

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ה**

כרך יב



עורכת כתב העת:
ד"ר אליסיה גרינבנק

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

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

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

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ה 2025
ISSN 2664-553X

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

תוכן

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

שער ראשון | יהדות ומקרא

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

שער שני | חינוך והוראה

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

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

מאמרי דעה

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

שער שלישי | מוזיקה

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

שער רביעי | בריאות

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

מחברי המאמרים

ד"ר אבו-גוידר עארף

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

ד"ר בוכריס אפרת

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

ד"ר בכר כץ ענבל

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

הרב ברטוב גד

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

גב' גודינצקי אלישיב מיכל

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

פרופ' גור איילת

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

ד"ר גלסר מיכל

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

ד"ר גלעד כהן לילך

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

ד"ר גרינבנק אליסיה

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

מר דהן מאור

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

ד"ר ורגון ניר

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

ד"ר חן גל שי

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

פרופ' טסלר ריקי

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

פרופ' יריב אליעזר

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

ד"ר כהן צחי

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

ד"ר כהן זדה אורן

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

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

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

ד"ר מאמו שי

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

ד"ר מחול-חורי סואר

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

ד"ר ניסים מיכל

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

ד"ר סולקין עידית

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

ד"ר עצמון שירלי

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

גב' פינטו ליאורה

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

ד"ר פריאל יוסף

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

פרופ' צווילינג מרדכי

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

ד"ר קריסי מירי

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

ד"ר שטיינמץ נועה

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

ד"ר שידלוב איתמר

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

ד"ר שלומית שניצר-מאירוביץ'

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

”נושאת הבשורה” תפקיד הגנת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן

אליסיה גרינבנק, לילך גלעד כהן, ליאורה פינטו

תקציר

תקופת גיל הגן היא תקופת זמן קריטית לאיתור קשיים הנובעים מפערים בהתפתחות ילדים בגיל הרך. האיתור המוקדם בתקופה זו, שבה המוח עדיין גמיש, מאפשר התערבות וצמצום פערים. לגנת יש תפקיד מרכזי באיתור קשיים בקרב ילדי הגן. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התמודדות הגנת כשעולה חשד לקשיים של ילד בגן, תוך התמקדות בתהליכי זיהוי, איתור ושיתוף מידע, ובאינטראקציה עם הורים וגורמים מקצועיים. זהו מחקר איכותני ברוח המסורת הפנומנולוגית, שבו רואיינו בראיונות חצי מובנים 13 גנות בחינוך הממלכתי, בעלות ותק מקצועי של 3-28 שנים, המנהלות גנים בערים שונות ומשויכות למחוזות תל אביב ומרכז של משרד החינוך. מתוך ניתוח הראיונות עלו שלוש תמות: 1. הגנת כמאתרת - אינטואיציה מול פורמליזציה. 2. הגנת כמשתפת - שימוש ברשת תמיכה מקצועית. 3. הגנת כמבשרת - נושאת הבשורה להורים. התמות מייצגות את תפיסת תפקיד הגנות כפרופסיה בתחום איתור ילדים עם קשיים, הבא לידי ביטוי בשלוש פעימות של פרקטיקות ניהוליות-חינוכיות המתבצעות במרחב החינוכי של הגן ומשלכות מקצועיות ורגישות. הגנות תיארו תהליך איתור מורכב המתבסס על ניסיון מקצועי, תצפיות שיטתיות ושימוש בכלים, תוך התמודדות עם עולם רגשי עשיר ומערכות יחסים מורכבות עם הורים ואנשי מקצוע. המרואיינות תיארו תחושות עמוקות של אחריות, אהבה וחרדה, לצד אסטרטגיות מפורטות להתמודדות עם האתגרים הרגשיים והמקצועיים. מתוך תיאורי האתגרים עולים פערים בשימוש מושכל בכלים הפורמליים, בהקשבה לעמדה מקצועית שונה ובקיום שיח עם ההורים.

המחקר מעלה את הצורך בפיתוח מערכת תמיכה מקיפה לגננות, הכוללת הכשרה מקצועית מותאמת, כלים פרקטיים להתמודדות עם אתגרי השטח, ומנגנונים לשיפור התקשורת עם הורים ואנשי מקצוע. ממצאים אלו מדגישים את חשיבות הראייה המערכתית בפיתוח מענים מקצועיים שיתמכו בגננות בתפקידן המורכב באיתור וזיהוי קשיים בגן הילדים. פעולות אלה עשויות לסייע ביישום מסקנות ועדת שפירא (2024) הממליצה על העמדת הגיל הרך בראש סדר העדיפויות במערכת החינוך - "היפוך הפירמידה". השקעה בגיל הרך תאפשר איתור קשיים בשלב מוקדם וצמצום הפניות לקבלת שירותים של החינוך המיוחד.

תאריכים: גננת, איתור מוקדם, קשיים של ילדים בגן, זיהוי קשיים בגן.

מבוא

חשיבות האיתור המוקדם של קשיים בקרב ילדים בגן

שנות החיים הראשונות הן תקופה ייחודית בהתפתחות הילד. בשנים אלה נבנים במוחו של הילד החיבורים והקשרים בין התאים בקצב מואץ, מהיר יותר מאשר בכל תקופה אחרת בחייו. התנסויות בחוויות חוזרות ונשנות מחזקות את הקשרים בין התאים במוחו של הילד (שוחט ואחרים, 2021). תקופת גיל הגן מתאפיינת במגוון רחב של התנסויות המאפשרות התפתחות משמעותית בתחומים השונים: השפתיים, הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים, ההתנהגותיים והמוטוריים. תחומים אלו מתפתחים במקביל ומשפיעים זה על זה (Gao et al., 2021). סביבת הגן עשירה בגירויים המתאימים למיומנויות מוקדמות במגוון תחומי ההתפתחות, כגון מודעות פונולוגית, תפיסה מספרית, זיהוי אותיות, ציור לחוקים, השתתפות והתמדה בפעילויות ככיתה, עבודת צוות, שמירה על קשב, זיהוי רגשות, ויסות עצמי ועוד. התנסות במיומנויות אלה מנבאת הישגים ארוכי טווח של הילדים (Rabiner et al., 2016). הקצב מהיר של תחומי ההתפתחות, הגמישות הנורולוגית וצמיחת המוח מלידה עד גיל 5, הופכים את תקופת הזמן הזאת לתקופה קריטית של הזדמנויות ופגיעות, תקופה המניחה את היסודות לתפקודו של הילד לאורך כל מהלך חייו, בילדות ובבגרות (Jimenez et al., 2016).

בעוד שרוב הילדים בגן מפתחים מיומנויות תקינות בתחומי ההתפתחות השונים ומוכנים לבית הספר, אצל חלק מהילדים מתגלים עיכובים בהתפתחות וקשיים המצריכים התערבות מוקדמת (McLeod et al., 2018). הקשיים השכיחים ביותר בילדות הם קשיים נוירו-התפתחותיים כגון עיכוב התפתחותי, אוטיזם והפרעת קשב. עם זאת, זיהוי בגיל הרך עלול להיות מורכב ועלול להימשך מספר שנים (Honda et al., 2024). בגן (2024) התייחסה לבעיה באיתור קשיים נוירו-התפתחותיים אלה שאין להם סממנים חיצוניים, וטענה שכאשר הקושי לא נראה לעין, הסביבה - הורים וגננות - עלולים לא להבין את התנהלות הילד ולהציב רף ציפיות שאינו מותאם ליכולותיו. כתוצאה מכך הילד יחווה

תסכול ולא יקבל מענה לצרכיו. עיכובים התפתחותיים בגיל הרך יכולים לבוא לידי ביטוי בתחום השפה, למשל במיומנות של שליפה ושיום ומודעות פונולוגית. ילד שלא ישלים בגן את תהליך הרכישה של מיומנויות אלה, המהוות את התשתית לרכישת הקריאה, יתקשה מאוד ברכישת הקריאה כשיגיע לבית הספר (Balicki & Melekoglu, 2020). תחום נוסף הוא הוויסות החושי. ילדים עם קשיים בוויסות החושי בגיל הרך עלולים להפגין קשיים חברתיים, התנהגותיים ולימודיים עם כניסתם לבית הספר (Robson, et al., 2020). גם הפרעת קשב היא הפרעה נוירו-התפתחותית שלעיתים קרובות מופיעה בגיל הרך וביטוייה ממשיכים להופיע לאורך הילדות והבגרות. האיתור והאבחון בגיל הרך מורכבים בשל מאפיינים של בשלות, וטווח הנורמה של מאפיינים כמו מוסחות, פיזיות, פעלתנות וסף תסכול נמוך הוא רחב בגיל הצעיר, וגם לסביבה יש תפקיד משמעותי בתסמינים של הילד (Halperin & Marks, 2019). לעיתים קרובות אוטיזם הוא קשה לאיתור בגיל הרך, מאחר שהתסמינים עשויים להתאים לאבחנות נוספות, כגון איחור התפתחותי כללי, עיכוב שפתי, קושי בוויסות החושי או הפרעת קשב. בנוסף, חלק מהסימפטומים לא באים לידי ביטוי באופן מלא בגיל הצעיר ולכן האיתור עלול להתעכב (Hus & Segal, 2021). גם קשיים בתחום ההתפתחות הרגשית, החברתית וההתנהגותית בגיל הגן חשובים מאוד לאיתור וטיפול. ילדי גן שמתקשים לזהות את הרגשות שלהם ואת רגשותיהם של אחרים, וכן להסתגל ולפעול לפי הוראות, עלולים לחוות פגיעה משמעותית במוטיבציה, ביכולת המעורבות ובהתמדה בלמידה. קשיים אלה הם גורמים חשובים המסבירים את רמת מוכנותם לבית הספר (Martinsone et al., 2022).

