

פרספקטיבות של שינוי בקרב גננות בגני ילדים שבהם פועלת

תוכנית ההתערבות "אור" לילדים בסיכון בגיל הרך

טניה לוי-גזנפרנץ

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תהליכי השינוי שחוו גננות בגני ילדים שבהם פועלת תוכנית ההתערבות "אור" (משרד החינוך, 2021), המיועדת לילדים במצבי סיכון בגיל הרך. במחקר השתתפו 36 גננות ממחוז צפון, אשר בגן הילדים שבניהולן פועלת תוכנית "אור", שהיא אחת מתוכניות הדגל המוטמעות בגיל הרך, ומכאן חשיבותו של המחקר הנוכחי. במסגרת התוכנית משתלבת בגן מדריכה עם מומחיות כלשהי בגיל הרך, שעובדת עם ילדים שהוגדרו כילדים במצבי סיכון. מטרתה של כניסת המדריכה לגן היא להפחית את מצבי הסיכון של הילדים, כמו גם להעניק לגננת כלים והדרכה לעבודה עימם.

הגננות שהשתתפו במחקר נשאלו על תהליכי העבודה שחוו עם כניסתן של המדריכות שהוכשרו לעבוד בתוכנית "אור" עם ילדים במצבי סיכון בגני הילדים. ניתוח הממצאים התבסס על התיאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory). מתוך ניתוח הממצאים עולה כי הקשר בין הגננות לבין המדריכות הוא טעון, ושמידת הצלחתו קובעת במידה רבה את הצלחת העבודה עם הילדים במצבי סיכון.

הגננות שבגן הילדים שהן מנהלות הופעה התוכנית חוו שינויים בשלוש זירות עיקריות: א. בזירת התפיסות לגבי מהות העבודה עם מדריכות אור - מעבר מקשר שאופיין בתחושות של איום וחשדנות לקשר של שיתוף פעולה, אמון ולמידה הדדית; ב. בזירת התפיסות באשר להתמודדות ועבודה עם ילדים בסיכון - מעבר מתפיסות של אי-נחת בעבודה עם ילדים בסיכון לתפיסות המתמקדות בראיית נקודות החוזק של הילדים; ג. בזירת התפיסות הארגוניות והפדגוגיות - מעבר מראייה נקודתית וממוקדת של הגננת בהקשר לילדים במצבי סיכון לראייה מתכללת ומערכתית של העבודה הנדרשת עם ילדים אלה.

מבחינה תיאורטית, טרם נעשה מחקר הבוחן את תהליכי השינוי שחוו גננות העובדות לצד מדריכות אור, המהוות הלכה למעשה סוכנות שינוי הפועלות למען ילדים במצבי סיכון בגיל

הרך. מידע זה עשוי להוסיף נדבך על התנאים הנדרשים להטמעת תהליכי שינוי בקרב גננות. בפן היישומי תרומתו של מחקר זה היא בבחינת הקשר הנדרש בין הגננות למדריכות אור ובתנאים הנדרשים להטמעה מיטבית של תוכנית התערבות למען ילדים במצבי סיכון כחלק מהכשרת הגננות וכחלק מתהליכי הפיתוח המקצועי שלהן.

מילות מפתח: ילדים בסיכון בגיל הרך, תהליכי שינוי, גננות, תוכנית התערבות

מבוא

המחקר הנוכחי בוחן תהליכי שינוי שהתחוללו בתפיסותיהן של גננות בגני ילדים, שבהם פועלת תוכנית "אור" (משרד החינוך, 2021) בפיקוח משרד החינוך, המיועדת לתת שירות התערבותי לילדים בסיכון מגיל שנה עד חמש. על פי הגדרת תפקידן, לגננות ישנה מחויבות להוביל להשגת היעדים הלימודיים והערכיים בהתאם להגדרתם על ידי משרד החינוך. עם זאת, יש להן עצמאות יחסית בכל הנוגע לניהול הגן. נוסף על תפקידן הפדגוגי-החינוכי, נדרשות הגננות להוביל את צוות הגן כמנהלות ארגון לכל דבר, ולצד זאת הן מתבקשות לתת מענה למגוון רחב של ילדים עם צרכים שונים בשיתוף גורמי הפיקוח ממשרד החינוך, ההורים, הרשות והקהילה (מבורך, 2017). מצב זה דורש מהגננות יכולות ומיומנויות מגוונות, ובהקשר זה כניסתה של דמות נוספת לגן בדמות מדריכת אור מטעם משרד החינוך יכולה להתפרש על ידן כאיום או כהזדמנות.

מחקר זה מכוון זרקור על תפיסותיהן של גננות, אשר בגן הילדים שהן מנהלות השתלבה מדריכה מטעם תוכנית אור. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהגננות שהתנסו בהטמעת תוכנית אור חוו שינויים בשלושה תחומים עיקריים: א. בזירת התפיסות המת"יחסות לאופי העבודה עם מדריכות אור - מעבר מקשר שאופיין בתחושות של איום וחשדנות לקשר של שיתוף פעולה, אמון ולמידה הדדית; ב. בזירת התפיסות באשר להתמודדות ולעבודה עם ילדים בסיכון - מעבר מתפיסות של אי-נחת בעבודה עם ילדים בסיכון לתפיסות המתמקדות בראיית

נקודות החוזק של הילדים; ג. בזירת התפיסות הארגוניות והפדגוגיות - מעבר מראייה נקודתית וממוקדת של הגננת בהקשר לילדים במצבי סיכון לראייה מתכללת ומערכתית. ממצאים אלה מצביעים כי בכוחה של תוכנית התערבות שמוטמעת באופן מיטבי לחולל שינויים תפיסתיים מהותיים בקרב גננות, הפועלים בסופו של דבר לטובת ילדים בסיכון, וזאת באמצעות הבניית יחסים מקצועיים ואישיים, תהליכי למידה הדדיים ושותפות עם מדריכים ונציגי פיקוח, העצמת הגננות והפיכתן למובילות ולמתכללות צוות בין-מקצועי.

תהליכי שינוי במערכת החינוך

בעשורים האחרונים אנו עדים לשינויים ולרפורמות שהפכו לחלק בלתי נפרד מהרצון הטוב של קובעי המדיניות לפתח ולקדם ילדים ואנשי חינוך במערכת החינוך בישראל ולהטיב איתם. לצד זאת, להווי ידוע כי שינויים במערכת החינוך שמטרתם לשנות תפיסות, דרכי פעולה והתנהלות בקרב אנשי חינוך כרוכים לרוב באתגרים ובתהליכים פסיכולוגיים, חברתיים, אישיים וקוגניטיביים, אשר לא אחת מעוררים התנגדויות והבעת תסכול, בלבול וכעס (Hall & Hord, 2015).

נשאלת השאלה, מדוע קשה ליישם חידוש מהותי בקרב אנשי חינוך במוסד חינוכי? קיימת טענה כי הקושי נעוץ בתפיסה חברתית-ציבורית רחבה של המוסד החינוכי כארכיטיפ, כלומר, כדפוס עתיק שאין לשנותו (Fullan, 2007).

פולן (Fullan, 2007) הצביע על כך שהקושי טמון בעצם השאיפה לשינוי של המהות. לשיטתו קיימים שלושה ממדים בתהליך של שינוי: שינוי בחומרים ובתכנים, שינוי בגישות או בשיטות ההוראה ושינוי בעמדות. השינוי הקל והנפוץ ביותר הוא השינוי בחומרים ובתכנים, דהיינו, החלפת ספרי הלימוד, בניית נושא מרכזי, או חיבור תכנים בצורה שונה. שינוי מסוג זה מעניק הרגשה של עשייה והשתנות, אולם בפועל שימוש בשינויים מסוג זה הוא חיצוני ושטחי. שינוי מורכב, מאתגר יותר וקשה הוא שינוי בעמדות ובאמונות של אנשים. מדובר בתהליך הדורש שינוי פנימי ומהותי של תפיסות ועמדות. האמונות והעמדות של הפרט, של הקבוצה או של המוסד, הן אלה המנחות את אסטרטגיות ההוראה ואת השימוש בחומרים, ולכן רק שינוי

בתפיסותיו ובהתנהגותו של איש החינוך יביא לשינוי מהותי. אולם, העובדה ששינוי מסוג זה הוא רב-ממדי ותלוי בהקשרים שונים אצל אותו אדם או בקרב אותה קבוצה, היא זו המהווה קושי ליישמו. כלומר, הצלחתם של שינויים תלויה בתהליכים פנימיים של למידה משמעותית מורכבת וארוכת טווח בקרב אנשי החינוך. שינויים הכרוכים בהשתנות פנימית של תפיסות ודעות, לצד תהליכי למידה ויישום, הם השינויים הקשים ביותר.

