

ייעוץ חינוכי לגיל הרך – מאין ולאן?

דורית ארם, עדנה דשבסקי

הפרק עוסק בהתהוות הייעוץ החינוכי לגיל הרך, תוך תיאור התפקיד שהוא ממלא אל מול צורכיהם של ילדים ושל קהלי-יעד נוספים הקשורים להתפתחות בגיל הצעיר. הפרק דן בצורך בייעוץ המתמקד בגיל הרך, תוך סקירת מסגרות החינוך הקיימות לגיל זה והתבוננות על הצרכים הייחודיים של הילדים, הוריהם ומחנכותיהם. בהמשך, הפרק מתאר את עקרונות העבודה המאפיינים את הייעוץ החינוכי לגיל הרך, ומתמקד בקשיים ובדילמות שישפיעו בעתיד על עיצוב התפקיד.

ייחודיותה של תקופת הגיל הרך מבחינת הילד ומשפחתו

השנים הראשונות בהתפתחותו של הילד מהוות תקופה רגישה ומשמעותית לגביו ולגבי משפחתו. לחוויות שהילד חווה בשנים אלה ולאיכותן יש השפעה חשובה על התפתחותו העתידית. בתקופה זו נחקקים בילד דפוסים, תסריטים ומאפייני התנהגות, שאותם הוא רוכש במגע שלו עם העולם ובעיקר עם משפחתו. אלה ילוו אותו במהלך חייו ויעצבו במידה רבה את תפיסת-עולמו ואת דרכי התמודדותו עם העולם הפיזי, האינטלקטואלי, החברתי והרגשי.

תקופת הגיל הרך מתאפיינת בזמנית בהתפתחות אדירה עתירת-סיכויים כמו גם בפגיעות וברגישות גבוהה לחוויות מסכנות (Shonkoff & Phillips, 2001). ידוע כיום שרוב ההתפתחות המוחית של הילד מתרחשת לאחר הלידה, ולא לפנייה. התינוק רגיש וגמיש מבחינה נוירולוגית, וגמישות זו פוחתת עם העלייה בגיל. קצב התפתחותו של המוח מרגע ההתעברות ועד למעבר לבית-הספר מהיר יותר מאשר בכל תקופה

אחרת בחיים (Barnet & Barnet, 1998; Eliot, 1999). חוויות בילדות המוקדמת משפיעות על מבנה המוח ועל מערך הקשרים המאפיין אותו. הפעלה חוזרת ונשנית של רשתות הנורונים באמצעות חוויות הילדות מחזקת את הקשרים בין תאי העצב במוח (Gottlieb, 1991; Huttenlocher & Dabholkar, 1997). הניסיון מעצב אפוא את הדרך שבה נתיבים פונקציונליים נוצרים במוח. חוויות מסתגלות בגיל הרך, כגון תזונה מתאימה וגרייה הולמת, תומכים בהתפתחות תקינה של המוח, בעוד שחוויות מְסַכְסֶכֶּנֶת, כגון חשיפה לאלכוהול בעוברות, חסך בגרייה וכדומה, גורמים להתפתחות מוחית לא-תקינה (Black, Jones, Nelson & Greenough, 1998).

כל הישג התפתחותי בגיל הרך – תהא זו התפתחות של שפה, למידה, יכולת חברתית, שליטה עצמית או ויסות עצמי – מתרחש בתוך הקשר מסוים ועם האחרים המשמעותיים בחיי הילד. כל למידה שילדים צעירים לומדים, הדרך שבה הם מגיבים על אירועים וכלפי אנשים, הציפיות שלהם מעצמם ומאחרים, כל אלה מושפעים מהיחסים שלהם עם הוריהם ומהסביבה הביתית והתרבותית שמשפחתם מספקת להם (Collins & Laursen, 1999).

הגיל הרך מהווה תקופה משמעותית לא רק לילד, אלא גם להוריו וליתר בני משפחתו. תקופה זו מתאפיינת בדרך-כלל בתובענות רבה כלפי ההורים, בקשיים ובתהיות. ההורים בזמן זה מתעצבים כהורים. הם עסוקים בהסתגלות ובהתאמות הנדרשות לנוכח השינוי שהתחולל במשפחה בעקבות הצטרפותו של הילד, עם סגנונו ודפוסי התנהגותו האישיים. הקשרים עם בן/בת-הזוג, עם משפחות-המוצא ועם הילדים האחרים במשפחה עוברים בתקופה זו ארגון מחדש. למעשה, מרגע שנולד ילד חדש למשפחה, כל המשפחה נמצאת בתהליך התפתחותי ובתקופה רגישה (מינושין, 1982). תינוקות מגיעים לעולם במצב תלתי המזמין טיפול והגנה, וההורים, שערים לתלות של הילדים בהם, חשים אחריות ודאגה לילדיהם. הם רואים כיצד התפתחות ילדיהם מושפעת מפעולותיהם וארוגה באריג התנהגותם שלהם, ולכן הם חוששים לטעות, חוששים לפגוע בילדים. ההורים מתלבטים בשאלות התפתחותיות כלליות, כגון גמילה מהנקה או מעבר בין מסגרות חינוך, ובשאלות הקשורות יותר למשפחתם, כגון התאמת התקשורת לסגנונו ולמזגו של ילדם או בחירת ההתייחסות המתאימה לקשר שבין ילדיהם. ההורות לילד צעיר כרוכה במעמסה יומיומית עצומה, ורצופה קונפליקטים הנובעים מניגודי אינטרסים ומחוסר התאמה בין צורכי ההורים לצורכי התינוק, בין צורכי האחים הבוגרים לצורכי התינוק וכדומה (הנדריקס, 1993).

ההתבוננות בתחילת המאה העשרים ואחת על ההורות ועל צורכיהם של ההורים הינה מורכבת מבעבר. כיום קיימת הבנה שמערכת היחסים בין הילד להוריו אינה נקבעת רק על-ידי ההורים וגישתם, אלא מושפעת מאוד מסגנונו של הילד (Holden & Miller, 1999). נוסחות פשוטות להורות טובה פסו מן העולם והוחלפו בהבנה שיש דרכים רבות להתמודד עם משימת ההורות. דרכי ההתמודדות קשורות לתרבות, למיצב, למצב המשפחה, למשאבי העזרה העומדים לרשות ההורים וכדומה (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000; Maccoby, 2000). ההורים בתקופתנו