איתור וזיהוי של קשיים בתחום התפתחותי כלשהו בשלב מוקדם הוא קריטי. האיתור מאפשר התערבות ככל האפשר בתקופה שבה המוח גמיש מספיק כדי לאפשר התערבות ושינויים. יתרה מכך, התערבות בעקבות זיהוי מוקדם מפחיתה סיכונים ומועילה לילדים, למשפחותיהם ולקהילה בכלל. לכן יש להתחשב בהקשר הכולל של הילד בהערכת חששות התפתחותיים, ולאסוף מידע ממגוון מקורות, כולל הורים וגננות ודמויות משמעותיות אחרות, כשלב ראשון בזיהוי קשיים פוטנציאליים. התאמת התערבות בהתאם לצורכי הילד בגיל צעיר היא מכרעת: היא עשויה להביא לשיפור ושינוי בהיבטים שונים של התפתחותו ואף להקטין פערים, ובכך לצמצם קשיים עתידיים במעבר מהגן לבית הספר וללימודים פורמליים (McLeod et al., 2018; 2018; נבון וויזל, 2018).

פעולות הגנת למיפוי ואיתור הקשיים

לגנת יש תפקיד מרכזי ובעל השלכות מרחיקות לכת על הילדים הצעירים המשתלבים לראשונה במסגרת חינוכית פורמלית. היא נפגשת עם הילדים מדי יום במצבים שונים, היא חשובה לצרכים שלהם, להתנהגותם, ליכולותיהם ולשינויים החלים בכל אלה לאורך השנה. בשל מעורבותה היומיומית בחיי הילדים בגן, הגנת עשויה לזהות קשיים בקרב ילדים מסוימים (Kiing et al., 2019). גנת שמזהה חריגה או קושי בהתפתחות של ילד בגן צריכה לנקוט צעדים משמעותיים על מנת שהילד יקבל תמיכה אופטימלית לצרכיו (Cygan, 2017).

משרד החינוך בישראל רואה בגננת כאחראית על הבריאות הנפשית והגופנית של הילדים הצעירים, וכמדריכה ומנחה את צוות הגן. במסגרת אחריותה הגננת נדרשת לעקוב אחר התפתחות כל ילדי הגן בתחומים השונים, ולהבחין בפערים וקשיים התפתחותיים ביחס לתפקוד המצופה מבני גילם בתחומים הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים, השפתיים והמוטוריים. כאשר מתגלים קשיים וחשדות בעקבות התצפיות והמעקב ההתפתחותי, על הגננת לפנות לגורמים מקצועיים כדי לערוך אבחונים יסודיים ומעמיקים, לצד בניית תוכנית התערבות חינוכית בהתאם לקשיים הבאים לידי ביטוי בגן (שופר אנגלהרד, 2013; Dan & Simon, 2020). תהליך האיטור צריך לכלול גם מידע מהורי הילד. ההקשר המשפחתי-חברתי הוא מרכיב חשוב בתהליך ומאפשר הבנה מעמיקה ורב-ממדית של הילד. חוסר קבלת מידע מההורים עלול לגרום למסקנות שגויות לגבי קשייו של הילד (Cygan, 2017).

הערכה תפקודית של הילדים באמצעות תצפיות היא תהליך איתור ראשוני ומשמעותי. התצפית מאפשרת היכרות שיטתית ומעמיקה עם תפקודם של הילדים, משמשת בסיס לזיהוי קשיים, ומהווה חלק חשוב בתהליך הפענוח והסקת המסקנות שנעשה בעקבות איסוף המידע על כל ילד לאורך השנה. ההערכה התפקודית של ילדי הגן ומיפוי הממצאים מתבצעים באמצעות שני כלים מרכזיים: "מבטים" ו"עוגן". "מבטים" הוא כלי ותיק שפותח לצורך הבנה מעמיקה של ילדי הגן. הכלי מאפשר לצפות בילדים בסביבתם האוטנטית במגוון הקשרים התפתחותיים הכוללים אינטראקציות חברתיות, פעילות יצירתית, משחק ותהליכי חקר. התצפיות נערכות בסביבות שונות של הגן בזמנים שונים של היום: במעברים, במהלך אינטראקציות, במצבים בלתי שגרתיים, במצבים ספונטניים ובמצבים יזומים (גולדהירש ואחרים, 2016). עם התקדמות החדשנות והטכנולוגיה ועל בסיס הכלי "מבטים", גובש כלי דיגיטלי עדכני לאיתור ומיפוי בשם "עוגן". כלי זה בנוי כשאלון סגור הכולל שאלות המקיפות את תחומי ההתפתחות השונים, המדורגות בסולם של חמש רמות. הכלי ממפה באופן מהיר ויעיל את תפקוד הילד בתחומים השונים. באמצעות הכלי הגננת מקבלת תמונה הוליסטית על הילד ועל כל הגן, מידע חיוני המהווה בסיס לבחירת דרכי פעולה מותאמות ויעילות לקידום התפתחותם של הילדים בגן. הכלי הדיגיטלי מאפשר להפיק דוחות וסיכומים על כל ילד בגן, ומייצר שפה מקצועית משותפת לגננת ולבעלי המקצוע השונים על בסיס נתונים שאפשר להעביר להורי הילד (פורטל משרד החינוך).

פעולות הגננת בעקבות גילוי הקשיים

בהגדרת התפקיד, הגננת אינה מבצעת אבחון אלא מאתרת קושי. לאחר האיתור הראשוני עליה לבנות תוכנית לילד בהתאם לממצאים ולהתייעץ עם צוות רב-מקצועי לגבי הצורך בהמשך הערכה ואבחון. רק אנשי מקצוע שהוכשרו לכך יכולים לבצע אבחון. לאחר התייעצות עם הצוות הרב-מקצועי, הגננת צריכה ליידע את ההורים לגבי החשדות וממצאי ההערכה. ההחלטה להפנות ילד להערכה אבחונית על ידי אנשי מקצוע תתקבל בהתייעצות משותפת של הגננת עם ההורים ועם גורמי מקצוע כמו הפסיכולוג, היועצת החינוכית ו/או המדריכה (שופר אנגלהרד, 2013).

תהליך גילוי חשדות לקשיים התפתחותיים אצל ילדי הגן מציב בפני הגנת אתגרים משמעותיים, הן באיתור הקשיים והן בתקשורת עם ההורים ועם גורמי מקצוע. בשל מורכבות התהליך והגישות, במקרים רבים הגנת לא משתפת בחשדות שלה. במחקרם של הונדה ואחרים (Honda et al., 2024), נמצא כי יותר מ-60% מהגנות לא שיתפו את ההורים וגורמים רשמיים חינוכיים וטיפוליים בחששותיהן אודות קשיים התפתחותיים בקרב ילדים בגן. החוקרים ציינו כי אי השיתוף נבע מחוסר הביטחון של הגנת לגבי יכולתה לזהות את הקשיים ולקדם התערבות מוקדמת ומתאמת לצורכי הילד, בעיקר במקרים שבהם ההורים לא היו מודעים לקושי של הילד. דסטא ואחרים (Desta et al., 2017) דיווחו כי חוסר הביטחון של הגנות מתבטא במיוחד כאשר מדובר בחשד לקשיים התנהגותיים-רגשיים. במקרים כאלה גנות רבות מרגישות שאין להן את המיומנויות המתאימות לזהות את הבעיה וחוששות לפנות להורים בנושא. במחקרם נמצא כי השתלמויות לגנות בזיהוי קשיים התנהגותיים-רגשיים סייעו מאוד בהגברת תחושת הביטחון של הגנות ובדיוק הזיהוי של הקשיים. במחקר שנערך בישראל (נבון וויזל, 2018), גנות שעברו השתלמויות כאלה דיווחו שהן עדיין אינן מרגישות מומחיות בהתפתחות הילד. הן אומנם מרגישות מועצמות מהידע החדש אך גם מתלבטות לגבי תפקידן באיתור. הן חוות קשיים אם מתגלה שהן טעו בפענוח הממצאים, ומרגישות שינוי ביחסי האמון עם ההורים ומתח בקשר איתם לאחר שיחות בנושא החשד לקשיים והצורך בהפניה לאבחון. במחקר שבחן את שיתופי הפעולה בין הורים לגנות, נמצא כי גנות תפסו את שיתוף הפעולה שלהן עם הורים לילדים עם התפתחות טיפוסית כטוב יותר לעומת שיתוף הפעולה שלהן עם הורים לילדים עם קשיים התפתחותיים. שיתוף הפעולה הושפע מהכחשת ההורים את הקשיים של ילדיהם ומההימנעות שלהם מליצור קשר עם הגנת. בנוסף, הגנות דיווחו כי לא קיבלו הכשרה במהלך לימודיהן לגבי יצירת תקשורת מיטבית עם הורים, דבר המשפיע על יכולתן לנהל שיח מקדם עם הורים, ובעיקר עם הורים לילדים המגלים קשיים (Vasiljević-Prodanović et al., 2023).

