# מחקרי גבעה

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

כרך יג

המכללה האקדמית לחינוך
גבעת ושינגטון

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: יראת מעודה
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ״ו 2026
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד״נ אבטח 79239, טל׳ 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא״ל rjournal@washington.ac.il

# תוכן


| | | |
|---|---|---|
| דבר נשיא המכללה | | 5 |
| דבר העורכת | | 7 |
| רשימת כותבי המאמרים | | 11 |

## שער ראשון | יהדות

| | | |
|---|---|---|
| רחל וולפיש | "המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט | 17 |
| שי מאמו | לא רק פוסק הלכה - מבט על תפיסת תפקיד הרב לר' כלפון משה הכהן מג'רבה | 37 |
| חנה קהת | מתהומות הייאוש לאמונה הנשגבת - בין איוב לאתי הילסום | 57 |

## שער שני | חינוך והוראה

| | | |
|---|---|---|
| אורלי שי | מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של תחושת מסוגלות ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם ADHD. מחקר משולב | 79 |
| אליעזר יריב | הידע והתובנות שסטודנטיות הפיקו מהוראה בשיטת UDL בכיתה משלבת | 107 |
| דנה ברק הראל | אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה | 129 |
| אליסיה גרינבנק | "בונים ביחד את התמונה המלאה" - עבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלות | 145 |
| דולי אליהו לוי ואבי גבורה | בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים | 167 |

| | | |
|---|---|---|
| עארף אבו-גוידר | "בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית | 189 |
| ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר | תפיסות של אנשי חינוך בלתי-פורמלי חרדים את השימוש בכלי החינוך הבלתי-פורמלי בהתמודדות עם משברים | 207 |
| דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל | "...ואמרתי, את טיפשה..." - תוקפנות מילולית בגן הילדים - ביטויים ודרכי התמודדות | 229 |
| שרית שוסהיים ויהודית חסידה | מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת 'חרבות ברזל' | 253 |

## שער שלישי | בריאות ורווחה

| | | |
|---|---|---|
| כרמית יוקל ואליסיה גרינבנק | קולות מן השבר: השפעת מלחמת "חרבות ברזל" על עולמם של ילדים ומתבגרים | 279 |
| מרדכי סופר וריקי טסלר | קידום בריאות ורווחה בריאותית בקהילה היהודית הדתית: סקירת ספרות המשלבת מקורות תורה ומחקר בריאות עכשווי - מאמר דעה | 301 |

## שער רביעי | מאמרים באנגלית

| | | |
|---|---|---|
| Klarina Priborkin | The Curious Incident of Ableism: Deconstructing Haddon's Portrayal of Autism in *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* | E9 |

**תקצירים מתורגמים** E23

# מחברי המאמרים

**ד"ר אבו גוידר עארף**
החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

**פרופ' אליהו-לוי דולי**
ראש המכון לחקר מדיניות חינוך בישראל, ראש היחידה להערכה ובקרת איכות אקדמית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
Doly.levi@l-w.ac.il

**ד"ר בארט ענת**
החוג לניהול וארגון מערכות חינוך וראש רשות המחקר, מכללת ירושלים
anatbarth@gmail.com

**ד"ר ברק הראל דנה**
החוג לחינוך מיוחד, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
danabarakharel@gmail.com

**ד"ר גבורה אבי**
ראש החוג ללשון עברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל
avi.gvura@beitberl.ac.il

**ד"ר גרינבנק אליסיה**
ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

**ד"ר וולפיש רחל**
מנהלת מכון כרם לחינוך הומניסטי-יהודי, מכללת דוד ילין
rtwalfish@gmail.com

**ד"ר חדד-עפג'ין דבורה**
החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

**ד״ר חסידה יהודית**
רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

**פרופ׳ טסלר ריקי**
המחלקה לניהול מערכות בריאות, הפקולטה למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

**ד״ר יוקל כרמית**
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
carmityokel@gmail.com

**פרופ׳ יריב אליעזר**
ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

**ד״ר כהנר לי**
ראשת החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
lee_c@oranim.ac.il

**ד״ר מאמו שי**
החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

**ד״ר סגל יעקב**
ראש החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
kobisegal@gmail.com

**מר סופר מרדכי**
החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
sopherfitness@gmail.com

**ד״ר פריבורקין קלרינה**
ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

**פרופ׳ קהת חנה**
ראשת התוכנית לתואר שני במקרא וראשת רשות המחקר, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
hanakeh@gmail.com

**ד״ר שוסהיים שרית**
ראשת יחידת ההתמחות וכניסה להוראה, מכללת הרצוג
sarits@herzog.ac.il

**ד״ר שי אורלי**
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
orlyshai1@gmail.com

**מר שניאור רוכברגר**
מינהל חברה ונוער, משרד החינוך;
המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה
shneori770@gmail.com

https://doi.org/10.5281/zenodo.21755907

# "ואמרתי, את טיפשה..." תוקפנות מילולית בגן הילדים – ביטויים ודרכי התמודדות

דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל

## תקציר

אחד האתגרים המורכבים העומדים לפתחן של גננות הוא התוקפנות המילולית בגן הילדים. בתוך העיסוק המחקרי בתופעת האלימות הפיזית במוסדות החינוך, המחקר העוסק בתוקפנות מילולית בכלל ובגן הילדים בפרט הוא מועט ביותר. לתוקפנות המילולית בגיל הרך עלולות להיות השלכות שליליות על עתידם הלימודי, הרגשי והחברתי של הילדים, הן הפוגעים והן הנפגעים, משום שתקופת הילדות היא תקופה קריטית לחייהם מבחינה התפתחותית ומעצבת את התנהגותם בעתיד. לאור זאת, קיימת חשיבות רבה לחקור נושא זה. המחקר הנוכחי מנסה להתמקד באיתור ותיאור תופעת התוקפנות המילולית בגן הילדים ולהרחיב את הידע אודותיו. המחקר התבסס על פרדיגמת המחקר האיכותני הפנומנולוגי, ובחן שתי שאלות: כיצד באים לידי ביטוי מצבי תוקפנות מילולית בגן הילדים? ומהן דרכי ההתמודדות של גננות עם מצבים אלו?

במחקר השתתפו 10 מנהלות גני חובה בפיקוח משרד החינוך, וכל אחת מהן התבקשה לתאר שני מצבי תוקפנות מילולית בגן באמצעות ראיונות מובנים למחצה, וכן באמצעות שאלות פתוחות כדי לאפשר את הרחבת התשובות ואת הידע העשוי לעלות מהן. ממצאי המחקר מלמדים כי גילויי התוקפנות המילולית בקרב ילדי הגן מתבטאים באופנים שונים של תקשורת, אינטראקציה והתבטאות מילולית שלילית. באשר לדרכי ההתמודדות של הגננות עם תופעה זו, נמצא כי הן כוללות מגוון פעולות חינוכיות, לימודיות, חווייתיות וטיפוליות, תוך התאמה לשונות האינדיבידואלית בין הילדים. עוד נמצא כי למעורבות הגננת יש חשיבות רבה בפתרון אירועי תוקפנות מילולית בגן הילדים.

**תארנים:** תוקפנות מילולית, חינוך בגיל הרך, גן ילדים, התפתחות הילד, גננות/מנהלות גן.

## רקע תיאורטי

### תוקפנות מילולית בגיל הרך – הגדרות ומאפיינים

תוקפנות מילולית מוגדרת כפעולה המתבטאת במילים או בשפה שנועדו לבזות, להקטין, לחרף ולפגוע באחרים (Siahaan et al.,2022). חוקרים מוצאים כי תופעת התוקפנות בגיל הילדות המוקדמת מתחלקת לשני סוגים עיקריים. סוג אחד הוא תוקפנות פיזית כגון בעיטות, נשיכות וכדומה, והסוג השני הוא תוקפנות מילולית, שמשמעותה תקשורת לקויה הבאה לידי ביטוי בפעולות של הבעה ושפה פוגענית. פעולות אלו נכללות בתוך קטגוריות שונות:

**תוקפנות מילולית-פעילה-ישירה**: העלבה והשפלה, לעג, הקנטה, צעקות, הערות מזלזלות, חיזויים שליליים, השוואות שליליות, ביוש, ביקורת שלילית, קללות, גידופים ואיומים.

**תוקפנות מילולית-פעילה-לא-ישירה**: הפצת שמועות ורכילות.

**תוקפנות מילולית-סבילה-ישירה**: סירוב לדבר עם הזולת, הימנעות חברתית.

**תוקפנות מילולית-סבילה-לא-ישירה**: סירוב להגן על הזולת כאשר הוא מבוקר באופן לא הוגן, שתיקה עוינת, אנחות, גלגול עיניים או טון ציני; התעלמות מכוונת ומופגנת מהזולת גם ללא הטחות מילוליות פוגעניות, זלזול או ביטול (כורם, 2016; רוזנטל ואחרים, 2009; Siahaan et al., 2022; Skubic, 2018).

לתוקפנות המילולית בגיל הרך קודמת תוקפנות פיזית. סוג זה מאפיין את תחילת גיל הילדות. סימנים ראשונים לתוקפנות פיזית ניתן לראות כבר לקראת סוף השנה הראשונה לחיי הילדים, והיא עולה עם הזמן עד גיל שלוש-ארבע שנים לערך, ואז הולכת ופוחתת. בגיל הזה מתחלפת התוקפנות הפיזית בתוקפנות מילולית. כנראה שהירידה בשכיחות התוקפנות הפיזית נובעת ממספר שינויים שחלים בהתפתחות השפתית בגיל זה. ראשית, הילדים כבר יכולים להביע את רצונותיהם והתנגדותם באמצעים מילוליים, כישורי השכנוע שלהם מאפשרים להם להשיג את מטרותיהם גם ללא תוקפנות פיזית, והם מסוגלים לקיים משא ומתן לצורך הבעת צרכים, רצונות, מחשבות ורגשות או תחושות כעס. שנית, יכולת הוויסות העצמית טובה יותר ומאפשרת להם להרגיע את כעסם (כספי, 2019; רוזנטל ואחרים, 2009; Hoffman, 2000).