חשופים למידע רב ומבלבל ממקורות שונים, הציפיות מהם גבוהות, והם חשים בטוחים פחות. כמות הספרים, האתרים ברשת והארגונים המוכנים לסייע במידע להורים הינה עצומה. המידע מגיע אל ההורים ללא כל סינון ודרך כל ערוצי התקשורת, וההורים המוצפים מתקשים לעיתים לדעת איזה מקור מידע מהימן ומה המידע הרלוונטי. ההורים נותרים נבוכים מול ריבוי המידע, וזקוקים יותר מבעבר ליד מכוונת כדי להתמודד ביעילות עם המידע העשיר הזה (Horowitz, 2000). האלף החדש מציב אתגרים חדשים בפני קובעי מדיניות, מחנכים והורים בכל הנוגע לגיל הרך. המבנה המשפחתי אינו כה אחיד כבעבר. אחוז המשפחות שבהם ההורים נשואים ושניהם קשורים ביולוגית לילדיהם יורד יחסית, בעוד אחוז המשפחות בעלות מבנה שונה (חד-הוריות, הומוסקסואליות, מאמצות, חורגות וכדומה) עולה. תפקיד האבות גם הוא עבר שינוי בשנים האחרונות, מדאגה בעיקר לתחום הכלכלי למעורבות ושותפות בהתפתחות הילדים. מחד גיסא, מחקרים מדגישים את חשיבותם של האבות בהתפתחות ילדיהם הצעירים, ומאידך גיסא, יותר ויותר ילדים גדלים במשפחות חד-הוריות ללא דמות אב בחייהם (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000).

במקביל להצטברות הידע המדעי המבהיר את התנאים המשפיעים על ההתפתחות בגיל הרך, ובמקביל להתפתחות ההבנה בדבר חשיבותן של חוויות החיים המוקדמות ובדבר התפקיד המרכזי של הקשרים הראשוניים בהתפתחות, מתגברים הקשיים המגבילים את היכולת להשתמש בידע בצורה טובה למען הסתגלות יעילה יותר של הילדים (Shonkoff & Phillips, 2001). ההורים מצויים שעות רבות מחוץ לבית, ונתונים לתובענות וללחצים במקומות העבודה. השינויים במבנה המשפחה ובכוח העבודה במשק הגדילו את שכיחותם של האבות והאימהות הנושאים באחריות כפולה לעבודה ולמשפחה (Allen, Herst, Burck, & Sutton, 2000). הגיל שבו הילדים משתלבים במסגרות החינוך יורד, ומספר השעות שהם נמצאים מחוץ לבית עולה. הורים רבים חשים קונפליקט בין חובותיהם כלפי המשפחה וילדיהם לבין חובותיהם כלפי עבודתם. תחושה זו קיצונית יותר כאשר יש להם ילדים צעירים, ועלולה לפגוע במערך היחסים העדין בין ההורים, הילד והמערך החינוכי (Lewis & Cooper, 1988). הורים רבים ניצבים בפני לחצים כלכליים חריפים, משפחותיהם חוות מתחים רבים, וילדיהם חיים בתנאים סביבתיים קשים. לעיתים קרובי-משפחה (בדרך-כלל סבים) תופסים את מקומם של ההורים ונושאים בנטל של חינוך הילדים (Monsen, 2001). שינויים אלה במבנה המשפחה, בחלוקת התפקידים במשפחה ובאורחות החיים דורשים התייחסות מתאימה מצד מערכת החינוך לגיל הרך (Ackerman, D&Eramo, Umylny, Shultz & Izard, 2001; Dunn, Davies, O'Connor & Sturgess, 2001).

עיצוב התפקיד של היועצת לגיל הרך מחייב בחינה של מאפייני השירותים החינוכיים המוענקים בישראל לילדים מגיל הלידה ועד גיל שש אל מול הצרכים המורכבים שהתחדדו במאה העשרים ואחת.

מסגרות החינוך לגיל הרך בישראל¹

ישראל נחשבת לאחת הארצות המובילות בעולם בתחום החינוך לגיל הרך. אף-על-פי שחינוך חובה מיושם בפועל רק מגיל חמש, אחוז גבוה מאוד מאוכלוסיית הילדים היהודית בישראל רשומים למסגרות חינוך לגיל הרך כבר מגיל שישה חודשים. על-פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2001), כ-71% מהילדים בישראל בין הגילים שנתיים וחמש מתחנכים במסגרות חינוכיות (כ-83% מהילדים בחינוך היהודי וכ-40% בחינוך הערבי). בגיל שנתיים הפער בין החינוך היהודי והחינוך הערבי הוא הגדול ביותר. כ-68% מהילדים היהודיים מתחנכים במסגרת חינוכית, לעומת כ-5% בלבד מהילדים הערביים. עם העלייה בגיל הפער מצטמצם, כאשר בגיל חמש כ-94% מהילדים היהודיים וכ-81% מהילדים הערביים לומדים במסגרות חינוכיות.

המסגרות המספקות שירותים לילדים צעירים מגיל לידה ועד גיל שש ולמשפחותיהם נתונות בפיקוח של שלושה גופים ממשלתיים: משרד הבריאות – התחנות לבריאות המשפחה ("טיפת חלב"); משרד העבודה והרווחה – מעונות-היום והמשפחתונים; ומשרד החינוך – הגנים הפרטיים ומערכת הגיל הרך הממשלתית.

סקירה של מסגרות הגיל הרך

תחנות לבריאות המשפחה ("טיפת חלב") – תחנות אלה נמצאות בפיקוח משרד הבריאות, ועיקר מטרתן היא רפואה מונעת. בתחנות עובדות אחיות בריאות הציבור, הנמצאות בקשר עם הילד ומשפחתו במסגרת הקהילה במקום מגוריו. פעילותן של תחנות אלה כוללת מעקב אחר הגדילה וההתפתחות, בדיקות תקופתיות לגילוי מוקדם של עיכובים בהתפתחות, בדיקות ראייה, שמיעה ותקשורת ומתן חיסונים בהתאם לתוכנית הארצית (משרד הבריאות, 2000).

המשפחתונים – המשפחתונים מפקחים ומקבלים רשיון וסמל ממשרד העבודה והרווחה. זוהי מסגרת חינוכית-טיפולית לקבוצה של כחמישה ילדים בני שישה חודשים עד שלוש שנים, הפועלת בביתה של המטפלת. המנחות, המרכזות האזוריות והמטפלות מקבלות את הכשרתן ממשרד העבודה והרווחה (פפרמן, 1994).

מעונות-היום – מעונות-היום מהווים מסגרת חינוכית טיפולית לילדים מגיל שישה חודשים ועד גיל שלוש. רוב מעונות-היום המוסדרים מופעלים על-ידי ארגוני הנשים והרשויות המקומיות. התקן הקבוע על-פי חוקי המדינה לגבי היחס בין מספר המטפלות לילדים הוא: בקבוצת הגיל חצי שנה עד חמישה-עשר חודשים – מטפלת אחת לכל שישה תינוקות; בגילים חמישה-עשר חודשים עד שנתיים – מטפלת לכל עשרה תינוקות; בין גיל שנתיים לגיל שלוש – מטפלת לכל שנים-עשר פעוטות; ובגילים שלוש עד ארבע – מטפלת לכל חמישה-עשר ילדים. משרד העבודה

1 הסקירה אינה כוללת את מסגרות החינוך העצמאי (תלמידי תורה וכדומה).