לסיכום, הספרות המחקרית מצביעה על חשיבות הזיהוי והאיתור של קשיים בקרב ילדים כבר בגיל הרך ובניית תוכנית התערבות מתאימה. לאחרונה, בהמלצות ועדת שפירא - החינוך בראי החינוך המיוחד (2024), הומלץ להעמיד את הגיל הרך בראש סדר העדיפויות - "היפוך הפירמידה", בטענה שהשנים הראשונות הן קריטיות להתפתחות תקינה. אם מאותר קושי, בגיל הזה יש "חלון הזדמנויות" המאפשר התערבות לצמצום פערים בעתיד ולצמצום הפניות לקבלת שירותי חינוך מיוחד. לגנת יש תפקיד חשוב מאוד בתהליך זה של איתור כחלק ממחויבותה המקצועית כלפי כל אחד מילדי הגן. עם זאת, המחקר לגבי התמודדות הגנת עם חשד לקושי בקרב ילדים בגן הוא מצומצם, ומעט הידע המחקרי משקף קושי של הגנת באיתור ובדיווח לאנשי מקצוע ולהורים. לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את החוויה האישית של הגנת בתהליך איתור קשיי הילדים: המחשבות, הרגשות והאתגרים שהיא חווה. בחינה זו תכלול שאלות לגבי השלבים השונים שהגנת עוברת, מהעלאת החשד הראשוני ועד לקבלת סיוע מקצועי, ושאלות לגבי הכלים העומדים לרשותה ולגבי מקורות הכוח המניעים אותה בתהליך המורכב הזה. שאלת המחקר המרכזית היא: כיצד הגנת מתמודדת כשעולה חשד לקשיים של ילד בגן?

השיטה

המחקר נערך על פי המתודולוגיה האיכותנית, ברוח המסורת הפנומנולוגית המתמקדת בתיאור והסבר של אירוע או תופעה מנקודת מבטם של אלו שחווי אותם. שיטה זאת יעילה בחקר תפיסות, גישות, דעות, חוויות ואמונות של משתתפים שלעיתים קשה לכמת. מתודולוגיה זו מאפשרת למשתתפים עצמם להסביר כיצד הם מרגישים, מה הם חושבים או מה הם חווים באירועים מסוימים (Tenny et al., 2022), ולכן היא נבחרה למחקר הנוכחי שהתמקד בתיאור המחשבות, החוויות והרגשות מנקודת מבטן של הגנות המשתתפות.

המדגם

במחקר השתתפו 13 גנות, כולן בתפקיד מנהלות גן בחינוך הממלכתי, העובדות בערים שונות ומשויכות למחוזות תל אביב ומרכז של משרד החינוך. גיל ילדי הגן נע משלוש עד שש. הגיל של הגנות נע בין 30 ל-56 ($M=40.23$). הוותק נע בין 3 ל-28 שנים ($M=10.77$). בלוח 1 מופיעים מאפיינים דמוגרפיים של הגנות:

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של הגנות המשתתפות במחקר

שם	גיל	השכלה	וותק בשנים	מספר הילדים בגן	גיל הילדים
יערה	41	תואר ראשון במדעי ההתנהגות ופסיכולוגיה, הסבה להוראה בגיל הרך, סטודנטית לתואר שני בניהול מערכות מידע	8	31	טרום חובה וחובה 4-6
אנה	42	תואר ראשון בגיל הרך ותואר שני בחינוך מיוחד	14	27	טרום-טרום חובה 3-4
דנית	49	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך, תואר שני בחינוך סביבתי	20	20	טרום-טרום חובה 3-4
תמר	56	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך, סטודנטית לתואר שני בחינוך לגיל הרך	28	32	טרום-טרום חובה וטרום חובה 3-5

מעיין	49	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך ותואר שני באומנות	24	35	טרום חובה 4-5
אתי	30	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך, סטודנטית לתואר שני בחינוך לגיל הרך	4	30	חובה 5-6
נעמה	33	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך	7	21	טרום-טרום חובה וטרום חובה 3-5
רונית	34	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך, סטודנטית לתואר שני בלקויות למידה	7	27	טרום חובה וחובה 4-6
לאה	39	תואר ראשון בתקשורת וניהול והסבה להוראה בגיל הרך	3	20	טרום-טרום חובה 4-3
שרי	35	תואר ראשון במדעי התנהגות והסבה להוראה בגיל הרך	8	24	טרום חובה וחובה 4-6
הגר	39	תואר ראשון בקרימינולוגיה והסבה להוראה בגיל הרך	7	24	טרום-טרום חובה וטרום חובה 3-5
חני	35	תואר ראשון בכלכלה וניהול והסבה להוראה בגיל הרך	3	32	טרום חובה וחובה 4-6
הילה	41	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך	7	27	טרום-טרום חובה 4-3

כלי המחקר והליך

הגננות נדגמו למחקר בשיטת דגימה לא הסתברותית מסוג נוחות ו"כדור שלג". לאחר שהגננות אותרו נקבע עם כל אחת מהן מועד מתאים לריאיון. הריאיונות בוצעו באופן מקוון באמצעות תוכנת ZOOM או במפגשים פנים אל פנים, על פי העדפת המשתתפות ובגמישות ללוחות הזמנים שלהן. סך הכול רואיינו ותמוללו 13 ראינות, משך הריאיון עמד על כ-45 דקות. בתחילת כל ריאיון הוצגה למשתתפות מטרת המחקר והתקבלה הסכמתן להשתתפות. במחקר נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה (semi-structured interview). יתרונו של הריאיון החצי מובנה הוא האפשרות לחקור סיפורי חיים באמצעות שאלות

פתוחות, שמצד אחד מכוונות למטרה מוגדרת ומאפשרות קבלת תשובות במהירות, ומצד שני מאפשרות גמישות בהרחבה ובהעמקה של הנושאים הנדונים בצורה ספונטנית במהלך הריאיון (Ruslin et al., 2022). במחקר הנוכחי נשאלו הגננות שאלות ספציפיות, אך ניתנה להן האפשרות להוסיף מידע גם על נושאים שעליהם לא נשאלו.

היבטים אתיים

האישור לביצוע המחקר התקבל מוועדת אתיקה במכללה של אחת החוקרות. המשתתפות חתמו בכתב או הביעו הסכמה בעל פה לאישור ההשתתפות במחקר בהלימה למסמך הסכמה מדעת שהוקרא להן. מטרת המחקר הובהרה להן, וכן עקרון הוולונטריות והאפשרות להפסיק את ההשתתפות במחקר בכל שלב. בהלימה לכללי האתיקה במחקר האיכותני, הנתונים נותחו תוך שמירה על אנונימיות המשתתפות והדמויות המעורבות במקרים השונים.

ניתוח הנתונים

כאמור, המחקר נערך על פי המתודולוגיה האיכותנית במסורת הפנומנולוגית. הראיונות החצי מובנים נותחו בהתאם לעקרונות מתודולוגיה זאת. ניתוח הראיונות שתומללו נערך על ידי כל חוקרת בנפרד, באמצעות זיהוי חזרות, קידוד, שליפה ומיפוי סמנטי של הנתונים. בתום תהליך הקטגוריזציה כל חוקרת גיבשה תמות בעלות משמעות לנתונים שנאספו. לאחר מכן נערך הליך אימות של הניתוח בין שלוש החוקרות, הוגדרה היררכיה בין התמות, נבחרו קטגוריות גרעין, ונוצרה מפה ויזואלית המייצגת את מעבר הנתונים מרמת הטקסט הגולמי לרמת ההמשגה של המודל לשלוש תמות שהופיעו בדברי הגננות.

ממצאים

הממצאים מוצגים על פי שלוש תמות שגובשו בניתוח הראיונות. להלן מוצגת בהרחבה כל אחת מתמות אלן¹.

תמה ראשונה: הגננת כמאתרת - אינטואיציה מול פורמליזציה

בתמה זאת עלו שתי קטגוריות: תפיסת התפקיד של הגננת כמאתרת פערים התפתחותיים תפקודיים; בחירת כלים להערכה, מיפוי ואיתור ובניית תוכנית.

1 דברי הגננות מופיעים בשמות בדויים.

1. תפיסת התפקיד של הגנת כמאתרת פערים התפתחותיים תפקודיים

בקרב כל הגננות עלתה תפיסה בהירה לגבי החשיבות המכרעת לאיתור מוקדם של קשיים התפתחותיים, ולתקופה רגישה ומהותית לעיצוב כיווני ההתפתחות של הילד. אנה הדגישה את הפוטנציאל לשינוי בגיל הרך: "אני מאמינה שבגיל הזה באמת אפשר לצמצם פערים בצורה הרבה יותר מהירה". דנית וחני חיזקו תפיסה זו והדגישו את ההשלכות ארוכות הטווח: "סופר חשוב. בייחוד בגילאים שלנו. זה ממש, מה שנקרא, לקבוע את גורלו של הילד. אני ממש רואה בזה שליחות. אם יש איזשהו קושי ואנחנו מאתרים אותו בזמן, אנחנו יכולים לשנות את כל עתידו של הילד לטווח הרחוק" (דנית); "אנחנו הבסיס. זה ייקח אותו אחר כך להמשך הדרך שלו" (חני). הילה, כמי שחינכה שנה אחת כיתה א' לפני שעברה ללמד בגן, הדגישה את החשיבות של האיתור לפני המעבר לכיתה הספר: "בכיתה א' המסגרת מאוד שונה, מגן לכיתה א' השינוי מטורף. הייתי גם פה וגם שם, אז אני יכולה להגיד, מה שמבקשים מהילד הוא הרבה יותר בכיתה א'. ככל שזה יטופל בגן, לילד יהיה יותר קל בכיתה א'".