תופעת התוקפנות ככלל היא שכיחה ונורמטיבית בגיל הילדות המוקדם, ולרוב עוברת מעצמה ואינה מהווה סיבה לדאגה. אולם השאלה העולה כאן היא היכן עובר הגבול בין תוקפנות כתהליך התפתחותי טבעי וביטוי נורמטיבי בגיל הרך המאפשר לילדים לחקור גבולות ולבנות זהות, לבין תוקפנות החורגת מהתפתחות תקינה, כאשר עוצמת התגובה, תדירותה או אופייה מעידים על קושי בוויסות רגשי ודורשים התבוננות והתערבות. מחקרים מלמדים כי בידי אנשי ההוראה קיימים אמצעים לזהות תוקפנות החורגת מהתפתחות

תקינה, ועל אף שהתוקפנות היא מרכיב מולד הכרחי להישרדותו של הפרט, הרי שיש להעניק לילדים כלים להתמודדות איתה והיא מצריכה חינוך ולימוד. כאשר התוקפנות נמשכת גם אחרי גיל שלוש-ארבע היא מהווה "נורת אזהרה" ומחייבת טיפול והתערבות (ליכטינגר, 2022). אווירה מתירנית וסלחנית וחוסר התערבות מצד המבוגרים תורמים להתנהגות תוקפנית ואנטי-חברתית של ילדים. הם מפרשים את התנהגות המבוגר כחוסר אכפתיות ולומדים שתוקפנות מתוגמלת על ידי מיצוב חברתי גבוה ומבוקש. לעומת זאת, התערבות מוקדמת ומניעה של ביטויי תוקפנות יעזרו לילדים לנקוט דרכים אסרטיביות עם עמיתיהם, מכיוון שאסרטיביות כרוכה הן בהבנת הרגשות והצרכים של העצמי ושל הזולת והן בשמירה על הזכויות, האינטרסים והכבוד של העצמי ושל הזולת (בקר, 2009).

## תוקפנות מילולית בגן הילדים – היבטים והשלכות על התפתחות הילדים

התנהגות תוקפנית מתפתחת כבר בשנים הראשונות לחיי הילדים, והדפוס האלים מתבסס סביב גיל שמונה. ילדים שמראים סימני תוקפנות בגיל צעיר (ארבע עד שבע שנים) ימשיכו להשתמש בה גם בגילים מאוחרים יותר. לגן הילדים, כמסגרת החינוכית שבה שוהים ילדים מדי יום ביומו, יש תפקיד מרכזי בבניית אבני היסוד בכל תחומי ההתפתחות של הילדים הצעירים. בחינה וזיהוי תופעת התוקפנות המילולית במסגרת הגן עשויים לסייע בצמצומה (כהן-עזריה, 2021; כספי, 2019).

לתוקפנות המילולית יש השלכות שליליות הן על התפתחותם של הילדים הפוגעים והן על התפתחותם של הילדים המותקפים. באשר לילדים הפוגעים, בשנים הראשונות התוקפנות קשורה להישגים נמוכים ולחוסר מוכנות לבית הספר, ובגילים מאוחרים יותר התוקפנות מנבאת יכולת ויסות רגשית נמוכה, הישגים לימודיים נמוכים, נשירה מבית הספר, התנהגות אימפולסיבית, וכן קשיים חברתיים המתבטאים במיומנויות חברתיות נמוכות ובהיעדר חברויות מעמיקות (כספי, 2019). גם באשר לילדים הנפגעים, תוקפנות מילולית עלולה להשפיע על כושר ההסתגלות החברתית, אולם מבחינה רגשית הם עלולים להיפגע באופן משמעותי יותר מהילדים הפוגעים, שכן חשיפתם לתוקפנות מילולית גורמת להם לפחד ולכן להסתגר, להתבודד, להגיב בתוקפנות, ולחוש הערכה עצמית נמוכה וביטחון עצמי נמוך. כמו כן, היחשפות מתמשכת לתוקפנות מילולית פוגמת בתחושת המוגנות של הילדים המותקפים, הנחשבת בסיס להתפתחות תקינה. הם נאלצים להיות בדריכות וערנות יתר כדי לקדם פני רעה מצד זולתם ומפתחים בעיות אמון עם אחרים (כורם, 2016; Siahaan et al.,2022).

## גן הילדים והגננת – ייחודיות התפקיד וסביבה חינוכית

להתמודדות הגננת עם תופעת התוקפנות המילולית יש חשיבות רבה מאחר שפעולותיה בעלות השלכות קצרות טווח וארוכות טווח על התנהגות הילדים המשתלבים לראשונה

במסגרת פורמלית חינוכית (Vandell et al., 2016). תפקידה משמעותי ביותר להתפתחות כישורים קוגניטיביים ולבניית חוסן נפשי בקרב ילדי הגן (Lee et al., 2015), וכן באיתור המוקדם של קשיים בקרב ילדים בגן (גרינבנק ואחרים, 2025). היחסים הנרקמים בינה לבין ילדים בגיל הרך תורמים תרומה ניכרת להתפתחותם ומשפיעים לאורך זמן על הסתגלותם למסגרות חינוכיות, על הישגיהם בלימודים, ועל פיתוח יחסים פרו-חברתיים או אנטי-חברתיים (שופר-אנגלהרד ואחרים, 2016; Williford et al.,2013). תפקיד הגננת מקבל משנה חשיבות לאור העובדה כי היא אחראית על הילדים בתקופה קריטית של חייהם, תקופה שבה נחקקים דפוסי התנהגות שילוו אותם במהלך חייהם ויעצבו את תפיסת עולמם ואת דרכי התמודדותם בחייהם העתידיים (כספי ואחרים, 2019; Maskit, 2013).

התמודדות הגננות עם סוגיות התנהגות ומשמעת, ובכללן תופעת התוקפנות המילולית, עלולה לעורר בהן הרהורים ותחושות ספק לגבי יעדן המקצועי, זהותן ותפיסתן המקצועית. להתמודדות עם תופעה זו נלווית תחושת דאגה, משום שלעיתים היא נוגדת את האידיאלים שבשמם הן בחרו במקצוע ההוראה, כגון האמונה בהשפעת החינוך על החברה, וההזדמנות לעצב את דרכם של לומדים צעירים ולתרום לצמיחתם האישית והאינטלקטואלית (חדד וסגל, 2024). תופעות האלימות הופכות לעיתים למטרד של ממש, מילולית ופיזית, וסיבה עיקרית ללחץ, לשחיקה מקצועית ולפרישה מוקדמת, בעיקר בקרב עובדי הוראה חדשים שטרם רכשו כלים וניסיון לטיפול בתופעת האלימות. התמודדות עם תופעת התוקפנות בגן אף גורמת לגננות לפתח יחס שלילי כלפי הילדים, העלול לפגוע בהישגיהם. בנוסף, מעמדן וסמכותן של הגננות בעיני הילדים, הוריהם וגורמי פיקוח עלול להיפגע בשעה שלא עולה בידן לפתור את בעיית התוקפנות, ליצור אקלים כיתה מיטבי ולאכוף משמעת וכללי התנהגות בכיתה (כהן-עזריה, 2021; כספי, 2019; פירסטטר ואחרים, 2021; Mahmood, 2013).

## תוקפנות מילולית בגיל הרך – גורמים ומקורות

מחקרים מייחסים להופעת התוקפנות המילולית גורמים התפתחותיים וסביבתיים-חברתיים:

מבחינה התפתחותית-שפתית, הילדים בגיל הגן מתקשים לבטא את רגשותיהם במילים ומשתמשים בתוקפנות מילולית כחלופה מהירה לפורקן רגשותיהם. בגיל זה הם גם נמצאים בשלב ההתפתחות האגוצנטרית שבו ההתפתחות הרגשית טרם הבשילה. הם רואים את העולם מנקודת מבטם בלבד ומתקשים לזהות, להבין ולהביע רגשות, הן של עצמם והן של אחרים. בנוסף, הילדים מאמצים דפוסי דיבור תוקפניים שהם נחשפים אליהם בסביבתם הקרובה - בבית, במדיה או בקרב ילדי הגן. רק לקראת גיל שש-שבע הילדים מתחילים לפתח יכולת הבנה של נקודות מבט שונות ולהבין רגשות של אחרים, אמפתיה וכדומה (בקר, 2009; רוזנטל ואחרים, 2009).

מבחינה סביבתית-חברתית, חוקרים מבססים את תופעת התוקפנות המילולית בגיל הגן על

בסיס תיאוריית המערכות האקולוגיות של ברונפנברנר (Bronfenbrenner's ecological systems theory), הרואה בתוקפנות מילולית תוצר של השפעות חברתיות מרובות ברמות שונות של הסביבה החברתית (Navarro et al., 2024). בגיל הגן מתפתח הצורך בהשגת שליטה חברתית: שימוש במילים כדי לקבוע מעמד, להרחיק אחרים או לבחון את גבולות הצוות החינוכי. בנוסף, תופעת התוקפנות המילולית נובעת מהרצון של הילדים לזכות בתשומת לב ולהזכיר את קיומם, לנסות לזעזע מבוגרים ולגרום להם אי נעימות ומבוכה, ולהרגיש תחושת עליונות. ילדים לפעמים מקללים בדרך אימפולסיבית כשהם חשים תסכול או כעס והדבר יוצר שחרור של מתח גופני. גידופים יכולים לייצג פעולת התרסה ומרד ותחושת עצמאות כנגד נורמות חיים האוסרות על גידופים בתכלית האיסור (רחמים ואחרים, 2021). גם תנאים סביבתיים גורמים לתוקפנות מילולית: תנאים של צפיפות, רעש גבוה או מחסור במשאבים (צעצועים). אלו מגבירים את רמת המתח הפיזיולוגי ומובילים להתפרצויות זעם מילוליות (בקר, 2009; רוזנטל ואחרים, 2009).

בשנים האחרונות התווסף עוד גורם לתוקפנות מילולית בגיל הרך - האלימות המקוונת. מחקרים מראים כי מסכי מגע (טלפונים חכמים, מכשירי כף יד ועוד) הפכו להיות חלק אינטגרלי מחייהם של ילדים בני שנתיים עד שמונה, ומהווים עבורם גורם משמעותי. השימוש במכשירים אלו בקרב ילדים הוא נרחב בשל היותם משאב מידע, אמצעי בילוי בשעות הפנאי, אמצעי לתקשורת חברתית ועוד (כספי ואחרים, 2022). ההתפתחות המהירה של האלימות המקוונת בקרב ילדים ומתבגרים מעוררת חשש מזליגה של הקנטות מהזירה המקוונת-וירטואלית לזירת בית הספר ולגן הילדים (היימן ואחרים, 2014).