והרווחה מפקח על המעונות ואחראי לתקנים, להכשרה, לצידוד, ולהדרכה השוטפת (Ackerman, 2000).

גנים פרטיים – גן הוא מסגרת שבה מתחנכים באופן שיטתי יותר מעשרה ילדים בגיל שלוש ומעלה. גן פרטי מצוי בבעלות הגננת, והתשלום אליו הוא פרטי. משרד החינוך מפקח על הגנים הפרטיים ותפקידו לוודא שהצידוד בגן תקין ומתאים לגיל הילדים, שהתוכנית החינוכית הולמת ושהגננת מוסמכת. יש לציין שגנים פרטיים רבים מקבלים גם ילדים בני שנתיים עד שלוש, ופלח זה של אוכלוסיית הגיל הצעיר אינו זוכה עדיין בביקוח ובהדרכה מלאים של משרד החינוך.

החינוך הקדם-יסודי במסגרת משרד החינוך – מערכת זו כוללת גני-ילדים לילדים בגיל שלוש – גני טרום-טרום-חובה; בגיל ארבע – גני טרום-חובה; ובגיל חמש – גני חובה. תוכניות הלימודים בגנים מובנות על-ידי משרד החינוך, והפיקוח חל על כל הגנים. בכל גן עד שלושים וחמישה ילדים, והצוות החינוכי הישיר כולל גננת וסייעת. הגננת בעלת הכשרה מקצועית של גננת מוסמכת לפחות. גני החובה קשורים לשירות הפסיכולוגי-הייעוצי ומקבלים תמיכה של פסיכולוג חינוכי. מטרות האגף לחינוך קדם-יסודי לשנת תשס"ב כללו, בין היתר, את התחומים הבאים: ביסוס תשתית של מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וערכיות; פיתוח יוזמות ייחודיות לצמצום פערים, למניעת אלימות ולשילוב ילדים בעלי צרכים ייחודיים; פיתוח צוותים חינוכיים והכשרתם להטמעה של שיטות הוראה עדכניות; פיתוח מודלים חינוכיים חדשניים מבחינה פדגוגית וארגונית, ושילוב תוכניות העשרה במסגרת החינוך הפורמלי.

מסגרות החינוך לגיל הרך שואפות להתמודד עם האתגרים המורכבים שתקופת הגיל הרך ומשימות החינוך מציבות. התמודדותן של המחנכות העושות במלאכה חושפת את צורכיהן המקצועיים והארגוניים הייחודיים. בישראל הוקדשה תשומת-לב מעטה מאוד לצורכיהן של גננות, מטפלות וסייעות. הקבוצה היחידה שזכתה לאחרונה בתשומת-לב ייחודית היא קבוצת הגננות. ממצאי מחקרים הממפים צורכי גננות מראים כי לגננת יש צורך בהפחתת תחושת הבדידות (אונגר, בהכנה, גנץ, 2002; מכון "אדמתי" למחקר, 2000). תחושת הבדידות מתקיימת חרף קיומם של מפקחים, מדריכים, פסיכולוגים, מטפלים וגורמי רשות בפרישה ארצית. הסיבה לכך נעוצה בעיקרה בפערי תפיסה הנשענים על ארבעה חסרים על-פי תפיסת הגננות: (1) כמות התמיכה אינה מספקת; (2) אופי התמיכה נתפס כנקודתי, ולא כרציף; (3) סוג התמיכה מכוון למישורים פונקציונליים, ולא לצרכיה של הגננת, ולפיכך נחוזה לעיתים כביקורת; (4) המסרים המועברים על-ידי המערכות השונות סותרים לעיתים ומציגים את הגננת כבעלת הסמכות בעוד שלפי תפיסתה היא נותרת עם האחריות בלבד. תחושת בדידותן של הגננות, כפי שעולה מן המחקר, משפיעה על כל היבט אפשרי של חייהן המקצועיים, ובמיוחד מודגשת התחושה כי עבודתן נעשית ללא ליווי הולם ומתמשך הכולל תמיכה מקצועית ואוזן קשבת.

המודעות לחשיבותו של הגיל הרך, ייחודיות הצרכים המאפיינים את הילדים וההורים, ריבוי הגופים העוסקים בגיל הרך, מטרות החינוך והצרכים הדוחקים של

הגננות – כל אלה הוליכו את המערכות השונות להכרה בעובדה שהתמיכה הקיימת בהורים, בילדים ובצוותים החינוכיים אינה מספקת, והולידו את ניצני הצורך בייעוץ חינוכי לגיל הרך בישראל.

התפתחות הייעוץ החינוכי לגיל הרך

התפיסה הרווחת והמוסכמת בקרב גורמי חינוך, גורמי טיפול וקובעי מדיניות היא שהשקעה בגיל הרך צריכה לזכות בקדימות גבוהה בהשוואה לגילים אחרים. אולם בכל הנוגע לביסוס רעיוני של שירותי הייעוץ החינוכי לגיל הרך, נראה כי נעשים צעדים ראשוניים בלבד. החל בשנת 1988 ניתן לזהות רעיונות ראשוניים בתחום של הפעלת שירותי ייעוץ לגיל הרך. מאחר שבגנים טרם התקיימו שירותי ייעוץ חינוכי, פנו גננות והורים ביוזמתם אל יועצות בתי-הספר היסודיים הסמוכים אל הגן בבקשת סיוע. עובדה זו הולידה את הצורך בהבניית שירות ייעוץ מיוחד לגיל הרך ובהגדרת תחומי פעילותן של היועצות החינוכיות במסגרת זו. בתחילה דחק הצורך בעיקר לגבי אוכלוסיות של ילדים בסיכון, אך מאוחר יותר התפתחה חשיבה מונעת כלפי האוכלוסייה הכוללת (Hohenshil & Hohenshil, 1989).

ההבנה כי דרוש שירות ייעוצי לגיל הרך הובילה לחידוד הצורך בהכשרה ייחודית ליועצות הגיל הרך ובפיתוח תוכניות התפתחותיות מתמשכות, תוך הבטחת הרגישות התרבותית והאתית (Hohenshil & Hohenshil, 1989). העבודה עם צוותים והורים של ילדים צעירים עיצבו כמה תחומי פעולה חיוניים: מתן תמיכה וייעוץ להורי הילדים בתחומי חינוך והתפתחות; מתן ייעוץ לגננות ולצוותים הנלווים; תיעוד המעקב אחר התפתחותם של הילדים; וניסיון להבטיח איזון בין תוכניות חינוכיות לגיל הרך המקדמות היבטים אקדמיים לבין תוכניות המטפחות מיומנויות חברתיות ורגשיות. בהמשך נחשפו פנים שונים של תפקיד הייעוץ החינוכי לגיל הרך: הפן המניעתי, ההיועצותי, ההדרכתית והתיאומי (Bacon & Dougherty, 1992; Gerler & Myrick, 1991; Hofman, 1991).