הוכח כי גם כאשר אנשי חינוך מצהירים על כוונתם להשתנות הם אינם תמיד מוכנים לשתף פעולה ולהחדיר את השינוי. קגן ולסקו-להי (Kegan & Laskow Lahey, 2019) טוענים, כי הטמעתם של שינויים מלווה באתגרים רבים, וגם כשאנחנו יודעים שהשינויים נעשים מהסיבות הנכונות, ישנם אנשים שמתנגדים לשינוי באופן גלוי וברור, ויש המאמצים את השינוי ואפילו מתחייבים אליו, אך באופן בלתי-מוסבר אינם עושים מאמץ פרקטי לקדמו. כאשר נתקלים במצב של התנגדות גלויה או סמויה או במצב של אימוץ השינוי ללא היבטים יישומיים, מובילי השינוי ישאלו את עצמם מדוע השינויים אינם מחלחלים אל הפרקטיקה? דהיינו, מה השתבש ומדוע אנשים שלכאורה מחויבים לשינוי אינם מבצעים אותו הלכה למעשה. לדעת החוקרים קגן ולסקו-להי (Kegan & Laskow Lahey, 2019) חוסר היכולת של האנשים להשתנות נובע מהנחות שורשיות עמוקות וממחויבויות סותרות המתקיימות בו-זמנית בתת-ההכרה שלנו. בשל כך, מתקיים תהליך של "חסיונות לשינויים" (Immunity to changes), שבמסגרתו תפיסות, הנחות, דעות וערכים מושרשים "מחסנים" אותנו מפני תרגום של שינויים מהתיאוריה לפרקטיקה.

הצלחתם של שינויים נמדדת במידה שבה הם מובחנים ומאורגנים ובמידת קיומם של תהליכים פדגוגיים, ארגוניים ותפיסתיים השונים מאלו שהיו בעבר. הפרקטיקה של השינוי והצלחתו תלויים בסופו של דבר באנשי החינוך, ברצונם ובמוטיבציה שלהם להפעיל את השינוי. לפיכך, החדרת שינוי מתממשת כאשר ניתן לצפות בפועל במרכיבי השינוי (Hall & Hord, 2015). כל איש חינוך מפתח סגנון אישי וייחודי אשר מעוגן היטב בתרבות עשירה וארוכה. כל פעילות אנושית, ובתוך כך גם ההוראה ממוקמת ומשובצת באופן ובהקשר מוסדי, היסטורי ותרבותי. אין פעילות שאינה קשורה במידות היסטוריות ומוסדיות. הדרכים שבהן מאורגנות הפעילויות

במוסד החינוכי קשורות למסורות היסטוריות ארוכות טווח, לפילוסופיה החינוכית של איש החינוך ולתרגום שהוא מעניק לה.

הרולד ופדור (Herold & Fedor, 2008) טוענים, כי רבים מן השינויים במוסדות חינוכיים נעשים על-ידי גורמים עם השפעה וכוח שמגיעים מחוץ לקהילה החינוכית. דבר זה גרם לאנשי החינוך להגיב לעיתים קרובות בהתגוננות ובחוסר רצון לחולל את השינויים מרחיקי הלכת הדרושים במוסד החינוכי. הלקח שנלמד ממחקרם, כמו גם ממחקרו של פולן (Fullan, 2007), הוא כי לא ניתן לכפות מבחוץ תהליכי שינוי על אנשי חינוך וכי מקור השינויים חייב להיות פנימי, או מתוך חיבור אישי של מובילי השינוי לאנשי החינוך. זאת משום שאנשי החינוך מתרגמים את השפה של ניהול השינוי לשפתם כאנשי חינוך, ולמרות שקיימת הצדקה פוליטית לשינויים חיצוניים, שינוי אמיתי יתחולל אך ורק כאשר אנשי החינוך יתרגמו את השינוי לתוך תודעתם. תהליך זה חייב להיות מלווה בתמיכה של סוכני או מובילי השינוי, תוך הקשבה שלהם לאתגרים שצצים תוך כדי השינוי.

עוד מוסיף פולן (Fullan, 2008), כי מרבית השינויים שהומלצו בעשורים האחרונים לא זכו להיטמע בצורה מיטבית במערכות החינוך. שינויים מעטים יושמו בפרקטיקה של המוסד החינוכי, והללו אופיינו בעיקר בשיתוף פעולה שנקם בין אנשי החינוך לסוכני השינוי. היעדר שיתוף פעולה בין סוכני השינוי לבין אנשי החינוך, ותפיסת סוכני השינוי כמפעילי מדיניות של שינוי מלמעלה למטה, הראו בפועל תמורות קטנות, אם בכלל.

נקודת הסתכלות נוספת על שינויים מתייחסת להמשך קיומם לאורך זמן. פולן (Fullan, 2008) טוען, שכאשר מתרחשים שינויים הם מייצרים פעילות ענפה ברמה היישומית. אולם, למרות עובדה זו, כאשר המימון נגמר והמומחים או סוכני השינוי עוזבים, לרוב החידושים מתפוגגים, אינם נטמעים בפרקטיקה ואין להם השפעה מתמשכת במוסדות החינוך. הסיבה לאי-הצלחתם של השינויים נעוצה בעובדה שאנשי החינוך לא היו שותפים לקבלת ההחלטות הנוגעת לאופי השינוי ולאופן יישומו. השפעה חיובית של תהליכי שינוי תהיה רק אם האנשים האמורים ליישמו, קרי, אנשי החינוך, יהיו שותפים לתהליך מראשיתו, ובכלל זה חייבת להיות התייחסות לביקורת ולחוות הדעת שאנשי החינוך משמיעים במהלך כל שלבי הטמעת השינוי.

מקומה של הגננת בתהליכי השינוי

תפקיד הגננת הוא אחד התפקידים המורכבים, החשובים והמאתגרים ביותר במערכת החינוך. הגננות בישראל נחשפו בשנים האחרונות לשינויים בכמה זירות. בזירה האידיאולוגית, שינויים שמכוונים למערכת האמונות והעמדות של הגננות, לדוגמה, בתחום ההכלה והשילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים; בזירה הארגונית, שינוי במערך התפקידים והמנגנונים המופעלים במערכת הגן, לדוגמה, רפורמת הסייעת השנייה, רפורמת אופק חדש; בזירה הפדגוגית, שינויים בהיבטים התוכניים והלימודיים ובאופן ארגון, בדרכי ההוראה והלמידה, בשימוש במשאבי ובחומרי הלמידה ובממד ההערכה. כמו כן, בזיקה לכך נעשו פעולות הדרכה בכל הנוגע להתנהגויות כלפי הילדים וכלפי הדמויות המטפלות הפועלות בצוות הגן, לרבות שינויים בארגון מבנה הגן, בשירות הפדגוגיה, לדוגמה, הגן העתידי, פיתוח כישורים אורייניים, למידה משולבת דיגיטל, היועצת החינוכית בגני הילדים ועוד (משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי).

מוסכם על הכול, כי לתפקידן של הגננות בסוציאליזציה הראשונית של ילדים בגיל הרך חשיבות רבה. תפקידה של הגננת במסגרות החינוך בגיל הרך חשוב ומשמעותי לאין ערוך, לנוכח ממצאי המחקרים המצביעים על כך שהשנים הראשונות בהתפתחות הילד מהוות תקופה רגישה ומשמעותית לגביו ולגבי משפחתו (מבורך, 2017). הגננת מלווה את הילד ואת משפחתו בתקופה של רכישת יסודות, מיומנויות וכישורים בתחומי ההתפתחות הבאים: תחושת-מוטורי, תקשורת שפה ודיבור, קוגניטיבי, רגשי, חברתי ופיזי. תחומים אלה קשורים זה בזה, משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה. התקדמות בתחומים אלה מבוססת על הבשלה ביולוגית יחד עם התנסויות ולמידה שמזמנת הסביבה לילדים. בגיל הגן נחקקים בילד דפוסים, הרגלים ומאפייני התנהגות שהוא רוכש באמצעות המגע שלו עם הסביבה, שבה הגננת היא דמות מרכזית. התפתחותם של ילדים בגיל הגן מאופיינת בהתקדמות ובשינויים מהותיים בכל תחומי החיים. זהו גם הגיל שבו נפערים הפערים הגדולים ביותר, משום שילד שלא רכש את הכלים הדרושים בגיל צעיר יתקשה לרכוש אותם מאוחר יותר. לפיכך, זיהוי מוקדם של מצבי הסיכון תלוי במידה רבה בידע וברגישות של הגננת, וביכולת שלה לזהות מוקדם ככל האפשר ילדים המצויים בסיכון. אי לכך, על הגננת לגלות ערנות גבוהה למצבי סיכון

בקרב הילדים, משום שאיתור שלהם וטיפול מוקדם בהם כבר בגיל הרך עשויים למנוע קשיים בעתיד. במקרה של איתור מצב סיכון כדאי שהגנת תכיר את תוכניות ההתערבות העומדות לרשותה ותדע להתאים את אנשי המקצוע לטיפול בכל אחד מן המצבים הללו.

גני הילדים הציבוריים כפופים למדיניות משרד החינוך. עם זאת, תפקידן של הגנות מאופיין באוטונומיה ובעצמאות בהובלת הגן להשגת המטרות שמציב משרד החינוך, כמו גם מטרות ייחודיות שצוות הגן מאמין בהן. המשמעות היא שמוצב בפני גני הילדים רף של סטנדרטים שנבדקים באמצעות הפיקוח לגיל הרך במשרד החינוך, מחד גיסא. אולם, לגנות ניתנת מסגרת רחבה של אוטונומיה בתכנון ובעשייה בהתאם למטרות שהציבו לעצמן, לייחודיות הגן ולצרכי הילדים, מאידך גיסא. למעשה, גן הילדים מהווה יחידה אוטונומית המובלת על ידי הגנת ויכולה להגדיר מטרות ייחודיות, כיווני פיתוח ושיטות הוראה, למידה והערכה. זאת מתוך ההשקפה כי תוכנית העבודה בגן צריכה להיות משמעותית לגנות ולצוות הגן.