## דרכי התמודדות עם תוקפנות מילולית בגן הילדים

אסטרטגיות ודרכי ההתמודדות עם התוקפנות המילולית נחלקות להיבטים שונים:

**בהיבט הרגשי-חברתי** ניתן למצוא את האסטרטגיה המתייחסת ל"זמן, קשב ומענה" - מורים וגננות נוטים לעיתים להשתמש בכוחניות, התרסות ושפה בוטה כלפי תלמידים בעקבות הפרת משמעת, ומנגד יש התייחסות מועטה בכמות ובאיכות לנסיבות האישיות של הילדים המקניטים ולהבנת המניע שלהם. המחקר מדגיש את החשיבות וההכרחיות של הקשבה, התבוננות עמוקה והקדשת זמן, קשב ותגובה מצד הגננת בעת השיח בינה לבין הילדים בניסיון לפתור אירועי תוקפנות מילולית (כהן, 2017; יריב, 2009).

אסטרטגיה אחרת היא "ויתור מתוך משא ומתן", שלפיה בני אדם נוטים לנהל את יחסי הגומלין ביניהם באמצעות "עסקה". עסקה זו אמורה להביא את הצדדים לאיזון באמצעות ויתור חלקי או מלא. לכלי הזה יש ארבע מטרות: הוויתור מווסת את העומס הרגשי המוטל על התלמידים; הוויתור מאפשר למבוגר לנהל בצורה נינוחה את הכיתה; הוויתור מצמצם מתחים ומשרה אווירה נעימה יותר; בעקבות הוויתור המורה או הגננת זוכים לאהדה מצד התלמידים בלי לאבד מסמכותם, והשאיפה של המורה היא להשתית את היחסים עם

התלמידים על מתכונת הדדית ושוויונית. למשל: ״ גם לי לא נעים וקשה לפעמים ואני כועס...״. גישה ״שקופה״ ועניינית מצמצמת את תחושת העליונות של כל אחד מהצדדים, ומביאה את הדיון לפסים מציאותיים ובונים יותר (כהן, 2017; יריב, 2009).

דה מלאך (2021) מציע אסטרטגיית התמודדות נוספת: ״הסמכות והדיאלוג״. אסטרטגיה זו מציעה שילוב בין שימוש באמצעים סמכותיים מצד אחד, לאמצעים של הקשבה ודיאלוג מצד שני. כלומר, להציב בציר אחד את הדיאלוג או הנתינה, ובציר השני את הסמכות או הדרישה. גישה זו מדגישה את הצורך בשימוש מאוזן בעת השילוב של שני אמצעים אלו, שכן עודף סמכות יוצר עוינות או עריצות, ועודף דיאלוג מעורר זלזול או פינוק. האידיאל הוא להגיע לסמכות דיאלוגית או לאיזון בין נתינה לדרישה.

**בהיבט הקוגניטיבי** מופיעה האסטרטגיה של ״שיחת משמעת״ כדרך התמודדות עם תוקפנות מילולית. כהן (2017) ויריב (2022) מציעים כי אסטרטגיה זו נועדה לברר מה קרה בעת האירוע התוקפני בין הילדים, לגרום לילדים לקחת אחריות על מעשיהם, לפתור את הבעיה ולמנוע הישנות של המקרה. בהתאם לכך, מצופה מהגננת שתקשיב תחילה הקשבה מלאה ואמפתית לדברי הילדים המעורבים כדי להוריד את המתח הראשוני, ולאחר מכן תקיים איתם בירור לגבי האירוע כדי להביא אותם להודות בעובדות. ההודאה עשויה להגביר את המוטיבציה לתקן את ההתנהגות התוקפנית. לאחר שהתבררו הפרטים והמניעים, הגננת והילדים הפוגעים יהיו בשלים לסיים את השיחה באופן מפויס יותר, תוך נכונותם של הילדים הפוגעים לקחת אחריות. בשלב האחרון הגננת תחתור עם הילדים למציאת פתרון משותף של הבעיה, ובסיום התהליך יֵדעו הילדים המעורבים מה נדרש מהם וממה להימנע כדי שהאירוע לא יחזור. הסיום המפויס אמור לשפר את הקשר בין הצדדים ולאפשר להם לחזור לשגרה נטולת כעסים וחששות.

אסטרטגיה קוגניטיבית נוספת היא ״עיבוד קוגניטיבי״. גישה זו מתמקדת באופן שבו ילדים נפגעי תוקפנות מילולית מתמודדים עם המצב, וטוענת כי פתרון אירועי תוקפנות מילולית כרוך בתהליך עיבוד קוגניטיבי פרו-אקטיבי. בהתאם לכך, יש לעורר בקרב התלמידים מודעות לתגובותיהם ולרגשותיהם בעקבות חוויית התוקפנות המילולית שהם חוו כדי ליצור עבורם נרטיב אישי חיובי וסתגלני. יצירת נרטיב זה אפשרית בשתי דרכים עיקריות: הראשונה, תיווך של מבוגר - הילדים המותקפים מקיימים חקירה עצמית ובוחנים את הדברים הפוגעים באמירה שהתפרשה כמקניטה. בהמשך הם מנסים להציע דרכי התמודדות מנקודת מבטם (״מה אתה יכול לעשות כדי לא לחוש פגוע?״). הדרך השנייה היא פיתוח חוסן באמצעות מורכבות התפיסה העצמית. ככל שהילדים מודעים להיבטים חיוניים ומתפקדים בעצמם, כך הם יוכלו להתמודד טוב יותר עם הקנטות ופגיעות מילולית (כורם, 2016).

עוד אסטרטגיה בעלת דגש קוגניטיבי היא ״תגובה ממוקדת בעיה״. מחקרים מלמדים כי במצבים של תוקפנות מילולית, מומלץ לעודד ילדים לנקוט אסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה (Strategies Coping Focused Problem). זאת בניגוד לאסטרטגיות ממוקדות רגש, כגון תחושות כעס, התחמקות ובריחה. בהתאם לכך, מומלץ להציע לילדים המותקפים

להגיב מתוך עמדה של כוח וביטחון, ולהתעלם, לגלות חוסר עניין, זלזול ואדישות כלפי דבריהם של הילדים התוקפים. ההנחה היא שכשהילדים המקניטים יבינו שגידופיהם אינם מרתיעים ואינם מכעיסים את הזולת, ייתכן שהם לא ימשיכו במעשי התוקפנות שלהם. עוד מומלץ להציע לילדים הנפגעים להתרחק מהילדים המציקים ולהימנע מיצירת קשר עין איתם, וכן להגיב לדבריהם הפוגעניים באופן אסרטיבי. כלומר להציב גבול להקנטות, אך תוך כיבוד זכויותיו של הצד הפוגע. אפשר גם שהילדים המותקפים יבטאו אי שביעות רצון באופן מילולי ויוכיחו את מעשיהם של המקניטים בשאלות המאפשרות להם לחזור בהם מההקנטה. בכך הילדים הנפגעים מעבירים לפוגעים את האחריות להמשך האינטראקציה (רחמים ואחרים, 2013 ; Vollink et al., 2021).

**בהיבט הפדגוגי-דידקטי** נכללת אסטרטגיית ה"מִשחוק", המתבססת על התפיסה כי שפת המשחק היא ערוץ החקר, התקשורת והביטוי העיקרי של ילדים. הספרות המחקרית רואה במשחק יתרונות רבים העשויים לתרום לתהליך התפתחותי-טיפולי של ילדים: באמצעות המשחק הם מתאמנים בפתרון מצבים מורכבים דרך דמיון וחשיבה יצירתית; המשחק מאפשר לילדים לבטא פחדים ורגשות אסורים, למצוא משמעות, ללמוד נורמות חברתיות ולהתמודד עם קשיים ומשברים שעולם המציאות עשוי לזמן להם. המשחק הוא מקור לתענוג ולהנאה לילד, שבאמצעותו אפשר גם ללמוד - אבל בעקיפין (בקר, 2009; לאמאש ואחרים, 2013). למעורבות הגננת יש תפקיד משמעותי בהשגת יתרונות אלו: ביכולתה לשקף מצבי תוקפנות מילולית באמצעות משחק, להסיק מסקנות ולמנוע הישנות וחזרה שלהם. שיקוף זה יכול להיעשות במספר צורות: מעורבות ספונטנית ופעילה עם הילדים (כלומר יצירה יזומה של סיטואציות משחקיות עבור הילדים באמצעות סימולציות); נוכחות בסביבת המשחק כדי לתמוך ולהתערב במידת הצורך ולא להסיט את הילדים ממהלך הפעילות או להפריע לחופש האסוציאציות הילדיות; ומעורבות יזומה מראש הנובעת מידע ומיוזמות הילדים ולא מסמכות המבוגרים (גלילי, 2025).

בהיבט הפדגוגי דידקטי נכללת גם אסטרטגיית ה"ספרות וביבליותרפיה". חוקרים רואים בספרות אמצעי העשוי לשקף לילד מצבי תוקפנות מילולית, ובכך ללמד אותו רצוי ומצוי, חשיבה ביקורתית והסקת מסקנות. לדבריהם, הספרות מקדמת דמיון, חשיבה יצירתית ורכישת תובנות המהוות בסיס להתמודדות עם מצבים שאינם צפויים. היא מאפשרת יישום ידע קיים במצבים חדשים; קישור בין חלקי מידע שקודם לכן לא היה קשר ביניהם; היכרות עם מושגים חדשים; התמודדות עם שינויים; גמישות מחשבתית ואינטראקציות חברתיות מגוונות (כהן-סקירה ואחרים, 2022; פיין ואחרים, 2014; רודין ואחרים, 2018).

**שיתוף גורמים חינוכיים** הוא גם אמצעי התמודדות עם מצבי תוקפנות מילולית בגן. חוקרים מציינים כי התמודדות מערכתית ושיתוף פעולה בין גורמים רלוונטיים להתפתחות הילד, כגון ההורים, הצוות החינוכי, מערכת החינוך, מערכת הרווחה ומערכת הבריאות, עשויים לסלול את הדרך לבניית תהליך חינוכי שיקדם את הילד וייצור תנאים מיטביים למימוש הפוטנציאל הגלום בו (כהן, 2017; רוסו-צימט, 2022).

