות. לפיכך ניתן לשער כי הכשרה ארוכת טווח יכולה להטמיע עוד יותר את התפיסות החיוביות ביחס לשימוש במוזיקה ובשירים בעבודה במעון. בהסתמך על מחקרים קודמים שהראו כי הכשרה במוזיקה ועמדות חיוביות כלפיה מנבאת את השימושים העתידיים של אנשי חינוך במוזיקה במסגרת האינטראקציות שלהם עם הילדים (גייגר, 2015; Koutsoupidou, 2010; Augustine & Wong, 2016) אפשר להניח כי הכשרות מעין אלה יביאו להגברת השימושים במוזיקה במעונות יום ובאופן זה ייטיבו את הטיפול בילדים הרכים.

מעניין לציין שההכשרה לא שיפרה את עמדותיהן של המחנכות-מטפלות ביחס לשימוש במוזיקה ובשירים להקניית ידע פדגוגי ולהשפעות המיטיבות של שימוש במוזיקה ושירים על פיתוח יכולות מוטוריות ויכולות שפתיות של הילדים. ניתן להסביר זאת בכך שממוצע התשובות בסעיפים אלה היה גבוה מלכתחילה במילוי שאלון T1, ולכן לא היה יכול להיווצר גידול משמעותי לעומת הניקוד שנתנו המחנכות-מטפלות במילוי שאלון T2. ניתן לראות בנתון זה היבט חיובי המראה כי הרעיון של שימוש במוזיקה ובשירים ככלי לקידום יכולות מוטוריות ושפתיות בקרב ילדים מוטמע היטב בידע של מחנכות-מטפלות בנעמ"ת. עם זאת, חשוב לציין כי בשאלה הכללית שהתייחסה לחשיבות השימוש בשירים בעבודת המעון השוטפת כן נמצא שיפור משמעותי לחיוב בעמדותיהן של המחנכות-מטפלות. ניתן לשער כי השינוי הנ"ל משקף את הידע החדש שהן רחשו בהקשרים של הרחבת

השימושים במוזיקה ושיירים בעבודתן - לתחומים של ניהול סדר היום והמעברים במעון, ותרומת השימוש בשירים לניהול האקלים הרגשי של הילדים והצוות.

בהקשר של תחושת הזהות המקצועית, הראו הממצאים כי ההשתתפות בהכשרה תרמה באופן משמעותי לשיפור העמדות של המחנכות-מטפלות בנוגע לתחושת ההשפעה שלהן על עתיד הילדים ותחושת המשמעות של עבודתן. ממצאים אלה תואמים ממצאים קודמים שהראו כי תוכניות הכשרה יכולות להוות גורם מפתח בעיצוב זהות מקצועית חיובית, בעיקר כאשר הן משלכות ידע תיאורטי עם היבטים יישומיים, ולוקחות בחשבון את המאפיינים הייחודיים של קהל הלומדים/לומדות (Bleach, 2014). היות שנשים העוסקות בחינוך חוות דואליות ערכית ביחס לזהותן, כאשר מחד הן רואות עצמן כדמויות משמעותיות עבור הילדים והוריהם, ומאידך הן חוות לעיתים קרובות תחושת זלזול וחוסר הכרה מספקת בערך עבודתן (Gibson, 2015; Moloney, 2010), יש חשיבות רבה לחיזוק תחושת המשמעות החיוביות והערך העצמי שלהן על ידי גורמים השכלתיים שאינם תלויים במרכיבים שקשה יהיה לשנות בצורה גורפת, כגון השכר ותנאי התעסוקה המתאגרים (מאור, 2020). למעשה, הממצאים מראים שגם הכשרה קצרת טווח המשלבת טקסטים של ידע אקדמי עשויה לקדם את תחושת הזהות המקצועית החיובית של מחנכות-מטפלות, ובכך לתמוך בצורה עקיפה בפיתוח הזהות המקצועית שלהן ולמתן קונפליקטים בין תפיסתן העצמית כמקצועיות לבין התדמית החברתית של המקצוע שהן חוות (Moss, 2015), ואולי אף להפחית שחיקה ועייפות מנטלית הנובעות מהדיסוננס שהן עשויות לחוש בין חשיבות התפקיד לבין המעמד החברתי הנמוך המיוחס למקצוען (Lightfoot & Frost, 2015).

