

**מנהלות משותפות למחקר הבין-לאומי**

**מיכל כרמל**, מנהלת תחום חינוך-טיפול, האגף למעונות יום ומשפחתונים, משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים

**נועה בן-דוד**, מנהלת היחידה לגיל הרך, ג'וינט ישראל - אשלים

**מנהלת נתונים**

**שירה שרעבי**, חברת טלדור

**ריכוז סטטיסטי ועיבוד נתונים**

**יואב גוטמן**

הדו"ח הארצי בהשוואה בין-לאומית - גרסה ראשונה

הדו"ח הבין-לאומי של מחקר טאליס 2018 ותוצאותיו מתמקד באיכות סביבות החינוך והטיפול לגיל הרך. פרסום ראשון זה, בוחן משתנים רבים, אשר ביכולתם להשפיע על למידה, התפתחות ושלומות של הילדים, מרכיבים אשר חלקם, נוגעים ישירות בילדים וחלקם עקיפים.

סקירת הממצאים העיקריים משלבת דיון במשמעויות מתחום המדיניות, אותן מדינות יכולות לקחת בחשבון כדי לקדם את איכות סביבות החינוך-טיפול במסגרות לגיל הרך.

**כותבי הדו"ח:**

**מיכל כרמל**, האגף למעונות יום ומשפחתונים, משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים

**נועה בן-דוד**, היחידה לגיל הרך, ג'וינט-אשלים

**יואב גוטמן**

**דצמבר 2019**

תוכן עיניינים

**הקדמה** - 5 -

אבני דרך למחקר ואיסוף הנתונים - 6 -

האגף למעונות יום ומשפחתונים - 8 -

**ממצאים מרכזיים** **והמלצות**

חשיבות המחקר ומבנה הדו"ח (סעיפים 1-5) - 10 -

ילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך (סעיפים 6-12) - 12 -

מאפייני כוח העבודה במסגרות (סעיפים 13-14) - 16 -

היכן ממוקמות המסגרות? (סעיף 15) - 17 -

השקעה פר-ילד (סעיף 16) - 17 -

הבטחת איכות מערכת מסגרות החינוך והטיפול לגיל הרך: יעדים ברמת מדיניות (סעיף 17) - 19 -

פרקטיקות במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך ופיתוח מקצועי (סעיפים 18-27) - 19 -

קשר ועבודה עם הורים (סעיפים 28-31) - 24 -

רצף חינוכי ומעברים (סעיפים 32-36) - 25 -

יחס צוות-ילדים, גודל קבוצה וגודל מסגרת (סעיפים 37-41) - 26 -

העלאת סטטוס המקצוע והפחתת מקורות הלחץ וחוסר היציבות (סעיפים 42-49) - 30 -

הבטחת נגישות שווה לפיתוח מקצועי רלוונטי (סעיפים 50-58) - 34 -

מתן התחלה חזקה לכל הילדים ולאלו הזקוקים ביותר (סעיפים 59-69) - 38 -

זיהוי סדרי עדיפויות בהשקעות תקציביות (סעיפים 70-76) - 42 -

בקרה ופיקוח על המסגרות (סעיפים 80-77) - 46 -

ניהול המסגרות והעצמת המנהלות (סעיפים 81-86) - 47 -

**נספח**ים - 54 -

הפרקטיקות הנפוצות במעונות בישראל - 54 -

**תרשימים**

מסגרת מושגית למחקר - 11 -

גודל מסגרות לגיל הרך: מספר ממוצע של ילדים במסגרת (תרשים 1.1) - 13 -

התפלגות מספר הילדים במעונות המוכרים, לפי אחוזים, במדגם הישראלי (תרשים 1.2) - 14 -

השקעה שנתית פר-ילד (USD) במסגרות החינוך: מסגרות מתחת גיל 3, קדם-יסודי ויסודי (תרשים 1.3) - 18 -

השכלת צוותי מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך ותוכן ההכשרה שעברו (תרשים 1.4) - 22 -

מספר ממוצע של אנשי צוות וילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך (תרשים 1.5) - 28 -

תחושת הערכה של הצוות מצד החברה ומצד ההורים והילדים במסגרות לילדים מתחת גיל 3 (תרשים 1.6) - 31 -

אחוז עזיבה של אנשי צוות במסגרות לילדים מתחת גיל 3 (תרשים 1.7) - 33 -

הפרקטיקות המתייחסות לשונות תרבותית במסגרות לילדים מתחת גיל 3 (תרשים 1.8) - 40 -

**טבלאות**

השתתפות ילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך (טבלה א.1) - 12 -

ריכוז ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך בהשוואה בין מדינות ובין מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך (טבלה א.2) - 15 -

פער בין שימוש בפרקטיקות מקדמות מיומנויות מתמטיות לבין פרקטיקות תומכות בתחום הרגשי-חברתי (טבלה א.3) - 20 -

מספר ממוצע של אנשי צוות וילדים במסגרות (טבלה א.4) - 29 -

סטטוס חוזה העסקה ושעות עבודה של הצוות (טבלה א.5) - 32 -

שלושת התחומים המובילים שנכללו בפיתוח מקצועי לפי דיווחי הצוות (טבלה א.6) - 36 -

נושאים בעדיפות לתוספת תקציב במסגרות לילדים מתחת גיל 3 על-פי דיווחי הצוות (טבלה א.7) - 44 -

שלושת החסמים העיקריים ביחס לאפקטיביות של מנהלות המסגרות לפי דיווחיהן (טבלה א.8) - 48 -

סקירת נתונים עפ"י אינדיקטורים מרכזיים: פרקטיקות של הצוות ותנאי העסקה (טבלה א.9) - 51 -

סקירת נתונים עפ"י אינדיקטורים מרכזיים: הוגנות, משילות ומימון (טבלה א.10) - 53 -

שלוש הפרקטיקות המובילות לעידוד התפתחות שפה, אוריינות וכישורים מתמטיים (טבלה א.11) - 55 -

שלוש הפרקטיקות המובילות לתמיכה בהתפתחות רגשית-חברתית (טבלה א.12) - 56 -

שלוש הפרקטיקות המובילות לתמיכה בהתנהגות הילדים (טבלה א.13) - 57 -

שלוש הפרקטיקות המובילות לעידוד התנהגות חברתית (טבלה א.14) - 58 -

שלוש הפרקטיקות המובילות לעידוד משחק ה"מוכוונות ילד אינדיבידואלי" (טבלה א.15) - 59 -

**רשימה ביבליוגרפית** - 60 -

הקדמה

השנים הראשונות בחייו של התינוק והפעוט מהוות את הבסיס להתפתחות, ללמידה ולהשתלבות עתידית בחברה. מסגרות חינוך-טיפול איכותיות לגיל הרך עשויות לתרום רבות להתפתחותו של הילד ואולם "מסגרת חינוך-טיפול באיכות ירודה עלולה להשפיע באופן חמור על ההתפתחות החברתית והרגשית של הילדים ולגרום להרעה ברווחתם הכללית, בגיל הפגיע ביותר". המחקר נותן ביטוי משמעותי למדידת איכות המסגרות על-פי התהליכים החינוכיים-טיפוליים המתרחשים בתוכן וטיב האינטראקציה בין הצוות לילדים ולהוריהם.

מחקר טאליס הבין-לאומי להוראה וללמידה 2018, אסף נתונים על מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך. ממצאי המחקר קושרים בין המתרחש במסגרת החינוכית-טיפולית, תוך מתן תשומת לב למאפייני הילדים, לפרקטיקות הנהוגות בה, למאפיינים הייחודיים של כוח העבודה ולגודל המסגרת - לבין משתנים העוסקים בניהול כמנהיגות חינוכית, במשילות ובמדיניות, תוך התייחסות למקורות המשאבים למסגרות, להקצאתם ולמידת האוטונומיה בניהולם.

הבסיס הערכי של המחקר שואב ממושגים של **"הוגנות"** ושל **"שונות"** ומתוך תפיסה לפיה יש לאפשר לכל ילד להנות ממסגרת חינוכית-טיפולית איכותית ולהיטיב עם ילדים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך.

רווחתם הכוללת של ילדים אינה נפרדת מרווחת המסגרת כולה ומרווחתם של הצוותים העובדים במסגרות, ולפיכך מוקדש חלק משמעותי במחקר לרקע ההשכלתי, לתהליכי הפיתוח המקצועי ולתנאי ההעסקה של כוח האדם במסגרות. כן, מתייחסים ממצאי המחקר לאמונות של הצוותים ולפרקטיקות אותן הם מיישמים בעבודתם היומיומית. מרכיבים מבניים המשפיעים על איכות המסגרות, נוגעים לגודל המסגרות וליחס בין מבוגר לילדים, כמשפיעים על טיב האינטראקציות במסגרת ועל המיומנויות אותן מקדמים הצוותים בקרב הילדים.

ממצאי המחקר קושרים בין נושאים הנוגעים למדיניות לבין איכות המסגרות ומצביעים על הצורך במציאת דרכים לקיומו של שיח מתמיד בין קובעי המדיניות לבין אותו כוח העבודה, האחראי על חינוך-טיפול בילדים. המחקר מציע אינדיקטורים שונים כדרך לקשור בין היבטים תהליכיים להיבטים מבניים של איכות המסגרות.

עיקרי הממצאים המובאים במסמך זה מהווים גרסה ראשונה בעברית לדו"ח הראשון אודות מסגרות חינוך-טיפול לילדים  
עד גיל 3, שפורסם על-ידי ארגון ה-OECD באוקטובר 2019.

דו"ח המשך, הכולל בין היתר את הממצאים בנוגע למשפחתונים צפוי להתפרסם ב 2020.

אבני דרך למחקר ואיסוף הנתונים

הנחת המוצא של סקר טאליס הבין-לאומי 2018 להוראה וללמידה במסגרות הגיל הרך, היתה, כי כדי לעמוד על איכות המסגרת בצורה שניתנת למדידה, יש להגיע בכל מדינה משתתפת למדגם מייצג של מנהלות וצוותי מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, העובדים ישירות עם הילדים ובאופן קבוע.

* מחקר טאליס התקיים בתשע מדינות (צ'ילה, דנמרק, גרמניה, איסלנד, ישראל, יפן קוריאה, נורבגיה ותורכיה) ואסף מידע מצוותי מסגרות החינוך הקדם-יסודי, לילדים בגילאי 3-5 (ISCED 02).
* ארבע מדינות מבין תשע המדינות (דנמרק, גרמניה, ישראל ונורבגיה) אספו מידע גם מצוותי מסגרות החינוך-טיפול המוכרות לילדים מתחת גיל 3 (ISCED 01).
* בהתאם לצורת הפעולה של כל מדינה ביחס למסגרות (משילות לאומית או אזורית), הקף המדגם שהוגדר על ידי ארגון ה OECD עמד על 180 מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך.

בישראל השתתפו בפועל 154 מעונות ו- 71 משפחתונים. עם סה"כ מעל 1000 נסקרים.

בכל מעון נדגמו 8 אנשי צוות, לבד ממנהלת המעון.

**המדגם בישראל** נדגם מכלל המסגרות המפוקחות בישראל, מעונות ומשפחתונים, בפרישה ארצית ובייצוג של כלל המגזרים. השאלונים הועברו בעברית ובערבית. התאמת כלי המחקר בעברית ובערבית נעשתה בהתאמה לשאלונים שהועברו בגני הילדים בישראל, בשתי השפות.

**אחוז המענה נע בין כ-93% ועד למעלה מ-97%, בשכלול של מענה המנהלות, מענה צוותי המעונות והמשפחתונים וביחס לכלל המסגרות.**

אחוז מענה זה נשען על תהליך הערכות מקדים ומקיף, הן לקראת מחקר החלוץ (במאי-יוני 2017) והן לקראת המחקר הראשי, אשר כלל גם כנסים מחוזיים מחוזיים, בהשתתפות מנהלי התחום המחוזיים של האגף למעונות יום ומשפחתונים, מנהלות מעונות ורכזות משפחתונים. בכנסים הוצגו המהלך הבין-לאומי על חשיבותו ואופן ביצוע המחקר.

**האתגרים העולים מתוך ההשוואה הבין-לאומית:**

המחקר מייצג מאמץ בין-לאומי ולאומי ראשון מסוגו באיסוף נתונים הנוגעים למסגרות הגיל הרך. להלן דוגמאות לאתגרים העולים מהשוואה בין-לאומית:

א. קיים שוני בין מערכות הגיל הרך, בין ובתוך המדינות המשתתפות, הבא לידי ביטוי בהקשרים הנוגעים למשילות, לאחריות בהפעלת מסגרות הגיל הרך, ולמאפיינים החברתיים והתרבותיים של כל מדינה. לדוגמא: ארגון ה OECD מקדיש חלק מניתוח ממצאי המחקר להבחנה בין מסגרות ציבוריות לפרטיות - הניתוח לגבי מעונות היום מתייחס למעונות המפוקחים בלבד.

ב. הטרמינולוגיה בה משתמש המחקר מעלה אתגר לגבי התאמת המושגים למערכת המסגרות בארץ. לדוגמא:

מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך המכונות כ-ECEC (Early Childhood Education and Care), נקראות במחקר "מרכזים" - centers;

במעונות בישראל, הצוותים העובדים ישירות עם הילדים, נקראים 'צוותי חינוך-טיפול' (להלן "מחנכות-מטפלות") ולא "מורות" (teachers), כפי שמופיע במחקר. המושג "סייעות", המופיע במחקר, מתייחס במעונות, לסייעות אישיות לילדים עם צרכים ייחודיים, בלבד.

**במחקר אין מדידה ישירה של ילדים מחד, אך ישנו מידע על המסגרת החינוכית-טיפולית ועל מאפייני הסביבה החינוכית בה שוהים הילדים.**

**אבני דרך מרכזיות למחקר ותהליך העבודה ברמה הבין-לאומית והארצית**

* **2016:** פיתוח כלי המחקר
* **2017:** עריכת "מחקר חלוץ" (במדגם קטן של מסגרות) לניסוי הכלים ולבחינת האפשרות לאיסוף מידע מהימן ואיכותי (התקיים ביוני-יולי 2017).
* **2018:** ביצוע המחקר (התקיים ביוני-יולי 2018).
* **2020-2019**: ניתוח וגיבוש דו"חות המחקר.

האגף למעונות יום ומשפחתונים

האגף למעונות יום ומשפחתונים מפקח על שלומם, בטיחותם והתפתחותם התקינה של התינוקות והפעוטות בגילאי לידה ועד 3, תוך הבטחת מתן תנאים נאותים וסביבה חינוכית-טיפולית מותאמת ופועל לשילובן של אימהות לילדים בגיל הרך בשוק העבודה.

האגף פועל לסידור הילדים במסגרות המוכרות ולמתן פתרונות, בין היתר על ידי הגדלת היצע מסגרות אלו ועל ידי סבסוד שהות הילדים במסגרות המוכרות.

גובה הסבסוד נקבע בהתאם למבחני תמיכה אשר מבטאים את הצורך בעידוד האימהות בשוק העבודה תוך צמצום אי השוויון.

**תפקידי האגף:**

* יישום סבסוד ממשלתי מדורג לאימהות עובדות.
* פיתוח והקמת מעונות חדשים, תוך התאמת השירות לצרכים של אמהות עובדות.
* הפעלת מערך פיקוח ובקרה להבטחת רמת השירות על פי סטנדרטים מקצועיים.

האגף למעונות יום ומשפחתונים מפקח על כ-2200 מעונות יום מוכרים ועל כ-3700 משפחתונים, המופעלים ע"י כ 430 ארגונים, להם הסדר חוזי מול המשרד. במסגרות המוכרות ישנם כ-123,500 תינוקות ופעוטות.

**מבנה העבודה של האגף מורכב מחלוקה למטה ולמחוזות:**

המטה כולל 4 תחומי אחריות: תחום פיקוח ואכיפה, תחום תכנון תקצוב, תחום רישוי ותחום חינוך טיפול.

ישנם 4 מחוזות: מחוז חיפה והצפון, ירושלים, מרכז ודרום. המחוזות כוללים מפקחים ועובדי מינהלה.

סה"כ ישנם 22 מפקחים מחוזיים על המסגרות לגיל הרך.

**הבסיס החוקי לפעולתו של האגף למעונות יום ומשפחתונים והחוק החדש:**

עד 2018 האגף פעל מכוח חוק הפיקוח הפקוח על מעונות התשכ"ה-1965, אשר הינו חוק כללי שאינו ייעודי למסגרות לפעוטות.

משנת 2018 האגף נערך לפעולה מכוח חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות, התשע"ח-2018 , אשר הינו ייעודי למסגרות חינוכיות-טיפוליות לתינוקות ופעוטות בגילאי לידה עד 3.

החוק החדש מטיל חובה להפעיל מעון יום לפעוטות רק אם יש בידי הבעלים רישיון הפעלה. על הבעלים ומי שמפעיל מעון יום או מנהלו מוטלת החובה להפעיל את המעון בהתאם לתנאים למתן הרישיון ועמידה בסטנדרטים שייקבעו בתקנות החוק בהיבטי רווחתם, בריאותם, בטיחותם והתפתחותם התקינה של הפעוטות. האגף למעונות יום נערך להחלת חוק הפיקוח שיתבצע באופן הדרגתי ויכלול אישור ראשוני , כתיבת תקנות וקביעת הוראות מעבר לתחולתו.

**תהליך קבלת סמל מעון**

סמל מעון הוא ביטוי לעמידת מעון היום בתנאים שנקבעו על ידי המשרד לשם קבלת הכרה. הסמל ניתן ביחס למבנה המעון, על מספר כיתותיו, בכתובת מסוימת.

**בינוי מעונות יום חדשים**

האגף פועל להרחבת היצע המעונות ע"י שירות המאפשר לרשויות להגיש בקשה לסיוע לטובת תכנון ובנייה של מעונות יום ברשויות מקומיות. סיוע זה ניתן לרשויות לצורך בינוי/הרחבה או הסבה של מעונות יום.

**מושגי יסוד לפעולת האגף:**

* **מעון עם סמל -** מעון יום העומד בדרישות האגף וקיבל הכרה מהאגף מעונות יום. הילדים השוהים בו   
  יכולים לקבל סבסוד בשכר הלימוד, בהתאם למבחני תמיכה שנקבעו על ידי המדינה.
* **מעון פרטי -** מעון ללא סמל שחל עליו חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות, התשע"ח-2018   
  (הערה: יצויין כי מחקר טאליס התבצע לפני אישור החוק)
* **מחיר מפוקח -** שכר הלימוד המרבי שניתן לגבות מההורים הנקבע בוועדת המחירים במשרד האוצר   
  (ניתן לחרוג ממנו בכפוף לעמידה בנהלי האגף – "נוהל חריגה מסל שירותים")
* **דרגות סבסוד ילד במעון -** גובה השתתפות הממשלה בשכר הלימוד שנקבעות בהתאם למבחני תעסוקה והכנסה.
* **ארגון מפעיל -** ארגון/רשות מקומית המפעילים את המעונות וחותמים על הסכמי הפעלה עם האגף
* **קבוצות הגיל במעון (בתחילת שנה"ל):** תינוקות - עד גיל 15 חודשים, פעוטות - 15-24 חודשים, בוגרים - 24-32 חודשים.
* **תפוסה -** מספר המקסימלי של ילדים בכיתה. **תקינה** - יחס צוות - ילדים.

ממצאים מרכזיים והמלצות לקובעי מדיניות ממחקר טאליס 2018

חשיבות המחקר ומבנה הדו"ח

1. **סקר טאליס ומשמעות איכות המסגרת ואיכות התהליך** - סקר טאליס של ארגון ה-OECD הוא הסקר הבין-לאומי הראשון אשר מתמקד בכוח העבודה של מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך. לכוח העבודה במסגרות אלה תפקיד מכריע להבטחת האיכות בהפעלת המסגרת החינוכית-טיפולית. המידע שהתקבל מצוותי מסגרות החינוך-טיפול משמעותי ועדכני ומאפשר תובנות לגבי נושא האיכות ובמיוחד איכות התהליך במסגרות החינוך-טיפול. **איכות התהליך** במסגרות מתייחסת **לאיכות האינטראקציות**, לקשר של הצוות עם הילדים, לקשר של הצוות עם ההורים ולאינטראקציה בין הילדים לבין עצמם. ללא תהליך משמעותי, מסגרת החינוך-טיפול תתקשה לתמוך בלמידה המוקדמת של הילדים, בהתפתחותם ובשלומותם, שהם הבסיס ללמידה במהלך חייהם (OECD 2018(1)).
2. **השפעת איכות המסגרת על התפתחות הילדים** **-** שנות הילדות המוקדמת מאופיינות בהתפתחות מהירה של המוח, באופן שילדים צעירים לומדים באמצעות ההתנסויות והאינטראקציות שלהם. מסגרת חינוך-טיפול איכותית יכולה לשמש קרש קפיצה בהתקדמות הילדים במסעם החינוכי, כשהם מצוידים במיומנויות אשר יאפשרו להם להצליח במסגרות החינוך ובחייהם בעתיד. מסגרת חינוך-טיפול באיכות ירודה עלולה להשפיע באופן חמור על ההתפתחות החברתית והרגשית של הילדים ולגרום להרעה בשלומות הכללית שלהם, בגיל הפגיע ביותר. במסגרות בהן איכות התהליך היא ברמה גבוהה, החזר ההשקעה והתמורה שהשקיעה המסגרת החינוכית-טיפולית יהיו גם ברמת הילד כפרט, במהלך חייו וגם בהבט חברתי-כלכלי רחב. ככלל, איכות המסגרת חינוכית-טיפולית משפיעה על החלטת ההורה לשוב לעבודה. הבטחת איכות המסגרת לצד השתלבות ההורה במעגל העבודה יכולים להשפיע על צמצום אי-השוויון בין ילדים, בתנאי שהמסגרת החינוכית-טיפולית הינה מסגרת איכותית .
3. **שאלות מרכזיות למחקר** - מחקר טאליס עוצב כך שהערכת האיכות התבצעה באמצעות שאלות שהוצגו לצוותים ולמנהלות של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, ביחס למרכיבים המוכרים כבעלי השפעה על למידה, התפתחות ושלומות של הילדים ((2) 2019Sim et al.,). מטרות מחקר טאליס ומטרות פרסום זה הן:

* ללמוד על מאפייני כוח העבודה של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך ועל המסגרות עצמן;
* לחקור את הגורמים אשר יכולים לתמוך באיכות המסגרות;
* להשוות בין מסגרות הגיל הרך ובין פרקטיקות של הצוות בתוך המדינות וביניהן, וכן לזהות אסטרטגיות של מדיניות המסייעות לשיפור מסגרות החינוך-טיפול עבור כלל הילדים.

1. **כוח העבודה במסגרות** - סקר טאליס מספק הזדמנות ללמוד על מאפייני כוח העבודה במסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך, הפרקטיקות של אנשי הצוות בעבודתם עם הילדים, האמונות שלהם לגבי התפתחות ילדים ותפיסתם את המקצוע ואת הסקטור של מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך, כל זאת במונחים של **איכות התהליך**. הניתוח בפרסום זה מתייחס לפרקטיקות שמוכרות במחקרים כמשפיעות על למידה, התפתחות ושלומות של ילדים ועל גורמים שמצופה שישפיעו על הפרקטיקות הללו (כפי שדווח על-ידי הצוותים). מערך הנתונים של מחקר טאליס משלים ומרחיב נתונים בין-לאומיים קיימים ביחס למאפיינים מבניים (structural characteristics) של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך וביחס למדיניות הנהוגה במדינות שונות (OECD 2017(3)).

הפרסום החדש כולל ממצאים מדיווח אנשי צוות, שעובדים באופן קבוע עם ילדים בתחום הפדגוגי ומדיווח מנהלות המסגרות, שהינן בעלות האחריות לאדמיניסטרציה, לניהול המסגרת ולמנהיגות הפדגוגית שלה. הסקר נערך במסגרות הקדם-יסודי, בתשע מדינות, (צ'ילה, דנמרק, גרמניה, איסלנד, ישראל, יפן, קוריאה, נורבגיה ותורכיה). כמו כן הפרסום כולל ממצאים ממידע שהתקבל מהצוות ומהמנהלות של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך עבור ילדים מתחת גיל 3, בארבע מדינות: דנמרק, גרמניה, ישראל ונורבגיה.

1. **כיצד בנוי דו"ח הממצאים המלא של מחקר טאליס למסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך** - הדו"ח פותח בפרק המציג את הממצאים העיקריים ואת המשמעויות שלהם לגבי קובעי המדיניות; הוא ממשיך בהסבר, בפרק 2, כיצד איכות האינטראקציה בין הצוות לילדים נתפסת ומוצגת על ידי המחקר. הפרקים הבאים מתייחסים גם הם לנושאים הקשורים לחוויות היומיומיות של הילדים במסגרות, ובהדרגה עוברים למרכיבים באיכות המסגרות, הקשורים באופן פחות ישיר, לחיי היומיום של הילדים במסגרות. מאפייני כוח העבודה נדונים בפרק 3; מאפייני מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך מוצגים בפרק 4; נושאי משילות ומימון נדונים בפרק 5.

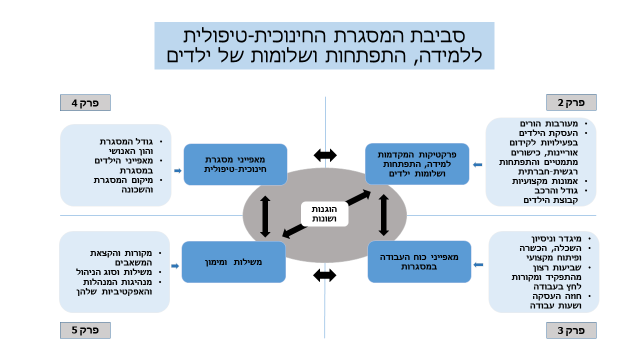
כל פרק מספק אינפורמציה על שני היבטים:

1) על כוח העבודה ועל סקטור מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך,

2) על גורמים המשפיעים על איכות המסגרת.

בסוף מסמך זה מופיעה טבלה המסכמת את האינדיקטורים המרכזיים מנתוני המחקר.

## תרשים: מסגרת מושגית לניתוח איכות סביבות המסגרת החינוכית טיפולית במחקר טאליס



ילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך

1. אופי המדידה ביחס למידע על הילדים השוהים במסגרות - פרסום זה נותן תמונה על הילדים במסגרות באמצעות השאלות שהוצגו לצוותים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך. הסקר אינו מודד באופן ישיר למידה, התפתחות ושלומות של ילדים, אך מספק מידע עשיר על המסגרות, בהן הילדים שוהים מחוץ לביתם ולמשפחתם ומציע תובנות חדשות מנקודת המבט של הצוות העובד במסגרות אלו.

***כמה ילדים משתתפים במסגרות חינוך טיפול לגיל הרך?***

1. מבין המדינות שהשתתפו במחקר טאליס, קרוב ל 100% מהילדים בגיל 5 נמצאים במסגרות החינוך, (כאשר תורכיה יוצאת דופן, עם 73% מהילדים בקבוצת הגיל הזו, המבקרים במסגרות החינוך).

ממוצע מדינות ה-OECD בשנת 2017, מצביע כי כשליש מהילדים מתחת לגיל 3 מבקרים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך. קיימת שונות גדולה בשיעורי השתתפות של קבוצת גיל זו בין המדינות שהשתתפו בסקר, הנע בין שיעור השתתפות נמוך מאוד בתורכיה ועד שיעור השתתפות הגבוה מממוצע ה-OECD בדנמרק, איסלנד, ישראל, קוריאה ונורבגיה (OECD 2019(4)).

טבלה א.1 // השתתפות ילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| שילוב ילדים במסגרות חינוך טיפול לגיל הרך | | | | |
|  | מתחת גיל 3 | בגיל 3 | בגיל 4 | בגיל 5 |
| איסלנד  נורבגיה  קוריאה  ישראל  דנמרק  גרמניה  ממוצע OECD  יפן  צ'ילה  תורכיה | 59.7  56.3  56.3  56.0  55.4  37.2  36.3  29.6  21.7  0.3 | 96.9  95.9  93.7  100.0  96.5  91.2  79.3  83.0  58.5  10.1 | 97.5  97.2  97.3  98.0  98.0  95.1  88.1  95.4  85.1  36.6 | 97.9  97.5  92.8  96.9  98.0  97.6  94.3  95.7  94.4  73.4 |

מקור: ( TALIS Starting Strong 2018 Database (Table 1.2

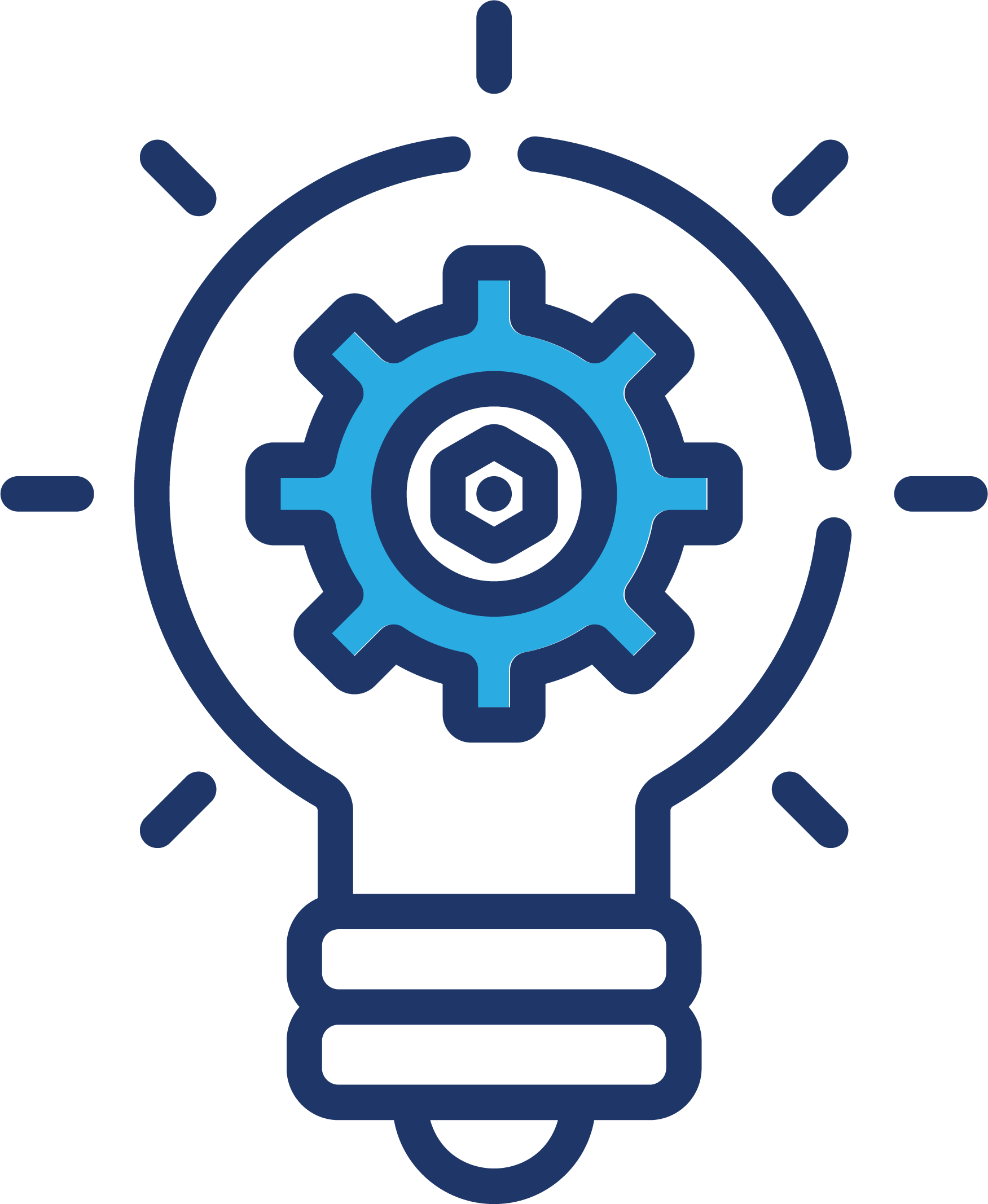
***מיהם הילדים המגיעים למסגרות לגיל הרך ואילו ילדים אחרים הם פוגשים שם?***

1. **גודל המסגרות -** גודל המסגרת (כפונקציה של מספר הילדים בה) קובע עם כמה ילדים אחרים יפגשו הילדים במסגרת החינוכית-טיפולית בה הם מבקרים; נתון זה שונה במידה רבה בין ובתוך מדינות. מסגרות גדולות עם 80 ילדים ויותר אופייניות ליפן ולאיסלנד. בנורבגיה, מספר הילדים הממוצע במסגרות החינוך הקדם-יסודי ובמסגרות לילדים מתחת גיל 3, הוא 40 ילדים בקירוב. בישראל, מספר הילדים הממוצע במסגרות הקדם-יסודי (גנ"י) עומד על 30 ילדים. בקוריאה ובתורכיה השונות גדולה וקיימות מסגרות רבות עם מספר קטן יותר של ילדים.

תרשים 1.1 // גודל מסגרות לגיל הרך: מספר ממוצע של ילדים במסגרת

**מסגרות החינוך הקדם-יסודי**

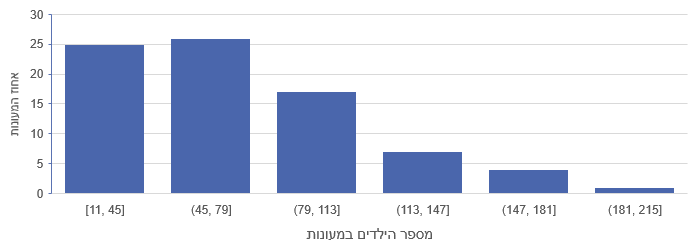
מקור: ( TALIS Starting Strong 2018 Database (Figure 4.5

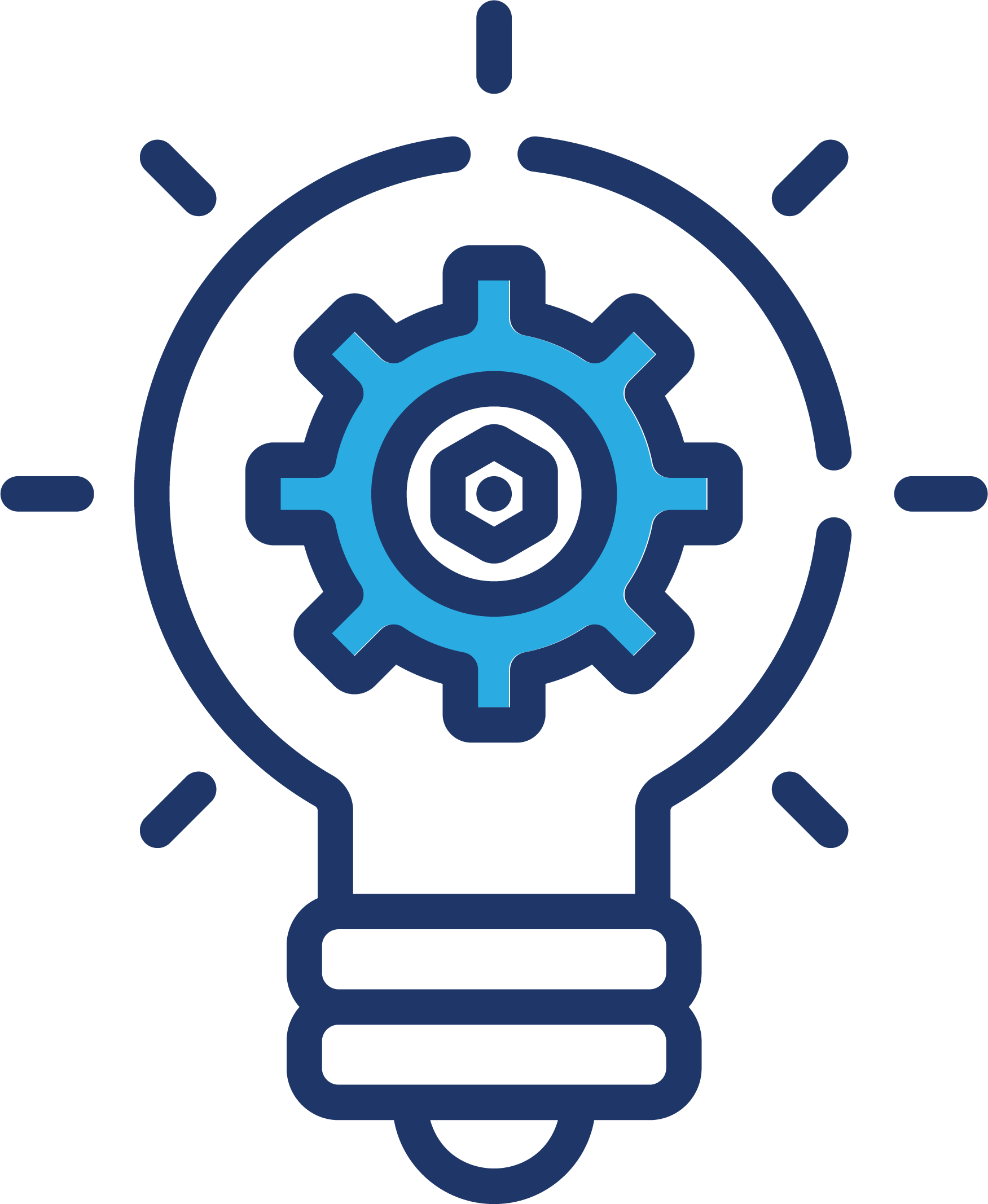
****

**המעונות בישראל:**

בעוד שמספר הילדים הממוצע במעון בישראל הוא 59.5,   
מסגרות רבות מאכלסות מספר רב יותר של ילדים.

תרשים 1.2 // התפלגות מספר הילדים במעונות המוכרים לפי אחוזים, במדגם הישראלי



****

**התפלגות גודל מעונות היום המוכרים בישראל**

במדגם הישראלי נכללו 154 מעונות יום מוכרים. לפי מדגם זה:

ב-25% מהמעונות ישנם בין 45-11 ילדים,

ב-27% מהמעונות ישנם בין 79-45 ילדים,

ב-18% מהמעונות ישנם בין 113-79 ילדים,

ב-7% מהמעונות ישנם בין 147-113 ילדים,

ב-4% מהמעונות ישנם בין 181-147 ילדים,

ובפחות מאחוז אחד מהמעונות ישנם יותר מ-181 ילדים

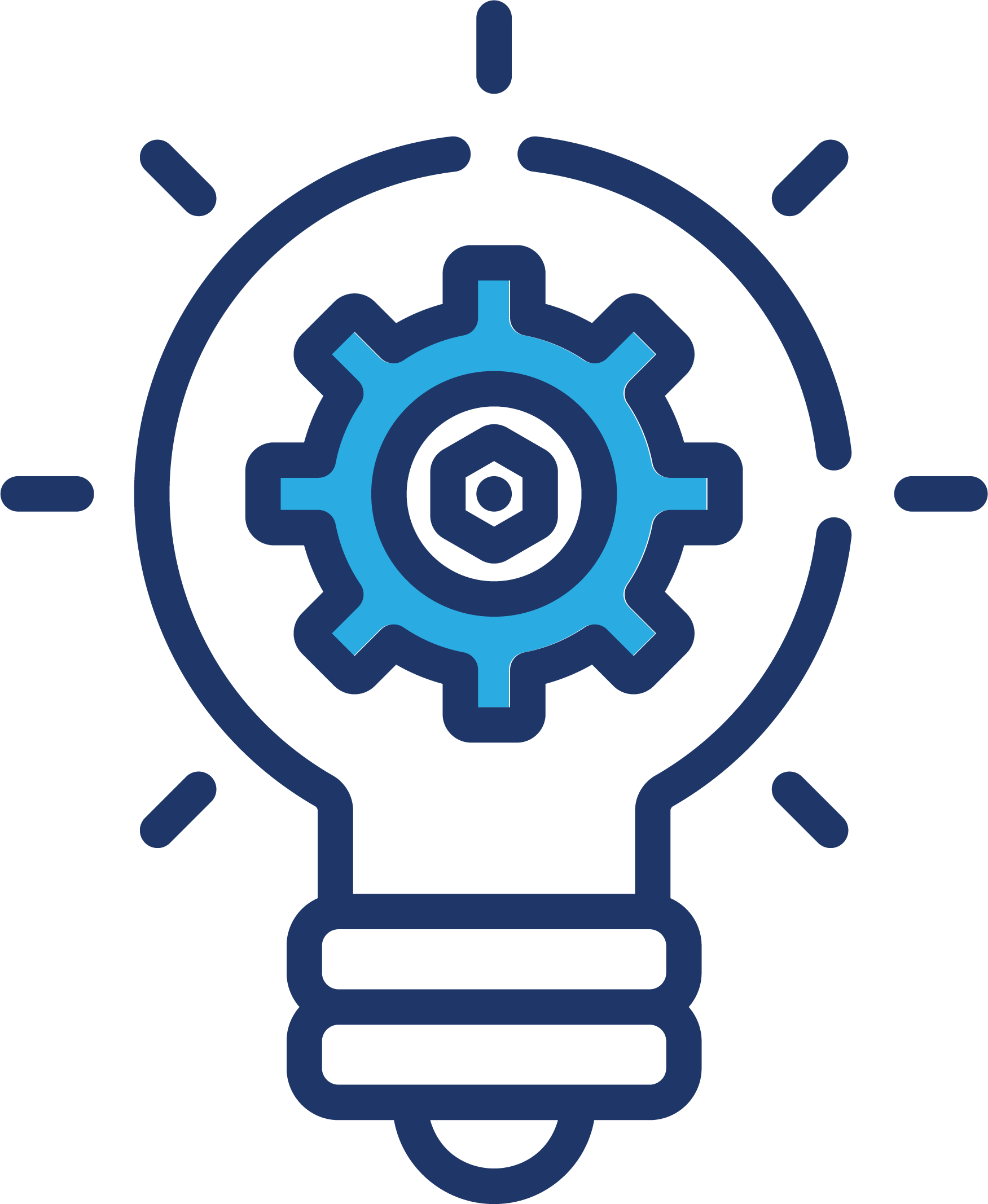
ב-27% מהמעונות ישנם בין 79-45 ילדים,

1. הקשר בין האחריות הרגולטורית למסגרות החינוך-טיפול במדינות השונות לבין טווח גילאי הילדים במסגרות בחינת גילאי הילדים במסגרות, מתייחסת למשתנה 'אינטגרטיביות המערכת של מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך': במדינות בהן האחריות על כלל המסגרות לגילאי לידה-5 היא בסמכות רגולטורית של מערכת אחת, עולה הסבירות כי ילדים יפגשו עם ילדים בטווח גילאים רחב יותר במסגרות החינוך-טיפול; מערכות כאלה ניתן למצוא בצ'ילה, דנמרק, גרמניה, ונורבגיה, בהן סמכות ממשלתית אחת נושאת באחריות לרוב מסגרות החינוך הקדם-יסודי והיא זו שאחראית גם על מסגרות המשרתות ילדים מתחת גיל 3. ביפן ובקוריאה, למרות שהאחריות הממשלתית למסגרות הגיל הרך מפוצלת, עדיין המסגרות משרתות טווח גילאים גדול של הילדים.
2. **מאפייני רקע של הילדים במסגרות** – הרכב הילדים במסגרות, מבחינת הרקע הסוציו-אקונומי ממנו הם מגיעים משתנה, בהשוואה בין המדינות שהשתתפו בסקר טאליס. במסגרות החינוך הקדם-יסודי אחוז המסגרות שדיווח כי יש להם 11% ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נע בין 4% ביפן ועד 65% בצ'ילה. במסגרות לילדים מתחת גיל 3, אחוז המסגרות שדיווח כי יש להם ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נע בין 11% בנורבגיה ועד למעלה מ 20% בגרמניה ובישראל. לפחות שתיים מתוך 5 מנהלות המסגרות בגרמניה, באיסלנד ובנורבגיה דיווחו כי במסגרת לפחות 11% ילדים או יותר ששפת האם שלהם שונה מהשפה/השפות הנהוגות במסגרת. על מנת ללמוד על הרקע ממנו מגיעים הילדים ולאלו ילדים אחרים הם נחשפים, הסקר שאל את נשות הצוות על הרכב קבוצת הילדים עימה כל אחת מהן עבדה ביום שקדם לסקר. בגרמניה, איסלנד ונורבגיה, לפחות 3 מכל 10 נשות צוות דווחו כי 11% או יותר, מהילדים בקבוצה שלהן הם בעלי שפת אם שונה מהשפה או השפות הנהוגות במסגרת. פירושו של דבר, כי בקבוצה של 10 ילדים לפחות ילד אחד דובר שפת אם שונה.

טבלה א.2 // ריכוז ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך בהשוואה בין מדינות ובין מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ילדים מרקע סוציואקונומי נמוך | | | | |
|  |  | מסגרות בהן עד 10% מהילדים מרקע זה | מסגרות בהן בין 11%-30% של ילדים מרקע זה | מסגרות בהן יותר מ 30% מהילדים מרקע זה |
|  |  | % | % | % |
| מסגרות החינוך הקדם יסודי (ISCED 02) | צ'ילה  תורכיה  גרמניה\*  ישראל  קוריאה  איסלנד  נורבגיה  יפן  דנמרק\*\* | 35.3  69.7  72.7  86.1  89.3  93.4  93.4  95.9  73.4 | 14.4  11.6  17.3  7.3  10.5  6.6  6.6  4.1  12.3 | 50.3  18.6  10.0  6.6  0.2  0.0  0.0  0.0  14.3 |
| מסגרות לילדים מתחת גיל 3 (ISCED 01) | גרמניה\*  ישראל  נורבגיה  דנמרק\*\* | 76.8  77.5  89.5  81.7 | 15.9  15.1  8.7  14.9 | 7.3  7.4  1.8  3.5 |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 Database (Figure 4.7)

****

**אחוז ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך במעונות יום בישראל**

ב-%77.5 מהמעונות ישנם עד 10% ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך,

ב-%15.1 מהמעונות ישנם בין %11-30% מרקע סוציו אקונומי נמוך,

%7.4 מהמעונות מכילים יותר מ- 30% ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך

***מה לומדים הילדים ובמה הם עסוקים?***

1. הפרקטיקות הנהוגות במסגרות לגיל הרך - בסקר טאליס הצוותים נשאלו על הפרקטיקות בהן הם משתמשים בעבודתם במסגרת. מידע מסוג זה מסייע להבין טוב יותר את המתרחש במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, למרות שאין ביכולתו לשקף את החוויה האישית של הילדים במסגרות, מנקודת מבטם הם.

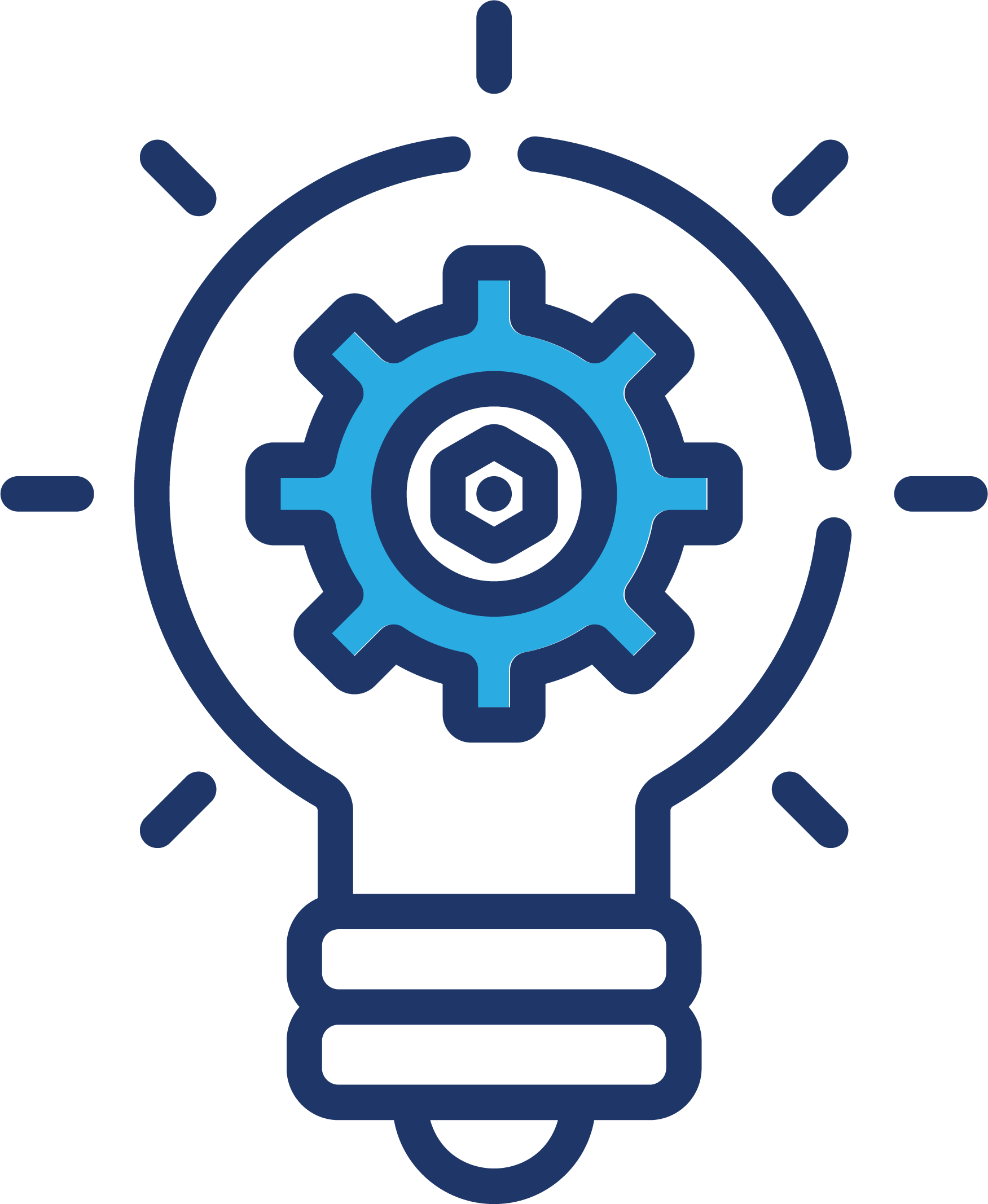
ברוב המדינות המשתתפות, צוותי המסגרות דווחו על שימוש נרחב בפרקטיקות אשר מאפשרות ותומכות בהתפתחות חברתית-רגשית של הילדים (כמו למשל לשוחח עם הילדים על רגשותיהם ולעודד את הילדים לשוחח ביניהם). שימוש רווח פחות, נמצא בפרקטיקות ספציפיות המדגישות אוריינות וכישורים מתמטיים (כגון שימוש במשחקי מספרים ואותיות). ככלל, הממצאים מצביעים על כך שמסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך מתמקדות יותר בפיתוח מיומנויות בין-אישיות ומיומנויות שפה.

1. **מיומנויות חקר, חשיבה יצירתית ושפה דבורה זוכות לבולטות במסגרות** - אמונות אנשי הצוות לגבי 'מהן המיומנויות החשובות להתפתחות הילדים ולעתידם', משפיעות על סוגי הפרקטיקות והפעילויות שהם מזמנים לילדים בכיתה או במרחב המשחקים. מבין המיומנויות הנתפסות כחשובות ביותר עבור הילדים, בולטות מיומנויות השפה הדבורה, חקר המבוסס על סקרנות אישית וחשיבה יצירתית. הצוותים מחשיבים פחות מיומנויות יסוד קוגניטיביות, אשר זוכות להערכה ונחשבות בחינוך הבית-ספרי, כגון: קריאה, כתיבה, מיומנויות מתמטיות ומדעים.

מאפייני כוח העבודה במסגרות

1. **הרוב המוחלט של כוח העבודה במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך מורכב מנשים** - הילדים נפגשים בעיקר עם נשים במסגרות החינוך טיפול לגיל הרך: בכלל המדינות 95% מכוח העבודה בחינוך הקדם-יסודי מורכב מנשים ו 96% במסגרות לילדים מתחת לגילאי 3. נתון זה משותף לכלל המדינות שהשתתפו בסקר טאליס. בישראל בשני סוגי המסגרות כוח העבודה מורכב מ 99% של נשים.

**טווח הגילאים השכיח של נשות הצוותים במסגרות** נע ברובו בין 30 ל 49 שנים. בקוריאה ובתורכיה, קרוב ל 40% מנשות הצוות הינו מתחת לגיל 30.

****

מאפייני כוח העבודה במעונות בישראל – עפ"י גיל

27.3% מנשות הצוות מתחת לגיל 30

48.3% בין הגילאים 31-49

24.4% בגיל 50 ומעלה

1. **רמת השכלה של צוותי המסגרות והכשרה לעבוד עם ילדים** - ברוב המדינות, הילדים באים במגע עם צוותים משכילים יותר (teachers) וצוותים משכילים פחותassistants) ), באופן יחסי. הצוותים היותר משכילים מתייחסים ל'מורות' והמשכילים פחות מתייחסים ל'סייעות'. במעונות בישראל רוב המטפלות מוגדרות כ'צוותי חינוך-טיפול' (edu-care), והגדרת הסייעות בצוות מתייחס לאלה שמסייעות באופן פרטני, לילדים עם צרכים ייחודיים. מהסקר עולה, כי על פי רוב, הצוותים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך השלימו השכלה תיכונית ומעלה, אך חישוב רמת ההשכלה הממוצעת, מטשטש את ההבדלים בתוך מדינות שונות; ההבחנה שמאפיינת את רוב המדינות, מתייחסת להבדלים בין נשות צוות הנחשבות ל'מורות', לבין נשות צוות הנחשבות ל'סייעות', לבד מקוריאה. בצ'ילה, בישראל, בחינוך הקדם-יסודי, בגרמניה ובנורבגיה ישנם הבדלים גדולים בהשכלה בקרב קבוצת הסייעות וניכרים פחות הבדלים בהשכלתן של המורות/גננות.

היכן ממוקמות המסגרות?

1. הסביבה בה נמצאת המסגרת החינוכית - בכל המדינות המשתתפות, רובן של מנהלות המסגרות דווחו כי המסגרות נמצאות בשכונות שטובות לגידול הילדים. אולם, ישנם גם היבטים שליליים ביחס לסביבה, בכל מדינה ומדינה. למשל, יותר מאחת מכל 10 מנהלות המסגרות בכל מדינה, למעט יפן ונורבגיה, "הסכימו" או "הסכימו מאוד" עם האמירה כי בשכונה בה נמצאת המסגרת החינוכית-טיפולית 'קיים ונדליזם ונזק מכוון לרכוש' או אשפה המפוזרת בשכונה.

בכל המדינות המשתתפות, בדרך-כלל המבנה הפיזי של המסגרת החינוכית-טיפולית הוא מבנה נפרד, לבד מתורכיה, בה רוב מסגרות הקדם-יסודי נמצאות במבנה אחד עם בית-הספר היסודי.

השקעה פר-ילד

1. השקעה פר ילד בהשוואה בין חינוך לגיל הרך לחינוך היסודי – ממוצע מדינות ה-OECD בהוצאה פר-ילד במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך עמד על 8,605 דולר בשנת 2016 (OECD 2019(4)). הוצאה זו דומה להוצאה פר-ילד במסגרות החינוך היסודי, אך נתון זה מטשטש ההבדלים בהוצאה פר-ילד בין מסגרות השונות לחינוך-טיפול לגיל הרך; כאשר, ממוצע ה-OECD להוצאה פר-ילד במסגרות עבור ילדים מתחת גיל 3 היא למעשה גבוהה מהוצאה עבורו בחינוך היסודי, בעוד ההוצאה בחינוך הקדם-יסודי (לגילאי 3-5) לעומת החינוך היסודי, היא מעט נמוכה יותר.

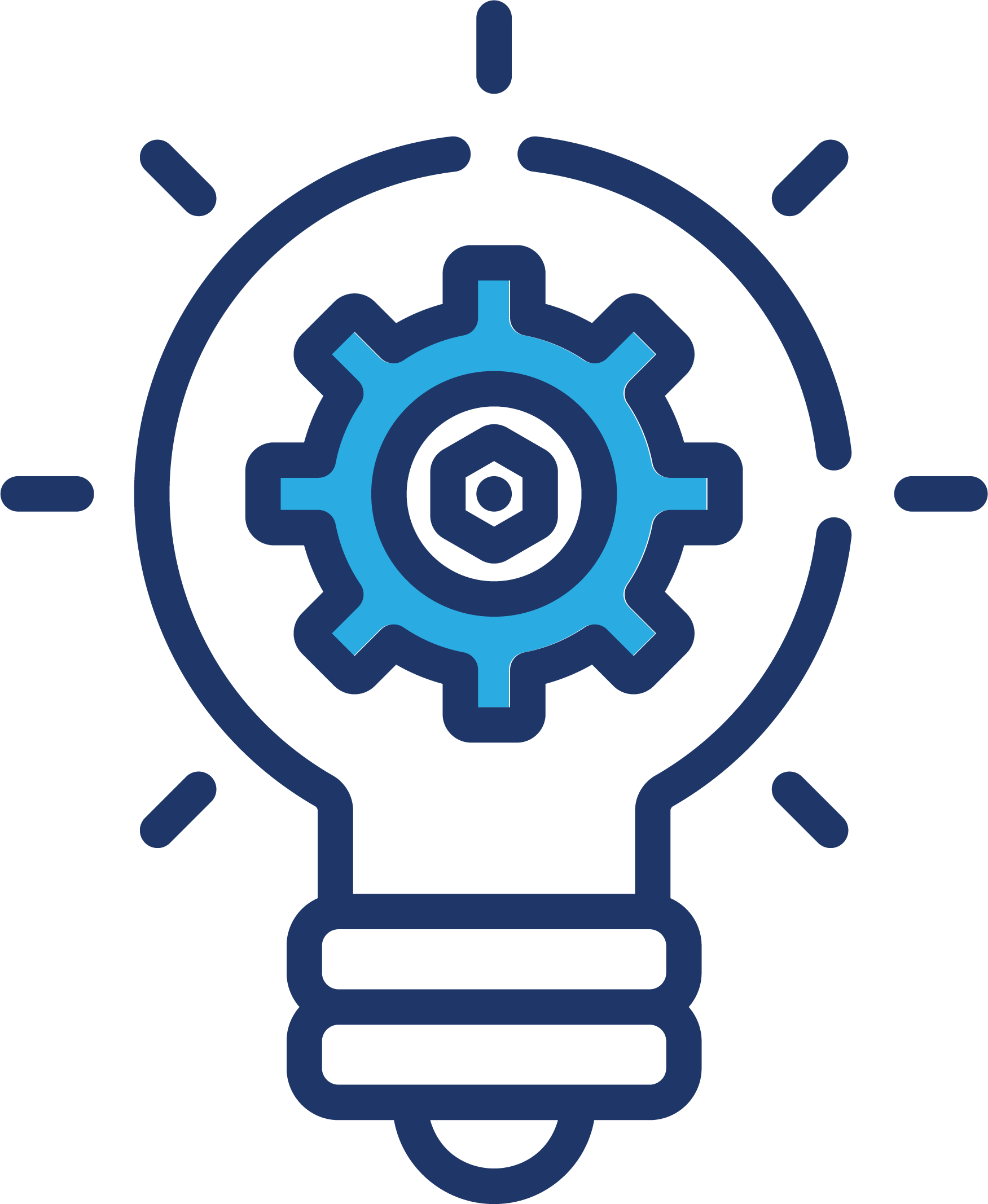
ממוצע ה OECD להוצאה פר-ילד במסגרות החינוך מתחת לגיל 3 עמדה בשנת 2016 על 12,080 דולר ובחינוך הקדם-היסודי על 8,349 דולר. במספר ארצות אשר השתתפו בסקר טאליס, ההוצאה פר-ילד במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך גבוהה מממוצע ה OECD, ביניהן דנמרק, גרמניה, איסלנד ונורבגיה; לעומתן בצ'ילה, ישראל, יפן, קוריאה ותורכיה, ממוצע ההוצאה פר-ילד נמוך בהשוואה לממוצע הOECD .

תרשים 1.3 // השקעה שנתית פר-ילד (USD) במסגרות החינוך: מסגרות מתחת גיל 3, קדם-יסודי ויסודי

USD

ישראל תורכיה צ'ילה קוריאה יפן ממוצע OECD גרמניה דנמרק איסלנד נורבגיה

מקור: TALIS Starting Strong 2018 (Figure 5.7)

****

הבדלים בהשקעה פר-ילד בין מסגרות לילדים מתחת גיל 3, מסגרות החינוך הקדם-יסודי ומסגרות החינוך היסודי

ישראל יוצאת דופן בצורה בולטת בין מדינות ה-OECD: כאשר ההשקעה פר-ילד במסגרות חינוך-טיפול עד גיל 3 היא הנמוכה ביותר בישראל (2971 דולר לשנה) ולעומת ממוצע ה OECD במסגרות עד גיל 3 העומד על 12,080 דולר לשנה, וגבוה פי 4 מאשר בישראל. זאת ועוד, בישראל, ההשקעה פר-ילד במסגרות החינוך הקדם-יסודי גבוהה פי שניים, לערך, מהשקעה במסגרות עד גיל 3.

הבטחת איכות מערכת מסגרות החינוך והטיפול לגיל הרך: יעדים ברמת מדיניות

1. יעדים ברמת מדיניות - הממצאים בדו"ח זה מתייחסים לארבעה יעדים רחבים, כאשר מדיניות מחד, ופרקטיקות הנהוגות במסגרות, מאידך, עשויות לתמוך בלמידה, התפתחות ושלומות של הילדים.

היעדים בדו"ח זה מחולקים לארבעה תחומים:

* **פרקטיקות מיטיבות -** לקדם פרקטיקות המעודדות למידה, התפתחות ושלומות של ילדים.
* **איכות כוח העבודה** - למשוך, לגייס ולשמר כוח עבודה באיכות גבוהה.
* **מסגרות חינוך-טיפול כשירות אוניברסלי לכלל הילדים** - להעניק לכלל הילדים "התחלה חזקה"

(strong start to all children).

* **השקעה חכמה בצל מורכבות** - להבטיח השקעה בצורה חכמה נוכח משילות מורכבת, ומורכבות בהפעלת המסגרות.

הממצאים העיקריים סביב כל אחד מארבעת היעדים, מציגים דוגמאות קיימות במדינות השונות, ומצביעים על אסטרטגיות שיש לשקול ברמת המדיניות, על מנת לקדם את איכות מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך. אולם, כיון שיש שונות בין מדינות ובתוך המדינות בממצאי מחקר טאליס, יתכן כי לא כל ההמלצות הנוגעות לרמת המדיניות הינן רלוונטיות לכל מדינה ומדינה, בשל שונות בין המערכות בהן פועלות מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך.

פרקטיקות במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך ופיתוח מקצועי

1. פרקטיקות לקידום איכות התהליך ודרכים לעודד את הצוות להשתמש בהן\* - צוותי המסגרות לגיל הרך משתמשים בפרקטיקות רבות הן מהתחום הקוגניטיבי והן מהתחום הרגשי-חברתי, על מנת לתמוך בלמידה, התפתחות ושלומות של ילדים. פרקטיקות אלה עשויות לסייע לילדים לממש את מלוא הפוטנציאל הגלום בהם ללמידה ולהתפתחות. על מנת להעריך את **איכות התהליך,** מחקר טאליס פיתח קשת רחבה של אינדיקטורים, אשר בוחנים את מגוון הפרקטיקות בהן משתמשים הצוותים במסגרות, פרקטיקות שמיועדות לטפח ולעודד את התפתחות הילדים בהבטים רבים. מדיניות לגיל הרך יכולה לקדם את איכות המסגרות, על-ידי תמיכה ב'איכות התהליך': פירושו של דבר, שניתן להכשיר ולהדריך את הצוות לגבי הפרקטיקות המעודדות את ההתפתחות והלמידה של ילדים, ולתמוך בצוות על מנת שישתמש בפרקטיקות אלה בעבודתו. יש חשיבות לשלב דוגמאות לפרקטיקות מיטיבות בקוריקולום הכשרת הצוותים (curriculum frameworks) ולהבטיח שגודל קבוצת הילדים והארגון שלה הינם אופטימליים לאינטראקציה של הצוות עם הילדים.

\* סוגי הפרקטיקות הנהוגים בישראל ובמדינות השונות מופיעים בנספחים לדו"ח זה.

|  |
| --- |
| *דוגמאות ממדינות: בחינוך הקדם-יסודי בקוריאה, נראה כי יש שילוב בין מספר מרכיבים: לצוות הכשרה טובה בתחומים רלוונטיים שונים, הכוללים קשר עם הורי הילדים, מתן תמיכה לילדים במעבר בין מסגרות החינוך, דאגה לכך שאחוז גבוה של הצוות ישתתף בפעילויות פיתוח מקצועי ושימוש נרחב בפרקטיקות המקדמות התפתחות, למידה ושלומות של ילדים בצורה הוליסטית (טבלה א.9 אינדיקטורים 1-18). גם בנורבגיה קיים שילוב של מרכיבים דומים, בהבדל שאחוז גבוה של הצוות הינו בעל רמת השכלה נמוכה יחסית, אך אחוז גבוה ממנו משתתף בפעילויות הפיתוח המקצועי.* |

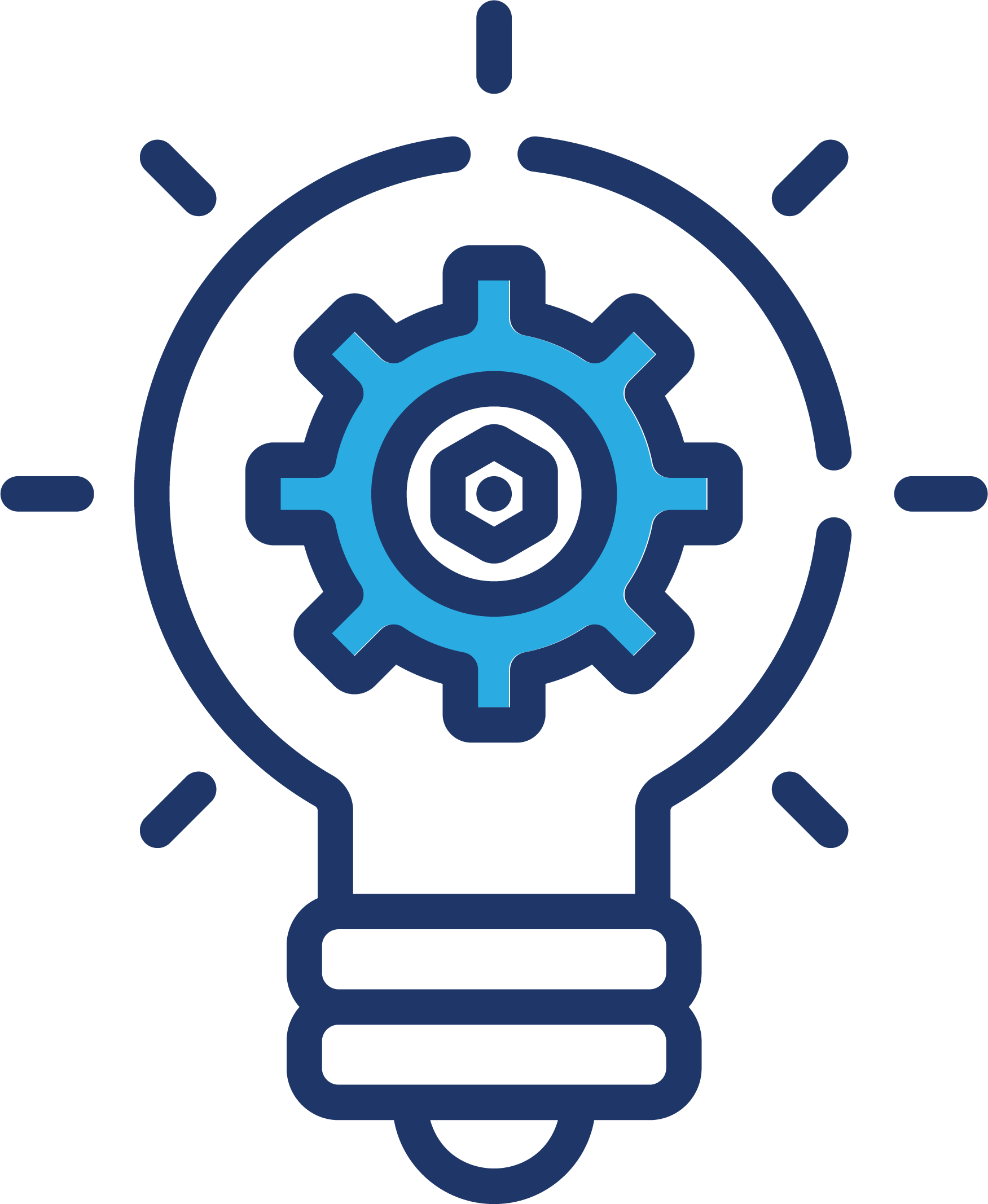
*קידום תוכניות הכשרה ופיתוח מקצועי באיכות גבוהה כדי לעצב ולכוון את הפרקטיקות של הצוות*

1. סוגי הפרקטיקות בשימוש רווח במסגרות - מחקר טאליס נשען על התפיסה, לפיה מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך הינן אפקטיביות, כאשר הצוות משתמש בפרקטיקות המסייעות לכל הילדים ללמוד, להתפתח ולממש את הפוטנציאל הטמון בהם במגוון היבטים, למרות ההבדלים ביניהם, הנעוצים ברקע סוציו-אקונומי, שפת אם שונה או צרכים מיוחדים. בכל המדינות, אחוז הצוות במסגרות, שדיווח כי הוא משתמש "הרבה" בפרקטיקות התומכות בהתפתחות הרגשית-חברתית של הילדים גבוה יותר מאחוז אנשי הצוות שדיווח כי הוא משתמש "הרבה" בפרקטיקות ספציפיות המקדמות אוריינות וכישורים מתמטיים. בחינוך הקדם-יסודי, למשל, הפער בין אחוז אנשי הצוות שדיווח כי הוא "מעודד ילדים לשוחח זה עם זה" לעומת אחוז הצוות שמשתמש בפרקטיקות של "משחקי מספרים", גדול במדינות כמו איסלנד, יפן ונורבגיה, לעומת פער קטן יותר בשימוש בין סוגי הפרקטיקות הללו בצ'ילה, בקוריאה ובתורכיה. פער קטן יותר מרמז על כך כי ניתן משקל דומה לשימוש בפרקטיקות "קדם-אקדמיות", לעומת פרקטיקות המקדמות התפתחות רגשית-חברתית (טבלה א.9 אינדיקטור 1).

טבלה א.3 // פער בין שימוש בפרקטיקות מקדמות מיומנויות מתמטיות לבין פרקטיקות תומכות בתחום הרגשי-חברתי

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| אחוז הצוות שדיווח כי צוות המרכז משתמש הרבה בשתי פרקטיקות אלה | | | | |
|  |  | פרקטיקות המעודדות ילדים לשוחח זה עם זה | פרקטיקות המעודדות משחקי מספרים | הפער |
|  |  | % | % | % |
| מסגרות החינוך הקדם יסודי (ISCED 02) | קוריאה  תורכיה  צ'ילה  ישראל  גרמניה\*  יפן  נורבגיה  איסלנד  דנמרק\*\* | 61.1  96.1  81.5  92.6  64.5  57.1  62.8  82.8  88.1 | 48.1  83.1  61.8  65.5  35.8  19.8  23.0  42.2  16.7 | 12.9  12.9  19.8  27.1  28.7  37.3  39.8  40.6  71.4 |
| מסגרות לילדים מתחת גיל 3 (ISCED 01) | גרמניה\*  נורבגיה  ישראל  דנמרק\*\* | 63.3  64.5  86.9  89.1 | 23.4  12.8  19.1  11.6 | 39.9  51.7  67.9  77.4 |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 database (Table D.2.1)

****

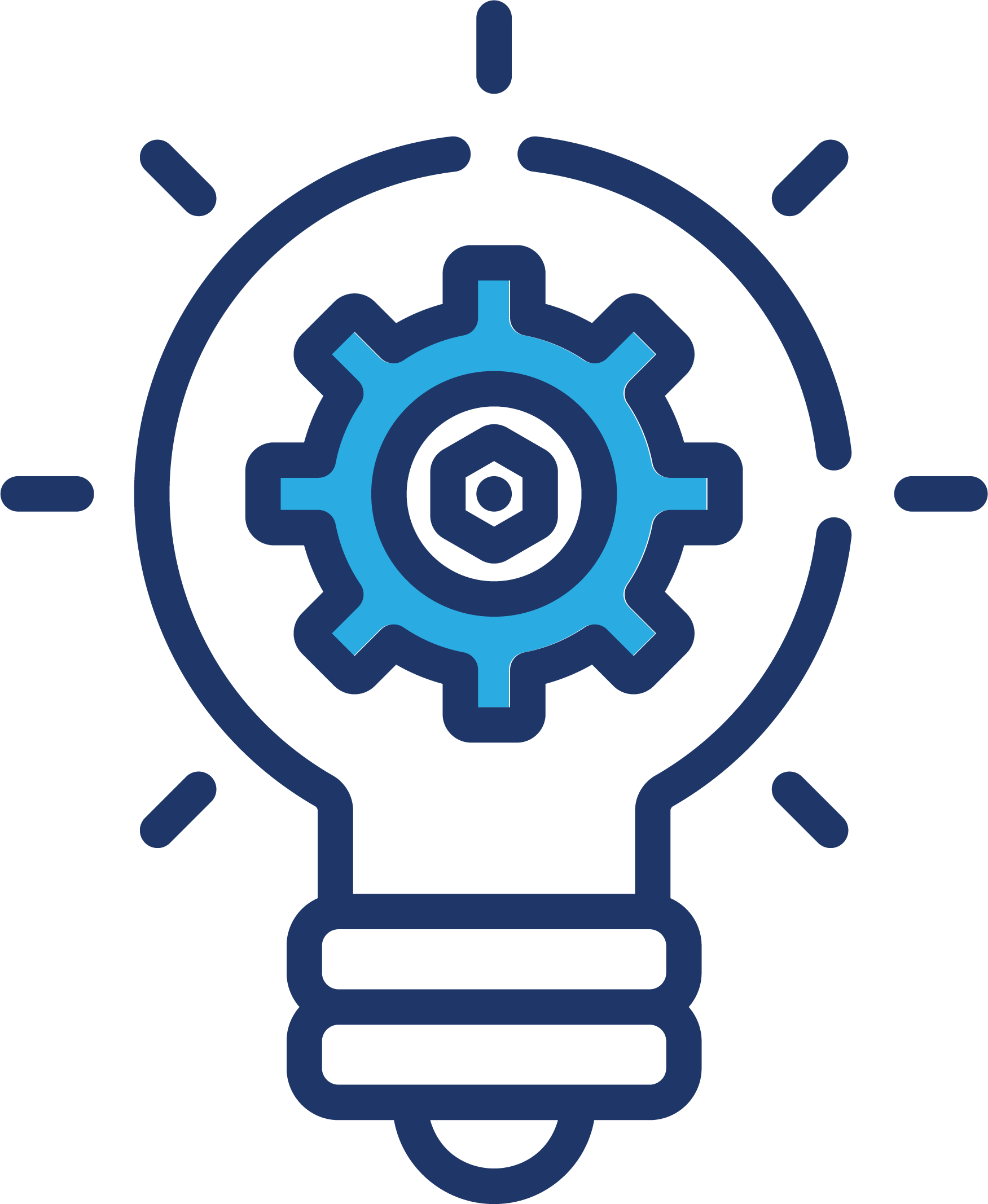
**פער בשימוש בין פרקטיקות במעונות בישראל**

ניכר פער בולט בין דגש הניתן לפרקטיקות התומכות ומקדמות ילדים בתחום הרגשי-חברתי לעומת התחום הקוגנטיבי-מתמטית, בפער הקרוב ל 70% בין 2 סוגי הפרקטיקות.

1. אלו פרקטיקות נחשבות על-ידי צוותי המסגרות לגיל הרך, כחשובות להתפתחות הילדים?

השכלה והדרכה של אנשי הצוות יכולות לקדם את הידע שלהם בנושא הפרקטיקות האפקטיביות בעבודתם עם הילדים וגם לעצב את האמונות שלהם בנושא זה. במדינות רבות, 'היכולת לשתף פעולה עם ילדים אחרים בקלות', נמצאת בראש רשימת המיומנויות והיכולות שהצוות מחשיב כחשובות להתפתחותם של הילדים. לעומת זאת, הצוות מחשיב מיומנויות יסוד קוגניטיביות, כמו קריאה, כתיבה, כישורים מתמטיים ומדעים, אשר מוערכות בחינוך הבית-ספרי, כפחות חשובות לילדים במסגרות החינוך לגיל הרך. ממצא זה עולה בקנה אחד עם דיווח הצוותים על שימוש בתכיפות נמוכה יותר בפרקטיקות המקדמות את המיומנויות הקוגניטיביות הללו.

1. פרקטיקות המותאמות לצרכי הילדים (מוכוונות-פרט) - מחקר טאליס בחן את השימוש בפרקטיקות, בעבודת אנשי הצוות עם קבוצת הילדים, ביום שקדם להשתתפות המשיבים בסקר. מבין המדינות, במסגרות החינוך הקדם-יסודי, פחות מ 50% מאנשי הצוות דיווח כי הוא משתמש "תמיד או כמעט תמיד" בפרקטיקות התומכות באופן אינדיבידואלי בילדים או בפרקטיקות המותאמות לצרכיהם האישיים. דבר זה עשוי לשקף את החסמים בשימוש של פרקטיקות המותאמות לילדים באופן אישי, בעבודה עם קבוצת ילדים, למשל, בשל העדר זמן לכך, או כפועל יוצא של הצורך בהכנה טובה להשתמש בפרקטיקות אלה. יתרה מזאת, ממצאי מחקר טאליס מראים כי צוות בעל השכלה גבוהה יותר, הכוללת הכשרה בנושא עבודה עם ילדים בקבוצה ואחריות מקצועית על קבוצת הילדים, מדווח יותר על שימוש בפרקטיקות המותאמות לילדים. פרקטיקות אלה יכולות לתמוך בלמידה, התפתחות ושלומות של הילדים במגוון תחומים רחב, מתחומי ההתפתחות הקוגניטיבית וההתפתחות החברתית-רגשית. צוות אשר דיווח כי השתתף בפעילויות פיתוח מקצועי בשנה שקדמה לסקר, דיווח יותר על שימוש בפרקטיקות אלה.
2. **השכלת הצוות במסגרות החינוך-טיפול והכנתו לעבוד עם ילדים -** צוותי מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך במדינות הסקר, סיימו על פי רוב, השכלה שהיא מעל השכלה תיכונית, כאשר ביפן, בקוריאה ובתורכיה נמצא האחוז הגבוה ביותר של אנשי צוות, אשר השכלתם היא מעבר להשכלה תיכונית, לעומת איסלנד, ישראל ונורבגיה בחינוך הקדם-יסודי, שם נמצא אחוז הצוות הנמוך ביותר בעלי השכלה שהיא מעל השכלה תיכונית (טבלה א.9, אינדיקטור 2). כמו כן, קיימת שונות רבה בתוך המדינות עצמן, ביחס לרקע ההשכלתי של הצוות. הכשרה מותאמת לעבודה עם הילדים, כחלק מתכניות הכשרה לפני ביצוע התפקיד, אינה מרכיב אוניברסלי בתכניות אלה ונעה בין 64% של הצוותים באיסלנד ועד 95% ביפן (טבלה א.9, אינדיקטור 3). גם במקרים של צוות שעבר הכשרה לעבוד עם ילדים, הכשרה זו לא בהכרח כללה מרכיב של עבודה מעשית (טבלה א.9, אינדיקטור 4). ככלל, נראה כי לאחוז ניכר של הצוותים חסרה הכנה מספקת לעבוד עם הילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, כחלק מהכשרה קודמת לתפקיד, כפי שעולה באיסלנד, ובמידה מסויימת גם בישראל ובנורבגיה, במסגרות החינוך הקדם-יסודי (גילאי 3-5). מנגד, עולה כי צוותי המסגרות בגרמניה, ביפן ובקוריאה מקבלים הכנה מספקת במכלול המרכיבים הללו.

****

**רמת ההשכלה וההכשרה של נשות הצוות במעונות יום בישראל**

בקרב 36.7% מנשות הצוות ההשכלה הכי גבוהה היא תיכון,

51.3% מנשות הצוות הינן בעלות השכלה של יותר מתיכון אך פחות מתואר ראשון,

ו-12% הינן בעלות השכלה של תואר ראשון ומעלה.

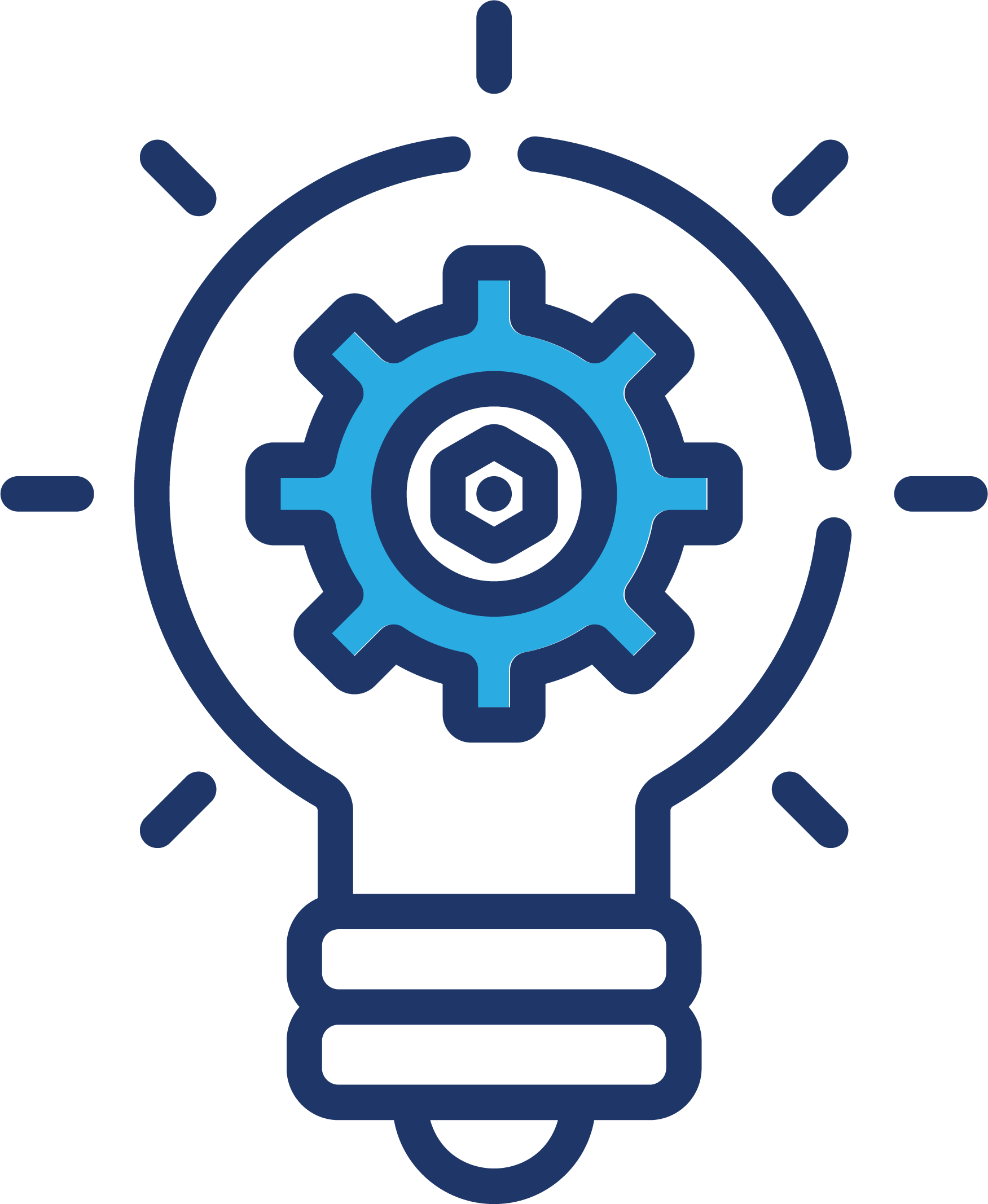
**כ-71% מנשות הצוות במעונות יום בישראל עברו הכשרה ספציפית לעבודה עם ילדים**

תרשים 1.4 // השכלת צוותי מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך ותוכן ההכשרה שעברו

דיווחי הצוות בנוגע לרמת ההשכלה הגבוהה ביותר שלהם, והאם קיבלו הכשרה ספציפית לעבוד עם ילדים

מקור:TALIS Starting Strong 2018 (Figure 3.3)

1. **פיתוח מקצועי מתמשך וחשיבותו -** אחת הדרכים המבטיחות ביותר לקדם את 'איכות התהליך' במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, היא להשקיע בפיתוח מקצועי של אנשי הצוות באופן מתמשך וקבוע*.* פיתוח מקצועי מתמשך יכול לצמצם פערים של צוות שלא הוכשר כהלכה לעבוד עם ילדים, על ידי כך שיכלול נושאים, כגון: הקניית חדשנות פדגוגית ומיומנויות חדשות. אם הפיתוח המקצועי מתקיים בקבוצה, חשוב גם להבנות תפיסה מקצועית ושפה משותפות ביחס לפרקטיקות בתוך המסגרת. השתתפות בפיתוח מקצועי מתמשך, רווחת בקרב צוותי חינוך-טיפול לגיל הרך ונעה בין 79% בישראל ועד ל 97% בקוריאה, בשנה שקדמה להשתתפות בסקר (טבלה א.9, אינדיקטור 5).
2. **השכלה והכשרה רלוונטיות של מנהלות המסגרות עשויות לתמוך ביישום פרקטיקות המקדמות את התפתחות הילדים** -נראה כי למרבית מנהלות מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך ישנה השכלה של לפחות תואר ראשון או מקבילה לו. יוצאות הדופן לנתון זה, הן יפן, ובמידה מסויימת ישראל, עבור מנהלות המסגרות מתחת לגיל 3 (טבלה א.9 אינדיקטור 6). מנהלות יכולות לתמוך טוב יותר בצוותים שלהן ביישום פרקטיקות המקדמות למידה, התפתחות ושלומות של ילדים, אם קיבלו הכשרה לתמוך ולהנחות את צוותיהן ביישום פרקטיקות פדגוגיות. בכל המדינות המשתתפות בסקר, למעט גרמניה, רוב המנהלות קיבלו הכשרה בנושא של מנהיגות פדגוגית (טבלה א.9, אינדיקטור 7).

****

**הבדלים בין מדינות הסקר בהשכלת מנהלות מסגרות מתחת גיל 3**

בישראל ל-65% ממנהלות המעונות ישנה השכלה של תואר ראשון לפחות או מקבילה לו,

לעומת 86%, 98% ו-100% של רמת השכלה זו של מנהלות מסגרות 0-3 בגרמניה, בנורבגיה ובדנמרק, בהתאמה (טבלה א.9, אינדיקטור 6).

**המלצה 1 לקובעי המדיניות:** חשוב להבטיח כי תכניות הכשרה לפני כניסה לתפקיד ותכניות הדרכה לצוות המסגרת החינוכית-טיפולית יובילו ליצירת שפה מקצועית משותפת לגבי מהן פרקטיקות מיטיבות לילדים.

1. **חשיבות הפיתוח המקצועי תוך כדי עבודה, לקידום אינטראקציה איכותית בין הצוות לילדים ולפיתוח מערך מיומנויות בקרב הילדים -** קיימת שונות גדולה בתוך מדינות הסקר, בהשכלת הצוות, בהכשרתו ובהדרכתו. שונות זו היא פועל יוצא של ייחודיותה של מערכת החינוך-טיפול לגיל הרך והמסורת הנהוגה ביחס לאופן בו מכשירים צוותים לתפקידם. במדינות בהן חלק ניכר מהצוות מגיע לתפקיד ללא הכנה מתאימה לפתח אינטראקציה איכותית עם הילדים, יש לשים דגש על מתן הדרכה תוך כדי תפקיד, שתתמקד בנושא זה של אינטראקציה איכותית. מדינות יכולות להבטיח כי בתוכניות הכשרה הקודמת לתפקיד ובהדרכה תוך כדי תפקיד, הצוות יכיר ויבין את הצורך של ילדים צעירים לפתח באופן הדרגתי מערך שלם של מיומנויות, הכוללות מיומנויות חברתיות-רגשיות, מיומנויות של קידום אוריינות וחשיבה מתמטית וכן פיתוח ענין אצל הילדים במדעים ובאומנויות.
2. **גיבוש קווים מנחים ומסגרת מנחה לקוריקולום של מסגרות החינוך-טיפול בדגש על התפתחות ילדים ואינטראקציה מיטבית**. מסגרת מנחה לקוריקולום של מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך לא רק מעצבת את דרכי העבודה של הצוות עם הילדים, היא גם אמורה לתמוך בתכניות ההכשרה של הצוות. מדינות יכולות לגבש קוים מנחים ותפיסה לקוריקולום, כדי להשיג שלוש מטרות:

* לעודד שימוש בפרקטיקות בעלות איכות גבוהה,
* לתמוך ביישום שלהן,
* לפתח ראייה הוליסטית לגבי התפתחותם של ילדים.

**המלצה 2 לקובעי המדיניות:** יש לכלול מרכיב של עבודה מעשית בתוך המסגרת חינוכית-טיפולית לגיל הרך, בכל תכניות ההכשרה לצוותים, לפני כניסתם לתפקיד.

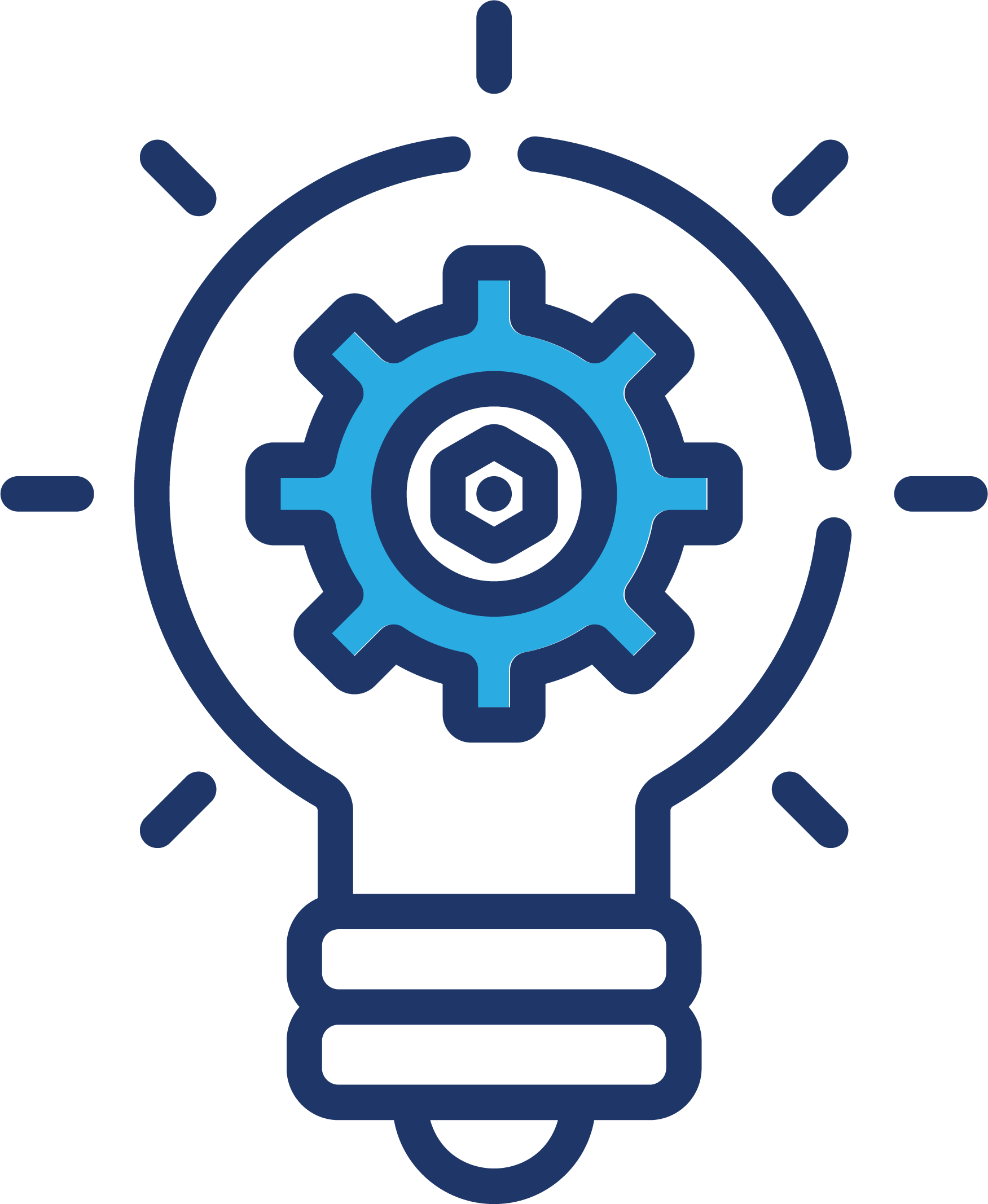
1. **עבודה מעשית כמרכיב קבוע בהכשרת צוותי מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך -** תכניות הכשרה של אנשי צוות לפני כניסתם לתפקיד צריכות לכלול מרכיב של עבודה מעשית עם הילדים במסגרות לגיל הרך. מרכיב למידה זה יכול לסייע לצוותים ללמוד כיצד להתנהל עם קבוצת הילדים בכיתה או במרחב המשחקים, כיצד להתאים את הפרקטיקות לצרכים המשתנים של הילדים וכיצד לעודד באופן אפקטיבי למידה, התפתחות ושלומות של ילדים. למידה של מאפייני היומיום במסגרת החינוכית-טיפולית יכולה לייצר מנגנון שימשוך צוות חדש ולהבטיח שאנשי הצוות החדשים מכירים את דרישות התפקיד ובכך להצמיח את כוח העבודה במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך. למידה מעשית במסגרת מדגישה את הצורך לעבוד גם עם ילדים אינדיבידואליים, בהתאם לצרכיהם, דבר שמתאפשר על-ידי תוספת מבוגרים.

קשר ועבודה עם ההורים

1. **חשיבות מעורבות הורים במסגרת החינוכית-טיפולית ובגידול הילדים כ'מחנכים עיקריים' -** מחקר טאליס ייחודי בכך שהוא מתייחס לקשר עם הורים ומעורבות הורים כחלק מאיכות התהליך במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך. פרקטיקות הכוללות עידוד ההורים כמחנכים הראשונים של ילדיהם, מוכרת בספרות כגורם מניע משמעותי ללמידה, התפתחות ושלומות של ילדים.

ישנן תועלות רבות בהתייעצות עם הורים, כשמפתחים אסטרטגיות התומכות בלמידה ובהתפתחות של ילדים במסגרת החינוכית-טיפולית. שותפויות עם ההורים הינן קריטיות על מנת, שהצוות יקבל מידע ויכיר את הילדים איתם הוא עובד, כדי ששותפות זו תסייע ללמידה איכותית של הילדים בבית, ובנוסף, להבטיח את התקשורת הטובה שבין צוות המסגרת החינוכית-טיפולית להורים. אינטראקציה טובה בין הצוות להורים הינה מרכיב באיכות המסגרת לגיל הרך, שהינו בעל חשיבות עליונה עבור ילדים ומשפחות מרקע תרבותי או מרקע סוציו-אקונומי מגוון ועבור ילדים דו-לשוניים או אלה בעלי שפת אם שונה, מזו הנהוגה במסגרת.

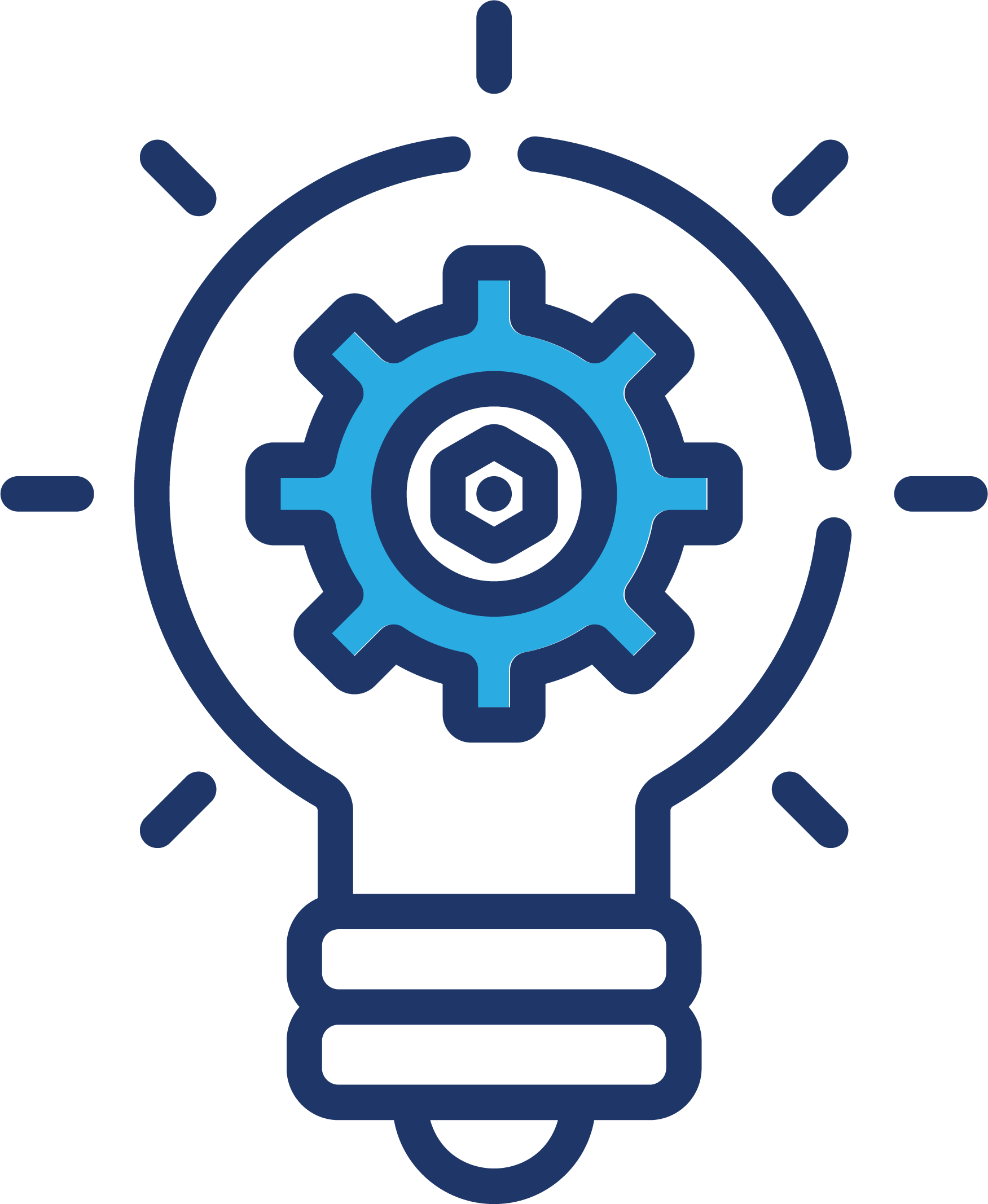
1. **קשר עם הורים, כנושא בתכניות פיתוח מקצועי -** בכל המדינות, מרבית הצוות רואה חשיבות בקשר עם ההורים, נושא אשר לגביו הוא קיבל הכשרה לפני הכניסה לתפקיד ( טבלה מסכמת, אינדיקטור 8). אולם, נושא זה לא מקבל ביטוי חזק מספיק בפיתוח המקצועי. רק בצ'ילה, ביפן, בקוריאה ובגרמניה, במסגרות לילדים מתחת גיל 3, אנשי הצוות דווחו על התייחסות לנושא מעורבות הורים בפיתוח המקצועי בשנה שקדמה להשתתפות בסקר. (טבלה א.9, אינדיקטור 9).

****

קשר עם הורים כנושא בפיתוח המקצועי במעונות היום בישראל

אחוז צוותי המעונות בישראל שפעילויות הפיתוח המקצועי שלהם כללו את נושא עבודה עם הורים, בשנה שקדמה לסקר, הינו 44%, בדומה למדינות האחרות.

1. **יידוע הורים רווח יותר משיתוף הורים -** פרקטיקות המתייחסות למתן וקבלת אינפורמציה בין הצוות להורים לגבי פעילויות שהתקיימו באותו יום, ולגבי התפתחותם של ילדיהם מושרשות היטב, בהשוואה לפרקטיקות המערבות את ההורים בהתפתחות ילדיהם, אשר נמצאו בשכיחות נמוכה יותר. ישנה שונות גדולה בין מדינות ביחס לאחוז אנשי הצוות שדיווח כי הם מעודדים הורים לשחק עם ילדיהם בבית או לקחת חלק בפעילויות למידה של ילדים. כן, קיימת שונות בין המדינות באחוז מנהלות המסגרות שדיווח, כי בשנה שקדמה לסקר התקיימו סדנאות או קורסים בנושא גידול ילדים והתפתחותם (טבלה א.9, אינדיקטורים 10,11).

****

פרקטיקות רווחות בנושא קשר עם הורים במעונות היום המוכרים

בישראל 65% מהצוותים דיווחו כי הם מעודדים את ההורים לשחק או לעסוק בפעילויות המקדמות למידה בבית.

46% ממנהלות המעונות דיווחו כי המעון מספק סדנאות או קורסים להורים בנוגע להתפתחות או לגידול ילדים, בשנה שקדמה לסקר.

**המלצה 3 לקובעי המדיניות:** חשוב להבטיח כי תכניות ההכשרה וההדרכה לצוותי המסגרות לגיל הרך יכוונו להבנה משותפת ביחס לדרכים מוצלחות לקדם קשר ומעורבות עם ההורים.

1. **עבודה עם הורים כמרכיב חשוב בהכשרות, בהדרכות ובפיתוח מקצועי של הצוות -** מדינות יכולות להבטיח כי תכניות הכשרה לתפקיד והדרכה תוך כדי ביצועו יציגו מגוון דרכים לקידום עבודה עם הורים, כדי לתמוך בהתפתחות הילדים. פיתוח מקצועי בנושא זה חשוב במיוחד לצוותי מסגרות בהן ישנו אחוז ניכר של ילדים מרקע תרבותי שונה או שיעור גבוה של ילדים עם צרכים מיוחדים, ומיועד לגשר ולקשר בין סביבת הלימוד הבייתית לבין ההתנסויות היומיומיות של הילדים במסגרת החינוכית-טיפולית. חשוב גם לכלול את נושא עבודה עם ההורים ומעורבותם בקוריקולום של המסגרות.

רצף חינוכי ומעברים

1. **התמודדות ילדים צעירים במעבר בין מסגרות חינוך -** ילדים בגילאים הצעירים מתמודדים עם המעבר בין מסגרות חינוך, כמו המעבר ממסגרות החינוך הקדם-יסודי לבית-ספר יסודי. גם ילדים מתחת לגיל 3, אשר עוברים ממסגרת חינוכית-טיפולית למסגרות החינוך הקדם-יסודי, מתמודדים עם מעברים אלה. קשר בין שירותים שונים הנוגעים למעבר ילדים בין מסגרות הגיל הרך עשוי לתמוך ב"מעבר חלק" בין מסגרות החינוך-טיפול ומאוחר יותר, גם במעבר לבית-הספר היסודי. הכנה מוקפדת של המעברים הללו הינה קריטית, במיוחד עבור ילדים המגיעים ממשפחות או מרקע מוחלשים; ילדים אלה נמצאים במצבי סיכון גם בשל העדר רצף והמשכיות בין הבית לבין המסגרת החינוכית-טיפולית לגיל הרך ובינה לבין בית-הספר (OECD 2017(5)).
2. **קשר ושיתופי פעולה בין צוותי מסגרות החינוך הקדם-יסודי לצוותי בית-הספר היסודי -** במחקר טאליס מנהלות המסגרות נשאלו, באיזו תדירות הן נמצאות בקשר ובשיתופי-פעולה עם צוותי בית-הספר היסודי. בכל הארצות, למעט בקוריאה ובישראל, רוב המנהלות דיווחו על קשר עם צוותי בית-הספר היסודי (טבלה א.9, אינדיקטור 12). בנוסף, נשאלו המנהלות האם המסגרות נמצאות בקשר עם צוותי בתי-הספר כדי ליזום פעילויות להורים, על מנת שאלה יכירו את הנושאים השונים הכרוכים במעבר לבית-הספר. הניתוח המתבסס על ממצאי סקר טאליס, מצביע על כך, שפרקטיקות הקשורות לנושא המעברים מתקיימות יותר במקום שמסגרות החינוך הקדם-יסודי ובית-הספר היסודי נמצאים באותו מבנה. אולם, בכל המדינות שהשתתפו בסקר, מלבד תורכיה, מספר קטן של מסגרות החינוך הקדם-יסודי מצויות באותו מבנה עם בית-הספר היסודי, דבר שמדגיש עוד יותר את הצורך בשיתוף פעולה בין צוותי מסגרות הגיל הרך לצוותים הבית-ספריים (טבלה א.9, אינדיקטור 13).
3. **חשיבות הכללת נושא מעברים בין מסגרות בהכשרות ובהדרכות הצוותים -** הכשרה לתפקיד והדרכה תוך כדי עבודה יכולות לצייד את הצוותים בפרקטיקות הקשורות לנושא המעברים, כחלק מעבודתם עם הילדים והוריהם. בקוריאה, בנורבגיה ובתורכיה חלק גדול מהצוותים דיווח כי בהכשרה שקדמה לתפקידם נכללו פרקטיקות המיועדות לסייע לילדים במעבר בין מסגרות (טבלה א.9, אינדיקטור 14). בכל המדינות, למעט יפן, מעטים הם הצוותים שקיבלו הדרכה בנוגע למעברים בין המסגרות בשנה שקדמה לסקר (טבלה א.9, אינדיקטור 15). במסגרות חינוך-טיפול של ילדים מתחת לגיל 3, בארבע מדינות הסקר, חלק קטן יותר של צוותי המסגרות דיווח כי נושא המעברים נכלל בהדרכות שקיבל.

**המלצה 4 לקובעי המדיניות:** חשוב להבטיח כי בתכניות הכשרתם של צוותי המסגרות לגיל הרך ובהדרכות הניתנות להם, ייכלל נושא הכנת הילדים ומשפחותיהם למעברים בין מסגרות החינוך השונות.

1. **קיומן של מסגרות חינוך הקדם-יסודי והיסודי באותו מתחם -** במספר מדינות, מסגרות החינוך הקדם-יסודי ובית- הספר היסודי ממוקמות באותו מתחם, דבר שעשוי להקל על המעברים שחווים הילדים. אפשרות זו צריכה להילקח בחשבון כאשר בונים מסגרות חדשות עבור ילדים בחינוך הקדם-יסודי, אך חשוב להמשיך ולהקנות לצוותים פרקטיקות המותאמות לגיל הילדים במעבר בין המסגרות.
2. **מיסוד פרקטיקות התומכות מעברים בין מסגרות חינוך בקווי מדינות מנחים ובקוריקולום -** ככלל, מדינות צריכות להבטיח הכנה נאותה של מנהלות המסגרות לגיל הרך וצוותיהן, כך שיהיו ברשותן מגוון אפשרויות, כדי לסייע לילדים במעבר בין מסגרות החינוך, החל מפרקטיקות ייחודיות לעבודה עם הילדים וכלה בתאום ושיתוף פעולה עם צוותי החינוך בבית-הספר היסודי ועם ההורים. היבטים אלה יכולים להיות משולבים היטב בהדרכות ובתכניות הפיתוח המקצועי. מדינות יכולות להשפיע על שימוש של הצוותים בפרקטיקות איכותיות הנוגעות למעברים, הן על ידי מיסוד קווים מנחים או קוריקולום למסגרות, שמעודדים פרקטיקות מיטיבות באיכות גבוהה והן על ידי תמיכה וסיוע ביישום הפרקטיקות הללו, המבטאות מתן תשומת לב להתפתחות הילדים ולשלומותם.

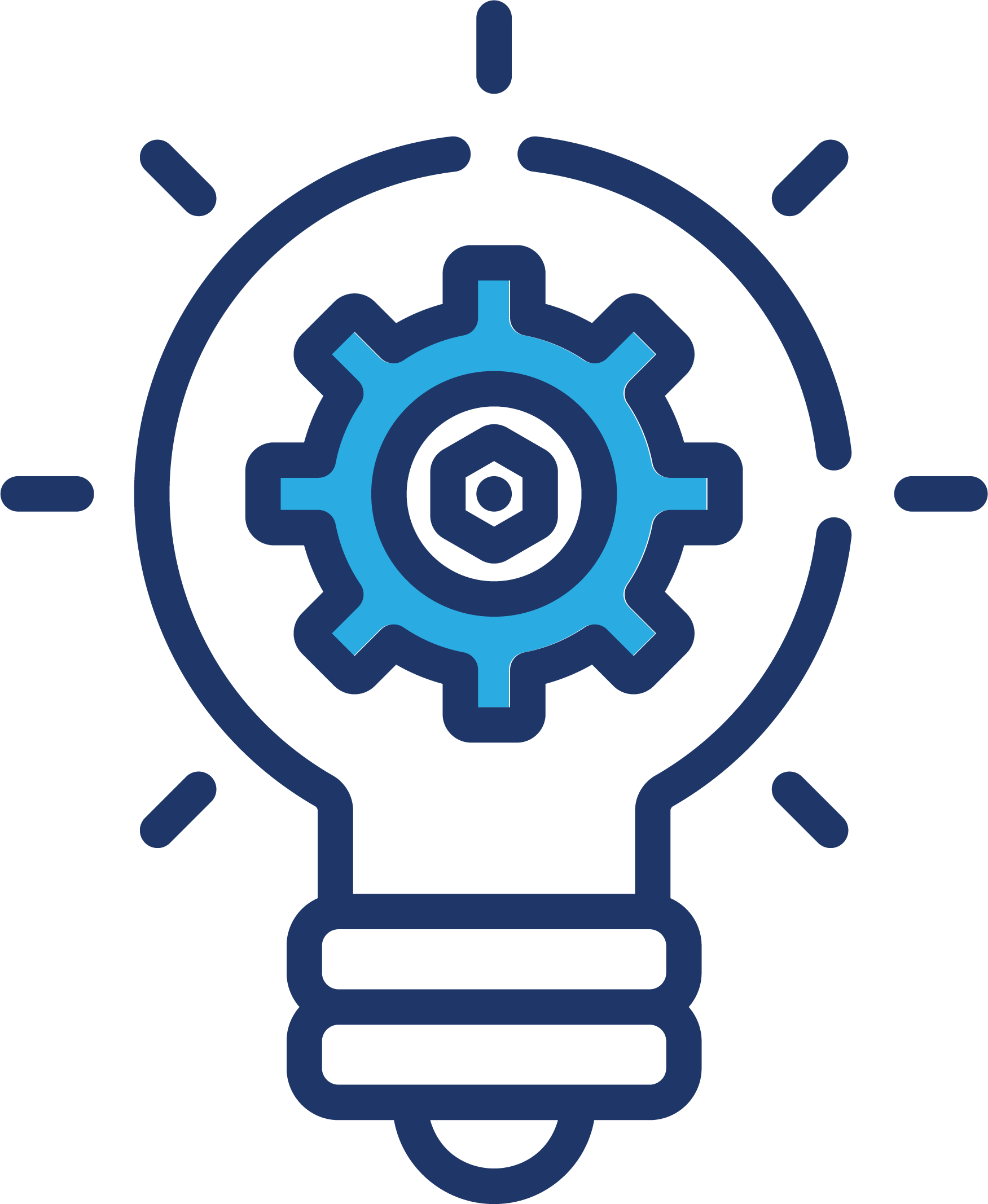
יחס צוות-ילדים, גודל קבוצה וגודל מסגרת

1. **הקשר בין גודל קבוצת הילדים לבין שימוש בפרקטיקות ממוקדות התנהגות -** מספר מחקרים מצביעים על כך, שככל שקבוצת הילדים קטנה יותר ומספר אנשי הצוות פר-ילד גדול יותר, הדבר מקדם אינטראקציות איכותיות בין הצוות לילדים, למרות שהממצאים הנוגעים לכך אינם תמיד חד-משמעיים

(Burchinal et al., 2002(6); Cryer et al., 1999(7)). ניתוח ממצאי מחקר טאליס מעלה כי בממוצע, במדינות המשתתפות, צוותי מסגרות החינוך הקדם-יסודי, אשר עובדים עם קבוצת ילדים גדולה, באופן יחסי, נוטים להשתמש

בפרקטיקות שמתמקדות בהתנהגות הילדים, (כגון: "לבקש מהילדים להיות בשקט כאשר הפעילות מתחילה" או "להתייחס לילדים שהתנהגותם מפריעה ומאטה את הלמידה של הילדים האחרים"). בצ'ילה, בקוריאה ובישראל בחינוך הקדם-יסודי, נמצא שימוש רב יותר בפרקטיקות ממוקדות התנהגות, ככל שקבוצת הילדים גדולה יותר, כמו גם בדנמרק במסגרות לילדים מתחת גיל 3 (עם אחוז מענה נמוך). פרקטיקות הממוקדות בתמיכה בהתנהגות הילדים עשויות להיות חשובות ללמידה ולהתפתחות שלהם, אך יתכן שהדבר יגזול זמן מפעילויות אחרות.

1. **גודל קבוצת הילדים כמשפיע לחץ ועל סוג הפרקטיקות בהן משתמשים אנשי הצוות -** במסגרות החינוך הקדם-יסודי באיסלנד ובישראל, צוות אשר דיווח על יותר לחץ בעבודה בשל מספר ילדים רב מדי בכיתה או בקבוצה, דיווח גם על שימוש מועט יותר בפרקטיקות המותאמות לצרכי הילדים, לרקע שלהם או לתחומי הענין שלהם. ממצאים אלה יכולים לשקף כי הצוות ממעט להשתמש בפרקטיקות 'מוכוונות-פרט', כאשר הוא מרגיש מוצף רגשית מכמות הילדים איתם הוא עובד. צוות שדיווח על יותר לחץ בשל מספר הילדים בקבוצה עימה הוא עובד, הוא זה שדיווח גם על שימוש בפרקטיקות הממוקדות בהתנהגות הילדים; ממצא שעלה בקרב צוותי החינוך הקדם-יסודי בגרמניה, ביפן, בקוריאה ובתורכיה. רוב צוותי המסגרות בחינוך הקדם-יסודי בדנמרק (עם אחוז מענה נמוך) בגרמניה, באיסלנד, בישראל, בקוריאה ובנורבגיה, רוב הצוות דיווח כי ריבוי ילדים בקבוצה עימה הוא עובד, גורם ללחץ "די הרבה" או "במידה רבה" (טבלה א.9, אינדיקטור 16). זהו הממצא שעלה גם ביחס למסגרות מתחת לגיל 3 בגרמניה, בנורבגיה, ובדנמרק (עם שיעור מענה נמוך).

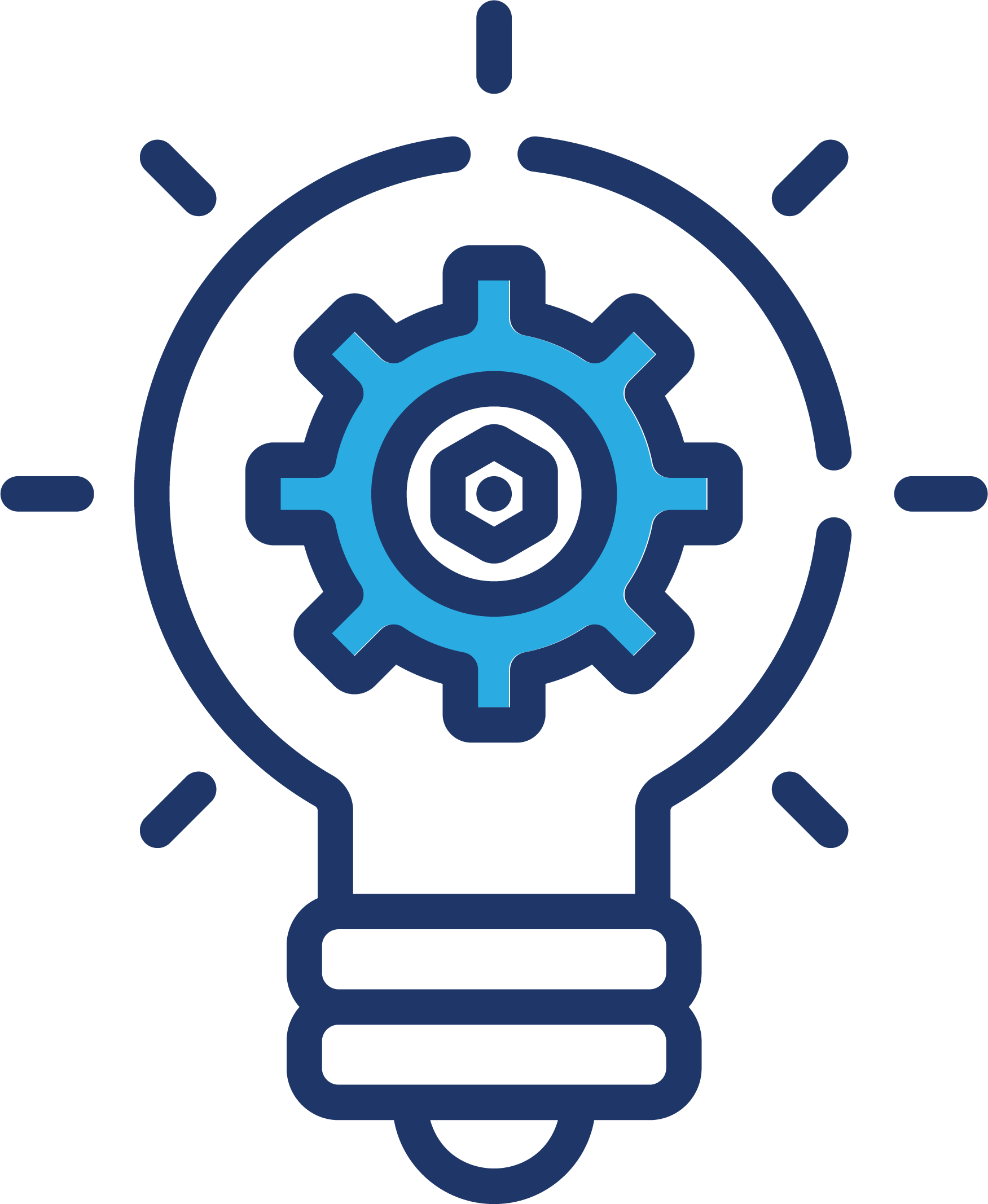
****

**במעונות בישראל**

40% מאנשי הצוות טוענים כי העבודה עם קבוצה גדולה של ילדים היא מקור ללחץ בעבודתם.

1. **גודל קבוצת הילדים\* במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך -** הסקר מספק מידע על גודל קבוצת הילדים עימה הצוות עבד באופן ישיר (target group), ביום שקדם לביצוע הסקר. מספר זה נע בממוצע בין 16 ילדים בקבוצה בחינוך הקדם-יסודי בגרמניה, באיסלנד, בקוריאה, בנורבגיה ובתורכיה ועד ליותר מ 20 ילדים בקבוצה בצ'ילה, בישראל וביפן. ישנה גם שונות במשתנה זה בתוך המדינות. בצ'ילה, בישראל (גם במסגרות החינוך הקדם-יסודי וגם במסגרות לילדים מתחת גיל 3) וביפן, גודלן של לפחות שני-שליש מקבוצות הילדים גבוה מהגודל החציוני של קבוצת הילדים בקרב המדינות המשתתפות בסקר (הגודל החציוני של קבוצת הילדים עומד על 18 ילדים במסגרות החינוך הקדם-יסודי ו 12 ילדים במסגרות מתחת גיל 3 ), (טבלה א.9 אינדיקטור 17).

**\*יצויין כי המונח "קבוצת הילדים" (target group) במעונות בישראל, מתייחס לקבוצה הקטנה אשר באחריות מחנכת-מטפלת אחת בתוך הכיתה, במעון. בכל כיתה מספרן של הקבוצות הקטנות משתנה בהתאם לגודלה של הכיתה.**

****

גודל קבוצת הילדים במעונות בישראל

84% מאנשי הצוות במעונות בישראל דיווח כי מספר הילדים בקבוצה גבוה בהשוואה לגודל הקבוצה החציוני במדינות המשתתפות; פער של לפחות 34% יותר.

1. **יחס בין אנשי צוות לילדים כתלות בגודל המסגרת -** הסקר נותן מידע על גודלן של מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך ועל המספר הכולל של אנשי הצוות בהן.

המדד של "מספר אנשי צוות פר-ילד" מתייחס למספר הכולל של אנשי צוות במסגרת, מבלי להתחשב במהו תפקידם, ביחס למספר הילדים במסגרת.

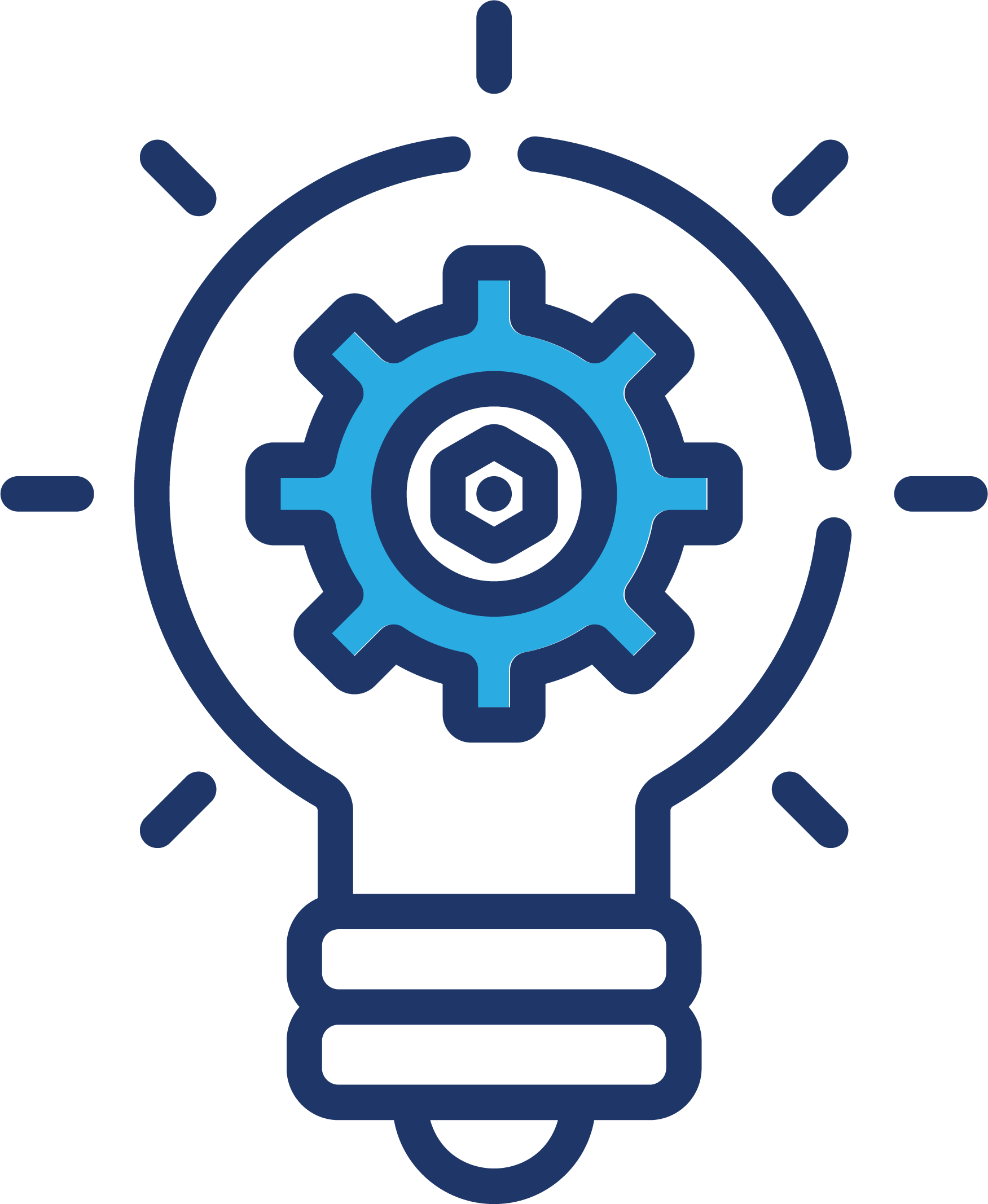
ממצא שעלה במדינות השונות הוא, שהמספר הכולל של אנשי צוות פר-ילד במסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך פחות מעודד, ככל שהמסגרת גדולה יותר. בכל המדינות המשתתפות בסקר מספר אנשי הצוות פר-ילד גדול יותר במסגרות הקטנות בהשוואה למסגרות הגדולות, ובמיוחד בצ'ילה, בדנמרק (במסגרות מתחת גיל 3 ועם אחוז מענה נמוך) ובקוריאה (טבלה א.9, אינדיקטור 18). השונות בתוך המדינות מדגישה את החוויה השונה שיכולה להיות לילדים בתוך אותה מדינה ותלויה במסגרת בה הילד מבקר.

תרשים 1.5 // מספר ממוצע של אנשי צוות וילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך

טבלה א.4 // מספר ממוצע של אנשי צוות וילדים במסגרות

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | מספר ילדים  ממוצע | מנהלות  א' | נשות צוות  ב' | מנהלות+נשות צוות  א'+ב' | סייעות  ג' | אחר  ד' | סה"כ  א'+ב'+ג'+ד' |
| מסגרות החינוך הקדם יסודי  (ISCED 02) | צ'ילה  גרמניה\*  איסלנד  ישראל  יפן  קוריאה  נורבגיה  תורכיה  דנמרק\*\* | 59.0  67.4  81.2  30.1  116.3  53.0  46.8  72.1  74.5 | 3.0  1.1  1.0  a  1.0  1.0  1.2  1.6  1.5 | 3.2  4.5  14.0  2.0  13.9  7.1  5.8  5.3  8.2 | 6.2  5.5  15.0  2.0  14.9  8.1  7.0  6.9  9.7 | 5.3  4.5  5.5  2.8  3.5  1.3  8.3  0.2  5.6 | 6.5  3.4  6.2  1.3  0.0  2.5  3.0  3.0  2.6 | 18.0  13.4  26.7  6.1  18.4  11.9  18.3  10.1  17.9 |
| מסגרות לילדים מתחת גיל 3 (ISCED 01) | גרמניה\*  ישראל  נורבגיה  דנמרק\*\* | 67.3  59.5  47.2  75.4 | 1.1  1.1  1.1  1.6 | 4.7  10.2  5.9  9.4 | 5.8  11.3  7.0  11.0 | 4.5  0.3  7.9  6.4 | 3.8  2.3  3.0  2.7 | 14.0  13.9  17.9  20.1 |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 Database (Table D.4.5 and D.4.7)

****

**במעונות בישראל**

לפחות 40% מאנשי הצוות אינם עובדים במשרה מלאה.

**המלצה 5 לקובעי המדיניות:** יש לבחון אפשרויות לעודד ולקדם אינטראקציות בין הצוות לילדים, באמצעות עבודה בקבוצות קטנות של ילדים, ולהבטיח כי קבוצות ילדים גדולות יפיקו תועלת מצוות יותר מיומן.

1. **חשיבות עבודה בקבוצות קטנות גם במסגרות הגדולות** **-** יש לבחון ולקדם אינטראקציות של הצוות עם הילדים, כחלק מעבודה עם קבוצות קטנות של ילדים, בצ'ילה, בישראל (בחינוך הקדם-יסודי) וביפן, שם אנשי הצוות עובדים עם קבוצות גדולות יחסית של ילדים, ונראה כי הדבר משפיע על פרקטיקות העבודה שלהם. ככלל, הקטנה של גודל קבוצת הילדים, כרוכה בעלויות יקרות ובסדרי עדיפויות של מדינות, ולכן מוצע מודל גמיש לפעילויות בקבוצות קטנות, במהלך סדר היום. מדינות צריכות להבטיח שיהיה מספר מספיק של אנשי צוות במסגרות הגדולות. בנוסף, יש לכוון אנשי צוות מיומנים לעבוד במסגרות עם קבוצות ילדים גדולות.

העלאת סטטוס המקצוע והפחתת מקורות הלחץ וחוסר היציבות

1. **צורך בגיבוש איסטרטגיות לגיוס ושימור כוח עבודה איכותי במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך -** כיון שחשיבות הקשר בין כוח עבודה מתאים ובעל הכשרה לבין איכות המסגרת החינוכית-טיפולית לגיל הרך ידועה, מדינות צריכות לגבש איסטרטגיות לגיוס צוות חדש בעל הכשרה קודמת ורלוונטית, ואיסטרטגיות כיצד לשמר את הצוותים הללו, בסקטור של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך. עדיין, נראה כי השכר הנמוך של צוותי מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך מזיק הן לאיכות התהליך במסגרות והן לשימור של הצוות OECD) 2018(1)). יתרה מזאת, נראה כי השלומות של אנשי הצוות משפיעה על הפרקטיקות שלהם בעבודתם עם הילדים, ומשתמע מכך, שצוות שפחות שבע רצון מתפקידו או שחווה יותר לחץ בעבודתו - יטה פחות לאינטראקציות עשירות עם הילדים, דבר שמגביל את איכות התהליך בעבודתו עם הילדים. מדיניות יכולה להעלות את הסטטוס של צוותי מסגרות חינוך-טיפול, כפרופסיה, ולהפחית את מקורות חוסר היציבות והלחץ של צוותים אלה, במיוחד על ידי מתן הזדמנויות ונגישות לפעילויות של פיתוח מקצועי מתמשך.

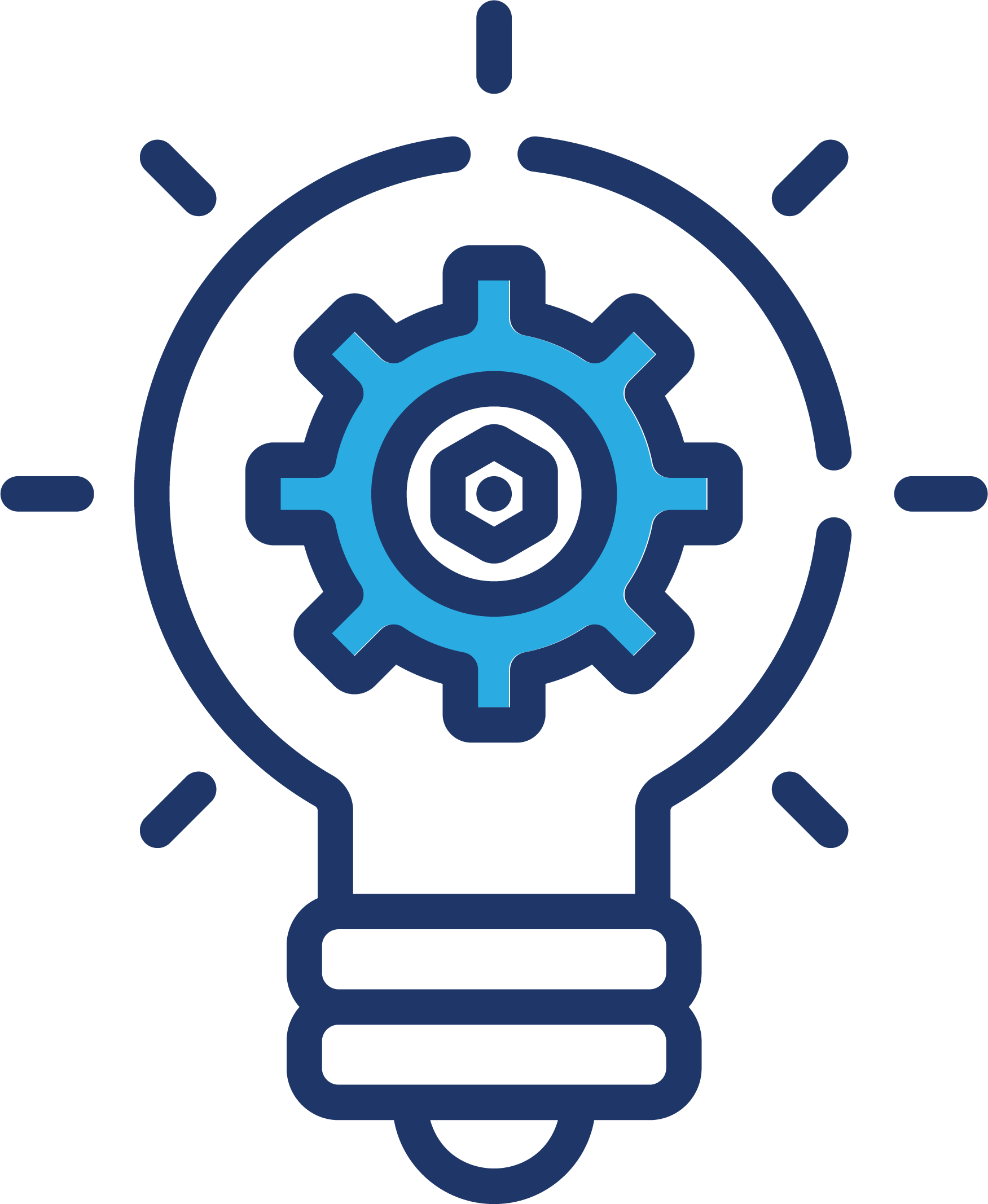
*דוגמא: ממצאי המחקר מראים כי אנשי הצוות במסגרות החינוך הקדם-יסודי בנורבגיה מרוצים, באופן יחסי, מתפקידם, נהנים מהזדמנויות לפיתוח מקצועי ובעלי חוזה העסקה קבוע (טבלה א.9 אינדיקטורים 19-25). דפוס דומה נמצא בישראל ובתורכיה, אך השיעור הכללי של השתתפות בפיתוח מקצועי במדינות אלה נמוך יותר (טבלה א.9 אינדיקטור 5). בישראל, אנשי צוות בעלי השכלה נמוכה יותר, דיווחו על שיעור השתתפות נמוך יותר בפעילויות פיתוח מקצועי, בהשוואה לאנשי צוות בעלי השכלה גבוהה יותר.*

1. **הקשר בין הערכה שחשים אנשי הצוות מצד החברה לבין שימוש בפרקטיקות המתמקדות בילד כפרט -** רוב אנשי הצוות במדינות המשתתפות במחקר ציינו כי הם מרגישים הערכה מצד ההורים ומצד הילדים הנמצאים במסגרת. הם אף הסכימו עם האמירה כי "בסך הכל הם מרוצים מתפקידם" (טבלה א.9, אינדיקטור 19). אולם, בכל המדינות תחושת ההערכה שחשים אנשי הצוות מצד החברה הייתה נמוכה בהרבה מההערכה שהם חשים מצד הילדים והוריהם (טבלה א.9, אינדיקטור 20): שיעור זה נע בין 31% מאנשי הצוות ביפן המרגישים מוערכים על ידי החברה, לבין אנשי הצוות במסגרות החינוך הקדם-יסודי בישראל, שם, תחושת הערכה מצד החברה מגיעה עד ל 75%. עדיין, גם נתון זה נמוך בהרבה מההערכה שחשים צוותים אלה, מצד הילדים איתם הם עובדים. חשוב לציין, כי במספר מדינות בהם אנשי הצוות מסכימים עם האמירה שאלה שחשים הערכה לתפקידם מצד החברה, הם גם אלה שישתמשו יותר בפרקטיקות שמתמקדות בילד כפרט, (מוכוונות-פרט), לעומת צוותים שלא מרגישים הערכה כזו מצד החברה. קשר בין תחושת הערכה מצד החברה לפרקטיקות 'מוכוונות-פרט' נמצא בצ'ילה, בגרמניה, ביפן ובקוריאה, בחינוך הקדם-יסודי, ובקרב אנשי הצוות במסגרות מתחת לגיל 3 בישראל, בנורבגיה ובדנמרק (באחוז השבה נמוך).
2. **הקשר בין תחושת הערכה של אנשי הצוות במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך לשכרם -** תחושת ההערכה של אנשי הצוות מצד החברה, מושפעת לפחות בחלקה משכרם. בכל המדינות, פחות משניים מכל 5 אנשי צוות מרוצים מרמת השכר שלהם (פחות מ 40%) (טבלה א.9, אינדיקטור 21). מבין כלל מדינות ה OECD , הגננות בחינוך הקדם- יסודי מרויחות רק כ 78% מגובה המשכורת בהשוואה לרמת השכר של עובדים במשרה מלאה בעלי השכלה של ב.א. ומעלה בתחומים אחרים (OECD 2019(4)). בהינתן, כי קיימת שונות רבה בהשכלה של אנשי הצוות במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, כמו גם העובדה שצוותים רבים אינם עובדים במשרה מלאה, הבדלים ברמת השכר שלהם יכולים להיות פועל יוצא של מאפיינים שונים של הצוות ושל סוגי החוזים בהם הם מועסקים. יצויין, כי גם מורים בחינוך היסודי והעל-יסודי מרויחים פחות מאנשי מקצוע בתחומים אחרים, הבדלים בשכר יכולים להיות פועל יוצא של מאפייני כוח-העבודה וחוזה ההעסקה שלהם.

תרשים 1.6 // תחושת הערכה של הצוות מצד החברה ומצד ההורים והילדים, במסגרות לילדים מתחת גיל 3

אחוז מאנשי הצוות במסגרות לילדים מתחת גיל 3 שמסכים עם המשפטים הבאים:

מקור: TALIS Starting Strong 2018: (Figure 3.15)

****

**במדגם מעונות היום בישראל: תחושת הערכה של אנשי הצוות**

96.7% מאנשי הצוות במעונות חשים הערכה מצד ההורים, אך רק 55.9% מאנשי צוות במעונות חשים הערכה מצד החברה.

טבלה א.5 // סטטוס חוזה העסקה ושעות עבודה של הצוות

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | שעות עבודה | |
| אחוז מהצוות במשרה מלאה | אחוז מהצוות עם חוזה קבוע |
| מסגרות החינוך הקדם יסודי  (ISCED 02) | קוריאה  יפן  נורבגיה  תורכיה  ישראל  איסלנד  צ'ילה  גרמניה\*  דנמרק\*\* | 85.9  76.6  76.2  72.8  71.1  69.1  65.8  43.1  54.1 | 24.1  61.2  88.4  76.5  79.8  77.8  66.4  83.1  89.7 |
| מסגרות לילדים מתחת גיל 3 (ISCED 01) | נורבגיה  ישראל  גרמניה\*  דנמרק\*\* | 74.3  57.4  47.0  49.1 | 88.0  87.4  81.9  90.7 |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 (Tables D.3.1 and D.3.2)

**המלצה 6 לקובעי המדיניות:** יש לבחון 'חבילות פיצוי כספי' לצוותי מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, פעולה שמטרתה למשוך ולשמר כוח עבודה באיכות גבוהה בסקטור המסגרות.

1. **קביעת מדיניות לפיצוי והשוואת שכר לצוותי מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך -** על מנת למשוך ולשמר כוח עבודה באיכות גבוהה, מערכת מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך צריכה להציע חבילות פיצוי כספי אטרקטיביות. אולם, רוב המדינות הגבילו את ההוצאה הציבורית על מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, ומסגרות אלה מתחרות על תקציב עם מסגרות חינוך גבוה יותר ועם מדיניות ציבורית בתחומים אחרים. בהקשר זה, יעד מדיניות ארוך-טווח יכול לכלול חבילות פיצוי כספיות,

* כדי שתהיה הלימה רוחבית בין כל רמות החינוך השונות, במיוחד הלימה לחינוך היסודי,
* וכדי שתהיה הכרה בנשות הצוות של מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך, כדמויות מפתח התורמות במערכות החינוך.

במקביל, מדיניות ארוכת-טווח יכולה להתמקד בהעלאת איכות ההכשרה או ההשכלה הקודמות לכניסה לתפקיד ואיכות ההדרכה תוך כדי תפקיד, מה שיבטיח הלימה בין איכות כוח-העבודה לשכר.

בהינתן, כי בכל מדינה קיימים אילוצים תקציביים, על קובעי המדיניות לקיים שיח עם אנשי המקצוע בתחום, על מנת לזהות ולהסכים על סדרי עדיפויות בהקצאה וביישום המדיניות. יתכן, כי דבר זה כרוך בבדיקת עלות-תועלת מקיפה יותר בהוצאות על חינוך, הן בתוך הסקטור של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך והן מחוצה לו.

1. **תחלופת אנשי צוות במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך -** תחלופה של צוות במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך משפיעה על יציבות היחסים בין אנשי הצוות לבין עצמם, ובין הצוות לילדים; היציבות תורמת לשלומות של אנשי הצוות ולאיכות המסגרת. מנהלות המסגרות לגיל הרך במדינות השונות דווחו על שיעור תחלופת אנשי צוות במסגרות שלהן, שנע בממוצע בשנה החולפת, בין אשת צוות אחת, לחמש נשות צוות מכל 15 אנשי צוות. ברבע מהמסגרות באיסלנד, בישראל (בחינוך הקדם-יסודי וגם במסגרות לילדים מתחת גיל 3), ביפן ובקוריאה, לפחות אחת מכל 5 נשות צוות עזבה את המסגרת בשנה שקדמה לסקר. אחת הסיבות לעזיבה היא גילן של נשות הצוות. בממוצע בין המדינות הסקר, פרישה בשל גיל היא הסיבה הרווחת לעזיבת המקצוע, לפי דיווחי הצוות. עזיבה יכולה להיות גם פועל יוצא של חוסר יציבות בסוג חוזה ההעסקה, כאשר מיעוט לא מבוטל מקרב נשות הצוות מועסק בחוזה שאינו ניתן לשינוי, במקום חוזה קבוע (טבלה א.9 אינדיקטור 22). בו בזמן, מספר מדינות מתקשות למשוך מועמדים למקצוע. נתון זה נע בין 7% לבין 31% בקרב המדינות השונות. בכ 25% מהמסגרות באיסלנד, ישראל, יפן וקוריאה (בשתי קבוצות הגיל של המסגרות), לפחות אחת מתוך 5 נשות צוות עזבה את המסגרת בשנה האחרונה.

תרשים 1.7 // אחוז עזיבה של אנשי צוות במסגרות לילדים מתחת גיל 3 (מספר אנשי הצוות שעזבו חלקי המספר הכולל של אנשי הצוות במסגרת)

מקור: (TALIS Starting Strong 2018 (Figure 3.16

1. **גורמים מרכזיים ללחץ בעבודתם של צוותי המסגרות -** מחקר טאליס נותן מידע על מקורות הלחץ שאנשי הצוות חווים בעבודה. הצוותים בכול המדינות דיווחו, כי מבין 3 מקורות הלחץ שדורגו כ'גבוהים ביותר' נמצא הנושא של העדר משאבים וכן מספר רב של ילדים בכיתה או בקבוצה.

מקורות לחץ נוספים משתנים בין מדינות שונות, מה שמדגיש את הצורך לשאול אנשי צוות מהם הגורמים ללחץ, שקשורים לתנאי עבודתם; למשל, צוותי המסגרות באיסלנד דיווחו כי עבודת התיעוד בנוגע להתפתחות הילדים אינה מהווה מקור ללחץ, באופן יחסי, בעוד שהצוותים בקוריאה דווחו על לחץ גבוה יחסית, בשל ריבוי בעבודה אדמיניסטרטיבית. זיהוי והתייחסות למקורות הלחץ וחוסר היציבות, המאפיינים את המקצוע חשובים, על-מנת לשמר את כוח-העבודה הקיים ולמשוך מועמדים חדשים.

**המלצה 7 לקובעי המדיניות:** יש לקיים שיח עם אנשי המקצוע במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, כדי לזהות את הגורמים ללחץ בעבודתם, ולפתח איסטרטגיות על מנת להקל עליהם.

1. **הקלה בגורמי לחץ בעבודה על ידי הכנסת שיטות וטכנולוגיות -** מבין המקורות השונים ללחץ בעבודה, לא כולם דורשים אותו מאמץ על מנת להקל על צוותי המסגרות בעבודתם. ממשלות יכולות להיות בקשר עם אנשי המקצוע מהתחום, כדי לזהות את מקורות הלחץ בעבודתם ולהכין תכניות פעולה בטווח הקצר ולטווח ארוך, כדי למתן את מקורות הלחץ. למשל, הפחתת הלחץ בעבודת התיעוד הנוגע להתפתחות הילדים יכולה להתבצע, בקלות יחסית, על ידי זיהוי עבודת תיעוד שאינה נדרשת או מעבר לשיטות מהירות וקלות יותר לתיעוד, שתהיינה משולבות בעבודה היומיומית, כמו למשל שימוש בטכנולוגיות מתאימות.
2. **גודל קבוצת הילדים כמקור ללחץ אנשי הצוות במסגרות -** במדינות בהן גודל קבוצת הילדים הוא גורם ללחץ והיכן שיש קבוצות גדולות יחסית (כמו בחינוך הקדם-יסודי בישראל), **הקטנת גודל קבוצת הילדים יכולה להוות נושא** **בעדיפות גבוהה לקובעי המדיניות.** במדינות בהן גודל קבוצת הילדים הוא גורם ללחץ, אך קבוצת הילדים בממוצע, קטנה באופן יחסי (כמו באיסלנד), שילוב בין צוות בעל הכשרה ברמה גבוהה לבין צוות סיוע נוסף לכל קבוצה, יכול להוות יעד הולם בסדר העדיפויות של קובעי המדיניות.

הבטחת נגישות שווה לפיתוח מקצועי רלוונטי

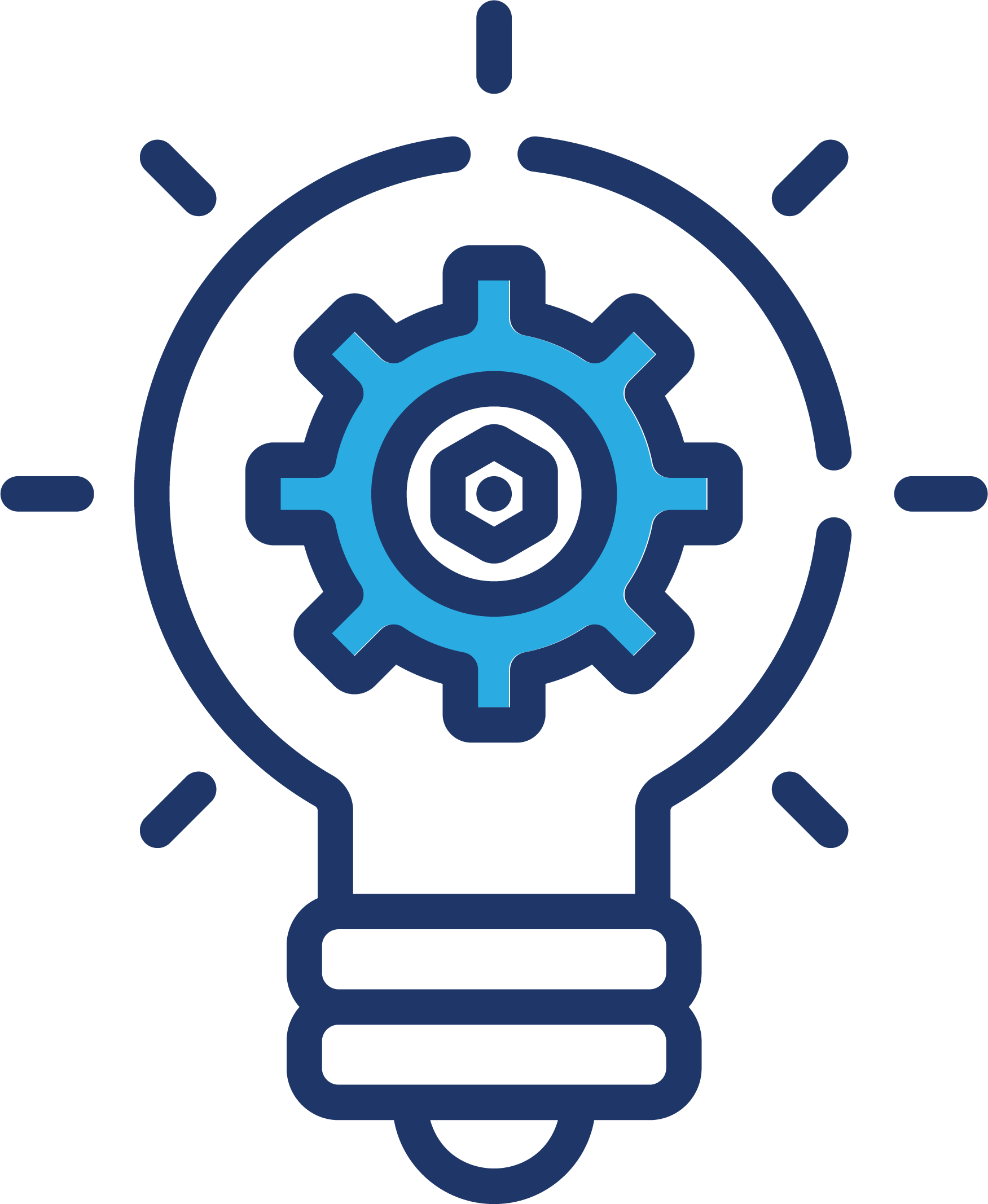
1. **חשיבות הפיתוח המקצועי בהפחתת גורמי לחץ ובקידום אינטראקציה איכותית בין הצוות לילדים -**

פיתוח מקצועי יכול לתמוך בצוות ביישום אינטראקציות איכותיות עם הילדים

( OECD2018(1)) ; (Markussen-Brown et al., 2017(8)). פיתוח מקצועי יכול להקל על גורמי הלחץ של הצוות, הבאים לידי ביטוי באינטראקציה שלהם עם הילדים הצעירים ( (9)2018 Sandilos et al.,). נתוני מחקר טאליס מראים, כי צוותים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בשנה שקדמה לסקר דווחו על התאמת הפרקטיקות בהן השתמשו להתפתחות ילדים ולתחומי הענין של הילדים, כאינדיבידואל.

כדי להסתגל לשינויים המתחוללים בהפעלת מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך ובהינתן, שקיימות דרכים רבות בחינוך על מנת להכין את הצוותים לקריירה ולעבודה במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, זאת, יחד עם העובדה שיש חוסר בצוותים כאלה - הדאגה לפיתוח מקצועי מתמשך, צריכה להוות נושא בסדר עדיפות גבוה עבור כל הצוות במסגרת לגיל הרך. מתן הזדמנויות לפיתוח מקצועי חשוב במיוחד, במדינות בהן חלק מכוח העבודה הוא בעל השכלה נמוכה יחסית או כאשר גיל הצוותים מבוגר יחסית, כמו באיסלנד או בישראל.

1. **פער בהשתתפות בפיתוח מקצועי בין אנשי צוות בעלי השכלה גבוהה לאלה שהשכלתם נמוכה יותר -** בכל המדינות שהשתתפו בסקר, רובם של אנשי הצוות, בשיעור הגבוה מ 75% דיווחו כי השתתפו בפעיליות של פיתוח מקצועי בשנה שקדמה לסקר (טבלה א.9, אינדיקטור 5). למרות שיעור כללי גבוה של השתתפות בפיתוח מקצועי, קיים שוני ביחס לרקע אנשי הצוות שהשתתפו בו. אנשי צוות שהינם בעלי רקע והשכלה אקדמאית (המקבילה לתואר ב.א. או יותר), השתתפו יותר בפעילויות פיתוח מקצועי בשנה שקדמה לסקר, בהשוואה לבעלי השכלה הפחותה מזו, ברוב המדינות, ובמיוחד בקרב הצוותים של מסגרות החינוך הקדם יסודי-בישראל, בצ'ילה ובדנמרק (עם שיעור מענה נמוך) (טבלה א.9, אינדיקטור 23). כדי להתייחס לפער בהשתתפות זו, בין אנשי צוות בעלי השכלה גבוהה יותר לעומת אלה עם השכלה נמוכה יותר, קובעי המדיניות צריכים לנקוט בצעדים במספר חזיתות.
2. **חסמים להשתתפות בפיתוח מקצועי** - החסם הרווח ביותר להשתתפות אנשי צוות בפעילויות פיתוח מקצועי, כפי שדווח על ידם, הינו חוסר באנשי צוות והצורך לפצות על העדרות צוות, הן במסגרות החינוך הקדם-יסודי והן במסגרות לילדים מתחת גיל 3 (טבלה מסכמת, אינדיקטור 24). זהו החסם העיקרי להשתתפות בפיתוח מקצועי, עליו דווח בכל המדינות, למעט בצ'ילה. בצ'ילה עלות הפיתוח המקצועי מהווה חסם עיקרי להשתתפות בו, חסם עליו דווחו גם צוותים במדינות אחרות (טבלה א.9, אינדיקטור 25). העדר צוות מחליף לאנשי צוות חסרים נתפס כחסם בדרוג גבוה יותר, במסגרות בניהול ציבורי, בהשוואה למסגרות בניהול פרטי. אך ככלל, יש הסכמה על החסמים להשתתפות בפיתוח מקצועי.
3. **התכנים הקיימים בפיתוח המקצועי של אנשי הצוות לעומת הצרכים אותם הם מעלים -** תכני הפיתוח המקצועי שקיבלו הצוותים בשנה שקדמה להשתתפות בסקר, תואמים רק באופן חלקי את הצרכים עליהם דווחו. לדוגמא, למרות הצורך החזק בהדרכה מתמשכת בנושא עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, רק ביפן דווח כי נושא זה היה אחד משלושת הנושאים המרכזיים, שהפיתוח המקצועי התייחס אליהם. אולם, יתכן כי נושאים לפיתוח מקצועי עליהם הצוותים מדווחים כצורך, מעוצבים על ידי התנסויות קודמות שלהם ומבוססים על אמונותיהם.

****

**נושאים בעדיפות לפיתוח מקצועי**

הנושאים לגביהם דווח הצורך הרב ביותר לפיתוח מקצועי מצד אנשי הצוות במעונות, בישראל, הם:

1. עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים – 33.9%
2. התפתחות הילד – 33.1%
3. קידום יצירתיות ופתרון בעיות בקרב ילדים – 32.8%

טבלה א.6 // שלושת התחומים המובילים שנכללו בפיתוח מקצועי לפי דיווחי הצוות

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | התפתחות  הילד | קידום משחק | קידום יצירתיות ופתרון בעיות | קידום אוריינות ושפה דבורה | עבודה עם הורים | עבודה עם ילדים בעלי צמי"ד | מעקב ותיעוד על התפתחות הילדים, למידה ושלומות שלהם | בריאות הילד וטיפול אישי |
| **מסגרות חינוך**  **קדם-יסודי** | | | | | | | | |
| צ'ילה | 1 | 2 | 3 |  |  |  |  |  |
| גרמניה | 1 |  |  |  | 2 |  | 3 |  |
| איסלנד | 2 | 3 |  | 1 |  |  |  |  |
| ישראל | **1** | **3** | **2** |  |  |  |  |  |
| יפן | 1 | 2 |  |  |  | 3 |  |  |
| קוריאה | 2 | 3 |  |  |  |  |  | 1 |
| נורבגיה | 1 | 2 | 3 |  |  |  |  |  |
| טורקיה | 1 | 2 |  |  |  |  |  | 3 |
| דנמרק\*\* | 1 | 2 |  | 3 |  |  |  |  |
| **גילאי 0-3** | | | | | | | | |
| גרמניה | 1 |  |  |  | 2 |  | 3 |  |
| ישראל | **1** | **2** | **3** |  |  |  |  |  |
| נורבגיה | 1 |  | 3 | 2 |  |  |  |  |
| דנמרק\*\* | 1 | 2 |  | 3 |  |  |  |  |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 (Figure.3.1)

**המלצה 8 לקובעי המדיניות:** יש לפצות על העדרותם של אנשי צוות ולדאוג למחליפים, כדי לפנות זמן לאנשי צוות להשתתף בפעילויות של פיתוח מקצועי ולעודד אופנים גמישים לפיתוח מקצועי.

1. **הזדמנויות לפיתוח מקצועי ומציאת מחליפים בזמן העדרות לצורך זה -** פיצוי על העדרות אנשי צוותומתן אפשרות להשתחרר בשעות העבודה הרגילות, לצורך השתתפות בפעילויות פיתוח מקצועי, חיוניים כדי לעודד ולהגדיל מעורבות והשתתפות בהן. העדרות הצוות נמצאה, גם היא, כחסם וכגורם הפוגע במידת האפקטיביות של מנהלות המסגרות, מה שהופך את הנושא לחשוב ולכזה שדורש התייחסות, על מנת להבטיח שמנהלות יתמכו בהזדמנויות לפיתוח מקצועי של אנשי הצוות.
2. **קשר בין שחרור אנשי צוות משעות העבודה לבין סוגי פעילויות אפקטיביים של פיתוח מקצועי -** שחרור אנשי צוות משעות עבודה עם הילדים לפעילויות פיתוח מקצועי, התאפשר רק ל 48% מצוותי מסגרות החינוך הקדם-יסודי, בשנה שקדמה לסקר. השחרור משעות העבודה הרגילות לטובת השתתפות בפיתוח מקצועי, חשוב במיוחד, כדי להעלות את הסבירות של השתתפות בסוג השכיח ביותר של פיתוח מקצועי, שהוא קורס אישי או סמינר. בנוסף, שחרור משעות העבודה תומך גם בהשתתפות בקאוצ'ינג שניתן על ידי איש מקצוע חיצוני, ומוכר כפיתוח מקצועי אפקטיבי לקידום אינטראקציות של הצוות עם הילדים ((Egert, Fukkink and Eckhardt, 2018(10)

גמישות באופני ההדרכה, כמו למידת עמיתים או ליווי מקצועי, עשוי לסייע לצוות לשפר את הפרקטיקות שלהם בעבודתם עם הילדים, כיון שניתן לשלב את ההדרכה בלוח הזמנים הרגיל של הצוות.

למנהלות המסגרות תפקיד חשוב בפיתוח סביבה מעודדת למידה בקרב הצוות, ומתאפיינת בשיתוף ולמידה הדדית של הפרקטיקות, אך מרכיב זה בתפקידן דורש התארגנות מתאימה.

**המלצה 9 לקובעי המדיניות:** יש להבטיח שעלות כספית לא תהווה חסם להשתתפות צוותים בפיתוח מקצועי

1. **דרכים לקידום השתתפות בפעילויות פיתוח מקצועי -** השתתפות בפיתוח מקצועי כרוכה בעלויות ישירות ועקיפות. חשוב להבטיח החזר כספי הולם לאנשי הצוות כדי שיתמידו וישתתפו בהדרכה מתמשכת. דבר זה מכוון לכמה אפשרויות ביישום של מדיניות בנושא: 1) מימון חלק מעלות ההדרכה והפיתוח המקצועי כדי לצמצם את ההוצאות הישירות של המשתתפים. 2) פיתוח תכניות הדרכה גמישות, שמאפשרות שילוב של השתתפות בהדרכה לצד העבודה השוטפת, שילוב שמאפשר להימנע מהפסד שכר. 3) פיתוח תכניות לקידום קריירה, כדי להבטיח שעלות ההדרכה והפיתוח המקצועי ישתלמו בעתיד על ידי משכורות גבוהות יותר. נקודה זו חשובה במיוחד עבור אנשי צוות שמשתתפים בתכנית לקבלת תואר אקדמי.

**המלצה 10 לקובעי המדיניות:** יש לקיים שיח עם מנהלות המסגרות וצוותיהן כדי לזהות ולהסכים על הצרכים לפיתוח מקצועי ברמה ובאיכות גבוהה.

1. **הלימה בין צרכי הצוות וציפיותיו מפיתוח מקצועי לבין החלטות קובעי מדיניות ומובילי תכניות ההדרכה -** חשוב שתהיה הלימה בין תכניות הדרכה תוך כדי תפקיד, לבין ציפיות הצוות וצרכיו מתכניות אלה. יצירת הבנה משותפת של הכיוונים הנדרשים לפיתוח המקצועי בין הצוות עצמו לבין מובילי תכניות ההדרכה, יכולה לחבר בין מטרות תכניות ההדרכה, כפי שעוצבו ע"י קובעי מדיניות (למשל, שילוב נושא עבודה הורים בתכנים ובפעילויות), לבין ציפיות הצוות מתכניות מתמשכות לפיתוח המקצועי. קיומה של בקרה על איכות תכניות אלה נועדה להבטיח, שהצוות יפיק תועלת מההשתתפות בהן, ולעודד ענין מתמשך בפיתוח מקצועי רציף.

1. **פיתוח מקצועי לכלל הצוות החינוכי-טיפולי של המסגרת -** בנוסף, שיח עם הצוותים נועד להבטיח שצרכי הדרכה הן של הצוות החינוכי-טיפולי והן של סייעות יקבלו מענה, במיוחד בארצות בהן הבחנה בין שתי קבוצות אלה של נשות מקצוע, מתבטאת הן בהכשרתן לפני כניסה לתפקיד ותוך כדי תפקיד, כמו במסגרות החינוך הקדם-יסודי בישראל ובצ'ילה. יתכן כי סייעות צריכות או מעוניינות לקבל סוג שונה של הדרכה בהשוואה למחנכות/גננות. מדיניות שבה קיימת דרישה להשתתפות כלל צוות המסגרת בפיתוח מקצועי מתמשך, ללא הבחנה בין התפקידים השונים, עשויה לצמצם את פער ההשתתפות בהדרכה בין מחנכות לסייעות.

מתן התחלה חזקה לכל הילדים ולאלו הזקוקים ביותר

1. **חשיבות מסגרת איכותית לגיל הרך לקידום שיוויון הזדמנויות ולהקטנת פערים פוטנציאליים -** השתתפות במסגרת חינוכית-טיפולית באיכות גבוהה חשובה במיוחד לילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ובעלי חסך, חשובה לילדים בעלי צרכים מיוחדים, או לילדים ששפת האם שלהם שונה מזו הנהוגה במדינה ובמוסדותיה החינוכיים. מסגרת חינוכית-טיפולית איכותית לגיל הרך, יכולה לתמוך בהתפתחות הרגשית-חברתית והקוגניטיבית של הילדים, ובכך, להעניק להם 'התחלה חזקה' בדרכם החינוכית וההשכלתית ולמתן פערים פוטנציאליים בין ילדים בעלי רקע שונה (OECD 2017(3)), (OECD 2018(1)) .
2. **הסרת חסמים להשתתפות שווה במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך -** מינוף התועלות שבמסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך לטובת כלל הילדים, מצריך

* הנגשת השירותים עבור אותם ילדים ומשפחות שחווים חסמים,
* הבטחת הכנה ראויה לצוות והתאמת הפרקטיקות שלו לצרכיהם של ילדים בעלי מאפיינים שונים,
* דאגה לכך שבמסגרות יהיו משאבים לטובת תמיכה נוספת בילדים, לפי הצורך.

המלצה זו מתייחסת במיוחד למספר מדינות בהן צוות המסגרות לגיל הרך עובד עם קבוצות, הכוללות ריבוי ילדים בעלי צרכים מגוונים, כגון ילדים הבאים מבתים ורקע סוציו אקונומי נמוך ועם חסך, או עם ילדים ששפת האם שלהם שונה מהשפה או השפות הנהוגות במסגרת (טבלה א.10, אינדיקטורים 26,28,29).

|  |
| --- |
| *דוגמה ממדינות הסקר*  *במסגרות רבות בחינוך הקדם-היסודי בגרמניה, באיסלנד ובנורבגיה אחוז הילדים ששפת האם שלהם שונה מהשפה/שפות הנהוגות במסגרות הינו גבוה, ולצד זה גבוה אחוז אנשי הצוות שהוכשר לעבוד עם ילדים אלה (טבלה מסכמת, אינדיקטורים 26-34). הממצאים מעלים כי בצ'ילה ובתורכיה ישנו אחוז ילדים גבוה מרקע סוציו אקונומי נמוך ובהתאמה, אחוז גבוה מאנשי הצוות מדווחים כי הם מיישמים פרקטיקות המותאמות להתמודד עם שונות תרבותית של הילדים. ביפן, במסגרות רבות יש אחוז גבוה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים, ובהתאמה אחוז גבוה של אנשי צוות שקיבלו הכשרה לעבוד עם ילדים אלה.* |

*הבטחת נגישות שווה להשתתף במסגרת חינוך-טיפול איכותית לגיל הרך, לכל הילדים*

1. **התערבות המדינה להבטחת השתתפות ילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך -** ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך נוטים להשתתף במסגרת חינוכית-טיפולית לגיל הרך תקופה קצרה יותר, בהשוואה לילדים שאינם מרקע כזה. מבין המדינות שהשתתפו בסקר טאליס הנוכחי, נתונים קודמים של ה OECD הצביעו על פערים קטנים יחסית, מלבד בתורכיה, ובמידה מסויימת גם בצ'ילה ובנורבגיה (OECD 2017(3)). מדינות שונות נקטו בצעדים שונים על מנת להתייחס לפערים אלה ולהנגיש את החינוך לגיל הרך, על ידי עיגון הזכות בחוק ועל ידי הפיכת השירות לחינוך חינם עבור חלק מהילדים או עבור כולם. למרות שבקרב רוב המדינות המשתתפות בסקר הנוכחי, יותר ממחצית מהילדים משתתפים במסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך לפני הגעתם לגיל 3, עדיין שיעור השתתפות זה נמוך בצ'ילה, בגרמניה, ביפן ובתורכיה.
2. **הבדלים במאפייני המסגרות והילדים, בהשוואה בין מסגרות בניהול ציבורי למסגרות בניהול פרטי -** על מנת לעמוד בדרישה הגוברת למסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך במדינות השונות, עדיין סקטור זה מנוהל יותר באופן פרטי, בהשוואה למסגרות חינוך גבוהות יותר (כמו בתי-ספר). סקר טאליס מראה כי אחוז המסגרות בניהול פרטי, מבין מסגרות החינוך הקדם-יסודי נע בין 9% בישראל (במסגרות הקדם-יסודי) ומגיע ל 71% של מסגרות בניהול פרטי, בגרמניה. למרות זאת, רוב מנהלות המסגרות מדווחות כי המסגרת אינה למטרות רווח. מסגרות בניהול פרטי נהנות ממידה רבה יותר של אוטונומיה, מה שאומר כי ברמת המסגרת יש יותר אחריות בגיבוש התקציב ובמדיניות הנוגעת לניהול ההון האנושי, בהשוואה למסגרות בניהול ציבורי. נמצא כי ניהול פרטי של מסגרות רווח יותר באזורים אורבניים, לבד ממסגרות החינוך הקדם-יסודי בגרמניה וביפן, בהן יש פחות ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך (טבלה א.10, אינדיקטור 27). בהשוואה בין מדינות, נמצא כי במסגרות המנוהלות באופן ציבורי ישנם יותר ילדים ששפת האם שלהם שונה מהשפה הנהוגה במסגרת, בהשוואה למסגרות בניהול פרטי.

במספר מדינות נמצא קשר בין סוג ניהול המסגרת לגיל הרך (פרטי או ציבורי) לבין מספר הבטים הנוגעים לאיכות המסגרת; בדנמרק, (עם שיעור מענה נמוך), בגרמניה (במסגרות החינוך הקדם-יסודי), באיסלנד ובנורבגיה, נראה כי במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך בניהול ציבורי, יש נטייה ליישם פחות פרקטיקות המקדמות למידה והתפתחות של ילדים וכן את הקשר עם ההורים, בהשוואה למסגרות בניהול פרטי. אנשי צוות במסגרות החינוך הקדם-יסודי בישראל ובנורבגיה, שהינן בניהול ציבורי מדווחים על תדירות נמוכה של תמיכה בפיתוח המקצועי שלהם, בהשוואה למסגרות שבניהול פרטי. באופן כללי, ממצאים אלה מצביעים על כך שקיים ריכוז של ילדים בעלי מאפיינים דומים באותו סוג של מסגרות, עובדה המרמזת על כך, כי ניהול פרטי לעומת ניהול ציבורי עלול להיות אחד מהגורמים המדגישים אי-שיוויון בין הילדים.

**המלצה 11 לקובעי המדיניות:** יש להבטיח איכות רציפה וקבועה במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, בין אם הן בניהול פרטי ובין אם הן בניהול ציבורי ולדאוג לכך שלכל הילדים והמשפחות תהיה נגישות שווה לשני סוגי המסגרות (ציבורי ופרטי).

1. **תפקיד המדינה בדאגה למסגרות איכותיות עבור ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך -** כאשר נשמרים הבדלים בשיעור ההשתתפות של ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך ושל ילדים ששפתם שונה מזו הנהוגה במסגרת, בין סוגי המסגרות השונים, מדינות צריכות לחפש פתרונות כיצד להפחית את החסמים הכרוכים בכניסה למסגרות.

פתרונות אלה יכולים לכלול זמינות של מקומות במסגרת החינוכית ללא עלות עבור ילדים אלה, או שימוש במידרג פרוגרסיבי של תשלומי הורים, לצד דאגה לכך שהמסגרות תהיינה בקרבת הבית או בקרבת מקומות העבודה של ההורים, וכי תהיה הלימה בין שעות הפעילות של המסגרת לבין ההתחייבויות המקצועיות של ההורים, מבחינת שעות העבודה שלהם. המסגרות אף צריכות לספק אינטראקציות איכותיות עם הילדים, שחשובות להתפתחותם במיוחד עבור ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך. בהינתן, כי למדינה יש חלק חשוב במימון והיא שותפה במימון המסגרות הפרטיות, ניתן לומר כי לממשלות ישנו מרחב תמרון והשפעה, כך שלכל הילדים תהיה גישה למסגרות איכותיות, ללא קשר לסוג הניהול שלהם.

1. **פרקטיקות וגישות פדגוגיות המתייחסות לרקע שונה של ילדים ולמגוון תרבויות -** בעוד שפרקטיקות באיכות גבוהה חשובות עבור כלל הילדים, הגישות הפדגוגיות צריכות לקחת בחשבון את הצרכים השונים של הילדים. ממצאי מחקר טאליס מצביעים על כך שצוותי המסגרות מתאימים את הפרקטיקות שלהם למאפיינים השונים של הילדים בקבוצה. נמצא כי אחוז אנשי צוות שדיווחו שהם "תמיד או כמעט תמיד" מתאימים את הפעילויות לרקע התרבותי של הילדים, הוא גדול יותר במסגרות בהן יש אחוז גבוה יותר של ילדים ששפת האם שלהם שונה מזו הנהוגה במסגרת, או במסגרות בהן יש אחוז גבוה יותר של ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. אחוז גדול של אנשי צוות ומנהלות דווחו כי חשוב ללמוד על תרבויות אחרות, ושהן נוהגות להשתמש בספרים בהם יש התייחסות למאפיינים של תרבויות שונות. אולם, כאשר מדובר בפרקטיקות ספציפיות, מרבית אנשי הצוות, כמעט בכל המדינות המשתתפות בסקר, דיווח כי משחק בצעצועים וחפצים מתרבות השונה מתרבות הרוב, רווח פחות, במיוחד בגרמניה, ביפן ובנורבגיה (טבלה א.10, אינדיקטור 30).

תרשים 1.8 //הפרקטיקות המתייחסות לשונות תרבותית במסגרות לילדים מתחת גיל 3

אחוז הסכמה עם קיום הפרקטיקות המציגות שונות תרבותית לפי דיווחי הצוות:

מקור: TALIS Starting Strong 2018 (Figure: 4.20)

1. **חשיבות הכללת תכני עבודה עם ילדים בעלי מאפיינים מגוונים בתכניות הכשרה והדרכה של הצוות -** הכנת אנשי הצוות ליישם פרקטיקות המותאמות למאפיינים מגוונים של ילדים הינה קריטית. בכל הארצות, לבד מקוריאה, הצורך הראשון במעלה כנושא לפיתוח מקצועי, הוא עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. צורך נוסף שהעלו אנשי צוות במדינות רבות שהשתתפו במחקר, כנושא להדרכה מתמשכת של אנשי הצוות, הוא עבודה עם ילדים דו-לשוניים או ששפת האם שלהם שונה. ממצאי המחקר מעלים, כי שילוב נושא עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, או עם ילדים ששפתם שונה מזו הנהוגה במסגרת, אינו נכלל באופן שיטתי ומובנה בתכניות ההכשרה שלפני הכניסה לתפקיד, או בתכניות ההדרכה תוך כדי תפקיד (טבלה א.10, אינדיקטורים 31, 32, 33 ו 34). באופן כללי, נראה כי הכשרה לעבוד עם ילדים מרקע מגוון נתפסת כחסרה, אך קיים רצון של אנשי הצוות לקבל הכשרה והדרכה בנושאים אלה.

**המלצה 12 לקובעי המדיניות:** יש להבטיח כי פרקטיקות עבודה המותאמות לילדים מרקע תרבותי שונה או לילדים בעלי צרכים מיוחדים יהוו חלק מתכניות ההכשרה לפני כניסה לתפקיד ומתכניות ההדרכה תוך כדי תפקיד.

1. **שונות תרבותית כערך והבטחת הכשרה ויישום של פעילויות המבטאות אותה -** כדי להבטיח את איכות הפרקטיקות של אנשי הצוות ותמיכה ביישומן, הכנה רלוונטית של הצוות לעבוד עם כל הילדים, באשר הם, היא קריטית. כיון שמאפייני הילדים במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך השתנו במהלך השנים במדינות רבות, ההכנה צריכה להיות לא רק חלק מדרישות ההשכלה וההכשרה של אנשי הצוות לעבוד עם ילדים, אלא גם חלק מפיתוח מקצועי מתמשך במהלך הקריירה שלהם. כאשר מעדכנים את תכניות ההכשרה והקוריקולום שלהן, חשוב שתהיה הלימה בינן לבין הקוריקולום והניהול של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך. למשל, חשוב כי הקוריקולום של המסגרות ידגיש שונות תרבותית כערך, כך שאנשי הצוות יפתחו בפני הילדים את האפשרות לפעילויות, שחושפות אותם לתרבויות אחרות ומקדמות הבנה של נושא השונות התרבותית, כך שתהיה אינטגרציה ראויה בין כל הילדים.

*הקצאת משאבים תוספתיים לתמיכה בילדים הזקוקים לכך יותר*

1. **הפניית אנשי צוות בעלי ניסיון לעבוד עם קבוצות ילדים עשויה למתן את חוסר השיוויון בין ילדים, בתוך המסגרות** **-** הקצאה של משאבים כספיים והון אנושי למסגרות, יכולה למתן, להדגיש או להשאיר פערים בין ילדים, כפי שהם, בהינתן שקיימת נטייה לרכז ילדים בעלי מאפיינים דומים ובעלי רקע תרבותי וסוציו אקונומי דומה באותן מסגרות ובאותן קבוצות. במסגרות החינוך הקדם-יסודי בצ'ילה, בדנמרק (עם אחוז מענה נמוך), ובתורכיה, וכן במסגרות מתחת גיל 3 בנורבגיה, נראה כי הרקע ההשכלתי של הצוות גבוה יותר, במסגרות בהן 11% של ילדים או יותר, מרקע סוציו-אקונומי נמוך, בהשוואה לאנשי צוות העובדים במסגרות בהן שיעור הילדים מרקע זה הינו נמוך יותר. אולם, צוותי מסגרות החינוך הקדם-יסודי בתורכיה **ובמסגרות עבור ילדים מתחת גיל 3 בישראל, בהן קיים שיעור גבוה של ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, נטו הצוותים לדווח כי יש להם פחות ניסיון בעבודה.**
2. **גורמים אפשריים המשפיעים על אי-שיוויון -** מחקר טאליס, המסתמך על דיווחי המנהלות, מצביע על מגמה לפיה במקומות בהם פועלות מסגרות עם אחוז גבוה של ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, ישנם פחות מרחבים ציבוריים למשחק, משמע שההקשר בו חיים הילדים מחוץ למסגרות מזמן פחות אפשרויות ללמידה, להתפתחות ולשלומות. אולם, ניתוח מקיף של הממצאים, והשוואה בין המדינות, אינו מצביע על קשר עקבי בין הקצאת ההון האנושי למסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, לבין המיקום הגיאוגרפי שלהן, השכונה בה הן נמצאות, או לריכוז של ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך. לפיכך, אין אינדיקציה לכך שמדינות משקיעות באופן שיטתי יותר משאבים למסגרות (ולכן גם לילדים) במקומות שהכי זקוקים לכך, אך גם יש עדות מעטה לכך שהקצאת ההון האנושי במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, מגביר את אי-השיוויון בין מסגרות במיקום גיאוגרפי שונה ועם מאפייני ילדים שונים.

**המלצה 13 לקובעי המדיניות:** יש למשוך צוות שקיבל הכשרה רלוונטית ברמה גבוהה לאותן מסגרות בהן יש ריכוז גבוה של ילדים מרקע סוציואקונומי נמוך.

1. **המלצה להפנות ולתמרץ אנשי צוות בעלי הכשרה וניסיון למסגרות עם ריבוי ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך -**המלצה זו מתייחסת במיוחד למדינות בהן הילדים מתחילים את המסע החינוכי שלהם עם חסכים, ולא זוכים למסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך האיכותיות ביותר. במדינות אלה יש לשקול בתשומת-לב כיצד להקצות את המשאבים, תוך קביעת חוקים ומתן תמריצים. ניתן לשקול מחדש את איוש כלל הצוות במסגרות בעלות אחוז גבוה של ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, כדי ליצור סביבת עבודה המטפחת את הצוות ומקדמת את הלמידה של הילדים, כאחד. בהינתן, שיש מחסור באנשי צוות בסקטור זה, חשוב לנקוט צעדים שמבטיחים כי משאבים תוספתיים יגיעו לילדים אשר זקוקים להם, במקום שייתפזרו על מגוון צרכים רחב. במדינות בהן השכר אינו מהווה תמריץ מספיק כדי לקבל אנשי מקצוע בעלי הכשרה ברמה גבוהה ובעלי ניסיון לעבוד במסגרות בהן אחוז גבוה של ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, יש לשקול כיצד לתגמל אנשי צוות ולעודד אותם לעבוד במסגרות הללו.

זיהוי סדרי עדיפויות בהשקעות תקציביות

1. **עלייה בהשקעה במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך לצד הצורך בהשקעה נוספת ובניהול נכון של ההשקעה -** בעשור האחרון מדינות הגדילו את ההוצאה שלהן על מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, כחלק מעליה חדה בתשומת-לב של ממשלות לנושא ובשל זינוק בעדות המחקרית לגבי היתרונות ארוכי הטווח, שיש בהפעלת מסגרות חינוך-טיפול איכותיות לגיל הרך עבור הילדים, ההורים והחברה כולה. אולם, ממצאי מחקר טאליס מצביעים על תחומים בהם תידרש הקצאה תקציבית נוספת.

הסקטור של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך נבדל ממסגרות חינוך יסודי ועל-יסודי בהיבטים רבים, הבדלים הנובעים:

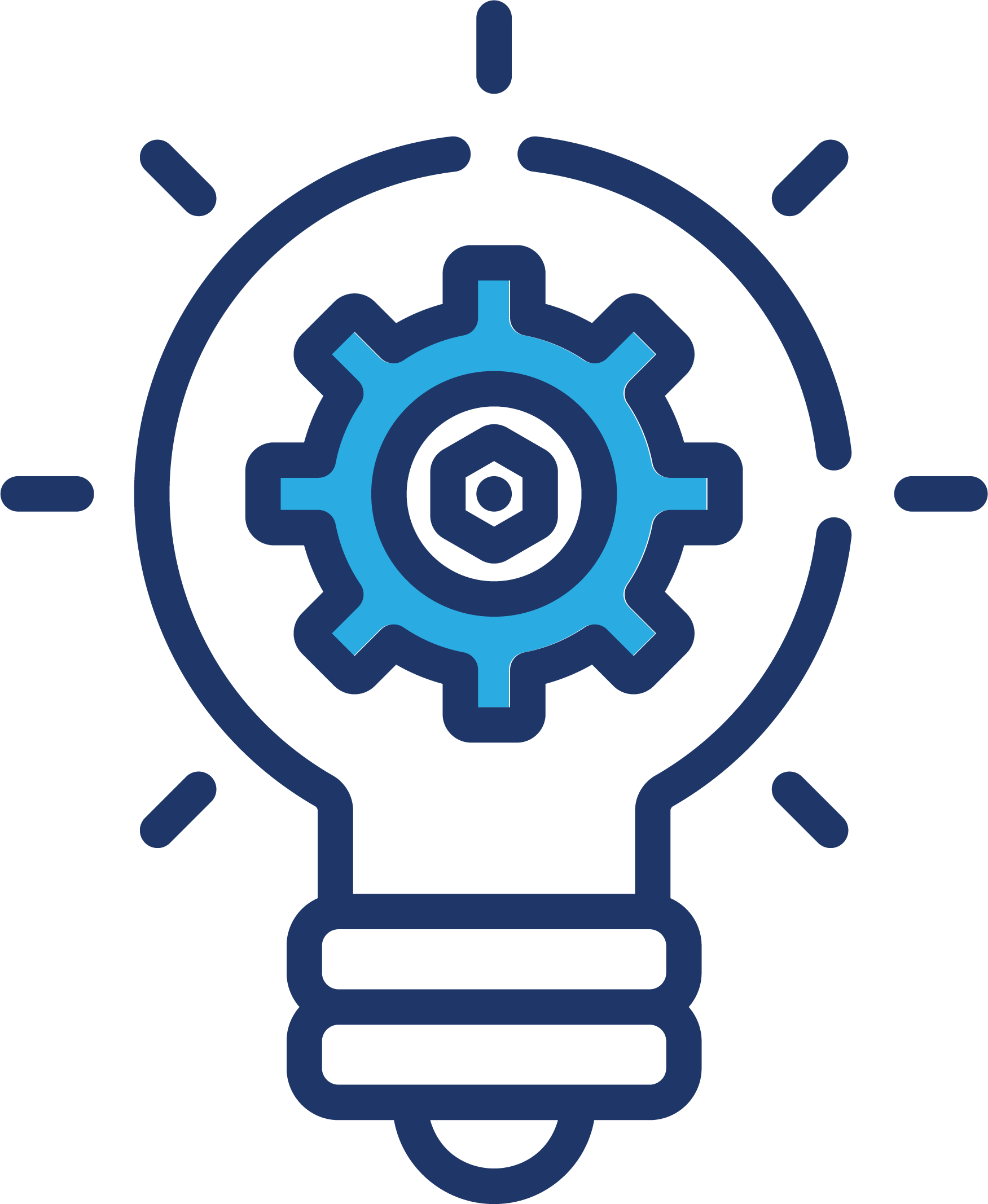
* מריבוי צורות ההפעלה של המסגרות,
* מאחוז גבוה של מימון ממקורות פרטיים,
* ממספר גדול של מסגרות בניהול פרטי בחלק מהמדינות,
* ממעורבות מספר משרדי הממשלה,
* וממספר רמות המשילות הנוגעות למסגרות, כאשר השלטון המקומי ממלא תפקיד מרכזי יותר בהפעלת המסגרות.

בנוסף, צורות המימון והבקרה שונות מאלה של סקטור בתי-הספר, כיון שסקטור מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך במקומות שאינו חלק ממערך חינוך החובה, הוא אינו חלק ממנגנוני חובת הדיווח לממשלה, ברוב המדינות. בעוד שהמורכבות הקיימת בסקטור יכולה להצביע על גמישות במספר היבטים, היא מצביעה גם על האתגר הגדול להבטיח, שהוצאת כסף ציבורי ופרטי נעשית בצורה אפקטיבית. מחקר טאליס, שהציג שאלות לאנשי הצוות ולמנהלות, כמייצגות מערכת מגוונת של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, בהיבטים של מימון ומשילות, שופך אור על תפקוד הסקטור, מנקודת ראותן הן, ומעלה שיקולים חדשים לגבי מימון המסגרות, בהתאם לצרכים הקיימים בסקטור, כמו גם בנושא הקמת מנגנונים אפקטיביים, שיכולים לסייע בניהול הההשקעה.

|  |
| --- |
| *דוגמא ממדינות הסקר*  *בכל המדינות, למעט צ'ילה ותורכיה, העדרות צוות, מחסור בצוות (או שניהם), הם מבין שלושת החסמים העיקריים לאפקטיביות של מנהלות המסגרות בעבודתן. בגרמניה ובנורבגיה (גם במסגרות הקדם-יסודי וגם במסגרות לילדים מתחת גיל 3), צוותי המסגרות דווחו כי העדרות אנשי צוות היא בראש סדרי העדיפויות להקצאה תוספתית של משאבים. מחסור בצוות מהווה גם הוא חסם עיקרי להשתתפות אנשי צוות בפעילויות פיתוח מקצועי. כלל ממצאים אלה מצביע על הצורך למשוך ולשמר אנשי צוות במסגרות, כנושא בעדיפות לקובעי המדיניות. יתכן שניתן גם לנקוט בצעדים ברמת המסגרת, כדי לשפר את איכותה. חלק גדול ממנהלות מסגרות החינוך הקדם-יסודי בישראל ובקוריאה, דיווחו על ביצוע בקרה בהבטים של איכות המסגרת, לפחות פעם בשנה. אותן מנהלות אף דיווחו על האחריות שלהן בהקצאת משאבים למסגרת. ממצא זה יכול לתמוך בהמלצה כי מנהלות יבחנו הקצאה מחודשת של משאבים בתוך המסגרת, כדי להעלות את איכותה (טבלה א.10, אינדיקטורים 35-40).* |

1. **הקטנת גודל קבוצה כצורך מרכזי להשקעה -** במחקר טאליס, הצוותים נשאלו על סדרי עדיפויות בהוצאה תקציבית, אם יהיה גידול של 5% בתקציב המסגרת. נמצאה הסכמה בקרב כלל אנשי הצוות, גם במסגרות החינוך הקדם- יסודי וגם במסגרות לילדים מתחת גיל 3, על אותם 3 צרכים הנמצאים בראש סדרי העדיפויות, בכל המדינות (טבלה א.10, אינדיקטור 35). נושא בולט בסדר העדיפויות בקרב צוותי מסגרות הקדם-יסודי היה הקטנת גודל הקבוצה, על ידי הוספת אנשי צוות, בכל המדינות, פרט לצ'ילה ולתורכיה. הקטנת גודל הקבוצה היה נושא ראשון בסדר העדיפויות של אנשי הצוות במסגרות מתחת גיל 3 בדנמרק (עם אחוז מענה נמוך), בגרמניה ובנורבגיה, כאשר עבור צוותי המעונות בישראל, נושא זה היה בעדיפות שנייה להשקעה.

1. **צרכים נוספים להשקעה תקציבית לדעת צוותי המסגרות -** שיפור שכר אנשי הצוות וקבלת עזרה נוספת לעבוד עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, נמנו גם הם בין 3 הנושאים שדורגו בראש סדרי העדיפויות, מבחינת השקעה במספר מדינות, גם במסגרות החינוך הקדם-יסודי וגם במסגרות לילדים מתחת גיל 3. השתתפות בפיתוח מקצועי באיכות גבוהה הופיע כאחד מבין שלושת הנושאים בעדיפות עליונה במסגרות החינוך הקדם-יסודי בצ'ילה, בדנמרק (עם אחוז מענה נמוך), בנורבגיה ובתורכיה, וכן בכל המדינות במסגרות לילדים מתחת גיל 3, למעט גרמניה.

****

**נושאים שדורגו על ידי צוותי המעונות בראש סדר העדיפות ביחס לתוספת תקציבית פוטנציאלית:**

* שיפור שכר של הצוות – 94.2%
* הקטנת גודל הקבוצה והוספת אנשי צוות – 84.4%
* פיתוח מקצועי איכותי לצוות – 79.2%

**בהשוואה בין מדינות ביחס למסגרות לילדים מתחת גיל 3, ניתן לראות כי עבור כל אחד מהנושאים אחוז הצוות שמתייחס לנושא זה כצורך בתוספת תקציב, גבוה בישראל לעומת מדינות אחרות.**

טבלה א.7 // נושאים בעדיפות לתוספת תקציב במסגרות לילדים מתחת גיל 3 על-פי דיווחי הצוות

אחוז אנשי הצוות שדיווח כי הנושא נמצא בעדיפות אם תהיה תוספת תקציבית:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ישראל | נורבגיה | גרמניה | דנמרק |
| שיפור בשכר של הצוות | 94.2 | 48.8 | 73.2 | 42.5 |
| הקטנת גודל קבוצה וגיוס עוד אנשי צוות | 84.4 | 74.0 | 78.2 | 82.6 |
| דאגה לפיתוח מקצועי באיכות גבוהה לצוות | 79.2 | 56.0 | 47.1 | 51.9 |
| תמיכה לילדים עם צרכים מיוחדים | 75.6 | 66.1 | 48.9 | 64.4 |
| הפחתת עבודה אדמיניסטרטיבית של הצוות ע"י גיוס צוות נוסף לתמיכה | 73.5 | 26.5 | 43.6 | 23.9 |
| השקעה בצעצועים, חומרים ומתקני חוץ | 71.1 | 22.3 | 40.1 | 21.8 |
| שיפור המבנה והמתקנים של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך | 64.5 | 16.7 | 44.0 | 15.7 |
| תמיכה בילדים ממשפחות מעוטות יכולות או בילדים עם רקע של הגירה | 61.2 | 27.9 | 30.4 | 39.2 |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 (Figure.3.1)

1. **צורך להשקיע במבנה, בהצטיידות ובסיוע לעבודה אדמיניסטרטיבית -** הסקר מצביע עוד על צרכים ספציפיים של מדינות; השקעה במבנים במתקנים ובמשאבים חומריים, דורגה כנושא ראשון במעלה בקרב הצוותים בתורכיה. ביפן ובקוריאה הצוותים דרגו את הצורך בהפחתת העבודה האדמיניסטרטיבית, כשני בחשיבותו, על ידי גיוס של כוח עזר.

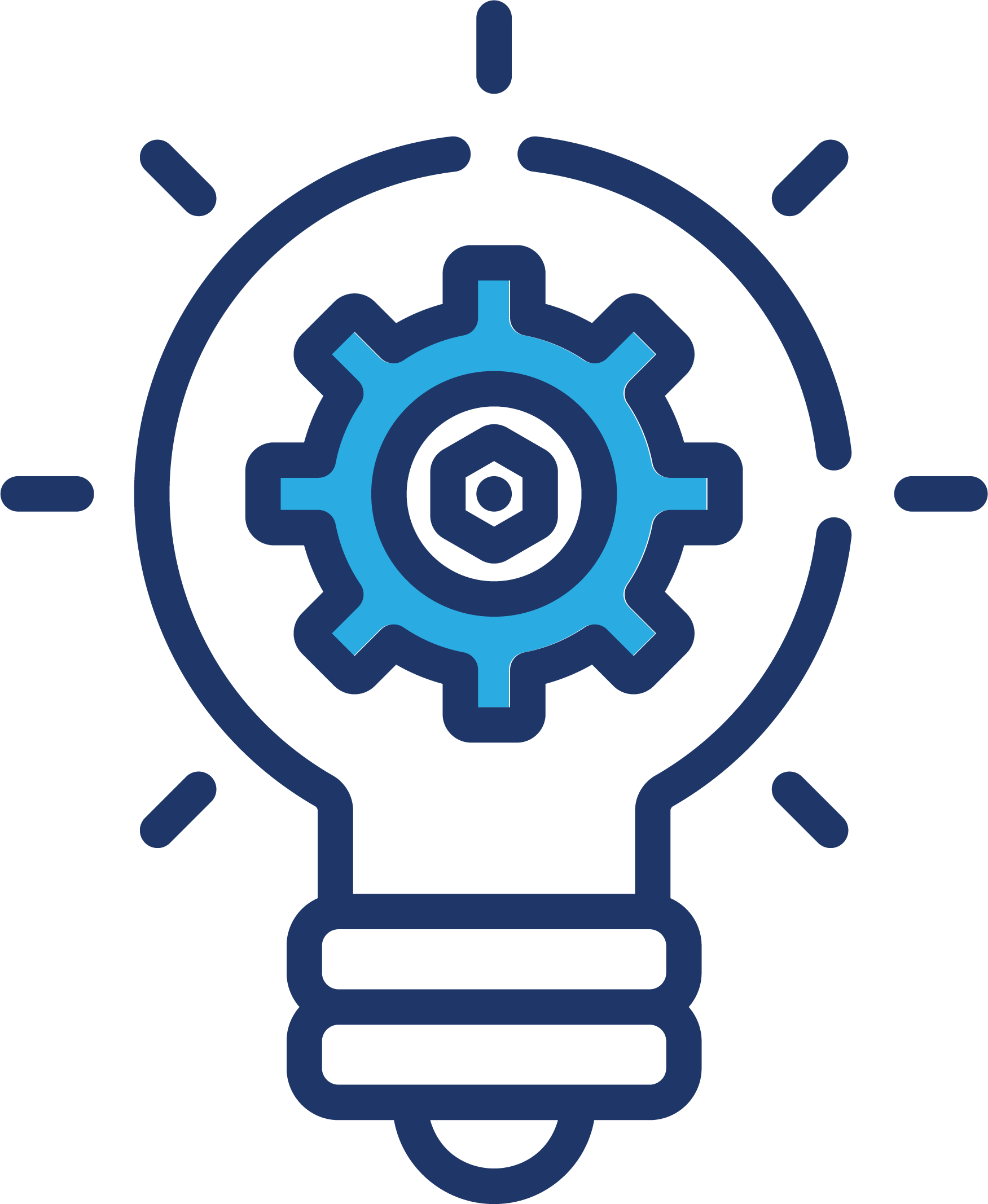
1. **התאמה בין צרכי השקעה נוספת לבין מחסור באנשי צוות, הקטנת גודל קבוצה וצרכי פיתוח מקצועי -** בהשוואה בין המדינות, נמצאה התאמה בין הנושאים להשקעה בסדרי העדיפויות, אותם העלה הצוות, לבין הבטים אחרים שהופיעו בסקר. למשל, במסגרות בהן ישנו מספר רב של ילדים או מספר מוגבל של אנשי צוות פר-ילד, הצוות סימן בעדיפות עליונה את הקצאת משאבים עבור הקטנת גודל הקבוצה. אנשי צוות גם דווחו כי מספר רב מדי של ילדים בקבוצה מהווה מקור ללחץ, ובנוסף הם ציינו כי מחסור באנשי צוות מהווה חסם בולט להשתתף בפיתוח מקצועי.
2. **קשר בין צורך בשיפור בשכר להערכה של צוותי המסגרות מצד החברה -** העובדה ששיפור בשכר מופיע בעדיפות עליונה, אם תהיה תוספת בהקצאה תקציבית, וכפי שעולה מתשובותיהם של אנשי הצוות, אינו מפתיע, כיון שבכול המדינות שהשתתפו בסקר פחות מ 40% מכלל אנשי הצוות מרוצים מרמת השכר שלהם. אנשי הצוות תופסים את רמת השכר שלהם, לפחות בחלקה, כפונקציה של ההערכה מצד החברה כלפיהם. ממצא זה תואם את הנתון, שרוב אנשי הצוות בצ'ילה, בגרמניה, באיסלנד, ביפן ובקוריאה, חשים שהמקצוע שלהם אינו זוכה להערכה מצד החברה (טבלה א.9, אינדיקטור 20).

**המלצה 14 לקובעי המדיניות:** חשוב לקבוע מערך עקרונות ברורים כדי לזהות את סדרי העדיפויות בהוצאות, ולדאוג שקובעי המדיניות יהיו בקשר עם אנשי המקצוע של מסגרות הגיל הרך, כדי להבטיח שסדרי עדיפויות בהוצאה תקציבית נשקלו בכובד ראש, בהתאם לצרכים שזוהו בשטח.

1. **חשיבות הקשר בין קובעי המדיניות לאנשי המקצוע בשטח בתכנון הקצאת משאבים ובקביעת סדרי עדיפויות -** תשובות אנשי הצוות בכל מדינות הסקר מתכנסות לצורך בהגדלת ההוצאה על הבטים מהותיים של הפעלת מסגרות חינוך-הטיפול לגיל הרך, כאשר מחסור באנשי צוות, נשאר מקור לדאגה בכלל הסקטור. זהו למעשה סמן לקובעי המדיניות, כאשר יש לשקול כיצד לגייס אנשי צוות למסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, בצורה אפקטיבית וכיצד להבטיח את האטרקטיביות של המקצוע לפני שיוצאים בתכנית חדשה, הכוללת השקעה בהיבטים נוספים של הפעלת המסגרות. הממצאים גם מראים כי סדרי העדיפויות שזוהו על ידי אנשי הצוות, תואמים את נושאי המפתח שקובעי המדיניות לוקחים בחשבון. חשוב למסד מנגנוני ייעוץ בשלבים מוקדמים של תכנון ולפני הקצאת משאבים, כדי להבטיח שהמדיניות מתאימה לשינויים שקורים בסקטור ולצרכים המשתנים של הסקטור. כן, חשוב לעדכן וליידע את אנשי הצוות בשינויים במדיניות, כך שיובנו כהלכה.

בקרה ופיקוח על המסגרות

1. **חשיבות הבקרה על איכות הפרקטיקות של הצוות ועל התפתחות הילדים -** בהתחשב במורכבות של מערכת מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך ובאוטונומיה שהועברה לרשויות המקומיות או למסגרות עצמן, בכמה מדינות, לבקרה טובה ישנו תפקיד חשוב בהבטחת איכות המסגרות והשירותים לגיל הרך. לבקרה על איכות התהליך ועל איכות היבטים מבניים, לצד מעקב אחר התפתחות הילד, השלומות שלו ואיכות הלמידה שלו, יש תפקיד חשוב בשיפור הפרקטיקות של אנשי הצוות ושיפור הפעלת המסגרת, ולכל אלה ישנה השפעה על התפתחות הילדים (Sim et al. 2019 (2)). בקרה יכולה לעזור לקובעי המדיניות להניע ולנווט את מערכת מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך, ובכך לעזור לאנשי הצוות לשפר את האינטראקציות שלהם עם הילדים בכיתה ובמרחב המשחקים ולקדם את התפתחות הילדים. עדות מסויימת בספרות מצביעה על כך, שפידבק חיובי והיזון חוזר בין מערכות הבקרה והפרקטיקות של הצוות, יכולים לסייע להתקדמות של ילדים בתחום התפתחות שפתית (OECD 2018 (1)).
2. **מערך הבקרה במסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך והנושאים הנכללים בו -** מחקר טאליס מראה, כי למרות שהמדינות שהשתתפו בו גיבשו מנגנונים מובנים להעריך את מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך, הבקרה מוגבלת למספר תחומים, שלא תמיד קשורים ישירות לאיכות המסגרות. נראה כי ברוב המדינות הבקרה מתמקדת במצב המבנה הפיזי ובניהול הכספי. מנהלות בודדות, במדינות השונות, דווחו כי אף פעם הן לא עברו בקרה שעסקה בכך שהמבנה הפיזי עומד בדרישות (כולל בקרה על המרחב והציוד הנדרש ובדיקת סטנדרט הבטיחות והבריאות). ממצא זה מתייחס גם לביקורת ספרי החשבונות של המסגרת, עם יוצאות הדופן של מסגרות החינוך הקדם-יסודי בצ'ילה ובישראל, בהן יותר מ 25% מהמנהלות דווחו שאף פעם לא נערכה אצלן בקורת ספרי ניהול חשבונות.
3. **תדירות בקרה במסגרות במדינות השונות -** נראה כי בקרה על **היבטים מבניים של איכות המסגרת, כדוגמת**  יחס ילדים-צוות, עמידה של אנשי הצוות בדרישות התפקיד, לעומת בקרה על **הבטים לאיכות התהליך במסגרות**, כמו אינטראקציה עם הילדים, או תכני הפעילויות, אינה שווה בין המדינות השונות. רוב מנהלות המסגרות דווחו כי התקיימה אצלן בקרה על הבטים הקשורים לאיכות התהליך במסגרות, לפחות פעם בשנה, בצי'לה, בדנמרק (עם אחוז מענה נמוך), באיסלנד, בישראל, ביפן, בקוריאה ובתורכיה (טבלה א.10, אינדיקטור 36). בנורבגיה, דווח על בקרה זו, פחות מפעם בשנה. בגרמניה (בשני סוגי המסגרות), ביפן ובנורבגיה (עבור מסגרות מתחת גיל 3), יותר מ 20% של מנהלות המסגרות דווחו כי אף פעם לא עברו בקרה על איכות התהליך.

****

**אחוז מנהלות המסגרות לילדים מתחת גיל 3, שדיווחו כי עברו בקרה בנוגע לאיכות המסגרת לפחות פעם בשנה**

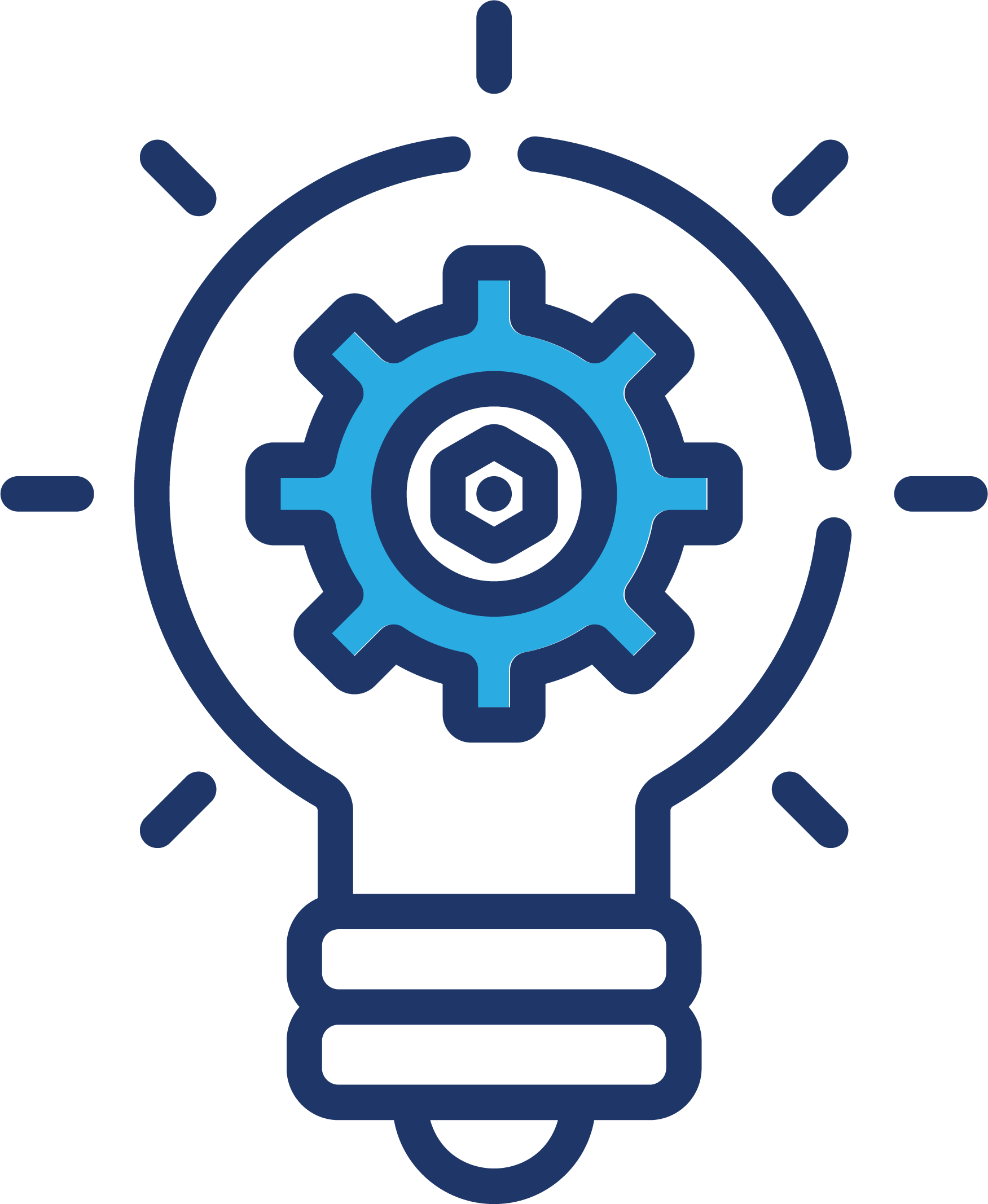
* ישראל – 83%
* גרמניה – 42%
* נורבגיה – 38%
* דנמרק – 17%

**המלצה 15 לקובעי המדיניות:** יש להבטיח כי סטנדרטים של איכות המסגרת ודרכי הבקרה נשענים על הנחיות מדיניות ברורות, שלוקחת בחשבון את איכות התהליך.

1. **חשיבות הבקרה על איכות התהליך -** הבנת הפעולה של מערכת מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך מתוך הפרספקטיבה של בקרה הינה חשובה, לא רק למטרות הדיווח לממשלה, אלא גם כדי לעדכן את מי שאחראים על עיצוב המדיניות ויישומה, לגבי מרכיבים שונים של איכות המסגרת ולא רק בשאלות של נגישות, בריאות ובטיחות. לצד פיתוח סטנדרט מינימום הנוגע להיבטים מבניים של איכות המסגרות, מדינות צריכות לשקול מהי המידה שמערכות הבקרה יכולות לעקוב אחר יישום הרגולציות וההשלכות שלהן על איכות התהליך. מדינות יכולות להבטיח איסוף נתונים שיטתי לגבי איכות האינטראקציות במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, כדי לעדכן את קובעי המדיניות על שיפורים שחלו בנושא.

ניהול המסגרות והעצמת המנהלות

1. **קשר בין תחומי אחריות של מנהלות המסגרות לבין השפעה על גיוס אנשי צוות ואיכות עבודתם עם הילדים -** מנהלות המסגרות נמצאות תכופות בעמדה בה הן צריכות לקבל החלטות משמעותיות לגבי המסגרת. בו בעת, מחקר טאליס מעלה ספקות, באיזו מידה המנהלות מקבלות את כל התמיכה הדרושה כדי לחולל שינוי חיובי. ישנם הבדלים גדולים בתחומי האחריות הספציפיים של המנהלות, בהשוואה בין המדינות השונות. בדנמרק (בשני סוגי המסגרות, עם אחוז מענה נמוך), בגרמניה (בשני סוגי המסגרות), בישראל (במעונות), בקוריאה ובנורבגיה, רוב המנהלות דיווחו שיש להן אחריות משמעותית בנושא הקצאת המשאבים בתוך המסגרת החינוכית-טיפולית וכן בנושא של קבלת צוות למסגרת, והחלטה על השיבוץ שלו (טבלה א.10, אינדיקטורים 37,38). נראה כי למנהלות המסגרות ביפן ובתורכיה, תפקיד מצומצם יותר בקבלת החלטות לגבי המסגרת. ניתוח ממצאי טאליס, המסתמך על דיווחי צוותי המסגרות בגרמניה, ביפן ובנורבגיה, מצביע על קשר בין כמות האינטראקציות של הצוות עם הילדים המקדמות למידה, התפתחות ושלומות, לבין מידת ההשפעה שיש למנהלות המסגרות על גיוס אנשי צוות.

****

**אחוז המנהלות במסגרות לילדים מתחת גיל 3, שדיווחו כי יש להן או לאנשי צוות אחרים אחריות משמעותית בנוגע להקצאה תקציבית בתוך המסגרת:**

* גרמניה – 81%
* דנמרק – 73%
* נורבגיה – 66%
* ישראל – 56%

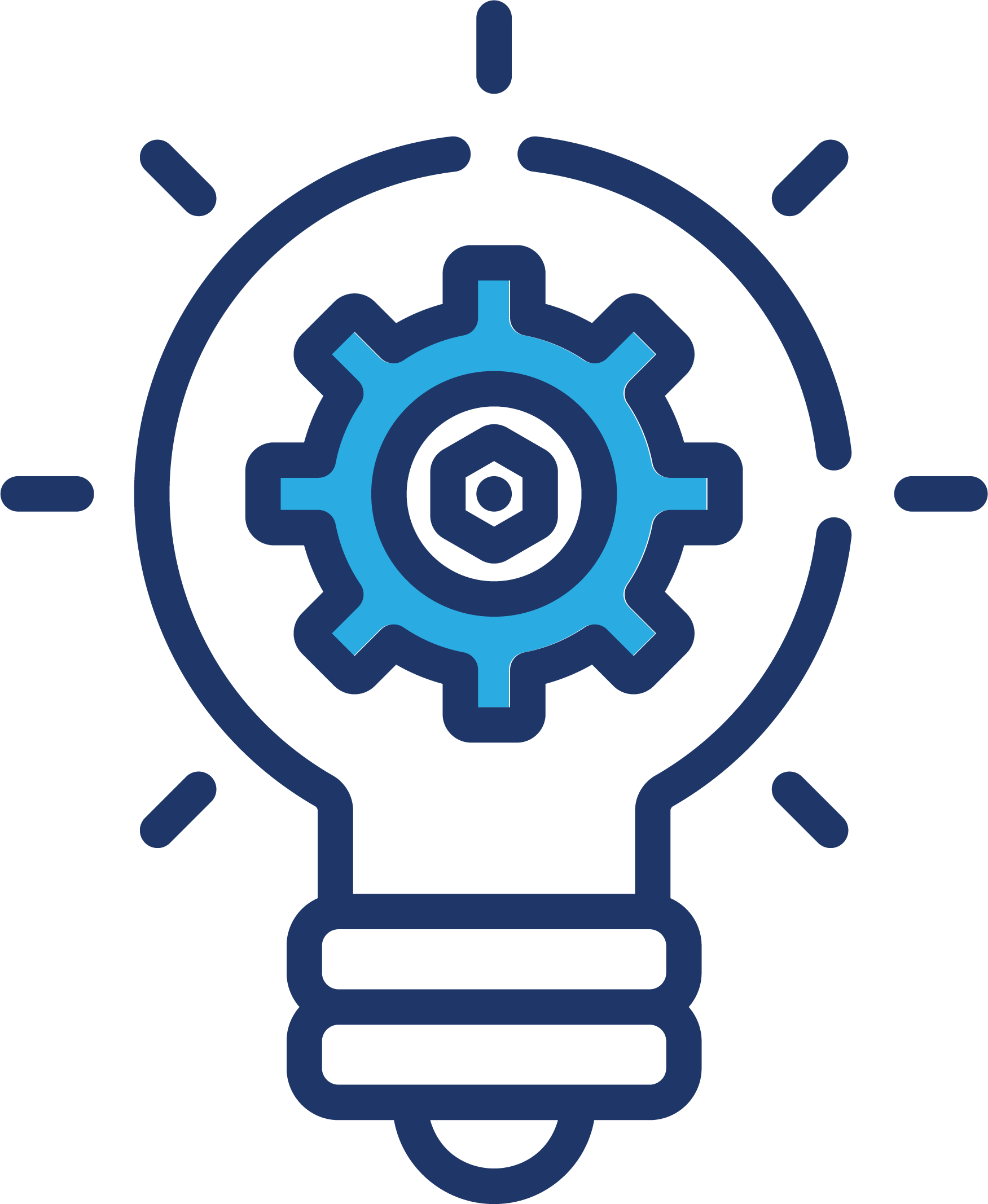
**מידת האוטונומיה של המעונות בישראל בנוגע להחלטות הנוגעות לתקציב בתוך המעון,   
היא הנמוכה ביותר בהשוואה למסגרות לילדים מתחת גיל 3 במדינות האחרות.**

1. **חסמים משמעותיים לאפקטיביות בעבודתן של מנהלות המסגרות -** מנהלות המסגרות זיהו את החסמים המשפיעים על מידת האפקטיביות שלהן, כלומר מה הן מרגישות שמגביל את יכולתן להגיע לתוצאות הרצויות במסגרות שלהן. החסמים העיקריים שדווחו על ידי המנהלות כמגבילים "במידה רבה, את האפקטיביות שלהן בעבודתם, שונים בין המדינות, ואולם העדרות של צוות או מחסור בצוות מהווה את החסם העיקרי בגרמניה, באיסלנד, בישראל (במעונות), ביפן ובנורבגיה (טבלה א.10, אינדיקטור 39). ואכן, במספר מדינות, מנהלות דווחו כי בשנה האחרונה כ 20% מאנשי הצוות עזבו את המסגרת (טבלה מסכמת, אינדיקטור 40). במספר מדינות, בהן דנמרק ( במסגרות לילדים מתחת גיל 3, עם אחוז מענה נמוך), בישראל (במסגרות גני-הילדים) ובתורכיה, המנהלות הצביעו על תקציב לא מספיק, כמהווה חסם עיקרי לאפקטיביות שלהן. רגולציה ממשלתית ומדיניות דווחו גם הם כחסמים משמעותיים.

טבלה א.8 // שלושת החסמים העיקריים ביחס לאפקטיביות של מנהלות המסגרות, לפי דיווחיהן

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | תקציב או משאבים לא מספיקים במסגרת | רגולציה ממשלתית ומדיניות | היעדרות של אנשי צוות | מחסור באנשי צוות | | מחסור במעורבות ובתמיכה של הורים | מחסור בהזדמנויות ובתמיכה בפיתוח המקצועי האישי שלי | מחסור בהזדמנויות ובתמיכה בפיתוח המקצועי של הצוות |
| **חינוך קדם-יסודי** | | | | | | | | |
| צ'ילה | 3 |  |  | |  | 1 |  | 2 |
| גרמניה |  | 3 | 1 | | 2 |  |  |  |
| איסלנד | 3 |  | 1 | | 2 |  |  |  |
| **ישראל** | **1** | **2** |  | |  | **3** |  |  |
| יפן | 2 |  | 3 | | 1 |  |  |  |
| קוריאה | 3 | 1 |  | | 2 |  |  |  |
| נורבגיה | 2 |  | 1 | | 3 |  |  |  |
| טורקיה | 1 |  |  | |  | 2 |  | 3 |
| דנמרק\*\* | 1 | 3 | 2 | |  |  |  |  |
| גילאי 0-3 | | | | | | | | |
| גרמניה |  | 3 | 1 | | 2 |  |  |  |
| **ישראל** | **3** |  | **2** | | **1** |  |  |  |
| נורבגיה | 2 | 3 | 1 | |  |  |  |  |
| דנמרק\*\* | 1 |  | 3 | | 2 |  |  |  |

מקור: (TALIS Starting Strong 2018 (Table 5.4

****

**אחוז מנהלות המעונות בישראל שדיווחו כי הנושאים הבאים מהווים חסמים לאפקטיביות שלהן:**

מחסור באנשי צוות – 74%

היעדרות אנשי צוות – 72%

מחסור בתקציב ובמשאבים למסגרת – 40.5%

1. **גורמי לחץ של מנהלות המסגרות –** החסמים לאפקטיביות בעבודת מנהלות המסגרות, עולים בקנה אחד עם מקורות הלחץ העיקריים בעבודה, עליהם דווחו המנהלות. בין מקורות הלחץ העיקריים נמצאים גורמים כמו: ריבוי בעבודה אדמיניסטרטיבית, חוסר במשאבים (לדוגמא, סיוע כספי ומשאבים חומריים/הצטיידות) וכן מחסור באנשי צוות. מקורות הלחץ בקרב מנהלות המסגרות עבור ילדים מתחת גיל 3, הם בדרך כלל דומים לאלו שדווחו על ידי עמיתותיהן ממסגרות החינוך הקדם-יסודי. הממצאים הללו מעלים את השאלה, האם למנהלות המסגרות בשתי קבוצות הגיל יש עבודה מינהלתית רבה מדי, ו/או האם קיבלו הכשרה מספקת כדי לבצע את המרכיבים אלה הכרוכים בעבודתן.

1. **השכלה וניסיון של מנהלות המסגרות -** באופן כללי, מנהלות לא דווחו על העדר הזדמנויות לפיתוח מקצועי כחסם למידת האפקטיביות שלהן. בעוד שהדבר יכול להיות פועל יוצא של העדר מוטיבציה, הרי נראה כי מנהלות המסגרות ברוב המדינות, הן בעלות השכלה וניסיון רב בתחום החינוך-טיפול לגיל הרך, (עם 10 שנות ניסיון ויותר), מלבד בתורכיה, שם קצת פחות ממחצית ממנהלות המסגרות דווחו על מספר קטן יותר של שנות ניסיון. שנות הניסיון בניהול המסגרות אינן אחידות בין מנהלות שונות, אך בכל זאת הן יחסית גבוהות, בממוצע שנע בין כחמש שנים בתורכיה , ועד למעלה מ 15 שנים בקרב מנהלות של מסגרות מתחת גיל 3 בנורבגיה.

**המלצה 16 לקובעי המדיניות:** יש לבחון אפשרויות הנוגעות לקשיי המנהלות בגיוס אנשי צוות זמניים או קבועים.

1. **תרומה אפשרית של מדיניות לטווח קצר וארוך בנוגע לשיפור המחסור בכוח עבודה בסקטור -** מדיניות הנוגעת לגיוס ושימור אנשי צוות תוכל להבטיח יציבות בכוח העבודה במסגרות. אולם, יתכן כי יקח זמן עד שמדיניות כזו תשפיע על המצב, ובינתיים מנהלות המסגרות מתמודדות עם צרכים דחופים ומיידיים. הרשויות שאחראיות על מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך יכולות לגלות מעורבות וליזום קשר עם מנהלות מסגרות החינוך-טיפול לגיל הרך, כדי לזהות את הצרכים ולהתגבר על הקשיים הכרוכים בגיוס אנשי צוות. בכמה מדינות, צרכים אלה יכולים לשקף מחסור רחב יותר בכוח העבודה, בסקטורים של חינוך, רווחה ובריאות. דבר זה מחייב התייעצות עם המוסדות הקשורים לכוח העבודה בשוק ויתכן שמצריך פיתוח יוזמות הקשורות לקידום מוביליות בהתאם למיקום הגיאוגרפי של מועמדים פוטנציאליים ולמוביליות שלהם בין סקטורים. מדיניות שתומכת במנהלות המסגרות לזהות ולנהל מצבי לחץ בקרב אנשי הצוות שלהן, יכולה להרויח שימור של הצוות הקיים וקידום היבטים של איכות התהליך בכיתה ובמרחבי המשחק.

**המלצה 17 לקובעי המדיניות:** יש להבטיח כי מדיניות ורגולציות לא מטילות על המנהלות נטל מוגזם, שמונע מהן ליישם את ההבטים הרבים והמגוונים של מנהיגות פדגוגית בעבודתן.

1. **פתרונות דיגיטליים להקלת עבודה אדמיניסטרטיבית ולהדגשת מנהיגות פדגוגית -** נטל אדמיניסטרטיבי מסויים הינו בלתי נמנע וקשור לניהול היומיומי ולבקרה (פנימית), והוא נדרש להבטיח את איכות המסגרת החינוכית-טיפולית לגיל הרך. אולם, עבודה אדמיניסטרטיבית רבה מדי, יכולה למנוע ממנהלות המסגרות להקדיש זמן למנהיגות הפדגוגית שלהן ולסייע לאנשי הצוות במקרים של העדרויות. פתרונות מהתחום הדיגיטלי יכולים להעלות את היעילות

של דרישות המדיניות בתחום החינוך, ולהקל על העומס האדמיניסטרטיבי של המנהלות

Burns and Koster, 2016 (11))). מדינות צריכות לבחון האם ניתן לנצל הזדמנויות אלה לטובת הסקטור של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, במיוחד עבור מסגרות קטנות, בהן המנהלות צריכות סיוע, כדי שתוכלנה ליהנות באופן נרחב מהיתרונות של טכנולוגיות חדשות.

טבלה א.9 // סקירת נתונים עפ"י אינדיקטורים מרכזיים: פרקטיקות של הצוות ותנאי העסקה

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | דנמרק \*\* | נורבגיה | ישראל | גרמניה\* |  | דנמרק \*\* | תורכיה | נורבגיה | קוריאה | יפן | ישראל | איסלנד | גרמניה\* | צ'ילה |
|  | | **מסגרות מתחת גיל 3** U3 | | | |  | מסגרות הקדם-יסודי (ISCED 02) | | | | | | | | |
| **פרקטיקות שמקדמות למידה, התפתחות ושלומות של ילדים** | | | | | | | | | | | | | | | |
| גיבוש תכניות הכשרה והדרכה באיכות גבוהה שמעצבות את הפרקטיקות של הצוות | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | הפער בין % הצוות שהעיד ששתי הפרקטיקות הבאות מתאימות "מאוד" לצוות המעון "מעודדים את הילדים לשוחח זה עם זה" פחות אחוז הצוות שהעיד שמעודדים ילדים "לשחק  במשחקי מספרים" | 63 | 34 | 45 | 43 |  | 66 | 8 | 28 | 12 | 39 | 16 | 41 | 29 | 13 |
| 2 | אחוז הצוות שרמת ההשכלה הגבוהה ביותר שלו היא מעל בי"ס תיכון | 72 | 68 | 63 | 81 |  | 75 | 92 | 67 | 96 | 99 | 61 | 52 | 77 | 87 |
| 3 | אחוז הצוות שקיבל הכשרה ספציפית לעבוד עם ילדים | 64 | 74 | 71 | 95 |  | 70 | 72 | 77 | 79 | 94 | 77 | 64 | 97 | 74 |
| 4 | אחוז הצוות שההכשרה המעשית שלהם נכללה בתכנית שמכינה אותם לעבוד עם ילדים | 32 | 78 | 81 | 80 |  | 39 | 75 | 74 | 82 | 92 | 74 | 71 | 78 | 45 |
| 5 | אחוז הצוות שהשתתף בפעילויות של פיתוח מקצועי ב 12 החודשים שקדמו למחקר | 79 | 94 | 79 | 83 |  | 78 | 83 | 94 | 97 | 85 | 79 | 87 | 82 | 83 |
| 6 | אחוז מנהלות המסגרות עם השכלה פורמלית המקבילה לתואר ראשון (ב.א.) או יותר מכך | 100 | 98 | 65 | 85 |  | 97 | 92 | 99 | 87 | 44 | 95 | 77 | 79 | 94 |
| 7 | אחוז מנהלות המסגרות שהכשרה/ההשכלה שלהן כללה נושא של מנהיגות פדגוגית(חינוכית) | 77 | 94 | 85 | 43 |  | 71 | 74 | 96 | 87 | 83 | 75 | 83 | 35 | 84 |
| תמיכה בקשר עם הורים | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | אחוז הצוות שבהשכלתם הפורמלית או בתכנית ההכשרה/הדרכה שלהם נכלל נושא עבודה עם הורים | 79 | 87 | 59 | 87 |  | 83 | 89 | 89 | 92 | 86 | 61 | 72 | 87 | 68 |
| 9 | אחוז הצוות שפעילויות הפיתוח המקצועי ב 12 החודשים שקדמו למחקר כללו עבודה עם הורים | 44 | 44 | 44 | 50 |  | 48 | 35 | 44 | 71 | 68 | 48 | 25 | 45 | 58 |
| 10 | אחוז הצוות שדווח כי המשפט "צוות המסגרת החינוכית-טיפולית מעודד את ההורים לשחק או לעסוק בפעילות למידה עם ילדיהם בבית" מתאר "טוב" או "טוב מאוד" כיצד הצוות מערב את ההורים במסגרת שלהם | 72 | 42 | 65 | 61 |  | 74 | 96 | 44 | 76 | 53 | 76 | 51 | 65 | 90 |
| 11 | אחוז המנהלות שדווחו כי המסגרת סיפקה סדנאות או קורסים בנוגע להתפתחות ילדים או גידול ילדים ב 12 החודשים שקדמו למחקר | 41 | 64 | 45 | 58 |  | 41 | 62 | 71 | 90 | 65 | 55 | 49 | 59 | 87 |
| לאפשר לילדים לעבור בין מסגרות החינוך השונות | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | אחוז מנהלות מסגרות הקדם יסודי שדיווחו שהן בקשר עם צוותי בתיה"ס |  |  |  |  |  | 82 | 88 | 89 | 40 | 85 | 39 | 93 | 92 | 69 |
| 13 | אחוז המנהלות שדיווחו כי המסגרת נמצאת באותו מבנה עם בי"ס יסודי | 5 | 10 | 6 | 1 |  | 12 | 63 | 3 | 31 | 4 | 9 | 23 | 4 | 27 |
| 14 | אחוז הצוות שבהשכלה הפורמלית שלהם או בתכנית ההכשרה הפורמלית שלהם נכלל נושא סיוע במעבר למסגרות קדם יסודי (3-6), (במסגרות עד גיל 3) ולבי"ס יסודי בהתאמה | 54 | 55 | 60 | 43 |  | 48 | 90 | 72 | 72 | 61 | 57 | 50 | 62 | 68 |
| 15 | אחוז הצוות שפעולות הפיתוח המקצועי ב 12 החודשים שקדמו למחקר כללו סיוע במעבר בין מסגרות | 23 | 26 | 40 | 22 |  | 25 | 32 | 29 | 40 | 53 | 39 | 16 | 16 | 48 |
| הקשר בין אינטראקציות של הצוות עם הילדים לבין העבודה בקבוצות קטנות | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | אחוז הצוות שדווח כי יותר מדי ילדים בקבוצה, הוא מקור ללחץ "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה" | 65 | 57 | 40 | 52 |  | 52 | 34 | 63 | 51 | 23 | 53 | 61 | 61 | 37 |
| 17 | אחוז הצוות שדווח כי מספר הילדים בקבוצה גבוה בהשוואה לגודל הקבוצה החציוני במדינות המשתתפות האחרות[[1]](#footnote-2) | 36 | 50 | 84 | 49 |  | 48 | 35 | 34 | 35 | 72 | 95 | 47 | 46 | 71 |
| 18 | פער בסה"כ מספר אנשי צוות פר 10 ילדים ביחס לגודל המסגרת, בין רבעון תחתון לרבעון עליון | 18 | 3 | 2 | 1 |  | 3 | 2 | 2 | 7 | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| **למשוך ולשמר כוח עבודה באיכות גבוהה** | | | | | | | | | | | | | | | |
| העלאת הסטטוס של המקצוע | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | אחוז הצוות ש"מסכים" או "מסכים מאוד" שבסך הכל, אני מרוצה מהתפקיד שלי | 95 | 97 | 96 | 94 |  | 96 | 95 | 97 | 79 | 81 | 98 | 96 | 93 | 97 |
| 20 | אחוז הצוות ש"מסכים" או "מסכים מאוד" שצוות המסגרת החינוכית טיפולית לגיל הרך זוכה להערכה מצד החברה | 55 | 58 | 56 | 37 |  | 61 | 50 | 52 | 47 | 31 | 75 | 33 | 36 | 40 |
| 21 | אחוז הצוות ש"מסכים" או "מסכים מאוד" עם האמירה ש"אני שבעת רצון מהמשכורת שאני מקבלת בעבור עבודתי | 32 | 30 | 16 | 29 |  | 36 | 39 | 30 | 37 | 23 | 33 | 10 | 26 | 31 |
| הפחתת מקורות לחץ וחוסר יציבות | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | אחוז הצוות שיש להם חוזה העסקה קבוע | 91 | 88 | 87 | 82 |  | 90 | 76 | 88 | 24 | 61 | 80 | 78 | 83 | 66 |
| הבטחת נגישות שווה לפיתוח מקצועי רלוונטי | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | מבין אנשי הצוות שדווחו על השתתפות בפעילויות פיתוח מקצועי ב 12 בחודשים שקדמו למחקר, הפער בין אחוז הצוות שיש להם לפחות תואר ב.א. או מקביל לו, לבין אלה שיש להם השכלה נמוכה יותר מתואר ראשון | 21 | 5 | 5 | 7 |  | 35 | 0 | 8 | 0 | 11 | 28 | 10 | 10 | 15 |
| 24 | אחוז הצוות ש"מסכים" או "מסכים מאוד" שחוסר בצוות מחליף הוא חסם להשתתפות שלהם בפעילות של פיתוח מקצועי | 51 | 50 | 55 | 38 |  | 46 | 58 | 55 | 88 | 61 | 46 | 57 | 38 | 60 |
| 25 | אחוז הצוות ש"מסכים" או "מסכים מאוד" שפיתוח מקצועי הוא יקר מדי, והדבר מהווה חסם להשתתפותם בפיתוח מקצועי | 51 | 47 | 59 | 38 |  | 47 | 38 | 47 | 69 | 54 | 42 | 42 | 34 | 79 |

מקור: (TALIS Starting Strong 2018 (Table 1.1

הערה: הטבלה מדגישה את העמידה בסטנדרטים של ה-OECD בהתאם לשיעור המענה בשמונה מדינות לפי החלוקה הבאה: 3 המדינות עם השיעור הגבוה (מסומנות בכחול כהה), 3 המדינות עם שיעור נמוך (מסומנות בכחול בהיר), 2 המדינות עם שיעור בינוני (מסומנות בכחול אמצעי) - כל זאת למסגרות הקדם-יסודי (ISCED 2). מקבצי הנתונים הללו מוצגים מבלי להתחשב במובהקות סטטיסטית בין מדינות, או להקשרים הנוגעים לסוגיות ולנושאים הקשורים למדיניות, בכל מדינה. מידע מעמיק יותר ביחס לכל אחד מהאינדיקטורים, מפורט בתוך חלקי הדו"ח השונים. (התייחסות לצבעים מופיעה בפרסום הדו"ח הרשמי).

1. גודל הקבוצה החציוני במדינות המשתתפות הוא 18 ילדים במסגרות החינוך הקדם-יסודי ו-12 ילדים במסגרות מתחת גיל 3.

א. לגבי גרמניה, הערכה לגבי תתי-קבוצות הגיל והשוואה בין הקבוצות במחקר טאליס 2018, צריכה להיעשות בתשומת-לב.

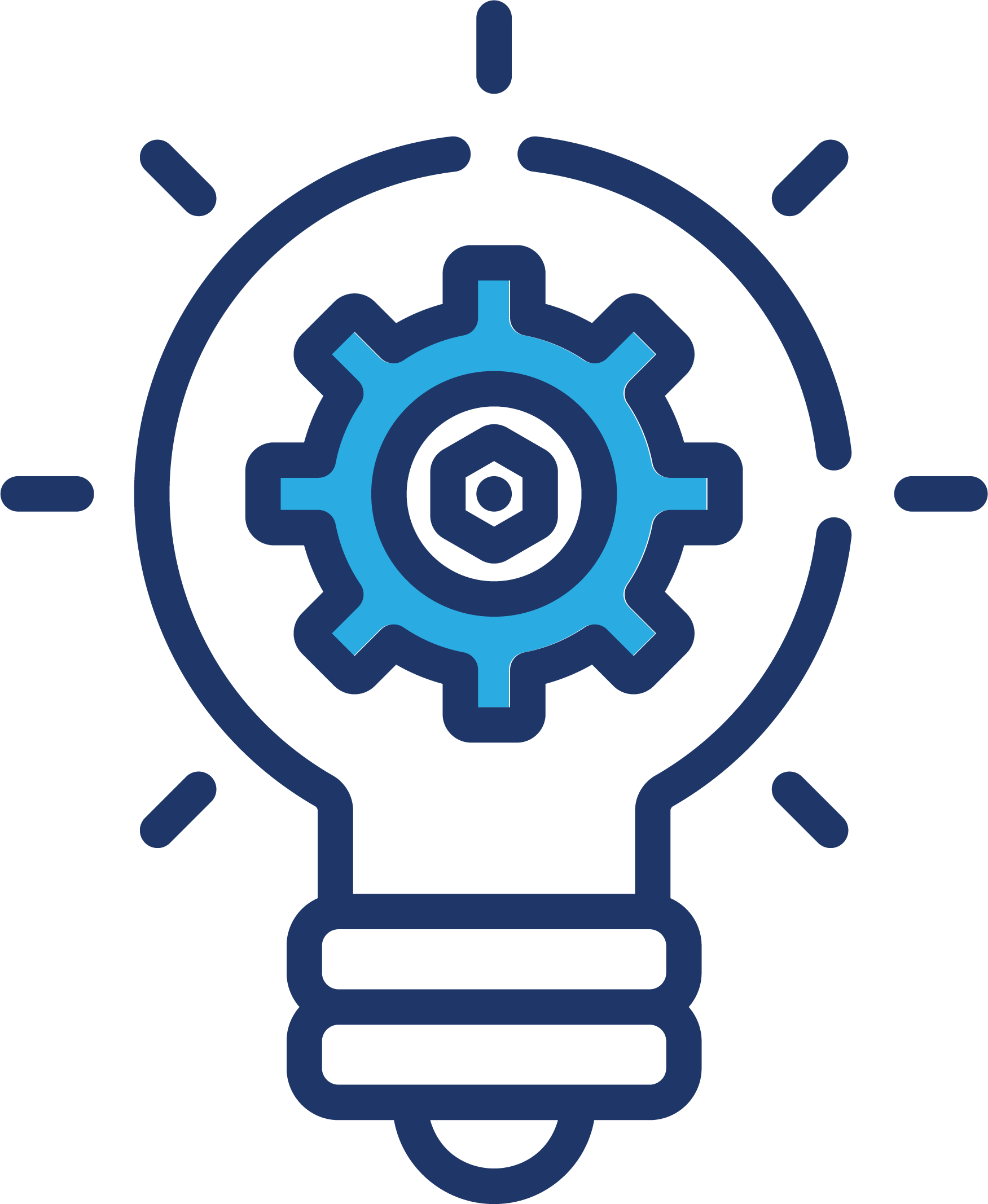
\*\* אחוז מענה נמוך יכול לגרום להטיה בניתוח ומגביל את יכולת ההשוואה בין הנתונים.

טבלה א.10 // סקירת נתונים עפ"י אינדיקטורים מרכזיים: הוגנות, משילות ומימון

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | דנמרק \*\* | נורבגיה | ישראל | גרמניה\* |  | דנמרק \*\* | תורכיה | נורבגיה | קוריאה | יפן | ישראל | איסלנד | גרמניה\* | צ'ילה |
|  | | **מסגרות מתחת גיל 3** U3 | | | |  | מסגרות הקדם-יסודי (ISCED 02) | | | | | | | | |
| **להעניק לכל הילדים התחלה חזקה** | | | | | | | | | | | | | | | |
| להבטיח לכל הילדים השתתפות שווה  במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, באיכות גבוהה | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | אחוז מנהלות המסגרות, שמדווחות כי המסגרת מכילה 11% ילדים או יותר המגיעים ממשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך | 18 | 11 | 22 | 23 |  | 27 | 30 | 7 | 11 | 4 | 14 | 7 | 27 | 65 |
| 27 | פער בין מסגרות פרטיות לציבוריות ביחס ל אחוז מנהלות המסגרות, שמדווחות כי המסגרת מכילה 11% ילדים או יותר המגיעים ממשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך | 14 | 5 | 10 | 6 |  | 22 | 27 | 4 | 18 | 6- | 12 | 3 | 2- | 33 |
| להכשיר מנהלות וצוותים לאמץ פרקטיקות המתאימות  לעבודה עם ילדים בעלי מגוון ושונות בצרכים וברקע שלהם | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | אחוז המנהלות שמדווחות שהמסגרת כוללת 11% של ילדים או יותר שהשפה הראשונה שלהם (שפת האם) שונה מהשפה/ות הנהוגה במסגרת | 38 | 39 | 10 | 41 |  | 43 | 19 | 40 | 2 | 2 | 16 | 46 | 47 | 6 |
| 29 | אחוז המנהלות שמדווחות שהמסגרת כוללת 11% ילדים או יותר עם צרכים מיוחדים | 21 | 4 | 3 | 10 |  | 29 | 3 | 8 | 2 | 14 | 10 | 24 | 9 | 34 |
| 30 | אחוז הצוות המדווח "במידה מסויימת" או "במידה רבה", כי לעיתים הילדים משחקים בצעצועים או בחפצים מתרבויות אחרות, השונים מתרבות הרוב. | 21 | 12 | 38 | 12 |  | 22 | 70 | 15 | 46 | 32 | 49 | 33 | 15 | 52 |
| 31 | אחוז הצוות המדווח כי נושא עבודה עם ילדים הדוברים יותר משפה אחת נכלל בהכשרתם הפורמלית | 55 | 61 | 26 | 43 |  | 55 | a | 64 | 37 | a | 24 | 52 | 45 | 19 |
| 32 | אחוז הצוות שמדווח כי בפיתוח המקצועי שלהם בשנה שקדמה למחקר נכלל נושא עבודה עם ילדים דו-לשוניים/בעלי שפה שנייה | 25 | 35 | 21 | 25 |  | 32 | a | 34 | 24 | 6 | 19 | 35 | 24 | 22 |
| 33 | אחוז הצוות שמדווח כי בתכנית הכשרתם הפורמלית נכלל נושא עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים | 75 | 60 | 28 | 46 |  | 78 | 86 | 69 | 75 | 86 | 56 | 71 | 50 | 56 |
| 34 | אחוז הצוות שמדווח כי בפעילויות הפיתוח המקצועי שלהם בשנה שקדמה למחקר נכלל נושא עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים | 40 | 30 | 21 | 20 |  | 45 | 35 | 36 | 45 | 74 | 38 | 38 | 17 | 56 |
| **להבטיח הוצאה כספית בצורה חכמה במערכת מורכבת**  **מבחינת משילות ומתן שירותים** | | | | | | | | | | | | | | | |
| זיהוי סדרי עדיפויות בהוצאה כספית ובהקצאה מחודשת | | | | | | | | | | | | | | | |
| 35 | הנשואים בעדיפות עליונה להקצאת משאבים, לדעת הצוות, במקרה של גידול ב 5% בתקציב | צוות | צוות | משכורת | צוות |  | צוות | ציוד | צוות | משכורת | משכורת | צוות | משכורת | צוות | צמיד |
| הבטחה שהפיקוח/הבקרה כוללים נושאים של שיפור  איכות המסגרת וחובת דיווח | | | | | | | | | | | | | | | |
| 36 | אחוז הצוות שדיווח כי עברו בקרה לפחות 'פעם בשנה' בנוגע לאיכות התהליך במסגרת | 17 | 38 | 83 | 42 |  | 65 | 72 | 37 | 78 | 54 | 78 | 64 | 47 | 74 |
| העצמה של מנהלות מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך | | | | | | | | | | | | | | | |
| 37 | אחוז המנהלות שדווחו כי יש להן או לאנשי צוות אחרים אחריות משמעותית בנוגע להקצאה התקציבית בתוך המסגרת | 73 | 66 | 56 | 81 |  | 79 | 27 | 55 | 61 | 43 | 66 | 32 | 81 | 24 |
| 38 | אחוז המנהלות שמדווחות כי להן או לאיש צוות אחר במסגרת אחריות משמעותית לגבי קבלה והעסקה של עובדים לצוות המסגרת | 97 | 77 | 79 | 76 |  | 92 | 11 | 85 | 77 | 45 | 10 | 100 | 76 | 53 |
| 39 | החסם הראשי הנוגע לאפקטיביות מנהלות המסגרות, כפי שדווח על ידיהן | משאבי תקצוב | העדרות  צוות | מחסור בצוות | העדרות צוות |  | משאבי תקצוב | משאבי תקצוב | העדרות צוות | רגולציות | מחסור בצוות | משאבי תקצוב | העדרות  צוות | העדרות  צוות | חוסר בקשר עם הורים |
| 40 | אחוז הצוות שעזב את עבודתו במסגרת החינוכית בשנה החולפת | 11 | 6 | 31 | 12 |  | 9 | 11 | 7 | 18 | 22 | 11 | 19 | 10 | 8 |

מקור: (TALIS Starting Strong 2018 (Table 1.2

נספחים - הפרקטיקות הנפוצות במעונות בישראל

****

**הפרקטיקות הנפוצות ביותר במעונות היום בישראל**

**פרקטיקות לעידוד שפה, אוריינות**, **וכישורים מתמטיים** - הפרקטיקות המובילות הינן:

1. לשיר עם הילדים 2. להשתמש בספרים ובתמונות 3. לשוחח עם הילדים ב'גובה העיניים' בעת שיחה עימם.

**פרקטיקות לתמיכה בהתפתחות רגשית-חברתית**, הפרקטיקות המובילות הינן:

1. לחבק את הילדים 2. לעודד ילדים לנחם ילדים אחרים. 3. לעודד ילדים לעזור זה לזה.

**פרקטיקות לתמיכה בהתנהגות הילדים,** הפרקטיקות המובילות הינן:

1. להרגיע ילדים 2. לעזור לילדים למלא אחר הוראות 3. לבקש מהילדים להיות בשקט כאשר הפעילויות מתחילות.

**פרקטיקות לעידוד התנהגות פרו-חברתית** **בסיטואציות עבודה יום-יומיות**, הפרקטיקות המובילות הינן:

1. לעודד ילד א' להתחלק עם ילד ב', 2. לעודד ילדים לבנות יחד. 3. לשוחח עם ילד א' על הרגשות של ילד ב'.

**פרקטיקות לעידוד משחק מוכוון ילד אינדיבידואלי בסיטואציות עבודה יום-יומיות,** הפרקטיקות המובילות הינן:

1. לשאול את הילדים שאלות 2. להציג בפני הילדים רעיונות חדשים 3. לשחק עם הילדים ולתת להם להוביל.

טבלה א.11 // שלוש הפרקטיקות המובילות לעידוד התפתחות שפה, אוריינות וכישורים מתמטיים

מבין הפרטיקות לעידוד התפתחות שפה, אוריינות וכישורים מתמטיים, להלן שלוש הפרקטיקות, עליהן אחוז גבוה של אנשי הצוות דיווח כמיושמות ב"מידה רבה" במסגרת החינוכית-טיפולית:

|  | לעודד ילדים לשוחח זה עם זה | לשוחח עם הילדים בגובה העיניים בעת שיחה עימם | לנסח מחדש ולחזור על משפטים כדי לוודא שהילדים מבינים | | להציג את המילה הנכונה, במקום לתקן את הילד ישירות | להשתמש בספרים ובתמונות | לשיר שירים עם הילדים | לעזור לילדים להשתמש במספרים או לספור | למיין חפצים לקבוצות לפי גודלן |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **מסגרות הקדם-יסודי (ISCED 02)** | | | | | | | | | |
| צ'ילה |  |  | |  |  | 3 | 2 | 1 |  |
| דנמרק | 1 |  | |  | 3 |  | 2 |  |  |
| גרמניה | 2 |  | |  |  | 3 | 1 |  |  |
| איסלנד | 3 |  | |  |  | 2 | 1 |  |  |
| **ישראל** | **2** |  | |  |  |  | **1** | **3** |  |
| יפן | 3 | 1 | | 2 |  |  |  |  |  |
| קוריאה |  | 2 | |  |  | 3 | 1 |  |  |
| נורבגיה | 2 |  | |  | 3 |  | 1 |  |  |
| טורקיה |  |  | |  |  | 2 | 1 |  | 3 |
|  |  |  | |  |  |  |  |  |  |
| **מסגרות לגילאי 0-3** | | | | | | | | | |
| דנמרק |  |  | |  | 3 | 2 | 1 |  |  |
| גרמניה | 3 |  | |  |  | 2 | 1 |  |  |
| **ישראל** |  | **3** | |  |  | **2** | **1** |  |  |
| נורבגיה |  |  | |  | 3 | 2 | 1 |  |  |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 database (Table D.2.1)

טבלה א.12 // שלוש הפרקטיקות המובילות לתמיכה בהתפתחות רגשית-חברתית

מבין הפרטיקות לתמיכה בהתפתחות רגשית-חברתית, להלן שלוש הפרקטיקות, עליהן אחוז גבוה של אנשי הצוות דיווח כמיושמות ב"מידה רבה" במסגרת החינוכית-טיפולית:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | לבטא הנאה כשאנשי הצוות מצטרפים למשחק של הילדים | לעודד שיתוף בין ילדים | לעודד ילדים לעזור זה לזה | לעודד ילדים לנחם ילדים אחרים | לחבק את הילדים | לדבר עם ילדים על רגשות | לעודד לילדים לדבר על מה שמשמח אותם | לעודד לילדים לדבר על מה שמעציב אותם |
| **מסגרות הקדם-יסודי (ISCED 02)** | | | | | | | | |
| צ'ילה |  | 2 | 1 |  |  |  | 3 |  |
| דנמרק |  |  | 1 |  |  | 2 |  | 3 |
| גרמניה |  |  | 1 | 2 |  | 3 |  |  |
| איסלנד |  |  | 1 | 2 | 3 |  |  |  |
| **ישראל** |  | **2** | **1** | **3** |  |  |  |  |
| יפן | 1 |  |  |  |  | 2 |  | 3 |
| קוריאה |  |  | 3 |  | 1 | 2 |  |  |
| נורבגיה |  | 3 | 1 | 2 |  |  |  |  |
| טורקיה |  | 2 | 1 |  |  |  | 3 |  |
| **מסגרות לגילאי 0-3** | | | | | | | | |
| דנמרק |  |  | 1 |  | 2 | 3 |  |  |
| גרמניה |  |  | 1 | 2 | 3 |  |  |  |
| **ישראל** |  |  | **3** | **2** | **1** |  |  |  |
| נורבגיה |  | 3 | 2 | 1 |  |  |  |  |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 :(Table.2.2)

טבלה א.13 // שלוש הפרקטיקות המובילות לתמיכה בהתנהגות הילדים

מבין הפרטיקות לתמיכה בהתנהגות הילדים, להלן שלוש הפרקטיקות עליהן אחוז גבוה של אנשי הצוות דיווח כי הם משתמשים בפרקטיקה "תמיד", או "כמעט תמיד", בעבודתם עם קבוצת הילדים:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | לעזור לילדים למלא אחר הוראות | להרגיע ילדים | לבקש מהילדים להיות בשקט כאשר הפעילויות מתחילות | להתייחס להתנהגות של ילדים שמאטה את למידה של ילדים אחרים | לעזור לילדים להבין את ההשלכות של אי-מילוי אחר ההוראות |
| **מסגרות הקדם-יסודי (ISCED 02)** | | | | | |
| צ'ילה | 2 | 1 | 3 |  |  |
| דנמרק | 2 | 1 |  | 3 |  |
| גרמניה | 2 | 1 |  | 3 |  |
| איסלנד | 2 | 1 |  | 3 |  |
| **ישראל** | **1** | **2** |  |  | **3** |
| יפן | 2 | 1 | 3 |  |  |
| קוריאה | 1 | 2 |  |  | 3 |
| נורבגיה | 2 | 1 |  | 3 |  |
| טורקיה | 1 | 2 |  |  | 3 |
| **מסגרות לגילאי 0-3** | | | | | |
| דנמרק | 2 | 1 | 3 |  |  |
| גרמניה | 2 | 1 | 3 |  |  |
| **ישראל** | **2** | **1** | **3** |  |  |
| נורבגיה | 2 | 1 |  |  |  |

מקור: TALIS Starting Strong 2018 :(Table.2.3)

טבלה א.14 // שלוש הפרקטיקות המובילות לעידוד התנהגות חברתית

מבין הפרטיקות שתומכות בהתנהגות חברתית, להלן שלוש הפרקטיקות שאחוז גדול ביותר מאנשי הצוות דיווחו כי הם "בהחלט יישמו" או "ככל הנראה יישמו", בסיטואציה קונקרטית:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | לחלק את הקוביות לערמות שוות | לעזור לילד ב' | לעודד את הילדים לבנות יחד | לשוחח עם ילד א' על הרגשות של ילד ב' | | לעודד את ילד א'  להתחלק עם ילד ב' |
| מסגרות הקדם-יסודי (**ISCED 02**) | | | | | | |
| צ'ילה |  |  | 2 | 3 | 1 | |
| דנמרק |  |  | 1 | 3 | 2 | |
| גרמניה |  |  | 1 | 3 | 2 | |
| איסלנד |  |  | 2 | 3 | 1 | |
| **ישראל** |  |  | **1** | **3** | **2** | |
| יפן |  | 3 |  | 1 | 2 | |
| קוריאה |  |  | 3 | 2 | 1 | |
| נורבגיה |  |  | 2 | 3 | 1 | |
| טורקיה |  |  | 1 | 3 | 2 | |
| **מסגרות לגילאי 0-3** | | | | | | |
| דנמרק |  |  | 1 | 3 | 2 | |
| גרמניה |  |  | 2 | 3 | 1 | |
| **ישראל** |  |  | **2** | **3** | **1** | |
| נורבגיה |  |  | 2 | 3 | 1 | |

מקור:(Table 2.5) TALIS Starting Strong 2018

טבלה א.15 //שלוש הפרקטיקות המובילות לעידוד משחק, ה"מוכוונות ילד אינדיבידואלי"

מבין הפרטיקות שתומכות במשחק "מוכוון ילד אינדיבידואלי", להלן שלוש הפרקטיקות שהאחוז הגדול ביותר מבין אנשי הצוות דיווח כי הם "בהחלט יעשו", או "ככל הנראה יעשו", בסיטואציה קונקרטית:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | לשחק עם הילדים ולתת להם להוביל | לתת לילדים לשחק לבדם | לשאול את הילדים שאלות | לעודד ילדים לשחק יחד | להציג בפני הילדים רעיונות חדשים |
| **מסגרות הקדם-יסודי (ISCED 02)** | | | | | |
| צ'ילה | 3 |  | 1 |  | 2 |
| דנמרק |  | 1 | 2 |  | 3 |
| גרמניה |  | 1 |  | 3 | 2 |
| איסלנד |  | 1 | 2 |  | 3 |
| **ישראל** |  | **3** | **1** |  | **2** |
| יפן | **1** |  | 2 |  | 3 |
| קוריאה | 2 | 3 |  |  | 1 |
| נורבגיה | 2 |  | 3 |  | 1 |
| טורקיה |  | 2 | 1 |  | 3 |
| **מסגרות לגילאי 0-3** | | | | | |
| דנמרק |  | 3 | 2 |  | 1 |
| גרמניה | 3 | 1 |  |  | 2 |
| **ישראל** | **3** |  | **1** |  | **2** |
| נורבגיה | 1 | 3 |  |  | 2 |

מקור: Table 2.6)) TALIS Starting Strong 2018

רשימה ביבליוגרפית

Britto, P. et al. (2014), Strengthening systems for integrated early childhood development services: a  
cross-national analysis of governance, pp. 245-255, <http://dx.doi.org/10.1111/nyas.12365>. [26]

Burchinal, M. et al. (2002), “Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers”, Applied Developmental Science, Vol. 6/1, pp. 2-11, <http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01>. [10]

Burns, T. and F. Köster (eds.) (2016), Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,

<https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>. [15]

Campbell, F. et al. (2008), Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions, pp. 452-466, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.ecresq.2008.03.003>. [24]

Cryer, D. et al. (1999), “Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison”, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 14/3, pp. 339-361, <http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4>. [11]

Heckman, J. et al. (2010), The rates of return of the HighScope Perry Preschool Program, pp. 114-128, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>. [23]

Lin, Y. and K. Magnuson (2018), “Classroom quality and children’s academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications”, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 42, pp. 215-227, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003>. [16]

Manning, M. et al. (2017), “The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment: A systematic review”, Campbell Systematic Reviews 2017:1, <http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.1>. [9]

Markussen-Brown, J. et al. (2017), “The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis”, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 38, pp. 97-115, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>. [12]

OECD (2019), “OECD Network on Early Childhood Education and Care: Quality beyond Regulations Survey”, internal document, OECD, Paris. [28]

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [18]

OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. [22]

OECD (2018), Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>. [14]

OECD (2018), Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>. [21]

OECD (2018), Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>. [1]

OECD (2017), Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>. [3]

OECD (2015), Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Chilhood Education and Care, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/25216031>. [25]

OECD (2015), Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>. [27]

OECD (2015), Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>. [7]

OECD (2014), New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>. [19]

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [20]

OECD (2013), OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>. [17]

OECD (2011), Starting strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>. [6]

OECD (2006), Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>. [5]

OECD (2001), Starting Strong: Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264192829-en>. [4]

OECD (2017b), Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>. [8]

Sandilos, L. et al. (2018), “Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms?”, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 42, pp. 280-290, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>. [13]

Sim, M. et al. (2019), “Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework”, OECD Education Working Papers, No. 197, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/106b1c42-en>. [2]

1. גודל הקבוצה החציוני במדינות המשתתפות הוא 18 ילדים במסגרות החינוך הקדם-יסודי ו 12 ילדים במסגרות מתחת גיל 3 [↑](#footnote-ref-2)