מתוך דברי הגננות עולה כי איתור פערים התפתחותיים נתפס לא רק כמרכיב משמעותי בעבודתן, אלא כחלק מהאחריות המקצועית. יערה הביעה עמדה נחרצת: "זה התפקיד הכי חשוב שלנו כגננות... אם אני לא אעזור להם, אף אחד לא יילחם בשבילם". בדומה לכך, תמר שיתפה: "אני מגיעה לעבודה שלי עם המון רצינות, אני חושבת שיש לי תפקיד מאוד מאוד משמעותי בלהיות גננת לילדים בגיל הרך. יש חלון ההזדמנות בזמן שהם נמצאים תחת הידיים שלי".

לצד ההבנה וההכרה בחשיבות האיתור המוקדם, הגננות תיארו את המורכבות הרבה הכרוכה בתהליך באמצעות סוגיות אובייקטיביות המשפיעות על תהליך איתור מיטבי במרחב הגן. הסוגיות כוללות היבטים לגבי מבנה הגן, מחסור בידע, וההבחנה בין קושי לפער זמני. בהיבטי מבנה הגן הציגו הגננות את הכמות והמורכבות של הילדים בגן הרגיל ואת העומסים כאתגרים המשפיעים על איכות האיתור. מעיין התייחסה לכך בפשטות: "לפעמים זה מתפספס... יש הרבה דברים להתעסק איתם". יערה הדגישה את הקשיים המערכתיים: "שתי נשות צוות על כמות כזאת של ילדים... קשה במיוחד כשהגננת חדשה ולא מנוסה". גם המחסור בידע הוצג כחסם לאיתור מיטבי. נעמה תיארה זאת כך: "יש הרבה שאלונים והרבה תצפיות... אבל לפעמים לא ברור לי מה יצא ומה אני אמורה לעשות". אתי קישרה את חוסר הידע להיותה גננת חדשה: "יש פה עניין של ניסיון, אני גננת חדשה, לא מספיק התעמקו בזה בלימודים, ואני מרגישה שכל הדברים שלמדתי, למדתי מהשטח, אז לי קשה לשים אצבע על מה שאני רואה, אולי מרגישה שיש קושי לילד אבל קשה לי להסביר מה בדיוק".

2. בחירת כלים להערכה, מיפוי ואיתור ובניית תוכנית

סוגיית בחירת כלים להערכה, מיפוי ואיתור באה לידי ביטוי בדברי הגננות. הגננות הציגו עמדות מגוונות ביחס לכלי האיתור, אם כי קיימת תפיסה אחידה המתבססת בראש ובראשונה על איתור באמצעות ראייה אינטואיטיבית של הגננת ותצפיות בלתי פורמליות על בסיס ניסיון אישי מצטבר, וכן היכרות מעמיקה עם הילדים. הדברים של אנה, למשל, ממחישים את מרכזיות האינטואיציה המקצועית: "אני חושבת שנורא קל לי לאתר... רק לצפות בילד... אני מספיק מנוסה בשביל לדעת מתי זה בהול". הניסיון האישי מאפשר לגננות לזהות סימנים ראשוניים כבר בימים הראשונים, כפי שציינה דנית: "הם נכנסים ביום הראשון, ואני כבר יודעת, את הציפיות שלי מהגיל הזה, ואת התהליך ההתפתחותי המצופה". גם שרי הסבירה איך הקשיים נראים לעין מייד: "הקשיים פשוט לנגד עיניי. לא צריכה לאתר יותר מדי. אני יכולה לראות ישר בעיות בתקשורת, בעיות בדיבור, ילדים שלא יודעים להצטרף למשחק, ילדים שמשתמשים באלימות, דברים נקודתיים כאלו שלא קשה לפספס אותם".

בנוסף, המרואיינות מתארות את תהליך האיתור כתהליך מתמשך של הערכה ומעקב. כפי שתארה יערה: "האיתור הוא תוצר של הרבה תצפיות. אני מבלה את כל תחילת השנה בתצפיות על כולם, נורא חשוב לי להכיר את כולם". דנית הדגישה את חשיבות המעקב האינדיבידואלי: "אני לא אדרוש מילד בן 3 את מה שאני דורשת מילד בן 4. בנוסף, אני לא עושה השוואה בין הילדים. אני עושה השוואה מאתמול להיום לצורך העניין ביחס לעצמו. אני עוקבת אחרי כל ילד לאורך זמן".

בסוגיית השימוש בכלי הערכה פורמליים ("מבטים" ו"עוגן"), הגננות חשפו שני דפוסי פעולה עיקריים. דפוס הפעולה הראשון כולל הימנעות משימוש בכלים הפורמליים בשל הכשרה שאינה מספקת, עומס ביוורקרטי או תפיסת התוקף של הכלים כנמוכים ביחס לתפיסת הניסיון והידע האישי. כפי ששיתפה הגר: "האמת שאני לא מסתדרת עם הכלים האלה, אני מסתכלת על הילדים, בודקת בדרכים שלי, נעזרת במשפטים המופיעים בכלים לכתובה ודיווח". גם הילה שיתפה בקושי שלה בשימוש בכלים הפורמליים: "יש מדריכות בערים מסוימות שלא מבקשות למלא את ה'עוגן', או שמבקשות והגננות אומרות שממלאות אבל לא ממלאות. האמת היא שבלי הדרכה קשה למלא את הדברים, גננות מעדיפות להסתמך על הידע והניסיון שלהן וכותבות בכלים שלהן".

הדפוס השני הוא איתור משולב של כלים פורמליים ובלתי פורמליים, כמו שסיפרה אנה שמשלבת בין התצפית הלא פורמלית לתצפית הפורמלית: "אם אני מרגישה שיש משהו אז אני עוקבת, וברגע שאני מזהה אז יש את הכלי הזה 'העוגן', שהוא ממקד מאוד טוב, בעצם לאיזה תחום ספציפי זה יושב, ומכוון אותי איך בעצם להדריך את ההורים, איך לפעול, איך להתמודד". גם רונית התייחסה לשילוב בין הכלים:

בשטח, תוך כדי פעילויות שאני נותנת לילדים, אני רואה כבר אם יש בעיה. אני לא אסתמך רק על ה'עוגן', מכיוון שהוא יותר כללי דעתי. אני בעצם יושבת עם ילדים, ורואה איך הם מנהלים שיחות, איך הם משחקים, אם הם מצליחים לתקשר, ככה אני בעצם בודקת את היכולות והקשיים של כל ילד.

נעמה גם שיתפה בנושא: "יש מיפוי 'מבטים' שהוא מפורט, ובאמת עונה על כל תחומי התפתחות. יש גם את הכלי הדיגיטלי 'העוגן', שהוא בעצם משהו שאנחנו צריכות להעלות, למפות את כל הילדים דרכו". בקרב הגננות המשתמשות ב'עוגן' נמצא כי חלקן מבטאות בו אמון ככלי מקצועי, וחלקן רק מבצעות את הנחיות ההדרכה והפיקוח: "יושבים לי על הראש" (שרי), "דורשים מאיתנו" (הילה).

בנוסף, הגננות דיווחו על תכנון תוכניות התערבות שהן מיישמות בעקבות הצרכים שעולים מהתצפיות. רונית הסבירה: "כשאני רואה שלילד יש קושי בתחום מסוים, אני יושבת איתו באופן פרטני ומנסה לעבוד איתו בתחום הקושי". גם תמר שיתפה: "אני בונה לכל ילד שזקוק תוכנית, בתחום השפתי, המוטורי, הכול לפי ממצאי התצפיות שלי". הגננות הסבירו כי הן מפעילות את צוות הגן להפעלת התוכנית, ובמידת הצורך ממשיכות בשיתוף צוות רב-מקצועי. כך הדגימה דנית:

כשאני רואה למשל שלילד יש קושי התנהגותי, מתקשה להסתגל לכללי הגן, לשתף פעולה במפגש ובחצר, אני בונה לו תוכנית ומקנה לו הרגלים. אני מגייסת את כל צוות הגן - סייעות, גננת משלימה - ואז בודקת אם הקושי ממשיך ובהתאם לכך מקבלת החלטה להמשיך בשיתוף גורמים בטיפוּל - הזמנת פסיכולוג לתצפית, שיחה עם ההורים.