הפן המניעתי – פן זה מהווה נדבך מרכזי בעבודת היועצים החינוכיים לגיל הרך. יש המתמקדים בפן המניעתי במתן ייעוץ להורים ותמיכה לגננות. להערכתם, הדרכה וייעוץ להורי הילדים, במיוחד אם הם מרקע חברתי-כלכלי חלש, מהווה טיפול מונע ועשויה להשפיע על הסביבה שבה הילד מתפתח (Gerler & Myrick, 1991; Hohenshil & Hohenshil, 1989). אחרים גורסים כי הפעילות המניעית צריכה להיעשות באמצעות הפעלת תוכניות לקידום התפתחותו של הילד בתחומי התפקוד השונים, וכי על הצוות החינוכי והיועצת להפעיל תוכניות אלה בפעילות ישירה עם הילדים (Hofman, 1991).

הפן ההיועצותי – ההיבט ההיועצותי מוגדר כיחסי סיוע שבהם היועצת לגיל הרך מספקת ייעוץ ועזרה למבוגר המשמעותי בסביבת הילד. עבודת הייעוץ בהיבט ההיועצותי שלה נוגעת בכמה תחומי עשייה, כגון: סיוע לגננות בבחינת צורכי

הילדים ובבחירת הדרכים לסייע להם, הכשרת הגננות תוך למידה משותפת בנושאים הקשורים לרווחת הילדים, והפעלת קבוצות הורים בנושאי הורות. החיבור בין הגישה המניעתית וההדגש ההיועצותי עולה בקנה אחד עם התפיסה הפרואקטיבית של היועצת כיוזמת נגיעה במטרות חינוכיות מזוהות בטרם נוצרו מצבי משבר. גרלר ומיריק (Gerler & Myrick, 1991) רואים בתפקיד ההיועצותי תחום עשייה חשוב, בעיקר משום שהם מייעדים ליועץ תפקיד של "מלמד סגוריה" על צורכי הילד. על היועצת לשמור במסגרת תפקידה זה על איזון בין התחומים השונים הזוכים בהתייחסות בגן, ולהקפיד לא להתעלם מהיבטים התפתחותיים חיוניים.

הפן ההדרכתי – היועצת החינוכית מהווה משאב של הדרכה לצוותים החינוכיים של הגן. גרלר ומיריק (Gerler & Myrick, 1991) ממליצים על הדרכה שוטפת לאורך כל חייה המקצועיים של הגננת. הם מזהים קושי בעומס המטלות המוטל על הגננות, ומציעים שהיועצת תגייס גורמים נוספים לסיוע בגן, כגון הורים מתנדבים או חונכים צעירים מקרב ילדי בית-הספר היסודי. בהקשר זה הם מייעדים ליועצת תפקיד של מדריכה ומלווה לצוותים אלה. בייקון ודוהרטי (Bacon & Dougherty, 1992) מציעים שתי שיטות הדרכה: באחת היועצת מדריכה פורום קבוצתי של גננות באמצעות עיבוד מידע, הדרכה ואימון; והשיטה האחרת היא הדרכה שיתופית, שבה היועצת והגננת משתמשות במכלול הידע המשותף ומפתחות יחד תהליכים חינוכיים.

הפן התיאומי – בגיל הרך, כמו בבית-הספר, יש ליועצת תפקיד חשוב כמתאמת. תפקידה המסורתי של היועצת החינוכית בבית-הספר הוא לקשר ולתאם בין צורכיהם של הילדים והוריהם לבין השירותים ומקורות הסיוע שבקהילה (Welch & McCarrol, 1993). התיאום נתפס לעיתים כחלק זניח בעבודת היועצת, אולם משימה זו תופסת בהדרגה מקום מרכזי ומחייבת ידע מושכל. יועצות מכירות היטב את המבנה המורכב של שירותי הקהילה, את שטחי החפיפה או החסר, ויש להן היכולת להתקשר ולגייס אנשי-מקצוע נוספים על-פי הצורך. מיומנות מקצועית זו חיונית במיוחד בעבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בגיל הרך. לגבי ילדים אלה יש צורך מובהק לסייע להורים לזהות מערכות תמיכה שיספקו להם את השירותים הדרושים להם. עבודת התיאום הרגישה מחייבת תנועה הלך-ישוב בין הילד, הוריו והגננת, מצד אחד, לבין מקורות הסיוע בקהילה, מן הצד האחר, תוך תיאום עמדות, קדימויות ושירותים לטובת הילד.

לסיכום, ניכר כי בשנים האחרונות הוחל בפיתוח יישומי של עבודת ייעוץ לגיל הרך. ההדגשים השונים שתוארו לעיל מעידים על תהליך עיצוב ראשוני של התפקיד ועל הכיוון הרצוי במתן שירות ייעוצי יעיל ופורה לגיל הרך. על-אף ראשוניותו של השירות, אין מחלוקת לגבי נחיצותו ולגבי הפוטנציאל ההתפתחותי שלו.

הייעוץ החינוכי לגיל הרך במדינת-ישראל

ניצני הייעוץ לגיל הרך בישראל הופיעו בשנות התשעים. שנים אלה התאפיינו בהתפתחות מואצת של תוכניות חינוכיות, תוך התבוננות על הילד, על צרכיו ועל הידע ההתפתחותי שנצבר. בגן-הילדים מתפתחת עבודת-צוות, ומודגש מקומה של הגננת כמנהלת יחידת הגן וכאחראית על צוותו. נוסף על כך, הולכת וגוברת מעורבותם של הורי הילדים במתרחש בתהליך החינוכי בגן-הילדים (מיכאלוביץ, 1999). התפתחויות אלה הניעו את האגף לחינוך קדם-יסודי להיעזר בכמה מנגנונים, שהעיקרי ביניהם הוא מנגנון הפיקוח. המפקחות מתווכות את תוכניות הלימודים והחידושים לגננות, ונעזרות במרכזי ההדרכה המצויים במדורי הגיל הרך במרכזים הפדגוגיים (מרכזים לפיתוח סגלי הוראה – פסג"ה). אמצעי ההדרכה במדורי הגיל הרך יצרו את התשתית לשירות הייעוצי לגיל הרך.