מצבי סיכון בגיל הרך

תקופת הגיל הרך (מלידה עד גיל 6) היא זמן קריטי להתפתחות הילדים. סביבה מיטיבה או התערבות מוקדמת בשלב זה, עשויות למנוע התפתחות של בעיות שהטיפול בהן בהמשך הדרך עלול להיות מורכב ויקר. לפיכך, השקעה בגיל זה היא כדאית גם מהזווית הכלכלית. להשקעה בהדרכת הצוותים העובדים עם ילדים בגיל הרך יכולה להיות השפעה ניכרת על עתידם החברתי-הכלכלי של הילדים ועל צמצום פערים חברתיים-כלכליים בעתיד. כל דולר המושקע בילדים בגיל הרך המשתתפים במסגרות חינוך איכותיות בשלבי הגיל הרך, יחסוך לחברה כשבעה דולר עד שיגיעו לגיל 21 (OECD, 2011). ומכאן, שההשקעה בגיל הרך עשויה להניב פירות בעתיד, שכן שיעור החיסכון והתמורה לפיתוח ההון האנושי במערכות השירותים ובמסגרות החינוך-טיפול והחזר לחברה נושא תשואה של כ-13% לכלכלת המדינה (מושל, 2015; שורק ועמיתים, 2019).

נתונים מארה"ב מראים בבירור כי ביחס למוצע באוכלוסיית הגיל, ילדים בגיל הרך הגדלים במשפחות מרקע כלכלי-חברתי נמוך ואינם משולבים במסגרות חינוך איכותיות בגיל הרך

צפויים להיפגע יותר ממצבי הסיכון האלה: נשירה מבית הספר (25%), למידה בכיתות מקדמות או במסגרות לחינוך מיוחד (50%), אי-רכישת השכלה אקדמית (60%), מעצרים בגין עבירת אלימות (70%), הורות מוקדמת בגיל ההתבגרות (40%). כמו-כן, נמצא קשר ישיר בין מעמד חברתי-כלכלי של ילדים לבין התנסויות שפתיות בגיל הינקות, והשפעתם של אלה על רכישת השכלה גבוהה בעתיד (ואזן-סיקרון ועמיתים, 2016).

נתוני ההשקעה בחינוך בגיל הרך בישראל נמוכים באופן משמעותי מן הממוצע במדינות OECD. עם זאת, הסכום הכללי של ההשקעה בחינוך בגיל הרך בישראל אינו נופל מזה של מדינות OECD. מכיוון ששיעור הילדים בגיל הרך בארץ הוא נמוך בהשוואה לארצות הברית ולמדינות באירופה, שיעור ההשקעה בכל ילד בארץ נמוך באופן משמעותי מזה של מדינות אלו. בשנת 2015 עמדה ההשקעה בישראל בילדים מגיל שלוש עד שש על 5,000 דולר לילד, לעומת הממוצע במדינות OECD שעמד באותה שנה על 8,500 דולר. בעוד ממשלת ישראל מיישמת חוק חינוך חובה חינם לילדים בגיל הרך מגיל שלוש עד שש, אין בישראל מקבילה חוקתית לפעוטות עד גיל שלוש. בילדים מגיל לידה עד שלוש ההשקעה נמוכה עוד יותר. המימון הציבורי של מסגרות הגיל הרך עמד בשנת 2015 על כ-15% לעומת ממוצע של 72% במדינות OECD. משמעות הדבר היא ש-85% מההשקעה בגיל הינקות בישראל נעשית מכיסם של ההורים, ולכן תלויה ביכולותיהם הכלכליות. זאת בניגוד גמור למדינות כמו שוודיה, הונגריה ופינלנד, שבהן ההשקעה הציבורית במסגרות לגיל זה גבוהה מ-90% (OECD, 2018).

בישראל נמצא קשר הדוק בין שיעור הילדים במצבי סיכון עד גיל שש מקרב כלל האוכלוסייה במקום המגורים שלו לבין מעמד חברתי-כלכלי של מקום המגורים ומיקומו בדירוג הארצי של היישובים. בישראל יש יותר ילדים בממוצע למשפחה ביחס לעולם המערבי (3.1 בממוצע בישראל לעומת 1.7 במדינות OECD). כמו כן, בארץ ישנם יותר ילדים עניים ורבים מהם מתגוררים בפריפריה החברתית (למשל, 53% מתוך 15 המועצות העניות ביותר בארץ הן מהמגזר החרדי, ו-40% מהן מהמגזר הערבי). נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מצביעים על קשר בין שיעור גבוה של ילדים בגיל הרך לבין מעמד חברתי-כלכלי נמוך של הרשות המקומית. יישובים כאלה הם העניים ביותר ומשתייכים לאשכולות החברתיים-הכלכליים 1-3

(הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). קיימים פערים ניכרים בין הרשויות המקומיות השונות בהיקף ההשקעה בגיל הרך, ואלה גורמים באופן מובהק להיקבעותם של פערים משמעותיים בכישורים וביכולות של הילדים (טרקטנברג ועמיתים, 2019).

בשנת 2006 אימצה הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה (ועדת שמיד) הגדרה לילדים בסיכון, המבוססת על התפיסה המקצועית שלפיה סיכון יכול לבוא לידי ביטוי במגוון תחומי חיים של ילדים ושהוא מתאר מצב שבו הם אינם זוכים לממש את זכויותיהם ואת הפוטנציאל שלהם בגלל הסביבה שבה הם חיים (מדינת ישראל, 2006). ההגדרה מבוססת על האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד, שמדינת ישראל אישרה בשנת 1989. על פי הגדרה זו ילדים בסיכון הם ילדים שחיים בסביבה או במשפחה שבגללה הם אינם יכולים לממש את זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד בתחומים אלה: בריאות והתפתחות פיזית, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה רגשית, השתייכות חברתית והגנה מפני אחרים ומפני עצמם (לוי-גזנפרנץ, 2021).

בין השנים 2009-2019 ערכה התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון 360 מיפוי, שכלל שאלות המאפשרות לזהות מצבים המעידים על סיכון בשבעה תחומי חיים הנכללים בהגדרות ילדים ונוער בסיכון. במיפוי נמצא כי 16% מכלל הילדים בכל ישוב בארץ נמצאים בסיכון. שמונים אחוז מתוך 161,000 ילדים שאותרו סובלים מבעיות בתחום המשפחה ויותר ממחצית סובלים מבעיות בתחום הרגשי ובתחום הלימודי. במיפוי זה נמצאו 81,672 ילדים בסיכון בגיל הרך, שהם כ-31% מכלל הילדים ובני הנוער שאותרו בסיכון (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2015).

השיח הציבורי והפוליטי בנושא חשיבות ההשקעה בילדים בגיל הרך ובהוריהם בישראל מתקיים כבר יותר מעשור. כיום, לאחר שתהליכי ההתפתחות במערכת השירותים לגיל הרך צברו תאוצה, ישנה בשלות להפניית עיקר המאמצים לטיפול הילדים בגיל הרך. זאת, מתוך הבנה שמדובר בתקופת חיים שיש לה השפעה מכרעת על עתידו של האדם, על צמצום פערים חברתיים-כלכליים ועל התפתחות החברה כולה. נוסף על כך, יש כיום מוכנות גוברת למיסוד ההשקעה באוכלוסיית הילדים בגיל הרך ומשפחותיהם ולנטילת אחריות משותפת על ידי כלל

הגורמים הפועלים בגיל הרך. עם זאת, המהלכים שנעשו עדיין אינם מספיקים כדי לצמצם את הפער בין ההשקעה הציבורית בגיל הרך בישראל ובין ההשקעה של מדינות אחרות בעולם המערבי בגיל זה ובין ההשקעה בישראל בגילים אחרים. הקמת המועצה לגיל הרך ממחישה את ההכרה בנושא בקרב מקבלי ההחלטות, ומעוררת תקווה ליצירת מדיניות ארוכת טווח להשקעה בגיל הרך בישראל (טרקטנברג ועמיתים, 2019).

תוכנית ההתערבות אור לילדים בסיכון בגיל הרך

משרד החינוך בשיתוף התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון 360 התגייסו בשנים האחרונות להטמעת תוכניות התערבות המתייחסות לפרט, כדי לקדם באופן מיטבי את הילדים השונים על צורכיהם השונים.

תוכנית אור היא שיטת התערבות שפותחה לילדים בסיכון מגיל שנה עד חמש, להוריהם, לגנות ולצוות החינוכי בגן הילדים. מטרת התוכנית היא להוביל לשינוי בקרב הגנות ושותפי תפקידן בכל הנוגע לתהליכי מניעה של מצבי סיכון ולצמצום הפגיעה בפוטנציאל ההתפתחותי של ילדים בגיל הרך, המצויים בסיכון על רקע של חסך סביבתי, הנובע ממשאבי הורות דלים ומהיעדר אינטראקציות מעשירות מצידם (משרד החינוך, 2021). תוכנית אור פועלת במגזרים מגוונים בגישה המגלה רגישות תרבותית, והמבנה המודולרי הפרטני-הקבוצתי שלה מותאם לאפיוני אוכלוסיית היעד ולמידת הסיכון שלה. בתוכנית מושם דגש על היכרות מעמיקה עם תחומי היכולת והקושי של הילדים המשתתפים בה ועל שימוש בלמידה חווייתית ורב-חושית. פיתוח התוכנית התבסס על מידע מחקרי רב, המראה שהתערבות מוקדמת המבוססת על התערבות ישירה מול הילד בשילוב עם הדרכת ההורים וצוות הגן מובילה להתקדמות מיטבית (סבו-לאל וצדקה, 2015). תוכנית אור פועלת במתכונת של שתי תת-תוכניות עיקריות: אור רב-תחומי ואור בדגש שפה ואוריינות.