ניתן לסכם ולומר כי מאחר ששורשי התוקפנות המילולית מופיעים כבר בגיל הגן ולגננת יש תפקיד משמעותי בצמצומה, חשוב מאוד לזהות ולבחון אירועי תוקפנות מילולית ולהבין כיצד הגננת מתמודדת איתם כדי למנוע השלכות שליליות של תופעה זו על עתידם של הילדים המתקיפים והמותקפים. לאור זאת, שאלות המחקר בעבודה זו הן:

1. כיצד באים לידי ביטוי מצבי תוקפנות מילולית בגן הילדים?
2. מהן דרכי ההתמודדות של הגננת עם מצבי תוקפנות מילולית בגן?

מטרות המחקר הנוכחי הן:

1. בחינה וזיהוי של מצבי תוקפנות מילולית בגן הילדים.
2. בחינת דרכי התמודדות של הגננת עם תוקפנות מילולית בגן הילדים.

## שיטה

**אוכלוסיית המחקר** כללה 10 גננות בגן חובה (גיל 4-6 שנים) מזרם החינוך הממלכתי-דתי (חמ״ד), המתגוררות בערים שונות במרכז הארץ. ותק הגננות נע בין 10 ל-12 שנים, הן הועסקו בהיקף משרה שבין 90% ל-100%, והיו בדרגת קידום 4-5. בחירת משתתפות המחקר מבוססת על דגימה המבקשת ליצור ככל האפשר אחידות לגביהן, במטרה למקסם את עומק הנתונים והמידע העולה מהן (צבר בן יהושע, 2016). הפנייה לגננות הנחקרות נעשתה על רקע היכרות אישית או מקצועית של החוקרת איתן (החוקרת במחקר זה עבדה כגננת בעבר ונפגשה איתן במפגשי פיקוח והשתלמויות). בחירת גיל הילדים התבססה על הנתון כי תוקפנות מילולית מתפתחת סביב גיל זה (כספי, 2019). תיאור הנדגמים מופיע בלוח מס׳ 1

**לוח 1:** *מאפייני אוכלוסיית המחקר*

| **שם הגננת** (שם בדוי) | **ותק** (שנים) | **היקף משרת הגננת** (%) | **צביון חינוכי – לימודי של הגן** | **מדד טיפוח *** (דירוג רקע כלכלי-חברתי של משפחות באי הגן על פי משרד החינוך) |
|---|---|---|---|---|
| מור | 10 | 90 | גן חמ״ד תורני | 2-1 (חזק) |
| הילה | 10 | 100 | גן חמ״ד תורני | 6-5 (בינוני) |
| תמר | 11 | 100 | גן חמ״ד מדעי | 4-3 (בינוני-חזק) |
| לימור | 12 | 100 | גן חמ״ד | 4-3 (בינוני-חזק ) |
| אביטל | 12 | 100 | גן חמ״ד | 2-1 (חזק) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| אור | 11 | 90 | גן חמ"ד מדעי | 5 (חלש) |
| שמרית | 11 | 90 | גן חמ"ד | 6-5 (בינוני) |
| ליאת | 10 | 90 | גן חמ"ד | 6-5 (בינוני) |
| כרמית | 12 | 90 | גן חמ"ד | 6-5 (בינוני) |
| נועה | 12 | 100 | גן חמ"ד יער | 5 (חלש) |

* https://chief-scientist.education.gov.il/

### כלי המחקר

מחקר זה נערך תוך שימוש בפרדיגמה האיכותית-פנומנולוגית ובריאיון ככלי מחקר. הריאיון התבסס על אירועי התוקפנות המילולית שעליהן סיפרו הגננות וכלל מספר שאלות שהסדר שלהן ידוע מראש, אך הוא גמיש כדי לאפשר למרואיינות לשנות את סדר השאלות על פי רצף השיחה המתפתחת ולענות בהרחבה ובאופן מעמיק מנקודת מבטן האישית. הפרדיגמה האיכותית-פנומנולוגית מציגה בין היתר את החוקר האיכותי כמי שנכנס לסיטואציית המחקר עם ידע פרקטי משלו המתכתב עם הידע של משתתפי המחקר (שקדי, 2003). בהקשר הזה, החוקרים במחקר הנוכחי הם אנשי מקצוע ומחקר בתחום הגיל הרך.

### היבטים אתיים

הראיונות התקיימו בהתאם לכללי ועדת האתיקה של המכללה בירושלים. הגננות קיבלו הסבר על המחקר ועל מטרתו, והתבקשו להביע את נכונותן והסכמתן להשתתף בו באמצעות חתימה על טופס הסכמה מדעת (consent informed). בנוסף, הוסבר לגננות כיצד יתנהל הריאיון וכי דבריהן יוקלטו ויתומללו. הובטח לכל הגננות המשתתפות במחקר זה שפרטיהם האישיים יישארו חסויים וישמשו למטרת המחקר בלבד.

### הליך המחקר

המשתתפות במחקר זה התבקשו לספר על שני אירועי תוקפנות שהתרחשו בגן ולתעד אותם בכתב או בעל פה. לאחר מכן רואיינו הגננות בריאיון מובנה למחצה על ידי שני עורכי המחקר בבתיהן באופן פרונטלי או ב"זום". הריאיון התבסס על המידע שנאסף בסיפוריהן של הגננות והתבצע בשני חלקים: בחלקו הראשון התבקשו הנחקרות לציין פרטים אישיים שלהן: שם פרטי, שם משפחה, מקום לידה, גיל, מקום מגורים, מצב משפחתי, שם ומיקום הגן, אוכלוסיית הגן וכדומה. בחלקו השני של הריאיון הוצג אירוע התוקפנות שעליו סיפרו

הגננות, והן התבקשו לענות על שאלות שמטרתן לספר על האירוע כפי שהן חוו אותו, תוך מתן דגש על הפרשנות האישית שלהן, על ההקשר שבו התרחש האירוע, ובמטרה לצאת לשאלות נוספות: מה את יכולה לספר על אירועי התוקפנות המילולית בגן כפי שראית אותם? כיצד באו לידי ביטוי אירועים אלו? מה הייתה תגובתך לאירוע? נמקי את תשובתך; יש לך מה להוסיף מעבר למה שנשאלת בריאיון?

### ניתוח נתונים

כאמור, במחקר זה נעשה שימוש בריאיון עומק מובנה למחצה. בשלב הראשון, כל אחד מהחוקרים קרא פעמיים את תמלילי הראיונות. לאחר מכן הם נותחו בנפרד על ידי החוקרים כדי לאתר בדברי הנחקרות היגדים רלוונטיים לצורך חלוקה לתמות. בשלב השני נערך דיון משותף בין שני החוקרים שבמהלכו הם השוו בין ההיגדים שאיתר כל אחד מהם. בנוסף, נערכה השוואה של ניתוח הראיונות שביצע מומחה/חוקר שלישי מתחום הפסיכולוגיה והייעוץ החינוכי בגיל הרך, במטרה לחזק את המהימנות של מיון דברי הנחקרות לתמות. ניתוח הנתונים התבסס על הגדרות, מושגים וממצאי מחקר הדן בתופעת התוקפנות המילולית בגן הילדים (ראו פרק רקע תיאורטי לעיל). הניתוח התבצע לאחר תהליך מוקפד של זיהוי מרכיבים בולטים ומרכזיים שחזרו על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלו מוינו ושויכו לתמות שגובשו בהתאם לשאלות שנבדקו (שקדי, 2003) במחקר. לדוגמה, מה את יכולה לספר על אירועי התוקפנות המילולית בגן כפי שראית אותם מתחילתם ועד סופם? כיצד באו לידי ביטוי אירועים אלו? מה הייתה תגובתך לאירוע? נמקי את תשובתך; יש לך מה להוסיף מעבר למה שנשאלת בריאיון?

## ממצאים

שאלות ומטרות המחקר הנוכחי ביקשו לבחון שני היבטים של תוקפנות מילולית בגן הילדים: כיצד באים לידי ביטוי מצבי תוקפנות בגן הילדים? ומהן דרכי ההתמודדות של הגננת עם תוקפנות מילולית בגן? בפרק זה יוצגו הממצאים שהתייחסו לריאיון המובנה למחצה. כאשר השאלות המובנות היו בעלות מכנה משותף, הן נשאלו בריאיון כשאלה אחת.

כדי להימנע מכתיבה כפולה של אירועי התוקפנות עבור כל אחת משאלות המחקר בנפרד, יובאו הממצאים להלן בסמיכות (ביטוי תוקפנות ומייד אחריו דרך התמודדות, לגבי כל תמה ותמה בנפרד). אירועי התוקפנות המילולית המוצגים בפרק זה נבחרו מתוך כלל עדויות הגננות, בשל היותם מאפיינים של דפוסי תוקפנות מילולית שחזרו על עצמם והיו המובהקים ביותר ביחס לתופעת תוקפנות זו.

**שאלת המחקר הראשונה** – כיצד באים לידי ביטוי מצבי תוקפנות מילולית בגן הילדים?

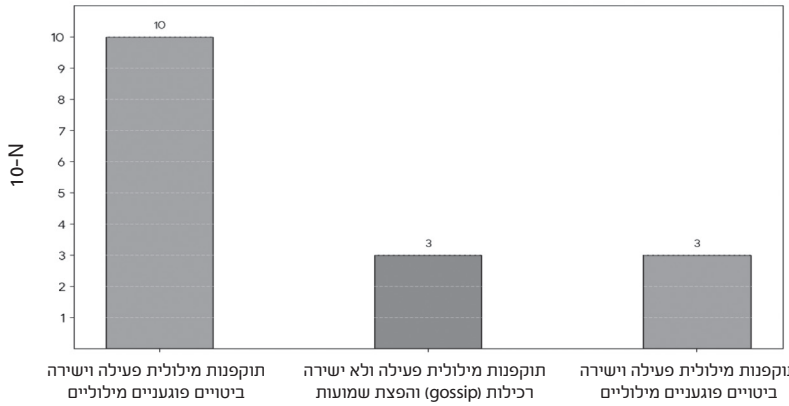
ניתוח הממצאים לגבי שאלה זו (להלן: ביטויי תוקפנות מילולית) הוביל לשלוש תמות. כל תמה כוללת קטגוריות של תוקפנות מילולית: תוקפנות מילולית פעילה וישירה; תוקפנות מילולית פעילה, לא ישירה; ותוקפנות פעילה, סבילה וישירה.