תהליך כניסתו של השירות הייעוצי לגיל הרך בישראל קיבל בפתח האלף השלישי תמריץ ממאפיינים אוניוורסליים, כגון התחדדות ההבנה בנוגע לחשיבות הגיל הרך, שינויים בתא המשפחתי, שינויים בשוק העבודה וריבוי מקורות המידע הזמינים. יתרה מזו, המאפיינים הייחודיים למציאות הישראלית, כגון תחלואים חברתיים שגלשו לעבר הגיל הרך (אלימות גוברת, פגיעות מיניות, התעללות בילדים, מצבי לחץ וחרדה נמשכים), כמו גם קשיים בתחומי הרווחה חידדו את הצורך בהתערבות ייעוצית ייחודית לפלח גיל זה. הצרכים המובהקים של הגננת וצוותה הגיעו למודעותם של קובעי המדיניות ונותני השירות לסוגיהם. על רקע כל אלה הוגדרו יעדיו של הייעוץ החינוכי בארץ כדלקמן: "הייעוץ החינוכי לגיל הרך נועד לפתח, להקנות ולהטמיע בקרב סוכני החברות ובמערכות החינוך עמדות, כישורים ואסטרטגיות התורמים לקידום רווחה נפשית של תלמידים." (דשבסקי, בדפוס)

זה כתשע שנים הולך ומתבסס השירות הייעוצי לגיל הרך, אף שמספר היועצות החינוכיות מצומצם עדיין כיום והפרישה הארצית חלקית ביותר. כיום פועלות כמאה יועצות חינוכיות לגיל הרך – כרבע מהן פועלות בתחום החינוך המיוחד, והשאר בחינוך הרגיל. נוסף על כך, מאה ארבעים ושישה בתי-ספר כוללים בתוכם חטיבות צעירות (מקבץ גנים המסונף לבית-הספר), וברובם יועצות בתי-הספר נותנות שירות ייעוצי גם למסגרות הגן. התפתחות הייעוץ החינוכי לגיל הרך צוברת תאוצה, המתבטאת בין היתר בהקצאת משאבים ישירים של הנהלת משרד החינוך (החל בשנת הלימודים תשס"ב).

מוקדי הפעילות הייעוצית כיום ומוקדי פעילות אפשריים בעתיד

עבודת היועצת לגיל הרך בנויה על ליבה מרכזית של פעילות מקצועית, שסביבה נוצרים דגמים אחדים של הפעלה. השוני בדגם ההפעלה הינו בדרך-כלל תוצר של

מבנה השירותים הקהילתיים ביישוב והצרכים המובהקים המאותרים בו. עבודת היועצת מתמקדת בעיקר בעידוד ובהנעה של תהליכים מקדמי בריאות ומיטביות, ופעילותה מכוונת לכלל האוכלוסייה של ילדי הגן. מאחר שקיימת מודעות לכך שאקלים הגן מושפע באופן מכריע מהבוגרים הפועלים בו, נקבע כי אוכלוסיית היעד המרכזית של היועצת החינוכית לגיל הרך כיום היא צוות הגן: גננות, סייעות, גננות משלימות וסייעות משלימות.

היועצת פועלת בזיקה הדוקה למפקחת על הגנים, ומקיימת עימה תהליכי היועצות ותכנון משותפים. בתיאום עם הפיקוח, נבנות קבוצות-השתייכות של גננות (ולעיתים גם של סייעות), הנפגשות עם היועצת על בסיס קבוע וברוחי זמן ידועים מראש. במפגשים אלה מתקיימות סדנות, השתלמויות, היועצות קבוצתית והזדמנויות ללמידת עמיתים, בדרך של חקירה רפלקטיבית וניתוח אירועים מחיי הגן. לעיתים הגננות פונות ליועצת גם באופן פרטני לצורכי היועצות והסתייעות. נוסף על כך, היועצת נוטלת מדי פעם חלק במפגשי הורים בגן, ומנחה במשותף עם הגננת פעילות להורים. מאחר שהגננת וצוותה מהווים כיום קהל-היעד המרכזי של היועצת, צורכי הגננות קובעים במידה רבה את תחומי התוכן של העבודה הייעוצית. תחומי פעילותה של היועצת מגוונים מאוד, ולפיכך נתייחס להלן רק לנושאים מרכזיים. נושאים אלה מהווים דוגמות בלבד, ואינם ממצים את כל נושאי העבודה בתחום הייעוץ לגיל הרך.

טיפול האקלים של כיתת-הגן הינו אחד התחומים המרכזיים בעבודתה של היועצת עם הגננות. היועצת עוסקת בהכשרה ובאימון של הגננת בשכלול הדיאלוג גננת-ילדים, בפיתוח אינטליגנציה רגשית, וכן באימון ובעיבוד של סוגיות הקשורות לגבולות ולמשמעת. בהקשר זה הגננת עוברת הכשרה בהפעלת תוכניות מניעה בראייה התפתחותית, ומקבלת מהיועצת סיוע המאפשר שילוב של היבטים רגשיים במסגרת התוכניות הפדגוגיות המופעלות בגן.

תחום תוכן נוסף שהיועצת לגיל הרך עוסקת בו הוא **ההתמודדות עם מצבי לחץ**. היועצת מכשירה ומאמנת את הגננת להתמודד עם מצבי חירום ומשבר בגן, לזהות איתותי מצוקה של ילדים ולהסתייע בגורמים מקצועיים לצורך התערבויות מתאימות. היועצת מעשירה את הגננת בידע ובכלים לזיהוי ילדים בסיכון, ופורשת לפניה ביטויי מצוקה אפשריים של ילדים ודרכי תגובה מותאמות.

לעבודת-הצוות בגן יש השלכות משמעותיות על השבחת האקלים בו. **פיתוח עבודת-הצוות** מהווה מטרה נוספת בעבודת היועצת. במסגרת זו, העבודה עם הגננות והסייעות מתמקדת בהבניה של דפוסי הקשר והתקשורת של צוות הגן, ובקשירת קשרים בין צוות הגן לצוותים תומכים במעטפת הגן: שירותים פּר־רפואיים, שירותים פסיכולוגיים וגורמים של הרשות המקומית.

אחד התחומים שנהפכו לאחרונה לדוחקים ביותר הוא **תקשורת בין ההורים לצוות הגן**. בתחום זה היועצת מפתחת תהליכי למידה, בנייה ואימון בהידברות פורייה וחיובית בין צוות הגן לבין ההורים. היועצת מסייעת לצוות הגן ליצור דפוסי של קשר ושיתוף עם ההורים, לפתח יוזמות לשיתוף-פעולה ולמעורבות של

להוריד שורה ההורים בחיי הגן, ולבנות מערך של הדרכה והעשרה להורים.