מעניין לציין שלא נמצאה השפעה חיובית של ההכשרה על שלושה פרמטרים בזהות המקצועית: תחושת ההזדהות עם המקצוע, התפיסה החברתית כ"בייביסיטר", והרצון שילדיהן של המשתתפות יעסקו בעתיד במקצוע. פרמטרים אלו נחשבים לייצוגים עמוקים של זהות מקצועית חיובית, ועשויים להיות מושפעים ממכלול רחב של גורמים אישיים, חברתיים, תרבותיים והיסטוריים (Beijaard et al., 2004; Sachs, 2016). הגיוני לשער כי שלושה מפגשי הכשרה קצרים אינם מספקים תנאים הולמים לתהליך שינוי עמוק של דימוי עצמי מקצועי ועמדות מושרשות (Kelchtermans, 2018). כמו כן, הדימוי החברתי של המקצוע כ"עבודת נשים נחותה" או כ"שמרטפות" מעוגן בתפיסות חברתיות ותרבותיות רחבות (Osgood, 2016), וייתכן כי גם המחנכות-מטפלות הפנימו עמדות אלו לאורך השנים. מכאן עולה האפשרות שהשפעה של הכשרה על תחושת זהות מקצועית תדרוש תהליך מתמשך, הכולל רכיבים רפלקטיביים, התנסויות חווייתיות וליווי אישי - כפי שמדווחים חוקרים שעסקו בהכשרות ארוכות טווח (Reissner & Armitage-Chan, 2024); עם זאת, אין בנתונים הנוכחיים אפשרות להצביע על קשר סיבתי מובהק, ומומלץ כי מחקרים עתידיים יבדקו סוגיה זו באופן מעמיק באמצעות מתודולוגיה איכותנית או מחקר אורך.

בהתייחס למשתני הרקע, המחקר מראה שבשני פרמטרים בלבד נמצא שיפור משמעותי אצל כלל המחנכות-מטפלות ללא הבדל גיל, שיוך דתי, וותק מקצועי בינוני וגבוה - אצל

כל אלה נמצא שיפור חיובי בעמדותיהן לאחר ההשתתפות בהכשרה בהתייחס לשימוש בשירים כאמצעי לניהול סדר היום והמעברים במעון וכאמצעי לשיפור מצב רוח הילדים במעון. נראה שניתן להסביר זאת בהקשר של הניתוב של תוכני ההוראה שהתמקדו בשני היבטים אלה כחלק מהמטרה המוצהרת של ההכשרה. מכך ניתן להסיק שכדי ליצור שינוי תודעתי ולהטמיע ידע, יש צורך בהתמקדות ספציפית בנושאים הלימודיים הרלוונטיים, וכי התמקדות כזאת אכן יכולה לגרום להבנה ולשינוי עמדות. מחקרים קודמים מראים שעמדות חיוביות כלפי שימושים במוזיקה משפיעות לחיוב על יישום עשייה מוזיקלית על ידי אנשי חינוך בגיל הרך (גייגר, 2015; 2010; Koutsoupidou, 2016; Augustine & Wong, 2016). לפיכך ניתן לשער שבתחומים אלה עשוי להיות יישום גורף של הידע הנרכש בהקשר של יישום בשטח. ייתכן שההשפעה המועטה יותר שנמצאה אצל מטפלות בעלות ותק נמוך נובעת מהידע הפחות מעמיק שלהן את התפקיד.

