

"זה צו 8 שלי": תפיסותיהן של גננות לגבי גורמי תמיכה ומקורות חוסן

במלחמת חרבות ברזל

שולמית חשן (מנצורה), אילה הכהן, תמר חיימוב, רעיה אלון

תקציר

אירועי שבעה באוקטובר והיציאה למלחמת חרבות ברזל יצרו מצב חירום רחב היקף במדינת ישראל. גננות, המהוות עמוד תווך רגשי לילדים צעירים, מצאו עצמן בחזית ההתמודדות בשדה החינוך. תפקידן הפך למשימה מורכבת הדורשת מתן מענה לצרכים הרגשיים המוגברים של הילדים, תוך התמודדות עם לחץ, עומס וחרדה. יכולתן לשמש מקור חוסן לילדים תלויה באופן ישיר במקורות התמיכה והחוסן הזמינים להן עצמן.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התפיסות של הגננות ביחס לגורמי התמיכה ולמקורות החוסן שלהן בתחילת המלחמה כדי להבין את הצרכים הייחודיים להן במציאות המורכבת. במחקר השתתפו 419 גננות באמצעות מילוי שאלון פתוח מקוון, שנחת על בסיס מודל החוסן הרב-ממדי BASIC Ph (גשר מאח"ד), שפותח על ידי להד ואחרים (Lahad et al., 2013). הממצאים הצביעו על תמונה מורכבת: התגלה חוסר בתמיכה מצד המערכת המוסדית, אך מנגד, הגננות דיווחו על תמיכה רחבה ומחזקת שהגיעה ממגוון מעגלים חברתיים. נוסף על כך, בלטו תפיסות אידיאולוגיות חזקות לצד אמונה דתית. התחזקות החוסן נבעה גם משימוש במגוון אסטרטגיות חשיבה.

הממצאים מצביעים על צורך בהכשרת גננות לעבודה במצבי משבר ובחיזוק תשתיות מערכתיות וקהילתיות בעתות שגרה שיהוו מנגנוני תמיכה איתנים לצוותי הגנים בזמני חירום.

מילות מפתח: מלחמת חרבות ברזל, גננות, טראומה, גורמי תמיכה ומקורות חוסן, מודל החוסן

BASIC Ph

מבוא

עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל עמדה מערכת החינוך בפני אתגרים מורכבים, שכללו השבתת כלל המערכת ופתיחתה מחדש בהתאם למצב הבטחוני באזורים השונים, פתיחת מסגרות חלופיות באתרי הפינוי לאוכלוסייה שפונתה מהדרום ומהצפון, וכל זאת תוך דאגה לביטחונם הפיזי ולרווחתם הנפשית של התלמידים (מלין ואחרים, 2025). הגננות נדרשו להתמודד עם אתגר ייחודי: מתן מענה רגשי מותאם לילדים צעירים במצבי לחץ וחוסר יציבות, במקביל להתמודדות של הצוותים עם המציאות הביטחונית המורכבת (בלנק ואחרים, 2024).

מערכת הגנים בישראל מאופיינת במבנה ארגוני שבו רוב הגנים מרוחקים זה מזה ופועלים כיחידות אוטונומיות. אחריות מנהלת הגן כוללת את ארגון הגן, את הניהול הפדגוגי, את הדאגה לרווחתם של ילדי הגן, את ניהול הצוות ואת התקשורת עם הורים ועם גורמי חוץ (משרד החינוך, 2010). בגני החינוך המיוחד (חנ"מ) נוסף על תחומי אחריות אלו, מנהלת הגן אחראית גם לעבודה המשותפת עם הצוות הטיפולי או הפרה-רפואי (משרד החינוך, 2022, 2025). מחקרים מצביעים על כך שמצבי חירום קולקטיביים, כמו מגפת קורונה, מעצימים את מורכבות עבודת הגננות. הן נדרשות ללוות ילדים שחווים טראומה, לעיתים תוך התמודדות עם טראומות אישיות שלהן, וזאת ללא הכשרה מספקת וללא תמיכה מספקת. לצד מאמצים מערכתיים לתמוך בצורכי הילדים, נותר פער משמעותי בתמיכה בגננות עצמן (Levkovich & Gada, 2020). המחקר הנוכחי מבקש לשפוך אור על התמודדותן של גננות בתחילת מלחמת חרבות ברזל מנקודת מבטן, תוך מיקוד בגורמי התמיכה ובמקורות החוסן הקיימים לצד החסרים, במטרה להעמיק בהבנת צורכיהן הייחודיים במציאות המורכבת. ניתוח נתוני המחקר נשען על מודל החוסן BASIC Ph המתאר את מנגנוני ההתמודדות של יחידים במצבי לחץ, משבר ואי-ודאות, ומבחין בין שש אסטרטגיות התמודדות: אמונה וערכים, רגשות, יחסים חברתיים, דמיון ויצירתיות, קוגניציה-חשיבה ופעילויות פיזיות-מעשיות (Lahad & Leykin, 2015). המודל נבחר ככלי לניתוח לאור מרכזיותו בישראל ובהקשרים תרבותיים שונים בעולם, ולנוכח יעילותו במצבי משבר קולקטיביים – טרור ומלחמות, אסונות טבע ומגפות (Lahad et al., 2013; Lahad & Leykin, 2015; Shacham, 2015).

סקירת ספרות

מאפייני עבודת הגננות בישראל

גן הילדים בישראל מהווה מסגרת חינוכית לילדים בגילי 3-6 והוא מתפקד כמבנה ארגוני מצומצם. במבנה זה, לצד מנהלת הגן עובדת סייעת ובימים החופשיים שלה ושל מנהלת הגן, עובדות גננת משלימה וסייעת משלימה (סטודני ואופלטקה, 2022). החל משנת תשע"ו בגני ילדים לגילי 3-4 שבהם לומדים 30 ילדים לפחות, מתווספת סייעת שנייה בהתאם לרפורמת הסייעת השנייה (רבינוביץ ואחרים, 2020). ניהול גן הוא תפקיד מורכב ותובעני, הכולל אחריות פדגוגית, ניהולית וארגונית: קידום התפתחותם של כלל הילדים, כולל ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בגן, הובלת הצוות, תקשורת עם ההורים, ניהול כספים וקשרי חוץ (יוגב ואחרים, 2020; מבורך, 2017). על אף שהסייעת שותפה משמעותית, אין לה הכשרה מקצועית בתחום וקיים פער מקצועי בינה לבין מנהלת הגן. כמו כן, היעדר חפיפה בזמני העבודה של מנהלת הגן והגננת המשלימה מקשה על קיום היועצות מקצועית ביניהן. נוסף על כך, רוב הגנים בישראל מרוחקים פיזית זה מזה, דבר שאינו מאפשר לקיים התייעצויות מקצועיות עם עמיתות מגנים אחרים. מבנה ארגוני זה מהווה את אחד הגורמים להיווצרות תחושת בדידות בקרב הגננות (פירסטטר, 2012) וזאת, יחד עם אופן העבודה עם הגננת המשלימה ועם הסייעת המשלימה, תורמים להעצמת תחושת הבדידות המקצועית של הגננות (סטודני ואופלטקה, 2022). קושי נוסף שמאפיין את הגנים הרגילים הוא ההתמודדות של הצוות המצומצם עם מספר גדול של ילדים (Studni & Oplatka, 2022). למרות מורכבות התפקיד והאחריות הרבה, ועל אף הידע הקיים בדבר השפעתן המרכזית של מסגרות חינוכיות על התפתחותם של ילדים צעירים, הגננות בישראל זוכות להערכה חברתית נמוכה (Aleza, 2019).

גני החנ"מ מיועדים לילדים עם צרכים מיוחדים ומספקים מענה חינוכי וטיפול מותאם לסוג המגבלה ולדרגת החומרה שלה, תוך התייחסות לצרכים האישיים של כל ילד. במסגרות החנ"מ, בשונה מהגנים הרגילים, מספר הילדים קטן יחסית וצוות הגן מורחב וכולל סייעות ואנשי מקצוע מתחומים שונים, כמו קלינאית תקשורת, מרפאה בעיסוק ועוד. כחלק מאחריותן הפדגוגית מנהלות גנים אלו נדרשות לנהל תקשורת רציפה עם הצוות המורחב ועם הורי

הילדים במטרה לתת מענים מותאמים לצרכים השונים של הילדים (משרד החינוך, 2022, 2025; Alon & Bergman Deitcher, 2023).