**שאלת המחקר השנייה** – מהן דרכי ההתמודדות של הגננות עם תוקפנות מילולית בגן?

ניתוח הממצאים לגבי שאלה זו (להלן: דרכי התמודדות) הוביל לשש תמות המהוות אסטרטגיות התמודדות של גננות עם אירועי תוקפנות מילולית: "זמן, קשב ומענה"; " שיחת משמעת"; "ויתור מתוך משא ומתן"; "הסמכות והדיאלוג"; "עיבוד קוגניטיבי"; ו"משחוק".

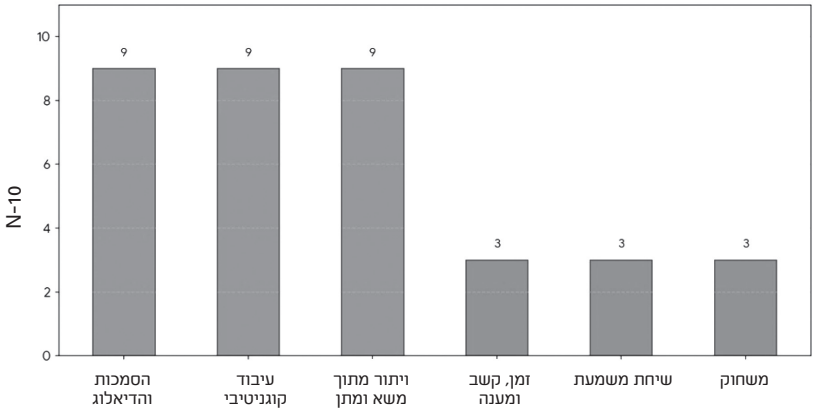
שני התרשימים שלהלן מציגים טבלת שכיחויות באשר לתמות שעלו מדברי הגננות:

**תרשים 1**: *טבלת שכיחות - תמות ביטויי תוקפנות מילולית בגן הילדים*




תרשים 1 מציג את השכיחויות של תמות ביטויי תוקפנות מילולית בגן הילדים: תוקפנות מילולית פעילה וישירה, שכללה ביטויים מילוליים פוגעניים נמצאה בשכיחות גבוהה בקרב הגננות המרואיינות. כל הגננות ציינו שתוקפנות זו קיימת בגן. לעומת זאת, התמות: תוקפנות מילולית פעילה ולא ישירה - רכילות (gossip) והפצת שמועות ותוקפנות מילולית סבילה וישירה (Passive Aggression) - הימנעות חברתית, הופיעו בשכיחות נמוכה. שלוש מתוך עשר גננות הצביעו על הימצאותן של תמות אלו בגן הילדים. להלן תוצגנה דוגמאות לכל אחת מהתמות של ביטויי תוקפנות מילולית.

**תרשים 2:** *שכיחות תמות התמודדות עם תוקפנות מילולית*




תרשים 2 מציג את השכיחויות של תמות דרכי התמודדות עם תוקפנות מילולית בגן הילדים: בעוד שהתמות "ויתור מתוך משא ומתן", "עיבוד קוגניטיבי" ו"הסמכות והדיאלוג" נמצאו בשכיחות גבוהה (תשע מתוך עשר הגננות הצביעו על השימוש באסטרטגיות אלו), אסטרטגיות ה"משחוק", "שיחת משמעת" ו"זמן, קשב והאזנה" נמצאו בשכיחות נמוכה (שלוש מתוך עשר גננות ציינו כי הן נוקטות אסטרטגיות אלו כדי להתמודד עם מצבי תוקפנות מילולית בגן הילדים). להלן תוצגנה דוגמאות לכל אחת מאסטרטגיות ההתמודדות.

### 1.א. תמה ראשונה: תוקפנות מילולית פעילה וישירה – ביטויים מילוליים פוגעניים

בחינת תשובותיהן של הגננות לשאלה "כיצד באו לידי ביטוי אירועי התוקפנות בגן?" מלמדת כי כל המרואיינות ציינו את הימצאותה של תוקפנות מילולית פעילה וישירה, שבאה לידי ביטוי בשלל מילים פוגעניות. להלן המקרה של הגננת לימור:

> אור ויאיר, בני 5.5 שנים, מילאו ורוקנו במרץ דליי חול, במטרה ליצור הר גבוה שאותו כינו "הר המפלצות". באותו זמן, רון חברם התרוצץ בארגז החול, נתקל ב"הר" והוא נהרס. רון הגיב על כך: "סליחה, זה בלי כוונה. לא ראיתי". בתגובה, הם פרצו בצעקות רמות, תוך שהם מטיחים בפניו מספר פעמים: "אתה אשם! זה כן בכוונה! שקרן!". בנוסף הם איימו: "אם לא תעזור לנו לבנות הר חדש, נגיד אותך ללימור".

באירוע זה היו מעורבים ילדים מתקיפים (אור ויאיר) וילד מותקף (רון). הילדים המתקיפים התבטאו כלפי חברם בשלל ביטויים פוגעניים: הרמת קול, האשמה, שיפוטיות, וכן מניפולציה -איומים. בשעה שאור ויאיר התנהגו בתוקפנות כלפי רון, הוא עצמו לא נהג כך ואף ביקש את סליחתם.

### 1.ב. דרכי ההתמודדות – אסטרטגיית "שיחת משמעת" ו"משחוק"

בחינת תשובות הגננות לשאלה "מה הייתה תגובתן לאירועי תוקפנות ומה הן הרגישו בעת התרחשותם" מעלה כי מיעוט מקרב המרואיינות נקטו בשתי האסטרטגיות הבאות: האחת, באמצעות למידה פעילה וחווייתית - "משחוק". השנייה, באמצעות "שיחת משמעת" - שיח, בירור וחקירה אודות האירוע. להלן דברי הגננת לימור לגבי דרכי התמודדותה עם אירוע התוקפנות לעיל, בארגז החול:

> משהבחנתי באירוע פניתי אל הילדים המעורבים ושאלתי איך אפשר לעזור. כל ילד סיפר את אשר אירע מנקודת מבטו האישית, ואז חשבתי שיהיה נכון לבקש מהם לשחזר את האירוע באמצעות משחק תפקידים - "כאילו", שכן הפעילות בארגז החול היא בעלת אופי מעשי-חווייתי, וכן משום שסמכתי על כישוריהם, בהתחשב בשלב ההתפתחות בו הם נמצאים. במטרה להפיק את המיטב מתהליך ה"משחוק", שאלתי את המעורבים שאלות מנחות לפני, באמצע ואחרי ה"משחוק": "מה דרוש לנו לצורך שִחזור האירוע?", "הדגימו היכן בניתם את ההר ומה אמרתם לרון". ביקשתי מרון: "הדגם מה קרה בדיוק ומה אמרת לאור ויאיר". לאחר שחזור האירוע שאלתי: "מדוע לדעתכם רון נתקל ב'הר'?", "איך היה אפשר למנוע זאת?" מטרתי הייתה להביא את אור ואת יאיר להבנה ולהסקת מסקנות שאולי ההיתקלות של רון אכן הייתה בלתי נמנעת ולא במתכוון, וכי היה עליהם לקבל את סליחתו ולהימנע מהתבטאות תוקפנית כלפיו. בנוסף, רציתי לשקף גם לרון דרכים אחרות שיכלו למנוע את היתקלותו ב"הר". כל המעורבים שיתפו פעולה מלאה בפעולת ה"משחוק" ובשיח שלאחריה, והרגשתי שאמצעי זה היה יעיל בשל החוויה וההקשבה לדברי הילדים. לצערי אין באפשרותי לקיים פעולות אלו בכל אירוע תוקפנות, בשל עומס בפעולות חינוכיות וניהוליות המצופות ממני כמנהלת גן.

השימוש באסטרטגיית ה"משחוק" ובאסטרטגיית "שיחת משמעת" אִפשר לילדים לשחזר את האירוע הלכה למעשה ולהסיק ממנו מסקנות יישומיות. שחזור זה כלל גם את הילד הנפגע, מאחר שגם הוא עשוי להפיק לקחים לגבי התנהלותו בארגז החול , גם אם הוא לא גילה תוקפנות כלשהי. כדי להתמודד עם אירוע התוקפנות שילבה הגננת שיקולים התפתחותיים, מעורבותה הייתה פעילה וישירה, ובסוף התהליך נראה כי היא הביאה להבנות ולהסכמות בין כולם. עם זאת, בצד שביעות הרצון מתהליך ה"משחוק" והשיח, תיארה הגננת קשיים ביישומם בכל אירועי התוקפנות המילולית, בשל ריבוי המשימות בגן והצורך בהקשבה לילדים רבים בו-בזמן.

**2.א. תמה שנייה: תוקפנות מילולית פעילה ולא ישירה – רכילות (gossip) והפצת שמועות**

> תמה נוספת של תוקפנות מילולית שעלתה מתשובותיהן של הגננות לשאלה "כיצד באו לידי ביטוי אירועי תוקפנות מילולית בגן", הצביעה על רכילות (gossip) והפצת שמועות של ילדים על חבריהם. תמה זו עלתה בקרב מיעוט מהמרואיינות. להלן המקרה של הגננת הילה:
>
> קבוצת ילדים בגן, בני 5.5 שנים, התרכזו בספריית הגן והסתודדו ביניהם. באותה עת הגיעו עדי ואריאל חבריהם וביקשו שישתפו אותם בסוד. הילדים נענו לבקשתם וסיפרו: "אדל עקפה את מיכאל בתור לנטילת ידיים וזה מאוד לא יפה מצידה, כי הוא ילד חדש ולא מדבר עברית". אדל, ששהתה בקרבת מקום ושמעה את דבריהם, פרצה בבכי ואמרה: "זה בכלל לא נכון, אני רק רציתי לעזור לו".

באירוע זה היו מעורבים קבוצת ילדים פוגעים, ואדל, ילדה שנפגעה. אדל, שראתה בדברי חבריה, שקר, לא נקטה תוקפנות מילולית כלשהי אלא התגוננה מפני תוקפנותם באמצעות הכחשת דבריהם.