עם זאת, בהתייחס למשתני הרקע, המחקר מראה שקיימים הבדלים בהתייחס לוותק, לגיל ולשיוך הדתי גם לגבי הפרמטרים האחרים. באופן כללי נראה שההשפעה המרבית הייתה בקרב המחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, בעלות הוותק המקצועי הגבוה מהמגזר היהודי. לעומתן, ההשפעה על העמדות הייתה הפחותה ביותר בקרב המחנכות-מטפלות המשויכות למגזר המוסלמי/ערבי. בהקשר המוזיקלי ניתן להסביר זאת בהתייחס לניסיון הנובע מהוותק שמאפשר למחנכות-מטפלות להעריך יותר את המשמעות של שימוש בשירים כחלק מעבודת הגן השוטפת. בהקשר של תרומת השירים לשיפור מצב הרוח של הצוות במעון, ניתן להתייחס גם להסבר דומה ולהרגל שיש למחנכות-המטפלות של שימוש במוזיקה מכוונת לילדים במהלך היום עד כדי אימוץ שלהן את הסוגה של מוזיקת ילדים כחלק מהפרטואר שלהן. ניתן לשער שהחשיפה הרבה שהן חוות בשל גילן והוותק שלהן גורמת להן ליהנות מסוג זה של מוזיקה באופן נרכש ואינטואיטיבי, ולכן הדבר בא לידי ביטוי גם בעמדותיהן שהשתפרו לאחר ההכשרה, שכללה הסברים תאורטיים אודות פוטנציאל התרומה של מוזיקה לעוררות חיובית ולשיפור במצב הרוח (Reybrouck et al., 2018). כאשר ניתנה להן לגיטימיות להביע את ההנאה שלהן מסוג זה של מוזיקה.

כמו כן, משתני הרקע השפיעו גם על הפרמטרים של זהות מקצועית שבהם נמצאה שיפור בעמדות. לאחר ההכשרה כל המחנכות-מטפלות היהודיות העריכו יותר לחיוב את השפעתן על עתיד הילדים. השפעה זו לא נמצאה אצל המחנכות-מטפלות המוסלמיות/ערביות. שיעור ההשתלבות בתעסוקה של נשים מוסלמיות/ערביות עדיין נמוך יחסית, ורבות מהן בוחרות בחינוך בכלל ובחינוך שאינן מצריכן השכלה אקדמית כקריירה המביאה בצידה השתכרות אך אינה פורצת את גבולות התפיסות המסורתיות שלהן (פוקס ופרידמן-ווילסון, 2018; קסיר ואחרים, 2019). ייתכן שממצאי המחקר משקפים מגמה רווחת זו בקרב הנשים המוסלמיות/ערביות שבחרות להשתלב כמחנכות-מטפלות במעונות היום, וההיבטים של זהות מקצועית והשלכותיה על תחושותיהן פחות רלוונטיים עבורן.

הסבר נוסף להשפעה הפחותה של ההכשרה בקרב המחנכות-מטפלות המוסלמיות: ייתכן כי חלק מהפערים בעמדות לאחר ההכשרה עשויים לנבוע מהקשר תרבותי-שפתי ייחודי.

תוכנית ההכשרה הועברה כולה בשפה העברית וכללה רפרטואר מוזיקלי בעברית, בהתאם למדיניות המוסד (נעמ"ת), שמפעיל מסגרות המיועדות לקהל יעד יהודי. בהתאם לכך, תוכניות הלימוד, אופי הפעילויות ודרכי ההדרכה ממוסגרים בהקשר לאומי-תרבותי מוגדר, והשפה הרשמית והבלעדית של המסגרות היא עברית. בתוך כך, אף שאין כל מניעה תעסוקתית להשתתפות של מחנכות ממגזרים אחרים, תוכניות ההכשרה אינן כוללות תוכן בשפה הערבית, לא כשפת הוראה ולא ברפרטואר התרבותי-מוזיקלי.

המצב הזה אינו נובע מהדרה אלא מהתאמה ליעדי המוסד כפי שהוגדרו מראש. עם זאת, הוא עלול ליצור פערי חיבור או ריחוק בקרב משתתפות שערכיהן התרבותיים, שפת אימן או חוויות ההזדהות שלהן עם תוכני ההכשרה אינם תואמים את המסגרת שבה הם מועברים. פערים אלה עלולים להשפיע על תחושת ההזדהות, המשמעות המקצועית והפנמת תוכני ההכשרה.