תמה שנייה: הגנת כמשתפת - שימוש ברשת תמיכה מקצועית

מדברי הגננות עולה כי פעולת האיתור אינה מתקיימת בחלל ריק אלא בהיוועצות במספר מעגלי שותפות מקצועיים. במעגל הראשון הגננות מציינות את דפוס ההיוועצות המקצועית ואת חשיבות סדירות העבודה המשותפת עם צוות הגן והגורמים המקצועיים המגיעים לגן. כפי שתיארה מעיין: "אני עושה ישיבות צוות אחת לחודשיים-שלושה עם הצוות הקרוב שלי. אני פונה לפסיכולוגית באופן יזום, אני יושבת איתה, ואז אני אומרת לה, מספרת לה, מה אני ראתי". רונית התייחסה לעבודה השיתופית עם גננת שילוב: "יש לי גננת שילוב בגן, אז אני גם שואלת אותה, אני מתייעצת איתה, מה את חושבת ככה וככה?". נעמה הדגישה את חשיבות שיתוף הצוות כולו בתהליך: "זה משהו שבסופו של דבר אנחנו כמובן מערבים בו את כל הגורמים בגן, גננת וסייעת משלימה, כולן מתגייסות לתהליך". אנה תיארה את התהליך המקצועי המשותף:

אם אני רואה קושי משמעותי שמקשה על ההתנהלות בגן, אני משתפת את פסיכולוגית הגן ואת היועצת, מתייעצת איתן לגבי התחושות שלי, ובעקבות זה מדברת עם ההורים ומבקשת מהם שהפסיכולוגית תצפת. כמובן ששולחת את ההורים כבר להתפתחות הילד, כדי שאם נצטרך לגשת לאיזושהי ועדה, אז שהמסמכים יהיו מוכנים כבר כשהיה אבחון, ושהילד באמת יקבל את מה שהוא צריך בשנה הבאה ושלא יהיה עיכוב.

במעגל השני הגננות בוחרות בהיוועצות עם קבוצת השווים שלהן, גננות קולגות, כתמיכה הדדית בין הגננות עצמן. כפי שהסבירו נעמה ושרי: "חוץ מהמדריכה ומהמפקחת יש גם הרבה את העניין של הגננות, הן גם המויות שאני מתייעצת איתן, קולגות. כמובן שאני אתייעץ עם קולגות שהן מבינות עניין" (נעמה); "אני נעזרת במדריכה מטעם הפיקוח ובפסיכולוגית אבל בעיקר בגננות חברות, קולגות שלי, הן מבינות בדיוק מה אני מדברת" (שרי).

ביחס למעגל ההיוועצות עם גורמי פיקוח, ניכר כי המעגל נשמר לטיפול במקרים המורכבים יותר: דנית ואנה התייחסו למעורבות של הפיקוח: "הפנייה לפיקוח היא במקרים קיצוניים, בעיקר בעיות התנהלות קשות, כשיש הפרעה להתנהלות בגן ואין שיתוף פעולה מההורים" (דנית); "אני לא תמיד מערבת פיקוח. אם זה משהו שהולך לכיוון ועדה, אז אני מערבת את הפיקוח. גם כשיש קשיים התנהגותיים מאוד משמעותיים" (אנה).

תכלית ההיוועצות הוגדרה על ידי המרואיינות כחלק מתהליכי האיתור המקצועי, וחלקן רואות בהיוועצות כאמצעי להרחבת מנעד פעולות אפקטיביות בתוכנית ההתערבות של הילד עם הקשיים: הילה סיפרה: "נעזרתי בעבר במנתחת התנהלות, אני בעיקר הייתי משתמשת בקבצים שלה לבניית תוכנית. יש לה קבצים שבהם עושים שימוש בחינוך מיוחד, אני חושבת שהחינוך הרגיל צריך להשתמש בכלים של החינוך המיוחד". חני הוסיפה: "אם אני לא כל כך יודעת איך לפתור את הסיטואציה ואיך כן לקדם אותה, אני רוצה שיבואו לתצפית וינחו אותי. אני בונה לילד תוכנית, ואז אני גם מספרת להם מה עשיתי עד עכשיו, ואם זה עבד, לא עבד".

שרי תיארה את ההיוועצות עם היועצת החינוכית: "היועצת שנכנסה לגן נתנה לי תוכנית לילד אחד שבאמת עזרה לי, אבל לא הצלחתי להתמיד בה כי לא יכולתי, הילד כאילו תוסס כל הזמן. ולא התמדת בתוכנית הזאת. ברגע שאנחנו כצוות לא התמדנו, אז הוא חזר להתנהגויות האלו".

מטרה נוספת של ההיוועצות היא לצורך הגדלת מרחב התמיכה: אתי והגר הדגישו את חשיבות היחסים הבינאישיים והשיתוף המקצועי: "הפסיכולוגית, גם אם היא לא הסכימה איתי, השיח שלה מאוד מקדם וחיובי" (אתי); "המעטפת המקצועית חשובה לי, גם הפיקוח וגם השפ"ח, מרגישה שאני מקבלת תשובות מקצועיות" (הגר). מאידך, המרואיינות תיארו מחסור בכוח אדם תומך וכן פערים בין עמדת הגננת לעמדת הגורמים המקצועיים. רונית התייחסה לקושי כשיש מחסור בכוח אדם או חוסר זמינות: "פסיכולוגית כבר שנתיים אין

לי בגן, היועצת לא עונה, כאילו, זה נטו אנחנו, הצוות בגן מול ההורים, מרגישה שלפעמים מפספסים ילדים בגלל זה". אנה: "יש מצבים שבגלל חוסר בפסיכולוג, מגיע פסיכולוג שעובר בכתי ספר ולא מביין בילדים קטנים בגן." גם תמר הציגה את הקושי כשאינן זמינות לצוות רב מקצועי:

בעבר הייתה לי גנת שילוב ונעזרתי בה הרבה לצורך חשיבה. אבל היום אני עובדת עם ילדים צעירים בגן, ואין לי פסיכולוגית קבועה שנכנסת לגן, ברגע שאני צריכה מערך מסייע, אני פותחת קריאה למערך מסייע דרך השפ"ח. אני יכולה לזמן לי יועצת, יכולה לזמן לי מנתחת התנהגות, יכולה לזמן פסיכולוגית. זה רק למקרים מיוחדים, אין זמינות כל הזמן.

פערים בתפיסות ובעמדות מתוארים על ידי הגננות כחוויה שלילית שבה איש המקצוע אינו רואה את תמונת המצב של הילד בעין אחת איתן. לעיתים הן תופסות את ההיכרות שלהן עם הילד בגן כמשמעותית ומביעות חוסר אמון בעמדה המקצועית של הגורמים. מעיין תיארה את האתגרים בעבודה עם הפסיכולוגית: "הפסיכולוגית לא רואה את הדברים באותה צורה, לפעמים אומרת שזה יעבור עם הגיל, שזה מוקדם. היא יכולה ממש להרוס לי את התהליך על ידי שיחה עם ההורים ולהקטין את הבעיה, זה פוגע במקצועיות שלי, ופוגע בילד בסופו של דבר". גם לאה התייחסה למורכבות בעבודה עם הפסיכולוגית:

אני אישית מרגישה שדווקא פסיכולוגית הגן שאמורה לעזור לי באיתור, היא קצת שמה לי רגליים. הפסיכולוגית באה לתצפית ממש לעשר דקות ומספרת בשיחה עם ההורים את מה שהיא ראתה בעשר הדקות האלה, שזה לא משקף כלום, חוץ מעשר דקות האלה. במקרה הילד היה רגוע ושיחק ואז אמרה שלא צריך כלום. זאת ממש בעיה, הילד לא יקבל מענה בגלל מה שהיא אמרה.

יערה התייחסה לקשר עם היועצת החינוכית: "אני פחות מתייעצת עם היועצת החינוכית. היא פחות נותנת לי את המענה שאני זקוקה לו". נעמה הרגישה את העומס הבירוקרטי בדיווח לגורמי הטיפול: "יש עניין של קושי כזה של כל הזמן לדווח ולכתוב, וזה מאוד מעייף".

תמה שלישית: הגנת כמבשרת - נושאת הבשורה להורים

מניתוח דברי הגננות עולה כי הגנת תופסת את תפקידה כדמות מרכזית המבשרת את הבשורה להורים. מדבריהן עלו שתי סוגיות מרכזיות: הראשונה - מעמד הבשורה, והשנייה - תגובת ההורים לבשורה.

באתגר העברת הבשורה, הגננות שיתפו בעומס הרגשי ובקושי לדווח להורים על הקשיים של ילדם. מדבריהן עלה תיאור של ניהול רגשות ושיח פנימי בין תחושת מתיחות לפני

"השיחה הקשה", לבין אחריות מקצועית למנוע פערים והזדמנויות טיפול. אנה שיתפה: "יש בזה קושי, לבוא להורה ולהגיד לו, 'תראה, הילד שלך ככה וככה'. אני הראשונה שפנתת להם את השער לעולם מערכת החינוך. אני הבן אדם הראשון שהם פוגשים, ולפעמים יש התנגדויות, ומבחינתם הם אומרים 'בואי נחכה ובואי נראה'". גם דנית ותמר התייחסו לקושי שבמסירת הבשורה להורים: "הרבה פעמים הייתי 'המודיעה בשער' על קשיים, כי לא תמיד הגננות של המסגרות הקודמות מסכות את תשומת ליבם של ההורים. זה מאוד מאוד עדין ואישי, מדובר בסוף בבני אדם" (תמר); "זה אף פעם לא נעים. אני המבשרת הראשונה, זאת שבאה עם 'בשורות איוב' עבורם, אז זה 'בוקס בבטן'. אני מנפצת להם את החלום והם עוברים לסוג של אבל. אף פעם לא נתקלתי בהורים שאמרו לי שהתקבלתי בברכה" (דנית). אתי כגננת חדשה שיתפה בקושי לדבר עם ההורים: "כשאת גננת חדשה, העבודה מול ההורים לא פשוטה. למזלי יש אצלנו באשכול הגנים מישהי שמנהלת את כל מתחם הגנים אז אני נעזרת בה מול ההורים".