אתגרים בעבודת הגננת בעתות משבר

לטענת לבקוביץ וגדה (Levkovich & Gada, 2020) גם בשגרה תפקיד הגננת עמוס, ובזמני משבר הוא עמוס אף יותר. במחקרן הגננות ציינו קושי בהפרדה בין העבודה לבין הבית בשל מעורבות רגשית גבוהה על רקע גיל הילדים. ילדים צעירים מתקשים בוויסות רגשי ובהבנת מצבים מאיימים, וזקוקים לסביבה מווסתת ומכילה (Eltanamy et al., 2021). במחקר של לבקוביץ' וגדה (שם) ציינו הגננות כי במהלך עבודתן פגשו ילדים שחוו משבר או טראומה וכי הטיפול בהם גבה מהן מחיר רגשי כבד ולעיתים עורר טראומות עבר. לדברי הגננות חסר להן ידע בתחום והן פועלות בדרכים אינטואיטיביות מתוך חוסר אונים. על אף שבגני משרד החינוך פסיכולוגית ויועצת עומדות לרשותן, שעות העזרה המקצועית מצומצמות. הגננות הביעו תסכול מהיעדר מענה מספק ומהתחושה שלא ניתן "לבזבז" את שעות העזרה לצורכיהן עצמן. מהמחקר עולה צורך בליווי מקצועי ובמרחב לשיתוף רגשי-איש, שאותו מוצאות הגננות בקרב משפחה וחברים. הן דיווחו על תמיכה מוסדית לא מספקת ועל חוסר הכשרה בתחום (אלון ואחרים, 2025; Levkovich & Gada, 2020). ניתוח של עשרות מחקרים על מחנכים בגיל הרך בישראל ובעולם מעלה כי הכשרת מחנכים לעבודה עם ילדים במצבי משבר ותמיכה במהלך עבודתם משפרות את תחושת הרווחה והחוסן שלהם (Sun et al., 2024). אחת התופעות הנלוות להתמודדות מתמשכת עם חוויות מורכבות של ילדים בגן היא "תשישות חמלה" – שחיקה רגשית הנובעת מחשיפה ממושכת לכאב של אחרים. חוסר הכשרה של גננות להתמודדות עם התופעה, היעדר תמיכה מתאימה, עומס רגשי רב וטראומות עבר מגבירים באופן משמעותי את תשישות החמלה ועלולים להוביל לטראומה משנית (Levkovich & Gada, 2020).

אתגרים של גננות במשברים קולקטיביים

מצבי משבר קולקטיביים, כמו אסונות טבע, מגיפות ומלחמות, מעמידים אתגרים ייחודיים בפני צוותי חינוך. בטרומה קולקטיבית הגננות הן חלק מהקהילה שנחשפת לאירועים והן גם גורם המסייע לילדים ולהוריהם, במצב שבו רווחתן ורמת הלחץ שלהן משפיעות על יכולתן לתמוך ביעילות באחרים. הן נדרשות לאזן בין חוסן הרגשי לבין הצורך לספק מענה רגשי לאחרים (Alon & Barth, 2025). מחקרים על ילדים צעירים באזורים החשופים לטרור (Shechory, 2018) ועל הורות בעת מלחמה (Eltanamy et al., 2021) הצביעו על כך שלחץ קיצוני עלול לפגוע ביכולת ההורים לספק טיפול רגשי מותאם ובאיכות מערכות התמיכה בילדים הצעירים ובכך עולה הסיכון לפגיעה בבריאותם הנפשית. מכאן עולה חשיבות התמיכה של צוותי החינוך. מגפת קורונה, למשל, העמידה בפני אנשי החינוך בישראל ובעולם אתגרים רבים (ארזי וסבג, 2020) והמחנכים בגיל הרך העידו על הצורך בהתייחסות מיוחדת לרווחתם הרגשית של הילדים (קורת וגבעון, 2021). מורים אוקראינים ציינו כי הניסיון שרכשו במהלך קורונה סייע להם להתמודד עם אתגרי המלחמה עם רוסיה. גם במלחמה עלה הצורך לאזן בין הצרכים הרגשיים של התלמידים לבין המחויבות הפדגוגית (Lavrysh et al., 2022). גננות אוקראיניות דיווחו על חוסר בהכשרה מספקת להבנה של תוכני המשחק של הילדים, שהשתנה עקב המלחמה, ולתמיכה מותאמת לצרכים המשתנים של הילדים (Gura & Roma, 2023). מחקר שנערך בקרב מורים באזורי המלחמה בסוריה מחזק את ההבנה שלמערכות התמיכה במורים יש השפעה מכרעת על רווחתם ועל חוסנם (Sharifian et al., 2023). מסקנות דומות עלו במחקר על גננות במלחמת חרבות ברזל ביחס לצורך בהשקעה בתוכניות המגבירות מסוגלות עצמית תעסוקתית ומשפרות את ההון הפסיכולוגי במטרה לצייד את הגננות בכלים לשמירה על אופטימיות וחוסן (Alon & Barth, 2025).

בעשורים האחרונים גיוס של גורמים מתוך הקהילה הטבעית של בתי ספר נחשב קריטי במצבי חירום המוניים לגיוס מהיר של משאבים לטיפול (Wolmer et al., 2003). על בסיס עיקרון זה פותחו במהלך מלחמת חרבות ברזל תוכניות שבמרכזן סיוע לתלמידים על ידי המורים, כמו

פרויקט צה"ר. לצד הסיוע לילדים עלתה המודעות לחשיבות פיתוח חוסנם של המורים (מכון ארבל, 2024).

חוסן של גננות

בספרות המחקרית קיימות תפיסות שונות להגדרת חוסן. גישות מוקדמות נטו לראות בחוסן תכונה אישית המאפשרת לאדם להתמודד עם מצבי לחץ ולהתאושש מהם, ואילו גישות מאוחרות יותר תופסות חוסן כתהליך דינמי של הסתגלות חיובית למצבי מצוקה (Masten, 2008; Norris et al., 2018). חוסן נתפס גם כתהליך של התאוששות בעקבות מצוקה המתפתח בהקשרים סוציו-אקולוגיים וכתכונה הניתנת לטיפול (זומר ובליו, 2005; Liu et al., 2017). חוסן בהוראה מתואר כמבנה דינמי ורב-ממדי המבטא את יכולתם של מורים להתמודד עם אתגרים מקצועיים באמצעות שימוש במשאבים אישיים והקשריים, תוך שמירה על מחויבות וצמיחה מקצועית מתמשכת, התלהבות מהעשייה ורווחה כללית (Beltman, 2016; Mansfield et al., 2015).

מחקר שנערך בעבר על מחנכות בגיל הרך בישראל הצביע על אסטרטגיות חוסן שהן פיתחו במצבי חירום מתמשכים, תוך שהן שמרו על יציבות רגשית ושאו כוח מתחושת המשמעות בעבודתן (Brody & Baum, 2007). במחקר שהתמקד בסוגיית המנהיגות של גננות במלחמת חרבות ברזל הגננות תיארו תפקוד מנהיגותי גבוה (Nissim & Naifels, 2024). למרות תחושת בדידות וחוסר ביטחון פיזי, הן תפקדו מתוך תחושת אחריות תוך הסתגלות מהירה, יכולת להוביל צוות והתמקדות ברווחת הילדים. מחקר נוסף שנערך במהלך המלחמה מצא כי מנהיגות הגננות הועצמה כשהן שימשו עוגן יציב לילדים וסייעו ביצירת שגרה מותאמת (Cohen-Azaria, 2025). מחקר זה תומך במחקרים קודמים באשר למניעים המרכזיים של גננות להמשיך לפעול גם במשבר: תחושת שליחות, אחריות וערכים לאומיים (Nissim & Naifels, 2024).

לצד המחקרים הקיימים, המחקר הנוכחי מתמקד בפרספקטיבה של הגננות ביחס לחוסן. לממצאי המחקר יש משמעות רבה על רקע אפיוני הגן הישראלי: יחידות מבודדות פיזית

וארגונית, תחושות בדידות, עומס ואחריות והיעדר הערכה חברתית ותמיכה מוסדית מספקים (פירסטטר, 2012).