למרות זאת, ניתן לראות בהשתתפות זו גם הזדמנות בין-תרבותית: למידה בעברית, היכרות עם פרקטיקות מקצועיות במרחב חינוכי שונה, והעשרה בין-תרבותית, עשויות לתרום בטווח הארוך להרחבת תחושת המסוגלות המקצועית והשתלבות בסביבה מגוונת. אולם יש לתת את הדעת על כך שמחנכות-מטפלות אלו נדרשות ללמידה כפולה - הן של שפה והן של קוד תרבותי מקצועי, ובהקשר הזה יש מקום לחשוב על מודלים עתידיים של הכשרה שיאפשרו גישור רך בין השונות התרבותית לבין הסטנדרטים הפדגוגיים של המסגרת החינוכית, תוך שימור רמת ההדרכה המקצועית הנדרשת.

ממצא נוסף הראה שההשתתפות בהכשרה תרמה באופן משמעותי רק למחנכות-מטפלות המבוגרות יותר, היהודיות, ובעלות ותק מקצועי בינוני וגבוה. יתכן שההיבט של השפעת הוותק על תחושת המשמעות של עבודתן קשור להסברים האקדמיים שהודגשו בהכשרה והראו את התרומה והחשיבות של העשייה החינוכית שלהן ואת המשמעות הנלוות לבחירות שהן עושות בהקשר החינוכי-טיפולי, ובכך העצימו ונתנו משנה תוקף לשכנוע העצמי שלהן בהתייחס לעצם הבחירה שלהן לדבוק במקצוע המאתגר והתובעני של חינוך ילדים צעירים לאורך זמן לא מבוטל.

בהקשר הזה מעניין לציין שהמחקר הנוכחי הראה מגמה שונה מממצאי המחקר של סולקין ואחרות (2025), שמצאו כי מחנכות-מטפלות העובדות במעונות יום בעבודתן שהשתתפו בהכשרה המשלבת בין האקדמי-תיאורטי למעשי, תוך הקניית הידע בצורה מונגשת, מקדמת את מוטיבציית העבודה. ייתכן שהשוני בממצאים נובע מעצם המתודולוגיה המחקרית השונה שכללה רק מבדק לאחר הכשרה במחקר הנ"ל, ואילו במחקר הנוכחי בוצעה מתודולוגיה של מדירות חוזרות שכללה מבדק לפני ואחרי ההכשרה תוך השוואה ביניהם. השוני יכול לנבוע גם מהפרמטרים השונים שנבדקו - זהות מקצועית והקשר מוזיקלי ספציפי במחקר הנוכחי, לעומת מוטיבציה בעבודה בהקשר של הכשרה אינטגרטיבית במוזיקה, תיאטרון והגשת חומרים במחקר הקודם.

לאור כל אלה ניתן להסיק שבבנייה של תוכניות הכשרה עתידיות המכוונות לנשות חינוך העובדות במעונות יום, יש לקחת בחשבון את מאפייני האוכלוסייה גם בהקשר של התאמת תוכניות לימודים לצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו (שני, 2024), וגם בהקשר של מאפיינים ספציפיים של המשתתפות כמו גיל, ותק ושיוך דתי. המשמעות היא שייכתן שיש צורך להתאים הכשרות ספציפיות לעובדות על פי ותק וגיל וגם על פי שייכות למגזר - כדי למקסם את ההשפעה של ההכשרה ולהשיג באופן זה קידום והצמחה אופטימליים של תחושת הזהות המקצועית והקניית מיומנויות אישיות ויישומיות שיוכלו לטייב את עבודתן של המחנכות-מטפלות ולהביא אל הילדים הרכים חינוך מיטבי.