עם זאת, הגננות מתארות מגוון אסטרטגיות שפיתחו להתמודדות עם המעמד. אסטרטגיה אחת עוסקת בתכנון מבנה המפגש, היערכות רגשית, וגיבוש המסר המילולי. יערה סיפרה: "אני צריכה להכין את עצמי לשיחה עם ההורים. אני צריכה להגיד לעצמי שאני באה ממקום של להגן על הילד. אני צריכה לבנות את זה כדי שגם הם יאמינו בזה, שזה מתוך מקום של לעזור לילד ולרצות לקדם אותו ביחד". הגר הדגישה את חשיבות המפגש הישיר והברור: "פונה להורים, בדרך כלל שיחה אישית, לא טלפונית, ממש נותנת להם סיטואציות מאוד מאוד ברורות". תמר התייחסה לתזמון ולאופן השיחה עם ההורים:

היום אני מבינה שהתזמון והאופן חשובים. איך לפנות, מתי לפנות, איך אתה מנהל את השיחה הזאת כדי להשיג את שיתוף הפעולה של ההורים, באמת זה משהו שמעולם לא למדנו, לא כיוונו אותנו, זה באמת משהו שהתפתח אצלי לבד, בכלים שלי, בהיגיון שלי, בניסיון שלי, אני פיתחתי לי מין שיטה אישית כדי למקסם את שיתוף הפעולה.

אסטרטגיה אחרת עוסקת בארגון המרחב והאקלים שבו תבצע השיחה. מעיין הדגישה את חשיבות ההכנה המוקדמת: "קודם כול, אווירה נינוחה, אני מסדרת את מקום הישיבה, אני לא מאחורי שולחן, שיחה כזאת מלב אל לב, לא מאוד רשמית. אני שואלת לשלומם ואיך הם חווים את הילד מאז שהוא נכנס לגן, מדגישה שאני איתם לאורך כל הדרך".

בהתייחסותן לתגובת ההורים לבשורה, הגננות מציגות מנעד של פרקטיקות שרכשו להתמודדות עם תגובות ההורים, כגון בניית אמון ושיתוף פעולה, זמינות, ושימוש בחזרות על המסר עד ליצירת שיתוף פעולה. דנית: "ברגע שיש שיתופי פעולה, אני עסוקה כל היום, בלפרגן להם. וואו, היום הוא עשה ככה וככה, רואים שעשיתם ככה וככה". הגר שיתפה בחשיבות הזמינות שלה להורים: "חשוב לי לתת להם את התחושה שאני פה, שאני זמינה עבורם, אין לי שעות, פשוט אומרת להם תקשרו, אם אני לא עונה, תסמסו אני אחזור אליכם, אני תמיד חוזרת".

מאידך, הגננות מעלות את אתגרי החשש מתגובות ההורים, חלקן העלו חשש מפני התנגדויות בשיח עם ההורים, ואחרות תיארו תגובות אלימות או קיצוניות או היעדר שיתופי פעולה. אתי שיתפה: "היה לי סיפור אחד שהאימא הייתה קצת בעייתית, בשיחה הראשונה היא ממש הסכימה אבל חודשיים אחרי היא שינתה את דעתה ולא רצתה לשמוע על קשיים ואבחונים". רונית שיתפה בחשש לפנות להורים: "מול ההורים יש את החשש שיגידו, 'מה עכשיו הגנת רוצה, מה היא מבינה בכלל?', הילד שלי בסדר'. תמיד קיים החשש, אבל בסוף אני אניד את הדברים". יערה תיארה גם מקרים מורכבים עם הורים:

היו לי בשיחות עם הורים תגובות פחות נעימות, תגובות אלימות. תגובות של צעקות ושל 'מה פתאום?!', ומלכלכים עלייך ברחבי היישוב. זה הגיע לרמה של אימים על המשפחה שלי ועליי באופן אישי. אבל עם זה אני יכולה להתמודד. התגובות שהכי מפריעות לי הן של אלה שאומרים, 'בסדר, אני אבדוק', ולא זזים, ואז הם מושכים אותך ומושכים ומושכים, ואת מדברת איתם ואת צריכה לרדוף אחריהם, ואת אומרת, 'היי, מה אני רודפת אחריהם? זה שלהם, זה לא שלי הילד הזה'.

גם דנית שיתפה בקושי שלה כשהורים לא משתפים פעולה:

קורה לפעמים שאת רואה את הבעיה גדלה מול עינייך ולא יכולה לעשות כלום. אם הורה לא משתף איתי פעולה, אין תצפית פסיכולוגית, אין אבחון, אין טיפול, אין כלום. ואת רואה את הבעיה כמו כדור שלג, גדלה מדי יום, ולא יכולה לעשות כלום חוץ מלעמוד להסתכל על הכדור, זה יכול לשגע אותי.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התמודדות הגננת כשעולה חשד לקשיים של ילד בגן, תוך התמקדות בתהליכי זיהוי, איתור ושיתוף מידע, ובאינטראקציה עם הורים וגורמים מקצועיים.

שלוש התמות שעלו מהראיונות ומייצגות את תפיסת הגננות מגדירות שלוש פעימות של פרקטיקות ניהוליות חינוכיות המתבצעות במרחב החינוכי של הגן. התמות מבססות את תפיסת התפקיד: גננת כפרופסיה הפועלת במסגרת מובנית בתחום איתור הילדים עם קשיים ופערי התפתחות בגן.

התמה הראשונה מתייחסת להגדרת תפקיד הגננת כמאתרת - אינטואיציה מול פורמליזציה. בתמה זאת עולה החשיבות הגדולה שמייחסות הגננות לאיתור מוקדם של קשיים התפתחותיים בגיל הרך. הגננות הדגישו את הפוטנציאל המשמעותי לשינוי וצמצום פערים בגילים

אלו, ואת ההשלכות ארוכות הטווח של איתור וטיפול מוקדם על התפתחותו העתידית של הילד. כמו כן, הגננות התייחסו לתפקידן כשומרות סף מקצועיות, המחויבות לזהות ולהתריע על קשיים התפתחותיים בזמן אמת כדי לנצל את "חלון ההזדמנויות" בגיל זה. תפיסות אלו משתלבות עם ממצאי הספרות המחקרית, לפיהם תקופת הילדות המוקדמת מתאפיינת בגמישות עצבית נוירולוגית גבוהה וצמיחת המוח, וביכולת ההתנסויות לחזק ולשכלל קשרים בין התאים במוחו של הילד ולהניח יסודות לאורך כל חייו (Jimenez et al., 2016; McLeod et al., 2018; Rabiner et al., 2016).

אך בדברי הגננות עולה קול נוסף, המתאר את הפער בין האחריות המקצועית שהן חוות לאתגרים בתהליך האיתור. אתגרים אלו, כגון העומסים ברמה היומיומית בגן והיחס המספרי בין אנשי הצוות לילדים, מהווים חסמים לאיתור מיטבי במרחב החינוכי. שוחט ואחרים (2021) מציינים כי גודל הקבוצה בגן והיחס המספרי בין אנשי הצוות לילדים הם מרכיב משמעותי המשפיע באופן מהותי על האפשרות לקיים פעילויות והתנסויות מותאמות, הכוללות אינטראקציות איכותיות ותהליכי הערכה מיטביים. נושא זה מופיע בממצאי הסקר שנערך בקרב הגננות בישראל על ידי משרד החינוך (ראמ"ה, 2017). בסקר זה כ-42% מהגננות בשלב גיל 3-4 וכ-46% מהגננות בשלב גיל 5-6 דיווחו שמספר הילדים בגן גדול עד כדי הפרעה לניהול הגן. בנוסף, כ-75% מהגננות בסקר דיווחו על עומס בעבודה במידה רבה או רבה מאוד. העומס בא לידי ביטוי במגוון תחומים, ובהם התמודדות עם קשיים של ילדים לא מאותרים ולא מאובחנים ומיעוט כוח אדם בגן. אתגרים נוספים שעלו במחקר הנוכחי התייחסו לחוסר ניסיון, היעדר הכשרה וחוסר ידע בתחום השלב ההתפתחותי וההסתגלותי, שלב שלעיתים מעורר בלבול. אתגרים אלה תוארו גם במחקרים קודמים (נבון וויזל, 2018; Honda et al., 2024; Desta et al., 2017).