בעשורים האחרונים פותחו מגוון מודלים לפיתוח חוסן (Ajdukovic et al., 2015), ביניהם מודל החוסן הרב-ממדי BASIC Ph המשמש בסיס לניתוח נתוני המחקר הנוכחי. הגדרת חוסן הגננות במחקר הנוכחי מתבססת על הגדרת חוסן מורים המתואר כמבנה דינמי ורב-ממדי שמבטא את התמודדותם עם דרישות ואתגרים מקצועיים באמצעות שימוש במשאבים אישיים והקשריים תוך שמירה על מחויבות מקצועית ורווחה בעבודה (Beltman, 2015).

מודל החוסן BASIC Ph

מודל החוסן הרב-ממדי BASIC Ph (גש"ר מאח"ד) פותח על ידי להד ואילון במסגרת עבודתם עם אוכלוסיות במצבי לחץ ומשבר החל מתחילת שנות השמונים של המאה העשרים בקו העימות הצפוני בישראל (זומר ובלייך, 2005). בעקבות גל פיגועים מתמשך בירושלים הועברו בשנת 2000 סדנאות הכשרה לצוותי בתי הספר והגנים בעיר. הסדנאות היוו תשתית לתוכנית ההתערבות הלאומית "בניית חוסן במערכת החינוך" המבוססת על מודל החוסן הרב-ממדי. התוכנית הותאמה לגן הילדים בדגש על הכשרה משותפת של גננות וסייעות. הסדנאות שהתמקדו בפיתוח חוסן בקרב הילדים הובילו למסקנה כי לאחר הכשרה מתאימה הופכות הגננות "שותפות טבעיות של אנשי המקצוע מתחום בריאות הנפש" (באום, 2005, עמ' 224). מודל החוסן הרב-ממדי עבר עד כה יותר מ-40 שנות פיתוח, מחקר ויישום ונמצא שהוא יעיל במגוון מצבי משבר ובהקשרים תרבותיים בארץ ובעולם (Lahad et al., 2013; Lahad & Leykin, 2015; Shacham, 2015).

המודל מתאר שישה ערוצים המהווים אסטרטגיות התמודדות מרכזיות, שבאמצעותן אנשים מגייסים משאבים פסיכולוגיים וחברתיים במצבי מצוקה (Lahad et al., 2017; Lahad, 2013). הוא נשען על ההנחה כי לכל אדם פרופיל התמודדות ייחודי, המשלב ערוצים שונים בעוצמות שונות, וכי זיהוי ערוצים אלו מאפשר לחזק את מקורות החוסן של הפרט (Lahad, 2017). ששת ערוצי ההתמודדות הם (Lahad et al., 2013): (1) אמונה וערכים (Belief) –

מתייחס לאמונות, לאידאולוגיות, לערכים ולתחושת משמעות המסייעים לפרש מצבי משבר בתוך מסגרת רחבה יותר; (2) חברה-יחסים בינאישיים (Social) – כולל קשרים עם משפחה, חברים וקהילה, המספקים תמיכה רגשית, וכן שייכות לארגון חברתי ותפקיד בארגון; (3) רגשות (Affect) – מתייחס ליכולת לזהות, לבטא ולווסת רגשות, תהליך המסייע בעיבוד חוויות קשות ובהפחתת מצוקה; (4) קוגניציה וחשיבה (Cognition) – קשור להבנת המציאות, לאיסוף מידע, לפתרון בעיות ולתכנון, המאפשרים את ארגון ההתמודדות במשבר; (5) דמיון ויצירתיות (Imagination) – כולל שימוש בדמיון, ביצירתיות ובהומור ליצירת פרספקטיבות חדשות; (6) פעילות פיזית ומעשית (Physical) – כולל פעולה פיזית וגופנית ופעילות יומיומית, כמו אכילה, הרפיה ושינה המסייעות להפחתת מתח ולשימור תחושת שליטה ותפקוד. המחקר הנוכחי מבקש לבחון את האופן שבו תופסות הגננות את גורמי התמיכה ואת מקורות החוסן שלהן בתחילת מלחמת חרבות ברזל. מכאן נובעת שאלת המחקר: מהם גורמי התמיכה ומקורות החוסן הקיימים והחסרים בקרב הגננות מנקודת מבטן?

שיטת המחקר

סוגת המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית פנומנולוגית המבקשת להבין תופעות חברתיות דרך חוויות הסובייקטיביות של המשתתפים והמשמעויות שהם מייחסים לה, ומתמקדת בתיאור העולם כפי שנחוה מנקודת מבטם (שקדי, 2003; Alase, 2017). הבחירה בגישה הפנומנולוגית מתאימה למחקר זה, שכן היא מאפשרת לבחון את האופן שבו משתתפות המחקר מפרשות את המציאות, מנסחות את חוויותיהן ומבנות את משמעותן בתוך ההקשר המקצועי והחברתי.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 419 גננות, כולן נשים מהמגזר היהודי העובדות ברחבי הארץ. מתוכן 261 עובדות בגנים רגילים ו-158 בגני חינוך מיוחד. הגיל הממוצע של הגננות עמד על 38.30 שנים (סטיית תקן=10.52 שנים). ממוצע שנות הוותק בתפקיד הגננת עמד על 13.69 שנים (סטיית

תקן = 9.56 שנים). רובן נשואות (84%), למרביתן תואר ראשון (66%), 30% מהן בעלות תואר שני. מרביתן עבדו כמנהלות גן (75%) ו-25% מהן כגננות משלימות. מבחינת מגזר הפיקוח של הגנים: 32% מהגנים משתייכים למגזר הממלכתי, 59% למגזר הממלכתי-הדתי, 4% למגזר הממלכתי-החרדי, 5% לחינוך המוכר שאינו רשמי. מבחינת ההשתייכות המגזרית: 7.9% הגדירו עצמן חילוניות, 9.7% מסורתיות, 48.8% דתיות, 31.4% חרדיות.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלונים מקוונים שכללו שאלות פתוחות ובחנו את האתגרים ואת מקורות הכוח של הגננות בהקשר לעבודתן בזמן המלחמה. השימוש בשאלונים מקוונים במחקר איכותני מהווה מקור ליצירת בסיס נתונים גדול ומשמעותי ומפחית את הרציה החברתית המתקיימת לעיתים בראיונות פנים אל פנים. עם זאת, החיסרון של שאלונים מקוונים הוא תשובות קצרות יחסית שאינן מספקות תיאור עשיר של התופעה והיעדר האפשרות לשאול שאלות הבהרה ולפתח נושאים (Braun et al., 2021).

השאלות שהמשתתפות נשאלו היו:

1. איך את תופסת את תפקידה של הגננת בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
2. מהם הגורמים שמסייעים לך בביצוע תפקידך כגננת בתקופת המלחמה?
3. מהם הגורמים שמקשים עלייך בביצוע תפקידך כגננת בתקופת המלחמה?
4. אילו צרכים ייחודיים שעולים מהשטח בתקופת המלחמה את מזהה?
5. אילו תובנות יש לך על עבודת הגננת בימי המלחמה?

הליך המחקר ואתיקה

לאחר קריאה ראשונית ברשתות חברתיות למענה על שאלונים מקוונים נעשתה פנייה לגננות באמצעות דגימת כדור שלג. הפנייה הראשונית נעשתה לכמה גננות שהתבקשו להעביר את השאלון לגננות נוספות באמצעות קבוצות מקצועיות ברשתות החברתיות, כגון קבוצות וטסאפ סגורות של גננות, קבוצות מיילים וכדומה. שאלוני המחקר מולאו מנובמבר 2023 עד ינואר

2024. כללי האתיקה המקובלים נשמרו באמצעות הסברת נושא המחקר למשתתפות, אפשרות ליצירת קשר עם עורכות המחקר והבטחת סודיות ואנונימיות. המשתתפות חתמו על הסכמה להשתתפות במחקר והמחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית.

עיבוד הנתונים

בשלב הראשון קראו החוקרות את כל החומרים בתשומת לב לצורך היכרות עם הנתונים כמסד שלם. בשלב הבא נערך ניתוח תוכן ראשוני: הטקסט חולק ליחידות משמעות המייצגות רעיונות קוהרנטיים, וכל יחידה קודדה באופן פתוח. מתוך הקידוד נבנו קטגוריות ותת-קטגוריות, באמצעות מיפוי והשוואה מתמדת בין יחידות המשמעות, עד לגיבוש תמונה מושגית של מוקדי החוויה המרכזיים שעלו מן הנתונים. לאחר התגבשות הקטגוריות ובשל מרכזיותם של היבטי חוסן ומקורות תמיכה שעלו בנתונים, נערך ניתוח ממוקד (מונחה תיאורית) בהתאם למודל החוסן BASIC Ph (Lahad et al., 2013; Lahad & Leykin, 2015). בשלב זה הושוו הקטגוריות שעלו מן הנתונים לרכיבי המודל.