מגבלות המחקר והמלצות

קבוצת המחקר הייתה מורכבת ממחנכות-מטפלות שהשתתפו בתוכנית הכשרה ספציפית שכללה התייחסות אך ורק לתחום המוזיקה ככלי לניהול סדר היום והמעברים במעון, ולפיכך המסקנות מוגבלות לתוכנית ההכשרה שבה נכחו המחנכות-מטפלות. יתרה מכך, ההכשרה הייתה קצרה יחסית ונערכה באופן סינכרוני-מקוון עם ריבוי משתתפות. כדי להגיע לתמונת מצב רחבה יותר, מומלץ לבחון את שאלות המחקר גם ביחס לתוכניות הכשרה נוספות ובהתייחס לתוכניות הכשרה ארוכות טווח שמועברות באופן פרונטלי וכוללות אינטראקציות אישיות עם מיעוט משתתפות. בחינה כזאת תאפשר להבין באופן אופטימלי כיצד ניתן לבנות תוכנית הכשרה אפקטיבית עוד יותר, ותאפשר לקדם את תחושת הזהות המקצועית החיובית של המחנכות-מטפלות במטרה להקנות להן תחושת מסוגלות שתתרום לעבודתן עם הילדים, כדי לאפשר דבקות אידיאולוגית במקצוע לאורך שנים למרות תנאי התעסוקה והשכר.

עוד חשוב לציין כי גודל תת-המדגם של המחנכות-מטפלות מהמגזר המוסלמי היה קטן באופן יחסי, דבר המגביל את יכולת ההכללה של הממצאים הנוגעים לקבוצה זו. גודל מדגם מצומצם זה מצמצם את הרגישות הסטטיסטית (statistical power) של הניתוחים, ועלול להטות את הממצאים. לפיכך יש לנקוט זהירות בפרשנות של הממצאים בקרב קבוצה זו, ויש מקום להרחיב את המדגם במחקרים עתידיים שיבקשו לבחון הברלים מגזריים בזהות מקצועית ובהשפעת ההכשרה.

בנוסף, יש לציין כי החלוקה לשתי קבוצות גיל (מתחת לגיל 37 ומעליו) בוצעה בשל אילוצים שנבעו מגילן של המחנכות-מטפלות שבחרו למלא את השאלונים ולצורכי ניתוח השוואתי. אין מדובר בקבוצות שוות בגודלן, וחלוקה זו עלולה להוביל להכללות יתר או להחמצת ניואנסים בגילי הביניים.

כמו כן, המחקר לא בדק את היישום בפועל של הידע היישומי שהוצג בהכשרה. לפיכך מומלץ שמחקרי המשך ייתנו את הדעת גם על היבטים שמתייחסים ליישום החומר הנלמד באופן פרקטי בשדה החינוכי. בנוסף, מומלץ לשקול את האפשרות שחלק מההכשרות יהיו

ייעודיות לפי פילוח של משתני רקע כגון גיל, ותק, שיוך מגזרי וכדומה, כדי למקסם את האפקט של ההכשרה על ידי התאמת התוכן למאפייני קהל הלומדות.

למרות המגבלות שהוצגו לעיל, ממצאי המחקר הנוכחי מציגים תמונה אופטימית ביחס לאפשרות להשפיע לחיוב על תחושת הזהות המקצועית של מחנכות-מטפלות ולהעשיר את הידע שלהן גם בהינתן הכשרות קצרות מועד. הממצאים מרמזים כי הכשרה שמדייקת את התכנים ומשלבת בין האקדמי-תיאורטי למעשי, תוך הקניית הידע בצורה מונגשת, עשויה להיות אמצעי משמעותי בקידום תחושת הערך העצמי ובהקניית כלים יישומיים שיוכלו להשפיע ולטייב את עבודת המחנכות-מטפלות ולהביא אל הילדים הצעירים טיפול מדויק ואיכותי יותר.