מלבד העבודה הישירה עם צוות הגן (גננות וסייעות), יועצות הגיל הרך מפתחות כיווני עשייה נוספים הקשורים לפעילות תיאומית. תיאום בין הצרכים של צוות הגן, הילדים והוריהם לבין שירותי התמיכה בקהילה מצריך זיהוי של הצרכים, מיפוי של השירותים ותיווך בין השניים. פעילותה של היועצת מחייבת קשר עם כל הגורמים הפועלים בגן. הקשר עם הפסיכולוגים החינוכיים הינו מרכזי, ומחייב תיאום ותהליכי היועצות הדדיים לגבי סל השירותים המוצע לגן. העבודה הבין-מקצועית עם הפסיכולוגים מאפשרת יוזמות של עבודה עם הורים, הדרכת גננות והובלת מהלכים יישוביים מתואמים. בשעת חירום או משבר, החבירה בין היועצת לפסיכולוג הגן חשובה במיוחד, ומאפשרת מתן תמיכה רחבה יותר לצוות הגן, לילדים ולהוריהם.

המיקום הפיזי שבו השירות הייעוצי ניתן לגנים משתנה בהתאם לדגמי העבודה השונים. ניתן לזהות שתי תפיסות מקוטבות ודגמי-ביניים. בקוטב האחד השירות ניתן מחוץ לגן ומחוץ לשעות הפעילות בגן, ומכוון באופן בלעדי לצוות הגן. שירות זה מתקיים במרכז ההדרכה במרכזים הפדגוגיים. בקוטב האחר השירות מתקיים בגן עצמו, משולב ביום הפעילות בגן, ומכוון לצוות, לילדים ואף להורים. דגם זה מאפיין כיום יותר את יועצות החינוך המיוחד לגיל הרך. בבסיס השוני בין המודלים מצויות השקפות עולם מקצועיות שונות, המגדירות באופן שונה את קהל הלקוחות ומשפיעות על מידת מעורבותה של היועצת בחיי הגן. השקפות עולם אלה יהיו נושא להתלבטות גם בהמשך עיצובו של תפקיד הייעוץ לגיל הרך.

מדיניותו של האגף לחינוך קדם-יסודי במשרד החינוך מסמנת יעדים עתידיים ומשרטטת כיווני התפתחות שעשויים ליצור שינוי מבני בפרישת גני-הילדים בכל יישוב. החשיבה על מקבצי גנים או על תבניות שונות של אשכולות גנים (לימור, 2002) מבחינה בפוטנציאל של מבנה ארגוני שבין כתלוי מתקיים רצף התפתחותי מגיל שנתיים עד שש. מסגרת חינוכית אפשרית זו עשויה לאחד את הפיקוח על חינוך הילדים מגיל שנתיים עד שש, וכל שירותי החינוך, הבריאות והייעוץ המקצועי ילוו מערכות אלה בראיית רצף. גם מסגרות הגן של יו"א (יום חינוך ארוך) עשויות להצטרף למגמה זו, וליצור מבנה ארגוני מעין "בית-ספר גני" המקיים כמה כיתות-גן לכל גיל לאורך יום לימודים הנמשך שמונה שעות.

מבנים עתידיים אלה, אם יתממשו, יכללו צוותים מגוונים ובין-תחומיים: מנהלת האשכול, צוות גננות, צוות סייעות, צוות מטפלות, יועצות חינוכיות, אס-בית, מזכירה, איש אחזקה, מערך תומך-גן (פסיכולוגית, מרפאה בעיסוק, מרפאה בדיבור, מטפלת באומנות, גננת לחינוך מיוחד, אחות ועובדת סוציאלית). מבנה עתידי זה של ארגון הגן יעורר צרכים חדשים של כיתות-הגן ושל הצוותים החינוכיים: צרכים ארגוניים, צרכים אקלימיים, צרכים הקשורים לעבודת-הצוות המורכבת, וצרכים הקשורים לתיאום בין-צוותי ובין-תחומי של מכלול העבודה באשכול. התפתחות כזו תדגיש כיווני התפתחות נוספים בעבודת היועצת, ותדרוש הרחבה של תוכניות המניעה וההתערבות הייעוציות לטווח הגילים שנתיים עד שש. זיקתה של היועצת למנהלת האשכול עשויה להיות מרכזית, על-מנת לשמש למנהלת שותפה בחשיבה מערכתית,

בתכנון המענה לצוותים החינוכיים, בציוות אנשי החינוך, בהבניה שיטתית של עבודתו של צוות הגן, בגיבוש נהלים, בפעילות מתוכננת עם הורים וביוזמות עתידיות. תהליך עיצובו של תפקיד הייעוץ החינוכי לגיל הרך מלווה בהתלבטויות ובדילמות שונות, שיעסיקו ללא ספק את אנשי המקצוע בתחום זה בשנים הבאות. התייחסות מעמיקה לסוגיות שונות תשרת את איכותו של השירות הייעוצי ואת התפתחות הפרופסיה. הדילמות המוצגות להלן אינן משקפות העדפה, אלא מציגות כיווני התפתחות אפשריים שונים.

הדילמה סביב קהל-היעד – הייעוץ החינוכי לגיל הרך, במתכונתו כיום, מגדיר את הגננות כקהל-היעד המובהק שלו. מטבע הדברים, ההתייחסות לצוות הגן כאל קבוצת-יעד אמורה לכלול גם את הסייעות. אולם בעוד שהגננת כפופה לפיקוחו של משרד החינוך, ומקבלת את מכלול השירותים הפיקוחיים, ההדרכתיים והייעוציים ממקור זה, הסייעת כפופה לרשות המקומית. שיקולי-הדעת בשיבוץ או בהפסקת עבודתן של הסייעות תלויים ברשות המקומית. פעילות מתואמת של הגננת והסייעת הינה תנאי חיוני ליצירת אקלים גן חיובי ובריא. אצל היועצת החינוכית עלולה להתעורר דילמה כיצד להבנות תהליכי עבודה צוותיים מתואמים וכיצד להשפיע באופן עקבי על עבודתה של הסייעת כאשר אין לה זיקה רשמית אליה.

נוסף על כך, פעילותה של היועצת אל מול הבוגר המשמעותי לילד (הגננת, הסייעת, ההורה) אינה האופן היחיד שבו ניתן לספק שירות ייעוצי, וייתכן שלפעילות ישירה של היועצת עם הילדים תהיה השפעה חיובית. על רקע זה עולה השאלה אם לכלול את ילדי הגן בקהל-היעד של היועצת בעתיד או להשאירה כגורם היועצותי לגננת ולהורים בלבד.