**2.ב. דרכי התמודדות – אסטרטגיית "עיבוד קוגניטיבי" ו"זמן, קשב ומענה"**

ממצאים נוספים שעלו מתשובותיהן של הגננות לשאלה "מה הייתה תגובתן לאירועי תוקפנות בגן ומה הן הרגישו בעת התרחשותם?", מלמדים כי הן נקטו שתי אסטרטגיות התמודדות נוספות: האחת, "עיבוד קוגניטיבי", שבמסגרתה הושם דגש על פיתוח מודעות, הבנה, הסקת מסקנות ופיתוח החוסן הרגשי של הילדים שחוו תוקפנות מילולית. באסטרטגיה השנייה, "זמן, קשב ומענה", הגננת מקדישה זמן, קשב, התבוננות עמוקה ותגובה בעת הניסיון לפתור את אירועי התוקפנות המילולית. להלן דבריה של הגננת הילה:

> אחזתי בידה של אדל כדי להרגיעה. ביקשתי: "אדל, את יכולה לספר לי מה קרה?", אדל: 'הילדים בספרייה מספרים עליי סודות לא נכונים. הם משקרים!'. פניתי לילדים: "אדל אמרה שאתם מספרים עליה סודות. מה יש לכם לומר?". ילדים: "פשוט סיפרנו שהיא עקפה את מיכאל בנטילת ידיים". שאלתי: "מה אתם חושבים שאדל מרגישה עכשיו?", ילדים: "ממם.... היא בכתה". פניתי לילדים הפוגעים: "איך היה אפשר למנוע את מה שקרה?". הילדים העלו רעיונות: "אפשר לברר לפני עם אדל מה קרה עם מיכאל"; "אפשר להסביר לאדל שזה לא יפה לעקוף"; "אפשר לבקש סליחה מאדל". פניתי לאדל: "מה יכולת לעשות כדי לא להרגיש עצובה?". האירוע הסתיים בהסכמה של כל המעורבים לאמץ את ההצעות שעלו כדי למנוע אי הבנות בעתיד, ובבקשת סליחה מאדל. בעקבות אירוע

> זה גיליתי כמה חשוב להביא את הילדים להבנה הגיונית של האירועים, ומנגד לפתח יכולת התמודדות רגשית עם חוויות שליליות. עם זאת, לצערי, בעוד פעולות ההסברה והחיזוק הן מצויות ושגרתיות בחיי הגן, היכולת להקדיש זמן, הקשבה והתבוננות מעמיקה היא מוגבלת מחמת סדר היום הצפוף והתובעני בגן.

מעורבות הגננת באירוע זה התמקדה בחיזוק הילדה המותקפת (אדל). בצד זה, הגננת ניסתה להביא את הילדים להבנה של האירוע באמצעות בירור וחקירה, וביקשה מהם להציע פתרונות.

### 3.א. תמה שלישית: תוקפנות מילולית סבילה וישירה – הימנעות חברתית

תמה אחרת שעלתה מתשובותיהן של הגננות לגבי השאלה "כיצד באו לידי ביטוי אירוע התוקפנות בגן?", מתייחסת לתוקפנות מילולית סבילה וישירה, הבאה לידי ביטוי בהתרחקות ובניתוק חברתי מהזולת. תמה זו נמצאה אצל מיעוט מקרב הגננות המרואיינות. להלן המקרה של הגננת תמר:

> לקראת הסיור לשדה החרציות, הסתדרו הילדים בזוגות שנקבעו מראש על ידי. אופק בת ה-5.5 סירבה להיות בת זוג של רותם וביקשה ממנה להתחלף עם ילדה אחרת. רותם סירבה. משהבחנתי בכך הסברתי: "עכשיו לא ניתן להחליף בני זוג, כי אז ילדים אחרים יבקשו, אבל אני מבטיחה לבדוק מה אפשר לעשות לגבי הדרך חזרה". אף שהשתיים המשיכו ללכת ביחד, ניכר היה שאופק כועסת מאוד והיא נמנעה מלדבר עם רותם. גם במהלך השהייה בשדה החרציות, אופק התרחקה מרותם והתעלמה ממנה, למרות שזו ניסתה לשוחח איתה שוב ושוב. רותם הוסיפה לעמוד בקרבתה של אופק ולעקוב אחר תנועותיה, אך אופק המשיכה להתעלם. לאחר זמן מה פנתה רותם לעבר קבוצת ילדים אחרת ושהתה במחיצתם.

באירוע זה היו מעורבות שתי ילדות. האחת פוגעת (אופק) והשנייה נפגעת (רותם). תגובתה של אופק לסירובה של רותם להחליף איתה בת זוג התבטאה בהתעלמות ממנה. ניסיונותיה של רותם ליצור שיח עם אופק נדחו על ידה.

### 3.ב. דרכי התמודדות אסטרטגיית "ויתור מתוך משא ומתן" ו"הסמכות והדיאלוג"

ניתוח תשובותיהן של הגננות לגבי השאלות "מה היו תגובתן לאירועי תוקפנות מילולית בגן ומה הן הרגישו לגביהם?", הצביע על עוד שתי אסטרטגיות שבהן נקטו רוב הגננות כדי להתמודד עם אירוע התוקפנות: באמצעות "ויתור מתוך משא ומתן", כלומר באמצעות

שיח ו"עסקת חליפין", וכן באמצעות אסטרטגיית "הסמכות והדיאלוג", כלומר אכיפה והפעלת סמכות המבוגר מתוך הסבר והבנה. להלן דברי הגננת תמר לגבי התמודדותה עם אירוע התוקפנות המילולית בשדה החרציות:

> במסגרת עבודתי אני מרבה לזמן לילדים פעילות חופשית וחווייתית, מתוך תפיסה חינוכית שלפיה "אחרי המעשים נמשכים הלבבות". פעילות זאת ככל שהיא יעילה, היא גם גורמת לילדים חיכוכים בשל האינטראקציה המרובה המאפיינת אותה. לפני כל יציאה מהגן אני קובעת מראש את זוגות הילדים, מתוך היכרות את הציוות המועדף עליהם. כבר בתחילת הסיור הייתי עדה לבקשתה של אופק להחליף בת זוג. בתחילה נמנעתי מלהתערב כדי שיתמודדו לבד עם האירוע. כשהבנתי שהן אינן מצליחות, פניתי אליהן והסברתי: "עכשיו לא ניתן להחליף בני זוג כי אז עוד ילדים יבקשו". עם זאת, הבטחתי לבדוק מה יהיה ניתן לעשות לגבי הדרך חזרה. נקטתי בצעד זה כי היה חשוב לי לאכוף את החלטתי בעניין הציוות מצד אחד, ורציתי להוריד את המתח בין השתיים ולכבד את העדפותיהן מצד שני. לאחר שראיתי את ההתעלמות המתמשכת של אופק מרותם ,קראתי לשתיהן וביקשתי מהן לספר לי מדוע האחת (אופק) רוצה להחליף בת זוג, והשנייה (רותם) סירבה. אופק הסבירה שהיא מעוניינת להיות בת זוג של מוריה כי היא רוצה לספר לה משהו בדרך, ורותם ענתה כי היא מעוניינת באופק כי היא "חברה שלה". שאלתי את רותם: "האם יש חברה שהיית רוצה להיות בת זוג שלה חוץ מאופק?". רותם ענתה: "כן, עם שירה". שירה נענתה. עודדתי את רותם: "יפה שהסכמת לוותר. כל הכבוד! הרווחת גם להיות בת זוג של אופק, ובדרך חזרה תהיי בת זוג של שירה, כפי שבחרת". השתיים קיבלו את הצעתי וכל אחת פנתה לדרכה. אציין כי שקלתי לשתף את הוריה של אופק באירוע משום שהתנהגותה לא הייתה אופיינית לה, אך נרתעתי בשל החשש ששיתופם יעורר ביקורת כלפיי, כפי שכבר קרה לא פעם.

בניסיון לפתור את אירוע התוקפנות, הובילה הגננת את הילדות המעורבות לוויתור באמצעות הצעת חלופה. תגובתה התוקפנית של אופק לא עלתה במשא ומתן. אפשר שהגננת התעלמה מכך והעדיפה לכבד ולתת מענה לרצונן, מתוך הנחה שהתעלמות זאת תוביל להבנה ולהימנעות מהתנהגות תוקפנית להבא.

## דיון

מטרות המחקר הנוכחי הן לבחון ביטויים של תוקפנות מילולית בגן הילדים, ודרכי התמודדות של גננות עם תוקפנות זו. הצורך בבחינת סוגיות אלו נובע מכך ששורשי תופעת התוקפנות המילולית מופיעים כבר בגיל הגן, ולגננת יש תפקיד משמעותי בצמצומה ובמניעת השלכותיה השליליות על עתידם של הילדים המתקיפים והמותקפים כאחד.

**שאלת המחקר הראשונה** ביקשה לזהות ביטויי תוקפנות מילולית בגן הילדים. ממצאי המחקר הובילו לשלוש תמות של תוקפנות מילולית, שהופיעו בשכיחויות שונות הכוללות ביטויי תוקפנות שונים: התמה תוקפנות מילולית פעילה וישירה, שכללה ביטויים מילוליים פוגעניים, הופיעה בשכיחות גבוהה בקרב הגננות המרואיינות. לעומת זאת, התמות תוקפנות מילולית פעילה ולא ישירה – רכילות (gossip) והפצת שמועות ותוקפנות מילולית סבילה וישירה (Passive Aggression) – הימנעות חברתית, הופיעו בשכיחות נמוכה (תרשים 1).

### תוקפנות מילולית פעילה וישירה – ביטויים מילוליים פוגעניים

תמה זו מתייחסת לתוקפנות מילולית המופנית ישירות כלפי הזולת, והיא כוללת ביטויים פוגעניים הנאמרים במשפטים קצרים ובמילים בודדות, כגון קללות, איומים, צעקות, הקנטות ועוד. ממצאי המחקר מלמדים כי רוב הגננות (תרשים 1) ציינו את הופעתה של תוקפנות זו בקרב ילדי הגן. כלומר, ילדי גן נוטים, על פי רוב, להשתמש בתוקפנות זו. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של בקר (2009) ושל רוזנטל ואחרים (2009), שלפיהם ילדים בגיל הגן מבטאים חוויה רגשית באסטרטגיה של פורקן מיידי (ונטילציה), והיא באה לידי ביטוי במעין קריאת מצוקה קצרת מילים ומשפטים, בדומה למבוגרים הפולטים קללה בשעה שהם כועסים.