לשם חיזוק אמינות הניתוח, התהליך נערך בחלקו באופן נפרד על ידי כל אחת מהחוקרות לפני הדיאלוג השיתופי (צבר-בן יהושע, 2016). כלומר, הקידוד והגדרת הקטגוריות נעשו באופן מדורג: לאחר קידוד ראשוני, נערכה בדיקה חוזרת של ההתאמה בין יחידות המשמעות לבין הקודים והקטגוריות, תוך תיעוד החלטות הניתוח. בהמשך נקבעה הסכמה על קטגוריות ותמות באמצעות דיון בין החוקרות. בשלב הסופי בוצע ניתוח תמטי ונבנה חיבור פרשני בין הידע האמפירי לבין המסגרת התיאורטית שהנחתה את המחקר. בשלב זה חלק מהמושגים שהופיעו בתחילת הניתוח במגוון ניסוחים תורגמו לתמות-העל גורמי תמיכה ומקורות חוסן, הכוללים בהתאם למודל החוסן הרב-ממדי BASIC Ph מגוון תמות-משנה המכונות אסטרטגיות התמודדות.

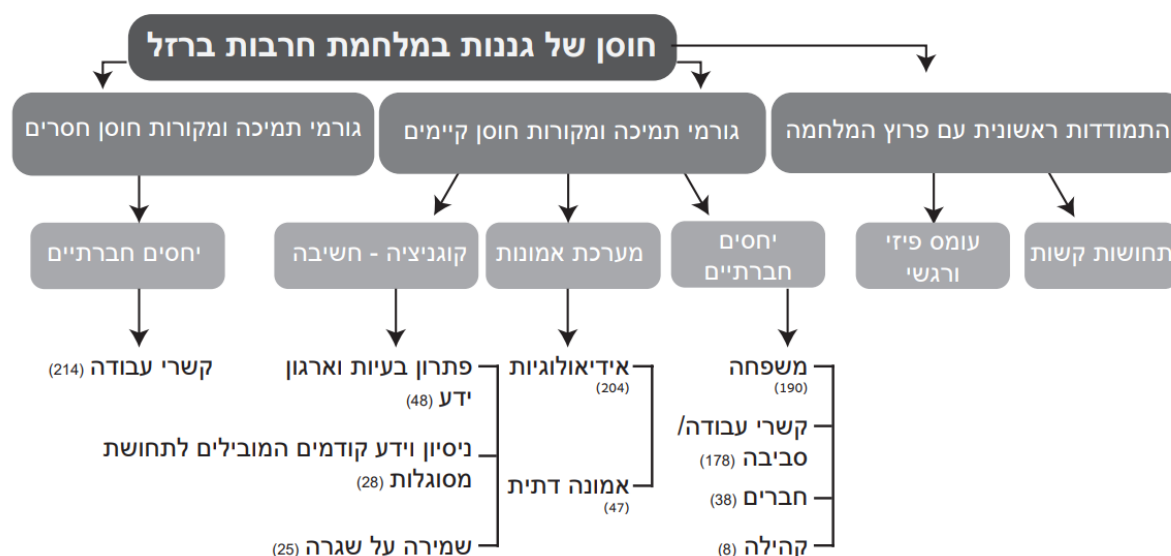
נוסף על כך, לצורכי תיאור מסייע של הנתונים במחקר רב-משתתפות, נערכה ספירה של שכיחויות הופעת ההיגדים המרכזיים ושל מספר הגננות שהתייחסו לכל תמה. שימוש במדדים

כמותיים פשוטים לצורך ארגון והצגה אינו משנה את אופיו האיכותני של המחקר, אלא תומך בהצגת מגמות בנתונים (שקדי, 2003).

ממצאים

ניתוח הנתונים העלה שלוש תמות-על. הראשונה, ההתמודדות עם פרוץ המלחמה, כוללת שתי תמות-משנה: תחושות קשות בעקבות אירועי שבעה באוקטובר ותחילת מלחמת חרבות ברזל, ועומס פיזי ורגשי. שתי תמות-העל הנוספות מהוות את לב המחקר. תמת-העל השנייה, גורמי תמיכה ומקורות חוסן קיימים, כוללת שלוש תמות-משנה שנמצאו מרכזיות בדברי המשתתפות והן מנוסחות כאסטרטגיות התמודדות. הראשונה, יחסים בינאישיים, כוללת את הקטגוריות: משפחה, קשרי עבודה, חברים, קהילה. השנייה, מערכת אמונות, כוללת את הקטגוריות: אידאולוגיות ואמונה דתית. השלישית, קוגניציה וחשיבה, כוללת את הקטגוריות: פתרון בעיות וארגון ידע, ניסיון וידע קודמים המובילים לתחושת מסוגלות ושמירה על שגרה. תמות-משנה או אסטרטגיות נוספות שהופיעו בתדירות נמוכה יותר הן: רגשות, פעילות פיזית ויצירתיות ודמיון. תמת-העל השלישית, גורמי תמיכה ומקורות חוסן חסרים, כוללת תמות-משנה אחת שנתפסה בעיני הגננות כגורם תמיכה חסר – האסטרטגיה יחסים בינאישיים, שהתייחסה רק לקטגוריה קשרי עבודה. ציטוטים מדברי הגננות מלווים את תיאור הממצאים.

תמות-העל, תמות-המשנה והקטגוריות המרכיבות אותן, כולל שכיחות ההיגדים של הקטגוריות, מוצגות בתרשים 1 להלן.



תרשים 1: חוסן של גננות במלחמת חרבות ברזל: תמות-על, תמות משנה וקטגוריות

התמודדות ראשונית עם פרוץ המלחמה

תמה זו כוללת שתי תמות-משנה: תחושות קשות ביחס לאירועי שבעה באוקטובר וביחס למלחמה שפרצה בעקבותיהם ועומס פיזי ורגשי.

תחושות קשות ביחס לאירועי שבעה באוקטובר

התחושות הקשות בעקבות אירועי שבעה באוקטובר ותחילת המלחמה היו משותפות לכל משתתפות המחקר, שהביעו זעזוע ועצב ביחס לאירועים, דאגה, תחושת אי-ודאות וחרדה כלפי המדינה, החיילים והחטופים. נוסף על כך, הגננות הביעו דאגה וחשש ביחס לעצמן, לקרוביהן ולילדי הגן ומשפחותיהם, ורבות מהן ציינו דאגה לחיילים במשפחתן המשרתים בשירות סדיר או במילואים. מיעוטן דווחו על תחושת אכזבה וחוסר אמן כלפי המדינה בעקבות האירועים הקשים: "החרדה והחשיפה למעשי זוועה"; "לשמע על חיילים שנפלים בקרב או לשמוע זוועות משמחת תורה, הפחד מחדירת מחבלים, לראות ילדים חרדים ומפוחדים"; "המועקה הגדולה ששוכנת בגרון ובלב"; "החתן שלי ובני משפחה מגויסים והמחשבות לא מרפות"; מוות של חיילים קרובים שנפלו, אחד קרוב משפחה והשני ילד שהייתי גננת שלו; "חשש ופחד מנטילת אחריות בעת אירוע ביטחוני"; "לחץ אינסופי וחוסר ודאות"; "חוסר אמן".

עומס פיזי ורגשי

מעט גננות (4%) דיווחו שאינן מרגישות קושי או עומס, או שהעומס הוא חלק טבעי מעבודתן: "לא מפריע כלום"; "אין משהו ספציפי למלחמה"; "לא היו גורמים שהקשו"; "תפקיד הגננת תמיד מורכב". ואולם, רוב המשתתפות תיארו עומס פיזי ורגשי גדול במיוחד וקושי בשילוב בין משפחה ועבודה: "חשוב לא לשכוח אף אחד בדרך, להתייחס לכל הרגשות והמחשבות של כל האנשים שאיתם עובדים. ובמיוחד בימי מלחמה הצרכים של כולם גוברים ויש צורך גדול יותר בהכלה. גם בבית יש שינויים וצריך להסתגל"; "החזקה של כל המעגלים"; "מסגרות חינוך שלא עובדות כרגיל ובעל במילואים... בקיצור, הרבה יותר קשה".