דילמת העבודה בין-מקצועית – תפיסת העבודה בצוות בין-מקצועי מחייבת פיתוח מיומנויות של עבודת-צוות אצל כל הגורמים המקיימים פעילות בגן. הצוות הקבוע של הגן כולל את הגננת והסייעת, אך אל הגן מגיעים לפרקי-זמן קצרים אנשי-מקצוע נוספים: פסיכולוג, אחות "טיפת חלב", עובדת סוציאלית, מרפאה בעיסוק, קלינאית תקשורת, יועצת, מפעילי חוגים, מדריכה פדגוגית ועוד. במציאות כזו עולות כמה סוגיות: מי ראוי להנהיג את הצוות הבין-מקצועי? האם היועצת מתאימה לתפקיד זה? מתוקף איזו סמכות ייערכו המפגשים, כאשר כל גורם כפוף רשמית לגוף אחר (רשות מקומית, משרד החינוך, גורמים פרטיים)? נוסף על כך נשאלת השאלה: היכן המפגשים אמורים להתנהל (בגן, באגף הרווחה, בשירות הפסיכולוגי-החינוכי)?

הדילמה סביב טווח הפעילות של היועצת החינוכית – זירת הפעולה של החינוך לגיל הרך מפגישה גורמים מקצועיים רבים שיש חפיפה בין תחומי המקצועיות, הידע והאחריות שלהם. מפגש זה יוצר בהכרח מבוכה מקצועית (אלבק, 1990). קטן וסאנג (1984) מזהים שלוש דרכים שבהן תפקיד מתעצב:

1. מתוך קשב והיענות לצרכים ולבעיות של אוכלוסיות-היעד;
2. מתוך נאמנות לשליחות המקצועית ולידע שבבסיס הפרופסיה;
3. תוך הסדרה של חלוקת עבודה מוסכמת בין קבוצות פרופסיונליות שונות.

הייעוץ לגיל הרך מזהה היטב צרכים ברורים מאוד של קהלי-יעד שונים בזירת הפעולה שלו: גננות, סייעות, פיקוח, גורמי רשות מקומית, הורים וילדי הגן. פעילות שתיתן מענה לצרכים אלה יכולה להתרחב ללא גבולות. השליחות המקצועית של היועצת לגיל הרך והכשרתה המקצועית מציידות אותה בידע, בתפיסות-עולם ובמימוניות שהינם רחבים בהרבה מטווח הפעילות הנוכחי שלה. טווח הפעילות הפוטנציאלי שתואם את הכשרתה המלאה של היועצת חופף בתחומים נכבדים את פעילותו של הפסיכולוג בגן-הילדים, לדוגמה: הדרכת הורים, הדרכת גננות ואיתור ילדים בסיכון. במציאות הישראלית קדמו השירותים הפסיכולוגיים בגנים לשירותי הייעוץ החינוכי, ופרישתם בארץ רחבה יותר גם כיום. מציאות זו יצרה כיוון מסוים של הסכמה על תחומי פעולה ואופני פעולה. אלה אפשרו את כניסת הייעוץ לגנים אך הגבילו את טווח פעילותו (לדוגמה, עבודה רק עם הגננות, ולא עם ההורים והילדים). הסוגיה של טווח הפעילות של היועצת לגיל הרך תלך ותתעצב ככל שיעמיק שיתוף-הפעולה ותפחת החשדנות אל מול השירות החדש. מכל מקום, לא יהיה מנוס מליבון מתמשך של דילמה זו.

הסוגיה של ניהול הידע ואיגומו – מאחר שמדובר בתפקיד המצוי בשלב התהוות, יש חשיבות רבה לידע תיאורטי בבסיס המקצוע, אך לא פחות מזה לידע המעשי שנצבר בשדה (צבע ורוזנפלד, 2001). התהליך של ניהול הידע, איגום הידע, ההתחלקות בו והפעלתו (actionable knowledge) כמשנה סדורה מחייב הובלה מקצועית מכוונת (Argyris, 1994). בהקשר זה עולות שאלות ביחס לתחומי הידע והלמידה שיידרשו בחלק המעשי של חייהן המקצועיים של היועצות לגיל הרך. מה יהיה משקלם היחסי של הפן המקצועי של תחום הייעוץ החינוכי לעומת הפן המקצועי של ההיכרות המעמיקה עם עבודת הגן? כפועל יוצא מסוגיה זו עולה הדילמה: מי יוביל את היועצות בתחום המקצועי – האם יהיה זה הגוף המקצועי של הייעוץ או הגוף המקצועי של הגיל הרך במשרד החינוך? כיצד ייעשה תהליך ההכשרה כאשר חלק מהידע הדרוש מצוי בתחום הפיקוח על הייעוץ והחלק האחר מצוי בתחום הפיקוח על הגיל הרך?

דילמת הנאמנויות הכפולות – דילמות אתיות בשאלת הנאמנות ליוו את הייעוץ החינוכי מראשית התהוותו (כץ, 1990). דילמות אלה עולות בעוצמה גם בתחום הייעוץ לגיל הרך. זיקה הדוקה מתפתחת בין היועצת למפקחת על הגנים. לעיתים המפקחת רואה ביועצת החינוכית יועצת אישית לה. הגננות עלולות לראות בקשר הדוק זה בין היועצת למפקחת נאמנות כפולה וניגוד אינטרסים. הקונפליקט מתעצם כאשר הגננות או המפקחות מביאות להיוועצות סוגיות הנוגעות במערכת היחסים שבין הגננות למפקחות. דילמת הנאמנות הכפולה עלולה להתעורר גם ביחס לעבודתה של היועצת עם הורי הילדים. אם היועצת תפעיל סדנות להורי הילדים ותספק להם הדרכה, עלול לחול כרסום במעמדה של הגננת בעיני ההורים, על אחת כמה וכמה אם במפגשי הנחיה אלה יעלו נושאים טעונים שיעמידו במבחן את נאמנותה של היועצת לגננת ואת תמיכתה המוחלטת בה. לסיכום, במסגרת פרק זה הצגנו את הגיל הרך מכמה זוויות-ראייה, תוך התבוננות

על הילד, על ההורים ועל הצוות החינוכי. הדגשנו את מגוון הצרכים המאפיינים חתך גיל זה, ובמקביל את השירותים הניתנים כיום לאוכלוסיית הגיל הרך. הדגמנו כיצד הייעוץ לגיל הרך מתמודד במציאות הישראלית עם ריבוי הצרכים, ומה עשויה להיות תרומתו העתידית. תהליך עיצוב של תפקיד חדש מעלה באופן טבעי דילמות ולבטים שונים. חלק מהדילמות המעסיקות את היועצות בשדה הגיל הרך הוצגו בצורה מפורטת מאחר שהדיון בהן חיוני להבטחת איכותו של השירות המוצע. הייעוץ לגיל הרך משתלב עם שאיפתן של המערכות השונות במדינת ישראל להתמודד עם האתגרים בגיל הרך, והוא עשוי, עם תמיכה מתאימה, להוות בעתיד נדבך משמעותי בהגשמתה.