### תוקפנות מילולית פעילה ולא ישירה – רכילות (gossip) והפצת שמועות

תמה זו מתייחסת לשיחות של ילדים על ילדים אחרים שאינם נוכחים בסביבתם, וכוללת הלשנה, שיתוף במידע אישי, סודות או אמירות שליליות על הזולת. ממצאי המחקר מלמדים כי תמה זו עלתה בקרב מיעוט מהמרואיינות (תרשים 1). משמעות הדבר היא כי ילדים בגיל הגן אינם נוטים לנקוט בתוקפנות מסוג זה. את הסיבה לכך ניתן למצוא במחקרם של רוזנטל ואחרים (2009) ושל רום ואחרים (2003), העוסקים בחקר ההתפתחות השפתית בגיל הרך. אלו מציינים כי שיחות בין ילדים מתאפיינות בדרך כלל בשיח קצר, ישיר ומיידי, ואילו רכילות, הפצת שמועות ודומיהן דורשות יכולת שפתית/סיפורית בת יותר ממשפט אחד – מעין סיפור נרטיבי המתפתח לאט ומופיע בעיקר בגיל בית ספר. הסבר נוסף לשכיחותן הנמוכה של רכילות והפצת שמועות בקרב ילדי גן קשור ליכולות הקוגניטיביות של הילדים: כדי שרכילות תתקיים דרושות לילדים מספר מיומנויות יסודיות שעדיין לא מבשילות בגיל הגן, כגון היכולת להבין כוונה, חשיבה ורגש של הזולת, וממילא גם את ההשלכות של הרכילות על האחר; היכולת לוויסות עצמי ושליטה בדחפים (inhibitory control / executive functions) לצורך שמירת "סוד" והסתרת מידע; היכולת לווסת יחסים, לצפות תגובות ולהבין היגיון חברתי. ילדים בגיל הגן עדיין לא מבינים שאחרים חושבים ומרגישים אחרת מהם ושקיימות נקודות מבט שונות משלהם (זיו ואחרים, 2016; Ceyhun, et al., 2020; Raúl, et al., 2024).

**תוקפנות מילולית סבילה וישירה (Passive Aggression) – הימנעות חברתית**

תמה זו עלתה בקרב מיעוט מהגננות והופיעה בשכיחות נמוכה (תרשים 1). היא באה לידי ביטוי בהתרחקות ובהימנעות חברתית מהזולת ובסירוב לדבר איתו. משמעות הדבר היא כי ילדים בגיל הגן אינם נוטים לנתק קשר עם חבריהם ולהימנע מלדבר איתם. ממצאים אלו תואמים מחקרים שלפיהם ילדים הם יצורים חברתיים מטבעם, ועיקר ההנאה והסיפוק שלהם באים בשעה שהם חולקים פעילות זה עם זה. לפיכך, גם כשהם כועסים הם אינם נמנעים מלקיים אינטראקציה עם הזולת (בקר ואחרים, 2009; שפירא ואחרים, 2016). הסבר נוסף לשכיחותה הנמוכה של תמה זו ניתן למצוא במחקרים הדנים בהתפתחות הרגשית-חברתית של ילדים בגיל הגן. מחקרים אלו מציינים כי לילדים בגיל הגן יש יכולות ויסות עצמי מוגבלות והם מתקשים לעכב תגובות רגשיות מיידיות, ולכן כשהם כועסים הם לרוב מבטאים זאת באופן ישיר (בכי, צעקות, מכות), ולא דרך התנהגויות מרומזות כמו התעלמות. בנוסף, כדי להשתמש בהתעלמות חברתית כתגובה מכוונת, הילד צריך להבין שהפעולה שלו תשפיע על רגשותיו של האחר. להבנה והתנהגות אלו נדרשת רמה מסוימת של בגרות רגשית, שהיא נדירה יחסית בגיל הגן (זיו ואחרים, 2016).

**שאלת המחקר השנייה** ביקשה לבחון דרכי ההתמודדות של גננות עם אירועי תוקפנות מילולית בגן. ממצאי המחקר מובילים לשש תמות שהופיעו בשכיחויות שונות וכוללות אסטרטגיות שונות של התמודדות עם מצבי תוקפנות מילולית בגן הילדים. בעוד האסטרטגיות "ויתור מתוך משא ומתן", "עיבוד קוגניטיבי" ו"הסמכות והדיאלוג" נמצאו בשכיחות גבוהה, אסטרטגיות ה"משחוק", "שיחת משמעת" ו"זמן, קשב והאזנה" נמצאו בשכיחות נמוכה (תרשים 2).

**"הסמכות והדיאלוג"**

"הסמכות והדיאלוג" היא תמה המשלבת הקשבה לילד עם הצבת גבולות. תמה זו עלתה מדבריהן של מרבית המרואיינות. משמעות הדבר שהיא הופיעה בשכיחות גבוהה (תרשים 2). כלומר, רוב הגננות נוטות לנקוט באסטרטגיה זו, המיישבת את אירועי התוקפנות המילולית בגן באמצעות הדיאלוג או הנתינה בציר אחד, ובאמצעות הסמכות או הדרישה בציר השני. ממצאים אלו עשויים למצוא סימוכין בספרות המחקר המצביעה על הגישה הבין-אישית, כלומר בין שני אנשים או יותר, כמרכזית בפתרון סוגיות התנהגות: הפגנת מעורבות גבוהה ודומיננטית של הגננת באמצעות קשר חם, הידברות והקשבה, לצד פיקוח ואכיפה של נהלים וכללי התנהגות (דה מלאך, 2021; כהן-עזריה, 2021).

**"עיבוד קוגניטיבי"**

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי תמה זו עלתה בקרב מרבית הגננות והופיעה בשכיחות גבוהה (תרשים 2). אסטרטגיית ההתמודדות העולה ממנה מדגישה את הצורך לעורר בקרב הילדים מודעות והבנה לתגובותיהם ולרגשותיהם בעקבות חוויית התוקפנות המילולית שהם חוו, כדי לפתח חוסן ועמידה רגשית בפניה. לדברי המרואיינות, אסטרטגיה זו מעמידה במרכז את החיזוק הרגשי של הילדים הנפגעים כדי לאפשר יכולת התמודדות עם חוויות שליליות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקר משמעת וניהול בחינוך, שלפיו בעת התרחשותם של אירועי תוקפנות יש לקיים בירור, חקירה והבנת אירועי המשמעת/תוקפנות מצד אחד, ולהקנות מיומנויות רגשיות וחברתיות לצורך יכולת התמודדות עם אירועים מסוג זה מצד שני (כהן-עזריה, 2021).

**"ויתור מתוך משא ומתן"**

תמה זו, שלפיה בני אדם נוטים לנהל יחסי גומלין באמצעות "עסקה" המביאה את הצדדים לאיזון באמצעות ויתור, עלתה אף היא בקרב מרבית הנחקרות והופיעה בשכיחות גבוהה (תרשים 2). מדברי הגננות עולה כי השילוב בין הפעלת סמכות לבין דו-שיח מנומק ומתגמל את כל המעורבים, מביא לתוצאה יעילה, מהירה ומאוזנת בפתרון מצב התוקפנות, וליצירת אקלים כיתה/גן מיטבי היוצר תנאים נינוחים לניהול משא ומתן. סימוכין לדברי הגננות ניתן למצוא במחקרים של כהן (2017) ויריב (2009), הדנים בסוגיות משמעת ותוקפנות בבית הספר ובגן הילדים. מחקרים אלו מצביעים על ארבע מטרות שיש להתמודדות עם מצבי תוקפנות באמצעות ויתור: הוויתור מווסת את העומס הרגשי המוטל על התלמידים; מאפשר למבוגר לנהל בצורה נינוחה את הכיתה ולצמצם מתחים, וכן משרה אווירה נעימה יותר; בעקבות הוויתור, המורה/גננת זוכים באהדה מצד התלמידים בלי לאבד מסמכותם.

**ה"משחוק"**

תמה זו, המתבססת על התפיסה כי שפת המשחק היא ערוץ החקר, התקשורת והביטוי העיקרי של ילדים, עלתה בקרב מיעוט מהגננות המרואיינות והופיעה בשכיחות נמוכה (תרשים 2). מדברי הגננות עולה כי פתרון מצבי תוקפנות מילולית באמצעות משחק תפקידים - "כאילו", הוא יעיל בשל אופיו המעשי-חווייתי ומשום שהוא עולה בקנה אחד עם צרכים התפתחותיים של ילדים בגיל הרך. עם זאת, הן הצביעו על מגבלה ביישום של ה"משחוק" בגן בהיקף נרחב, בשל ריבוי הפעולות הלימודיות והניהוליות הנדרשות מהן כמנהלות גן. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים שלפיהם ה"משחוק" הוא תהליך התפתחותי-טיפולי שבעזרתו הילדים מתאמנים בפתרון מצבים מורכבים באמצעות דמיון וחשיבה יצירתית: פחדים, הבנת משמעות, למידת נורמות חברתיות, התמודדות עם

קשיים ומשברים שהמציאות מזמנת לילדים. כמו כן , המשחק מהווה מקור תענוג והנאה לילדים, ובאמצעותו ניתן לשקף להם בעקיפין מצבי תוקפנות מילולית ולמנוע הישנות וחזרה של מצבים אלו בגן (בקר,2009; לאמאש ואחרים, 2013). עם זאת, שכיחותו נמוכה בשל הגברת הציפיות הלימודיות בגני הילדים, הן מצד משרד החינוך והן מצד ההורים, המביאה לעומס של תוכניות לימודים בגנים, דבר שהופך את ה״משחוק״ לפעילות מותרות והשימוש בו נעשה בהיקף מצומצם (גלילי, 2025).

**״זמן קשב ומענה״**

ממצאי המחקר מלמדים כי תמה זו, המתייחסת לזמן, להתבוננות מעמיקה ולתגובה של הגננת בעת הניסיון לפתור את אירועי התוקפנות המילולית, עלתה אף היא בקרב מיעוט מהגננות והופיעה בשכיחות נמוכה (תרשים 2). מדברי הגננות עולה כי הבירור המעמיק שמתקיים בעת ההתמודדות עם מצבי התוקפנות, מביא את הילדים לפרוק רגשות שליליים, לפיוס מהיר ולהפקת לקחים. עם זאת, טענו המרואיינות, כי השימוש באסטרטגיה זו אינה מתאפשרת בהיקף נרחב בשל הציפיות החינוכיות-לימודיות הרבות שיש מגננות, המונעות מהן להתפנות לטפל באירועי תוקפנות באופן מעמיק ויסודי. דברי הגננות עשויים לקבל סימוכין בספרות המחקר, הדנה בסוגיית המשמעת בחינוך: המחקר מדגיש את החשיבות וההכרחיות של ההקשבה מצד הגננת בעת השיח עם הילדים. עם זאת, מחמת האינטנסיביות והדחיסות של משימות החינוך וההוראה, מורים וגננות נוטים לפתור בעיות משמעת תוך שימוש בכוחניות, התרסות ושפה בוטה כלפי התלמידים, ומנגד התייחסות מועטה לנסיבות האישיות של הילדים המעורבים ולהבנת המניעים שגרמו להם לנקוט בתוקפנות מילולית (יריב, 2010; כהן, 2017).