התוכנית מיועדת לילדים בני שנה עד חמש שאותרו כבעלי פוטנציאל תקין, אך מצויים בסיכון לעיכוב התפתחותי בשל חיים במשפחות רב-בעייתיות המאופיינות בתפקוד הורי לקוי. מטרת התוכנית מחולקת לשלוש: ברמת הילד – לצמצם את הפער ההתפתחותי שנוצר עקב החסך

הסביבתי, תוך רכישת מיומנויות בסיס בתחום התקשורת, השפה ויכולת החשיבה, פיתוח יכולות עיבוד והבעה רגשית, התנסות בחוויות של הצלחה וביסוס תחושת מסוגלות עצמית; ברמת ההורים – להכיר את תחומי היכולת של ילדם, לפתח מעורבות בהתפתחות הילדים, לקיים קשר עם המסגרת החינוכית ולרכוש יכולת להתמודד עם קשיים חינוכיים במסגרת הבית; ברמת הצוות החינוכי – לסייע לגננות להפעיל תוכנית המשך לילדים המשתתפים בתוכנית במסגרת הגן.

במהלך התוכנית מתקיימת התערבות ישירה עם הילד באמצעות מדריכות חיצוניות של התוכנית המגיעות לגן פעמיים בשבוע, ועובדות מחצית השעה בכל פעם עם כל ילד או עם קבוצת ילדים. הטיפול נעשה במתכונת מודולרית הכוללת עבודה פרטנית וקבוצתית, כאשר ההתערבות מותאמת לתחומי הקושי והחסך שאותרו בתצפיות מקדימות. במקרים של ילדים שאותר אצלם קושי רב-תחומי הם מופנים לטיפול פרטני. המדריכות החיצוניות נפגשות עם הגננות ויחד הן בוחרות את הילדים שיקבלו תוכנית התערבות. לאחר מכן הגננות מקבלות הדרכה מהמדריכות באשר להמשך העבודה עם הילדים גם ביתר שעות פעילות הגן. נוסף על כך, מתקיימים מפגשי הורים במתכונת של שיחה אישית עם המדריכה ומשחק משותף עם הילדים בליווי המדריכה. מידת התכיפות של הדרכת ההורים מותאמת לצרכים ולזמינות של ההורים ונעה בין הדרכה דו-שבועית לארבעה מפגשים בשנה לכל הפחות.

במשך השנה המדריכות החיצוניות עורכות ארבעה מפגשי הדרכה סדירים לפחות עם הגננות ועם צוות הגן שלא במסגרת שעות הגן לצורך תיאום וביסוס תוכנית התערבות משותפת. מדריכות התוכנית עצמן מקבלות הדרכה וליווי מצוות המנחות המחוזיות של תוכנית אור הפועלות מטעם אגף ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. ההדרכה כוללת מפגשים חודשיים פרטניים וקבוצתיים ביישובים ומפגשים אזוריים וארציים במהלך השנה.

כדי להפעיל את התוכנית באופן מיטבי מוקצה בשטח הגן אזור פעילות ייעודי. המדריכות הפועלות בתוכנית אור נדרשות להיות בורות תואר ראשון ומוסמכות תואר שני בתחומי חינוך, חינוך מיוחד, פסיכולוגיה, טיפול באומנויות, מקצועות פרה-רפואיים ועבודה סוציאלית, עם ידע מקיף בהתפתחות הילד.

בעקבות סקירת ספרות המחקר הוצגו בפני הגננות שלוש שאלות מרכזיות: כיצד את מגדירה ילד או ילדה במצב סיכון? מה המאפיינים של ילד או ילדה במצב סיכון? תארי את תהליכי העבודה שחווית כגוננת בגן שאת מנהלת במסגרת הטמעת תוכנית "אור" המיועדת לילדים במצב סיכון.

שיטה

מדגם והליך

שיטת המחקר שננקטה מתבססת על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים וניתוחם. איתור הנחקרים נעשה בשיטת "הכדור המתגלגל" (Patton, 1990), כלומר איתור הנחקרים באמצעות אנשי קשר. במחקר זה אנשי הקשר היו מדריכות תוכנית אור שהמליצו על גננות שבגן הילדים שבניהולן מוטמעת התוכנית. במחקר השתתפו 36 גננות מצפון הארץ שנבחרו מתוך 60 יישובים שבהן פועלת תוכנית אור בגני הילדים הציבוריים. הבחירה לערוך את המחקר בצפון נובעת מכך שתוכנית אור היא תוכנית דגל במחוז והיא מיושמת במרבית גני הילדים במחוז זה.

בבחירת הגננות המרואיינות היו שני קריטריונים מנחים: 1. משתתפות שמשרתן המלאה היא כגוננת בגן שבו פועלת תוכנית אור שנתיים לפחות (לא נבחרו גננות משלימות); 2. למשתתפות ותק של חמש שנים במערכת החינוך ושלוש שנים לפחות כגוננת באותו הגן. נעשתה פנייה אל 70 גננות מאזור הצפון שענו על הקריטריונים והוסברה להן מטרת המחקר. לאחר הבטחה לשמירה על אנונימיות (למשתתפות הובטח כי כאשר המחקר יפורסם לא תהיה אפשרות לזהותן), ניתנה הסכמתן של 36 גננות ובוצעו עימן שני ראיונות עומק מובנים למחצה באמצעות זום.

טווח הגילים של הגננות נע בין 27 ל-48. הוותק שלהן במערכת החינוך נע בין חמש שנים ל-27 שנים. בגני טרום-חובה עובדות 22 גננות ו-14 גננות עובדות בגני חובה. מהמגזר היהודי משתתפות 25 גננות ומהמגזר הלא-יהודי 11 גננות.

בשלב ראשון המשתתפות נשאלו על האופן שבו הן מגדירות ילד במצב סיכון. כמו כן, נעשה עימן בירור לגבי אופי העבודה עם ילדים במצבי סיכון ובאופן ספציפי נשאלו השאלות הבאות: כיצד את מגדירה ילד או ילדה במצב סיכון? מהם המאפיינים של ילד או ילדה במצב סיכון? כיצד את עובדת עם ילדים במצבי סיכון? תארי את תהליכי העבודה ואת תהליכי השינוי שחווית במסגרת תוכנית אור המיועדת לילדים במצבי סיכון.

ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים התבסס על התיאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1998). הראיונות שבוצעו באמצעות זום הוקלטו בהסכמתן של הגננות ושוכתבו. הליך ניתוחם של הראיונות החל בקריאה מעמיקה של כל אחד מהם בנפרד. במהלך הקריאה המעמיקה אותרו מבעים ורעיונות עיקריים ומרכזיים חוזרים ונשנים. בשלב הקידוד הפתוח (open coding) עבר הטקסט תהליך של חקירה, השוואה וקבלת תוויות (labeling). בשלב הקידוד הצירי (axial coding) בוצע תהליך מיזוג הבנוי על קיבוץ של רעיונות משותפים שכוונו לתמות. השלב הנוסף הוא שלב הקידוד הסלקטיבי (selective coding), הכולל את קישור התמות לרעיון קטגוריאלי משותף. באמצעות ניתוח-על נוצר הקשר בין התמות שהוביל לתמונה רחבה ומלאה של ממצאי המחקר (Strauss & Corbin, 1998). כדי להבטיח תקפות בוצע ניתוח נתונים על ידי חוקרת נוספת עם ניסיון רב במחקר איכותני, שבדקה את התאמת התמות על פי דברי הגננות. נוסף על כך, נערכו כמה פגישות משותפות של שתי החוקרות לצורך הצלבת נתונים ואפיון הממצאים המרכזיים של המחקר, לרבות הסכמה על החלוקה לשלוש תמות. ממצאי המחקר מצדיקים את השימוש בתיאוריה המעוגנת בשדה, שכן התמות עלו מתוך הראיונות על סמך שאלות כלליות על תהליכי השינוי שחוו הגננות בעקבות הטמעת תוכנית אור בגן הילדים שבניהולן.