ניתוח הממצאים חושף קונפליקט סביב כלי ההערכה. הגננות מתייחסות להערכה הבלתי פורמלית באמצעות האינטואיציה שלהן, הנשענת על הידע הקודם והניסיון שרכשו ככלי המכריע והמשמעותי ביותר. ואכן, כפי שמופיע בספרות המחקרית, ניסיון וידע שנצבר במהלך שנות העבודה בהוראה הם מרכיבים משמעותיים ביכולתה של הגננת להבחין ולפרש אינטראקציות בגן ולאתר קשיים של ילדים (Misho et al., 2023). מדברי הגננות עולה שחלקן לא עושות שימוש ב"עוגן", כלי התצפית הדיגיטלי, ככלי מרכזי בתהליך האיתור. ההימנעות משימוש בכלי הממוחשב וחוסר האמון בו מהווים חסם התפתחותי מקצועי עבור הגננות. מבקר המדינה התייחס לסוגיה זו וטען שמשרד החינוך צריך לפעול להסרת חסמים המונעים את השימוש ב"עוגן" וצריך לפעול להטמעתו תוך הנחיה לצוותים (דוח מבקר המדינה, 2022).

התמה השנייה עסקה בתפקיד הגננת כמשתפת - שימוש ברשת תמיכה מקצועית בתהליך האיתור. מדברי המראיינות עולה כי עבודת הצוות ושיתוף הפעולה המקצועי מהווים מרכיב משמעותי בתהליכי האיתור והטיפול בקשיים, ומסייעים לגננות הן בהיבט המקצועי והן בהיבט הרגשי-תמיכתי. נמצאו שלושה מעגלי היוועצויות הזמינים לגננות. במעגל הראשון ציינו הגננות את דפוס ההיוועצות המקצועית ואת חשיבות סדירות העבודה המשותפת

עם צוות הגן והגורמים המקצועיים המגיעים לגן. מכך ניתן ללמוד כי הגנות מכירות את הנהלים של משרד החינוך, ומודעות לכך שתפקידן הוא לאתר ולא לאבחן, ושעליהן לדווח על חשד ולהתייעץ על מנת שאנשי מקצוע שהוכשרו לכך יוכלו לאבחן (שופר אנגלהרד, 2013). במעגל השני תיארו הגנות היועצות עם גנות קולגות כקבוצת שווים. ממצא זה תואם ממצא מחקר קודם (פירסטטר, 2012), שבו הצביעו גנות על עמיתות למקצוע כדמויות העיקריות שנותנות מענה. נראה כי הגנות מרגישות בנוח לשתף ולהתייעץ עם נשות צוות בעלות אותה הכשרה שיכולות להבין את ההתנהלות בגן וההתמודדות עם קשיי הילדים. במעגל האחרון, הגנות ציינו היועצות עם המפקחת, לרוב במקרים מורכבים.

בתמה זאת בא לידי ביטוי יחס דואלי של הגנות כלפי שותפות התפקיד בכלל וכלפי פסיכולוג הגן בפרט. מחד, הוזכר הפסיכולוג כדמות משמעותית, ואכן לפי מסמכי משרד החינוך (משרד החינוך, 2013) הפסיכולוג בגן אמור להשתתף בתהליך הליווי ההתפתחותי של הילדים, ויחד עם הגנת לאתר ילדים הזקוקים להתערבות, לשתף הורים, ולבנות תוכנית התערבות או להפנות את הילד לאבחון ו/או לטיפול. מאידך, הגנות תיארו פערים בתפיסת התפקוד של הילד בינן לבין הפסיכולוגים, עד כדי תחושת עלבון ופגיעה במעמדן המקצועי. מדברי הגנות עולה הצורך בטיוב העבודה המשותפת בין הגנת לפסיכולוג הגן, תיאום ציפיות וחלוקת תחומי אחריות. עוד הועלו סוגיות הנוגעות למחסור בכוח אדם מטעם השירות הפסיכולוגי, הגעת פסיכולוגים מבתי ספר וחוסר זמינות. כבר לפני כ-15 שנים דווח על מחסור בפסיכולוגים ויועצים חינוכיים במערכת החינוך (רבינוביץ, 2010). כמו כן, המחסור בפסיכולוגים הוצג ברוח מבקר המדינה (2022), שהצביע על מחסור ניכר של פסיכולוגים בגנים בכל המחוזות, ובמיוחד בגני ילדים לבני 3-4. נראה כי המחסור באנשי מקצוע, במיוחד של פסיכולוגים ו/או חוסר הזמינות שלהם, מקשים על עבודתה של הגנת ופוגעים בתהליכי האיתור והטיפול.

התמה השלישית מתייחסת לגנת כמבשרת - נושאת הבשורה להורים. הגנות המרואיינות תיארו עולם רגשי המתאפיין בשני צירים מרכזיים: האחד, מעמד הבשורה, התמודדות רגשית מורכבת הקשורה לתקשורת עם ההורים בהעברת המידע על הקשיים של ילדם. הגנות עשו שימוש במהלך הראיונות במונחים כמו "מודיעה בשער", "באה עם בשורת איוב", "גורמת לבוקס בבטן", כדי לבטא את המורכבות של תפקיד הגנת כדמות הראשונה במערכת החינוך המבשרת על קושי של הילד להוריו. בציר השני, בא לידי ביטוי החשש מפני תגובת ההורים לבשורה. רמר וגילת (2021) ציינו כי ממחקרים רבים עולה כי הגנות רואות בקשר עם ההורים את המרכיב המסובך, הקשה והמאיים ביותר בעבודתן, במיוחד כשמדובר בגנות מתחילות. במחקרם, רמר וגילת חקרו סיפורים של גנות שהרגישו שהורים ערערו על המקצועיות שלהן. הגנות שיתפו במקרים שבהם דיווחו להורים על קשיים שאיתרו בילדיהם, אך ההורים הסתייגו משיקוליהן המקצועיים, לפעמים אפילו בדרך אלימה. גם מספר גנות במחקר הנוכחי שיתפו ביחסים מורכבים ובהתנגדויות, ואחת מהן אפילו שיתפה שהיה איום על חייה. הגנות הסבירו כי לא קיבלו הכשרה בנושא העבודה עם ההורים, ממצא שנמצא במחקר קודם כמשפיע על יכולת הגנת לנהל שיח מקדם עם הורים לילדים המגלים קושי (Vasiljević-Prodanović et al., 2023). הגנות הוסיפו כי

רק בעקבות הניסיון הן סיגלו לעצמן גישות ואסטרטגיות תקשורת ייחודיות לשיחה עם הורים בנושא קשיי הילד. חלקן תיארו את ההכנה המוקדמת המדוקדקת שלהן לפני המפגש עם הורה, ואת הצעדים המחושבים והעדינים שהן נוקטות במהלך המפגש על מנת להעביר את המסר בצורה מיטבית ולגייס את ההורה לשיתוף פעולה.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר מובילים למספר מסקנות משמעותיות באשר להתמודדות הגננת בתהליכי איתור וזיהוי קשיים בגן הילדים. הגננות מפתחות לאורך השנים יכולת מקצועית משמעותית באיתור קשיים, יכולת המבוססת על שילוב של ניסיון מעשי, תצפיות שיטתיות ושימוש בכלי הערכה מובנים, כפי שעולה מדברי המרואיינות המתארות את התפתחותן המקצועית ואת ביטחונן הגובר ביכולתן המקצועית. אולם ניכר כי יש צורך בהדרכה ממוקדת יותר לגננות לגבי ניתוח הנתונים על פי הכלים הפורמליים ולליווי וסיוע לגננות מתחילות גם בשימוש בכלים בלתי פורמליים. יתרה מזאת, המחקר מאיר את המורכבות הרגשית הכרוכה בתפקיד הגננת בתהליכי האיתור, היבט שכמעט אינו מקבל התייחסות בספרות המקצועית.

המחקר מצביע על פער משמעותי בין הדרישות המקצועיות והמערכתיות לבין המשאבים העומדים לרשות הגננות. האתגרים היומיומיים, כפי שתוארו על ידי המרואיינות, חושפים את הצורך בתמיכה מערכתית מוגברת, במיוחד בהיבטים של עומס עבודה ויחס מספרי בין אנשי צוות לילדים. בנוסף, המתח המתואר בין הגננות לאנשי המקצוע השונים מדגיש את הצורך בשיפור מנגנוני התיאום והתקשורת המקצועית, בהקניית כלים לעבודת צוות מיטבית ובהוספת כוח אדם מקצועי מקיף.

תחום נוסף שעולה מהמחקר הוא מורכבות התקשורת עם ההורים בתהליכי האיתור. חלק מהגננות פיתחו אסטרטגיות תקשורת ייחודיות המבוססות על יצירת אמון ושיתוף הדרגתי, אך עדיין מתמודדות עם אתגרים משמעותיים בתחום זה. מומלץ שכבר במהלך הכשרת הגננות להוראה תהיה התייחסות לעבודה עם הורים, בעיקר סביב השיח על קשיים שמאותרים אצל ילדם.