רשימת מקורות

- אלמו-קפיטל, ג' (2024). נתונים על תעסוקת נשים ערביות - עדכון. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.
- בטשון, ש' (2022). חסמים מרכזיים בתעסוקת נשים ערביות בישראל. זולת- לשוויון וחכיות אדם.
- גייגר, א' (2015). "ממני אל תצפי, אין לי כשרון מוסיקלי- פיתוח תחושת מסוגלות עצמית במוסיקה. זמן חינוך, 1, 39-60.
- גלושנקוף, ק' ושחר, נ' (2004). מקומה ותפקידה של הגננת בחיי המוזיקה בגן הילדים - ד"ח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך ומכון מופ"ת.
- ידיסלבסקי, מ' וקרלמן, כ' (2008). מי אני המורה? ירחון לקידום מנהיגות, מקצועיות מקצוענות ומצוינות במנהל הבית ספרי בחינוך יסודי, 1-15.
- מאור, ר' (2020). הכשרת מחנכות-מטפלות לגילאי לידה עד שלוש ממצאי מחקר מדיניות. בידיים טובות- המטה להשקעה בגיל הרך.
- מועלם, א' (2020). מאפייני פעילויות מוזיקליות בשעת מפגש מליאה בגני ילדים. חוקרים@gil הרך, 12, 44-1.
- משרד החינוך. לשכת סמנכ"ל ומנהל רישוי בקרה ואכיפה (2023). נוהל רישוי מעונות יום לפעוטות. משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/MinhalRishuyBakaraAchifa/rishoy/daycare/daycare-kicensing-proc.pdf>
- סולקין, ע' (2022). "מוזיקה זה תמיד טוב - תעשי את זה". הפרקטיקות והעמדות של גננות בחינוך המיוחד ביחס למוזיקה. כעת, 7, 140-166.
- סולקין, ע' (2024). ההיבטים המשפיעים על בחירת רפרטואר השירים בגני ילדים של גננות חילוניות, דתיות לאומיות וחרדיות. מעיינות, ב, 169-199.

סולקין, ע' (התקבל). בין "בוקר טוב הגיע" ל"חול תיפול" - רפרטואר השירים המשותפים המשמשים גננות בעבודתן בגנים ממלכתיים במגזר היהודי החילוני, הדתי לאומי והחרדי בישראל כמשקפים תהליכים חברתיים. דרך אפרטה.

סולקין, ע', בנג'ו, א' וברגר, ר' (2025). השפעת שילוב קורסי אומנויות בהכשרת מטפלות במעונות יום ובמשפחתונים (לידה עד 3) על תחושת המוטיבציה והמסוגלות המקצועית שלהן. מעיינות, ג', 1-24.

סולקין, ע', מאיר, ת' וניקריטין, ח' (2024). שיקוליהן של גננות יהודיות חילוניות, דתיות וחרדיות בישראל בבחירת השירים לנגן. חוקרים @ הגיל הרך, 22, 135-159.

פוקס, ה' ופרידמן-וילסון, ת' (2018). השתלבות נשים ערביות בשוק העבודה: השכלה, תעסוקה ושכר. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/arabisraeliwomen.pdf>

פרידמן, מ' (2012). נשים דתיות בשוק העבודה בישראל. בתוך: כהן, י' (עורך), דת ומגדר בישראל (עמ' 77-95). מכון ון ליר.

קינג, י', נאון, ד', וולדה-צדיק, א' וחביב, ג' (2009). תעסוקת נשים ערביות בנות 18-64. המרכז לחקר מוגבלויות ותעסוקת אוכלוסיות מיוחדות.

קסיר, נ', מיערי, ס' וליס-גינסבורג, ג' (2019). עמדות תרבותיות, רמת דתיות, ידע מודרני ותעסוקת נשים ערביות. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. https://www.gov.il/BlobFolder/dynamiccollectorresultitem/employment-of-arab-women-resarch/he/populations-integration_arab_article-following-survey-of-women-from-a-company.pdf

רבינוביץ, ש', חסייס, ר', הלל, א' וקרפלוס, ל' (2020). מעמדן ותנאי העסקתן של מטפלות במעונות יום ובמשפחתונים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/35596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_35596b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_7446.pdf

שוחט צ', גבעון, ד' ועדי-יפה, א' (2021). תוכנית התפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך - לידה עד 50 חודשים: ערכים, עקרונות וקווים מנחים לצוותים. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ואוניברסיטת בר-אילן.

שני, י' (2024). תרומת תוכנית הכשרה לתואר ראשון, המותאמת למחנכות עם ניסיון בגיל הרך, לזהותן ולעבודתן החינוכית של המחנכות. דפים, 81, 1-23.