ממצאים

השאלה המרכזית שעמדה במוקד המחקר הייתה: מהם תהליכי השינוי שחווות גננות בגנים שבהם פועלת תוכנית אור המיועדת לילדים בסיכון? ממצאי המחקר מצביעים על שלושה סוגי שינוי מרכזיים:

א. שינוי בתפיסות של זירת העבודה ושל הקשר בין הגננת למדריכת אור

תחילת הקשר של הגננות עם המדריכות השותפות בתוכנית אור תוארה כתקופה שטמנה בחובה קשיים וסימני שאלה. כאן המקום לציין שבחירת מדריכות אור שנכנסות לגני הילדים נעשית במרבית המקרים על ידי הרשות המקומית בשיתוף עם נציגת הפיקוח על תוכנית אור. בחירה זו אינה תמיד לשביעות רצון הגננות ועל פי בחירתן להטמיע את התוכנית בגן הילדים שבניהולן, נתון שעלול ליצור קושי ואנטגוניזם מצד הגננות. הקשיים שהועלו על ידי הגננות נבעו מאתוסים מקצועיים ומאינטרסים סותרים על רקע המומחיות השונה של כל אחת מהן, הגננת כמי שמומחית בגיל הרך ובעבודה עם ילדים והורים במסגרת גן הילדים, והמדריכה שבאה מתחום-דעת מסוים ויש לה מומחיות בעבודה עם ילדים בסיכון בגיל הרך. בתחילה תיארו הגננות נטייה לסודיות ולסגירות מקצועית על רקע חוסר ההבנה של רכיבי המומחיות של המדריכות ושל הבדלי הסטטוס ביניהן. כמו כן, היו שצינו מאבקים על "טריטוריה" בהקשר לעבודה עם הילדים ועם ההורים.

מאבקים על הגדרת מצב והגדרת תפקיד, כמו גם תחושות של חוסר ביטחון עלולים להחריף במסגרת עבודה שיתופית ולהעיב על תהליכי העבודה. תהליך של ויתור על עמדת כוח, תהליכים של יצירת אמון ושיתוף פעולה בין בעלי האינטרסים השונים דורש פתיחות, הכלה, הקשבה, סובלנות וקבלה שיכולים להוביל להצלחה במשימות המשותפות. הפתיחות והשינוי בקשר בין הגננות למדריכות אור נוצר בעקבות האמון שרכשו הגננות במדריכות אור והקשר המקצועי שהפך לעבודת צוות בין-מקצועי שקיימת בו הזנה הדדית וסינרגיה למען הילדים. התהליך אופיין בהדרגתיות - בתחילה הקשר סבב סביב עדכון הדדי, לאחר מכן הפך להיות קשר של היוועצות ובהמשך קשר של שיתוף פעולה ועבודה משותפת. כפי שמתארת אחת ממשתתפות המחקר:

בהתחלה רק שיתפתי אותה (את המדריכה) במידע על הילדה. זאת הייתה ילדה לאם חד-הורית עם מסוגלות נמוכה עם הרבה קשיים ועיכוב שפתי. בהמשך עם הזמן התלבטתי עימה איך לעבוד בגן ולהמשיך את מה שהיא החלה במפגש הפרטני. גם התייעצתי עימה איך להגיש זאת לאימא כדי שתקבל את הדברים בצורה נכונה בלי להתנגד. היום אני יכולה לומר שאנחנו צוות לעניין, משתפות זו את זו, משלימות זו את זו. כשהמכל שלי מתמלא ואני מוצפת רגשית היא שם בשבילי. זה תהליך.

אחת מהגננות ביטאה את האיום שחשה בתחילת הדרך מהכוח הפוטנציאלי של המדריכה: "בהתחלה חשבתי שצריך לשים אותה במקום, כשהיא הגיעה אליי עם כל מיני רעיונות של איך עובדים עם הילדים. כאילו שאני גננת מתחילה." וגננת נוספת מתארת:

אני עובדת עם מפקחת, עם מנהלת גני הילדים בעיר, עם יועצת מטעם משרד החינוך, עם פסיכולוגית הגנים, עם כל כך הרבה אנשים שנכנסים לגן ויש להם מה להגיד. כל אחת מקצועית בדרכה, אז בהתחלה היו קצת חששות ואמרתי לעצמי עוד מישהי בגן. לא הבנתי את גודל התרומה. לאט לאט הפכנו לקולגות, שמתיעצות זו עם זו. יש לי כתובת זמינה וקשר ישיר פעמיים בשבוע לפחות.

הגננות תיארו את הקשר שנוצר עם מדריכות אור שפעלו בגן הילדים שהן מנהלות כקשר עם איכות מיוחדת ושונה מקשרים מקצועיים עם גורמים מתערבים אחרים, כגון הפיקוח ונציגות הרשות. מתיאורן עולה שהמאפיינים המרכזיים של הקשר הם מחויבות הדדית, למידה, קבלה, אחריות ואמון. הגננות הדגישו את האיכות האנושית של המדריכות, שמתבטאת בדפוסים התנהגותיים של פתיחות, של נתינה, של הכלה ושל קבלה, במיוחד כשמדובר בעבודה עם ילדים בסיכון שאתגרו את הגננות.

לא פעם נדרשה גמישות מצד המדריכות בהתאמת התוכנית שבנו לילדי הגן והקשר עם גורמים מקצועיים אחרים, כמו מפקחת הגן, נציגת הרשות ופסיכולוגים כדי להעלות את סיכויי הצלחתה ולהשיג תוצאות טובות בעבודה עם הילדים ועם ההורים.

מדברי מרבית הגננות עלה שהקושי שלהן הוא הכלת המצוקות והקשיים של אותם ילדים שהשתתפו בתוכנית. קושי זה נובע מכך שלא הייתה להן אוזן קשבת להכיל את מה שספגו, את הסיפורים המורכבים של הילדים ושל המשפחות. לכן, נדרשו מאמצים מצידן של המדריכות להעניק להן סביבה תומכת ומכילה, שתספק להן מענה על הצורך הזה. קשרי ההכלה והקבלה התפתחו עם הזמן. שכן, בתחילת ההיכרות היה שלב של חשד ואיום. הגננות חשדו שהמדריכה מייצגת את הפיקוח ועלולה לחשוף ממדים בהתנהלותה של הגננת עם אותם ילדים בסיכון שעיימם המדריכה עובדת.

הקשר נוצר במהלך השיחות שהתקיימו לצורך בחירת הילדים שישתתפו בתוכנית. הגננות מדווחות כי לעיתים היה פער בין הילדים שהן חשבו לשלב בתוכנית לבין הילדים שהציעו המדריכות, שטענו שכדאי לבחור לאו דווקא את הילדים המורכבים ביותר אלא דווקא ילדים עם מורכבות אחת.

הכניסה אל הגן, אל הטריטוריה של הגננת, נתפסה על ידן כמאיימת בתחילה בבחינת "אורח לרגע רואה כל פגע", אך עם הזמן הקשר שנוצר היה מחזק ותומך: "בהתחלה היה מתח מקצועי. כל אחת הסתכלה שונה על בחירת הילדים שיקבלו סיוע בתוכנית. אני חשבתי שנכון לקחת את הילדים עם הכי הרבה בעיות והמדריכה חשבה אחרת."

גננת נוספת מתארת: "החלק של האמון ועבודת צוות הוא חלק מתהליך העבודה המשותפת. בהתחלה היו סימני שאלה כי זו עוד דמות מיני רבות שנכנסת לגן. כשראיתי שהיא תומכת בעבודה שלי עם הילדים וההורים והיא מחוברת להווייה בגן, הבנתי שאנחנו צוות."

מרכיב ההכלה בקשר נתפס אצל הגננות כגורם משמעותי, מדרבן ומעודד. הן דיווחו על קשר מכיל שהיווה עבורן מקור כוח. בתחילה, קשר מסוג זה יכול היה להיתפס לכאורה כקשר פטרוני ומאיים, אך עם ביסוס העבודה המשותפת, הגננות נטו לתפוס את המדריכות כמקור תמיכה רגשי ומקצועי.

באמצעות העבודה המשותפת נוצרה שפה אחידה בין הגננת והמדריכה. תהליך זה אפשר למידה, שיח מקצועי ופורה שבמסגרתו יצאו שתיהן נשכרות מהתהליך המשותף. כל אחת מהן

הביאה את עולם הידע ואת תחום המומחיות שלה ויחד נוצרה שותפות מיטבית שתרמה לעבודה עם הילדים המטופלים בתוכנית ועם ההורים.

בתהליך העבודה המשותף יותר ויותר התגבשו התובנה וההכרה בחשיבותו של שיתוף הפעולה בעבודת צוות רב-תחומי כמפתח למימוש זכויותיו של ילד בסיכון: "בעבודת צוות עם המדריכה, המשלימה, המפקחת ישנה עשייה משותפת של כלל המשתתפים. דבר אשר נותן לכל משתתף את תשומת הלב שלו ובכך את המוטיבציה לתרום למערכת ולמשימה ולמטרה שלשמה התכנסנו."

לסיכום, העבודה המשותפת בין הגננות לבין מדריכות אור נרקמה אט אט עד לכדי יצירת מצב של סינרגיה ושותפות בין שתי הדמויות - הגננת ומדריכת אור - במטרה אחת והיא לטייב את העבודה עם ילדים במצבי סיכון ועם בני משפחותיהם. סינרגיה זו נבנתה על בסיס תשתית מערכת של יחסי אמון ותרמה לאפקטיביות העבודה של כל אחת מהן ולמיצוי פוטנציאל הילדים הנמצאים במצבי סיכון והתאמת הצרכים לתהליכי הלמידה ולהתפתחותם המיטבית. תהליכי השינוי בבניית הקשר באו לידי ביטוי בשלוש רמות: תחילה, ברמת היידוע ושיתוף במידע על אודות מצב הילדים. בהמשך, ברמת החשיבה המשותפת וההתייעצות עם מדריכות אור שהיו שותפות פעילות להתלבטויות באשר לדרכי העבודה עם הילדים. והרמה הגבוהה ביותר היא רמת השותפות, שבמסגרתה הגננות והמדריכות פעלו יחד במשותף כדי לבנות תוכנית עבודה המשלימה את העבודה שהמדריכות מבצעות באופן פרטני או קבוצתי פעמיים בשבוע, גם ביתר ימות השבוע.

ב. שינוי בזירת התפיסות באשר להתמודדות עם ילדים במצבי סיכון – מעבר מאי-נחת

וקושי בעבודה עם ילדים בסיכון לתפיסות המתמקדות בנקודות החוזק שלהם

רבות מהגננות אחזו בתפיסות מגובשות על אודות דרכי העבודה שיש לנקוט עם ילדים בסיכון. בתחילת הדרך במפגש עם המדריכות בתוכנית אור האמירות שנשמעו מהגננות היו "חשבתי שמדובר במקרים אבודים" או "אין מה לעשות, ככה הוא נולד וזו המשפחה שלו." אולם, בהמשך, אחרי תהליך ממושך, נשמעו מהן אמירות המתמקדות בחיפוש מתמיד של הכוחות

ושל הצדדים החיוביים בילדים. תהליך העבודה המשותף והדיון בצרכיו הייחודיים של כל ילד המטופל במסגרת התוכנית בגן הובילו למיקוד ההתבוננות בנקודות החוזק וביכולותיו של הילד, בזיקה לגישת הכוחות המצביעה על כך שאם ברצוננו להיטיב עם הפרט לא די לתקן את המעוות בחייו ולסייע לו לעמוד בסבל ולשרוד, אלא שיש גם לעזור לו לממש את הפוטנציאל הטמון בו באמצעות הכרה בכוחות הייחודיים לו ובאמצעות עידודו לכדי מימושם. כך מתארת את התהליך אחת ממשתתפות המחקר:

לפעמים בעבר שמעתי את עצמי אומרת שזה מקרה אבוד, כי היו לי מקרים מאוד קשים בגן. אבל לאט לאט שוחחנו (עם המדריכה) על פתרונות שונים, איך להגיע למודעות של הורים, לחפש עוד דרכי התערבות. היום אני רואה את הניצוץ שמעורר בי אמונה לא להרים ידיים.

גננת אחרת מתארת: "אני מוצאת את עצמי היום אחרי עבודה צמודה עם המדריכה כמה שנים במקום אחר. כשהתחילה התוכנית ראיתי את החוסר, הייתי בשחיקה. היום אני רואה את הכוחות."

תהליכי השינוי היו כרוכים בויתור על תיוג הילדים ועל מתן כותרות לילדים, כגון ילד מאתגר, ילד ממשפחה הרוסה, ילד בעייתי, ילד קשה, ובכונות לפגוש את הילדים באופן בלתי-אמצעי בלי לאפיין אותם בכותרות. הפחתת התיוגים והכותרות שנתנו הגננות מסמלת תהליכי התפתחות הכוללים גם ויתור על עמדות שיפוטיות וביקורתיות: "היה ילד בגן שהוגדר תחת הכותרת ילד בעייתי. אני ראיתי שיש בו המון יכולות. היום אני במקום שאני מאפשרת לעצמי באמת לראות את הכוחות של הילדים."

גננת נוספת מתארת: "לפעמים כשאני מסתכלת מהצד על הילדים ורואה איך הם עובדים ומשחקים אני גאה בעבודה המשותפת עם המדריכה וזה נותן לי סיפוק." וגננת אחרת מרחיבה:

זו השנה השנייה שאני עובדת עם המדריכה. כבר בתחילת השנה איתרנו את הילד, ושמונו לב כי התפתחותו אינה תואמת את הגיל. ערכנו יחד תצפיות, שיתפנו את פסיכולוג הגן שהוזמן לגן לתצפת על הילד ולתת את חוות דעתו. לאחר ניסיונות רבים מול ההורים לקבל מהם מידע או לנסות

לשקף להם את הקשיים שילדם חווה בגן, הבנו כי ההורים מתנגדים לטיפול ואף נמנעים מכך. ישבנו יחד והחלטנו לבנות תוכנית עבודה שתתמקד בנקודות החוזק של הילד ושתיתן מענה מיטבי לילד וגם להורים כדי ליצור איתם קשר, אמון ושיתוף פעולה.

אחת המשתתפות מסכמת: "המדריכה שינתה אצלי את הפרספקטיבה על ההורים. בהתחלה ממש כעסתי עליהם שהם לא ככה ולא ככה. אחרי כמה שיחות עם המדריכה הבנתי שההורים קשי-יום והם לא האשמים. הם אנשים שזקוקים להכלה ולהדרכה. היה לי ממש סוויץ' בראש." לסיכום, תהליכי העבודה עם מדריכות אור תרמו לגננות בכך שאפשרו להן לאמץ הגדרה מחודשת לילד במצב סיכון, שלפיה אפשר לראות זוויות שונות של הקשיים ולטפל בהם דווקא מתוך נקודות החוזק של הילד. בכך נוצרה התבוננות חיובית הממוקדת בצדדים החיוביים והאופטימיים המנתבים לפעולה שונה לטובת הילד. התבוננות שונה זו אפשרה לגננות לגבש השקפה חיובית והוליסטית שסייעה לתוכנית ההתערבות והעשירה את כיווניה. השינוי הגדול ביותר חל בשפה. כניסתן של המדריכות לגנים שינתה את שפת הגן והעניקה לגננות כלים מותאמים לעבודה עם ילדים במצבי סיכון.

גם בהקשר לעבודה עם הורים לילדים במצבי סיכון, העידו הגננות על "הארה" שקיבלו בזכות המדריכות. מתחושות של כעס על ההורים הן עברו להבנה, להכלה, להדרכה ולתפיסת מציאות אחרת, וזאת בזכות המדריכות שריכזו את הגננות ונתנו להן פרספקטיבה נוספת על ההורים ועל העבודה הנדרשת עימם. המדריכות עודדו רגשות חיוביים כלפי הילדים ולימדו את הגננות ואת ההורים לראות את הילד דרך זווית אחרת.

ג. שינוי בזירת התפיסות הארגוניות והפדגוגיות – מעבר מתפיסת תפקיד מצומצמת

לתפיסה מתכללת ומערכתית של הילד ושל משפחתו

התמורות החלות בתפקיד הגננת משפיעות על תפיסת תפקידן ועל תפקודן בגנים. בעבר תפקיד הגננת היה ללמד תכנים לימודיים ולטפל בהיבטים רגשיים וחברתיים של הילדים, ואילו כיום תפקידה רחב יותר ונוטה לתכלול בין גורמים שונים המעורבים בחיי הילדים בגן.

ראייה מערכתית ותכלול היו בין התפקידים המרכזיים והמשמעותיים ביותר שציינו הגננות ואשר לדבריהן מורכבים מאין ספור התנהגויות ותפקידים: חיבור בין אנשי מקצוע, סנכרון בין הדמויות הפועלות בגן ולמען ילדי הגן, יצירת רצפים וראייה הוליסטית של הילד. להלן כמה דוגמאות מדבריהן:

כאשר הגננת מתקשרת טוב עם מדריכת אור נוצר פול של רעיונות לטיפול, מתרחשת חלוקת העבודה, יש עוד מישהו שחש מעורבות וקבלת ההחלטות טובה יותר. היא (מדריכת אור) גורמת לראייה הוליסטית לגבי מה שהילד צריך. לטיפול בילד מכל הכיוונים. ובכך אנחנו מעניקים טיפול, ונותנים מענה כמו שצריך. מטפלים בכל החזיתות.

גננת נוספת מתארת אף היא:

כשאני ומדריכת אור והמשלימה עובדות בהלימה זה מייצר תמונה שלמה של ראיית האתגרים, דרכי טיפול, דרכי מניעה, עבודה עם הורים. כל אחת משלימה את השנייה וכך ניתן לתת מענה לילד 24/7. בגן הוא מקבל אור בצורה ריאה, דאגנו שיהיה במועדונית הגיל הרך והפנינו את האימא אחרי שיחה משותפת להדרכת הורים במג"ר (מרכז לגיל הרך).

הגננות מציינות שחשוב להן להוביל מנגנון רב-מקצועי מתבונן, ולנוכח זאת, נדרש מהן להתבונן על הגן כיחידה קהילתית כוללת הנותנת מענה מערכתי לסוגיות חינוכיות-ערכיות לילד אבל גם למשפחתו. לפיכך, עליהן לנקוט תקשורת המאופיינת ביצירת שיתופי פעולה רציפים בתוך הצוות החינוכי הפועל ובצוות שמתערב בחיי הגן באופן שוטף, כלומר פסיכולוגים, יועצים, מנהלת הגיל הרך ברשות, המפקחת ועוד. שינוי זה חייב את הגננות לפעול בראייה מערכתית, המאפשרת אינטגרציה ותיאום בין גורמים שונים, לנהל את המשאבים ואת כוח האדם ולהתבסס על נוהלי עבודה, תוכניות עבודה וסנכרון אפקטיבי. ראייה כזו של המוסד החינוכי שבו פועלת הגננת יוצרת חיבור ותיאום בין מרכיבי המערכת לשם מימוש יעדים והשגתם, מחברת את הגורמים המעורבים בעשייה החינוכית בגן ומעודדת עבודה משותפת ומתואמת, תוך איגום המשאבים והשיתוף במסרים, בדגשים ובקדימויות חינוכיות. להלן כמה דוגמאות

מדברי הגננות. גננת אחת מתארת: "אני כגננת יוצרת זרועות של עזרה עבור ילדים בסיכון, וכל זרוע מיומנת בתחום שלה, וככה נוצר כדור אחד שלם מלא באנשי מקצוע עבור הילד עצמו, כאשר הגננת היא ממונה לרכז את כל אנשי המקצוע ולמנף למען המטרה." וגננת אחרת מספרת:

גננת משולה בעיניי לתמונה, שצריכה כל הזמן "להיות עם היד על הדופק". היא מנהיגה ומנהלת ארגון. ולכן היא צריכה שתהיה לה ראייה מערכתית. לדעת לחבר בין כל אנשי הצוות הרב-מקצועי. לדעת לנהל, לדעת לקבל את דברים גם כאשר יש מחלוקת בעניין. העבודה עם מדריכת אור נתנה לי הזדמנות לעלות קומה ובכל רגע נתון לשים בראש את טובתם של ילדים במצבי סיכון בגן שלי. הם בראש סדר העדיפויות וצריך את כל הכפר, במקרה שלי את כל הצוות הפנימי והחיצוני, כדי לסייע להם.

הגננות מעניקות משמעות רחבה למושג גננת, בדגש על תפקידיה החינוכיים כגננת, במובן המגדיר אותה כגננת הפועלת כמנהיגה מובילה עם ראייה מערכתית, המנהלת תקשורת בין-אישית איכותית, ואשר יודעת להפגין כישורי ארגון וניהול גבוהים. לצורך כך, עליה להיות מיומנת ביצירת שותפויות ועבודת צוות ולדעת לפעול בתבונה ובהגינות מוסרית ואתית גבוהה עם כל השותפים לקידום היעדים בגן מתוך תפיסה הרואה את כלל הגורמים המעורבים בגן. זאת, מעבר לראיית הילד כשלם בחיבור בין המישור הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי, ובין מה שקורה ומתרחש בגן לבין מה שמתרחש מחוץ לגן. כך מתארת אחת המשתתפות: "בעבר ראיתי גן וילדים בלבד. השאיפה שלי כגננת היום היא ליצור מעגל תמיכה רחב ולכלול בתוכנית העבודה של הגן גם את כל הגורמים המשפיעים על הילד בגן ומחוצה לו".

גננת נוספת מספרת: "לי קרה משהו אחר, אולי בעקבות תוכנית אור ואולי משום שלמדתי לעבוד עם כמה דמויות שנכנסות לגן ולסנכרן. אני רואה את הדברים רחב יותר. היום אני הדבק וההסתכלות שלי על כולם היא ממקום אחר, מלכד ומתבונן מלמעלה." ומשתתפת נוספת מסכמת:

היום יש לי חשיבה מערכתית מתוך הבנה שאני לא עובדת לבד, אלא פועלת במערכת מורכבת, וגם המקרים שאני נחשפת אליהם מורכבים ודורשים שכל של כמה גורמים מקצועיים. היום הדברים חשופים. אני פועלת בשקיפות ומבינה שאם יש עוד עיניים שמתסכלות עליי זה לטובתי ולא נגדי ואם אדע לחבר בין כל מי שמגיע לגן לעזור לילדים, ההתמודדות עם הבעיות תהיה מקצועית יותר.

לסיכום, האחריות המוטלת על כתפי הגננות היא רחבה ורב-תחומית. על הגננות לפעול לגיוס כלל השותפים במערכת החינוך וברשות לטובת הילדים בכלל, ולטובת ילדים במצבי סיכון בפרט. אחד מתחומי האחריות של הגננת הוא איתור קשיים וצרכים ייחודיים של ילדים במצבי סיכון ובניית תוכנית עבודה אישית ומותאמת בשיתוף גורמי מקצוע חיצוניים לגן, דוגמת מדריכות אור. בתהליך הדרגתי המדריכות הופכות מקור לתמיכה, וכתובת להדרכה ולשיתוף בהתמודדויות שחוות הגננות בעבודה עם ילדים במצבי סיכון. גננות שהשכילו להוביל תהליך של רתימת שותפים, קבלת החלטות משותפת ויצירת שפה אחידה ועקבית בגן הצליחו למצות ולנתב את התהליך החינוכי והטיפולי באופן מערכתי כתהליך מתמשך ורציף. כאשר נבנים בין הגננות למדריכות אור תהליכי עבודה המושתתים על אמון, על תיאום הדדי, על מחויבות, ועל תמיכה ושותפות, נרקמת עבודה מערכתית שבמסגרתה הידע המקצועי של כל אחד מהחברים בצוות בא לידי ביטוי. הגננת נעזרת באנשי מקצוע מיומנים ומקצועיים, ולמעשה נוצרת אחריות משותפת של כל אחד מהם לטובת ילדים במצבי סיכון.

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את תהליכי השינוי שחוו גננות בגנים שבהם פועלת תוכנית ההתערבות "אור" המיועדת לילדים בסיכון בגיל הרך. האתגרים המוטלים על כתפיהן של הגננות בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בגיל הרך הם גדולים ומורכבים. על הגננות לרכז את כל הגורמים המתערבים לטובת כלל הילדים המתחנכים בגן, ובו בזמן לגייס משאבים מסוגים שונים לילדים הזקוקים למענה דיפרנציאלי בשל היותם במצבי סיכון. מטרתן של הגננות

בעבודתן עם מדריכות אור היא משותפת – שתיהן פועלות לטובת הילדים. תהליכי העבודה המשותפת כוללים שלבים של בניית אמון בסיסי, תיאום הדדי, יצירת מחויבות ושותפות. היתרונות בכניסתה של מדריכת אור לגן כוללים, בין היתר, את היותה כוח מקצועי נוסף לצד הגננת, כאשר צוות מיומנת ומקצועית בתחומה, המהווה זרוע של עזרה הן לילדים בסיכון ולהוריהם, הן לגננות עצמן.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהקשר שנוצר בין הגננות לבין מדריכות הפועלות בגנים מטעם תוכנית "אור" הוביל להבניית תהליכי שינוי תפיסתיים ויישומיים. בתחילת תהליכי ההתערבות הגננות העלו תחושות אמביוולנטיות וספקות רבים באשר לתרומת התוכנית, אולם ככל שנקף הזמן, נוצרו בין מדריכות אור והגננות קשרים מקצועיים ומעצימים. הגננות ציינו כי המדריכות היוו גורם מדרבן ומעודד בהרחבת תפיסת עולמן באשר לתפקידן כגננות ובהתייחס לאופן הסתכלותן על ילדים בסיכון. בהקשר זה ניכר השינוי שחל בקרב הגננות באשר להתייחסותן לנקודות החוזק של הילדים ולאופן העבודה עליהן כחלק מתהליך התערבות. בתהליך השינוי זכו הגננות לליווי צמוד ונחשפו לידע ולכלים פרקטיים שסייעו להן להיות קשובות יותר, ולהכיל דעות מקצועיות מפרופסיות שונות לטובת עבודתן עם צוות הגן ועם ילדים במצבי סיכון. המדריכות תרמו בריכוך הגננות בכל הקשור לעבודה עם ילדים במצבי סיכון והוריהם, העניקו להן כלים מקצועיים לעבודה עימם ועודדו רגשות חיוביים כלפי הילדים והסתכלות חיובית עליהם.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שאנשי חינוך שעוברים תהליכי שינוי מדרגה גבוהה, מוותרים על חלק נכבד מהעמדות והתפיסות שהם מחזיקים בהם, וכך למעשה הופכים למועצמים בתהליך של נכונות לחצות את הגבולות המסורתיים והידועים. ייתכן שהשינוי העיקרי שתיארו הגננות הוא התשובה לשאלה העולה מסקירת הספרות: כיצד יכולה הגננת להפוך למשמעותית לילדים בסיכון ולבני משפחותיהם?