בהקשר לתפיסת תפקידן במצב מלחמה המילה **יותר** הופיעה בדברי הגננות ב-45 היגדים: "להיות הרבה יותר קשובה, לתת בגן יותר, להיות משהו הרבה יותר מכיל ומקבל, להיות יותר גם בשביל ההורים ובשביל הצוות, להיות סבלנית יותר, לתת בגן יותר מאשר בעבר". מעט משתתפות התייחסו גם לאתגרים הכרוכים בקליטת ילד מפונה בגן או בפינוי שילדי הגן התמודדו איתו: "במיוחד שהצטרף ילד מהעוטף שמפר את האיזון"; "להיות בקשר עם כל התלמידים ומשפחותיהם. לשמוע מה איתם. לאן פונו מי שפונה. מה עושים? איך הילדים חווים את הימים"; "היה קשה מאוד במלון שאנחנו מפונים אליו ליצור אווירה של גן". חלק מגננות החינוך המיוחד ציינו קושי נוסף בעבודה מרחוק עם ילדים והורים: "היה צורך ללמד את ההורים לעבוד עם ילדיהם"; צריך שיהיו כמה רמות כדי שכולם יוכלו להשתתף; להיות בקשר עם ההורים והילדים בשיח יומי בווטסאפ וידאו".

גורמי תמיכה ומקורות חוסן קיימים (413 משתתפות, 788 היגדים)

מלבד משתתפות אחדות (1.5%), שהעידו שאין אף גורם שתומך בהן, רוב הגננות תיארו לצד הקשיים מגוון גורמי תמיכה ומקורות חוסן המסייעים להן להתמודד עם האתגרים. מעט גננות ציינו שמילוי מצברים אישיים חיוני להמשך תפקודן בעבודה, ללא התייחסות לסוג המצברים: "להשתדל להתמלא בדברים שעוזרים לי, כך אוכל לעזור לאחרים".

חלק מהגננות תיארו במילים כלליות תחושות חוסן ומסוגלות ואף ראו בהתמודדות מקור לחיזוק אישי: "מאתגר, מלמד אותי כמה כוחות יש בי ומספק"; "גאה בעצמי על החוסן והעבודה היומיומית"; "לא פשוט אך תורם לחוסן הנפשי האישי שלי כגננת וגם של הילדים והקהילה". הממצאים הבאים שופכים אור על מכלול המשאבים – אישיים, חברתיים ומערכתיים – שסייעו לגננות להתמיד בעבודתן החינוכית בתנאי אי-ודאות ולחץ. שלוש תמות-המשנה, הקטגוריות המרכיבות אותן ורכיבי הקטגוריות מוצגים בסדר יורד לפי שכיחות הופעתם בדברי משתתפות המחקר.

יחסים חברתיים/בינאישיים (403 משתתפות, 414 היגדים)

מערכות היחסים הבינאישיים הופיעו במקום הראשון בהתייחסותן של המשתתפות למקורות התמיכה: "בתוך כל זה יש גם משפחה וקהילה תומכת שתמיד עוזרים. בקיצור הרבה יותר קשה, אבל אני יחסית התברכתי באנשים סביבי שתומכים בעצמם ולכן הרבה יותר טוב לי". בין מערכות היחסים נמצאו הקטגוריות הבאות: משפחה, קשרי עבודה, חברים וקהילה.

משפחה

מתוך המשתתפות 190 התייחסו לבני משפחה כמקור תמיכה. מתוך 190 ההיגדים 142 התייחסו למושג הכללי **המשפחה**: "הייתה לי תמיכה מלאה מהמשפחה. בילינו המון זמן יחד ככה שהאווירה הייתה טובה ומרעננת"; "גם היציאה מהבית להתאווירות עם המשפחה המורחבת תרמה מאוד"; "המשפחה היא העוגן שלי"; "משפחה מורחבת, בעיקר מול העובדה שיש בעל מגויס".

הבעל צוין כמקור תמיכה משמעותי, גם כשהוא עצמו היה מגויס, ב-42 היגדים: "שיח עם בעלי"; "בעלי האהוב שעוזר המון"; "בעל תומך ומסור"; "בעלי שתומך בי מרחוק". מעט גננות התייחסו באופן ספציפי לתמיכת ילדיהן (6 היגדים) והוריהן (4 היגדים).

קשרי עבודה

קטגוריה זו, שנייה בשכיחותה בתוך מערכות היחסים הבינאישיים, הופיעה בדבריהן של 167 משתתפות וכללה 178 היגדים המתייחסים לארבעה מרכיבים: צוות הגן, גורמי מערכת כמו משרד החינוך והרשות המקומית, עמיתות לעבודה והורי הגן.

(א) צוות הגן, הכולל סייעות, ובגני חנ"מ גם צוות פרה-רפואי, נתפס כמקור התמיכה

המשמעותי ביותר בקטגוריית קשרי עבודה (105 היגדים): "האווירה בצוות

והתמיכה זו בזו"; "הסייעת, הגננת המשלימה והמורה לריתמיקה, אני מאמינה

בהן שהן חלק מהשליחות"; "איך אפשר בלי הקלינאית המדהימה שמלווה אותי

כל הזמן ודואגת לעשות לי סדר כשאני הולכת לאיבוד"; "עבודה צוותית ושיתוף

פעולה מתוך מקום כן אוהב ומכבד... זה סוד ההצלחה"; "העזרה מהמנהלת."

(ב) גורמי המערכת – משרד החינוך והרשויות – נתפסו גם הם כמקור תמיכה

משמעותי. מרכיב זה הופיע ב-41 היגדים (מפקחת: 18, פסיכולוגית ויועצת: 14,

מדריכה: 9): "המפקחת הייתה גמישה איתי ואני מסיימת את הגן בימי שישי

מוקדם שאספיק להגיע לילדים וזה משמעותי"; "הגמישות שיש בעבודה, בהבנה

שאנחנו לא מתפקדים אותו הדבר והציפיות והדרישות מעט ירדו"; "ליווי והדרכה

מהגננת המובילה, הפסיכולוגית ויועצת הגנים"; "עזרה מהשפ"ח, מהפיקוח,

מהמועצה."

(ג) עמיתות לעבודה צוינו כמקור תמיכה ב-16 היגדים: "החברות לעבודה שנותנות

לי המון"; "שיחות עם עמיתות לעבודה"; "שותפות ותמיכה של הצוות באשכול";

"חברות מהעבר הלימודי שגם עובדות איתי במת"א."

(ד) הורי הגן הוזכרו ב-16 היגדים. ההיגד האחרון מבטא את הערכת הגננת לאימהות

המעניקות לגננת כוח בעצם התמודדותן: "היחסים הטובים ביני לבין ההורים, יש

בינינו פתיחות והם מרגישים נוח לשתף ולפרוק בלי שישפטו אותם"; "ההורים

שסומכים עליי ומאמינים בי"; "האימהות הלביות."

חברים

קשרים עם חברים (בעיקר חברות), שהתבטאו בעיקר בשיחות הופיעו בדברי 38 משתתפות ב-38 היגדים: "שיחות עם חברות, פורקות תסכולים זו לזו בטלפון"; "קשרים חברתיים תומכים עם מבוגרים"; "החברים הטובים שלי." בחלק מהמקרים המונח **חברות** מתייחס לעמיתות לעבודה, למשל, חברותי הגנות, חברות קולגות.

קהילה

הקהילה נתפסה כגורם תומך בקרב שמונה משתתפות בלבד, בעיקר בהקשר של מגורים ביישוב קהילתי: "הקהילה שלנו ביישוב"; "הקהילה שבה אני חיה"; "הסביבה – היישוב, השכנות."

מערכת אמונות (209 משתתפות, 251 היגדים)

מתוך כלל משתתפות המחקר 209 מתייחסות להיבטים שונים של הקטגוריה מערכת אמונות. זוהי אסטרטגיית החוסן השנייה בהיקפה, שהופיעה ב-251 היגדים, והיא כוללת שתי קטגוריות: אידיאולוגיות (162 משתתפות) ואמונה דתית (47 משתתפות).

אידיאולוגיות

הגנות חשות בימי המלחמה תחושת שליחות מוגברת, וערכי החינוך מקבלים משמעות מיוחדת. היבט זה הופיע בהרחבה ובפירוט בדברי 162 ממשתתפות המחקר ב-204 היגדים, מתוכם ב-35 היגדים הופיעה מטפורת העוגן: "יש תחושת שליחות חזקה מאוד"; "כל יום שאני מגיעה לגן אני מחייבת את עצמי לבחור בחיים"; "להיות שם בשביל הילדים ולתת להם עוגן יציבות"; "הרוח של העם והחוזק של הלוחמים שלנו והתפקיד המשמעותי שלי לשמור על הילדים של העם המופלא הזה ולחזק את האימהות המפוחדות"; "לזכור שהחוסן, השמחה והאמונה של הדור הבא נמצא בידינו."

חלק מההיגדים משקפים את רוח התקופה ואת תחושת הגנות כשותפות במאמץ המלחמתי: "הידיעה שזה צו 8 שלי להיות שם בשביל הילדים ולתת להם עוגן, יציבות, שמחה והתקדמות"; "התגייסות!!! למען ילדי עם ישראל"; "לוחמת, חיונית"; "גננת היא המקלט ללבבות הרכים";

"אנחנו המרחב המוגן של הקטנטנים"; "מרכזת את הראש בהבנה שאני מסייעת ללחימה באויב." עצם השהות עם ילדי הגן מהווה לחלק מהמשתתפות מקור לתמיכה: "הכי הרבה ילדי הגן, הם פשוט אוצרות"; "העבודה עם הילדים משכיחה דאגות"; "הקשר עם הילדים במיוחד בתקופה הזו מחייה ומשכיח את צרות המלחמה"; "הילדים נותנים לי הרבה כוח."

אמונה דתית

האמונה הדתית הופיעה בדברי 47 ממשתתפות המחקר ב-47 היגדים המבטאים הישענות על כוח עליון: "התפילות והחיזוקים באופן אישי ויחד עם הילדים נותנים המון כוח וחוסן"; "בכל יום שיש שגרה אני מודה להשם ומאחלת שבעזרת השם החיילים והחטופים יחזרו לביתם לשלום, הפצועים יחלימו ושהשם יאמר די לצרותינו"; "אמונה, זה נותן לי תחושה של תקווה והבנה שיש כוח עליון. זה עוזר לי להתמודד עם המצב הזה בעצמי וכך לתת ביטחון גם לילדים"; "הרבי משפיע עליי מאוד לטובה."

קוגניציה וחשיבה (95 משתתפות, 101 היגדים)

תמת-משנה זו, שלישית בהיקפה, מופיעה בדברי 95 משתתפות ב-101 היגדים, הכוללים שלוש קטגוריות: פתרון בעיות וארגון ידע, ניסיון וידע קודמים המובילים לתחושת מסוגלות ושמירה על שגרת הגן.

פתרון בעיות וארגון ידע (48 היגדים)

"גמישות, לא הכול בשליטה שלי. עושה את המקסימום שלי"; "ההבנה שאין לנו שליטה על מה שקורה, אלא בחירה במה שקורה איתי ואיך אני משפיעה על הסובבים אותי"; "לחלק למנות קטנות, ליעדים קטנים, ולנסות לעמוד בהם"; "חיפשתי הרבה, שאלתי והתייעצתי, מה לדבר עם הילדים, שאלתי במשפחה, התייעצתי עם גננות וכמובן ששאלתי את אנשי המקצוע בגנים שעוזרים לנו מאוד." ההיגד האחרון שייך גם לאסטרטגיה של יחסים בינאישיים.

ניסיון וידע קודמים המובילים לתחושת מסוגלות (28 היגדים)

הגננות מתארות ניסיון וידע שצברו מהתנסויות החיים, מעבודתן ומלימודיהן: "ותק שנותני; בעיקר הידע והניסיון שלי"; "ניסיון חיים כאימא וכגננת"; "הגיל שלי"; "ניסיון עשיר, לימודים

שלמדתי והעמקתי בתחום הייעוץ וההדרכה"; "התואר השני בטיפול באומנות"; "ההתנהלות הפנימית, החוסן האישי." היגדים אחדים ציינו את הדאגה לצורכי עצמן כבסיס לתפקוד מיטבי שלהן: "התייחסות לעצמי וליכולות שלי"; "להיות בשביל המשפחה האישית שלי, בשביל משפחות ילדי הגן, לדאוג לילדי הגן ולצוות הגן."

שמירה על שגרת הגן (25 היגדים)

שגרת היומיום מופיעה כגורם תומך ומרגיע בתוך אי-הוודאות: "עם כל הקושי והאתגרים, העבודה מהווה שגרה ברוכה והסחת דעת שחשובה מאוד לצליחת התקופה הזו"; "עם כל הקושי לחזור לעבודה בזמן מלחמה ועם כל הפחד והחששות הרבים אין כמו חזרה לשגרה!"; "החוסן שלי שעכשיו יש לי משימה, כמו שהחילים נלחמים ככה אנחנו צריכים להילחם על השגרה."

לצד שלוש האסטרטגיות המרכזיות שצינו, הופיעו במעט היגדים שלוש אסטרטגיות התמודדות נוספות: רגשות, פעילות פיזית ויצירתיות ודמיון.

רגשות – האסטרטגיה הופיעה בדברי 13 משתתפות ב-13 היגדים המבטאים שמחה, תקווה, אופטימיות ודיבור פנימי מחזק: "להגיד לעצמך שאת עושה את הכי טוב שלך! גם אם זה לא תמיד בציפיות שהיית רוצה. חמלה לעצמך"; "האופי שלי. פרפקציוניסטית אך אופטימית עם חיוך על הפנים תמיד"; "לשמוח ולשמח את הילדים כמה שאפשר!"; "אנחנו חיים [בגן] בבועה של אושר."

הקשר עם חברים שהופיע בתמתי העל קשרים בינאישיים שייך גם לאסטרטגיית הרגשות, שכן במרכז עומד השיח המאפשר פורקן רגשי.

פעילויות פיזיות – האסטרטגיה הופיעה בדברי חמש משתתפות בחמישה היגדים: "ספורט"; "פעילויות מגוונות שלא מתקיימות בימי שגרה מסיחות את הדעת ומסייעות בהתמודדות עם התקופה"; "ההתנדבויות שמסביב."

יצירתיות ודמיון – האסטרטגיה הופיעה בדברי ארבע משתתפות: "לדעת לגלות פתרונות יצירתיים, לחשוב מחוץ לקופסה"; "היצירה שלי"; "שירים וסרטונים שמחזקים"; "מוזיקה."

גורמי תמיכה ומקורות חוסן חסרים (172 משתתפות, 214 היגדים)

משתתפות אחדות התייחסו בהיגדים כלליים לתחושה של היעדר תמיכה: "שום דבר מסביבי לא תומך בי"; "אין גורם שעוזר"; "אין כזה... מתמודדת לבד". מלבד היגדים אלו, תמתי העל גורמי תמיכה ומקורות חוסן חסרים מתייחסת כולה לקטגוריה אחת מתוך תמתי המשנה יחסים בינאישיים.

יחסים חברתיים/בינאישיים

קשרי עבודה (172 משתתפות, 214 היגדים)

בערך 45% מכלל משתתפות המחקר ציינו כי מעבר לקשיים שנבעו ישירות מהמצב ומהחזרה לעבודה, הגורם שהקשה עליהן קשור לקטגוריה קשרי עבודה, המהווה את אחד ממרכיבי האסטרטגיה החברתית. קשרי עבודה לא מספקים בלטו כקטגוריה מרכזית בדברי גננות רבות, שהתייחסו בעיקר לגורמי המערכת, ובמידה פחותה לצוות ולהורים.

גורמי המערכת (142 משתתפות, 160 היגדים)

מעט גננות ביטאו תחושות קשות של משבר וחוסר אמון כלפי המערכת, כולל מחשבות על עזיבת עבודתן: "פראירית... כל המשק סגור ואנחנו פותחים בכל מצב בלי קשר להיותנו בני אדם"; "לאחר תקופה מאתגרת שנייה שאני עוברת כגננת חנ"מ [הראשונה מתייחסת לקורונה] שבה אין שום סנכרון בין המציאות לדרישות מצוותי החנ"מ, אני מחפשת ברצינות אלטרנטיבה מקצועית מתגמלת לוותק ולתנאים שיש לי במשרד החינוך"; "שיקול של התפטרות... משרד החינוך לא בא לקראת נשים שבעליהן נמצאים במילואים... וכאשר אנחנו אימהות לכמה ילדים בבית!!!!"

נראה שביטויים קיצוניים אלו הם קצה הקרחון. כשליש ממשתתפות המחקר התייחסו לגורמי המערכת כגורמי תמיכה חסרים ואף פוגעניים. גורמי המערכת, שכללו מפקחות, מנהלי אגף חינוך, מתי"א, מדריכות, פסיכולוגים ויועצות, הופיעו כמרכיב תמיכה חסר בהיקף של פי ארבע יותר מאשר בהופעתם כמרכיב תמיכה קיים (41 היגדים). הגננות התייחסו לשישה סוגי קשיים מתוך תחושת אכזבה, תסכול והתמרמרות:

(א) חוסר הערכה, הכלה ותמיכה בגננת ובצוות: "הגננת צריכה להכיל את כולם בכל המצבים אבל אין מי שיכיל אותה ואת הפחדים שלה"; "לפעמים משרד החינוך שוכח שגם אנחנו בני אדם שנמצאים באותה מלחמה"; "פיקוח לא מתחשב ולא תומך"; ההתנהלות במתי"א היא בלי לבדוק מה איתי, אם אני בסדר, אלא רק חשוב שאני מגיעה וזהו. רובוט עבודה"; "חוסר מענה מספק ממנהל החינוך ברשות המקומית והפיקוח שלא מספיק טיפל בקשיים הרגשיים שלנו כעובדות חינוך"; "שהמפקחות יהיו אנושיות."

(ב) חוסר בהדרכה ובייעוץ: "צריך הדרכות על דרכי התמודדות עם טראומה"; "חייב שיהיה איש מקצוע זמין בגנים למתן תשובות מספקות לצוות כיצד לנהוג עם ילדים המתמודדים עם פחדים"; "חייבים פסיכולוג לגן ואין מענה"; "יותר מפגשים עם פסיכולוגים ומטפלים הוליסטיים"; "חוסר במפגשי פיקוח שבהם גננות יכולות לשתף באתגרים ובדברים שהולכים טוב, להתייעץ ולפרוק."

(ג) אי-התאמה בין ציפיות המערכת מהגננת ליכולותיה: "בזמן מלחמה חייבים לייצר מטרות שכולנו מסוגלות לעמוד בהם, לקחת את החשוב והדחוף"; משרד החינוך בנוקשות שלו וחוסר ראיית הצרכים שלי"; "מילוי מטלות מיותרות וניירת ומסמכים חסרי משמעות"; "להוריד דרישות של הפיקוח למיפויים. זה לא באמת ריאלי ואפשרי ונכון בתקופה הזו"; "לפעמים הפחתת דרישה דווקא יכולה לייעל חזרה מהירה יותר לשגרה"; "צריך לעבור לחמישה ימים או לפחות שעות ביום"; "המפקחת והדרישות של המשרד שמנותקות"; "אין תמיכה משמעותית מצד המערכת. אני מגיעה לגן חולה כי אין מחליפות ואחרת ייסגר הגן, אני נכנעת למניפולציה הזו."

(ד) חוסר תיאום בין כלל הרשויות והגורמים: "קצרים בתקשורת בין משרד החינוך לרשות המקומית"; "חוסר תקשורת בין משרד החינוך, העירייה ופיקוד העורף"; "חסר שיתוף פעולה הדוק יותר בין הרשות למתי"א. איך זה תקן בגן תקשורת סייעת אחת? איך נכניס באזעקה תשעה ילדים עם הפרעות תקשורת ונפשיות?"

גננות חנ"מ התייחסו גם לפתיחת גני החנ"מ לפני פתיחת הגנים הרגילים: "חוסר סנכרון בין מוסדות החינוך של ילדיי ושלי"; "דרישות מהצוות בחנ"מ בלי להתחשב שהילדים שלנו נמצאים גם במערכת חינוך וצריך לדאוג להם כדי שנוכל לבוא לעבודה." (ה) חוסר במשאבים לפעילות הפגתית ורגשית לצוות ולילדי הגן: "חוסר בצוות מקצועי וכלים טיפוליים לצוות ולילדים"; "צריכים לייצר לגננות זמני הפוגה וריענון"; "חשוב ליצור הזדמנויות של כיף ופינוק לצוות יותר מתמיד"; "אזור רגשי לצוותי הגנים"; "להכניס ליצנים פעם בשבוע לגן, טיפולי תרפיה קבוצתיים, מדיטציה, רפלקסולוגיה, כל טיפולי הנפש."

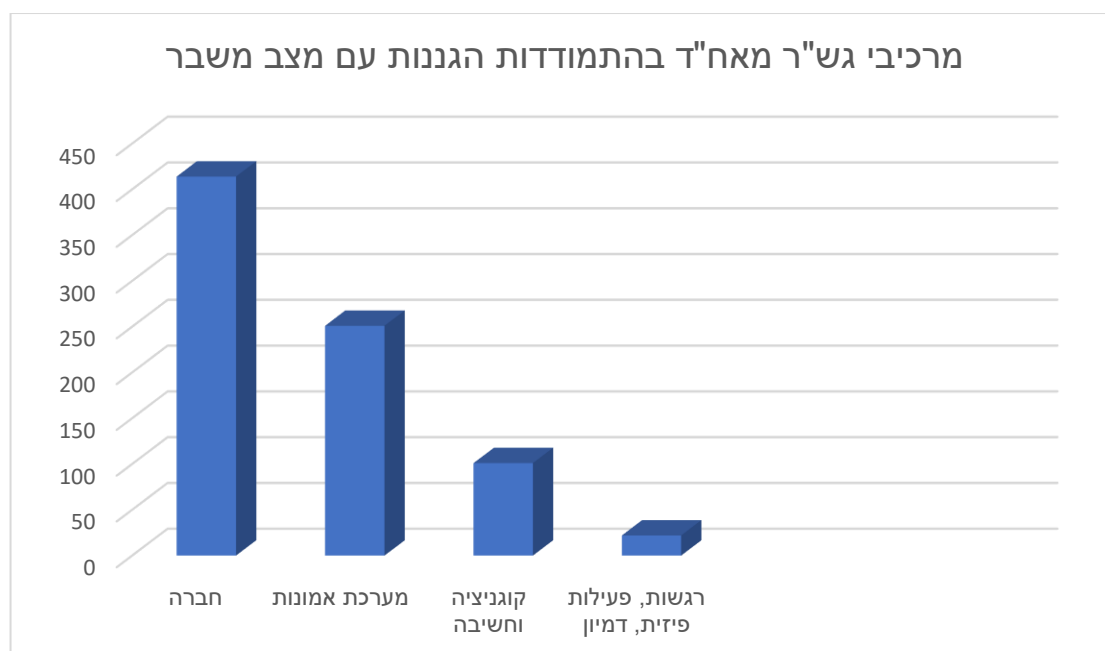
(ו) חוסר במרחבים מוגנים מותאמים (היבט זה הופנה גם לפיקוד העורף או "המדינה"): "העובדה שלא מתקדמת הכשרת מרחב מוגן תקני וכך אני במקום זמני ובלי סיוע כלל מהרשות בניסיון קל אפילו להקל עליי"; "המרחב המוגן לא באמת פרופורציונלי לכמות הילדים לשעות ארוכות"; "יש צורך גדול לתת כותרת לתקופה ולהסביר באופן מובנה מה המטרה בהפעלת הגנים ללא תנאים במבנה ארעי"; "אנו חולקים את המרחב המוגן עם הגן הצמוד אלינו שגם הוא חנ"מ. לא נוכל להיות יחד בשפיות למשך עשר דקות." הורים (25 משתתפות, 29 היגדים)

חלק מהגננות תיארו תמיכה של הורי הגן, אך יותר היגדים התייחסו לקשיים שהן חוו בקשר עם הורים, הנובעים מחרדת ההורים, מציפיות לא מותאמות כלפי הגננות ומחוסר פירגון: "ההורים שהם חסרי רגישות וחסרי טקט"; "חוסר ההערכה מההורים כשהיה לי קשה לחזור לעבודה"; "אם ההורים לא היו לוחצים לחזור לגן ולא היו נותנים לנו בראש המצב היה אחרת." צוות (סייעות וצוות פרה-רפואי) (23 משתתפות, 25 היגדים)

הצוות הופיע כגורם תומך מרכזי, אך חלק מהגננות תיארו קשיים כמו תקשורת לקויה, תפקוד לקוי וחוסר שיתוף פעולה של סייעות: "בסוף הצוות הרבה פחות מתפקד, במיוחד כאלו שבני משפחתם מגויסים"; "חלק מנשות הצוות החליטו לאחרונה שלא התייחסתי אליהן מספיק וגרמו לי להרגיש קצת באסה."