Addressi, A. R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. *Early Child Development and Care*, 179(6), 747-768. <https://doi.org/10.1080/03004430902944122>

Aderibigbe, S., Colucci-Gray, L., & Gray, D. S. (2016). Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: A critical constructivist perspective. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 8(1), 15-24.

Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/09575140701594426>

Augustine, C., & Wong, C. (2016). Music teaching readiness among non-specialized music teachers in government preschools. *Malaysian Journal of Music*, 5(2), 54-69.

Banegas, D. L. (2022). Four spheres of student-teachers' professional identity formation through learning about curriculum development. *Journal of Education for Teaching*, 49(3), 370-383.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2017). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 88, 112-124.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22. 10.1080/1350293X.2014.883719

Caza, B. B., & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. In: A. Wilkinson, D. Hislop, & C. Copland (Eds), *Perspectives on Contemporary Professional Work* (pp. 259-285). Edward Elgar Publishing.

Crone, K. (2020). The self-understanding of persons beyond narrativity. *Philosophical Explorations*, 23(1), 65-77.

Crone, K. (2021) Personal identity, transformative experiences, and the future self. *Phenom Cogn Sci*, 20, 299-310.

Cornett, M, Palermo, C. & Ash, S. (2023). Professional identity research in the health professions-a scoping review. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 28(2):589-642.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Flores, R. L. (2018). Kindergarten teachers' beliefs about the relationship between music and early learning. *Creative Education*, 9, 1835-1842.

Gibson, M. (2015). "Heroic victims": Discursive constructions of preservice early childhood teacher professional identities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 142-155.

Gillespie, C. W., & Glider, K. R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behavior. *Early Child Development and Care*, 180(6), 799-808. doi:10.1080/03004430802396530

Harwood, D., Klopfer, A., Osanyin, A., & Vanderlee, M. L. (2013). 'It's more than care': Early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4-17.

Hong, J., Day, C., & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers' identities: Coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249-266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>

Kelchtermans, G. (2018). *Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating and negotiating: Mapping challenges and innovations*. 10.1007/978-3-319-93836-3_20.

Koutsoupidou, T. (2010). Initial music training of generalist kindergarten teachers in Greece: What do they ask for and what do they receive? *Arts Education Policy Review*, 111(2), 63-70.

Lightfoot, S., & Frost, D. (2015). The professional identity of early years' educators in England: Implications for a transformative approach to continuing professional development. *Professional Development in Education*, 41(2), 401-418.

Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187.

Morin, F. (2004) 'K-4 Pre-service Classroom Teachers' Beliefs about useful Skills, Understandings, and Future Practice in Music', *Research and Issues in Music Education*, 2(1). <http://ir.stthomas.edu/rime/vol2/iss1/2>.

Moss, P. (2015). Time for more storytelling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991092>

Olsen, A. K. V., Kjær, I. G. H., & Spieler, K. S. (2024). Predictors of professional identity among early childhood teacher students. *Education Sciences*, 14(6). <https://doi.org/10.3390/educsci14060589>

Osgood, J. (2016). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>

Register, D. & Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples. *Music Therapy Perspectives*, 25, 25-31.

Reissner, S., & Armitage-Chan, E. (2024). Manifestations of professional identity work: an integrative review of research in professional identity formation. *Studies in Higher Education*, 49(12), 2707-2722.

Reybrouck, M, Eerola, T. & Podlipniak, P. (2018). Music and the functions of the brain: Arousal, emotions, and pleasure. *Frontiers in Psychology*, 9, doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00113

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.

Sullivan, P.M. (2016). *The effects of music in kindergarten lessons on student engagement and student learning*. [Doctoral Dissertation. Northeastern University Boston]. <https://katrz.net/dd9e3a>

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.

Trede, F. & Jackson, D. (2019). Educating the deliberate professional and enhancing professional agency through peer reflection of work-integrated learning. *Active Learning in Higher Education*, 22. [10.1177/1469787419869125](https://doi.org/10.1177/1469787419869125).

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

Vignoles, V. (2017). Identity: Personal and social. In: Deaux, K. & Snyder, M. (Eds.), *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology*. Oxford University Press.

Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2017). Introduction: Toward an integrative view of identity. In Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer.