

**תרומת סדנה במודל MISC-CAB לאיכות האינטראקציה
בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי,
עמדות הצוותים, אמונותיהם והונם הפסיכולוגי**

לילך חלף ברוך
בהנחיית: פרופ' חפציבה ליפשיץ

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"
בפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם
הקרן לפיתוח שירותים לאנשים עם מוגבלות
ברשויות המקומיות

2025

קרן שלם/2024/2025-765-890

תודות

ראשית ברצוני להודות לפרופ' חפציבה ליפשיץ, אשר ליוותה אותי בצעדיי הראשונים בעולם המחקר, כיוונה והאירה את דרכי במסע ארוך ומאתגר זה, ברוח חיובית של פירגון ותמיכה.

תודה מיוחדת לד"ר ורדה סובלמן-רוזנטל, על לימוד מקצועי ומסור של מודל ה-MISC. הדרכתך להתבוננות רגישה ומעמיקה באינטראקציה בין פעוט למבוגר עוררה בי השראה גדולה.

תודתי נתונה גם לד"ר שושנה ניסים, על העידוד והאמונה בדרך ובמשמעות העשייה.

וכן לד"ר שלומית שניצר, על הייעוץ המקצועי, המדויק והסבלני, שסייע בהכוונת דרכי.

תודה גדולה לצוותים הרב־מקצועיים שהשתתפו במחקר, על פתיחותם, שיתוף הפעולה וההזדמנות ללמוד מקרוב על עבודתם החשובה במעונות היום השיקומיים.

ולבסוף, תודתי העמוקה לבני משפחתי האהובים – בעלי, ילדיי והוריי היקרים – על התמיכה, האהבה והסבלנות האינסופית לאורך כל הדרך. בלעדיכם, המסע הזה לא היה מתאפשר.

"הזרעים בְּדַמְעָה בְּרִנָּה יִקְצְרוּ" (תהלים קכ"ו, ה)

ברצוני לכבד את זכרה של **ברכה לוי ז"ל**, מנהלת המעון השיקומי שבו עבדתי לראשונה בשנת 2008,

אשר הסבירה לי אז כי בעבודתנו אנו זורעות וחורשות ללא הרף,

מתוך האמונה שגם אם התוצאות אינן נראות מיד, בבוא העת הן עוד יצמיחו ניצנים.

לימים התחווירו לי דבריה – הן בתיאוריה והן במעשה – והיו לי למצפן של עשייה ומשמעות.

תוכן עניינים

3.....	תוכן עניינים.....
6.....	רשימת לוחות ותרשימים.....
8.....	תמצית.....
8.....	תקציר.....
10.....	תקציר מנהלים.....
13.....	מבוא.....
14.....	1. סקירת ספרות.....
14.....	1.1 הגדרת עיכוב התפתחותי רב תחומי (Global Developmental Delay).....
15.....	1.2 אינטראקציה בין צוות לילדים עם עיכוב התפתחותי.....
17.....	1.3 מודל האינטראקציה התיווכית MISC-CAB.....
21.....	1.4 הבסיס התיאורטי של המודל.....
	1.5 עמדות צוות רב-מקצועי כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של ילדים עם עיכוב
22.....	התפתחותי ואמונות לגבי התפתחותם.....
24.....	1.6 ההון הפסיכולוגי של צוותים לילדים עם עיכוב התפתחותי.....
26.....	1.7 סיכום ומטרת המחקר.....
27.....	1.8 מטרות המחקר והשערותיו.....
27.....	חלק א': הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, לפני ואחרי קיום הסדנה.....
28.....	חלק ב': מתאמים בין משתני המחקר.....
	חלק ג': תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה
28.....	בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI.....
29.....	2. שיטת המחקר.....
29.....	2.1 משתתפים.....
31.....	2.2 כלים.....
34.....	2.3 תוכנית ההתערבות.....
37.....	2.4 הליך.....
38.....	3. תוצאות.....
38.....	3.1 חלק א': הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, לפני ואחרי קיום הסדנה.....
50.....	3.2 חלק ב': מתאמים בין משתני המחקר.....

3.3 חלק ג': תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות	
האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI.....	56
4. דיון.....	60
4.1 חלק א': הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, לפני ואחרי קיום הסדנה.....	60
4.1.1 הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדדי התיווך MISC-CAB, לפני ואחרי קיום הסדנה.....	60
4.1.2 הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, באמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי ובהון הפסיכולוגי לפני ואחרי קיום הסדנה.....	66
4.2 חלק ב': מתאמים בין משתני המחקר.....	69
4.2.1 מתאמים בין הון פסיכולוגי לבין איכות האינטראקציה בין הצוות לפעוטות לפי מדדי התיווך CAB.....	69
4.2.2 מתאמים בין עמדות ואמונות הצוותים לבין איכות האינטראקציה בין הצוות לפעוטות לפי מדדי התיווך CAB.....	70
4.3 חלק ג': תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות	
האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI.....	72
4.3.1 תרומת משתני הרקע להסברת השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה.....	72
4.3.2 תרומת מדדי העמדות וההון הפסיכולוגי להסברת השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה.....	73
4.3.3 תרומת הסדנה להסברת השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה.....	74
4.4 סיכום, המלצות ומסקנות.....	75
השלכות יישומיות.....	76
רשימת אנשי מקצוע להם רוצה החוקרת להציג את תוצאות המחקר.....	77
מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך.....	77
ביבליוגרפיה.....	78
נספחים.....	96
נספח א': שאלון פרטי רקע אישיים.....	96
נספח ב': שאלון עמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות הקוגניטיבית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי.....	98

נספח ג': שאלון לבדיקת אמונות מטפלות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב	
תחומי.....	107
נספח ד': שאלון תקווה (Snyder et al., 1996).....	110
נספח ה': שאלון אופטימיות (Scheier & Carver, 1985).....	111
נספח ו': שאלון מסוגלות עצמית (Schwarzer & Jerusalem, 1995).....	112
נספח ז': Observing Mediational Interaction (OMI; Klein, 1984, 1996).....	113
Abstract.....	116
Synopsis.....	118

רשימת לוחות

- לוח 1: מדדי התיווך לפי MISC-CAB המותאמים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי 19
- לוח 2: מאפייני הרקע של משתתפי המחקר על-פי קבוצות המחקר 30
- לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של גיל, שנות הוותק במקצוע ושנות הוותק במעון הנוכחי של משתתפי המחקר על-פי קבוצות המחקר 31
- לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן, חציונים וערכי U של ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי ואיכות האינטראקציה במדידת הבסיס על-פי קבוצות המחקר 39
- לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של איכות האינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט בשיטת OMI על-פי קבוצות המחקר וזמן המדידה 43
- לוח 6: ממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי על-פי קבוצות המחקר וזמן המדידה 46
- לוח 7: ממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של ההון הפסיכולוגי על-פי קבוצות המחקר וזמן המדידה 49
- לוח 8: מקדמי מתאם ספירמן (Spearman's rho) של הקשרים בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס 52
- לוח 9: מקדמי מתאם ספירמן (Spearman's rho) של הקשרים בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי במדידת הבסיס לבין מידת השיפור¹ באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI 55
- לוח 10: ממצאי ניתוחי רגרסיות היררכיות עבור מידת השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI על ידי מאפייני הרקע של המשתתפים, ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי והשיוך לקבוצת המחקר .. 57

רשימת תרשימים

תרשים 1: הליך המחקר 37

תרשים 2: המשתנים המסבירים את השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה 75

תמצית

המחקר הנוכחי בחן את תרומת סדנה במודל MISC-CAB לשיפור איכות האינטראקציה התיווכית בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי. במחקר השתתפו 31 נשות צוות ממעונות יום שיקומיים, אשר נחלקו לקבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. עמדות הצוותים, אמונותיהם, הונם הפסיכולוגי ואיכות האינטראקציה בינם לבין הפעוטות נמדדו לפני ואחרי הסדנה. הממצאים הצביעו על שיפור מובהק באיכות האינטראקציה התיווכית בקבוצת הניסוי, ללא שינוי בעמדות ובהון הפסיכולוגי. לסדנה נמצאה תרומה ייחודית מובהקת סטטיסטית מעבר למשתני הרקע, העמדות וההון הפסיכולוגי של המשתתפות. ממצאי המחקר תומכים בהטמעת מודל MISC-CAB במעונות שיקומיים, לצד הצורך במחקרי המשך רחבי היקף לביסוס הממצאים.

תקציר

רקע: המחקר הנוכחי נשען על מודל MISC-CAB (Klein, 2003; Lifshitz, 2020) לקידום אינטראקציה תיווכית, תוך התייחסות רב-ממדית לשלושת המרכיבים CAB: Cognition, Affect, Behavior. המודל נחקר ונמצא יעיל בשיפור אינטראקציה בין הורים לילדים עם התפתחות לא טיפוסית (בר-נס בלנגה, 2006; יגרמן, 2005; נאמן, 2011; סובלמן-רוזנטל וקליין, 2003) ובין צוותים למבוגרים עם מוגבלות שכלית (ליפשיץ וצימרמן, 2009; Lifshitz et al., 2010). כמו כן, מחקרים שבדקו תוכניות התערבות בקרב צוותי הוראה לתלמידים עם מוגבלות שכלית, מצאו שיפור בעמדות ובהון הפסיכולוגי של הצוותים לאחר ההתערבות (לוי, 2024; ספיר, 2016; עקיבא, 2024). ייחודיות מחקר זה הינה בהפעלת סדנה לפי מודל MISC-CAB לראשונה בקרב צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי.

מטרה: לבדוק תרומת סדנה במודל MISC-CAB לאיכות האינטראקציה התיווכית בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי, עמדות הצוותים כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונותיהם לגבי התפתחות הפעוטות וההון הפסיכולוגי של הצוותים.

משתתפים: המחקר כלל 31 נשות צוות משני מעונות יום שיקומיים, כאשר אחד שימש כקבוצת ניסוי ($N = 15$) והשני כקבוצת ביקורת ($N = 16$).

מהלך המחקר: המחקר כלל שלושה שלבים: בשלב ה-Pre-test נבדקו באמצעות בטריית שאלונים משתני רקע של הצוותים, עמדותיהם כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונותיהם לגבי התפתחות הפעוטות והונם הפסיכולוגי (תקווה, אופטימיות ותחושת מסוגלות). בנוסף, נבדקה האינטראקציה התיווכית בין הצוות לפעוטות, באמצעות ניתוח צילומי וידאו בשיטת OMI. בשלב ההתערבות, קבוצת הניסוי השתתפה בסדנה על-פי מודל MISC-CAB. בשלב ה-Post-test נבדקו בשנית כל משתני המחקר.

תוכנית ההתערבות: הסדנה כללה שישה מפגשים קבוצתיים לצוותים החינוכיים והמקצועיים בקבוצת הניסוי. במפגשים הועברו הרצאות בנושא מודל MISC-CAB, תוך הצגת התיאוריות העומדות בבסיסו ולימוד מדדי התיווך בהקשר לאינטראקציות היומיומיות במעון בין הצוותים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. כמו כן, נערכו ניתוחי סרטוני אינטראקציה בין מטפלת לפעוט בזמני לבוש וארוחה, על-פי עקרונות המודל, ונערכה תצפית במעון לבחינת יישום המודל בשטח. הסדנה הונחתה על ידי עורכת מחקר זה, מרפאה בעיסוק וסטודנטית לתואר שני, כאשר לכל מפגש התלוותה מומחית מטעם אוניברסיטת בר-אילן בתחום מודל MISC-CAB.

תוצאות: המחקר הנוכחי הצביע על שיפור מובהק בעקבות סדנה באיכות האינטראקציה התיווכית על-פי מודל MISC-CAB בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. לעומת זאת, לא חל שיפור בעמדות, באמונות ובהון הפסיכולוגי של הצוותים בעקבות הסדנה, כאשר הסבר לכך עשוי להיות העובדה כי גם לפני ההתערבות הציונים במדדים אלו היו גבוהים בשתי הקבוצות. כמו כן, נמצא כי ככל שעמדות המטפלות לגבי יכולת השתנות הפעוטות בתחום הקוגניטיבי היו חיוביות יותר ומדד האופטימיות היה נמוך יותר במדידת הבסיס, כך הם השתמשו יותר במדדי תיווך במדידה השנייה. בנוסף, להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה – נמצאה תרומה משולבת של משתני הרקע (השכלה, מגדר, שנות ותק במעון, כיתת שיקום / אוטיזם), מדד האופטימיות, עמדות כלפי יכולת ההשתנות בתפקוד היום יומי והשתתפות בסדנה. לאחר פיקוח על כל משתני המחקר בכל המודלים של הרגרסיות – נמצא כי לסדנה היתה תרומה ייחודית מובהקת סטטיסטית מעבר למשתנים האחרים.

מסקנות: מהדיון בממצאי המחקר עולה כי ייחודיותה של סדנה על-פי מודל MISC-CAB היא בדגש על המרכיב הקוגניטיבי באינטראקציה, תוך הדגשת האמונה ביכולת השינוי הקוגניטיבית גם באוכלוסיות מורכבות. מומלץ להטמיע את מודל ה-MISC-CAB במעונות שיקומיים, לשם קידום ושימור הצוותים, בייחוד לנוכח המחסור ההולך וגובר בכוח אדם חינוכי ומקצועי במסגרות אלו (ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת, 2023; רבינוביץ', 2023). חשוב לציין כי מדובר במחקר חלוץ שנערך במדגם קטן ובמשך זמן מוגבל, ויש צורך במחקרי המשך רחבי היקף לביסוס הממצאים.

מילות מפתח: MISC-CAB, אינטראקציה תיווכית, צוות רב-מקצועי, מעונות יום שיקומיים, עיכוב התפתחותי, עמדות, הון פסיכולוגי

תקציר מנהלים

רקע על המחקר ומטרותיו

מחקרים מצביעים כי קיימת חשיבות לאינטראקציה בין צוותים לילדים במסגרות חינוכיות ותרומתה להתפתחות הילדים (Ansari et al., 2020; Baardstu et al., 2021; Egert et al., 2020). לרוב, תוכניות התערבות לשיפור האינטראקציה התמקדו בממד אחד בלבד: רגשי, קוגניטיבי או התנהגותי (Davis et al., 2023; Dolev et al., 2023; Engevik et al., 2015). המחקר הנוכחי נשען על מודל MISC-CAB (Klein, 2003; Lifshitz, 2020), מודל הוליסטי המתמקד באינטראקציה תיווכית, תוך התייחסות רב-ממדית לשלושת המרכיבים CAB: Cognition, Affect, Behavior. המודל מבוסס על שיטת Mediation – MISC (Klein, 2003) Intervention for Sensitizing Caregivers, שנמצאה יעילה בשיפור אינטראקציה בין הורים לפעוטות וילדים עם התפתחות לא טיפוסית (בר-נס בלנגה, 2006; יגרמן, 2005; נאמן, 2011; סובלמן-רוזנטל וקליין, 2003). בקרב צוותים, המודל יושם ונמצא יעיל במסגרת למבוגרים עם מוגבלות שכלית (Lifshitz et al., 2010).

תוכניות התערבות בקרב צוותי הוראה בבתי ספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית הובילו לשיפור הן בעמדות הצוותים כלפי כושר ההשתנות הקוגניטיבית והרגשית של אנשים עם מוגבלות שכלית והן בהון הפסיכולוגי של הצוותים (לוי, 2024; ספיר, 2016; עקיבא, 2024). ייחודו של המחקר הנוכחי מתבטא בבדיקת עמדותיהם והונם הפסיכולוגי של צוותי חינוך ומקצועות הבריאות במעונות יום שיקומיים בגיל הרך, לפני ואחרי סדנה במודל MISC-CAB.

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היתה לבדוק את תרומת סדנה במודל MISC-CAB לאיכות האינטראקציה התיווכית בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי, עמדות הצוותים כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונותיהם לגבי התפתחות הפעוטות וההון הפסיכולוגי של הצוותים.

שיטת המחקר

המחקר נערך בשני מעונות יום שיקומיים, כאשר אחד שימש כקבוצת ניסוי ($N = 15$) והשני כקבוצת ביקורת ($N = 16$), ובסך הכול השתתפו בו 31 נשות צוות. המחקר כלל שלושה שלבים: בשלב ה-Pre-test נבדקו באמצעות בטרית שאלונים משתני רקע של הצוותים, עמדותיהם כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונותיהם לגבי התפתחות הפעוטות והונם הפסיכולוגי (תקווה, אופטימיות ותחושת מסוגלות). בנוסף, נבדקה האינטראקציה התיווכית בין הצוות לפעוטות, באמצעות ניתוח צילומי וידאו בשיטת OMI. בשלב ההתערבות, קבוצת הניסוי השתתפה בסדנה על-פי מודל MISC-CAB. בשלב ה-Post-test נבדקו בשנית כל משתני המחקר.

ממצאי המחקר ודיון

- חלק א' – הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדדי התיווך MISC-CAB,**

בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, באמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי ובהון הפסיכולוגי לפני ואחרי קיום הסדנה: בדומה להשערותנו, נמצא שיפור מובהק לאחר הסדנה בקרב קבוצת הניסוי בכל מדדי התיווך, למעט בחירה וויסות התנהגות. כמו כן, נמצאו הבדלים מובהקים במידת השיפור בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדדי התיווך: מיקוד, הרחבה קוגניטיבית, ריגוש ומתן משמעות, עידוד והמדד הכללי לאיכות האינטראקציה. ממצאים אלו תואמים את עקרונות הגישה ה"אקטיבית-משנה" של פוירשטיין (Alony, 2024; Feuerstein, 1970; Feuerstein, 2003), המדגישה את יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של כל אדם ואת תפקיד התיווך בתהליך זה. בניגוד להשערותנו, לא חל שיפור בעמדות, באמונות ובהון הפסיכולוגי בעקבות הסדנה. הסבר לכך עשוי להיות העובדה כי גם לפני ההתערבות הציונים במדדים אלו היו גבוהים בשתי הקבוצות והם פורשו על ידינו לפי שתי גישות: הגישה הביקורתית והגישה המציאותית. חשוב לציין כי מדובר במחקר חלוץ שנערך במדגם קטן ובמשך זמן מוגבל, ויש צורך במחקרי המשך רחבי היקף לביסוס הממצאים.
- חלק ב' – מתאמים בין משתני המחקר:** בדומה להשערותנו, נמצאו מספר קשרים חיוביים מובהקים סטטיסטית המצביעים כי ככל שמדדי ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות של המטפל/ת היו חיוביות יותר, כך הם ביצעו שימוש גבוה יותר במדדי תיווך קוגניטיביים ורגשיים. ממצאנו מתיישבים עם מחקרים שהראו כי לעמדות של אנשים שעובדים עם אנשים עם מוגבלויות ישנה השפעה רבה על התנהגותם כלפיהם (שביט ורייטר, 2016; Chimhenga, 2016; Hecht et al., 2017; Klibthong & Agbenyega, 2018), ותיאוריות הגורסות כי אנשים בעלי הון פסיכולוגי גבוה- נוטים להפעיל יותר משאבים קוגניטיביים ורגשיים בעבודתם, מה שמוביל ליעילות גבוהה יותר בביצועיהם (Bandura, 1997; Luthans & Youssef, 2017; Morgan, 2017). בנוסף, ממצאנו כי ככל שעמדות המטפל/ת לגבי יכולת השתנות הפעוטות בתחום הקוגניטיבי היו חיוביות יותר ומדד האופטימיות היה נמוך יותר במדידת הבסיס, כך הם השתמשו יותר במדדי תיווך במדידה השנייה. כלומר, ניתן להסיק מכך שאמונות ועמדות בסיסיות הינן בעלות משמעות להפקת תועלת מתוכנית ההתערבות.
- חלק ג' – תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI:** תוצאות ניתוחי רגרסיות היררכיות (Hierarchical regression) בשיטת הצעדים (Stepwise manner), הראו כי בשלושת מדדי התיווך בהם השיפור היה מובהק (מדד האינטראקציה הכללי, מיקוד, ריגוש ומתן משמעות)- כלל משתני המחקר בשילוב הסדנה הסבירו את השיפור המובהק באיכות האינטראקציה. לעומת זאת, במדדי התיווך הרחבה קוגניטיבית ועידוד- נמצאה תרומה עיקרית לסדנה. כמו כן,

לאחר פיקוח על מאפייני הרקע של אנשי הצוות, על ההון הפסיכולוגי ועל העמדות, נמצא כי בכל המודלים של הרגרסיות נתקיימה תרומה ייחודית מובהקת סטטיסטית של השייך לקבוצת המחקר. כלומר – לסדנה היתה תרומה מעבר למשתנים האחרים.

סיכום והמלצות

המחקר הנוכחי הצביע על שיפור מובהק בעקבות סדנה באיכות האינטראקציה התיווכית על-פי מודל MISC-CAB בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. ממצאנו הצביעו על שיפור במדדי התיווך, בדגש על המרכיבים הקוגניטיביים והרגשיים של המודל (מיקוד, הרחבה קוגניטיבית, ריגוש ומתן משמעות, עידוד והמדד הכללי לאיכות האינטראקציה). לצד תרומת הסדנה לשיפור איכות האינטראקציה, נמצאה גם תרומתם של משתני הרקע (השכלה, מגדר, שנות ותק במעון, כיתת שיקום/ אוטיזם), מדד האופטימיות והעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית בתפקוד היום-יומי. כמו כן, הקשרים שנמצאו בין משתני המחקר הוכיחו כי עמדות ואמונות בסיסיות הינן בעלות משמעות להפקת תועלת מתוכנית ההתערבות.

- **המלצות יישומיות:** מומלץ להטמיע את מודל ה-MISC-CAB במעונות שיקומיים, לשם קידום ושימור הצוותים, בייחוד לנוכח המחסור ההולך וגובר בכוח אדם חינוכי ומקצועי במסגרות אלו (ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת, 2023; רבינוביץ', 2023).
- **המלצות למחקרי המשך:** במחקרים עתידיים מומלץ לכלול מדגם גדול יותר של משתתפים, וכן לחלקם באופן אקראי לקבוצות המחקר. מבחינת כלי המחקר, מומלץ לשלב דיווח עצמי עם דיווח חיצוני של גורמים נוספים בסביבה, על מנת לצמצם הטיות ולהגביר את התוקף. בנוסף, מומלץ להשוות בין קבוצות שקיבלו התערבות באורך זהה, לבחון את שימור תרומת ההתערבות לאורך זמן באמצעות מדידות מעקב, ולהרחיב את מודל ההתערבות כך שישלב גם הדרכה פרטנית. לבסוף, נדרשים מחקרי אורך שיבחנו את תרומת ההתערבות גם לתפקוד הפעוטות עצמם.

מבוא

מחקרים מצביעים על חשיבות האינטראקציה בין צוותים לילדים במסגרות חינוכיות ותרומתה להתפתחות הילדים (Ansari et al., 2020; Baardstu et al., 2021; Egert et al., 2020). לרוב, תוכניות התערבות לשיפור האינטראקציה התמקדו בממד אחד בלבד: רגשי, קוגניטיבי או התנהגותי (Davis et al., 2023; Dolev et al., 2023; Engevik et al., 2015). המחקר הנוכחי הוליסטי ומתמקד בשיפור שלושת המרכיבים יחד. מודל ה-MISC-CAB (Klein, 2003; Lifshitz, 2020), מתמקד באינטראקציה תיווכית, תוך התייחסות רב ממדית לשלושת המרכיבים: CAB: Cognition, Affect, Behavior. המודל מבוסס על שיטת MISC – Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers (Klein, 2003) קליין (2008) הגדירה מדדי תיווך המשפיעים על איכות האינטראקציה בין מבוגר לילד, ואלו הותאמו לילדים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית (Lifshitz et al., 2010). מדדי תיווך נמוכים לפי מודל MISC-CAB שנמצאו בבדיקת האינטראקציה בין צוות גן לילדים עם מוגבלות שכלית (סוקולובסקי, 2017), מעלים צורך בהפעלת סדנה לקידום האינטראקציה התיווכית לפי מודל זה לראשונה בקרב צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי.

סדנאות להקניית ידע תיאורטי ואורייני בקרב צוותי בתי ספר הובילו לשיפור עמדות הצוותים כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של אנשים עם מוגבלות שכלית (ספיר, 2016; עקיבא, 2024), וכלפי שילוב תלמידים עם מוגבלויות (Klibthong & Agbenyega, 2018). ייחודו של המחקר הנוכחי מתבטא בבדיקת עמדות בקרב צוותי חינוך ומקצועות הבריאות במעונות יום שיקומיים, לפני ואחרי העברת סדנה במודל MISC-CAB.

"הון פסיכולוגי", מושג השאול מתחום הפסיכולוגיה הארגונית, הוא מבנה בעל ארבעה מדדים המתייחסים לאמונתו של אדם כלפי עצמו, מנחים את התנהגותו, ובעלי השפעה על עמדותיו, ביצועיו ורווחתו (Luthans et al. 2015; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Nolzén, 2018). מחקרים אודות ההון הפסיכולוגי של צוותים חינוכיים הצביעו עליו כמגן מפני שחיקה וכן כמנבא באופן חיובי את רווחת העובד ומחויבותו לעבודה (Lee et al., 2017; Li & Zhang, 2019; Zhang et al., 2019). במחקר הנוכחי ייבדק ההון הפסיכולוגי בקרב צוות רב-מקצועי במעונות יום שיקומיים, לפני ואחרי העברת סדנה במודל MISC-CAB.

לאור האמור לעיל, **מטרתו העיקרית** של המחקר הנוכחי היתה לבדוק את תרומת סדנה במודל MISC-CAB לאיכות האינטראקציה התיווכית בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי, עמדות הצוותים כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונותיהם לגבי התפתחות הפעוטות וההון הפסיכולוגי של הצוותים. **המחקר כלל שלושה שלבים:** בשלב המבחן המוקדם (Pre-test), נבדקו באמצעות שאלונים משתני רקע, עמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונות לגבי התפתחות הפעוטות והון

פסיכולוגי של צוות רב-מקצועי במעונות יום שיקומיים. בנוסף, נבדקה האינטראקציה התיווכית על-פי מודל ה-MISC-CAB בין הצוותים לפעוטות, באמצעות ניתוח צילומי וידאו בשיטת OMI. המחקר נערך בשני מעונות, אשר אחד שימש כקבוצת ניסוי ($N = 15$) והשני כקבוצת ביקורת ($N = 16$). צוותי קבוצת הניסוי השתתפו בסדנה לשיפור האינטראקציה התיווכית על-פי עקרונות מודל MISC-CAB. בשלב המבחן החוזר (Post-test), נבדקו בשנית עמדות ואמונות הצוותים, מדדי ההון הפסיכולוגי ואיכות האינטראקציה בין הצוות לפעוטות. צוותי קבוצת הביקורת קיבלו הרצאה בנושא מודל MISC-CAB בתום הליך המחקר.

1. סקירת ספרות

סקירת הספרות תכלול את הנושאים הבאים: הגדרת עיכוב התפתחותי רב תחומי, אינטראקציה בין צוות לילדים עם עיכוב התפתחותי, מודל האינטראקציה התיווכית MISC-CAB, הבסיס התיאורטי של המודל, עמדות צוות רב-מקצועי כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של ילדים עם עיכוב התפתחותי ואמונות לגבי התפתחותם, והון פסיכולוגי. לבסוף יוצגו מטרות והשערות המחקר.

1.1 הגדרת עיכוב התפתחותי רב תחומי (Global Developmental Delay)

עיכוב התפתחותי רב תחומי (GDD: Global Developmental Delay) מוגדר על-פי ה-DSM-5-TR (2022) וה-American Academy of Neurology כאיחור משמעותי (שתי סטיות תקן או יותר) בהשגת אבני דרך התפתחותיות בקרב ילדים מתחת לגיל 5 שנים, בשני תחומים או יותר: מוטוריקה גסה/ עדינה, דיבור/ שפה, קוגניטיבי, חברתי/ רגשי ופעילויות יום-יום (American Psychiatric Association, 2022; Moeschler et al., 2014; Rodan et al., 2003; Shevell et al., 2008; Shevell et al., 2025). בגילאים בהם לא ניתן עדיין להעביר מבחני אינטליגנציה תקפים ומהימנים, מוגדר עיכוב התפתחותי רב תחומי על ידי רופא התפתחותי ופסיכולוג במבחן DQ (Developmental Quotient), המשקלל "מנת תפקוד" בכל תחומי ההתפתחות שפורטו לעיל (המוסד לביטוח לאומי, 2016; רבינוביץ', 2023; Brown et al., 2020).

חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000 ותיקון מס' 3, התשס"ח-2008 מגדירים כי פעוט המאובחן עם "עיכוב התפתחותי ניכר" ברמת DQ 55 ומטה, מופנה למעון יום שיקומי, מודל חינוכי-שיקומי הייחודי למדינת ישראל. הגדרת רמה זו של DQ 55 ומטה משקפת כי הפעוטות המופנים למעון שיקומי מתאפיינים בקשיים התפתחותיים רב תחומיים (מוטוריים, שפתיים-תקשורתיים, קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים-הסתגלותיים). לדוגמא: ילד בן 3 שנים

עם DQ 50 מתפקד בהתאם לפעוט שגילו 50% מגילו, כלומר כמו ילד בן שנה וחצי (המוסד לביטוח לאומי, 2016). לאור הפערים המשמעותיים בתפקוד ביחס לבני הגיל, נדרשת נוכחות קבועה של מבוגר וכן תמיכות מרובות בתפקודי היום-יום השונים (לדוגמא: אכילה, לבוש, היגיינה אישית, נייחות, תקשורת, משחק ולמידה). אוכלוסיית המעונות השיקומיים הטרוגנית וכוללת פעוטות מגיל חצי שנה ועד 3 שנים, עם עיכוב התפתחותי על רקע אטיולוגיות שונות, כגון: פגיעה נוירולוגית, לקויות שמיעה/ראייה ומצבים רפואיים מורכבים (רבינוביץ', 2023; Beer, 2024; Yardeni, 2018). בהמשך חייהם, רבים מהילדים עם עיכוב התפתחותי רב תחומי יאובחנו עם מוגבלות שכלית ו/או אוטיזם (American Psychiatric Association, 2022; Miller et al., 2019; Shan et al., 2022).

מטרת המעון השיקומי לספק סל שירותים חינוכיים ומקצועיים, לפי תוכנית אישית. על הטיפול היום-יומי והתוכנית החינוכית אמון הצוות החינוכי: גננת וסייעות. צוות מקצועות הבריאות מספק טיפולים התפתחותיים: פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק וקלינאות תקשורת (גוטרייך-ליבזון, 2016; משרד הבריאות, 2024; רבינוביץ', 2023; Beer, 2024). לפי נתוני מרכז המידע והמחקר של הכנסת (רבינוביץ', 2023), עולה כי מספר מעונות היום השיקומיים ב-2022/23 עלה בכ-6% ביחס לשנה שקדמה לה, ובכ-24% ביחס לשנת 2018/19. מספר הילדים במעונות אלו ב-2022/23 עלה בכ-10% ביחס לשנת 2021/22 ובכ-39% ביחס לשנת 2018/19. לצד הגידול המתמיד במספר המעונות השיקומיים במדינת ישראל, הולך וגדל המחסור באנשי צוות במעונות היום השיקומיים, כפי שעולה מפרוטוקול ישיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת (2023) בנושא "קריסת מעונות היום השיקומיים" על רקע המשבר בכוח אדם.

לסיכום, מעונות היום השיקומיים בישראל מהווים מרכיב חיוני במערך השירותים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי, אך נתונים עדכניים מצביעים על פער הולך וגדל בין הביקוש למסגרות אלו לבין היצע כוח האדם החינוכי והמקצועי. מציאות זו מדגישה את הצורך בפיתוח תוכניות התערבות ייעודיות, אשר יקדמו את הצוותים הפועלים במעונות ויתרמו לשימורם ולשיפור איכות השירות. מתוך היכרות עם אתגרים אלו התפתח המחקר הנוכחי, המבקש לבחון את תרומתה של סדנה ייחודית לצוותים במעונות היום השיקומיים.

1.2 אינטראקציה בין צוות לילדים עם עיכוב התפתחותי

מחקרים הצביעו על חשיבות האינטראקציה בין צוותים לילדים במסגרות חינוכיות ותרומתה להתפתחות הרגשית, הקוגניטיבית והחברתית של הילדים (Ansari et al., 2020; Pianta et al., 2016), חוקר מרכזי בתחום החינוך, הדגיש כי איכות אינטראקציה זו משמעותית להתפתחות בייחוד עבור ילדים בקבוצות סיכון, ולכן יש לקדמה באמצעות תוכניות התערבות

לצוותים העובדים עם ילדים אלו (Williford & Pianta, 2020). קיימים מחקרים שבדקו את איכות האינטראקציה, כאשר כל אחד התמקד בממד אחד (רגשי, קוגניטיבי, התנהגותי). כדלהלן:

דולב ועמיתים (Dolev et al., 2023) בדקו אינטראקציה משחקית-פרטנית בין גננות לילדים עם עיכוב התפתחותי בגילאי 3-7 שנים. האינטראקציה נותחה בממד **הרגשי**, לפי סולם אי-פולשניות מתוך The Emotional Availability Scales (Biringen et al., 2000), הבודק התנהגויות פולשניות מצד הצוות, כגון: הגנת יתר, הכוונת יתר וגירוי יתר. נמצא כי ילדים שהגננות שלהן נקטו בגישה פחות פולשנית, כלומר אפשרו לילדים להביע עצמם, לחקור ולפתור בעיות עצמאית- הציגו מדדים התפתחותיים גבוהים יותר כעבור שנה.

אנגביק ועמיתים (Engevik et al., 2015) בדקו אינטראקציות בקרב גננות לילדים עם התפתחות טיפוסית בני 5-6 שנים, וילדים עם תסמונת דאון בני 8 שנים. האינטראקציה נבדקה בהקשר של ביצוע מטלה **לימודית**- פתרון משימת הרכבה. רמות היוזמה והתגובה של הגננת והילד נותחו לפי The Initiative Response category system of dialogue turns (Linell et al., 1988). בנוסף, נבדקו רמות האוטונומיה של הילד, ועד כמה הילד היה מעורב והתמיד בפעילות הלימודית, לפי סולמות Qualitative Ratings Scale (Owen & Ware, 1996). תוצאות המחקר הצביעו על רמות גבוהות יותר של הנחייה מצד הגננות באינטראקציה בין ילדים עם תסמונת דאון, לעומת ילדים עם התפתחות טיפוסית. ככל שהגננות הציגו רמות הנחייה גבוהות יותר, כך ילדים עם תסמונת דאון הראו מעורבות גבוהה יותר במטלה הלימודית. לעומת זאת, ילדים עם התפתחות טיפוסית הראו מגמה הפוכה: ככל שהגננות הציגו רמות הנחייה נמוכות יותר, כך מעורבותם במטלה היתה גבוהה יותר. ניתן להסיק שילדים עם תסמונת דאון זקוקים ליותר תיווך בלמידה, ואף מפיקים ממנו תועלת.

דביס ועמיתים (Davis et al., 2023) בדקו השפעה של תוכנית לקידום אינטראקציה בין צוותים לילדים בגילאי 1-4 שנים, רובם עם עיכוב התפתחותי, על מיומנויות הצוות, תחושת המסוגלות שלו, התנהגות הילדים ותפקודם ההתפתחותי. קבוצת הניסוי השתתפה בתוכנית TCIT (Teacher Child Interaction Training), שכללה הדרכה ואימון לאינטראקציה חיובית ועיצוב **התנהגות** חיובית אצל ילדים עם עיכוב התפתחותי. האינטראקציה נותחה לפי The Teacher-Child Interaction Coding System (TCICS; Budd & Stern, 2017), המתמקד בהתנהגות הצוותים, לדוגמא: תדירות שיקופים, שבחים, פקודות ודיבורים שליליים. כלים נוספים שימשו לבדיקת מדדי התפתחות והתנהגות מסתגלת של הילדים (לדוגמא: מידת תוקפנות, אי ציות, בכי). הצוותים שהשתתפו בתוכנית הראו שיפור במיומנויות קשב חיוביות, היענות לילדים ותחושת מסוגלות, בהשוואה לקבוצת הביקורת. בנוסף, בעיות ההתנהגות

בקרב הילדים שהצוותים שלהם השתתפו בתוכנית היו נמוכות, לעומת קבוצת הביקורת בה חלה עלייה בבעיות התנהגות. לא נמצאו הבדלים בפן ההתפתחותי.

סקירתנו הציגה דוגמאות למחקרים שהתמקדו באינטראקציות בין צוות לילדים, כאשר כל אחד התמקד בממד אחד (רגשי, קוגניטיבי, התנהגותי). המחקר הנוכחי יתמקד בשיפור שלוש המרכיבים יחד, באמצעות סדנה לקידום האינטראקציה התיווכית לפי מודל ה-MISC-CAB שיוצג כעת.

1.3 מודל האינטראקציה התיווכית MISC-CAB

במחקר הנוכחי תתקיים סדנה לפי מודל ה-MISC-CAB (Lifshitz, 2003; Klein, 2020), המבוסס על שיטת MISC Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers – שפיתחה פנינה קליין (Klein, 2003). המודל מתמקד באינטראקציה תיווכית אקולוגית והוליסטית, תוך התייחסות למרכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים (CAB: Cognition, Affect, Behavior). שיטת ה-MISC של קליין צמחה מתוך תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית ותיאוריית הלמידה המתווכת של פוירשטיין (Feuerstein, 1974; Feuerstein & Rand, 2003), על-פיה יש להתייחס לאיכות האינטראקציה בין המבוגר המתווך ללומד, ולבחון את עוצמת ההשפעה שיש לתהליך התיווך על יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, הרגשית והתפקודית. תיאוריות אלו מדגישות כי הלמידה מתרחשת תוך כדי אינטראקציה בין הלומד למתווך (הורה/ איש צוות), המפרש לו את הסביבה, מתאימה לצרכיו, להתעניינותו ול יכולותיו. המתווך מעשיר את האינטראקציה בין הלומד לסביבה במרכיבים שאינם קשורים במצב המידי, אלא שייכים למערך רחב יותר של ערכים ומטרות. בעקבות ההתנסות, הופך הלומד להיות רגיש יותר לגירויים, ומפתח מערכת צרכים כמו: הצורך לקבל תיווך נוסף, לצפות במשמעות, להמשיך ולחקור את הסביבה, לשתף אחרים ועוד (קליין, 2000).

יתרוננו של מודל MISC-CAB בהיותו בלתי תלוי בתוכן ומיקום הפעילות, ועל כן ניתן לשלבו בסביבה הטבעית (ביתית, חינוכית תעסוקתית) בכל פעילויות היום, כגון: שעת אוכל, רחצה, משחק ועוד. בנוסף, התוכנית ניתנת ליישום בקרב ילדים בכל רמות התפקוד, כולל פעוטות עם עיכוב התפתחותי וכן ילדים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית. מטרת המודל לסייע למשפחות ולצוותים חינוכיים להעשיר את הרפרטואר הקוגניטיבי, רגשי והתנהגותי של הילד, דרך האינטראקציה היום-יומית ביניהם (Lifshitz & Klein, 2020; Lifshitz, 2003; Klein, 2011).

קליין (Klein, 1988; 2008) הגדירה מדדי תיווך המשפיעים על איכות האינטראקציה בין מבוגר לילד. מדדים אלו נגזרים מעקרונות הלמידה המתווכת (Feuerstein, 2003;)

(Feuerstein & Rand, 1974), ומאפשרים הערכה כמותית של האינטראקציה ואפיונה על-פי ציון השכיחות של הופעת כל מדד תיווך בפרק זמן נתון. הייצוג הגרפי של שכיחויות מדדי התיווך נקרא "פרופיל תיווך" (Klein, 1988), וניתן להשתמש בו הן ככלי להערכת האינטראקציה בין מבוגר לילד והן כבסיס לבניית תוכנית התערבות. ליפשיץ ועמיתיה (Lifshitz et al., 2010) התאימו את מדדי התיווך של קליין לאוכלוסיית ילדים ומבוגרים עם מוגבלויות וכללו בתוכם את שלושת המרכיבים CAB.

להלן מדדי התיווך MISC-CAB, שהותאמו במחקרנו לפעוטות עם עיכוב התפתחותי:

- **המרכיב הקוגניטיבי (Cognition):** מתייחס לפיתוח פוטנציאל קוגניטיבי של פעוטות עם עיכוב התפתחותי ונועד לשנות עמדות כלפיהם בתחום הקוגניטיבי. כולל שני מדדים: מיקוד (Focusing) והרחבה קוגניטיבית (Expending).
- **המרכיב הרגשי (Affect):** מתמקד בפיתוח הפוטנציאל הרגשי של פעוטות עם עיכוב התפתחותי ונועד לשנות עמדות ותגובות רגשיות שליליות כלפיהם. כולל שלושה מדדים: ריגוש ומתן משמעות (Affecting), מתן בחירה (Choosing) ועידוד ומתן תחושת יכולת (Encouraging).
- **המרכיב ההתנהגותי (Behavior):** מתמקד בפיתוח הפוטנציאל ההתנהגותי בפעילויות היום-יום. כולל שני מדדים: ויסות התנהגות (Regulating) וניתוח מטלה (Task analysis).

לוח 1: מדדי התיווך לפי MISC-CAB המותאמים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי

מודל CAB	עקרונות התיווך	אסטרטגיות ודוגמאות
C קוגניטיבי	מיקוד: פעולות תיווך שמטרתן למקד את תשומת ליבו של הילד לחפצים, לאנשים, לפעילויות, לזמן ולמרחב.	בא לידי ביטוי בבחירת גירויים, הדגשתם וארגונם על ידי המתווך, בפעילות היום-יום, משחק ולמידה. לדוגמא: - <u>בשעת הארוחה</u>: מיקוד למאכלים שבצלחת תוך שיום שמם ומיקוד החושים (מגע, טעם, ריח ועוד), מיקוד לכלי אוכל. - <u>בשעת יצירה</u>: מיקוד במאפייני החומר או בחפץ שאותו רוצים להדביק, לצייר, לצבוע. - <u>בפעילות לימודית/משחקית</u>: מיקוד על האובייקט אותו מציגים תוך כדי תיאורו החיצוני (צבע, צורה, אורך, גודל) ויצירת קטגוריות. - <u>מיקוד בזמן</u>: הצבת שעון או לוח סמלים, תוך תיווך זמני אכילה, שינה, מפגש, משחק וכד'. - <u>מיקוד אוריינטציה במרחב</u>: מיקוד על החפצים הנמצאים במרחב והתמקדות בהם.
	הרחבה קוגניטיבית: התנהגויות המכוונות להרחבת החוויות המיידיות והידע של הילד, מעבר לפעילות בכאן ועכשיו. באופן מעשי - העשרת הידע הקוגניטיבי בכל פעילויות היום-יום.	הקניית מושגי יסוד, מתן הסברים, ציון קשרים בין עצמים/תופעות, תיאור תהליכים, הצגת אנאלוגיות, רצפים, הבנת תהליכי סיבה ותוצאה ועוד. קישור החוויות המיידיות בהווה עם חוויות העבר או העתיד. ההרחבה יוצרת את הציפייה לגילוי מידע חדש מעניין שימושי, מעבר לקיים. לדוגמא: - <u>בשעת האוכל</u>: ציון פריטי האוכל, צבע, צורה, גודל, כמות, הכנת לוח תפריטים יומי (תמונות-כיתוב), ציון קטגוריה, מהיכן מגיע האוכל ועוד. - <u>בשעת פנאי</u>: ציון פריטי המשחק וחלקיו (צבע, צורה, גודל). תיאור רצף מהלך המשחק ואופן המשחק בו.
A רגשי	ריגוש ומתן משמעות: הענקת משמעות לכל סוג של פעילות בתפקוד	התנהגות שמעבירה מסר של משמעות ומוטיבציה להמשיך בפעילות. המבוגר משתף את הילד ברגשותיו, בהתלהבותו ובמשמעות שהוא מעניק

אסטרטגיות ודוגמאות	עקרונות התיווך	מודל CAB
לדברים בסביבה, באופן מילולי ו/או בלתי מילולי, לדוגמא: הבעות פנים, ג'סטות, שינוי טון דיבור ועוד. הענקת בחירה גם בפעילויות טריוויאליות, כמו שעת אוכל, בחירת ביגוד, פעילויות פנאי ושעת שינה. תחילה כדאי לתת בחירה מתוך שתי אפשרויות, לאחר מכן מתוך שלוש וכן הלאה. לדוגמא: "האם אתה רוצה לשתות סודה או מים?"	היומיומי ובפעילות הפנאי. <u>מתן בחירה:</u> מתן אפשרות בחירה בכל סוגי הפעילויות, מתוך הבנה כי הבחירה היא אחת מזכויות היסוד של האדם.	
מתן חיזוק ספציפי המעודד, מעניק תחושת הצלחה, מעורר ומכוון מוטיבציה להצלחות נוספות בעתיד. המבוגר מוסיף לעידוד הסבר, המדגיש את הגורמים להצלחה, לדוגמא: - "יפ, הצלחת לבנות מגדל, כי הנחת את הקוביות בעדינות ולאט" - "איזה ציור יפה ציירת, השתמשת בכל כך הרבה צבעים יפים"	<u>עידוד ומתן תחושת יכולת:</u> התנהגות שמביעה שביעות רצון מהתנהגות הילד, ומעבירה תחושה שפעולתו מוצלחת, תוך הסבר הכולל ציון המרכיבים שהובילו להצלחה.	
המתווך מעביר לילד את המסר שכדאי לעצור ולחשוב לפני כל פעולה כדי להתאימה לסביבה. לדוגמא: - "לפני שנשחק בקוביות, בוא נחשוב: מה נבנה?" - "במפגש לא קמים, עכשיו יושבים" - "כדי להתגלש, צריך לחכות בתור"	<u>ויסות התנהגות:</u> הקניית מיומנויות התנהגותיות וויסות של ההתנהגות.	B התנהגותי
אסטרטגיות התיווך מוצעות בהדרגה, לדוגמא: א. הוראה מילולית (קח את הטוש ביד). ב. הדגמה של המתווך (לוקח טוש ביד) וציפייה לחיקוי מצד הילד. ג. עזרה פיזית לפי מידת הצורך (ליווי תנועת היד).	<u>ניתוח מטלה (Task analysis):</u> הבהרת שלבי הפעולה לילד והכוונתו לפעילות מתוכננת ומאורגנת, על ידי ניתוח המשימה לשלבים ועבודה על כל חלק בנפרד.	

מודל MISC הופעל ונמצא יעיל בקרב אימהות לילדים עם התפתחות טיפוסית (אברוצקי, 2015; ערד, 1995; Klein, 1996; Klein & Alony, 1993), ובקרב אימהות לילדים ופעוטות עם תסמונת דאון והפרעות תקשורת (בר-נס בלנגה, 2006; יגרמן, 2005; נאמן, 2011; סובלמן-רוזנטל וקליין, 2003). בקרב צוותים, המודל יושם ונמצא יעיל במסגרת למבוגרים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה (ליפשיץ וצימרמן, 2009; Lifshitz et al., 2010). מדדי תיווך נמוכים לפי ה-MISC-CAB שנמצאו בבדיקת האינטראקציה בין צוות גן לילדים עם מוגבלות שכלית (סוקולובסקי, 2017), מעלים את הצורך בהפעלת סדנה במודל זה לראשונה בקרב צוותים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי.

מחיפוש נרחב במאגרי המידע הממוחשבים כדוגמת PsycNET ו-ERIC, לא נמצאו מחקרי התערבות במודל MISC-CAB לצוותים העובדים עם פעוטות או ילדים עם עיכוב התפתחותי. יוספי (2003) בדקה אינטראקציה לפי מודל ה-MISC בין מטפלות במעון יום לבין פעוטות עם התפתחות טיפוסית, ואילו סוקולובסקי (2017) בדקה אינטראקציה לפי מודל ה-MISC בין צוות מעון יום לבין ילדים בעלי עיכוב התפתחותי. שתי עבודות אלו תיארו קשרים בין התנהגות הצוות לבין אמונות המטפלות, **ללא הפעלת תוכנית התערבות**. מחקרנו יבדוק לראשונה תרומת סדנה במודל ה-MISC-CAB לאיכות האינטראקציה בין צוותים רב-מקצועיים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי.

1.4 הבסיס התיאורטי של המודל

מודל MISC-CAB מבוסס על מספר תיאוריות שיוצגו בפרק זה:

התערבות מוקדמת (Early Intervention): לפי גישה זו, יש חשיבות רבה למערך

מקיף ומשולב של טיפול ותמיכה בתקופת הילדות המוקדמת, עבור פעוטות עם עיכוב התפתחותי ומשפחותיהם (Guralnick & Bruder, 2019). רבים מפעוטות אלו עתידים לקבל בגיל מאוחר יותר אבחנה של מוגבלות שכלית, והתערבות מוקדמת חיונית כבר בשנים הראשונות, עוד טרם האבחנה, לאור מחקרים המעידים על פלסטיות מוחית וחלונות זמן לפיתוח מיומנויות מסוימות בגיל הרך (Guralnick & Bruder, 2019; Magnusson & Khetani, 2023). בכוחה של התערבות מוקדמת בסביבות הטבעיות של הילד (כגון: בית, מעון, גן) למנוע נסיגה בהתפתחות ולאפשר קידום יכולות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי (Guralnick & Bruder, 2019; Guralnick, 2017; Houwen et al., 2016; Mayberry & Kluender, 2018).

המודל האקולוגי (Ecology model): מודל המתאר באופן דינאמי את מערכת

הקשרים בין הפרט לסביבה, כשתפקוד הפרט הינו תוצר של האינטראקציה בין מאפייניו האישיים לבין מאפייני סביבתו (רייטר ועמיתים, 2016; Bronfenbrenner, 1979, 1992). לפי

המודל, הילד מוקף במערכות אקולוגיות סביבו כגון משפחה, קבוצת השווים, קהילה, ממסד ותרבות, ולא ניתן להפריד בין מערכות אלו לבין התפתחותו (Bronfenbrenner, 1979), (Fisher & Lombardi, 2025; 1992). לפיכך, הסביבה החינוכית משפיעה על הילד, ויכולה לחולל שינוי בתפקודו גם בנוכחות מגבלה (שביט ורייטר, 2016; Vélez-Agosto, 2017; Gal, 2017; et al., 2017).

תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית מבנית (SCM: Structural Cognitive Modifiability) ותיאוריית הלמידה המתווכת (Feuerstein, 2003; Feuerstein & Rand, 1974):

תיאוריות המבוססות על האמונה ביכולת ההשתנות של היחיד כתוצאה מהתערבות סביבתית-חינוכית מתאימה, למרות גורמי הליקוי (אטיולוגיה), חומרת הליקוי והגיל. התיאוריות טוענות כי בכוחה של התערבות חינוכית סביבתית מתאימה לחולל שינוי גם אצל ילדים בעלי רמות קוגניטיביות ותפקודיות נמוכות. לדעת פוירשטיין ורנד (Feuerstein & Rand, 1974), היכולת למימוש הפוטנציאל הטמון ביחיד תבוא לידי ביטוי על ידי התנסות היחיד בלמידה מתווכת, הכוללת חשיפה לגירויים חינוכיים, תרבותיים וחברתיים תוך התאמת עוצמת ההתערבות, השיטות והטכניקה.

אפקט הדגירה (Incubation Effect): אחד ממאפייני הלמידה של ילדים ובוגרים עם מוגבלות שכלית מתבטא בכך שזמן "הדגירה" שלהם ארוך יותר, כלומר: דרושים להם פרקי זמן ארוכים, לעיתים שנים רבות, להפנים, להטמיע ולבטא את תוצרי הלמידה (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). פירושו של אפקט הדגירה הוא שבקרב ילדים עם עיכוב התפתחותי רב תחומי, ייתכן שיפור בהישגים לאחר זמן ולא באופן מיידי לאחר הלמידה. לפיכך, השקעת הצוות בקידום הפעוטות בגיל הרך עשויה לשאת פירות בגיל מאוחר יותר.

1.5 עמדות צוות רב-מקצועי כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של ילדים עם עיכוב התפתחותי ואמונות לגבי התפתחותם

המושג "עמדות" (Attitudes) מוגדר כתפיסה אישית כלפי אנשים, חפצים או אירועים, המשפיעה על התנהגות הפרט כלפי אובייקט (Arcangeli et al., 2020; Eagly & Chaiken, 1993). העמדה משרתת צרכי הסתגלות והיא מסייעת לאדם לארגן את עולמו על ידי כך שהיא חוסכת ממנו לבחון כל גירוי מחדש (Albarracín et al., 2018; Katz, 1960). המונח "אמונות" כולל מושגים דומים המוזכרים בספרות, כמו השקפה (View), תפיסה (Conception), רעיון (Idea), עמדה (Attitude) או אמונה (Belief). במונח אמונות כוונתנו לתפיסה אישית או עמדה שיש למטפל אודות האופן בו ילדים עם עיכוב התפתחותי מתפתחים ולומדים (Amsbary et al., 2023; Hu et al., 2021). במחקר זה נשתמש במונחים "עמדות" ו"אמונות" כמקבילים בהגדרתם ונבחן אותם בהקשר דומה.

לעמדות של אנשים שעובדים עם אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ישנה השפעה רבה על התנהגותם כלפיהם (שביט ורייטר, 2016). מחקרים שונים מצאו כי עמדות צוותים חינוכיים כלפי תלמידים עם מוגבלויות משפיעות על ציפיות הצוות מהתלמידים ואופן העבודה עימם (Chimhenga, 2016; Hecht et al., 2017; Klibthong & Agbenyega, 2018). נציג כעת דוגמאות למחקרים שבדקו עמדות ואמונות של צוותים כלפי ילדים עם מוגבלויות, תחילה ללא התערבות ולאחר מכן עם התערבות.

סוקולובסקי (2017) בדקה את הקשר בין מדדי התיווך לפי מודל MISC, לעמדות המטפלות כלפי יכולת ההשתנות של ילדים עם מוגבלות שכלית, ומצאה מתאמים חלקיים: ככל שהילד יוזם את התקשורת-אמונות המטפלת ביכולת ההשתנות שלו גבוהות יותר, עם מתאם חזק ביותר בין יוזמת הילד לעמדות המטפלת כלפי שילוב. גם כאשר המטפלת מצליחה לעודד את הילד לבצע פעולות ללא הסבר מילולי והוא נענה לה, האמונות שלה ביכולת ההשתנות שלו גבוהות יותר, עם מתאם חזק ביותר בעמדות כלפי יכולת ההשתנות רגשית.

מוקדס (2021) בדקה תפיסות צוות רב-מקצועי בגני ילדים עם עיכוב התפתחותי וגני תקשורת, וערכה השוואה בין תפיסות הצוות החינוכי-גננות וסייעות, לעומת הצוות המקצועי-מרפאות בעיסוק וקלינאיות תקשורת. במחקר נמצא שתפיסה אקולוגית ותפיסת תוכנית לימודית אישית (תל"א) כאמצעי שממקד את הצוות סביב מטרות הילד לקידומו, היו גבוהות יותר בקרב גננות, קלינאיות תקשורת ומרפאות בעיסוק, לעומת סייעות. ההבדלים בתפקיד הוסברו על ידי הפערים בהשכלה ובציפיות ביחס להגדרת התפקיד. שני מחקרים אלו מתייחסים לתמונת מצב קיימת, ללא התערבות.

בשארה (2011) בדק עמדות של 144 מורים כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה ונכונותם לעבוד עמם. במחקר נמצא כי מורים בעלי השכלה גבוהה יותר מבטאים עמדות פרוגרסיביות חיוביות יותר כלפי ילדים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה ומגלים נכונות גבוהה יותר לעבוד עמם. מסקנת המחקר הייתה כי ראוי לערוך השתלמויות שונות למורים שיעניקו להם ידע על ילדים עם מוגבלות שכלית כמו גם דרכי עבודה, שימוש ופיתוח אמצעי עזר והכנת תוכניות לימודים ברמות שונות שיתאימו למגוון הרחב של הלומדים בכיתה.

מחקרים שונים מצביעים על תרומת תוכניות התערבות לקידום עמדות חיוביות בקרב צוותים העובדים עם תלמידים עם מוגבלויות. עקיבא (2024) בדקה תרומת סדנה בנושא נגישות לתוכנית הלימודים הרגילה ואסטרטגיות התאמה על אמונת מורים ביכולת ההשתנות הקוגניטיבית של תלמידים עם מוגבלות שכלית, עמדות ותחושת מסוגלות בהנגשת תוכנית הלימודים. במחקר נמצא כי הסדנה הביאה לשיפור במדדים הבאים: עמדות המורים בקבוצת הניסוי כלפי כושר ההשתנות הקוגניטיבית של אנשים עם מוגבלות שכלית השתפרו באופן מובהק לאחר הסדנה, לעומת עמדות המורים בקבוצת הביקורת שלא השתנו כלל; עמדות

המורים בקבוצת הניסוי ביחס לנגישות לתוכנית הלימודים הרגילה על ידי שימוש באסטרטגיות התאמה היו חיובית יותר לאחר הסדנה, בעוד בקבוצת הביקורת לא היה שינוי בעמדות; כמו כן, תחושת המסוגלות של קבוצת הניסוי הייתה גבוהה יותר לאחר הסדנה, בעוד לא נתקיימו הבדלים מובהקים בין שני זמני המדידה במדד זה בקבוצת הביקורת.

ממצאי מחקרה של עקיבא (2024) עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקר של ספיר (2016), שבדקה סדנה בנושא חינוך אורייני לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, בקרב צוותי בתי ספר לתלמידים אלו (מנהלות, מורות, מטפלות רגשיות, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק ופיזיותרפיסטיות). עמדות הצוותים כלפי יכולת ההשתנות של התלמידים היו בינוניות (בין שליליות לחיוביות). לאחר קיום הסדנה, בקבוצת הניסוי נמצא שיפור בעמדות כלפי יכולת קוגניטיבית, יכולת רגשית ואמונה ביכולת השתנות. גם Klibthong & Agbenyega (2018) בדקו השפעת תוכנית מקצועית למורים בנושא הקניית ידע מדעי, על עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלויות, ומצאו השפעה חיובית על קידום הבנה של המורים את תלמידיהם המשולבים. כלומר, בכוחה של סדנה לשפר עמדות צוות רב-מקצועי.

מלבד צוותים חינוכיים, מחקרנו כלל גם את צוותי מקצועות הבריאות העובדים במעונות יום שיקומיים. בתחום העמדות של נותני שירותי הבריאות לאנשים עם מוגבלות שכלית מדווחים חסמים כגון עמדות שליליות, דעות קדומות וחוסר נגישות, ועולה צורך בהסרתם על ידי שינוי עמדות, חינוך והכשרה מתאימה (נסים, 2022). במחקר שסקר 30 מחקרים שונים בין השנים 1994-2016, נבחנו עמדות סטיגמטיות של מטפלים ממקצועות הבריאות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית. הסקירה הצביעה על מחסור בידע אודות מוגבלות שכלית ותפיסתה כמצב סטטי, ללא יכולת השתנות. מהמחקר עלתה קריאה לשילוב תוכניות חינוכיות שבכוון להשפיע על עמדות סטיגמטיות בקרב עובדי מקצועות הבריאות (Pelleboer-Gunnink et al., 2017).

לאור מחקרי ההתערבות השונים שהציגו שיפור בעמדות, מצאנו לנכון במחקר זה לבדוק האם סדנה בנושא אינטראקציה תיוכית על-פי מודל MISC-CAB תתרום לשיפור עמדות צוות רב-מקצועי כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי ואמונות לגבי התפתחותם.

1.6 ההון הפסיכולוגי של צוותים לילדים עם עיכוב התפתחותי

"הון פסיכולוגי", מושג השאול מתחום הפסיכולוגיה הארגונית, הוא מבנה בעל ארבעה מדדים המתייחסים לאמונתו של אדם כלפי עצמו, מנחים את התנהגותו, ובעלי השפעה על עמדותיו, ביצועיו ורווחתו (Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Luthans et al., 2015; Nolzén, 2018). במחקר הנוכחי נבדק ההון הפסיכולוגי של צוות רב-מקצועי במעונות יום שיקומיים בהתייחס למדדים הבאים: (1) **תקווה** - מוגדרת כתנועה חיובית המבוססת על

תחושת הצלחה ונובעת מפעילות גומלין של כוח רצון ודרכי פעולה להשגת מטרה (Snyder et al., 1991). (2) **אופטימיות**- מוגדרת כתפיסה חיובית, המייחסת לאירועים חיוביים סיבות וגורמים אישיים וקבועים, בעוד שלאירועים שליליים מייחסת סיבות וגורמים חיצוניים, זמניים וייחודיים למצב (Seligman, 1998). (3) **מסוגלות עצמית**- היא מושג אשר טבע בנדורה (Bandura, 1997), והיא מוגדרת כאמונה של הפרט ביכולתו לבצע משימה בהצלחה, על ידי גיוס מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים או דרכי פעולה נדרשות (Bandura, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998). לפי בנדורה (Bandura, 1997), אנשים נוטים לבצע משימות שאותן הם מאמינים שהם מסוגלים לבצע, ופחות פונים למשימות שמרגישים שפחות מסוגלים לבצע.

מחקרים אודות ההון הפסיכולוגי של צוותים חינוכיים ומטפלים ממקצועות הבריאות הצביעו עליו כמגן מפני שחיקה וכן כמבא באופן חיובי את רווחת העובד ומחויבותו לעבודה (Di Maggio et al., 2021; Lee et al., 2017; Li & Zhang, 2019; Zhang et al., 2019). סקירתנו תציג כעת מחקרים שבדקו הון פסיכולוגי בקרב צוותים חינוכיים לילדים ותלמידים עם מוגבלות, תחילה ללא התערבות ולאחר מכן עם התערבות.

סוקולובסקי (2017) בדקה השקפות אישיות ומקצועיות של צוות לילדים עם מוגבלות שכלית ביחס לעבודתם עם ילדים אלו, בשאלון The positive contributions scale (Behr et al., 1992). היגדי שאלון ההשקפות משיקים למרכיבי ההון פסיכולוגי- תקווה ואופטימיות: הרגשת הצוותים לגבי עבודתם (למשל: "נותן לי שמחת חיים ומעודד אותי") והתרומה שהעבודה מעניקה להם בפן האישי והמקצועי (למשל: "מתמודד טוב יותר עם מתח ובעיות"). נמצאו קשרים חיוביים בין השקפות הצוות לבין עמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של ילדים עם מוגבלות שכלית. בנוסף, נמצאו קשרים חיוביים בין תחושת מסוגלות הצוותים לעמדות כלפי יכולת ההשתנות של הילדים בתפקוד היום יומי, הרגשי וכלפי שילוב.

במחקר בקרב מורים לחינוך מיוחד, נמצא קשר חיובי בין ההון הפסיכולוגי של המורים לבין הרווחה התעסוקתית שלהם (Guo et al., 2022). כלומר, ככל שהמורה מדווח על הון פסיכולוגי גבוה יותר, כך גדלה הרווחה האישית שלו בהקשר לעבודתו. במחקר שבדק הון פסיכולוגי בקרב גננות במסגרות חינוך מיוחד בישראל בעת מלחמה, נמצא כי ככל שהגננות דיווחו על הון פסיכולוגי גבוה יותר, כך הן חוו פחות לחץ ודיווחו על רמות רווחה גבוהות יותר (Deitcher et al., 2025). בהקשר הספציפי של ממד תחושת המסוגלות בעבודה, נמצא כי גננות דיווחו על תחושת מסוגלות נמוכה יותר בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, לעומת ילדים ללא מוגבלות (Guo et al., 2021). וילסון ועמיתים (Wilson et al., 2022) מצאו כי ככל שמורים מרגישים מסוגלות גבוהה יותר בעבודתם עם ילדים עם מוגבלות שכלית, כך שימושם בשיטות הוראה לשילוב ילדים עם מוגבלות שכלית – עולה.

רכיבי ההון הפסיכולוגי גמישים, ברי שינוי, וקידומם עשוי להביא לשיפור בביצועים (Luthans, Luthans, & Luthans, 2021). מחקרים מראים כי סדנאות מקצועיות תורמות לקידום ההון הפסיכולוגי של צוותים חינוכיים. סדנה בנושא נגישות לתוכנית הלימודים שיפרה את תחושת המסוגלות של מורים בהנגשת תוכנית הלימודים (עקיבא, 2024). סדנה בחינוך אורייני-הומניסטי שיפרה את תחושת המסוגלות ואיכות החיים של סייעות/ של תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה (לוי, 2024). דביס ועמיתים (Davis et al., 2023) דיווחו על שיפור בתחושת מסוגלות של צוותים בגנים לילדים עם עיכוב התפתחותי, לאחר השתתפות בתוכנית TCIT (שתוארה בפרק 1.2). בימס ועמיתים (Beames et al., 2023) מצאו כי תוכניות פסיכולוגיות לקידום בריאות מנטלית, רווחה אישית והפחתת שחיקה מקצועית בקרב מורים, הובילו להשפעה חיובית על הפחתת לחץ, חרדה, שחיקה ורווחה אישית.

ממצאי סקירתנו מדגישים את חשיבות הפיתוח המקצועי בקידום ההון הפסיכולוגי של צוותים חינוכיים. לפיכך, במחקר הנוכחי ייבדק ההון הפסיכולוגי בקרב צוותי חינוך ומקצועות הבריאות במעונות יום שיקומיים, לפני ואחרי העברת סדנה במודל MISC-CAB.

1.7 סיכום ומטרת המחקר

מודל ה-MISC-CAB מתמקד באינטראקציה תיווכית אקולוגית והוליסטית, וניתן ליישום בסביבה הטבעית של ילדים בכל רמות התפקוד (Klein, 2003; Lifshitz, 2020). המודל נחקר ונמצא יעיל בשיפור אינטראקציה בין הורים לילדים ופעוטות עם התפתחות לא טיפוסית (בר-נס בלנגה, 2006; יגרמן, 2005; נאמן, 2011; סובלמן-רוזנטל וקליין, 2003). בקרב צוותים, המודל יושם ונמצא יעיל במסגרת למבוגרים עם מוגבלות שכלית (ליפשיץ וצימרמן, 2009; Lifshitz et al., 2010). מדדי תיווך נמוכים לפי ה-MISC-CAB שנמצאו בבדיקת האינטראקציה בין צוות גן לילדים עם מוגבלות שכלית (סוקולובסקי, 2017), העלו את הצורך בהפעלת סדנה במודל זה לראשונה בקרב צוותים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. בנוסף, בכוחה של סדנה לשפר עמדות נמוכות של צוותים כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, כפי שהוכח בקרב צוותי בתי ספר (ספיר, 2016; עקיבא, 2024). מכאן נובעת **מטרתו העיקרית** של המחקר שהינה בדיקת תרומת סדנה במודל MISC-CAB לאיכות האינטראקציה התיווכית בין צוותים רב-מקצועיים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי, עמדות הצוותים כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונותיהם לגבי התפתחות הפעוטות וההון הפסיכולוגי שלהם.

1.8 מטרות המחקר והשערותיו

חלק א': הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, לפני ואחרי קיום הסדנה

1. מטרה: לבדוק האם יימצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת **במדדי התיווך CAB** לפני ואחרי קיום הסדנה.

- **רציונל:** תוכניות התערבות בקרב צוותים חינוכיים הובילו לקידום איכות האינטראקציה בינם לבין הילדים (Davis et al., 2023; Early et al., 2017). התערבות במודל MISC-CAB הובילה לשיפור האינטראקציה התיווכית בין צוות למבוגרים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה במדדים: הרחבה קוגניטיבית, מתן משמעות, מתן בחירה ומתן תחושת יכולת עם הסבר (Lifshitz et al., 2010).
- **השערה:** בקבוצת הניסוי יחול שיפור במדדי התיווך CAB לאחר הסדנה, בהשוואה לקבוצת הביקורת.

2. מטרה: לבדוק האם יימצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת **בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ובאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי** לפני ואחרי קיום הסדנה.

- **רציונל:** תוכניות התערבות בקרב צוותי בתי ספר הובילו לשיפור בעמדות הצוות כלפי כושר ההשתנות הקוגניטיבית והרגשית של אנשים עם מוגבלות שכלית (ספיר, 2016; עקיבא, 2024).
- **השערה:** בקבוצת הניסוי יחול שיפור בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ובאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי לאחר הסדנה, בהשוואה לקבוצת הביקורת.

3. מטרה: לבדוק האם יימצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת **במדדי ההון הפסיכולוגי** לפני ואחרי קיום הסדנה.

- **רציונל:** סדנאות מקצועיות ותוכניות התערבות מהתחום הפסיכולוגי וההתנהגותי תרמו לקידום ההון הפסיכולוגי של צוותים חינוכיים, בכך ששיפרו את תחושת המסוגלות, הבריאות המנטלית, הרווחה האישית והפחיתו שחיקה ולחץ (לוי, 2024; עקיבא, 2024; Beames et al., 2023; Davis et al., 2023).
- **השערה:** בקבוצת הניסוי יחול שיפור בהון הפסיכולוגי לאחר הסדנה, בהשוואה לקבוצת הביקורת.

חלק ב': מתאמים בין משתני המחקר

- **מטרה:** לבדוק האם ימצא קשר בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי, לבין איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס.
- **רציונל:** נמצאו קשרים חיוביים בין עמדות כלפי יכולת השתנות ותחושת מסוגלות של צוותים לילדים עם מוגבלות שכלית, לבין מדדי התיווך לפי מודל MISC (סוקולובסקי, 2017). וילסון ועמיתים (Wilson et al., 2022) מצאו כי ככל שמורים מרגישים מסוגלות גבוהה יותר בעבודתם עם ילדים עם מוגבלות שכלית, כך שימושם בשיטות הוראה לשילוב ילדים עם מוגבלות שכלית – עולה.
- **השערה:** ככל שמדדי ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי יהיו גבוהות יותר במדידת הבסיס, כך איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI תהיה טובה יותר.

חלק ג': תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות

האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI

- **מטרה:** לבדוק את מידת התרומה של משתני הרקע, ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות של איש הצוות באשר לפעוט עם העיכוב ההתפתחותי והשיוך לקבוצת המחקר (ניסוי/ביקורת) להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI.
- **רציונל:** מוקדם (2021) מצאה כי השכלת צוות רב-מקצועי שגני ילדים עם עיכוב התפתחותי תרמה במובהק להסברת השונות של מידת תפיסתם את התל"א כאמצעי לכתובת מטרות ולקידום התלמיד. עקיבא (2024) מצאה כי אנשי צוות בעלי רמת השכלה גבוהה יותר- שיפרו יותר את תחושת המסוגלות שלהם לקידום תלמידים עם מוגבלות שכלית, וכן מצאה תרומה מובהקת של סדנה לשיפור עמדות ותחושת מסוגלות של קבוצת ניסוי לעומת קבוצת ביקורת. מחקרים מצאו כי תוכניות התערבות ופיתוח מקצועי לצוותים חינוכיים הביאו לשיפור ניכר יותר בקרב מורות לעומת מורים (Choi, 2022; Li, 2016). כמו כן, מחקרים הראו כי לעמדות של אנשים שעובדים עם אנשים עם מוגבלויות ולתחושת המסוגלות שלהם יש השפעה רבה על התנהגותם כלפיהם (שביט ורייטר, 2016; Hecht et al., 2017; Klibthong & Agbenyega, 2018; Wilson et al., 2022).
- **השערות:**
 1. **השכלה:** ככל שההשכלה תהיה גבוהה יותר, כך תרומתה לשיפור במדדי התיווך CAB תהיה גבוהה יותר.
 2. **מגדר:** השיפור במדדי התיווך CAB תהיה גבוהה יותר בקרב נשים, לעומת גברים.

3. **עמדות והון פסיכולוגי:** ככל שמדדי העמדות וההון הפסיכולוגי יהיו גבוהים יותר, כך תרומתם לשיפור במדדי התיווך CAB תהיה גבוהה יותר.
4. **הסדנה:** השיוך לקבוצת הניסוי יסביר באחוזים גבוהים יותר את השיפור במדדי התיווך.

2. שיטת המחקר

2.1 משתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 31 נשות צוות (שני גברים ו-29 נשים) ממעונות יום שיקומיים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי, של עמותת צ'יימס ישראל במרכז הארץ.

גודל המדגם: חשוב לציין כי בתחילת המחקר השתתפו 42 משתתפות, אולם במהלך השנה פרשו 11 מהן מעבודתן במעונות ולכן לא השלימו את כלל שלבי איסוף הנתונים.

תפקיד: מתוך מדגם נשות הצוות במחקר הנוכחי, תשע נשות צוות היו ממקצועות הבריאות (פיזיותרפיסטית אחת, שתי קלינאיות תקשורת, שלוש מרפאות בעיסוק ושלוש מטפלות רגשיות), בעוד 22 היו מהצוות החינוכי של המעון.

השכלה: מתוך נשות הצוות, 17 היו ללא השכלה אקדמית ו-14 החזיקו בתואר אקדמי במקצוע שבו הן עוסקות במעון. גילאי נשות הצוות נעו בין 18 לבין גיל 59 שנים ($M = 32.13$, $SD = 11.77$).

סוג אוכלוסייה: מתוך נשות הצוות, 13 העידו כי עובדות עם אוכלוסיות שיקומיות, וכן 23 העידו כי הן עובדות עם אוכלוסיות עם אוטיזם, כאשר חמש נשות צוות העידו כי עובדות עם שתי האוכלוסיות.

מגזר: רוב נשות הצוות היו יהודיות (28 נשות צוות) ושלוש מהמגזר הערבי.

חלוקה לקבוצות המחקר: המשתתפות חולקו לשתי קבוצות, האחת הייתה קבוצת הניסוי והשנייה היוותה את קבוצת הביקורת. החלוקה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בוצעה בהתאם להחלטת מסגרת ההפעלה של המעונות, עמותת צ'יימס.

קבוצת הניסוי: הקבוצה כללה 15 משתתפות (שני גברים ו-13 נשים) אשר השתתפו בסדנה לשיפור האינטראקציה התיווכית, על-פי עקרונות מודל MISC-CAB.

קבוצת הביקורת: הקבוצה כללה 16 משתתפות (כולן נשים), אשר עברו הרצאה בנושא מודל MISC-CAB בתום הליך המחקר. קיימות מספר גישות בנושא הפעלת קבוצת ביקורת. על פי הגישה הראשונה, יש להעביר התערבות כלשהי גם לקבוצה זו, ועל פי הגישה השנייה- אין צורך בכך (Keppel & Wickens, 2004). עקב הקושי הטכני בהגעה לאשכולות מעונות שונים, לא ניתן היה לקיים שתי התערבויות במקביל. יחד עם זאת, לאורך השנה קבוצת הביקורת השתתפה בהשתלמויות והדרכות אחרות, כחלק ממערך ההכשרה של עמותת צ'יימס. חשוב

לציין כי בתום הליך המחקר לקבוצת הביקורת הוצע לקבל הרצאה נוספת, אך הדבר לא התאפשר מאילוצי המסגרת.

לוח 2 מציג את מאפייני הרקע של משתתפי המחקר על-פי קבוצות המחקר.

לוח 2: מאפייני הרקע של משתתפי המחקר על-פי קבוצות המחקר (N = 31)

מאפיין רקע	ערכים	קבוצת ניסוי (n = 15)	קבוצת ביקורת (n = 16)	χ^2	p
מגדר	גבר	2 (13.3%)	0 (0.0%)	2.28	.131
	אישה	13 (86.7%)	16 (100.0%)		
השכלה	לא אקדמית	5 (33.3%)	12 (75.0%)	5.43*	.020
	אקדמית	10 (66.7%)	4 (25.0%)		
תפקיד במעון	מקצועות הבריאות ¹	6 (40.0%)	3 (18.8%)	1.70	.193
	צוות חינוכי במעון	9 (60.0%)	13 (81.3%)		
סוג אוכלוסייה ²	שיקומית	7 (46.7%)	6 (37.5%)	.86	.354
	אוטיזם	10 (66.7%)	13 (81.3%)		
מגזר	ערבי	2 (13.3%)	1 (6.3%)	.44	.505
	יהודי	13 (86.7%)	15 (93.8%)		

¹מקצועות הבריאות: 2 קלינאיות תקשורת, 3 מרפאות בעיסוק, 1 פיזיותרפיסטית, 3 מטפלים רגשיים. * $p < .05$

²סוג האוכלוסייה: נסכם ליותר מ – 100% מכיון ש – 5 משתתפות השיבו שעובדות עם שני סוגי האוכלוסיות.

מהתבוננות בלוח 2 ניתן לראות כי ניתוחי חי-בריבוע העידו כי לא קיים הבדל מובהק סטטיסטית בהתפלגות המגדר, התפקיד במעון, סוג האוכלוסייה שאיש הצוות עובד איתה והמגזר של איש הצוות בין קבוצות המחקר השונות. עם זאת, אחוז נשות הצוות המחזיקות בתואר אקדמי בקרב משתתפות קבוצת הניסוי נמצא גבוה במובהק בהשוואה לאחוז נשות הצוות המחזיקות בתואר אקדמי בקרב משתתפות קבוצת הביקורת (66.7% בהשוואה ל – 25%, בהתאמה). בנוסף למאפייני הרקע המוצגים בלוח 2 נבחנו ההבדלים בין קבוצות המחקר השונות בגיל נשות הצוות, שנות הוותק שלהן במקצוע ושנות הוותק שלהן במעון הנוכחי באמצעות מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two independent samples t-test). לוח 3 מציג את הממוצעים,

סטיות התקן וערכי t של גיל, שנות הוותק במקצוע ושנות הוותק במעון הנוכחי של משתתפי המחקר על-פי קבוצות המחקר.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של גיל, שנות הוותק במקצוע ושנות הוותק במעון הנוכחי של משתתפי המחקר על-פי קבוצות המחקר ($N = 31$)

ערכי t			קבוצת ניסוי		קבוצת ביקורת	
			$(n = 15)$		$(n = 16)$	
d	p	t	SD	M	SD	M
.37	.318	1.02	7.99	30.00	14.76	34.40
.57	.137	1.56	3.13	4.06	7.91	7.47
.24	.528	.64	1.36	2.56	2.74	3.07

$d =$ גודל האפקט של כהן למדגמים בלתי תלויים (Cohens' d effect size).

מהתבוננות בלוח 3 ניתן לראות כי לא קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין נשות הצוות אשר שויכו לקבוצת הניסוי לבין נשות הצוות אשר שויכו לקבוצת הביקורת בגיל, שנות ותק במקצוע ושנות ותק במעון הנוכחי.

2.2 כלים

במסגרת המחקר הנוכחי הועברו שבעה כלים. להלן פירוט כלי המחקר:

א. שאלון משתני רקע אישיים

מטרת השאלון הייתה לבדוק את משתני הרקע של המשתתפים בנושאים: מגדר, השכלה, תפקיד במעון, סוג האוכלוסייה שעובדים עימה, מגזר, גיל, שנות ותק במקצוע ושנות הוותק במעון הנוכחי (ראה נספח א').

ב. שאלון עמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות הקוגניטיבית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי

שאלון המבוסס על שאלון "עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה" שפותח על ידי ניסים (2006), במטרה לבדוק עמדות צוותים חינוכיים כלפי יכולת ההשתנות של תלמידי בית ספר עם מוגבלות שכלית (Lifshitz et al., 2008). עקב מחסור בשאלונים המתייחסים ישירות לעמדות כלפי בעלי מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, פיתחה ניסים (2006) שאלון הכולל היגדים ממחקרים שבדקו עמדות בנושאים שונים כלפי בעלי מוגבלות שכלית (באשארט, 2001; Hibbert et al., 2002). תיקוף התוכן נעשה על ידי תיקוף בין שופטים, אשר הביעו הסכמה של 100% לגבי ההיגדים המרכיבים את השאלון. לבחינת תיקוף מבנה השאלון, נערך ניתוח

גורמים חופשי בסגנון VARIMX על 27 היגדים, אשר הצביע על חמישה תחומים המסבירים יחד 68% מהשונות. מהימנות אלפא של קרונברך עבור כל השאלון נמצאה גבוהה $\alpha = .93$ (ניסים, 2006).

ניסים (2006) השתמשה בשאלון עם צוותים לתלמידי בית ספר עם מוגבלות שכלית, בגילאי 6-21 שנים. לצורך המחקר הנוכחי, נערכה התאמה של השאלון על מנת לבדוק עמדות של מטפלות כלפי יכולת ההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בתחומים שונים, בדגש על התחום הקוגניטיבי. תהליך ההתאמה כלל שני שלבים עיקריים: ראשית, בחינת ההיגדים המקוריים של השאלון תוך הצלבה עם סולם ההתפתחות הישראלי (THIS SCALE) (Sudry et al., 2022), וזיהוי היגדים רלוונטיים לשלב הגיל הרך, אשר תואמים את תחומי ההתפתחות המרכזיים בגילאי לידה עד שלוש. סולם זה נבנה בהסתמך על מעל ל-3.5 מיליון בדיקות התפתחות שבוצעו על ילדים בישראל בין השנים 2014-2020 על ידי צוות מחקר של משרד הבריאות, המכון הלאומי תמנע ומכון מחקר KI (Sudry et al., 2022). הצלבה נוספת נערכה מול סולם Revised Knox Preschool Play Scale (Knox, 2008), המהווה כלי תצפיתי להערכת התפתחות המשחק בקרב ילדים מגיל לידה ועד שש שנים. הסולם מעריך ארבעה ממדים עיקריים של משחק: התנהלות במרחב, התנהלות עם חומרים, משחק סימבולי והשתתפות חברתית. סולם זה נמצא מהימן ויעיל בשימוש בפרקטיקה הקלינית ובמחקר, בהיותו מאפשר בחינה של שלבי התפתחות המשחק בסביבה הטבעית של הילד, ומהווה מדד עקיף להתפתחות תפקודית כללית (שושני ומגדר, 2015; João et al., 2008; Parham & Fazio, 2022). בשלב השני, נערכה התייעצות עם קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק מומחיות בתחום התפתחות הילד, שבחנו את היגדי השאלון, במטרה לוודא שהם משקפים התפתחות טיפוסית של פעוטות וילדים, וכן מתאימים להקשר המקצועי של עבודת הצוותים במעונות.

השאלון הסופי בו נערך שימוש במחקר הנוכחי כלל סך הכול 34 היגדים, בחלוקה לתתי הנושאים הבאים (ראה נספח ב'): (1) תפקוד יום-יומי, למשל "פעוטות עם עיכוב התפתחותי, יכולים ללמוד לאכול עצמאית עם סכו"ם" (5 היגדים); (2) שפה ותקשורת חברתית, למשל "פעוטות עם עיכוב התפתחותי, יכולים ללמוד להביע עצמם בחופשיות (להעביר רעיון, לספר סיפור, לשאול שאלות), במשפטים בני 3-4 מילים לפחות" (7 היגדים); (3) משחק ולמידה למשל "פעוטות עם עיכוב התפתחותי יכולים ללמוד למיין חפצים לפי צבע" (10 היגדים); (4) היבטים רגשיים, למשל "פעוטות עם עיכוב התפתחותי יכולים להבחין ברגשות עצב, שמחה וצער" (4 היגדים); (5) עמדות כלפי שילוב אוכלוסיות מיוחדות, למשל "פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי יפיקו תועלת ויתקדמו יותר בתחום הקוגניטיבי, אם הם ישולבו בכיתות עם פעוטות בתפקוד גבוה" (5 היגדים); (6) מסוגלות הצוות, למשל "אני מסוגלת לעבוד עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי" (3 היגדים). סקלת התשובות נעה על סולם 6 דרגות:

1-מאוד לא מסכימה, 6-מאוד מסכימה. ציון גבוה מעיד על עמדות חיוביות יותר של איש הצוות ביכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי.

מהימנות אלפא של קרונברך של כלל 34 היגדי השאלון במחקר הנוכחי נמצאה גבוהה מאד $\alpha = .94$. כמו כן חושבו ערכי מהימנות של כל אחד מששת גורמי השאלון: $\alpha = .91$ עבור 5 היגדי תפקוד יום-יומי, $\alpha = .86$ עבור 7 היגדי שפה ותקשורת חברתית, $\alpha = .92$ עבור 10 היגדי משחק ולמידה, $\alpha = .79$ עבור 4 היגדי היבטים רגשיים, $\alpha = .38$ עבור 5 היגדי העמדות כלפי שילוב אוכלוסיות מיוחדות וכן $\alpha = .75$ עבור 3 היגדי מסוגלות הצוות. לאור המהימנות הנמוכה של הגורם החמישי בשאלון "עמדות כלפי שילוב אוכלוסיות מיוחדות", גורם זה לא נכנס לעיבוד נתוני המחקר ולא נערכה לגביו הסקה סטטיסטית.

ג. שאלון לבדיקת אמונות מטפל/ות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי

מטרת השאלון לבדוק את אמונות אנשי הצוות ביחס להתפתחות קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי. השאלון מבוסס על "שאלון לבדיקת אמונות וידע של אימהות ומטפלות לגבי התפתחות התינוק" שחובר על ידי Klein and Alony (1993), בהתבסס על שאלון של Ninio (1979). סוקולובסקי (2017) התאימה את היגדי השאלון למטפלות העובדות עם ילדים עם מוגבלות שכלית, ואילו במחקרנו נערכה התאמה למטפלות העובדות עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי. השאלון הסופי בו נערך שימוש במחקר הנוכחי כלל סך הכול 20 היגדים (ראה נספח ג'). סקלת התשובות נעה על סולם 5 דרגות: בין 1-כלל לא מאמינה, 5-מאמינה מאוד. ציון גבוה בשאלון זה מעיד על אמונה חיובית יותר ביחס להתפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי ותחושת מסוגלות בקידום הילד. מהימנות השאלון במחקר של סוקולובסקי (2017) נמצאה טובה $\alpha = .77$. מהימנות אלפא של קרונברך להיגדי שאלון זה במחקר הנוכחי נמצאה $\alpha = .89$.

ד. שאלוני הון פסיכולוגי

שאלון תקווה (Snyder et al., 1996): מטרה: בדיקת רמת התקווה של הפרט (6 היגדים, ראה נספח ד'). ההיגדים משקפים חשיבה מכוונת מטרה (לדוגמא: "אני מצליח להגשים את רוב המטרות שלי") ומציאת דרכים לפתרון בעיות (לדוגמא: "אני יכול לחשוב על הרבה דרכים להשיג את המטרות שלי"). סקלת התשובות נעה על סולם בן 5 דרגות, לפי סולם ליקרט: 1- בכלל לא מסכים, 4-מסכים מאוד. ציון גבוה בשאלון זה מעיד על מידה גבוהה יותר של תקווה. בשאלון זה נערך שימוש בקרב סטודנטים עם התפתחות תקינה וסטודנטים עם מוגבלות שכלית במחקרה של מלכה-צמח (2018) ומהימנותו נמצאה $\alpha = .77$. מהימנות ששת היגדי שאלון זה במחקר הנוכחי נמצאה $\alpha = .85$.

שאלון אופטימיות (Scheier & Carver, 1985): מטרת השאלון הייתה בדיקת נטיית

הפרט לאופטימיות (9 היגדים, ראה נספח ה'). ההיגדים משקפים את ציפיות המשתתף לגבי העתיד (לדוגמא "אני אופטימי לגבי עתיד"). סקלת התשובות נעה על סולם בן 4 דרגות: 1- בכלל לא מסכים, 4-מסכים מאוד. ציון גבוה בשאלון זה מעיד על מידה גבוהה יותר של אופטימיות. בשאלון זה נערך שימוש בקרב סטודנטים עם התפתחות תקינה וסטודנטים עם מוגבלות שכלית במחקרה של מלכה-צמח (2018) ומהימנותו נמצאה $\alpha = .67$. מהימנות תשעת היגדי שאלון זה במחקר הנוכחי נמצאה $\alpha = .82$.

שאלון מסוגלות עצמית (Schwarzer & Jerusalem, 1995): מטרת השאלון

הייתה בדיקת רמת המסוגלות העצמית של הפרט (10 היגדים, ראה נספח ו'). ההיגדים משקפים כיצד המשתתף מתמודד עם אתגרי המציאות (למשל: "אני בטוח שאוכל להתמודד עם אירועים בלתי צפויים") ואמונה ביכולותיו (למשל: "קל לי לדבוק במטרותיי ולהשיג אותן"). סקלת התשובות נעה על סולם בן 4 דרגות: 1-לא מסכים בכלל, 4-מסכים מאוד. ציון גבוה בשאלון זה מעיד על מידה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית. בשאלון זה נערך שימוש בקרב סטודנטים עם התפתחות תקינה וסטודנטים עם מוגבלות שכלית במחקרה של מלכה-צמח (2018) ומהימנותו נמצאה $\alpha = .72$. מהימנות עשרת היגדי שאלון זה במחקר הנוכחי נמצאה $\alpha = .88$.

ה. הערכת איכות האינטראקציה בין מטפל/ת לפעוט, בשיטת OMI (Observing Mediation Interaction)

מטרת הערכה זו לבחון את ההתנהגות התיווכית באינטראקציה מטפל/ת-ילד. הכלי צמח מגישת ה-MISC של קליין (Klein, 1984, 1996) ומבוסס על עקרונות התיווך שהותאמו לאוכלוסייה עם מוגבלות שכלית (Lifshitz et al., 2010) (ראה נספח ז'). במחקר צולמו אינטראקציות בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. כל מטפלת צולמה פעמיים: שבע דקות בזמן משחק ושבע דקות בזמן ארוחה. ניתוח הצילומים נעשה על ידי סטודנטית לתואר שני (עורכת מחקר זה) וחוקרת אקדמית מומחית במודל MISC, עד להגעה של מהימנות בין שופטים של 85% ומעלה בכל המדדים. שכיחות הופעתן של התנהגויות שונות המייצגות כל אחד ממדדי התיווך CAB באינטראקציה נמדדה בשיטת ה-OMI (ליפשיץ וצימרמן, 2009; Lifshitz et al., 2010). מקדמי המהימנות: מיקוד- .91, ריגוש ומתן משמעות- .87, הרחבה קוגניטיבית- .84, עידוד- .92, וויסות התנהגות: .87. מהימנות כלל מדדי איכות האינטראקציה יחדיו במחקר הנוכחי נמצאה $\alpha = .80$.

2.3 תוכנית ההתערבות

הסדנה כללה שישה מפגשים קבוצתיים לצוותים החינוכיים והמקצועיים בקבוצת הניסוי. המפגשים נערכו בשעות הבוקר בתחומי המעון, ונמשכו כשעה כל אחד. כל מפגש התקיים בשני סבבים: בשעה הראשונה השתתפו הצוותים החינוכיים, ובשעה השנייה – הצוותים המקצועיים, לסירוגין. חלוקה זו אפשרה שמירה על רצף ההשגחה והעבודה השוטפת עם הפעוטות במהלך ימי הפעילות. במהלך הסדנה הועברו הרצאות בנושא מודל MISC-CAB, תוך הצגת התיאוריות העומדות בבסיסו ולימוד מדדי התיווך בהקשר לאינטראקציות היומיומיות במעון בין הצוותים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. בחלק היישומי, נערך ניתוח סרטוני אינטראקציה בין מטפלת לפעוט בזמני לבוש וארוחה, על-פי עקרונות המודל. הסרטונים הופקו במיוחד לצורך מחקר זה וכללו מקטעים אינטראקטיביים. המשתתפות התבקשו להגיב בזמן אמת לשאלות ולסיטואציות שהוצגו. בין המפגש החמישי למפגש השישי (המסכם), נערכה תצפית במעון, שנועדה לבחון את יישום המודל בשטח. הסדנה הונחתה על ידי עורכת מחקר זה, מרפאה בעיסוק וסטודנטית לתואר שני, ולכל מפגש התלוותה מומחית מטעם אוניברסיטת בר-אילן בתחום מודל MISC-CAB.

מפגש ראשון – פתיחה והצגת התיאוריות עליהן מושתת המודל: מטרת המפגש

הראשון הייתה היכרות ראשונית, הצגת המחקר ופתיחה חווייתית להדגשת חשיבות האינטראקציה התיווכית בתהליכי למידה של ילדים ואנשים עם עיכוב התפתחותי רב תחומי. במפגש הוצגו התיאוריות המרכזיות שבבסיס המודל ונדון פוטנציאל ההשתנות והצמיחה בקרב אוכלוסיות המתמודדות עם מגבלה. המשתתפות שיתפו בחוויות מהשטח והציגו אתגרים לצד הצלחות בעבודתן עם הפעוטות. לסיום הוקרן סרטון מפרייקט "עוצמות" באוניברסיטת בר-אילן, שהציג בוגרים עם מוגבלות שכלית שסיימו תואר ראשון ושימש השראה לדיון המסכם.

מפגש שני – עקרונות המודל, מדדי התיווך הקוגניטיביים והרגשיים: המפגש השני

עסק בלמידה מתווכת כבסיס משמעותי ללמידה של פעוטות עם עיכוב התפתחותי. כמו כן, הוצגו עקרונות מודל MISC-CAB להעשרת האינטראקציה בין המבוגר לילד במדדי תיווך CAB החיוניים ללמידה. הודגש כי המודל אוניברסלי ומתאים ליישום עם ילדים בכל רמות התפקוד, ובפרט במעון השיקומי המאופיין באוכלוסייה הטרוגנית. בנוסף, נלמדו מדדי התיווך הקוגניטיביים (C) ומדדי התיווך הרגשיים (A), באמצעות דוגמאות פרקטיות לשילובם באינטראקציות בסדר היום במעון, כגון משחק, יצירה, מפגש וארוחה. לדוגמא: הודגש כי ניתן להוסיף **ריגוש** הן כלפי הסביבה ("וואו, איזה פרח יפה!", "הכריך הזה כל כך טעים!") והן כלפי הילד עצמו ("אני אוהבת לשחק איתך", "אתה ילד מקסים"). הובהר כי אף על-פי שהעשייה היומיומית עלולה להפוך לשגרתית, חשוב שהצוות יזום הבעת ריגוש גם בסיטואציות רגילות, כדי להעצים את החוויה הרגשית באינטראקציה התיווכית עם כל ילד ובכל רמת תפקוד.

מפגש שלישי ורביעי – מדדי התיווך ההתנהגותיים וניתוח סרטונים: ראשית, נלמדו

מדדי התיווך ההתנהגותיים (B) ובכך הושלמה הלמידה של כלל מדדי CAB. לצורך העמקה ותרגול, המשתתפות ניתחו סרטונים שהציגו אינטראקציה בין מטפלת לילדה בזמן לבוש ובזמן ארוחה. המשתתפות זיהו שימוש במדדי תיווך שונים בסרטונים, למשל – הרחבה קוגניטיבית: "צריך ללבוש מעיל, כי בחוץ קר" (מתן הסבר), "בתוך הבית חם, בחוץ קר" (השוואה), "בואי נשחיל את היד, כמה ידיים יש לך? אחת ושתיים, אחת ושתיים" (תפיסת כמות), "הכובע, הכפפות והמעיל - כולם בגדי חורף" (הכללה). בדיונים עלו רעיונות להרחבות נוספות והודגש הצורך לבחור גירוי קוגניטיבי מותאם לגיל ולהקשר, כדי למנוע הצפה. כמו כן, המשתתפות שיתפו בתובנות ודוגמאות ליישום מדדי התיווך השונים בהתנסויות שלהן במעון.

מפגש חמישי – יישום המודל בקרב פעוטות עם אוטיזם: מפגש זה הועבר על ידי

מומחית ליישום מודל MISC-CAB בתחום האוטיזם. דרך ניתוח סרטוני אינטראקציה בזמן ארוחה ומשחק, הודגשו האתגרים והאפשרויות הגלומות בהעשרת החשיבה והרחבת הגמישות המחשבית באמצעות מדדי התיווך CAB, כחלק מהעבודה היומיומית במעון שיקומי.

תצפית במעון: עורכת המחקר, יחד עם מומחית למודל MISC-CAB, קיימו תצפית בת

ארבע שעות בכיתות המעון, שנועדה לבחון את יישום המודל ולספק הדרכה מקצועית. במהלך התצפית צולמו תמונות מפעילויות שגרתיות, שהיוו בסיס לדיון במפגש הסיכום.

מפגש שישי – סיכום: המפגש האחרון עסק בסיכום מודל MISC-CAB באמצעות דיון

בממצאי התצפית, חיזוק יישומים מוצלחים ומתן המלצות להרחבת היישום במעון. המשתתפות שיתפו שאלות ודוגמאות מהשטח, והוזמנו להתבוננות רפלקטיבית אישית באמצעות שאלות מנחות, שנשלחו להמשך עיבוד עם הפנייה למקורות קריאה נוספים בנושא כוחות ואמונות של מטפלים בעבודה עם אוכלוסיות מורכבות. לסיום הוענק למעון הספר "ביחד ולבד" (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2012) העוסק בעקרונות המודל בגיל הרך, וכן פוסטרים מסכמים של מדדי התיווך CAB לתלייה בכיתות - כאמצעי נוסף להטמעה בשטח.

הרצאה להורים: עם סיום הסדנה, הוזמנו הורי ילדי המעון להרצאה מקוונת שנועדה

לשתף אותם בתהליך המחקר ובממצאיו המרכזיים. צוות המחקר הודה להורים על שיתוף הפעולה ועל תרומתם המשמעותית להצלחת הפרויקט. במהלך ההרצאה הוצגו עקרונות מודל MISC-CAB בליווי דוגמאות ליישומי בחיי היומיום של ההורים והילדים בבית, במטרה לחזק את ההמשכיות שבין המסגרת הביתית למערכת החינוכית-טיפולית.

הרצאה לקבוצת הביקורת: לאחר איסוף הנתונים, התקיימה הרצאה ייעודית עבור

קבוצת הביקורת, אשר כללה חשיפה לעקרונות המרכזיים של מודל MISC והצגת התיאוריות

עליהן מבוסס המודל. מטרת ההרצאה הייתה לספק ידע וכלים מקצועיים גם למשתתפות שלא נטלו חלק בהתערבות.

2.4 הליך

המחקר הנוכחי קיבל אישור של וועדת האתיקה של בית הספר לחינוך אוניברסיטת בר-אילן. על מנת לגייס משתתפים, נשלחה פנייה לעמותת צ'יימס ישראל להשתתפות צוותי המעונות השיקומיים אשר תחת פיקוחה. מטרת המחקר הוסברה לצוות המנהל בעמותה, למפקחת על מעונות היום השיקומיים במרכז הארץ ולצוותים עצמם במעונות שהשתתפו במחקר. הסכמה בכתב להשתתפות במחקר נתבקשה מהמשתתפים, כולל צוות המעון (ראה נספחים ח'-ט') והורי הפעוטות (ראה נספחים י'-י"א). כמו כן, המחקר קיבל את אישור משרד הרווחה ואישור משרד הבריאות. מערך המחקר כלל שלושה שלבים כדלהלן:

- 1. מבחן מוקדם (Pre-test):** כחודש לפני הסדנה, נערך איסוף מידע באמצעות שאלונים באשר למשתני רקע, עמדות כלפי יכולת הלמידה של פעוטות עם עיכוב התפתחותי, אמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי וההון פסיכולוגי של צוותים רב-מקצועיים במעונות יום שיקומיים. בנוסף, נבדקה האינטראקציה התיווכית על-פי מודל ה-MISC-CAB בין הצוותים לפעוטות, באמצעות ניתוח צילומי וידאו בשיטת OMI. נשות הצוות התבקשו לשחק עם הפעוטות וללוות אותם בזמן ארוחה, כפי שהן רגילות לעשות במעון, ללא התערבות צוות המחקר. כל סיטואציה של משחק או ארוחה צולמה למשך 7 דקות. המחקר נערך בשני מעונות, האחד היווה קבוצת ניסוי והשני קבוצת ביקורת.
- 2. התערבות לשיפור האינטראקציה התיווכית:** צוותי קבוצת הניסוי השתתפו בסדנה לשיפור האינטראקציה התיווכית על-פי עקרונות מודל MISC-CAB. מבנה הסדנה פורט לעיל.
- 3. מבחן חוזר (Post-test):** כחודש לאחר תום הסדנה נמדדו בשנית באמצעות שאלונים העמדות, האמונות וההון הפסיכולוגי של הצוותים. בנוסף, נבדקה בשנית האינטראקציה התיווכית על-פי מודל ה-MISC-CAB בין הצוותים לפעוטות, באמצעות ניתוח צילומי וידאו בזמן משחק וארוחה בשיטת OMI. בתום איסוף הנתונים, קבוצת הביקורת השתתפה בהרצאת מבוא בנושא מודל MISC-CAB.

תרשים 1: הליך המחקר



3. תוצאות

טרם בחינת שאלות המחקר, נערכו מבחני Shapiro-Wilk's כדי להעריך האם התפלגות מדדי המחקר הינה דומה למאפייני ההתפלגות הנורמלית. התוצאות הצביעו על כך שהתפלגות חלק ממדדי המחקר השונים שונה במובהק מהתפלגות נורמלית. כתוצאה מכך, נעשה שימוש בשיטות סטטיסטיות א-פרמטריות שהינן מחמירות יותר לאורך כלל מדדי המחקר. שיטות ניתוח א-פרמטריות אינן מניחות על התפלגות נורמלית של מדדי המחקר לצורך בחינת השערות המחקר השונות. באופן ספציפי, לצורך בחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר (ניסוי, ביקורת) במדדים השונים, נעשה שימוש במבחן Mann-Whitney U לבחינת ההבדלים בין משתתפי קבוצת הניסוי לבין משתתפי קבוצת הביקורת במדד השיפור (Gain score), אשר חושב כפער בין מדידת הבסיס לבין המדידה השנייה לאחר הסדנה. כמו כן, על מנת לבחון האם כל אחת מקבוצות המחקר השתנתה במובהק במדדי המחקר השונים בין מדידת הבסיס לבין המדידה השנייה, נערכו מבחני Wilcoxon לכל אחת מקבוצות המחקר. כלל ניתוח הנתונים בוצע באמצעות SPSS (גרסה 29). ראוי לציין כי עקב גודל המדגם המוגבל ומספר מדדי המחקר הרב במחקר הנוכחי, תוצאות ברמת מובהקות של $p < 0.01$ או $p < 0.001$. יידונו ויוסברו ואילו ממצאים שרמת מובהקותם נמצאה ברמה של $p < 0.05$. יידונו בזהירות בדיון. זהירות זו נובעת עקב שבמחקר הנוכחי קיים ריבוי של השוואות בין שתי קבוצות המחקר. החמרה ברמת המובהקות הנדרשת נועדה למנוע סיכון הקיים בהשוואות מרובות (Multiple comparison) העלול להוביל לרמת סבירות גבוהה יותר של טעות מסוג α .

3.1 חלק א': הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, לפני ואחרי קיום הסדנה

טרם לבחינת ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדדי התיווך MISC-CAB, בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, באמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי ובהון הפסיכולוגי לפני ואחרי קיום הסדנה, נבחן ראשית האם קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת במדדי המחקר השונים במדידת הבסיס. לוח 4 מציג את הממוצעים, סטיות תקן, חציונים וערכי U של ההון הפסיכולוגי, העמדות, האמונות ואיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס על-פי קבוצות המחקר. בנוסף לניתוח Mann-Whitney והצגת ערכי U המחושבים, חושב גם מדד גודל האפקט של ההבדלים בכל מדד ומדד מחקרי.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן, חציונים וערכי U של ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי ואיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס על-פי קבוצות המחקר (N = 31)

מנכ"ש – U			קבוצת ביקורת			קבוצת ניסוי			
			(n = 16)			(n = 15)			
ES ¹	p	U	Median	SD	M	Media	SD	M	
n									
הון פסיכולוגי									
.08	.654	108.50	3.08	0.45	3.23	3.33	0.37	3.27	תקוה
.29	.110	79.00	3.33	0.39	3.28	2.89	0.38	3.04	אופטימיות
.12	.520	103.00	3.15	0.36	3.11	3.00	0.42	3.04	מסוגלות עצמית
.13	.470	101.50	3.19	0.33	3.20	3.15	0.36	3.12	הון פסיכולוגי - מדד כללי
העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי									
.54	.002	44.50**	4.00	0.73	4.09	5.00	0.69	5.01	תפקוד יום יומי
.57	.001	40.00***	3.71	0.65	3.95	4.86	0.62	4.80	שפה ותקשורת חברתית
.55	.001	42.50***	4.00	0.56	4.15	5.00	0.60	4.87	משחק ולמידה
.29	.110	79.00	4.25	0.65	4.48	5.00	0.76	4.97	היבטים רגשיים
.01	.953	118.50	5.67	0.85	5.19	5.00	0.60	5.20	מסוגלות הצוות
האמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי									
.11	.572	105.00	4.32	0.39	4.26	4.37	0.39	4.35	אמונה לגבי התפתחות

*** $p < .001$

מהתבוננות בלוח 4 ניתן לראות כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין אנשי הצוות מקבוצת הניסוי לבין אנשי הצוות מקבוצת הביקורת במדידת הבסיס בשלושת הגורמים של שאלון העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי: תפקוד יומי ($p < .01$), שפה ותקשורת חברתית ($p < .001$) וגורם משחק ולמידה ($p < .001$). כמו כן, נמצא הבדל מובהק במדידת הבסיס במדד של איכות האינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט – מדד הבחירה. בכל ארבעת משתנים אלו נמצא כי אנשי הצוות אשר שויכו לקבוצת הניסוי בעלי ציון גבוה יותר מאשר אנשי הצוות אשר שויכו לקבוצת הביקורת.

הן לאור שחלק ממדדי המחקר לא התפלגו נורמלית והן לאור ההבדלים בין שתי הקבוצות במדידת הבסיס, ראוי לבחון את השערות המחקר במידת השיפור במדדי המחקר השונים באמצעות ניתוחים א-פרמטריים על מדד ההפרש בין שני זמני המדידה. להלן הממצאים:

1. הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, במדדי התיווך CAB לפני ואחרי קיום הסדנה

באשר להבדלים בין קבוצות המחקר במדדי התיווך CAB שוער כי בקבוצת הניסוי יחול שיפור במדדי התיווך MISC-CAB לאחר הסדנה, בהשוואה לקבוצת הביקורת. כאמור על מנת לבחון האם חל שינוי בין שני זמני המדידה במדדי התיווך נערכו מבחני Wilcoxon לכל מדד ומדד. על מנת לבחון את ההבדלים בין קבוצות המחקר במידת השינוי נערך מבחן Mann-Whitney על ההפרשים בין המדידות בכל אחד ממדדי התיווך.

ממצאי מבחן Wilcoxon העידו כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין שני הזמנים במדד המיקוד, ההרחבה הקוגניטיבית, מדד הריגוש ומתן המשמעות, מתן עידוד ומתן תחושת יכולת, מדד ניתוח מטלה ובמדד איכות האינטראקציה הכללי בקרב אנשי הצוות מקבוצת הניסוי. בכלל מדדים אלו נצפתה עליה לאחר הסדנה בהשוואה למדידת הבסיס. העלייה במדד העידוד ובמדד ניתוח מטלה נמצאה מובהקת ברמה של 0.05. עם גודל אפקט בינוני של 0.66. ושל 0.62, בהתאמה. העלייה במדד המיקוד נמצאה עם מובהקות ברמה של 0.01. ועם גודל אפקט בינוני גבוה של 0.73. העלייה במדד הרחבה קוגניטיבית, מדד ריגוש ומתן משמעות ובמדד הכללי של איכות האינטראקציה נמצאה עם מובהקות ברמה של 0.001. ועם גודל אפקט גבוה של 0.82, 0.88, וכן 0.88, בהתאמה. למול ממצאים אלו בקרב אנשי הצוות מקבוצת הניסוי, נצפתה עליה מובהקת ברמת מובהקות של 0.05. במדד ריגוש ומתן משמעות בקרב אנשי צוות קבוצת הביקורת ועם גודל אפקט בינוני של 0.70. כמו כן, נצפתה ירידה מובהקת סטטיסטית בקרב אנשי צוות קבוצת הביקורת במדד המיקוד ברמת מובהקות של 0.01. ובגודל אפקט בינוני של 0.67.

ממצאי מבחן Mann-Whitney העידו כי בדומה להשערת המחקר אכן קיימים הבדלים במידת השינוי בין אנשי צוות קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדד המיקוד, ההרחבה הקוגניטיבית, הריגוש, העידוד ובמדד הכללי של איכות האינטראקציה. כלל ההבדלים בין

קבוצות המחקר נמצאו ברמת מובהקות של 0.001. למעט מדד העידוד שבו נצפה הבדל ברמת מובהקות של 0.01. לוח 5 מציג את הממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI על-פי קבוצות המחקר וזמן המדידה.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של איכות האינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט בשיטת OMI על-פי קבוצות המחקר וזמן

המדידה												
Mann-Whitney – U ערכי			Wilcoxon – Z ערכי			מידה שניה			מידת הבסיס			קבוצת מחקר
ES^2	p	U	ES^1	p	Z	$Media$	SD	M	$Media$	SD	M	
						n				n		
מיקוד												
.68	.001 <	24.00***	.73	.005	2.82**	22.00	6.87	22.60	13.00	9.20	16.00	ניסוי (n = 15)
			.67	.007	2.69**	8.00	7.70	11.00	15.00	6.14	16.25	ביקורת (n = 16)
הרחבה קוגניטיבית												
.62	.001 <	32.50***	.82	.001	3.19***	10.00	6.79	11.33	2.00	6.14	4.33	ניסוי (n = 15)
			.16	.575	.56	2.00	2.59	2.75	2.00	3.04	3.25	ביקורת (n = 16)
ריגוש ומתן משמעות												
.60	.001 <	35.50***	.88	.001	3.41***	36.00	14.76	39.40	13.00	9.56	17.80	ניסוי (n = 15)
			.70	.012	2.52*	24.00	10.72	19.75	15.50	8.17	14.81	ביקורת (n = 16)
בחירה												
.10	.573	106.00	.28	.291	1.06	5.00	2.42	4.87	4.00	2.06	4.40	ניסוי (n = 15)
			.50	.085	1.72	3.00	2.68	3.50	3.00	1.85	2.69	ביקורת (n = 16)

מנ-ווטני – U ערכי			וילקסון – Z ערכי			מדידה שניה			מדידת הבסיס			קבוצת מחקר
ES ²	p	U	ES ¹	p	Z	Media	SD	M	Media	SD	M	
						n			n			
עידוד ומתן תחושת יכולת												
.51	.005	49.00**	.66	.013	2.48*	10.00	8.87	12.20	7.00	4.82	6.93	ניסוי (n = 15)
			.13	.636	.47	5.00	2.86	5.19	5.00	4.39	6.75	ביקורת (n = 16)
ויסות התנהגות												
.12	.513	103.50	.43	.135	1.49	4.00	3.00	5.47	4.00	2.21	3.80	ניסוי (n = 15)
			.18	.493	.69	5.00	2.96	4.37	2.50	3.56	4.12	ביקורת (n = 16)
ניתוח מטלה												
.15	.404	99.00	.62	.025	2.24*	6.00	3.77	6.33	4.00	2.52	3.73	ניסוי (n = 15)
			.39	.146	1.45	5.50	4.32	6.12	4.00	2.61	4.44	ביקורת (n = 16)
איכות האינטראקציה - מדד כללי												
			.88	<.001	3.41***	108.00	25.24	102.2	54.00	28.47	57.0	ניסוי (n = 15)
.74	.001	15.50***						0			0	
	<		.03	.910	.11	55.00	20.89	52.69	61.00	18.94	52.3	ביקורת (n = 16)
1												

ES^1 : גודל האפקט בניתוח Wilcoxon חושב על-פי הנוסחה $Z/\sqrt{N}$ כאשר N מסמל את כמו זוגות המדידות בהם נמצא שוני מהערך 0 (Effect size). $p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$.

ES^2 : גודל האפקט בניתוח Mann-Whitney חושב על-פי הנוסחה $Z/\sqrt{N}$ כאשר N מסמל את כמות המשתתפים (Effect size).

2. הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ובאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי לפני ואחרי קיום

הסדנה

באשר להבדלים בין קבוצות המחקר בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ובאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי, שוער כי בקבוצת הניסוי יחול שיפור רב יותר לאחר הסדנה, בהשוואה לקבוצת הביקורת. כאמור על מנת לבחון האם חל שינוי בין שני זמני המדידה בעמדות ובאמונות הצוותים, נערכו מבחני Wilcoxon לכל מדד ומדד. על מנת לבחון את ההבדלים בין קבוצות המחקר במידת השינוי נערך מבחן Mann-Whitney על ההפרשים בין המדידות.

ממצאי ניתוחי Wilcoxon הראו כי בניגוד להשערתנו לא נמצא שינוי מובהק סטטיסטית בין שני זמני המדידה הן במדדי העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות (תפקוד יום יומי, שפה ותקשורת חברתית, משחק ולמידה, היבטים רגשיים ועמדות כלפי מסוגלות) והן במדד האמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בקרב אנשי הצוות מקבוצת הניסוי ואנשי הצוות מקבוצת הביקורת.

כמו כן, בניגוד להשערתנו כי סדנה לשיפור האינטראקציה התיווכית על-פי עקרונות מודל MISC-CAB תוביל לשיפור גם בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ובאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין אנשי צוות קבוצת הניסוי לבין אנשי צוות קבוצת הביקורת במדד ההפרש בין המדידות בניתוח Mann-Whitney.

לוח 6 מציג את הממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי על-פי קבוצות המחקר וזמן המדידה.

ערכי Mann-Whitney – U			ערכי Wilcoxon – Z			מדידה שניה			מדידת הבסיס			קבוצת מחקר
ES^2	p	U	ES^1	p	Z	Media	SD	M	Media	SD	M	
						n			n			
תפקוד יום יומי												
.21	.253	91.50	.02	.959	.05	5.00	0.69	5.04	5.00	0.69	5.01	($n = 15$) ניסוי
			.43	.120	1.56	4.10	0.73	4.22	4.00	0.73	4.09	($n = 16$) ביקורת
שפה ותקשורת חברתית												
.15	.416	99.50	.03	.916	.105	5.00	0.60	4.85	4.86	0.62	4.80	($n = 15$) ניסוי
			.37	.153	1.43	4.36	0.65	4.20	3.71	0.65	3.95	($n = 16$) ביקורת
משחק ולמידה												
.25	.157	84.50	.16	.555	.590	4.80	0.63	4.78	5.00	0.60	4.87	($n = 15$) ניסוי
			.47	.119	1.56	4.35	0.62	4.38	4.00	0.56	4.15	($n = 16$) ביקורת
היבטים רגשיים												
.18	.497	95.50	.01	.964	.04	5.00	0.70	4.93	5.00	0.76	4.97	($n = 15$) ניסוי
			.23	.399	.84	4.75	0.79	4.62	4.25	0.65	4.48	($n = 16$) ביקורת
עמדות כלפי מסוגלות												
.39	.319	84.50	.00	1.00	.00	5.00	0.69	5.20	5.00	0.60	5.20	($n = 15$) ניסוי
			.32	.282	1.07	5.17	0.98	4.98	5.67	0.85	5.19	($n = 16$) ביקורת
אמונה לגבי ההתפתחות												

ערכי U – Mann-Whitney			ערכי Z – Wilcoxon			מדידה שניה			מדידת הבסיס			קבוצת מחקר
ES^2	p	U	ES^1	p	Z	Media	SD	M	Media	SD	M	
						n			n			
.06	.721	111.00	.39	.161	1.40	4.42	0.34	4.46	4.37	0.39	4.35	ניסוי ($n = 15$)
			.03	.909	.11	4.39	0.48	4.23	4.32	0.39	4.26	ביקורת ($n = 16$)

ES^1 : גודל האפקט בניתוח Wilcoxon חושב על-פי הנוסחה $Z/\sqrt{N}$ כאשר N מסמל את כמו זוגות המדידות בהם נמצא שוני מהערך 0 (Effect size).

ES^2 : גודל האפקט בניתוח Mann-Whitney חושב על-פי הנוסחה $Z/\sqrt{N}$ כאשר N מסמל את כמות המשתתפים (Effect size).

3. הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בהון הפסיכולוגי לפני ואחרי קיום הסדנה

באשר להבדלים בין קבוצות המחקר בהון הפסיכולוגי, כפי שנמדד באמצעות שאלון תקווה, אופטימיות ומסוגלות עצמית, שוער כי בקבוצת הניסוי יחול שיפור רב יותר לאחר הסדנה, בהשוואה לקבוצת הביקורת. כאמור על מנת לבחון האם חל שינוי בין שני זמני המדידה בהון הפסיכולוגי נערכו מבחני Wilcoxon לכל מדד ומדד. על מנת לבחון את ההבדלים בין קבוצות המחקר במידת השינוי בהון הפסיכולוגי נערך מבחן Mann-Whitney על ההפרשים בין המדידות.

ממצאי ניתוחי Wilcoxon הראו כי בניגוד להשערתנו לא נמצא שינוי מובהק סטטיסטית בין שני זמני המדידה בכל שלושת מדדי ההון הפסיכולוגי ובמדד הכללי הכולל את שלושת מדדים אלו בקרב אנשי הצוות מקבוצת הניסוי ובקרב אנשי הצוות מקבוצת הביקורת. כמו כן, בניגוד להשערתנו כי סדנה לשיפור האינטראקציה התיווכית על-פי עקרונות מודל MISC-CAB תוביל לשיפור גם בהון הפסיכולוגי, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין אנשי צוות קבוצת הניסוי לבין אנשי צוות קבוצת הביקורת במדד ההפרש בין המדידות בניתוח Mann-Whitney.

ממצאים אלו דומים לממצאים אשר הוצגו בחלק הקודם והעידו כי לא קיים הבדל בין קבוצות המחקר בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ובאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי. לוח 7 מציג את הממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של ההון הפסיכולוגי על-פי קבוצות המחקר וזמן המדידה.

לוח 7: ממוצעים, סטיות תקן, חציונים, ערכי Z וערכי U של ההון הפסיכולוגי על-פי קבוצות המחקר וזמן המדידה

ערכי U – Mann-Whitney			ערכי Z – Wilcoxon			מדידה שניה			מדידת הבסיס			קבוצת מחקר	
ES^2	p	U	ES^1	p	Z	$Media$	SD	M	$Media$	SD	M		
						n				n			
תקוה													
.10	.582	106.50	.11	.691	.40	3.17	0.50	3.29	3.33	0.37	3.27	ניסוי (n = 15)	
			.02	.934	.08	3.08	0.35	3.22	3.08	0.45	3.23	ביקורת (n = 16)	
אופטימיות													
.24	.182	86.50	.14	.622	.49	3.00	0.46	3.00	2.89	0.38	3.04	ניסוי (n = 15)	
			.40	.134	1.50	3.39	0.38	3.36	3.33	0.39	3.28	ביקורת (n = 16)	
מסוגלות עצמית													
.32	.076	75.50	.23	.430	.79	2.90	0.50	2.99	3.00	0.42	3.04	ניסוי (n = 15)	
			.41	.141	1.47	3.15	0.40	3.26	3.15	0.36	3.11	ביקורת (n = 16)	
הון פסיכולוגי – מדד כללי													
.19	.295	93.50	.06	.820	.23	3.00	0.45	3.09	3.15	0.36	3.12	ניסוי (n = 15)	
			.38	.127	1.53	3.29	0.33	3.28	3.19	0.33	3.20	ביקורת (n = 16)	

ES^1 : גודל האפקט בניתוח Wilcoxon חושב על-פי הנוסחה $Z/\sqrt{N}$ כאשר N מסמל את כמו זוגות המדידות בהם נמצא שוני מהערך 0 (Effect size).

ES^2 : גודל האפקט בניתוח Mann-Whitney חושב על-פי הנוסחה $Z/\sqrt{N}$ כאשר N מסמל את כמות המשתתפים (Effect size).

3.2 חלק ב': מתאמים בין משתני המחקר

מטרת חלק זה לבחון את הקשר בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס. על מנת לבחון קשרים אלו נערך מבחן מתאם ספירמן (Spearman rho) בין מדדי ההון הפסיכולוגי, מדדי העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות וממד האמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין מדדי איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס.

בדומה להשערותנו נמצאו קשרים מובהקים סטטיסטית בין מדדי ההון הפסיכולוגי, מדדי העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות וממד האמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין מדדי איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס. באופן ספציפי יותר הממצאים העידו על הקשרים הבאים:

א. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד התקווה לבין מדד ההרחבה הקוגניטיבית, $r(29) = .46, p < .05$, וממד העידוד $r(29) = .39, p < .05$. כלומר, ככל שמידת התקווה של איש הצוות במדידת הבסיס הייתה גבוהה יותר, כך הוא ביצע יותר הרחבות קוגניטיביות ונתן יותר עידוד באינטראקציה עם הפעוט.

ב. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד האופטימיות לבין המדד התיווכי של העידוד, $r(29) = .38, p < .05$, כלומר, ככל שמידת האופטימיות של איש הצוות במדידת הבסיס הייתה גבוהה יותר, כך הוא ביצע יותר עידוד באינטראקציה עם הפעוט.

ג. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המדד הכללי של ההון הפסיכולוגי לבין המדד התיווכי של העידוד, $r(29) = .37, p < .05$, כלומר, ככל שמידת ההון הפסיכולוגי של איש הצוות במדידת הבסיס הייתה גבוהה יותר, כך הוא ביצע יותר עידוד באינטראקציה עם הפעוט.

ד. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד העמדות באשר ליכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בתפקוד היום יומי לבין המדד התיווכי ריגוש ומתן משמעות, $r(29) = .41, p < .05$, כלומר, ככל שהעמדות של איש הצוות באשר ליכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בתפקוד היום יומי חיוביות יותר במדידת הבסיס, כך הוא הביע יותר ריגוש ונתן משמעות באינטראקציה עם הפעוט.

ה. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד העמדות באשר ליכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי במשחק ולמידה לבין המדד התיווכי ריגוש ומתן משמעות, $r(29) = .47, p < .01$, כלומר, ככל שהעמדות של איש הצוות באשר ליכולת

הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי במשחק ולמידה חיוביות יותר במדידת הבסיס, כך הוא הביע יותר ריגוש ונתן משמעות באינטראקציה עם הפעוט.

ו. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד העמדות באשר ליכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בהיבטים הרגשיים לבין המדד התיווכי ריגוש ומתן משמעות, $r(29) = .54, p < .01$, מדד הרחבה קוגניטיבית $r(29) = .37, p < .05$, והמדד הכללי של איכות האינטראקציה $r(29) = .40, p < .05$. כלומר, ככל שהעמדות של איש הצוות באשר ליכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בהיבטים הרגשיים חיוביות יותר במדידת הבסיס, כך הוא הביע יותר ריגוש ונתן משמעות באינטראקציה עם הפעוט ועודד אותו יותר באמצעות הרחבה קוגניטיבית.

ז. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד מסוגלות הצוות לבין המדד התיווכי מיקוד, $r(29) = .44, p < .05$, כלומר, ככל שמסוגלות איש הצוות בעבודה עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי גבוהה יותר במדידת הבסיס, כך הוא ביצע יותר מיקוד באינטראקציה עם הפעוט.

ח. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד האמונה לגבי התפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין המדד התיווכי מיקוד, $r(29) = .50, p < .01$, מדד הרחבה קוגניטיבית $r(29) = .66, p < .001$, מדד ריגוש ומתן משמעות $r(29) = .54, p < .01$, מדד הבחירה $r(29) = .54, p < .01$ וכן עם המדד הכללי של איכות האינטראקציה $r(29) = .54, p < .01$. כלומר, ככל שהאמונה של איש הצוות לגבי התפתחותם של פעוטות עם עיכוב התפתחותי חיובית יותר במדידת הבסיס, כך הוא ביצע יותר מיקוד, הרחבה קוגניטיבית, הביע יותר ריגוש ונתן משמעות באינטראקציה עם הפעוט ועודד אותו לבחור.

לוח 8 מציג את מקדמי מתאם ספירמן (Spearman's rho) של הקשרים בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס.

לוח 8: מקדמי מתאם ספירמן (Spearman's rho) של הקשרים בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס (N = 31)

איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס							
מיקוד	הרחבה	ריגוש ומתן	בחירה	עידוד	ויסות	ניתוח מטלה	איכות
	קוגניטיבית	משמעות		ותחושת	התנהגות		האינטראקציה
				יכולת			מדד כללי
תקוה	.09	.46**	.22	.16	.39*	.32	.25
אופטימיות	.06	.32	.06	-.07	.38*	.28	.13
מסוגלות עצמית	.06	.28	.18	.21	.33	.11	.19
הון פסיכולוגי – מדד כללי	.04	.34	.12	.10	.37*	.27	.16
תפקוד יום יומי	.08	.17	.41*	.23	.28	.18	.30
שפה ותקשורת חברתית	.07	.17	.34	.21	.16	.05	.21
משחק ולמידה	.26	.14	.47**	.18	.15	.19	.11
היבטים רגשיים	.25	.37*	.54**	.14	.21	.03	.40*
מסוגלות הצוות	.44*	.30	.34	.14	.06	.00	.30
אמונה לגבי התפתחות	.50**	.66***	.54**	.51**	.21	.31	.54**

* $p < .05$, ** $p < .01$

בנוסף לבחינת את הקשר בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי לבין איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI במדידת הבסיס, נערכו מבחני מתאם ספירמן (Spearman rho) גם בין מדדי ההון הפסיכולוגי, מדדי העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות וממד האמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי במדידת הבסיס לבין מידת השינוי של אנשי הצוות במעון במדדי איכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI. בחינה זו נועדה לבחון האם ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות שאיש הצוות במעון בא עימם בבסיס טרם הסדנה או ההדרכה תורם להסברת מידת השינוי באיכות האינטראקציה שלו עם הפעוט. ממצאי מתאם ספירמן הראו את הממצאים הבאים:

א. נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין מדד האופטימיות במדידת הבסיס לבין מידת השינוי בממד ההרחבה הקוגניטיבית, $r(29) = -.38, p < .05$, בממד הריגוש ומתן המשמעות $r(29) = -.57, p < .001$ ובמדד הכללי של איכות האינטראקציה, $r(29) = -.50, p < .01$. כלומר, ככל שמידת האופטימיות של איש הצוות במדידת הבסיס הייתה נמוכה יותר, דווקא הוא זה ששינה יותר את מידת ההרחבה הקוגניטיבית, הריגוש ומתן המשמעות ואת המדד הכללי של איכות האינטראקציה כלפי הפעוט.

ב. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד התפקוד היום יומי במדידת הבסיס לבין מידת השינוי בממד המיקוד, $r(29) = .42, p < .05$, וקשר שלילי מובהק סטטיסטית עם מדד ויסות ההתנהגות $r(29) = -.39, p < .05$. כלומר, ככל שהעמדות של איש הצוות במעון כלפי יכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בהיבט של התפקוד היום יומי חיוביות יותר, כך הוא עסק יותר במיקוד במדידה השנייה ביחס למדידת הבסיס ועסק פחות בוויסות ההתנהגות של הפעוט באינטראקציה עימו.

ג. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד השפה והתקשורת החברתית במדידת הבסיס לבין מידת השינוי בממד המיקוד, $r(29) = .46, p < .01$ ובמדד הריגוש ומתן המשמעות $r(29) = .41, p < .05$. כלומר, ככל שהעמדות של איש הצוות במעון כלפי יכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בהיבט של שפה ותקשורת חברתית חיוביות יותר, כך הוא עסק יותר במיקוד ובריגוש ומתן משמעות במדידה השנייה ביחס למדידת הבסיס.

ד. נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד משחק ולמידה במדידת הבסיס לבין מידת השינוי בממד המיקוד, $r(29) = .44, p < .05$ ומידת השינוי בממד ההרחבה הקוגניטיבית $r(29) = .36, p < .05$. כמו כן, נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית עם מדד ויסות ההתנהגות $r(29) = -.40, p < .05$. כלומר, ככל שהעמדות של איש הצוות במעון כלפי יכולת הלמידה וההשתנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בהיבט של משחק וללמידה

חיוביות יותר, כך הוא עסק יותר במיקוד ובהרחבה קוגניטיבית במדידה השנייה ביחס למדידת הבסיס ועסק פחות בוויסות ההתנהגות של הפעוט באינטראקציה עימו.

לוח 9 מציג את מקדמי מתאם ספירמן (Spearman's rho) של הקשרים בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי במדידת הבסיס לבין מידת השיפור¹ באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI.

לוח 9: מקדמי מתאם ספירמן (Spearman's rho) של הקשרים בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות והאמונה לגבי ההתפתחות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי במדידת הבסיס לבין מידת השיפור¹ באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI (N = 31)

מידת השיפור ¹ באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI							
מיקוד	הרחבה	ריגוש ומתן	בחירה	עידוד	ויסות	פירוק	איכות
	קוגניטיבית	משמעות			התנהגות	המטלה	האינטראקציה
							מדד כללי
תקוה	.01	-.17	-.02	.01	-.03	-.20	-.10
אופטימיות	-.20	-.38*	-.57***	.01	-.29	-.27	-.12
מסוגלות עצמית	-.08	-.27	-.24	-.01	.03	.04	-.02
הון פסיכולוגי – מדד כללי	-.13	-.28	-.34	.00	-.07	-.17	-.08
תפקוד יום יומי	.42*	.28	.29	-.09	.21	-.39*	-.15
שפה ותקשורת חברתית	.46**	.31	.41*	.11	.25	-.31	-.14
משחק ולמידה	.44*	.36*	.35	.14	.22	-.40*	-.07
היבטים רגשיים	.34	.03	.27	.17	.06	-.31	-.15
מסוגלות הצוות	-.13	-.27	-.09	.02	-.02	-.12	.11
אמונה לגבי התפתחות	-.08	-.16	-.02	.17	.18	-.01	.30

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .00$

¹מידת השיפור חושבה כמדד Gain score = T2-T1

3.3 חלק ג': תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות

האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI

מטרת חלק זה לבדוק את מידת התרומה של משתני הרקע (כגון השכלה והתפקיד במעון), ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות של איש הצוות באשר לפעוט עם העיכוב ההתפתחותי והשייך לקבוצת המחקר (ניסוי/ביקורת) להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI. על מנת לבחון מטרת מחקר זו, נערכו ניתוחי רגרסיות היררכיות (Hierarchical regression) עבור כל אחד ממדדי איכות האינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט בשיטת OMI **שבהם נמצא שיפור מובהק** (מדד כללי של איכות האינטראקציה ותתי המדדים: מיקוד, הרחבה קוגניטיבית, ריגוש ומתן משמעות ועידוד). בבולוק הראשון של מודל הרגרסיה הוכנסו מאפייני הרקע של אנשי הצוות (מגדר, השכלה, תפקיד במעון, סוג האוכלוסייה שעובדים עימה, מגזר, גיל, שנות ותק במקצוע ושנות הוותק במעון הנוכחי) בשיטת הצעדים (Stepwise manner). על-פי שיטה זו, רק מאפייני רקע אשר תורמים במובהק להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט בשיטת OMI נכנס למודל. סדר הכנסת המשתנים למודל על-פי שיטה זו הינה בהתאם לרמת מובהקותם. בלוק השני של מודל הרגרסיה הוכנסו מדדי ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ומדד האמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי במדידת הבסיס. משתנים אלו נכנסו למודל הרגרסיה רק בבולוק השני על מנת לבחון את תרומתם הייחודית מעבר למאפייני הרקע של אנשי הצוות העשויים להסביר את שונותם. על ידי הכנסתם רק בבולוק השני של הרגרסיה ניתן לא רק לראות את אחוז השונות הייחודי של תרומתם אלא גם לפקח על השונות שהוסברה על ידי מדדי הרקע שהוכנסו בלוק קודם לכן. בבולוק האחרון של הרגרסיה הוכנס מדד השייך של איש הצוות לקבוצת המחקר (האם השתייך לקבוצת הניסוי או לקבוצת הביקורת). משתנה זה נכנס רק בבולוק האחרון של מודל הרגרסיה על מנת לבחון את תרומתו הייחודית להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט בשיטת OMI מעבר למאפייני הרקע של אנשי הצוות המטפלים ומעבר למידת ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות שלהם באשר לפעוטות עם עיכוב התפתחותי (מדדים הקשורים עם מדדי איכות האינטראקציה). ניתוח זה מוסיף מידע הן על תרומתם של מאפייני הרקע והן על התרומה של הסדנה תוך שליטה על מאפייני הרקע של אנשי הצוות. לוח 10 מציג את ממצאי ניתוחי הרגרסיות ההיררכיות עבור מידת השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI על ידי מאפייני הרקע של המשתתפים, ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי והשייך לקבוצת המחקר.

לוח 10: ממצאי ניתוחי רגרסיות היררכיות עבור מידת השיפור¹ באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI על ידי מאפייני הרקע של המשתתפים, ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי והשיוך לקבוצת המחקר

בלוק	משתנים מסבירים	B	SE.B	β	F	R^2	ΔR^2
איכות האינטראקציה - מדד כללי							
1	השכלה ²	29.84	9.81	.49**	9.25**	.242**	----
	השכלה ²	23.83	9.66	.39*			
	מגדר ³	-42.08	19.58	-.34*	7.51**	.349**	.107*
2	השכלה ²	17.63	9.46	.29			
	מגדר ³	-41.12	18.32	-.33*			
	אופטימיות	-26.09	11.69	-.34*	7.38***	.451***	.101*
3	השכלה ²	6.99	7.63	.12			
	מגדר ³	-30.19	14.25	-.25*			
	אופטימיות	-18.08	9.14	-.23*			
	קבוצה ⁴	33.67	7.53	.56***	14.43***	.689***	.239***
מיקוד							
1	השכלה ²	9.93	2.74	.56***	13.15***	.312***	----
	השכלה ²	11.32	2.56	.64***			
	שנות ותק במעון	-1.59	.61	-.37*	11.27***	.446***	.134*
	השכלה ²	11.83	2.36	.67***			
	שנות ותק במעון	-1.42	.57	-.34*			
	שיקום ⁵	5.78	2.35	.32*	10.87***	.547***	.101*
2	השכלה ²	9.70	2.40	.55***			
	שנות ותק במעון	-1.63	.54	-.39**			
	שיקום ⁵	6.00	2.20	.34*			

בלוק	משתנים מסבירים	B	SE.B	β	F	R^2	ΔR^2
עמדות – תפקוד יום יומי		3.26	1.46	.31*	10.62***	.620***	.073*
3	השכלה ²	7.77	2.05	.44***			
	שנות ותק במעון	-1.58	.44	-.37***			
	שיקום ⁵	4.61	1.85	.26*			
	עמדות – תפקוד יום יומי	.88	1.37	.08			
	קבוצה ⁴	8.17	2.24	.46***	15.19***	.752***	.132***
הרחבה קוגניטיבית							
1	מגדר ³	-19.64	3.32	-.74***	34.99***	.547***	----
2	----	----	----	----	----	----	----
3	מגדר ³	-16.73	2.87	-.63***			
	קבוצה ⁴	.5.27	1.41	.40***	32.32***	.698***	.151***
ריגוש ומתן משמעות							
1	השכלה ²	13.42	4.47	.49**	9.01**	.237**	----
2	השכלה ²	10.39	4.42	.38*			
	אופטימיות	-12.45	5.67	-.35*	7.51**	.349**	.112*
3	השכלה ²	6.10	4.24	.22			
	אופטימיות	-9.56	5.18	-.27			
	קבוצה ⁴	11.89	4.20	.43**	8.92***	.498***	.149**
עידוד ומתן תחושת יכולת							
1	----	----	----	----	----	----	----
2	----	----	----	----	----	----	----
3	קבוצה ⁴	6.83	2.28	.49**	9.00**	.237**	----

¹מידת השיפור חושבה כמדד T2-T1. Gain score = T2-T1. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

²השכלה: 0 = לא אקדמית, 1 = אקדמית; ³מגדר: 0 = גבר, 1 = אישה; ⁴קבוצה: 0 = ביקורת, 1 = ניסוי; ⁵שיקום: 0 = לא עובד עם אוכלוסייה שיקומית, 1 = עובד עם אוכלוסייה שיקומית.

מהתבוננות בלוח 10 ניתן לראות כי השכלת איש הצוות במעון ומגדר איש הצוות הסבירו יחדיו 34.9% מהשונות של השיפור באיכות האינטראקציה. מקדם ה- β החיובי של

מדד ההשכלה ומקדם ה- β השלילי של המגדר מעידים כי מידת השיפור באיכות האינטראקציה גבוהה יותר בקרב אנשי צוות משכילים יותר ובקרב הגברים (לגבי ממצא זה יש לסייג שקיימים רק 2 גברים בתוך כלל אנשי הצוות במעונות).

מעבר לתרומת מאפייני הרקע להסברת המדד הכללי של איכות האינטראקציה, באופן ספציפי יותר קיימת תרומה מובהקת סטטיסטית של מאפייני הרקע גם למדדי האינטראקציה השונים:

מיקוד: ההשכלה, שנות הוותק במעון והאם איש הצוות עובד עם אוכלוסיות שיקומיות הסברו יחדיו 54.7% מהשונות של מידת השיפור במדד המיקוד. מקדמי ה- β החיוביים של משתנה ההשכלה והשיקום ומקדם ה- β השלילי של שנות הוותק במעון מעידים כי מידת השיפור במדד המיקוד באינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט גבוהה יותר בקרב אנשי צוות משכילים יותר, אלו שעובדים עם אוכלוסייה שיקומית ובקרב אלו עם שנות ותק נמוכות במעון. **הרחבה קוגניטיבית:** מגדר איש הצוות הסביר 54.7% מהשונות של השיפור במידת

ההרחבה הקוגניטיבית. מקדם ה- β השלילי של המגדר מעיד כי מידת השיפור במדד ההרחבה הקוגניטיבית גבוהה יותר בקרב הגברים (לגבי ממצא זה יש לסייג שקיימים רק 2 גברים בתוך כלל אנשי הצוות במעונות).

ריגוש ומתן משמעות: השכלת איש הצוות הסבירה 23.7% מהשונות של השיפור במידת הריגוש ומתן המשמעות. מקדם ה- β החיובי של מדד ההשכלה מעיד כי מידת השיפור במדד ריגוש ומתן משמעות גבוהה יותר בקרב אנשי צוות משכילים יותר. **עידוד:** לא נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית של מדדי הרקע בבולק הראשון של המודל להסברת השונות של מידת השיפור במידת העידוד באינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט.

בבולק השני נבחנה התרומה הייחודית של ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ומדד האמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי מעבר למאפייני הרקע. ממצאי הבולק השני ברגרסיות מעיד כי קיימת תרומה מובהקת סטטיסטית של מדד האופטימיות (מדד הון פסיכולוגי) המוסיפה עוד 10.1% לשונות של מדד איכות האינטראקציה הכללי בין המטפל/ת לפעוט. מקדם ה- β השלילי מעיד כי אנשי צוות אשר במדידת הבסיס רמת האופטימיות שלהם הייתה נמוכה, שיפרו יותר את איכות האינטראקציה עם הפעוט. בדומה, מדד האופטימיות גם הוסיף עוד 11.2% להסברת השונות של מדד האינטראקציה - ריגוש ומתן המשמעות גם הוא עם מקדם β שלילי. לבסוף, מדד העמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בתפקוד היום יומי הוסיף עוד 7.3% לשונות של מדד האינטראקציה - מיקוד.

לאחר פיקוח על מאפייני הרקע של אנשי הצוות, על ההון הפסיכולוגי, על העמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית ועל מדד האמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי

נמצא כי בכל המודלים של הרגרסיות נתקיימה תרומה ייחודית מובהקת סטטיסטית של השיוך לקבוצת המחקר בבלוק השלישי מעבר למשתנים המסבירים אשר הוכנסו בשני הבלוקים הקודמים. באופן ספציפי השיוך לקבוצת המחקר הוסיף עוד 23.9% לשונות של המדד הכללי של איכות האינטראקציה בין מטפל/ת לפעוט ($p < .001$), הוסיף עוד 13.2% לשונות של מדד איכות האינטראקציה - מיקוד ($p < .001$), 15.1% לשונות של מדד איכות האינטראקציה - הרחבה קוגניטיבית ($p < .001$), 14.9% למדד איכות האינטראקציה ריגוש ומתן משמעות ועוד 23.7% למדד איכות האינטראקציה עידוד. מקדמי ה- β החיוביים מעידים כי מידת שיפור גבוהה יותר במדדי איכות האינטראקציה של מטפל/ת פעוט נמצאה בקרב אנשי צוות אשר השתייכו לקבוצת הניסוי.

4. דיון

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היתה לבדוק את תרומת סדנה במודל MISC-CAB לאיכות האינטראקציה התיווכית בין צוותים רב-מקצועיים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי, עמדות הצוותים כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של הפעוטות, אמונותיהם לגבי התפתחות הפעוטות וההון הפסיכולוגי שלהם. במחקר השתתפו 31 נשות צוות ממעונות יום שיקומיים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי, של עמותת צ'יימס ישראל במרכז הארץ. המחקר נערך בשני מעונות, אשר אחד שימש כקבוצת ניסוי ($N = 15$) והשני כקבוצת ביקורת ($N = 16$). המחקר כלל שלושה שלבים: בשלב המבחן המוקדם (Pre-test) נבדקו באמצעות שאלונים משתני רקע, עמדות ואמונות הצוותים והון פסיכולוגי, וכן נבחנה האינטראקציה התיווכית באמצעות ניתוח צילומי וידאו בשיטת OMI. בשלב ההתערבות השתתפו צוותי קבוצת הניסוי בסדנה לשיפור אינטראקציה תיווכית. בשלב המבחן החוזר (Post-test) נמדדו מחדש משתני המחקר. ליבת הדיון תתמקד בנושאים הבאים: (א) הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, לפני ואחרי קיום הסדנה; (ב) מתאמים בין משתני המחקר; (ג) תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI. להלן נדון בממצאי המחקר, בזיקה לנושאים המפורטים לעיל.

4.1 חלק א': הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, לפני ואחרי קיום הסדנה

4.1.1 הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדדי התיווך MISC-CAB, לפני ואחרי קיום הסדנה

מטרת המחקר כאמור היתה לבדוק האם יימצא שיפור בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת במדדי התיווך MISC-CAB לפני ואחרי קיום הסדנה. השערותנו היתה כי בקבוצת הניסוי יחול שיפור במדדי התיווך MISC-CAB לאחר הסדנה, בהשוואה לקבוצת הביקורת. עיון בתוצאותינו מראה כי לפי ניתוחי Wilcoxon נמצא שיפור מובהק לאחר הסדנה בקרב קבוצת הניסוי בכל מדדי התיווך, למעט בחירה וויסות התנהגות. כמו כן, בדומה להשערותנו, לפי ניתוחי Mann-Whitney נמצאו הבדלים מובהקים במידת השיפור בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדדי התיווך: מיקוד, הרחבה קוגניטיבית, ריגוש ומתן משמעות, עידוד והמדד הכללי לאיכות האינטראקציה.

ממצאי מחקרנו הולמים תוצאות ממצאי מחקרים אחרים שנערכו על-פי מודל ה-MISC בקרב ילדים עם התפתחות טיפוסית, ובהם נמצא כי התערבות במודל ה-MISC תרמה לשיפור מובהק באיכות האינטראקציה התיווכית בין אימהות לילדיהן (אברוצקי, 2015; ערד, 1995; Klein & Alony, 1993; Klein, 1996). כמו כן, ממצאנו הולמים גם תוצאות מחקרים שהפעילו תוכניות התערבות במודל ה-MISC בקרב אימהות לילדים ופעוטות בהתפתחות א-טיפוסית, כגון פעוטות עם תסמונת דאון והפרעות תקשורת (בר-נס בלנגה, 2006; יגרמן, 2005; נאמן, 2011; סובלמן-רוזנטל וקליין, 2003). יש לציין כי כל המחקרים המוזכרים לעיל התמקדו בהורים בלבד.

מחקרם של ליפשיץ ועמיתיה (Lifshitz et al., 2010) התמקד בתרומת סדנה במודל MISC-CAB לצוותים במרכז יום למבוגרים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, ומחקרנו הוא ככל הידוע הראשון להפעיל את מודל MISC-CAB בצוותים לפעוטות במעונות יום שיקומיים. להלן נתייחס לשיפור בכל אחד ממדדי התיווך בהם חל שיפור מובהק במידת השיפור בקרב קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת:

מיקוד (Focusing): מיקוד מוגדר כפעולות תיווך שמטרתן למקד את תשומת ליבו של

הילד לחפצים, לאנשים, לפעילויות, לזמן ולמרחב. המיקוד בא לידי ביטוי בבחירת גירויים, הדגשתם וארגונם על ידי המתווך, בפעילות היום-יום (ADL), הלמידה והפנאי (קליין, 2008; שופר אנגלהרד, 2013; Lifshitz et al., 2010). מדד המיקוד שואף לעידוד התפתחותו של הצורך להתמקד בגירויים על מנת לחוות אותם באופן מדויק ומשמעותי, וזאת בניגוד לתפיסה שטחית, מעורפלת ו"מרחפת", החולפת על פני הגירוי מבלי להתעמק בו (קליין, 2000).

בעוד שלא היה הבדל בין שתי הקבוצות בשלב הפרה-טסט, בקבוצת הניסוי חל שיפור מובהק לאחר ההשתתפות בסדנה (פרה-טסט: $M = 16$, $SD = 9.2$; פוסט-טסט: $M = 22.6$, $SD = 6.87$), בשונה מקבוצת הביקורת (פרה-טסט: $M = 16.25$, $SD = 6.14$; פוסט-טסט: $M = 11$, $SD = 7.70$). ואכן בניתוח צילומי האינטראקציות של קבוצת ה-MISC בשלב הפוסט-טסט – נצפו פעולות תיווך רבות ומגוונות יותר למיקוד תשומת הלב של הפעוט. לדוגמא: לאחר

הסדנה, היו משתתפות שארגנו את הסביבה באופן שאפשר לילד להתמקד בפעילות והשתמשו יותר בהצבעה על חפצים למיקוד הקשב שלו- "תראו מה יש לי: בננה ותפוח (מצביעה וחוזרת) בננה ותפוח". כמו כן, אצל חלק מהמשתתפות לאחר ההתערבות ניתן יותר דגש למיקוד בזמן כאשר הן התייחסו לזמנים בסדר היום. לדוגמא: אחת המשתתפות הצביעה על לוח זמנים עם סמלים והסבירה: "עכשיו אוכלים ארוחת בוקר, אחר כך נצא לחצר". דוגמא נוספת היא אחת המשתתפות שלפני ההתערבות השתמשה מעט מאוד במיקוד, ואילו לאחר הסדנה הציגה יותר מיקוד בתכונות המאכלים בארוחה והסבה את תשומת לב הפעוט לקלט בחושיו, למשל: "אממ, זה מלוח. זה קראנצ'י".

יש לציין כי בקבוצת הביקורת חלה ירידה במדד המיקוד בניתוח המדידה השנייה. תופעה זו של דעיכה המכונה "Fade Out Effect" יכולה לנבוע מתהליכים פסיכולוגיים, חברתיים ומוסדיים שהתרחשו בקבוצת הביקורת (Bailey et al., 2020; Renkl, 2012). למשל: ייתכן שעומס בעבודה, שינויים בדינמיקה החברתית והשגרה החזרתית הובילו לירידה טבעית באיכות המיקוד. כלומר, גורמים סביבתיים ופנימיים עשויים להסביר ירידה זו גם בהיעדר התערבות חיצונית. ממצאנו תואם לממצאי מחקרים אחרים בתחום החינוך, אשר דיווחו על ירידה בתפקוד וברווחת הצוותים לאורך זמן בלי התערבות, כלומר ללא השפעה ישירה של מחקר, אלא כתוצאה מאירועים סביבתיים (Collie & Martin, 2023; Flook et al., 2013).

הרחבה קוגניטיבית (Expending): הרחבה קוגניטיבית מוגדרת כהתנהגויות

המכוונות להעשרת הידע הקוגניטיבי של הילד בכל פעילויות היום-יום, מעבר לחוויה המיידית בהווה. לדוגמא: מתן הסברים, ציון קשרים בין עצמים/ תופעות, הצגת השוואות, רצפים, קשרים סיבתיים וקשרים אחרים (ליפשיץ וצימרמן, 2009; קליין, 2008; שופר אנגלהרד, 2013). באמצעות תהליכי הרחבה המבוגר מסייע לילד לקשר את החוויות המיידיות שהוא חווה עם חוויות אחרות שהוא חווה בעבר או יחווה בעתיד. הרחבה יוצרת ציפייה למידע מעניין, חשוב ושימושי מעבר לנתפס על ידי החושים, ומעוררת בילד את הצורך להמשיך לחקור, לדעת ולשאול (קליין, 2000; 2008).

ממצאי מחקרנו מצביעים על שיפור מובהק במדד ההרחבה בקרב משתתפות קבוצת הניסוי (פרה-טסט: $M = 4.33$, $SD = 6.14$; פוסט-טסט: $M = 11.3$, $SD = 6.79$), זאת בשונה מקבוצת הביקורת. בניתוח צילומי האינטראקציות של קבוצת הניסוי בשלב הפוסט-טסט, בלט כי המשתתפות שילבו יותר פעולות הרחבה, למשל: התייחסו למושגי יסוד (צבע, צורה, גודל, כמות, יחסים במרחב), שייכו לקטגוריות ("הבננה והתפוח שניהם ממשפחת הפירות"), חיברו בין חוויות מהעבר להווה ("אנחנו משחקים בפירות, כמו הפירות שאנחנו אוכלים בגן"), ועודדו חשיבה על הקשרים רחבים ("מאיפה מגיע החלב?"). אצל אחת המשתתפות שלפני

ההתערבות לא נקטה כלל בפעולות הרחבה, נצפה שיפור משמעותי לאחר ההתערבות כאשר שילבה עשרות הרחבות קוגניטיביות הן בזמן הארוחה והן בזמן משחק. לדוגמא: המשתתפת שילבה הסבר על רגשות כשהתייחסה להבעות הפנים של דמויות בספר. כמו כן, היא העלתה שאלות מעוררות מחשבה תוך ציון קשרים סיבתיים, למשל: "ומה עושה הפיל עם החדק שלו? הפיל משפריץ מים וכך הוא מקרר את הגוף, שיהיה לו נעים".

בקבוצת הביקורת לעומת זאת, לא חל שיפור בממד ההרחבה (פרה-טסט: $M = 3.25$, $SD = 3.04$; פוסט-טסט: $M = 2.75$, $SD = 2.59$). שכיחות מדד זה היתה נמוכה יחסית כבר במדידת הבסיס, ובמדידה השנייה אף ירדה מעט. לדוגמא: מספר משתתפות מקבוצת הביקורת הציגו במדידת הבסיס פעולות הרחבה אחדות בזמן האינטראקציה בארוחה ובמשחק, ואילו במדידה השנייה לא השתמשו כלל בהרחבות. אחרות המשיכו להשתמש בהרחבות בודדות, ללא שינוי משמעותי. הפער בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת מחזק את תרומת הסדנה במיקוד במרכיב הקוגניטיבי.

ריגוש ומתן משמעות (Affecting): התנהגות המעבירה מסר של משמעות

ומוטיבציה להמשך פעילות. המבוגר משתף את הילד ברגשותיו, בהתלהבותו ובמשמעות שהוא מעניק לדברים בסביבה, באופן מילולי ו/או בלתי מילולי. לדוגמא: שינויים של קצב הדיבור ונימתו, השתתקות פתאומית, הדגשה של צלילים, שינוי של הבעות פנים, השמעת קולות והתפעלות ("כמה כיף לשחק ביחד!", "זה צעצוע מאוד מיוחד" וכדומה) – כל אלה הם ביטויי רגש המסייעים בתהליך הלמידה (קליין, 2008; שופר אנגלהרד, 2013). בכוחו של הריגוש לפתח בילד את הצורך לחיפוש משמעות בהתנסויות חדשות, להשקיע אנרגיה בפעילות משמעותית, להתרגש, להתפעל ולהעניק בעצמו משמעות לדברים (קליין, 2000).

כאמור, ממצאי המחקר מצביעים על שיפור מובהק בממד הריגוש בקרב משתתפות קבוצת הניסוי (פרה-טסט: $M = 17.8$, $SD = 9.56$; פוסט-טסט: $M = 39.4$, $SD = 14.76$), זאת בהשוואה לקבוצת הביקורת (פרה-טסט: $M = 14.8$, $SD = 8.17$; פוסט-טסט: $M = 19.75$, $SD = 10.72$). בניתוח צילומי האינטראקציה בשלב הפוסט-טסט, נצפו גילויי חיבה מוגברים כלפי הפעוטות הן באופן מילולי והן באופן בלתי-מילולי, באמצעות מגע חם, ליטופים וחיבוקים. אחת המשתתפות שלפני ההתערבות הציגה שפת גוף מצומצמת, הציגה לאחר ההתערבות הבעות פנים בולטות יותר, העלתה את עוצמת קולה והוסיפה הנגנה לדיבור. כמו כן, שיפור דרמטי נצפה אצל משתתפת נוספת, אשר טרם ההתערבות מיעטה לדבר והיתה פסיבית יחסית. לאחר ההתערבות, חל שיפור ניכר: היא הפגינה התלהבות גלויה מהפעוטות ומהפעילות, שרה, חייכה, חיבקה, והשמיעה מסרים של חום ומשמעות, כגון: "זה נעים לך כשאני שרה? כמה כיף לשיר ביחד". רמת הריגוש הגבוהה שהפגינה גרמה לעלייה ברמת

העוררות של הפעוט שאיתה פעלה, ואף עוררה עניין מצד פעוטות נוספים, שפנו אליה וביקשו להצטרף למשחק עמה.

עידוד ומתן תחושת יכולת (Encouraging): התנהגות שמביעה שביעות רצון

מהתנהגות הילד, ומעבירה תחושה שפעולתו מוצלחת, תוך הסבר הכולל ציון המרכיבים שהובילו להצלחה. מתייחסת למתן חיזוק ספציפי המעודד, הענקת תחושת הצלחה והכוונה להצלחות נוספות בעתיד (קליין, 2008; ליפשיץ וצימרמן, 2009). כאמור, ממצאי המחקר מצביעים על שיפור מובהק בממד העידוד בקרב משתתפות קבוצת הניסוי (פרה-טסט: $M = 6.93, SD = 4.82$; פוסט-טסט: $M = 12.2, SD = 8.87$), זאת בהשוואה לקבוצת הביקורת (פרה-טסט: $M = 6.75, SD = 4.39$; פוסט-טסט: $M = 5.19, SD = 2.86$). ניתוח צילומי האינטראקציה בשלב הפוסט-טסט נצפתה עלייה הן בשימוש בחיזוקים כלליים ללא הסבר (כמו: "כל הכבוד", "יופי") והן בחיזוקים ספציפיים המלווים בהסבר (כמו: "יופי, אתה שותה מאוד יפה", "וואו, אתה עומד זקוף, זקוף, כל הכבוד!"). בהשוואה לשיפור בכלל המדדים, השיפור בממד העידוד היה נמוך יותר מהאחרים. הסבר לכך עשוי להיות כי הצוותים רגילים לעודד באופן טבעי, גם טרם הסדנה.

בחירה (Choosing), ויסות התנהגות (Regulating) וניתוח מטלה (Task)

(analysis): כפי שתואר לעיל, ממצאי המחקר מצביעים על כך שבמדדים אלו לא חל שיפור מובהק בקרב משתתפות קבוצת הניסוי, לעומת קבוצת הביקורת. עולה השאלה- מה הסיבה לכך? ראשית, נראה כי בשל מגבלות הזמן של הסדנה, הושם דגש משמעותי יותר על המרכיבים הראשונים של המודל – הקוגניטיבי והרגשי – הן בהיבט התיאורטי והן בפעילויות המעשיות, שכללו ניתוח סרטונים ותצפיות בשטח. לעומת זאת, המרכיב ההתנהגותי של מודל MISC-CAB הכולל את מדדי ויסות התנהגות וניתוח מטלה, קיבל התייחסות מצומצמת יחסית במערך הסדנה.

בהתייחס לממד הבחירה, יש לציין כי כבר במדידת הבסיס נמצא הבדל מובהק בממד זה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, כך שקבוצת הניסוי התחילה עם מדד גבוה יותר. ייתכן כי הסבר לכך הוא שיעור גבוה יותר של נשות צוות ממקצועות הבריאות (40% לעומת 18.8%) ובעלות השכלה אקדמית (66.7% לעומת 25%) בקרב קבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת, המשתקף בהיכרות רחבה יותר עם עקרונות של אוטונומיה, שותפות ועידוד בחירה במסגרת האינטראקציה הטיפולית. עם זאת, אף שבקבוצת הניסוי נצפתה רמת בסיס גבוהה יותר, לא נמצא שיפור מובהק בממד הבחירה לאחר ההתערבות, דבר שעשוי לנבוע מכך שבמהלך הסדנה לא ניתן דגש מספק לממד זה, או משום שהנושא קיבל משקל מתון יחסית לעומת מדדים אחרים של תיווך, כגון מיקוד, ריגוש והרחבה קוגניטיבית.

גם בקרב קבוצת הביקורת נצפתה תדירות נמוכה במדד הבחירה, והדבר עשוי להיות מוסבר על-פי הגישה ה"פסיבית-המקבלת" של פוירשטיין (Alony, 2024; Feuerstein, 2003; Feuerstein, 1970). גישה זו מבטאת אמנם יחס חיובי כלפי אדם עם מוגבלות, אך היא מקבלת את מוגבלותו כבלתי ניתנת לשינוי. בהתאם לגישה זו, עשויות להיווצר אינטראקציות שבהן המטפל נוטה לכוון, להוביל ולעזור יותר מאשר לאפשר לפעוט עם עיכוב התפתחותי בחירה.

לסיכום, ממצאי מחקרנו מצביעים על שיפור באיכות האינטראקציה התיווכית בין צוותים לפעוטות עם עיכוב התפתחותי בעקבות השתתפות בסדנה לפי מודל MISC-CAB. שיפור זה תואם את עקרונות הגישה ה"אקטיבית-משנה" של פוירשטיין (Alony, 2024; Feuerstein, 2003; Feuerstein, 1970), המדגישה את יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של כל אדם, בהם גם ילדים ואנשים עם מוגבלות שכלית, ואת תפקיד התיווך בתהליך זה. נראה כי הצוותים במחקר הנוכחי הפנימו את תפיסת היסוד של הגישה, ולפיה שינוי בתפקודו של הילד אפשרי באמצעות תיווך מותאם ומשמעותי. מתוך אמונה זו פעלו אנשי הצוות באופן מודע ומכוון יותר לקידום תהליכי למידה אצל הפעוטות, כפי שמשתקף מהשיפור במדדי התיווך באינטראקציה בינם לבין הפעוטות.

מבחינה תיאורטית, ממצאנו עולים בקנה אחד עם מחקרים שהראו כי תוכניות התערבות ממוקדות אינטראקציה תורמות לשיפור איכות הקשר בין צוותים לילדים הן במסגרות חינוך רגיל (Early et al., 2017), הן במסגרות חינוך מיוחד (Davis et al., 2023), והן במסגרות למבוגרים עם מוגבלות שכלית (Lifshitz et al., 2010). חשיבותן של תוכניות מסוג זה נשענת על התפיסה כי איכות האינטראקציה בין הצוות לילדים הינה משמעותית להתפתחות הרגשית, הקוגניטיבית והחברתית של הילדים ובמיוחד עבור ילדים בקבוצות סיכון (Ansari et al., 2020; Baardstu et al., 2021; Egert et al., 2020; Grosse et al., 2022; Pianta et al., 2016; Williford & Pianta, 2020).

בהתאם לכך, מבחינה מעשית, השיפור שנמצא במחקרנו במדדי התיווך משקף אינטראקציות איכותיות ומחזק את המסקנה כי התערבות ממוקדת אינטראקציה והוליסטית אינה רק משפרת את איכות הקשר בטווח המיידי, אלא גם בונה תשתית רגשית-קוגניטיבית-התנהגותית (CAB) שבכוחה לתרום להתפתחות ארוכת טווח של הילדים. חשוב להדגיש כי עבודה זו הינה בגדר מחקר חלוץ בלבד, הנערך בהשתתפות מדגם מצומצם של משתתפים. לשם ביסוס והרחבת ממצאי העבודה, יש צורך במחקרי המשך בהם ישתתף מספר משתתפים גדול יותר.

יש לציין כי מבחינת משתני הרקע של אוכלוסיית המחקר, קיים הבדל בהשכלה בין קבוצת הניסוי לביקורת, כאשר בקבוצת הניסוי היו יותר נשות צוות עם השכלה אקדמית בהשוואה לקבוצת הביקורת (66.7% בהשוואה ל – 25%, בהתאמה). לנושא זה נתייחס בפרק הדיון האחרון שיעסוק בשאלת הרגרסיה.

4.1.2 הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, באמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי ובהון הפסיכולוגי לפני ואחרי קיום הסדנה

בחלק השני של בדיקת ההבדלים בין קבוצת המחקר, שיערנו כי ימצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בעמדות, באמונות ובהון הפסיכולוגי של הצוותים (כגון תקווה, אופטימיות ותחושת מסוגלות), לפני ואחרי קיום הסדנה. יש לציין שבמידת הבסיס נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשלושה גורמים של שאלון העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות של הפעוטות (בתחום התפקוד היום יומי, שפה ותקשורת חברתית ומשחק ולמידה), אולם מכיוון שגודל המדגם קטן, נערכו ניתוחים א-פרמטרים שבדקו כל קבוצה בפני עצמה. ניתוחים אלו מיייתרים את הצורך בפקוח על משתנים אלו במידה והיו נערכים ניתוחים פרמטרים. בניגוד להשערתנו, לפי ניתוחי Wilcoxon לא נמצאו הבדלים במדדי העמדות, האמונות וההון הפסיכולוגי בין שני זמני המדידה בכל קבוצה. כמו כן, בניתוחי Mann-Whitney לא נמצאו הבדלים במדדים אלו בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת. נשאלת השאלה מדוע לא חל שיפור בעקבות הסדנה?

הסבר לכך עשוי להיות העובדה כי גם לפני ההתערבות הציונים במדדים אלו היו גבוהים בשתי הקבוצות. גובה ממוצעי הציונים בשאלון העמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית נע בין 3.95–5.2 מתוך 6, כלומר בין נטה להסכים למסכימה. גובה ממוצעי הציונים בשאלון האמונות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי נע בין 4.26–4.35 מתוך 5, כלומר מאמינה. גובה ממוצעי הציונים בשאלוני ההון הפסיכולוגי בנושא תקווה, אופטימיות ותחושת מסוגלות, נעו בין 3.04–3.27 מתוך 4, כלומר מסכימה. הציונים הגבוהים בשתי קבוצות המחקר פורשו על ידינו לפי שתי גישות:

הגישה הביקורתית: על-פי גישה זו, הציונים הגבוהים של הצוותים בשאלוני העמדות, האמונות וההון הפסיכולוגי אינם ריאליסטיים ויכולים לנבוע מהסיבות הבאות: ראשית, מכיוון שהשאלונים מבוססים על דיווח עצמי וסובייקטיבי של המשתתפות (Self-report questionnaires), הם עלולים לייצר תוצאות גבוהות שאינן מדויקות (O'Connor et al., 2019). על מנת לשפר תוקף אקולוגי באיסוף מידע אודות מדדים רגשיים והתנהגותיים כגון עמדות, אמונות והון פסיכולוגי, יש צורך בשילוב בין דיווח עצמי לדיווח חיצוני (המכונה דיווח

(Proxy), על ידי עמיתים/ מפקחים/ אנשים בסביבה (Lerang et al., 2021; Wiggs et al., 2022).

שנית, מילוי השאלונים עשוי להיות מושפע מרצייה חברתית (Social desirability), המוגדרת כ"נטייה להסכים עם פריטים בתגובה ללחצים חברתיים או נורמטיביים במקום לספק דיווחים עצמאיים אמיתיים" (Ellingson et al., 2001, p. 122). הספרות המחקרית מצביעה על כך שלעיתים תכופות קיימים קשיים במדידת עמדות הן בראיון, במסגרת סקר, או מחקר, לאור רצון המשיבים לרצות את החוקרים, לייצר אידיאליזציה של המציאות ולדווח על עמדות חיוביות יותר מאלו שמוחזקות על ידם בפועל (Lui et al., 2018; Paulhus, 2017; Ramos, 2023). טענה זו מתיישבת עם התיאוריה של כך (Albarracín et al., 2018; Katz, 1960) לפיה אחד מתפקידי העמדה הינו תפקיד תועלתני. לדוגמא: עובד עשוי לבטא עמדה דומה לזו של מנהל העבודה, לא משום שהשתכנע בצדקת העמדה אלא במטרה להתחבב עליו ולקבל תגמול. תפקיד נוסף של העמדה הוא בהגנת האגו, כלומר האדם מאמץ עמדות מסוימות משום שהן מסייעות לו להתגונן מפני אמת לא נעימה על עצמו או על זולתו. לדוגמא: להודות בעמדות שליליות כלפי אוכלוסייה עם מוגבלות.

הגישה המציאותית: על-פי גישה זו, הציונים הגבוהים של הצוותים בשאלוני העמדות, האמונות וההון הפסיכולוגי הינם ריאליסטיים. תיאוריות בנושא רכישת עמדות יכולות להסביר גישה זו. בספרות המקצועית מתוארות שתי דרכים מרכזיות לרכישת עמדות: האחת, רכישה סבילה- מתייחסת לגישות התופסות את האדם כיצור סביל שתנאי הסביבה מכתיבים במידה רבה אלו עמדות ירכוש בחייו; השנייה, רכישה פעילה- מתייחסת לגישות קוגניטיביות לפיהן האדם נתפס כיצור חושב ושקול, המאמץ לעצמו עמדות השומרות על הרמוניה הכרתית או מבטיחות לו תגמול (שורצולד, 2000; Corneille & Stahl, 2019; Briñol et al., 2019; Maio et al., 2019).

אחת מצורות הרכישה הסבילה היא למידה תצפיתית, המתרחשת באמצעות התבוננות בזולת ובהתנהגותו. גישה זו המדגישה את הסביבה כבעלת תפקיד מרכזי בעיצוב עמדות, תואמת למודל האקולוגי (רייטר ועמיתים, 2016; Fisher & Bronfenbrenner, 1979, 1992; Lombardi, 2025), לפיו התפתחות האדם מושפעת מיחסי הגומלין בינו לבין מערכות סביבתיות שונות. בהקשר למחקר הנוכחי, ניתן לשער כי עבודה יומיומית בסביבה חינוכית-טיפולית הדוגלת בקבלת השונה, פועלת לקידום אוכלוסיות מורכבות ומדגישה את התקדמות הפעוטות, מייצרת מנגנון של למידה תצפיתית המוביל לגיבוש עמדות ואמונות חיוביות לגבי יכולת ההתפתחות של הפעוטות. הצוותים, הצופים יום יום בעמיתיהם בשעת עבודתם ובפעוטות עצמם, המגיעים להצלחות גם אם קטנות, מפנימים את המסר כי שינוי וצמיחה אפשריים – מסר המשתקף בעמדותיהם כפי שנמצא במחקרנו. לדוגמא: המשתתפות הביעו כאמור הסכמה גבוהה בשאלון עמדות בהיגדים כמו "פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי,

יכולים ללמוד לאכול עצמאית עם סכו"ם" וכן "פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד למיין חפצים לפי צבע".

בנוסף להשפעת הסביבה על העמדות החיוביות כלפי יכולת ההשתנות, האקלים החיובי בסביבה הטיפולית יכול להסביר גם את מדדי ההון הפסיכולוגי הגבוהים. המשתתפות הביעו כאמור הסכמה גבוהה בשאלוני ההון הפסיכולוגי בהיגדים כגון: "אני יכולה לחשוב על הרבה דרכים להשיג את המטרות שלי" (תקווה); "אני תמיד חושבת שיהיה טוב" (אופטימיות); "תמיד אוכל לפתור בעיות קשות, אם אשתדל מספיק" (תחושת מסוגלות). ממצאי מחקרנו תואמים ממצאי מחקרים נוספים שדיווחו על הון פסיכולוגי גבוה בקרב צוותים העובדים עם אוכלוסיות מורכבות (Bergman Deitcher & Alon, 2025; Chiracu et al., 2023). ניתן לשער כי ההתמודדות היומיומית עם אתגרים מפתחת בקרב הצוותים יכולת לראות הצלחות גם במצבים קשים, המובילה לחיזוק חוסן, תחושת תקווה, אופטימיות ותחושת מסוגלות.

לצד רכישה סבילה, קיימת כאמור גם רכישה פעילה בה האדם בתפקיד המרכזי ברכישת עמדותיו. גישה זו כוללת תיאוריות קוגניטיביות ששילובן יכול להוות הסבר לתוצאות העמדות החיוביות במחקרנו. תיאוריית האיזון ההכרתי של היידר (Heider, 1958) גורסת כי בני אדם שואפים לשמור על איזון קוגניטיבי במערכת העמדות שלהם כלפי אנשים, אובייקטים ורעיונות. כאשר קיימת חוסר עקביות (דיסוננס) בין עמדות או תפיסות, נוצר מתח פנימי, והפרט פועל לשחזר איזון באמצעות שינוי עמדותיו או פרשנותו (Briñol et al., 2019; Chiang et al., 2020). בהקשר למחקר הנוכחי, עולה ההנחה כי לצוותים שבחרו בעבודה עם ילדים בעלי לקויות מורכבות קיימת עמדת יסוד חיובית כלפי אוכלוסייה זו, שתפקידה לבטא ערכים החשובים לצוותים כפי שטען כץ בהגדרתו את תפקידי העמדה (Albarracín et al., 2018; Katz, 1960).

חיזוק לכך ניתן למצוא אצל מור-יצחקניא (2024), שמצאה בראיונות עומק עם מטפלות במקצועות הבריאות כי בחירתן לעבוד עם אוכלוסיות בעלות לקויות מורכבות מבוססת על ערכים ומאפיינים אישיותיים כגון חיפוש אתגרים קוגניטיביים וחוויות רגשיות מעשירות, הנאה מתהליכים ארוכים ומשמעותיים, אופטימיות, והיכולת להכיר בטוב ולהוקירו - מרכיבים התורמים הן להון פסיכולוגי גבוה והן לעמדות חיוביות. לפי תיאוריית האיזון ההכרתי (Chiang et al., 2020; Heider, 1958), כאשר הצוות פוגש פעוטות עם לקויות מורכבות וחווה אתגרים בעבודה היום-יומית, עלולה להיווצר אי-התאמה קוגניטיבית אם העמדה כלפיהם תהיה שלילית. לפיכך, לשם שמירת האיזון, הם מפתחים עמדות חיוביות המאפשרות קוהרנטיות בין ערכיהם הבסיסיים לבין חוויותיהם היומיומיות.

במקביל, לפי תיאוריית התגובה הקוגניטיבית (Petty et al., 1981; Briñol et al., 2019) הגורסת כי רכישת עמדות נובעת מהתגובות הקוגניטיביות שהפרט מייצר במהלך עיבוד

מסר – ניתן להסיק כי עמדות הצוותים מתחזקות באמצעות מחשבות חיוביות שעולות במהלך המפגש היום יומי עם הפעוטות. טענה זו נתמכת גם בגישת המגע (Allport, 1954), לפיה מפגש ישיר, תכוף ומובנה עם אובייקט העמדה משפיע על תהליכים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים ומוביל לשינוי עמדות לכיוון חיובי (Albarracín et al., 2018; Rademaker et al., 2020). בהקשר זה, הקשר היומיומי הישיר עם הפעוטות עצמו תורם לעיצוב עמדות חיוביות.

לסיכום, הצגנו כאן כיצד סביבת העבודה הטיפולית, המאפשרת חוויה מתמשכת של למידה תצפיתית על תהליכים חיוביים, יחד עם ערכים אישיותיים העומדים בבסיס הבחירה במקצועות טיפוליים (כפי שמציעה תיאוריית האיזון ההכרתי) ופרשנות פנימית חיובית הנוצרת במפגש עם הילדים (כפי שמציעות תיאוריית התגובה הקוגניטיבית וגישת המגע), יוצרים מערכת עמדות חיובית הנשענת הן על הצורך באיזון פנימי והן על עיבוד קוגניטיבי של ההתנסות. שילוב זה מסביר מדוע מדדי העמדות וההון הפסיכולוגי של המשתתפות היו גבוהים מלכתחילה ולא השתנו בעקבות הסדנה.

4.2 חלק ב': מתאמים בין משתני המחקר

מטרת המחקר השנייה היתה לבדוק את הקשר בין ההון הפסיכולוגי, העמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות, והאמונות של הצוותים לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי, לבין איכות האינטראקציה בינם לבין הפעוטות במדידת הבסיס. השערנו היתה כי ככל שמדדי ההון הפסיכולוגי, העמדות והאמונות של הצוותים יהיו גבוהים יותר, כך איכות האינטראקציה בין המטפל/ת לפעוט לפי מדדי התיווך MISC-CAB תהיה טובה יותר. מעיון בתוצאות מחקרנו עולה כי השערה זו אושרה. לפי מבחן מתאם ספירמן (Spearman rho), נמצאו מספר קשרים מובהקים סטטיסטית בין משתני המחקר – הון פסיכולוגי, עמדות ואמונות – לבין מדדי איכות האינטראקציה MISC-CAB במדידת הבסיס. להלן נתייחס לקשרים שנמצאו בין משתני המחקר. תחילה נבחן את הקשרים בין מדדי ההון הפסיכולוגי לבין איכות האינטראקציה לפי מדדי התיווך MISC-CAB. לאחר מכן נבחן את הקשרים בין עמדות ואמונות הצוותים לבין מדדי התיווך MISC-CAB.

4.2.1 מתאמים בין הון פסיכולוגי לבין איכות האינטראקציה בין הצוות לפעוטות לפי מדדי התיווך CAB

בחלק זה נתייחס למדדים שנמצאו בשאלוני ההון הפסיכולוגי וכן למדד תחושת מסוגלות הצוותים בעבודתם, כפי שעלה מתוך שאלון העמדות. מעיון בתוצאותינו עולה כי במדידת הבסיס נמצאו מספר קשרים חיוביים מובהקים בין מדדי ההון הפסיכולוגי (תקווה, אופטימיות, הון פסיכולוגי כללי ומסוגלות הצוותים) לבין מדדי תיווך קוגניטיביים ורגשיים: מיקוד,

הרחבה קוגניטיבית, עידוד ומתן תחושת יכולת. טווח המתאמים המובהקים נע בין $r = .37$ – $.46$.
 =, כאשר המתאם הגבוה ביותר הוא בין תקווה למדד הרחבה קוגניטיבית ($r = .46, p < .01$).

ממצאנו מתיישבים עם הספרות המקצועית בתחום הפסיכולוגיה הארגונית, הקושרת בין מדדי הון פסיכולוגי גבוהים של עובדים לבין מידת ההשקעה ויעילות הביצועים בעבודה (Luthans & Youssef-Morgan, 2017), ועם תיאוריית המסוגלות העצמית של בנדורה (Bandura, 1997) הגורסת כי אנשים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה נוטים להפעיל יותר משאבים קוגניטיביים ורגשיים בעבודתם, מה שמוביל ליעילות גבוהה יותר בביצועיהם. וילסון ועמיתים (Wilson et al., 2022) מצאו כי ככל שמורים מרגישים מסוגלות גבוהה יותר בעבודתם עם ילדים עם מוגבלות שכלית, כך שימושם בשיטות הוראה לשילוב ילדים עם מוגבלות שכלית – עולה. בדומה לכך, מחקרנו מצא כי ככל שהתקווה, האופטימיות ותחושת המסוגלות של המטפל/ת היו גבוהים יותר, כך הם ביצעו שימוש גבוה יותר במדדי תיווך קוגניטיביים ורגשיים, המצביעים על איכות אינטראקציה גבוהה יותר לפי מודל MISC-CAB.

נוסף לבדיקת הקשרים במדידת הבסיס, בדקנו גם את הקשרים בין מדדי ההון הפסיכולוגי של הצוותים במדידת הבסיס לבין מידת השיפור באיכות האינטראקציה של הצוותים במדדי התיווך MISC-CAB. מעיון בתוצאותינו ניתן לראות כי בבדיקה זו, בשונה מהבדיקה במדידת הבסיס, הקשרים התהפכו: נמצאו קשרים שליליים מובהקים בין מדד האופטימיות במדידת הבסיס לבין מידת השיפור במדדים הרחבה הקוגניטיבית, ריגוש ובמדד הכללי של איכות האינטראקציה. טווח המתאמים המובהקים נע בין $r = -.57$ – $r = -.38$ כאשר המתאם השלילי החזק ביותר הוא בין אופטימיות למדד ריגוש ומתן משמעות ($r = -.57, p < .001$). כלומר, ככל שמידת האופטימיות של איש הצוות במדידת הבסיס הייתה נמוכה יותר, דווקא הוא זה ששינה יותר את מידת השימוש במדדי התיווך במדידה השנייה. דפוס זה עולה בקנה אחד עם מחקרים העוסקים בפסימיות מגוננת, לפיה לומדים בעלי ציפיות נמוכות יחסית-נוטים להציג היערכות גבוהה יותר ללמידה ודחף לשינוי, המובילים להישגים ולשיפור התנהגותי גבוה יותר לאחר התערבות (Atta et al., 2024; Forsha, 2021; Norem & Cantor, 1986;) (Peel & Ward, 2022).

4.2.2 מתאמים בין עמדות ואמונות הצוותים לבין איכות האינטראקציה בין הצוות לפעוטות לפי מדדי התיווך CAB

מעיון בתוצאותינו עולה כי במדידת הבסיס נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין אמונות הצוותים לגבי התפתחות הפעוטות ועמדותיהם כלפי יכולות הלמידה וההשתנות בתחום התפקוד היום יומי, הקוגניטיבי (משחק ולמידה) והרגשי, לבין מדדי התיווך הקוגניטיביים

(מיקוד והרחבה קוגניטיבית) ומדדי התיווך הרגשיים (ריגוש ובחירה) של מודל MISC-CAB. טווח המתאמים המובהקים נע בין $r = .37-.66$, כאשר המתאם הגבוה ביותר הוא בין אמונות לגבי התפתחות לבין מדד הרחבה קוגניטיבית ($r = .66, p < .001$). קשרים חיוביים מובהקים נמצאו גם בין העמדות ואמונות הצוותים לבין המדד הכללי של איכות האינטראקציה, בטווח שנע בין $r = .40-.54$. כלומר, כפי ששיערנו, ככל שהעמדות והאמונות של המטפל/ת לגבי התפתחותם של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בתחום התפקוד היום יומי, הקוגניטיבי והרגשי היו חיוביות יותר במדידת הבסיס, כך הם ביצעו שימוש גבוה יותר במדדי התיווך הקוגניטיביים והרגשיים באינטראקציה עם הפעוטות.

חיזוק לממצאנו ניתן למצוא אצל יוספי (2003) שבדקה אינטראקציה לפי מודל ה-MISC בין מטפלות במעון יום לבין פעוטות עם התפתחות טיפוסית, ומצאה גם היא קשר חיובי בין אמונות המטפלות בתחום התפקוד הקוגניטיבי והרגשי לבין שימוש במדדי תיווך קוגניטיביים (מיקוד והרחבה קוגניטיבית). כמו כן, ממצאנו תומכים במחקרים שהראו כי לעמדות של אנשים שעובדים עם אנשים עם מוגבלויות ישנה השפעה רבה על התנהגותם כלפיהם (שביט ורייטר, 2016; 2018; Klibthong & Agbenyega, 2017; Hecht et al., 2016; Chimhenga, 2016).

כאמור, נוסף לבדיקת הקשרים במדידת הבסיס, בדקנו גם את הקשרים בין מדדי העמדות והאמונות של הצוותים במדידת הבסיס לבין מידת השיפור באיכות האינטראקציה של הצוותים במדדי התיווך MISC-CAB. בשונה מהבדיקה במדידת הבסיס, לא נמצאו כלל קשרים הנוגעים לעמדות הצוותים בתחום התפקוד הרגשי של הפעוטות. לעומת זאת, נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בהתייחס לעמדות הצוותים בתחום התפקוד היום-יומי והתפקוד הקוגניטיבי (שפה ותקשורת חברתית; משחק ולמידה). מרבית הקשרים נמצאו עם מדדי התיווך הקוגניטיביים (מיקוד והרחבה קוגניטיבית), כאשר טווח המתאמים המובהקים נע בין $r = .36-.46$, והמתאם הגבוה ביותר נמצא בין עמדות כלפי יכולת התפתחות שפה ותקשורת לבין מדד מיקוד ($r = .46, p < .001$). קשר יחיד נוסף נמצא בין עמדות אלו למדד תיווך רגשי (ריגוש ומתן משמעות). כלומר, ניתן לומר שבבדיקת הקשרים עם מידת השיפור באיכות האינטראקציה במדידה השנייה, נמצאו קשרים חיוביים בעיקר בין עמדות צוותים המתייחסות לתפקוד קוגניטיבי לבין מדדי תיווך קוגניטיביים של מודל MISC-CAB. כמו כן, נמצאו קשרים מובהקים שליליים בין עמדות הצוותים בתחום התפקוד היום-יומי והקוגניטיבי לבין מדד ויסות התנהגות, בטווח המתאמים $r = -.39-.40$.

משמעות ניתוח ממצאנו היא שככל שהעמדות של המטפל/ת לגבי יכולת השתנות הפעוטות בתחום הקוגניטיבי היו חיוביות יותר במדידת הבסיס, כך הם עסקו יותר במיקוד ובהרחבה קוגניטיבית במדידה השנייה ביחס למדידת הבסיס ועסקו פחות בוויסות ההתנהגות של הפעוט באינטראקציה עימו. העובדה כי מרבית הקשרים בבדיקה המתייחסת למידת השיפור במדידה השנייה נגעו לעמדות בתחום הקוגניטיבי ולמדדי תיווך קוגניטיביים, מעלה את

הסברה כי ייחודיותה של סדנה על פי מודל MISC-CAB היא בדגש על המרכיב הקוגניטיבי. כמו כן, ניתן להסיק שעמדות ואמונות בסיסיות הינן בעלות משמעות להפקת תועלת מתוכנית ההתערבות ועשויות לשמש תנאי מקדם ללמידה וליצירת אינטראקציה תיווכית עשירה.

4.3 חלק ג': תרומת המשתנים הבלתי תלויים להסברת השונות של השיפור באיכות

האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI

מטרת המחקר השלישית היתה לבדוק את מידת התרומה של משתני המחקר והסדנה להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה בין המטפל/מטפלת לפעוט בשיטת OMI. שיערנו כי משתני הרקע השכלה ומגדר, העמדות, ההון הפסיכולוגי והסדנה יתרמו להסברת השיפור במדדי התיווך MISC-CAB. ואכן, מעיון בתוצאות ניתוחי רגרסיות היררכיות (Hierarchical regression) בשיטת הצעדים (Stepwise manner), ניתן לראות כי השערותנו אוששה: בשלושה מדדי תיווך בהם השיפור היה מובהק (מדד כללי, מיקוד, ריגוש ומתן משמעות) – נמצאה תרומה משולבת של משתני הרקע (השכלה, מגדר, שנות ותק במעון, כיתת שיקום / אוטיזם), מדד האופטימיות, עמדות כלפי יכולת ההשתנות בתפקוד היום יומי והשתתפות בסדנה. לעומת זאת, במדדי התיווך הרחבה קוגניטיבית ועידוד – נמצאה תרומה רק להשתתפות בסדנה ולא נמצאה תרומה של משתני הרקע, ההון הפסיכולוגי והעמדות (למעט מגדר, בו נדון מיד). כלומר, במדד האינטראקציה הכללי, במיקוד ובריגוש – כלל משתני המחקר בשילוב הסדנה תרמו להסברת השונות של השיפור באיכות האינטראקציה. ולעומת זאת, במדדים הרחבה קוגניטיבית ועידוד – הסדנה היא זו שתרמה להסברת השונות באיכות האינטראקציה.

להלן נתייחס לממצאים בנוגע לתרומה של כל משתנה בנפרד, בזיקה להשערות המחקר:

4.3.1 תרומת משתני הרקע להסברת השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה

השכלה: עיון בתוצאותינו מעלה כי השכלת איש הצוות במעון הסבירה 24.2% מהשונות של השיפור במדד הכללי של איכות האינטראקציה, 31.2% מהשונות של השיפור במדד המיקוד, ו-23.7% מהשונות של השיפור במדד ריגוש ומתן משמעות. מקדם ה- β החיובי של מדד ההשכלה מעיד כי בהתאם להשערותנו, מידת השיפור במדד הכללי של איכות האינטראקציה ובמדדי התיווך מיקוד וריגוש היתה גבוהה יותר בקרב אנשי צוות בעלי מספר שנות לימוד גבוה יותר. ממצא זה מתיישב עם הספרות המקצועית המדגישה כי אנשי חינוך בעלי השכלה אקדמית גבוהה משפיעים באופן משמעותי על איכות הלמידה של ילדים צעירים, משום שהם מצוידים בהבנה תיאורטית עמוקה של למידה והתפתחות, חשיבה ביקורתית ויכולת ליצור אינטראקציות מתווכות ומותאמות (Bonetti & Blanden, 2020; Campbell- Barr, 2019; Nutbrown, 2021). ואכן במחקרנו גננות וצוותי מקצועות הבריאות שעברו

תהליך הכשרה אקדמאי ארוך, הכולל לימודים תיאורטיים ועבודה מעשית, הציגו איכות אינטראקציה גבוהה יותר והפיקו יותר מהסדנה, לעומת הסייעות שאינן בעלות השכלה אקדמית. ממצא זה מדגיש את הצורך בהתאמת תכני ההדרכה לרמת ההשכלה והניסיון של הצוותים. ייתכן כי אנשי צוות בעלי השכלה נמוכה יותר יזדקקו להרחבת הבסיס התיאורטי, תיווך הדרגתי יותר של מושגים מופשטים ושימוש בדוגמאות נוספות להמחשה מהשטח.

מגדר: ניתן לראות בתוצאותינו כי מגדר איש הצוות הסביר 10.7% מהשונות של השיפור בממד הכללי של איכות האינטראקציה, ו-54.7% מהשונות של השיפור בממד הרחבה קוגניטיבית. מקדם ה- β השלילי של המגדר מעיד כי בשונה מהשערותנו, מידת השיפור בממד הכללי לאיכות האינטראקציה וממד ההרחבה הקוגניטיבית היתה גבוהה יותר בקרב הגברים. עם זאת, יש לזכור כי אוכלוסיית המחקר כללה שני גברים בלבד ואכן אצל שניהם היה שינוי משמעותי מאוד בממד ההרחבה הקוגניטיבית בניסוח ה-Post-test. כלומר, השתתפותם בסדנה היא זו שהובילה לשיפור בהרחבה הקוגניטיבית. מומלץ במחקרים עתידיים לערוך ראיונות עם גברים ונשים בקבוצת הניסוי והביקורת, כדי לעמוד על הסיבות והתחושות כלפי הסדנה והחומר הנלמד.

שנות ותק במעון וכיתה (שיקום / אוטיזם): מתוצאותינו עולה כי המשתנים שנות ותק במעון וכיתה הסבירו יחדיו 23.5% מהשונות של מידת השיפור בממד המיקוד. מקדם ה- β החיובי של משתנה הכיתה ומקדם ה- β השלילי של שנות הוותק במעון מעידים כי מידת השיפור בממד המיקוד היתה גבוהה יותר בקרב צוותים העובדים עם אוכלוסייה שיקומית ובקרב אלו עם שנות ותק נמוכות במעון. ממצא זה עשוי להעיד כי צוותים בעלי ותק נמוך יותר-פתוחים יותר ללמידה, להכוונה ולהטמעת עקרונות חדשים של תיווך. חיזוק לכך ניתן למצוא במחקרים שהראו כי שלבי קריירה מוקדמים מאופיינים במוטיבציה גבוהה ללמידה ופתיחות לשינויים (Heslin et al., 2020; Mulyaningsih & Arifin, 2021; Zhang et al., 2021), מה שעשוי להגביר את התרומה של הדרכות והכשרות מקצועיות. כמו כן, ייתכן כי השיפור בממד המיקוד בקרב צוותי כיתות השיקום נובע מאופייה של אוכלוסיית הפעוטות, המאובחנת בעיכוב התפתחותי רב תחומי ודורשת מן הצוות תשומת לב רבה יותר למדדי התיווך הקוגניטיביים. לעומת זאת, בכיתות האוטיזם, שבהן הקושי העיקרי הוא תקשורת והרמה הקוגניטיבית לרוב שמורה, הדגש בעבודת הצוות עשוי להיות על היבטים תקשורתיים ורגשיים יותר מאשר קוגניטיביים.

4.3.2 תרומת מדדי העמדות וההון הפסיכולוגי להסברת השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה

עמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית: ניתן לראות בתוצאותינו כי מדד העמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי בתפקוד היום יומי הסביר

7.3% מהשונות של מידת השיפור במדד המיקוד. כלומר, מידת השיפור במיקוד היתה גבוהה יותר בקרב צוותים שדיווחו על עמדות גבוהות יותר בתחום התפקוד היום יומי. ממצא זה עשוי להעיד כי אמונה ביכולת ההשתנות מעודדת את הצוות להשקיע יותר בתיווך קוגניטיבי ובמאמץ למיקוד תשומת לב הפעוט.

הון פסיכולוגי – אופטימיות: עיון בתוצאותינו מעלה כי מדד האופטימיות הסביר 10.1% מהשונות של מידת השיפור במדד איכות האינטראקציה הכללי ו-11.2% מהשונות של מדד התיווך ריגוש ומתן המשמעות. מקדם ה- β השלילי בשני המקרים מעיד כי בשונה מהשערותנו, אנשי צוות אשר במדידת הבסיס רמת האופטימיות שלהם הייתה נמוכה, שיפרו יותר את איכות האינטראקציה עם הפעוט במדד הכללי לאיכות האינטראקציה ובמדד ריגוש ומתן משמעות. הסבר לכך יכולה להיות אסטרטגיית הפסימיות המגוננת שנידונה בפרק הדיון הקודם, לפיה לומדים בעלי ציפיות נמוכות יחסית – נוטים להציג דחף גבוה לשינוי המוביל לשיפור לאחר התערבות (Atta et al., 2024; Forsha, 2021; Norem & Cantor, 1986; Peel & Ward, 2022).

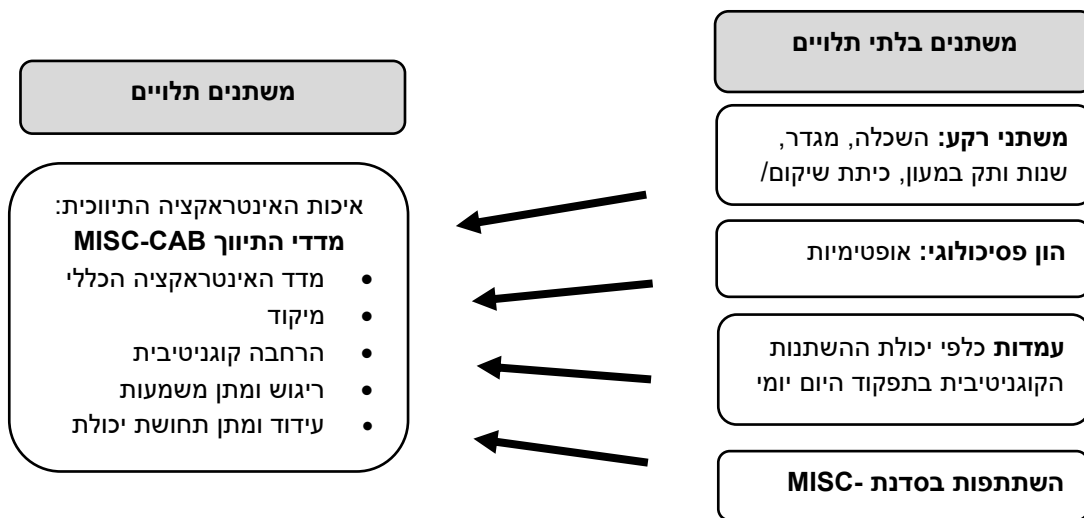
4.3.3 תרומת הסדנה להסברת השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה

בנוסף להשערות בהן דנו עד כה, שיערנו כי לסדנה תהיה תרומה ייחודית ומשמעותית להסברת השונות באיכות האינטראקציה מעבר למשתני המחקר האחרים. ואכן, ניתן לראות כי לאחר פיקוח על כל משתני המחקר בכל המודלים של הרגרסיות – השערותנו אוששה ונמצא כי לסדנה היתה תרומה ייחודית מובהקת סטטיסטית לכל מדדי איכות האינטראקציה שבהם נמצא שיפור מובהק. הסדנה תרמה במובהק 23.9% להסברת השונות של מידת השיפור במדד הכללי של איכות האינטראקציה בין מטפל/ת לפעוט, 13.2% להסברת השונות של מדד התיווך מיקוד, 15.1% להסברת השונות של מדד התיווך הרחבה קוגניטיבית, 14.9% להסברת השונות של מדד התיווך ריגוש ומתן משמעות ועוד 23.7% להסברת השונות של מדד התיווך עידוד. ממצאים אלו מדגישים כי הסדנה על-פי מודל MISC-CAB מהווה רכיב מרכזי ומשמעותי בקידום איכות האינטראקציה בין מטפלים לפעוטות, וכי היא עוררה שינוי מדיד ומשמעותי גם מעבר להשפעתם של גורמים אישיים או מקצועיים של הצוותים.

תרומה תיאורטית: מחקרנו הוכיח כי בכוחה של סדנה במודל MISC-CAB לתרום לשיפור איכות האינטראקציה בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. כמו כן, נמצאה תרומה של משתנים נוספים להפקת תועלת מההתערבות ושיפור באיכות האינטראקציה התיווכית, ביניהם: משתני רקע (השכלה, מגדר, שנות ותק במעון, כיתת שיקום/ אוטיזם), מדד האופטימיות והעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית בתפקוד היום-יומי.

ניתן למפות את התרומה התיאורטית של המחקר במודל הבא:

תרשים 2: המשתנים המסבירים את השונות של מידת השיפור באיכות האינטראקציה



4.4 סיכום, המלצות ומסקנות

לסיכום הדיון, המחקר הנוכחי הצביע על שיפור מובהק בעקבות סדנה באיכות האינטראקציה התיווכית על-פי מודל MISC-CAB בין צוות רב-מקצועי לפעוטות עם עיכוב התפתחותי. ממצאנו הצביעו על שיפור במדדי התיווך, בדגש על המרכיבים הקוגניטיביים והרגשיים של המודל (מיקוד, הרחבה קוגניטיבית, ריגוש ומתן משמעות, עידוד והמדד הכללי לאיכות האינטראקציה). בדיון זה הוצגה תרומת הסדנה לשיפור איכות האינטראקציה, ולצידה הוצגה תרומתם של משתני הרקע (השכלה, מגדר, שנות ותק במעון, כיתת שיקום/אוטיזם), מדד האופטימיות והעמדות כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית בתפקוד היום-יומי. כמו כן, הקשרים שנמצאו בין משתני המחקר הוכיחו כי עמדות ואמונות בסיסיות הינן בעלות משמעות להפקת תועלת מתוכנית ההתערבות: ככל שעמדות המטפל/ת לגבי יכולת השתנות הפעוטות בתחום הקוגניטיבי היו חיוביות יותר ומדד האופטימיות היה נמוך יותר במדידת הבסיס, כך הם השתמשו יותר במדדי תיווך במדידה השנייה.

מהדיון עולה כי ייחודיותה של סדנה על-פי מודל MISC-CAB היא בדגש על המרכיב הקוגניטיבי. מרבית תוכניות הלימודים וההשתלמויות בתחום הגיל הרך הקיימות כיום לצוותים העובדים עם אוכלוסיות מורכבות, עוסקות בהיבטים מוטוריים, תחושתיים, תקשורתיים ורגשיים. כלומר, קיים מחסור בתוכניות התערבות והכשרה השמים דגש על ההתפתחות הקוגניטיבית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי. החידוש בסדנה שלנו במודל MISC-CAB היה בהתייחסות למרכיב הקוגניטיבי באינטראקציה, תוך הדגשת האמונה ביכולת השינוי הקוגניטיבי גם באוכלוסיות מורכבות. חיזוקים לטענה זו ניתן למצוא בניתוח משובי המשתתפות בתום הסדנה: 82% מהמשתתפות בסדנה דיווחו כי הסדנה תרמה לידע המקצועי

שלהן (ציון 4-5 מתוך 5). 88% מהמשתתפות דיווחו כי תוכן הסדנה היה רלוונטי לעבודתן השוטפת במעון (ציון 4-5 מתוך 5). מניתוח המשוב המילולי לשאלה "מה הדבר המשמעותי ביותר שלקחת מהסדנה?" – 5/8 תגובות נגעו להיבטים קוגניטיביים שנלמדו, לדוגמא: "חשיבות ההרחבה והאמונה ביכולתם של הילדים להפנים וללמוד", "שכל ילד יכול ללמוד דברים גם אם אנחנו לא רואים את התוצאות ישר". מבין כל מדדי התיווך, מדד ההרחבה הקוגניטיבית הוא היחיד שחזר וצוין על ידי המשתתפות באופן מפורש בשאלות הפתוחות, למשל: "עקרון ההרחבה צריך להיכנס באופן קבוע בשיח המקצועי של המעון, עם דגש על ההרחבה כאשר בונים מערכת תכנים דידקטיים".

מסקנותינו ביחס לתוכן הסדנה מתיישבות עם ההשלכות היישומיות של תיאוריות שהוצגו בסקירת הספרות ועומדות בבסיס מודל MISC-CAB, כגון תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית מבנית ותיאוריית הלמידה המתווכת (Feuerstein, 2003; Feuerstein & Rand, 1974) הטוענות כי בכוחה של התערבות חינוכית מתאימה לחולל שינוי גם אצל ילדים בעלי רמות קוגניטיביות ותפקודיות נמוכות. כמו כן, מניתוח איכותני של תגובות המשתתפות בזמן הסדנה ולאחריה, ניתן לומר שרבות מהתגובות ציינו את החידוש, העניין והתקווה שהן מצאו בחשיפתן לתיאוריית "אפקט הדגירה" (Lifshitz–Vahav, 2015; Lifshitz, 2020), המדגישה את המרכיב הקוגניטיבי בהכשרה לצוותים העובדים עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי, בהתבסס על ההבנה כי גם אם השקעת הצוות אינה מביאה לתוצאות המיוחלות בזמן אמת, היא לא יורדת לטמיון וניתן להתייחס אליה כ"השקעה לטווח הארוך".

השלכות יישומיות

מן המחקר הנוכחי עולות השלכות יישומיות משמעותיות בכל הנוגע להכשרה ולהשתלמויות של צוותים חינוכיים ומקצועיים העובדים עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי. המלצות אלו נתמכות במחקרים קודמים, שהראו כי תוכניות התערבות ממוקדות אינטראקציה תורמות לשיפור איכות האינטראקציה בין צוותים לילדים ולמבוגרים עם מוגבלויות (ליפשיץ וצימרמן, 2009; Lifshitz et al., 2010; Davis et al., 2023).

באשר לאופי ההכשרות, מומלץ לשלב בין ידע תאורטי ללמידה פעילה, כגון למידת עמיתים, דיוני מקרה, דוגמאות מצולמות וסרטונים. שילוב זה יוצר סביבה מקצועית תומכת, המאפשרת לצוותים להתפתח, להעמיק את הידע, ולחזק את תחושת המסוגלות והמיומנות. נוסף לכך, יש להקצות די זמן לסדנאות ולהתקיימותן באווירה נינוחה ונעימה, ולהאריך את משכן במידת הצורך, כדי לאפשר למידה משמעותית והטמעה אפקטיבית של הכלים הנלמדים.

לאור ממצאי המחקר, מומלץ להטמיע את מודל ה-MISC במעונות יום שיקומיים, כמודל פשוט לשילוב באופן טבעי בשגרת היומיום (צימרמן וליפשיץ, 2009). קידום הצוותים

הפועלים במעונות עשוי לתרום הן לשימורם והן לשיפור איכות השירות, במיוחד לנוכח נתונים עדכניים המצביעים על פער הולך וגדל בין הביקוש למסגרות שיקומיות לגיל הרך לבין היצע כוח האדם החינוכי והמקצועי (ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת, 2023; רבינוביץ', 2023).

רשימת אנשי מקצוע להם רוצה החוקרת להציג את תוצאות המחקר

מנהלים וראשי תחומים מקצועיים העובדים במעונות יום שיקומיים ובגנים לילדים עם עיכוב התפתחותי, מוגבלות שכלית ולקויות מורכבות, וכן צוותים חינוכיים וצוותי מקצועות הבריאות העובדים במסגרות אלו.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

- א. **גודל המדגם:** במחקר זה השתתפו 31 משתתפים בלבד. מומלץ במחקר עתידי להגדיל את מספר המשתתפים.
- ב. **בחירת קבוצות המחקר:** החלוקה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת לא הייתה אקראית, אלא נקבעה בהתאם להחלטת מסגרת ההפעלה של המעונות, עמותת צ'יימס. ייתכן כי הכללת משתתפות ממסגרות נוספות או יצירת חלוקה אקראית בין הקבוצות הייתה מצמצמת הטיות אפשריות ומשנה את דפוסי הממצאים.
- ג. **כלי המחקר:** חלק מהנתונים נאספו באמצעות שאלוני דיווח עצמי, העלולים לייצר ציונים גבוהים שאינם משקפים בהכרח עמדות אמיתיות בשל הטיות של רצייה חברתית. מומלץ לשלב דיווח עצמי עם דיווח חיצוני של עמיתים, מפקחים או גורמים נוספים בסביבה.
- ד. **משך הסדנה:** הסדנה כללה שישה מפגשים קבוצתיים לצוותים בקבוצת הניסוי. בעקבות זאת, לא התאפשרה העמקה בכל מרכיבי מודל ה-MISC-CAB. בנוסף, קבוצת הביקורת השתתפה בהרצאה אחת בלבד. יש לציין כי הוצעה להנהלת המעון הרצאה נוספת, אך מפאת אילוצי זמנים במקום הוחלט לקיים מפגש אחד בלבד. מומלץ במחקרים עתידיים ששתי הקבוצות תקבלנה אורך התערבות זהה.
- ה. **מחקר המשך:** המשתתפים נבדקו רק בסיום הסדנה (Post-1) ולא נבדקה נקודת זמן נוספת לאחר מספר חודשים (Post-2) כדי לבדוק האם השינויים נשמרו בקבוצת הניסוי. במחקר עתידי מומלץ לבדוק הטמעה של השינוי לאורך זמן.
- ו. **התערבות פרטנית לעומת קבוצתית:** הסדנה במחקר הנוכחי כללה התערבות קבוצתית בלבד. במחקרים עתידיים מומלץ לכלול בסדנה הדרכה פרטנית לכל איש צוות בהתייחס לצילומי האינטראקציה שלו עם הפעוט.
- ז. **התקדמות הפעוטות:** ההתערבות ארכה כחודשיים ולא ניתן היה לבדוק בזמן כה קצר שינוי בתפקוד הפעוטות עצמם. מכאן עולה קריאה למחקרי המשך ארוכי טווח שיבחנו את תרומת ההתערבות לתפקוד הפעוטות.

ביבליוגרפיה

- אברוצקי, ע' (2015). התערבות קבוצתית לקידום יכולות התיווך של אמהות: ההשפעה על איכות האינטראקציה אם-ילד ועל הדימוי העצמי האמהי (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- באשארט, א' (2001). תפיסת המורים בחינוך המיוחד את צרכי החינוך והטיפול של ילדים בעלי מוגבלות שכלית קשה, עמוק ורב ליקויים וצרכי ההכשרה שלהם (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- בר-נס בלנגה, א' (2006). אינטראקציה אם-פעוט והתפתחות מיומנויות תקשורת ושפה אצל פעוטות עם תסמונת דאון: חקר מקרים (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- בשורה, ס' (2011). עמדות מורים כלפי תלמידים עם פיגור שכלי ונכונותם לעבוד עמם. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילובו בחינוך הכללי, 26(1), 73–86. אוניברסיטת חיפה, חיפה.
<https://www.jstor.org/stable/23457021>
- גוטרייך-ליבזון, ר' (2016). מעונות-יום שיקומיים. הכנסת, מרכז המחקר והמידע .
<https://did.li/r00TY>
- המוסד לביטוח לאומי. (2016). חוזר נכות (ילד נכה) מס' 1990: אופן קביעת הזכאות לפעוטות עם מנת תפקוד נמוכה (DQ62 ומטה).
<https://did.li/wgylw>
- ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. (2023, 17 במאי). קריסת מעונות היום השיקומיים [פרוטוקול ישיבת ועדה]. הכנסת.
<https://okneset.org/meetings/2/2/2205556.html>
- חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000. ס"ח 1735.
https://fs.knesset.gov.il/15/law/15_lsr_300202.pdf
- חוק מעונות יום שיקומיים (תיקון מס' 3), התשס"ח-2008. ס"ח 2181.
https://fs.knesset.gov.il/17/law/17_lsr_299644.pdf
- יגרמן, נ' (2005). השפעת תכנית התערבות מוקדמת לפעוטות עם ליקוי בעיבוד החושי, על איכות אינטראקציה אם-פעוט ועל תפקודם של הפעוטות (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- יוספי, נ' (2003). הקשר בין אמונות המטפלות במעון יום (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

לוי, ה' (2024). תרומת סדנה בנושא חינוך אורייני - הומניסטי לתחושת מסוגלות ואיכות חיים של סייעות/ים ועמדותיהם כלפי יכולת ההשתנות הקוגניטיבית של תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

ליפשיץ, ח' וצימרמן, ג' (2009). אינטראקציה תיווכית בין צוות לחניכים במרכז יום למבוגרים (בעלי מוגבלות שכלית) בשיטת ה-MISC. קרן שלם, עמותת צ'יימס והשירות לנכויות התפתחותיות במנהל השירותים החברתיים בעיריית תל אביב יפו.
<https://did.li/8465q>

מוקדס, א' (2021). הקשר בין התפיסה האקולוגית (תקשורת בינאישית ומסוגלות מקצועית) לבין תפיסת בניית תל"א וקידום התלמיד: השוואה בין צוות רב-מקצועי בגני ילדים עם עיכוב התפתחותי לבין גני תקשורת (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

מור-יצחקניא, ג' (2024). על הגלוי והסמוי במסע המטפל. פרדס הוצאה לאור.

מלכה-צמח, י' (2018). אינטליגנציה רגשית והון פסיכולוגי: השוואה בין בוגרים עם מוגבלות שכלית לבין בוגרים עם התפתחות תקינה (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

משרד הבריאות. (2024, 9 יולי). מעונות יום שיקומיים .

<https://www.gov.il/he/departments/general/rehabilitative-day-care-centers>

נאמן, ל' (2011). השפעת תוכנית התערבות מוקדמת על אינטראקציית אם-ילד ועל התפקוד הקוגניטיבי של ילדים עם ליקוי בעיבוד חושי (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

ניסים, ש' (2006). עמדות מורים וסייעים העובדים עם תלמידים בעלי מוגבלות שכלית כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ונכונותם לשינויים המתחייבים מיישום חוק החינוך המיוחד, בזיקה לעמדותיהם החינוכיות הכלליות (פרוגרסיביות/ שמרנות) (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

נסים, ד'. (2022). הנגשת השירות הרפואי לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בתוך ר'. קרן שלם (עורכת), מוגבלות שכלית התפתחותית – הגדרה, אטיולוגיה, סיווג ודרכי אבחון (עמ' 299–322). רותם-קרן שלם.

סובלמן-רוזנטל, ו' וקליין, פ"ש (2003). תהליך התפתחות התקשרות של תינוקות עם תסמונת דאון בהשוואה לתינוקות רגילים: תהליך איטי או תהליך שונה? מגמות, מב(4), 600-585.

סוקולובסקי, נ' (2017). איכות האינטראקציה התיווכית בשיטת ה-MISC, בין הצוות במעונות יום לבין ילדים בעלי מוגבלות שכלית בזיקה לאמונות הצוות כלפי ההתקדמות וההתפתחות של ילדים אלה (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

ספיר, א' (2016). השפעת השתתפות בסדנה בנושא תכנית לימודים המקדמת חינוך אורייני לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, על עמדות צוות בית הספר כלפי החדרת שינויים, יכולת השתנות קוגניטיבית, תכנון לימודים ועבודת צוות (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

עקיבא, י' (2024). תרומת סדנה בנושא נגישות לתכנית הלימודים הרגילה על אמונת מורים ביכולת ההשתנות הקוגניטיבית של תלמידים עם מוגבלות שכלית, עמדות ותחושת מסוגלות בהנגשת תכנית הלימודים (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

ערד, א' (1995). השפעת תוכנית התערבות חינוכית לשיפור איכות האינטראקציה אם –ילד (יח"י- MISC) על תפקוד ילדים בגיל הרך, אימהות ואחאים בסיכון על רקע חברתי כלכלי וחינוכי: מחקר מעקב להערכת יעילות התוכנית לאחר חמש שנים מסיומה (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

קליין, פ"ש (2000). מאפייני התנהגות תיווכית במסגרת המשפחה והשפעתה על הילד בתרבויות שונות. בתוך פ"ש קליין (עורכת), תינוקות, טף, הורים ומטפלים, מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל (עמ' 19-54). רכס.

קליין, פ"ש (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין, וי"ב יבלון (עורכים). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 89-112). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קליין, פ"ש וסובלמן-רוזנטל, ורדה (2010). ביחד ולבד: שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך. רכס.

רבינוביץ', מ' (2023). מעונות-יום שיקומיים לפעוטות. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

<https://did.li/dNUCN>

רייטר, ש', רם, ד' ודרמר, א' (2016). הפעלת תכנית לשילוב והכלה של תלמידים הלומדים בחינוך המיוחד והרגיל: היבטים ארגוניים ופדגוגיים. סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב, 28, 31-7.

שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. מכון מופ"ת.

שופר אנגלהרד, ע' (2013). לקראת חינוך מיטב ב'גן הילדים': הצעות לגננות על בסיס ידע מחקרי. היזמה למחקר יישומי בחינוך.

שורצולד, י' (2000). עמדות (יחידה 4). בתוך רוקס, ר' ושורצולד, י', פסיכולוגיה חברתית: כרך ב' (עמ' 127-300). האוניברסיטה הפתוחה.

שושני, ש' ומגדר, מ' (2015). דרכי התערבות מגוונים בריפוי בעיסוק במשחק בגני חינוך מיוחד. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 24(2-3), 117-125.

Albarracín, D., Sunderrajan, A., Lohmann, S., Chan, M. P. S., & Jiang, D. (2018). The psychology of attitudes, motivation, and persuasion. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes: Volume 1 – Basic principles* (2nd ed., pp. 3–44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315178103-1>

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Alony, S. (2024). Mediating to parents of ASD children. In R. Feuerstein & Y. Rand (Eds.), *Mediated learning experience: Volume 2 – International practices and advances* (pp. 87–95). Jerusalem: The Feuerstein Institute. <https://feuerstein-institute.org/wp-content/uploads/2024/09/Mediated-Learning-Experience-Vol-2-FINAL-2.pdf>

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.; DSM-5-TR).

Amsbary, J., Royer, N. K., Peterson, C., & Rafferty, Y. (2023). Early childhood educators' perceptions and beliefs about STEM and inclusion: Implications for practice. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1181–1194. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01356-9>

Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, Article 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>

- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), Article 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
- Atta, M. H. R., Rushdan, E. E., & Elzohairy, N. W. (2024). The relationship between defensive pessimism, goal orientation, and self-esteem among nursing students. *SAGE Open Nursing*, 10, 1–11. <https://doi.org/10.1177/23779608241293662>
- Baardstu, S., Wang, M. V., & Brandlistuen, R. E. (2021). The role of ECEC teachers for the long-term social and academic adjustment of children with early externalizing difficulties: A prospective cohort study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 606–623. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1981961>
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Cunha, F., Foorman, B. R., & Yeager, D. S. (2020). Persistence and Fade-Out of Educational-Intervention Effects: Mechanisms and Potential Solutions. *Psychological science in the public interest: a journal of the American Psychological Society*, 21(2), 55–97. <https://doi.org/10.1177/1529100620915848>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1), Article 26. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Beeri, M. (2024). Pediatric rehabilitation delivery: Discussion is an antidote to disconnection and discontent. *Israel Journal of Health Policy Research*, 13(1), 49. <https://doi.org/10.1186/s13584-024-00619-7>
- Behr, S. K., Murphy, D. L., & Summers, J. A. (1992). *User's manual: Kansas inventory of parental perceptions (KIPP)*. University of Kansas, Beach Center on Families and Disability.

- Bergman Deitcher, D., & Alon, R. (2025). Special education preschool teachers' stress and well-being during wartime: Relations with psychological capital, occupational self-efficacy, and social support. *Psychology in the Schools*, 62(10), 3962-3938. <https://doi.org/10.1002/pits.23584>
- Biringen, Z., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (2000). Appendix B: The Emotional Availability Scales (3rd ed.; An abridged Infancy/Early Childhood Version). *Attachment & Human Development*, 2 (2), 256–270. <https://doi.org/10.1080/14616730050085626>
- Bonetti, S., & Blanden, J. (2020). *Early years workforce qualifications and children's outcomes: An analysis using administrative data*. London, UK: Education Policy Institute & Nuffield Foundation. <https://mk0nuffieldfounpg9ee.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2020/12/Earlyyears-workforce-qualifications-and-childrens-outcomes.pdf>
- Briñol, P., Petty, R., & Stavradi, M. (2019, October 30). Structure and Function of Attitudes. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Retrieved 24 Oct. 2025, from <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.320>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, K. A., Parikh, S., & Patel, D. R. (2020). Understanding basic concepts of developmental diagnosis in children. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl. 1), 9–22. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.04>
- Budd, K. S., & Stern, D. (2017). *TCIT-U teacher manual*. LearnVentures, LLC.
- Campbell-Barr, V. (2019). *Professional Knowledge and Skills in the Early Years*. London: Sage.

- Chiang, Y. S., Chen, Y. W., Chuang, W. C., Wu, C. I., & Wu, C. T. (2020). Triadic balance in the brain: Seeking brain evidence for Heider's structural balance theory. *Social Networks*, 63, 80–90.
<https://doi.org/10.1016/j.socnet.2020.05.003>
- Chimhenga, S. (2016). Attitudes of teachers toward students with disabilities in mainstream classes: The case of teachers in some selected secondary schools in Zimbabwe. *Asian Journal of Educational Research*, 4 (4), 36–41. <https://did.li/wYmgT>
- Chiracu, A., Cosma, G. A., Stepan, A. R., Cosma, M. A., Corlaci, I., Călugăru, E. D. C., Voinea, F., Zăvăleanu, M., Burileanu, H. A., & Avramescu, T. (2023). Psychological capital, quality of life, and well-being in mother caregivers of individuals with down syndrome. *Frontiers in psychology*, 14, 1145104.
- Choi, Y. (2022). Effect of a science-based TPACK program for elementary preservice teachers according to their gender. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 22(3). <https://citejournal.org/volume-22/issue-3-22/science/effect-of-a-science-based-tpack-program-for-elementary-preservice-teachers-according-to-their-gender/>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2023). Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104233.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>
- Corneille, O., & Stahl, C. (2019). Associative attitude learning: A closer look at evidence and how it relates to attitude models. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 161–189.
<https://doi.org/10.1177/1088868318763261>
- Davis, E. M., Schmidt, E., Rothenberg, W. A., Davidson, B., Garcia, D., Barnett, M. L., Fernandez, C., & Jent, J. F. (2023). Universal teacher-child interaction training in early childhood special education: A cluster randomized control trial. *Journal of School Psychology*, 97, 171–191.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.02.001>

- Deitcher, D. B., Zeldovich, I., Einav, M., Arnon, M., & Laufer, A. (2025). Israeli special education preschool teachers' stress and well-being during war: The roles of psychological capital, occupational self-efficacy, and social support. *Psychology in the Schools*, 62(5), 1354–1372. <https://doi.org/10.1002/pits.23330>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., & Nota, L. (2021). The role of psychological capital in human service professionals' work experiences. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 639–648. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030046>
- Dolev, S., Sher-Censor, E., Zach, E., & Shalem Gan-Or, M. (2023). Teacher-child one-on-one playtime: Teachers' non-intrusiveness predicts developmental outcomes of children with developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 136. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104487>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, Article 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Ellingson, J. E., Smith, D. B., & Sackett, P. R. (2001). Investigating the influence of social desirability on personality factor structure. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 122–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.122>
- Engevik, L. I., Hølland, S., & Hagtvet, B. E. (2015). Re-conceptualizing “directiveness” in educational dialogues: A contrastive study of interactions in preschool and special education. *Early Childhood*

Research Quarterly, 30, 140–151.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.004>

Feuerstein, R. (1970). A dynamic approach to the causation, prevention, and alleviation of retarded performance. In C. Haywood (Ed.), *Social-cultural aspects of mental retardation* (pp. 341–377). Appleton-Century-Crofts.

Feuerstein, R. (2003). Feuerstein's theory of cognitive modifiability and mediated learning. In T. O. Seng, R. D. Parsons, S. L. Hinson, & D. S. Brown (Eds.), *Educational psychology: A practitioner-researcher approach* (pp. 59–60). Seng Lee.

Feuerstein, R., & Rand, Y. (1974). Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. In L. Goldfien (Ed.), *International understanding: Cultural differences in the development of cognitive processes* (pp. 7-37). Guilford.

Fisher, P. A., & Lombardi, J. (2025). *The new ecology of early childhood: Revisiting Bronfenbrenner's theory in the context of contemporary challenges and opportunities (Working Paper)*. Stanford Center on Early Childhood, Stanford University. <https://earlychildhood.stanford.edu/new-ecology-early-childhood-revisiting-bronfenbrenners-theory-context-contemporary-challenges-and>

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>

Forsha, S. (2021). Psychological coping strategies: Influences on academic integrity. *Education*, 142(1), 53–64.

Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57-64.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>

Grosse, G., Simon, A., Soemer, A., & colleagues. (2022). Teacher–child interaction quality fosters working memory and social-emotional behavior

- in two- and three-year-old children. *International Journal of Early Childhood*, 54(3), 421–444. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00327-w>
- Guo, Y., Dynia, J. M., & Lai, M. H. C. (2021). Early childhood special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.002>
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2019). Early intervention. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of intellectual disabilities: Integrating theory, research, and practice* (pp. 717-742). Springer Publishing.
- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 269–282. https://doi.org/10.7346/-fei-XV-01-17_20
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heslin, P. A., Keating, L. A., & Ashford, S. J. (2020). How being in learning mode may enable a sustainable career across the lifespan. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103324. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103324>
- Hibbert, D., Kostinas, G., & Luisselly, J. K. (2002). Improving skills performance of an adult with mental retardation through peer-mediated instructional support. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 14(2), 119-127. <https://doi.org/10.1023/A:1015263329642>
- Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53–54, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012>

- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2021). Teachers' beliefs about children and children's literacy development: The mediating role of responsive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103356>
- João, N. S., Sposito, A. M. P., Scofield, I. R., & Pfeifer, L. I. (2022). Knox Preschool Play Scale: a scoping review. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3212. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR245432122>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Keppel, G., & Wickens T. D. (2004). Design and analysis: A researcher's handbook (4th ed.). Prentice Hall.
- Klein, P. S. (1984). Behavior of Israeli mothers toward infants in relation to infants' perceived temperament. *Child Development*, 55(4), 1212–1218. <https://doi.org/10.2307/1129990>
- Klein, P. S. (1988). Stability and change in interaction of Israeli mothers and infants. *Infant Behavior and Development*, 11(1), 55–70. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(88\)80016-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(88)80016-X)
- Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediational approach*. Garland.
- Klein, P. S. (2003). Early intervention: Mediational intervention for sensitizing caregivers (MISC). In A. S. H. Seng, L. K. H. Pou, & O. S. Ten (Eds.), *Mediated learning experience with children: Applications across contexts* (pp. 68-84). McGraw Hill.
- Klein, P. S., & Alony, S. (1993). Immediate and sustained effects of maternal mediating behaviors in infancy. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 177-193. <https://doi.org/10.1177/105381519301700208>
- Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Exploring professional knowing, being and becoming through inclusive pedagogical approach in action (IPAA) framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss3/7>

- Knox, S. H. (2008). Development and current use of the Revised Knox Preschool Play Scale. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for Children* (2nd ed., pp. 55–70). St. Louis, MO: Mosby Elsevier
- Lee, H.-M., Chou, M.-J., Chin, C.-H., & Wu, H.-T. (2017). The relationship between psychological capital and professional commitment of preschool teachers: The moderating role of working years. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 891–900.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050521>
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K., & Virtanen, T. (2021). Patterns of teachers' instructional support quality and the association with job satisfaction and collegial collaboration. *Educational Psychology*, 41(10), 1300–1318.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1988519>
- Li, Y. (2016). Is teacher professional development an effective way to mitigate teachers' gender differences in technology? Results from a statewide teacher professional development program. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9(2), 1–16.
<https://doi.org/10.18785/jetde.0902.01>
- Li, Y., & Zhang, R. C. (2019). Kindergarten teachers' work stress and work-related well-being: A moderated mediation model. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 47(11), 1–11.
- Lifshitz, H. (2020). *Growth and development in adulthood among persons with intellectual disability: New frontiers in theory, research, and intervention*. Springer. [Hhttps://doi.org/10.1007/978-3-030-38352-7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38352-7)
- Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation age theory: Effect of chronological age on individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 142-154.
- Lifshitz, H., & Klein, P. S. (2011). Mediation between Staff and Elderly Persons with Intellectual Disability with Alzheimer Disease as a Means of Enhancing Their Daily Functioning. *Education and Training in Autism and*

Developmental Disabilities, 46(1), 106–115.

<http://www.jstor.org/stable/23880034>

Lifshitz, H., Klein, P. S., & Cohen, S. F. (2010). Effects of MISC intervention on cognition, autonomy, and behavioral functioning of adult consumers with severe intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31(4), 881–894. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.02.012>

Lifshitz, H., Nissim, S., & Cohen, S. (2008). Attitudes of Israeli Teachers and Paraprofessionals towards the New Definition of ID and Their Willingness to Cope with Special Education Law Changes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 514–528.
<http://www.jstor.org/stable/23879680>

Linell, P., Gustavsson, L., & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 26(3), 415–442. <https://doi.org/10.1515/ling.1988.26.3.415>

Lui, J. H. L., Barry, C. T., & McDougall, K. H. (2018). Accounting for socially desirable responding in personality assessment. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *The SAGE handbook of personality and individual differences: The science of personality and individual differences* (pp. 535–547). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526451163.n25>

Luthans, F., Luthans, B. C., & Luthans, K. W. (2021). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (14th ed.). Information Age Publishing.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339–366.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.

Magnusson, D. M., & Khetani, M. A. (2023). Early intervention. In H. M. Feldman (Ed.). *Developmental-behavioral pediatrics* (5th ed., pp. 996–1004). Elsevier Inc.

- Maio, G. R., Haddock, G., & Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes and attitude change* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mayberry, R., & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism*, 21(5), 938–944.
<https://doi.org/10.1017/S1366728918000585>
- Miller, L. E., Burke, J. D., Robins, D. L., & Fein, D. A. (2019). Diagnosing autism spectrum disorder in children with low mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 1080–1095.
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3810-8>
- Moeschler, J. B., Shevell, M., & Committee on Genetics (2014). Comprehensive evaluation of the child with intellectual disability or global developmental delays. *Pediatrics*, 134(3), e903–e918.
<https://doi.org/10.1542/peds.2014-1839>
- Mulyaningsih, D. U., & Arifin, R. A. (2021). Teacher professional development: A study of motivating factors between novice and experienced teachers. *JEPAL: Journal of English Pedagogy and Applied Linguistics*, 2(1), 1–11.
<https://jurnal.masoemuniversiti.ac.id/index.php/englishpedagogy>
- Ninio, A. (1979). Piaget's theory of space perception in infancy. *Cognition*, 7(2), 125–144. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90017-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90017-9)
- Nolzen, N. (2018). The concept of psychological capital: A comprehensive review. *Management Review Quarterly*, 68(3), 237–277.
<https://doi.org/10.1007/s11301-018-0138-6>
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in “risky” situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10(3), 347–362.
<https://doi.org/10.1007/BF01173471>
- Nutbrown, C. (2021). Early childhood educators’ qualifications: A framework for change. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 236–249.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892601>

- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in psychology*, 10, 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Owen, M. T., & Ware, A. M. (1996). *First grade parent–child structured interaction* [Qualitative Rating Scales]. Unpublished instrument. The NICHD Study of Early Child Care.
- Parham, L. D., & Fazio, L. S. (Eds.). (2008). *Play in occupational therapy for children* (2nd ed.). Mosby Elsevier.
- Paulhus, D. L. (2017). Socially desirable responding on self-reports. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1349-1
- Peel, R., & Ward, N. (2022). The impact of relationship issues on the mental health of students in higher education. In L. Oades, T. Crowe, & M. Nguyen (Eds.), *Mental health and higher education in Australia* (pp. 241–256). Springer.
- Pelleboer-Gunnink, H. A., Van Oorsouw, W. M. W. J., Van Weeghel, J., & Embregts, P. J. C. M. (2017). Mainstream health professionals' stigmatising attitudes towards people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(5), 411–434. <https://doi.org/10.1111/jir.12353>
- Petty, R. E., Ostrom, T. M., & Brock, T. C. (1981). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students

- With Disabilities. *Frontiers in Education*, 5, Article 602414.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>
- Ramos, M. (2023). *Socially Desirable Responding: A Cognitive Process Perspective* (Master's thesis, Stellenbosch University). Communities & Collections. <https://scholar.sun.ac.za/items/7123fb5a-29bc-4e2b-8f07-40e29a422a79>
- Renkl, A. (2012). Guidance-fading effect. In N. M. Seel (Eds.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1400–1402). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_335
- Rodan, L. H., Stoler, J., Chen, E., & Geleske, T. (2025). Genetic Evaluation of the Child With Intellectual Disability or Global Developmental Delay: Clinical Report. *Pediatrics*, 156(1), e2025072219.
<https://doi.org/10.1542/peds.2025-072219>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.
- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 2, 5.
- Shan, L., Feng, J. Y., Wang, T. T., Xu, Z. D., & Jia, F. Y. (2022). Prevalence and developmental profiles of autism spectrum disorders in children with global developmental delay. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 794238.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.794238>
- Shevell, M. (2008). Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: Conceptualization, evaluation, and etiology. *The Pediatric Clinics of North America*, 55(5), 1071–1084.

- Shevell, M., Ashwal, S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M., Hirtz, D., Majnemer, A., Noetzel, M., Sheth, R. D., (2003). Practice parameter: Evaluation of the child with global developmental delay [RETIRED]: Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and The Practice Committee of the Child Neurology Society. *Neurology*, 60(3), 367–380. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000031431.81555.16>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Sudry, T., Zimmerman, D. R., Yardeni, H., *et al.* (2022). Standardization of a developmental milestone scale using data from children in Israel. *JAMA Network Open*, 5(3), e222184. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.2184>
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Opppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- Wiggs, N. B., Reddy, L. A., Kettler, R., Hua, A., Dudek, C., Lekwa, A., & Bronstein, B. (2022). Convergence Between Teacher Self-Report and School Administrator Observation Ratings Using the Classroom Strategies Assessment System. *Assessment for Effective Intervention*, 48(2), 113-123. <https://doi.org/10.1177/15345084221112858>

- Williford, A.P., & Pianta, R.C. (2020). Banking time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationships. In A. L. Reschly, A. J., Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 239-250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378–396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Yardeni, H. (2018). The rehabilitative daycare centers in Israel: When a dream meets reality. *Pediatric Medicine*, 1, AB008. <https://doi.org/10.21037/pm.2018.AB008>
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714–731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
- Zhang, Y., Zhang, S. & Hua, W. (2019). The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 339–349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>

נספחים

נספח א': שאלון פרטי רקע אישיים

שלום רב,

במסגרת בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, אנו עורכות מחקר העוסק בנושא השפעת תוכנית התערבות MISC-CAB במעונות שיקומיים. אנו מאמינות כי דברייך יוכלו לסייע לאחרים/ות ולתרום לעולם הידע בתחום זה.

ההשתתפות במחקר הינה אנונימית, מילוי שמך בכניסה נועד רק למעקב והוא יימחק בהמשך מן המערכת. תשובותייך ישמרו בסודיות גמורה וישמשו למטרת המחקר בלבד.

מחקר זה קיבל את אישורי האתיקה הדרושים.

מילוי השאלונים עורך כ-15 דקות.

ניתן להפסיק את ההשתתפות במחקר בכל שלב, אולם יש לציין כי שאלונים מלאים בלבד עשויים לסייע לנו ללמד על תופעה זו ועל כך, נודה לך מקרב לב באם תואילי למלא את הטופס עד סופו.

תודה על שיתוף הפעולה!

הפניה בלשון זכר נעשית מטעמי נוחות בלבד, עמך הסליחה.

נתוני רקע:

1. מהו שמך המלא? _____
2. שנות ותק במקצוע (בשנים יש לכלול שנה זו כשנה מלאה) _____
3. שנות ותק במעון הנוכחי - (בשנים יש לכלול שנה זו כשנה מלאה) _____
4. השכלה - ציין/י את השלב הגבוה ביותר בהשכלתך

○ עד 12 שנות לימוד

○ תואר ראשון

○ תואר שני

○ תואר שלישי

○ אחר _____

5. מה תפקידך במעון?

- גננת מוסמכת
- גננת לא מוסמכת
- סייעת
- קלינאית/ת תקשורת
- מרפאה/ה בעיסוק
- פיזיותרפיסט/ית
- מטפל/ת רגשית
- התנדבות / שירות לאומי

6. ציין/י את סוג האוכלוסייה עימה את עובדת:

- עיכוב התפתחותי
- אוטיזם
- עובדת בשתי הכיתות

נספח ב': שאלון עמדות כלפי יכולת הלמידה וההשתנות הקוגניטיבית של פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי

אנא קראי את השאלון וסמני את מידת הסכמתך לנאמר בהיגדים הבאים, לפי הסולם הבא:

(1) מאוד לא מסכימה	(2) לא מסכימה	(3) נוטה לא להסכים	(4) נוטה להסכים	(5) מסכימה	(6) מסכימה מאוד
-----------------------	------------------	-----------------------	--------------------	------------	--------------------

התייחסי בתשובותייך לפעוטות עם **עיכוב התפתחותי משמעותי**, עימם את עובדת במעון
השיקומי.

א. תפקוד יום-יומי

	מאוד לא מסכימה 1	לא מסכימה 2	נוטה לא להסכים 3	נוטה להסכים 4	מסכימה 5	מסכימה מאוד 6
(1) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי, יכולים ללמוד לאכול עצמאית עם סכו"ם.	1	2	3	4	5	6
(2) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי, יכולים ללמוד לשתות מכוס עצמאית.	1	2	3	4	5	6
(3) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד לפשוט וללבוש חולצה ומכנסיים (ללא כפתורים).	1	2	3	4	5	6

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	4) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי, יכולים ללמוד לרחוץ ולנגב ידיים עצמאית.
6	5	4	3	2	1	5) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי, יכולים ללמוד להשתמש בשירותים.

ב. שפה ותקשורת חברתית

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	6) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד להבין משפט המכיל שתי הוראות רצופות או יותר, כמו: "קח את הדף ושים במגירה", "קח את הכדור, תן אותו לאבא ותביא חזרה".
6	5	4	3	2	1	7) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי, יכולים ללמוד להביע עצמם בחופשיות (להעביר

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
						רעיון, לספר סיפור, לשאול שאלות), במשפטים בני 3-4 מילים לפחות.
6	5	4	3	2	1	8) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים להבין הומור, למשל: צירוף לא נכון של אירועים או מילים.
6	5	4	3	2	1	9) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים לגלות עניין בקשר עם בני גילם, בקבוצה קטנה של 2-3 ילדים.
6	5	4	3	2	1	10) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד להבין הגבלות, כמו: כן, לא, אסור.
6	5	4	3	2	1	11) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי, יכולים ללמוד נורמות כללי התנהגות, כמו המתנה בתור.

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	12) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד להבין סכנות יום יומיות, כמו מדרגות גבוהות וחפץ חם.

ג. משחק ולמידה

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	13) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד להרכיב פאזל של 4-6 חלקים.
6	5	4	3	2	1	14) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד למיין חפצים לפי צבע.
6	5	4	3	2	1	15) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד לבנות דגמים שונים, כמו מגדל, רכבת, חומה.
6	5	4	3	2	1	16) פעוטות עם עיכוב התפתחותי

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
						משמעותי יכולים ללמוד להקשיב לסיפורים ולהבין את ההתרחשות המרכזית בהם.
6	5	4	3	2	1	17) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד למנות עד 3 חפצים.
6	5	4	3	2	1	18) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד לשיר או לדלקם שירי ילדים.
6	5	4	3	2	1	19) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד להתמסר בכדור ברצף.
6	5	4	3	2	1	20) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים ללמוד להעתיק קווים ומעגלים.
6	5	4	3	2	1	21) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים לשחק במשחקי דימיון עם בובות,

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
						חיות וחפצים יום- יומיים (כמו כלי אוכל, ניקיון, כלי רכב).
6	5	4	3	2	1	22) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים לפתח רצפי פעילויות במשחק דימוני, למשל: לערבב עוגה, לאפות, להגיש אותה.

ד. היבטים רגשיים

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	23) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים להבחין ברגשות עצב, שמחה וצער.
6	5	4	3	2	1	24) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי יכולים להפגין חיבה לאחר.
6	5	4	3	2	1	25) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי, יכולים להבין צרכים של אחרים.

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	26) פעוטות עם עיכוב התפתחותי משמעותי מבינים על מה מדברים ולכן חשוב לא לדבר עליהם בנוכחותם.

ה. עמדות כלפי שילוב אוכלוסיות מיוחדות

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	27) פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי יפיקו תועלת ויתקדמו יותר בתחום הקוגניטיבי, אם הם ישולבו בכיתות עם פעוטות בתפקוד גבוה.
6	5	4	3	2	1	28) פעוטות עם עיכוב התפתחותי קל (בתפקוד גבוה), עשויים להפיק תועלת מתוכנית לימודים המיועדת גם לפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי.
6	5	4	3	2	1	29) שילוב פעוטות עם הפרעת תקשורת

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
						(אוטיזם) לצד פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי, יתרום לשתי האוכלוסיות בכל תחומי התפקוד.
6	5	4	3	2	1	30)שילוב פעוטות עם נכויות פיזיות ועיכוב התפתחותי, לצד פעוטות עם עיכוב התפתחותי (ללא נכות פיזית), יתרום לשתי האוכלוסיות בכל תחומי התפקוד.
6	5	4	3	2	1	31)אני מאמין שפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי יכולים להתקדם ולהתפתח ככל שנתמוך בהם ונלמד אותם יותר.

ו. מסוגלות הצוות

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	32)אני מסוגלת לעבוד עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי.

מסכימה מאוד	מסכימה	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
6	5	4	3	2	1	33)אני נהנת לעבוד עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי.
6	5	4	3	2	1	34)אני מסוגלת לעבוד עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי ונכות פיזית.

נספח ג': שאלון לבדיקת אמונות מטפלות לגבי התפתחות פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי

1. אני מאמינה שפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי מבינים מילים כשמדברים אליהם.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

2. אני מאמינה שצריך לדבר אל פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי כבר מההתחלה.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

3. אני מאמינה שכדאי להראות לפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי תמונות וספרים כבר מהלידה.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

4. אני מאמינה שעבודה עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי תשפיע על קידום וקצב התפתחותם.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

5. אני מאמינה שפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי חושבים על דברים, למרות שנדמה לנו שהם לא מבינים דברים מסוימים.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

6. אני מאמינה שפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי מסוגלים להבין יחסי זמן ולזכור אנשים וחפצים.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
---------------	-----------	----------	--------	-------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. אני מאמינה שאפשר לפתח את הזיכרון של פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

8. אני מאמינה שניתן לפתח את הסקרנות של פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

9. אני מאמינה שדיבור עם פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי, מסייע לפיתוח השפה כבר מגיל צעיר.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

10. אני מאמינה שפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי מסוגלים לזהות את האם.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

11. אני מאמינה שפעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי הינם בעלי רגשות.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

12. אני מאמינה שיחס שמלווה ברגש כלפי פעוטות עם עיכוב התפתחותי רב תחומי, מפתח ומגביר רגשותיהם.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

13. אני מאמינה שחשוב שהפעוט יתרגל לעשות דברים בזמנים קבועים, כגון: לישון, לאכול ולשחק.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

14. אני מאמינה שהמטפלת יכולה לתרום להתפתחות פעוטות עם עיכוב רב תחומי.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

15. אני מאמינה שתדירות הקשר שלי עם ההורים טובה.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

16. אני מאמינה שצריך להיות קשר תכוף של המטפל עם ההורים.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

17. אני מאמינה שהקשר ביני לבין ההורים הוא פתוח.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

18. אני מרגישה כי ההורים מקבלים את דרך התייחסותי אל ילדיהם.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

19. אני מרגישה כי אני מסוגלת לתת להורים משוב או הדרכה כאשר הדבר מתבקש.

כלל לא מאמינה	לא מאמינה	לא יודעת	מאמינה	מאמינה מאוד
1	2	3	4	5

נספח ד': שאלון תקווה (Snyder et al., 1996)

מסכימה מאד	מסכימה	לא מסכימה	בכלל לא מסכימה	
4	3	2	1	1. אני חושבת שבאופן כללי אני מצליחה
4	3	2	1	2. אני יכולה לחשוב על הרבה דרכים להשיג את המטרות שלי (עבודה)
4	3	2	1	3. אני מצליחה להגשים את רוב המטרות שלי
4	3	2	1	4. כשיש לי בעיה, אני יכולה למצוא הרבה דרכים לפתור אותה
4	3	2	1	5. אני חושבת שדברים שעשיתי פעם יכולים לעזור לי
4	3	2	1	6. אני יכולה לפתור בעיות גם כשאחרים רוצים לוותר

נספח ה': שאלון אופטימיות (Scheier & Carver, 1985)

מסכימה מאד	מסכימה	לא מסכימה	בכלל לא מסכימה	
4	3	2	1	1. כשאני מרגישה לא בטוחה בעצמי אני מקווה שיהיה טוב
4	3	2	1	2. גם כשיש לי בעיה אני מרגישה שקל לי להירגע
4	3	2	1	3. אני תמיד חושבת שיהיה טוב
4	3	2	1	4. אני אופטימית לגבי העתיד שלי (אופטימי = חושב שיהיה טוב)
4	3	2	1	5. אני נהנת להיות עם חברים
4	3	2	1	6. אני אוהבת להיות עסוקה
4	3	2	1	7. אני תמיד חושבת שיקרו לי דברים טובים
4	3	2	1	8. דברים תמיד מסתדרים בצורה שאני רוצה
4	3	2	1	9. אני תמיד חושבת שיקרו לי יותר דברים טובים מרעים

נספח ו': שאלון מסוגלות עצמית (Schwarzer & Jerusalem, 1995)

מסכימה מאוד	מסכימה	לא מסכימה	בכלל לא מסכימה	
4	3	2	1	1. תמיד אוכל לפתור בעיות קשות, אם אשתדל מספיק.
4	3	2	1	2. אם מישהו מתנגד לי, אוכל למצוא אמצעים ודרכים להשיג מה שאני רוצה.
4	3	2	1	3. קל לי לדבוק במטרותיי ולהשיג אותן.
4	3	2	1	4. הודות לתושייה שלי, אני יודעת כיצד להתמודד עם מצבים בלתי צפויים.
4	3	2	1	5. אני בטוחה שאוכל להתמודד עם אירועים בלתי צפויים.
4	3	2	1	6. אני יכולה למצוא פתרון כמעט לכל בעיה, אם אני משקיע מאמצים בכך.
4	3	2	1	7. אני מסוגלת להישאר רגוע נוכח קשיים, משום שאני נשען על כישורי ההתמודדות שלי.
4	3	2	1	8. כאשר אני עומדת בפני בעיה, אני בדרך כלל חושב על מספר רעיונות כיצד להתמודד איתה.
4	3	2	1	9. כאשר אני בצרה, אני בדרך כלל חושבת מה אפשר לעשות.
4	3	2	1	10. לא משנה מה עומד לקרות, אני בדרך כלל מסוגלת להתמודד עם זה.

נספח ז': Observing Mediational Interaction (OMI; Klein, 1984, 1996)

הגדרות מדדי תיווך (Lifshitz et al., 2010)

ראשי תיבות של המשתתף: _____
 ארבע ספרות אחרונות של ת.ז.: _____
 תאריך: _____ מקום התצפית: _____

הוראות כלליות

יש להתייחס להתנהגויות ברורות בלבד.
 יש לצפות בקלטת פעם אחת מתחילתה ועד סופה לפני התחלת הקידודים.
 הדרישה הבסיסית להגדרת תיווך היא הדדיות מצד המתווך. התנהגות תיווכית שהופיעה ללא הדדיות אינה נספרת.

וויסות התנהגות - ארגון ותכנון - R (Regulation)

וויסות התנהגות כולל: ניתוח המשימה לשלבים (Task analysis) ועבודה על כל חלק בנפרד; הוראת התנהגות; ארגון ותכנון פעולות החניך על ידי הדגמה ו/או על ידי הצעה מילולית להפנמת התנהגות מתכננת.

RT: ניתוח המשימה לשלבים (Task analysis)

RT1- הוראה

מילולית _____ סה"כ _____

RT2- הדגמה וצפייה לחיקוי

_____ סה"כ _____

RT3- תרגול

_____ סה"כ _____

RT4- הדרכה פיזית

RT4a אחיזת כל כף היד

_____ סה"כ _____

RT4b אחיזת פרק כף היד

_____ סה"כ _____

RT4c אחיזת הזרוע

_____ סה"כ _____

RB: הוראת התנהגות**RB1- ללא הסבר**

_____ סה"כ _____

RB2- עם

_____ הסבר _____ סה"כ _____

RI: מיתון התנהגות אימפולסיבית (עם הסבר)

_____ סה"כ _____

כוונה והדדיות- מיקוד- F (Focusing)

פעולה או סידרת פעולות של המתווך שמטרתן להשפיע על תפיסת או התנהגות היחיד בזמן המתאים לו. בא לידי ביטוי בבחירת גירויים, הדגשתם, סדר הצגתם, ארגונם, קיבוצם וסידורם ברצף.

-F1

_____ מילולי _____ סה"כ _____

-F2 בלתי מילולי

_____ סה"כ _____

-F3 משולב (מילולי ובלתי מילולי)

_____ סה"כ _____

הרחבה קוגניטיבית- E (Expansion)

התנהגויות המכוונות להרחיב את החוויות המיידיות והידע של החניך מעבר לפעולה הביצועית אותה הוא מבצע: מתן הסברים, ציון קשרים בין עצמים, תהליכים, הצגת אנאלוגיות, רצפים, קשרים סיבתיים. קישור החוויות המיידיות - הווה עם חוויות העבר או העתיד.

E1- ברמה נמוכה

_____ סה"כ _____

E2- ברמה גבוהה

_____ סה"כ _____

מתן משמעות- ריגוש- A (Affecting)

הענקת משמעות ותכלית לכל סוג של פעילות בתפקוד היומיומי ובפעילות הפנאי תוך מתן בחירה.

AM: הענקת משמעות

-AM1

מילולי _____ סה"כ _____

—

-AM2 בלתי מילולי

_____ סה"כ _____

-AM3 משולב (מילולי ובלתי מילולי)

_____ סה"כ _____

DM: מתן

_____ בחירה _____ סה"כ _____

מתן תחושת יכולת-עידוד – C (Comperence)

התנהגות שמביעה שביעות רצון מהתנהגות החניך, ומעבירה תחושה שפעולתו מוצלחת ומציינת את המרכיבים שהובילו להצלחה.

-C1 עם

_____ הסבר _____ סה"כ _____

-C2 ללא הסבר

_____ סה"כ _____

Abstract

Background: The present study is based on the MISC-CAB model (Klein, 2003; Lifshitz, 2020) a holistic framework addressing mediated interaction, with a multidimensional consideration of the three CAB dimensions: Cognition, Affect, and Behavior. The model has been found effective in improving interactions between parents and children with atypical development (Barnes Balanga Belanga, 2006; Jaegermann, 2005; Naaman, 2011; Sobelman-Rosenthal & Klein, 2003), as well as between staff and adults with intellectual disability (Lifshitz et al., 2010). In addition, studies examining intervention programs among teaching staff working with students with intellectual disability found improvements in staff attitudes and psychological capital following the intervention (Levy, 2024; Sapir, 2016; Akiva, 2024). The uniqueness of the present study lies in the implementation of a workshop based on the MISC-CAB model for the first time among a multidisciplinary staff working with toddlers with global developmental delay (GDD).

Objective: To examine the contribution of a workshop based on the MISC-CAB model to the quality of mediated interaction between a multidisciplinary staff and toddlers with developmental delay, as well as the staff's attitudes toward the toddlers' cognitive modifiability, their beliefs regarding toddlers' development, and their psychological capital.

Participants: The study included 31 staff members from two rehabilitation daycares, one serving as the experimental group (N = 15) and the other as the control group (N = 16).

Procedure: The study comprised three stages. During the pre-test stage, staff background variables, attitudes toward toddlers' cognitive modifiability, beliefs regarding toddlers' development, and psychological capital (hope, optimism, and self-efficacy) were assessed using a battery of questionnaires. The interaction between the staff and toddlers was assessed through video analysis using the OMI method. During the intervention stage, the experimental group

participated in a workshop based on the MISC-CAB model. In the post-test stage, all research variables were re-examined.

Intervention Program: The workshop included six group sessions for the educational and professional staff in the experimental group. The sessions consisted of lectures on the MISC-CAB model, presenting the theoretical principles underlying the model and teaching mediation measures in the context of daily interactions between staff and toddlers with developmental delay. Analyses of interaction video recordings between a caregiver and a toddler during dressing and eating routines were conducted according to the principles of the model. In addition, observations were carried out in the rehabilitation daycare to examine the implementation of the model in practice. The workshop was facilitated by the researcher of the present study, an occupational therapist and master's degree student, with each session accompanied by an expert from Bar-Ilan University specializing in the MISC-CAB model.

Results: The present study demonstrated a significant improvement following the workshop in the quality of mediated interaction, according to the MISC-CAB model, between the multidisciplinary staff and toddlers with developmental delay. In contrast, no changes were found in staff attitudes, beliefs, or psychological capital following the workshop, possibly because baseline scores on these measures were already high in both groups prior to the intervention. In addition, it was found that the more positive the caregiver's attitudes toward toddlers' cognitive modifiability and the lower the level of optimism at baseline, the greater the use of mediation measures at the second measurement. Furthermore, a combined contribution was found for background variables (education, gender, years of seniority in the day care center, rehabilitation /autism class), optimism, attitudes toward modifiability, and participation in the workshop to the improvement in interaction quality. After controlling all study variables across all regression models, the workshop was found to have a statistically significant unique contribution beyond the other variables.

Conclusions: The discussion of the findings indicates that the uniqueness of a workshop based on the MISC-CAB model lies in its emphasis on the cognitive

component of interaction, while highlighting the belief in cognitive modifiability even among children with GDD. It is recommended to implement the MISC-CAB model in rehabilitation daycares to enhance and retain staff, particularly in view of the growing shortage of educational and professional personnel within these settings (Knesset Education, Culture and Sports Committee, 2023; Rabinowitz, 2023). It is important to note that this is a pioneering study conducted with a small sample over a limited period of time, and that further large-scale studies are needed to substantiate the findings.

Synopsis

The present study examined the contribution of a workshop based on the MISC-CAB model to the quality of mediated interaction between a multidisciplinary staff and toddlers with global developmental delay (GDD). Thirty-one staff members from rehabilitation daycares participated and were assigned to an experimental or a control group. Staff attitudes, beliefs, psychological capital, and the quality of staff–toddler interaction were assessed before and after the workshop. Results showed a significant improvement in mediated interaction quality in the experimental group, with no change in attitudes or psychological capital. The workshop demonstrated a statistically significant unique contribution beyond background variables. Findings support implementing the MISC-CAB model in rehabilitation daycares and highlight the need for further large-scale studies.

Keywords: MISC-CAB, mediated interaction, multidisciplinary staff, rehabilitation daycares, global developmental delay (GDD), attitudes, psychological capital.

The Contribution of a MISC-CAB Model Workshop to the Interaction between Staff and Toddlers with Developmental Delay, and to the Staff's Attitudes, Beliefs, and Psychological Capital

Lilach Halaf Baruch

Supervised By: Prof. Heftziba Lifshitz

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's
Degree in the school of Education, Bar-Ilan University



This work was supported by a grant from Shalem Fund for
Development of Services for People with Disabilities in the Local
Councils in Israel

2025

קרן שלום/2024/2025-765-890