***״שיחת משמעת״***

גם תמה זו, המתייחסת לקיום שיח, בירור וחקירה אודות התנהלות הילדים המעורבים באירוע התוקפנות המילולית ולהבאתם להודות ולהכיר באחריות למעשיהם, עלתה בקרב מיעוט מהמרואיינות והופיעה בשכיחות נמוכה (תרשים 2). הגננות ציינו כי שיח זה, שהיה מלווה בהקשבה מלאה ואמפתית לדברי הילדים, הבהיר להם את חומרת מעשיהם והביא אותם להודות בעובדות ולמציאת פתרון חלופי חיובי להתנהגות התוקפנית. עם זאת, הגננות ציינו ששיחה זו אולי יעילה, אך היא קשה ליישום לאור משך הזמן, הקשב והמעורבות הדרושים ליישומה. ממצאים אלו תואמים ממצאי מחקר, שלפיו בעת ההתמודדות עם תוקפנות מילולית בגן, הגננת צריכה לפעול בשני מישורים. מצד אחד, להקשיב הקשבה מלאה ואמפתית לדברי הילדים כדי להפחית את המתח הראשוני ולאפשר בירור וחקירה ללא כעסים ורגשות טעונים (יריב, 2022; לוין ואחרים, 2024). מצד שני, סדר יומה העמוס של הגננת בגן מונע ממנה להתפנות לטיפול שורש באירועי התוקפנות המילולית התכופים בגן (חדד וסגל , 2024).

**חשיבות המחקר**

חשיבות המחקר הנוכחי נעוצה בכך שהוא יכול להרחיב את היריעה על תופעת התוקפנות המילולית בגן הילדים במישור התיאורטי ובמישור היישומי. במישור התיאורטי - המחקר מרחיב את הידע המחקרי אודות ביטויים, מאפיינים ודרכי התמודדות עם תוקפנות מילולית, וכן עשוי לעודד עריכת מחקרים אודות תופעה זו. במישור היישומי - המחקר מציע אסטרטגיות לזיהוי ולהתמודדות עם תוקפנות מילולית בגיל הרך. בנוסף, ממצאי מחקר זה מדגישים את חשיבות תוכניות ההכשרה והשתלמות בסוגיה זו, בדגש על גן הילדים ובנפרד מסוגי תוקפנות אחרים.

מכיוון שתפקידן של הגננות ייחודי ושונה מזה של בעלי תפקידים אחרים במערכת החינוך, והן נושאות באחריות בלעדית, לצד התמודדות יומיומית עם תהליכים רגשיים מורכבים, מעורבותן הכרחית להתמודדות עם מצבי תוקפנות מילולית בגן. עם זאת, לאור ריבוי המטלות והמשימות בסדר היום בגן, כדאי לשקול פתרונות שיאפשרו לגננות תמיכה רגשית ומקצועית בעת התמודדות עם מצבי תוקפנות בגן.

**מגבלות והמלצות למחקרי המשך**

1. מחקר זה מתבסס על מדגם קטן יחסית וממצאיו יכולים לשמש בעיקר בסיס למחקרי המשך.
2. ממצאי המחקר מצביעים על מספר סוגי תוקפנות מילולית שעלו מדברי הנחקרות. מומלץ לחקור כל סוג תוקפנות בנפרד כדי ללמוד באופן מעמיק יותר על כל אחד מהם ועל דרכים למניעתו.
3. מחקר זה לא בחן את סוגיית המגדר כביטוי נוסף במצבי תוקפנות בגיל הגן. במחקר עתידי מומלץ לקיים מחקר נפרד בסוגיה זו.
4. אוכלוסיית המחקר הנוכחי השתייכה למגזר הממלכתי-דתי. מומלץ שמחקר עתידי יבצע מחקר משווה בין אוכלוסיות נוספות.

## רשימת מקורות

בקר, ע׳ (2009). *עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך*. מכון מופ״ת.

גרינבנק, א׳, גלעד כהן , ל׳ ופינטו, ל׳ (2025). ״נושאת הבשורה״ תפקיד הגננת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן. *מחקרי גבעה* , יב, 171-192.

גלילי, א׳ (2025). התערבות במשחק הסוציו־דרמטי לטיפוח ולפיתוח הכישורים הקוגניטיביים והרגשיים־החברתיים בקבוצה הקבועה. *חוקרים @ הגיל הרך* , *23* , 34-67.

דה-מלאך, נ' (2021). בעיות משמעת בכיתה - בין אידיאולוגיה למעשה. *דברים, 14*, 147-161.

היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2014). אלימות ובריונות באינטרנט בקרב בני נוער: גורמי סיכון וגורמי הגנה. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים). *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל* (עמ' 413-446). מכון מופ"ת.

זיו, מ', סולומון, א' ושטראוס, ס' (2016). הוראת עמיתים בגיל הרך בזיקה להתפתחות תיאוריית ה-MIND. *מגמות, 50*, 247-276.

חדד, ד' וסגל, י' (2024). "מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות. *מחקרי גבעה, יא*, 165-189.

יריב, א' (2009). ויתור מתוך משא ומתן. *הד החינוך, פ"ד*, 100-101.

יריב, א' (2010). מיצוב בכיתה: ניתוח תגובות מורים לבעיות התנהגות. *עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12*, 9-30.

יריב, א' (2022). 'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעיתית של תלמיד. *מחקרי גבעה, ט*, 80-98.

כהן-סקירה, י', הוד-שמר, א' ושר, ע' (2022). קידום חשיבה יצירתית בגן הילדים באמצעות סיפורי ילדים. *חוקרים @ הגיל הרך, 15*, 104-129.

כהן, ק' (2017). טיפול באלימות בגן - השפעת הגישה הנרטיבית והמערכתית על תפקוד הגננת ויחסיה עם פסיכולוגית הגן. *פסיכואקטואליה*, 36-41.

כהן-עזריה, י' (2021 ב). בעיות משמעת בכיתה: תפיסות, התמודדויות וחוויות של מחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים. *שאנן, כ"ו*, 157-178.

כורם, ע' (2016). פיתוח הכשירות החברתית של התלמידים להתמודד עם הקנטות בבית הספר ובזירת האינטרנט. *במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, 6*, 204-215.

כספי, ר' (2019). תוקפנות בגן הילדים. *מחקרי גבעה, ו*, 103-136.

כספי, ר', ברלב, י' ואור, ע' (2022). הילכו שניים יחדיו? שימושי מסך ומשחק אקטיבי של ילדים יהודים וערבים בגיל הגן. *חוקרים @ הגיל הרך, 15*, 39-77.

כספי, ר', הוד-שמר, א' ואור, ע' (2019). "גננת זה לא מה שחשבתי": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות. *דפים, 70*, 251-270.

לאמאש, ל', ושינמן, מ' (2013). משחקי תפקידים בגני הילדים כאמצעי לפענוח ייצוגי מציאות. בתוך ב' אלפרט ו-ש' שלסקי (עורכים). *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך* (עמ' 567-597). מכון מופ"ת.

לוין, ת', בן יעיש, ד', שפיר, ב', בן-יאיר, ואלדינה, ס' (2024). קידום שיח מיטבי בגן הילדים כחלק מתהליך הכשרה והתפתחות מקצועית של גננות. *במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, 13*, 1-15.

ליכטינגר, ע' (2022). קידום תהליכי ויסות עצמי בבית הספר ובגן. בתוך ע' ליכטינגר (עורכת), *קומץ שמיים ביד: קידום תהליכי למידה בהכוונה עצמית בבית הספר ובגן* (עמ' 189-221). מכון מופ"ת.

פיין, י', ארם, ד', וזיו, מ' (2014). קידום הבנה רגשית-חברתית של ילדים באמצעות קריאת ספרים משותפת - ממחקר ליישום. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים). *הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה* (עמ' 212-234). ספרית פועלים.

פירסטטר, א', גאדה, ד' וליפשין, נ' (2021). תגובות רגשיות של גננות מתחילות ותפיסתן את תפקיד המדריכה בשלב הכניסה למקצוע. *רב-גוונים: מחקר ושיח, 20*, 75-97.

צבר-בן יהושע, נ' (עורכת). (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. מכון מופ"ת.

רום, א', סגל, מ' וצור, ב' (2003). *ילד מה הוא אומר?: על התפתחות שפה אצל ילדים*. מכון מופ"ת.

רוסו-צימט, ג' (2022). הבניית תפקיד ומעמד של שותפות בשיח הורים-צוות חינוכי. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים). *מבטים מצטלבים: שותפות חינוכית בין הורים לבין צוותי חינוך* (עמ' 225-248). מכון מופ"ת.

רחמים ר' ואלקלעי א' (2021). על לשון גידופים בגיל ההתבגרות: סיבות אפשריות לתופעה זו ודרכי התמודדות מוצעות. *קשר עין, 305*, עמ' 41.

רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). *לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים של ילדים קטנים*. הקיבוץ המאוחד.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת . מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. רמות.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* New York, NY: Cambridge University Press.

Lee, P. & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low- income students. *Merrill- Palmer Quarterly, 61*(3),383-411. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.3.0383

Mahmood , S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal, 23*(2), 55–86.

Maskit, D. (2013). First months in teaching: Novices relate to their difficulties. *Creative Education, 4*(4A), 1-8. https://doi.org/10.4236/ce.2013.44A001

Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., & Víllora, B. (2024). Preschool aggression and victimization: A short-term longitudinal analysis of the immediate social environment. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 827–851. https://doi.org/10.2147/prbm.s453572

Skubic, D. (2018). Verbal abuse in kindergarten and primary school. *Ars & Humanitas, 12* (1), 104-123. https://doi.org/10.4312/ah.12.1.104-123

Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Developmental Psychology, 52*(10), 1634-1645. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000169

Vollink, T., Bolman, C. A. W., Dehue, F.& Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*, 7-24. https://doi.org/10.1002/casp.2142