לסיכום, למחקר תרומה ניכרת הן במישור התיאורטי והן במישור היישומי. במישור התיאורטי, המחקר עוסק בתחום שנחקר באופן חלקי בלבד, ולכן הוא כולל מידע מחקרי חדש וחשוב לגבי התנהלות הגננת בנושא האיתור, תוך התייחסות לאתגרים ולעולמה הרגשי. במישור היישומי, המחקר מעלה את הצורך בפיתוח מערכת תמיכה מקיפה לגננות, הכוללת הכשרה מקצועית מותאמת, כלים פרקטיים להתמודדות עם אתגרי שטח, ומנגנונים לשיפור התקשורת עם הורים ואנשי מקצוע. כל אלה עשויים לסייע ביישום מסקנות ועדת שפירא (2024), הממליצה על העמדת הגיל הרך בראש סדר העדיפויות במערכת החינוך - "היפוך הפירמידה". בהתאם להמלצת הוועדה, השקעה בגיל הרך תאפשר איתור קשיים

בשלב מוקדם, צמצום פערים בעתיד ומוביליות חברתית. ההשקעה עשויה למנוע קשיים רגשיים, חברתיים ולימודיים בהמשך החיים וצפויה להקטין את הצורך במתן שירותי חינוך מיוחד בבית הספר.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי, על אף תרומתו המשמעותית להבנת תפקיד הגנת בתהליכי איתור וזיהוי קשיים התפתחותיים, מתאפיין במספר מגבלות שחשוב להתייחס אליהן. המגבלה הראשונה נוגעת למדרג המחקר. המחקר התבסס על ראיונות עם גננות בלבד, ללא שילוב נקודות מבט של גורמים נוספים במערכת, כגון הורים, אנשי מקצוע טיפוליים או מפקחות. נושא זה חשוב במיוחד לאור הממצאים שמצביעים על פערים בתפיסות בין הגננות לאנשי המקצוע. הרחבת המחקר כך שיכלול משתתפים נוספים, כמו הורים ואנשי מקצוע, תאפשר להבין טוב יותר את תהליכי האיתור והזיהוי מנקודות מבט שונות. בנושא זה מומלץ במיוחד לערוך מחקר המשך רחב היקף בדבר איכות העבודה השיתופית בין הגננות לפסיכולוגים במהלך איתור קשיים בקרב ילדים בגן.

מגבלה שנייה קשורה לשיטת המחקר האיכותנית. המחקר האיכותני אומנם אפשר הבנה מעמיקה של חוויות הגננות, אך הוא אינו מאפשר הכללה סטטיסטית או מדידה כמותית של היקף התופעות המתוארות. שילוב של כלים כמותיים היה יכול לספק תמונה רחבה יותר של השכיחות והמאפיינים של האתגרים שזוהו. בנוסף, המחקר מתבסס על דיווח עצמי של הגננות, ללא תיעוד או תצפית על התנהלותן בפועל בשטח.

מגבלה שלישית קשורה להיעדר מעקב לאורך זמן. המחקר מתבסס על ראיונות בנקודת זמן אחת, ללא בחינה של השינויים והתהליכים לאורך זמן. מחקר אורך היה מאפשר להבין טוב יותר את התפתחות תהליכי האיתור והזיהוי ואת השפעת ההתערבויות השונות.

לבסוף, המחקר מוגבל בהקשר התרבותי והגיאוגרפי שלו. כל הגננות שהשתתפו במחקר עובדות בגנים של החינוך הממלכתי בשני מחוזות של משרד החינוך - תל אביב ומרכז. לא ברור אם הממצאים תקפים גם בהקשרים תרבותיים שונים, כמו גנים בחינוך הממלכתי-דתי, גנים במגזר החרדי ובמגזר הערבי, או באזורים גיאוגרפיים אחרים. במחקר המשך מומלץ להרחיב את המחקר למגוון רחב יותר של מחוזות, אוכלוסיות ומגזרים.

רשימת מקורות

- בנג'ו, א' (2024). סוגיות הקשורות במוגבלויות בגיל הרך. בתוך: א' גרינבנק, ג' אגם בן ארצי וא' בנג'ו (עורכות), סליל החיים - תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות. עמודים 23-36. הוצאת המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.
- גולדהירש, א', וינוקור, מ' ווגנר, א' (2016). מבטים - מסתכלים בסביבה טבעית על ילדים. משרד החינוך, אגף קדם יסודי.
- דוח מבקר המדינה (2022). יישום רפורמות וצמצום פערים בחינוך לגיל הרך - ביקורת מעקב. <https://library.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/2022/2022.5/2022.5-104-Reformat-0-3.pdf>
- ועדת שפירא (2024). הוועדה לנושא החינוך המיוחד "החינוך בראי החינוך המיוחד" - עיקרי תובנות ורעיונות. משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/dovrut/vaadat-shapira-28.5.pdf>
- משרד החינוך (2013). שירות פסיכולוגי חינוכי בגני ילדים - תפיסה תיאורטית וקווים מנחים לעבודה. השירות הפסיכולוגי הייעוצי.
- נבון, מ' וויזל, א' (2018). מחקר השוואתי של שיטות האיתור המוקדם של עיכובים התפתחותיים בגיל הרך. חוקרים@ הגיל הרך, 7, 31-49.
- פורטל משרד החינוך - כלי תצפית דיגיטלי לגננות; העוגן <https://mosdot.education.gov.il/institutes/kindergarten/observation-tool/> <https://pop.education.gov.il/hahala-hishtalvot/anchor/>
- פירסטטר, א' (2012). האם טוב להיות האדם לבדו? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13, 9-33.
- ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2017). אקלים וסביבה פדגוגית בגני ילדים - סקר גננות. משרד החינוך. https://www.gov.il/BlobFolder/generalpage/education-care-program/he/daycare_jointAshalim_gilRach_booklet_11_2021_2ndRound_INDEX_Digital.pdf
- רבינוביץ, מ' (2010). מחסור ביועצים ובפסיכולוגים חינוכיים במערכת החינוך. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- רמר, ר' וגילת, י' (2021). "אל תגידי לי מה לעשות" - התמודדות הגננת עם הורים המתאגרים את סמכותה. בתוך: ע' טבק וי' גילת (עורכים). ללכת בין הטיפות - אסופת מחקרים על השותפות בין הורים ומורים. עמודים 65-88. הוצאת מכון מופ"ת.
- שוחט, צ', גבעון, ד' ועדי-יפה, א' (2021). תוכנית התפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך - ערכים, עקרונות וקווים מנחים לצוותים. הוצאת גוינט ישראל, אוניברסיטת בר אילן והאגף למעונות יום ומשפחתונים.
- שופר אנגלהרד, ע' (2013). לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים - הצעות לגננת על בסיס ידע מחקרי. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, משרד החינוך.

Balikci, O. S. & Melekoglu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 84-95.

Cygan, B. (2017). Diagnosis as the foundation of early pedagogical help for children in kindergarten. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 1/11, 29-49.

Dan, A. & Simon, E. (2020). Professional identity of kindergarten teachers. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 20 (4), 31-44.

Desta, M., Deyessa, N., Fish, I., Maxwell, B., Zerihun, T., Levine, S., Fox, C., Giedd, J., Zelleke, T. G., Alem, A. & Garland, A. F. (2017). Empowering preschool teachers to identify mental health problems: A task-sharing intervention in Ethiopia. *Main, Brain, and Education*. 11(1), 32-42/

Gao, Y., Zhang, L., Kc, A., Wang, Y., Zou, S., Chen, C., Huang, Y., Mi, X., & Zhou, H. (2021). Housing environment and early childhood development in sub-saharan africa: A cross-sectional analysis. *PLoS Medicine*, 18(4), e1003578-e1003578.

Halperin, J. M. & Marks, D. J. (2019). Practitioner review: Assessment and treatment of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(9), 930-943.

Honda, H., Sasayama, D., Niimi, T., Shimizu, A., Toibana, Y., Kuge, R., Takagi, H., Nakajima, A., Sakatsume, R., Takahashi, M., Heda, T., Nitto, Y., Tsukada, S., & Nishigaki, A. (2024). Awareness of children's developmental problems and sharing of concerns with parents by preschool teachers and childcare workers: The Japanese context. *Child: Care, Health & Development*, 50(1), e13153.

Hus, Y. & Segal, O. (2021). Challenges surrounding the diagnosis of Autism in children. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 17, 3509-3529.

Jimenez, M. E., Wade, R., Lin, Y., Morrow, L. M. & Reichman, N. E. (2016). Adverse experiences in early childhood and kindergarten outcomes. *PEDIATRICS*, 137(2). e 20151839.

Kiing, J. S. H., Neihart, M. & Chan, Y. H. (2019). Teachers' role in identifying young children at risk for developmental delay and disabilities: Usefulness of the parent's evaluation of developmental status tool. *Child: Care, Health & Development*, 45, 637-643.

McLeod, S., Crowe, K., McCormack, J., White, P., Wren, Y., Baker, E., Masso, S., & Roulstone, S. (2018). Preschool children's communication, motor and social development: Parents' and educators' concerns. *International Journal of Speech Language Pathology*, 20(4), 468-482.

Misho, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2023). Professional vision of early childhood teachers: relations to knowledge, work experience and teacher child-interaction. *Early Years*, 43(4-5), 828-844.

Rabiner, D. L., Godwin, J. & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250-267.

Robson, D. A., Allen, M. S. & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324.

Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F. & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29.

Tenny, S., Brannan, J. M. & Brannan, G. D. (2022). *Qualitative study*. StatPearls. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/>

Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Z. & Markov, Z. (2023). Cooperation between preschool teachers and parents from the perspective of the developmental status of the child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 688-704.