נוסף על כך, מהמחקר עולה המסקנה שלפיה כשהגננת מועצמת ונתמכת מכניסתה של מדריכת אור לגן, וזו הופכת להיות חלק בלתי-נפרד מהצוות הרב-מקצועי הפועל בגן, היתרונות של כניסתה לגן עולים על החסרונות בהתייחס לאפיקי ההתמודדות עם ילדים בסיכון. יתרונות

אלו כוללים חשיפה למגוון של רעיונות לטיפול, חלוקת העבודה, מעורבות גבוהה של צוות הגן, קבלת החלטות משותפת שמובילה לשיפור איכות השירות שניתן לילדים בסיכון, ראייה הוליסטית של צרכי הילדים, נתיבי התערבות וטיפול ומתן מענה רלוונטי בכל החזיתות. העבודה המשותפת עם מדריכות אור אפשרה לגנות להבחין בפרספקטיבות מגוונות, והניבה תהליכים ותוצאות שכל אחת מהן בנפרד לא הייתה יכולה להגיע אליהם בכוחות עצמן. גננות אשר התנסו בתהליכי עבודה שיתופיים עם מדריכות אור זכו לספוג מידע מגוון על מצבי סיכון בקרב ילדים, על תחומי הסיכון, על כלים לעבודה עם ילדים בסיכון ועם בני משפחותיהם. השיחות וההיוועצויות בין הגננות והמדריכות תרמו במידה רבה להיכרות עם התפיסות, עם השפה ועם הכלים לעבודה עם ילדים במצבי סיכון במסגרת הטמעת תוכנית אור. השינויים שהתרחשו בזכות כניסתן של המדריכות לגנים באו לידי ביטוי בכך שהתוצאה הייתה הדהוד של תהליכי עבודה עם ילדים במצבי סיכון וחיזוק הביטחון של הגננות ושל איכות עבודתן גם בימים שהמדריכות לא נכחו בגן. למעשה, הגננות הועצמו בכלים מקצועיים הנוגעים לעבודה עם ילדים במצבי סיכון, האינטראקציה עם הילדים וההורים השתנתה והן תפקדו באופן שונה לאחר המפגש עם המדריכות, שהרחיב את עולמות התוכן שלהן בכל הנוגע לעבודה עם ילדים במצבי סיכון. רכישת השפה והכלים תרמו לחשיפה לפרספקטיבות נוספות שהצמיחו את הגננות בהיבט האישי והמקצועי. ברמה המעשית הדבר בא לידי ביטוי בכך שהגננות העידו כי ידעו להטמיע את הכלים והידע שרכשו גם בהיעדרן של המדריכות וגם במקרים של ילדים נוספים שלא קיבלו תמיכה בחסות תוכנית אור. במידה מסוימת ניתן לומר שהמדריכות תרמו לתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי של הגננות בכל הנוגע לעבודה עם ילדים במצבי סיכון. ההזנה ההדדית תרמה לגננות לאמץ פרספקטיבות חיוביות על תהליכי העבודה עם הילדים תוך שימת לב לפרטים הנוגעים לתהליכי הכלה ותמיכה רגשית בילדים ובמעגלים המשפחתיים וראיית נקודות החוזק של הילדים וההורים. הדמות החיצונית, מדריכת אור, שנכנסה למסגרת הגן, אפשרה לגננות ולכלל הצוות לראות את התמונה הכוללת, בראייה הוליסטית, כך שילדים במצבי סיכון ובני משפחותיהם יזכו לתוכנית מערכתית שתקדם אותם בצורה מיטבית.

ממצאי המחקר עולה, כי בתהליכי השינוי שחוו הגננות מסתמנים שלושה ממדים מרכזיים: שלב של חשדנות כלפי השינוי, הטלת ספק בו ואף התנגדות לו, שלב שבו מתרחשת בנייה של קשרי אמון הכוללים יידוע, היוועצות, שותפות לדרך ומאמץ משותף, ושלב של אימוץ תפיסות חדשות התורמות לעבודה עם ילדים במצבי סיכון, הכוללות את ראיית החשיבות הטמונה בעבודה בצוות בין-מקצועי, עבודה מערכתית והתמקדות בנקודות החוזק של ילדים במצבי סיכון.

בהתייחס לשינויים שחלו בתפיסת הגננות, כפי שהן מתארות אותם, בעקבות עבודתן עם מדריכות אור, ניתן לייחסם למונח Immunity to change (חסינות לשינוי), שטבעו החוקרים קגן ולסקו-להי (Kegan & Laskow Lahey, 2019). חסינות לשינוי היא מצב של קושי לקבל את רעיונות השינוי בשל האמונות והתפיסות האינדיבידואליות, אשר נטועות עמוק במערכות החשיבה הקולקטיביות בארגון שפועלים בו. מערכת האמונות מנטרלת באופן טבעי את השינויים ומצירת כלפיהם חסינות טבעית ורבת עוצמה. מנגנון זה מעכב את תהליכי הטמעת השינויים ובמקביל מאפשר פיתוח הבנה של הגורמים שעשויים לסייע להיפתח לשינוי. למעשה, על ידי איתור תפיסות החסינות של הגננות לשינוי, ניתן היה להוביל אותן לתהליכי השינוי. בהקשר זה, אימוץ של רעיונות חדשים על ידי הגננות או התנהגות חדשה כלפי ילדים במצבי סיכון הם למעשה עיצוב מחדש של התפיסות הקיימות לטובת דרכים חדשות לעשיית המלאכה. הגננות חוו שינויים לא מעטים בעשור האחרון, לדוגמה, רפורמת הסייעת השנייה, רפורמת אופק חדש, הגן העתידי ועוד, ואך טבעי שיגלו חשדנות כלפי השינוי החדש הנוסף. מכאן, שניתן להבחין בתהליך המתחיל בהתנגדות לשינוי, ממשיך בבחינת השינוי, לרבות המחירים והתרומות שלו, ומגיע לכדי אימוץ של תפיסות חדשות המבליטות מבחינה מעשית את התרומה לעבודתן השוטפת של הגננות עם ילדים במצבי סיכון.

נתוני מחקרים מצביעים על עלייה בשיעור הילדים הנמצאים במצבי סיכון בהקשר להשלכות מגפת קורונה (ארזי סבג, 2020). תקופת מגפת קורונה זימנה לגננות אתגרים כפולים ומכופלים בעבודה עם ילדים בסיכון, ולפיכך יש צורך במתן ידע וכלים לגננות בכל הנוגע לעבודה עם ילדים בסיכון. יש מקום בהכשרת גננות ובפיתוח השתלמויות לגננות בכל שלבי הוותק, אך

בעיקר בתחילת הקריירה, כדי להעניק להן כלים לאתר ילדים במצב סיכון ולהבין את צרכיהם של ילדים שאותרו כילדים במצבי סיכון עם מדריכות אור ועם שותפות נוספות במטרה לפעול לטובת הילדים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המחקר נעשה במחוז הצפון, אך ניתן להרחיבו גם למחוזות נוספים בארץ. כמו כן, ניתן לחקור את תוכנית מעגן, תוכנית התערבות מערכתית רב-תחומית בתחומי התפתחות שונים לילדים המתקשים בתפקוד במסגרות החינוך בגיל הרך. תוכנית זו מיושמת בגנים רבים בארץ, ומומלץ להתייחס לקווי דמיון ושוני בינה לבין תוכנית אור מבחינת תהליכי העבודה עם ילדים במצבי סיכון ומבחינת תרומת התוכנית לגננות.

רשימת מקורות

ארזי, ט' וסבג, י' (2020). הגברת מצבי הסיכון של ילדים ובני נוער נוכח משבר הקורונה.

<https://katzr.net/17e437> מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

ואזן-סיקרון, ל', רותם, ר' ובן רבי, ד' (2016). גיל הינקות בישראל: צרכי הילדים וההורים,

שירותים ומדיניות. מרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, אשלים.

<https://katzr.net/a86bd9>

טרכטנברג, מ', זר אביב, ה', לייזר, ר' ועוזיאל, א' (2019). "היפוך הפירמידה": חזון ומדיניות

לגיל הרך בישראל. מוסד שמואל נאמן. <https://katzr.net/0d7194>

לוי-גזנפרנץ, ט' (2021). מיהו מנהל יישובי מצטיין ומוביל שינוי בתוכנית הלאומית לילדים ונוער

בסיכון 360? הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש, 6(1), 81-94.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2017). שנתון סטטיסטי לישראל 2017 – מספר 68.

מבורך, מ' (2017). מנהיגות חינוכית בגיל הרך. מכון מופ"ת.

מדינת ישראל. (2006). דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון

ובמצוקה (בראשות פרופ' הלל שמיד). <https://katzr.net/810b6f>

מושל, ס' (2015). *חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי-שוויון: מחקר, מדיניות ופרקטיקה*. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הצוות "אי-שוויון וחינוך: קשרים בין גידול באי-שוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך. היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

משרד החינוך. (2021). *תוכנית אור לגיל הרך*. פורטל רשויות ובעלויות חינוך

<https://pob.education.gov.il/Municipal-Services/youth-at-risk/Pages/youth-at-risk-community-program.aspx#a6>

משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי. (ללא תאריך). *גני ילדים ומעונות*

<https://pop.education.gov.il/kindergarten/>

משרד הרווחה והשירותים החברתיים. (2015). *הערכת 360 - התוכנית הלאומית לילדים*

ולנוער בסיכון 2011-2015: דוח מסכם. מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

סבו-לאל, ר' וצדקה, ה' (2015). *360 - התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון: צרכי*

המשתתפים והמענים הנפוצים. התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, מרכז

אנגלברג לילדים ולנוער, מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://katzr.net/24ed75>

שורק, י', ניג'ם-אכתיאלת, פ', בן דורי גלבע, ר', לוי, ו' ורובל-ליפשיץ, ת' (2019). *מערך*

שירותים מיטבי לילדים בגיל הרך ולהוריהם ברשות המקומית: מסמך לדיון. מאיירס-

ג'וינט-ברוקדייל. <https://katzr.net/16f253>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Edition).

Teachers College Press.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. Jossey-Bass.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (2nd Edition). Allyn and Bacon.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles and potholes* (4th Edition). Pearson.

- Herold, D., & Fedor, D. (2008). *Change the way you lead change*. Stanford University Press.
- Kegan, R., & Lahey, L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Harvard Business Press.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD indicators, p. 171.
- OECD. (2011). Encouraging quality in early childhood education and care (ECEC). *Research Brief: Working Conditions Matter*, p. 3.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd edition). Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Edition). Sage Publications.