מקורות

- אונגר, ל' (בהכנה). **הקשר בין סיפוק צרכי גננות למאפייני קהילות הגן**. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך למדעי הרוח, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- אלבק, ש' (1990). צוות רב מקצועי – פתרון למבוכת המפגש הבין מקצועי במערכת שירותי הרווחה. **חברה ורווחה**, י, 199–210.
- גנץ, ר' (2002). **אספקטים במרחב המקצועי של הגננת**. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך למדעי הרוח, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- דשבסקי, ע' (בדפוס). **ייעוץ חינוכי לגיל הרך – ראשית מעשה**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- הנדרקס, ה' (1993). **לשמור על האהבה הזאת: לקראת זוגיות**. תל-אביב: אחיאסף.
- הנדרקס, ה' (1997). **הורות מודעת**. תל-אביב: אחיאסף.
- כץ, י' (1990). פעולת היועץ החינוכי – תיאור דילמי. בתוך: ד' ברטל וא' קלינגמן (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך** (ע' 132–143). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- לימור, ד' (2002). אשכול גנים: טיוטת הצעה לדיון במזכירות הפדגוגית. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי.
- למ"ס – הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2001). **השנתון הסטטיסטי לישראל 2000**.
- מיכאלוביץ, ר' (1999). חינוך קדם יסודי בישראל: התפתחותן של התפיסות ויישומן בעשייה החינוכית. בתוך: א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (כרך ב, ע' 859–879). תל-אביב: משרד הביטחון.
- מכון "אדמתי" למחקר (2000). **מיפוי צרכי גננות – בחינת עמדות ותפיסות** (דו"ח מחקר). ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי והשירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- מינושין, ס' (1982). **משפחות ותרופה משפחתית**. תל-אביב: רשפים.
- משרד הבריאות (2000). אתר האינטרנט של משרד הבריאות: http://www.health.gov.il/units/education/em_yeled.htm
- משרד החינוך (2001). האגף לחינוך קדם-יסודי, אתר האינטרנט של משרד החינוך: <http://www.education.gov.il/preschool/>

פפרמן, א' (1994). **אוגדן מידע על תכנית המשפחתונים**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה, האגף לתעסוקה ולמעמד האישה, השירות לילד ולנוער.

צבע, י' ורוזנפלד, י"מ (2001). כיצד לשכות לשירותים חברתיים נהפכות לארגונים לומדים. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 15, 143–162.

קטן, י' וסאנג, ק"ט (1984). יחסים בין עובדים מקצועיים בארגוני רווחה רב מקצועיים – סוגיות עיוניות ומעשיות. **חברה ורווחה**, ה, 317–336.

Ackerman, M. (2000). *Early childhood education*. Jerusalem: Ashalim.

Ackerman, B.P., D'Eramo, K.S., Umylny, L., Shultz, D. & Izard, C.E. (2001). Family structure and the externalizing behavior of children from economically disadvantaged families. *Journal of Family Psychology*, 15, 288–300.

Allen, T.D., Herst, D.E., Burck, C.S. & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work to family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 278–308.

Argyris, C. (1994). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Publishers.

Bacon, H.E. & Dougherty, A.M. (1992). Consultation and coordination services for prekindergarten children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 24–32.

Bales, D. (1998). *Building baby's brain: The basics*. Athens, GA: University of Georgia.

Barnet, A.B. & Barnet, R.J. (1998). *The youngest minds: Parenting and genes in the development of intellect and emotion*. New York: Simon & Schuster.

Baron, N.S. (1992). *Growing up with language*. New York: Addison-Wesley.

Black, J.E., Jones, T.A., Nelson, C.A. & Greenough, W.T. (1998). Neuronal plasticity and the developing brain. In N.E. Alessi, J.T. Coyle, S.I. Harrison & S. Eth (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry* (Vol. 6: *Basic psychiatric science and treatment*, pp. 31–53). New York: Wiley.

Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H., Hofferth, S. & Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127–136.

Collins, W.A. & Laursen, B. (1999). *Minnesota symposia on child psychology: Relationships as developmental contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. & Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218.

Dunn, J., Davies, L.C., O'Connor, T.G. & Sturgess, W. (2001). Family lives and friendships: The perspectives of children in step, single-parent, and non step families. *Journal of Family Psychology*, 15, 272–287.

Eliot, L. (1999). *What*. New York: Bantam Books.

Fernald, A. & Mazzie, C. (1991). Prosody and focus in speech to infants and adults. *Developmental Psychology*, 27, 209–221.

Gerler, Jr. E.R. & Myrick, R.D. (1991). The elementary counselor's work with prekindergarten children: Implications for counselor education program. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26, 67–75.

- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27, 4—13.
- Haugland, S.W. (2000). Early childhood classrooms in the 21st century: Using computers to maximize learning. *Young Children*, 1, 11—18.
- Hofman, R.L. (1991). Developmental counseling for prekindergarten children: A preventive approach. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26, 56—66.
- Hohenshil, H.T. & Hohenshil, B.S. (1989). Preschool counseling. *Journal of Counseling and Development*, 67, 430—431.
- Holden, G.W. & Miller, P. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125, 223—254.
- Horowitz, F.D. (2000). Child development and the PITS: Simple questions, complex answers and developmental theory. *Child Development*, 71, 1—10.
- Huttenlocher, P.R. & Dabholkar, A.S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *The Journal of Comparative Neurology*, 387, 167—178.
- Kuhl, P.K., Williams, K.A., Lacerda, F., Stevens, K.N. & Lindblom, B. (1992). Linguistic experiences alters phonetic perception in infants by six months of age. *Science*, 255, 606—608.
- Lewis, S.N. & Cooper, C.L. (1988). Stress in dual earner families. In B.A. Gutek, A. Stromberg & L. Larwood (Eds.), *Women and work* (pp. 139—168). New York: Sage.
- Maccoby, E.E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1—27.
- Monsen, R.B. (2001). Raising kids, grandparents bear a burden. *Journal of Pediatric Nursing*, 16, 130—131.
- Newberger, J. (1997). New brain development research: A wonderful window of opportunity. *Young Children*, 52, 4—9.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Levine, L.J., Wright, E.L., Dennis, W.R. & Newcomb, R.L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 2—8.
- Restak, R.M. (1993). *The brain*. New York: Bantam Books.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2001). (Eds.) *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academic Press.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Sroufe, L.A., Egeland, B. & Kreutzer, T. (1990) The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61, 1363—1373.
- Welch, I.B. & McCarrol, I. (1993). The future role of school counselor. *The School Counselor*, 44, 48—58.