חלק מהקשיים יוחסו לרשות המקומית, כמו שילוב סייעות ערביות שהתקשו לתפקד במלחמה, ובעיקר חוסר באנשי צוות והיעדרויות תכופות: "בזמן אמת אין מספיק צוות להחזיק את הגן ואז הגננת סוחבת גם את כל הדברים בגן וגם בחיים האישיים."

תרשים 2 להלן מציג את שכיחותן של כלל אסטרטגיות ההתמודדות שהוצגו בפרק הממצאים בהתאם למודל החוסן BASIC Ph. האסטרטגיה המרכזית, חברה/קשרים בינאישיים, בולטת הן בגורמים הקיימים הן בגורמים החסרים. התרשים מדגיש עד כמה החוסן של הגננות מושפע עמוקות מתמיכה חברתית ומצביע על הדו-כיווניות של אסטרטגיה זו, המהווה מקור חוסן משמעותי, ושבהיעדרה נוצר חסר משמעותי בתחושת החוסן.



תרשים 2: מופעי אסטרטגיות ההתמודדות של הגננות לפי מודל גש"ר מאח"ד (BASIC Ph)

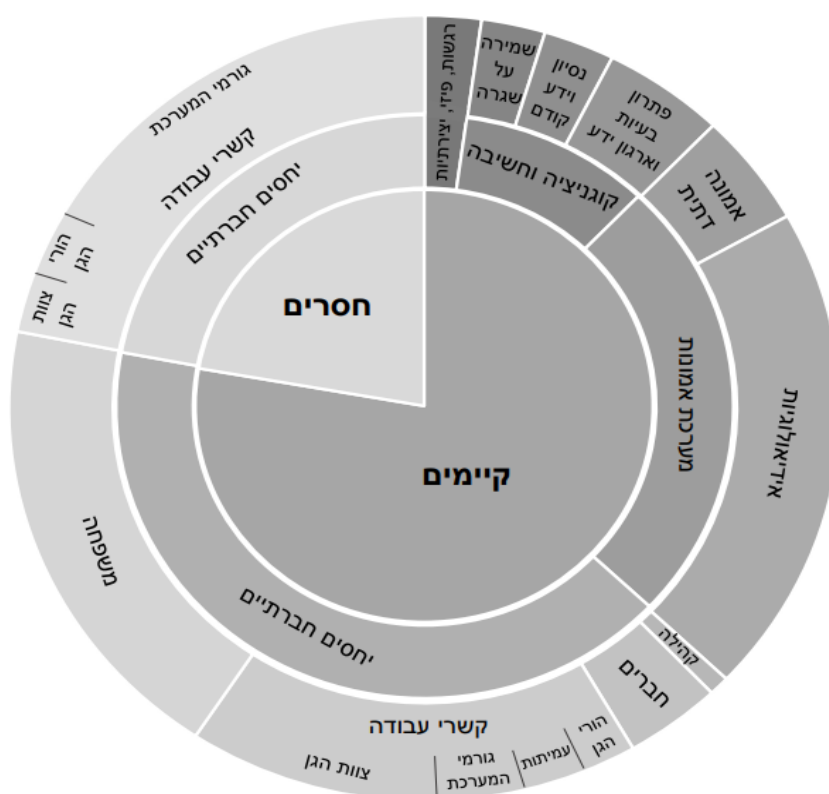
דיון

מחקרים שנערכו בתחילת המלחמה מצביעים על קושי לדגום את האוכלוסייה שסבלה באופן הניכר ביותר מהשלכות המלחמה, אלו שהם או קרוביהם חוו את אירועי השבעה באוקטובר או שפנו מבתיהם בדרום ובצפון בתחילת המלחמה. הקושי נובע באופן צפוי מחוסר פניות של אוכלוסייה זו (מלין ואחרים, 2025). גם מנתוני הרקע של משתתפות המחקר הנוכחי עולה כי

רובן המוחלט לא היו במעגל הראשון של הנפגעים ושל המפונים מבתייהם, אך כולן חוו תחושות של אבל, זעזוע ודאגה ורובן גם חוו תחושות של עומס פיזי ורגשי משמעותי.

עיקר הדיון מוקדש להבנת הממצאים המרכזיים ביחס לשתי תמותה העל: גורמי התמיכה ומקורות החוסן הקיימים והחסרים. בסיום יוצגו מסקנות והשלכות מעשיות, התייחסות למגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך.

תרשים 3 להלן, המתאר את היקף ההיגדים היחסי של כל אחד מגורמי התמיכה ומקורות החוסן הקיימים והחסרים שפורטו בחלק הממצאים, מסייע בהבנת משמעותם ובהסקת המסקנות.



תרשים 3: היקפי ההיגדים של כלל גורמי התמיכה ומקורות החוסן הקיימים והחסרים

מערכות יחסים וחוסן של גננות

המשפחה – תרשים 2 הציג את מרכזיותה של האסטרטגיה **חברה** מבין שש אסטרטגיות ההתמודדות, ואילו מתרשים 3 עולה כי המשפחה היא הקטגוריה עם השכיחות הגבוהה באסטרטגיה זו. ממצא זה מחזק מחקרים קודמים שהעלו כי גננות מדווחות על תמיכה

משמעותית שהן מקבלות מגורמים שמחוץ למסגרת העבודה (Levkovich & Gada, 2020). הממצא אינו מפתיע גם לאור העדויות על כך שהמשפחה מהווה מרכיב מרכזי בחוסנה של החברה היהודית בישראל (Senor & Singer, 2024). ביחס להתייחסות הספציפית לתמיכת בן הזוג ("הבעל") במחקר הנוכחי, ממחקר מקיף בקרב מורים בישראל עולה כי מצבם הנפשי של משתתפים נשואים היה טוב מזה של אלמנים, גרושים ורווקים (מלין ואחרים, 2025).

גורמי המערכת – תרשים 3 מצביע על מקומם המרכזי של גורמי המערכת בתמיכה שחוות הגננות, ויותר מכך – בחוסר התמיכה. מהממצאים עלה, כי לצד היגדים רבים על תמיכת גורמי המערכת, גננות רבות יותר חוות חוסר בתמיכתם. היגדים על חוסר בתמיכת המערכת ואף על יחס פוגעני הופיעו בדברי הגננות בשכיחות גבוהה פי ארבע מהתייחסויות לתמיכה הקיימת. אפשר להסביר פער זה בעובדה שהנתונים נאספו בתחילת המלחמה, תקופה שבה כלל המערכות, ובכללן הרשויות המקומיות ומשרד החינוך, חוו טלטלה משמעותית. ייתכן שמחקר שהיה נערך בשלב מאוחר יותר של המלחמה היה מצביע על התאוששות ועל שביעות רצון רבה יותר מהמערכת. ואולם, מחקר שנערך בשלוש נקודות זמן שונות במלחמת חרבות ברזל בקרב מורים העלה, כי לצד תמיכה רגשית גבוהה ממשפחה ומחברים, נותר פער מתמשך ואף מתרחב בין התמיכה הרצויה למצויה מהמערכת הבית ספרית (מלין ואחרים, 2025). המחברים מציינים כי מחקרי מורים בתקופת קורונה הצביעו על קשר בין פער גדול בין התמיכה הרצויה למצויה לבין תחושה מוגברת של מתח ושחיקה.

לממצאי המחקר הנוכחי ביחס לתחושת היעדר תמיכה מספקת של "המערכת" חשיבות יתרה על רקע תהליכים שנעשו בשני העשורים האחרונים במטרה לחזק את התמיכה בגננות ולהתמודד עם האתגר של תחושת הבדידות שלהן. הייעוץ החינוכי בגנים, שהחל בשנת 2002 ובמחוז החרדי בשנת 2014 (אבוחצירא ובארט, 2022; ארהרד, 2014) והקמת מערך הגננות המובילות באשכולות גיאוגרפיים נועדו לתת מענה לצורך של הגננות בהיוועצות (אומנסקי ובויםגולד, 2017). הזרז לתהליכים אלו היה סקר רחב היקף של צורכי גננות בישראל משנת 2000, שהצביע על "הפער הקיים בין צורכי הגננות לבין המערכות התומכות העומדות לרשותן" (ארהרד, 2014, עמ' 110). מהסקר עלה כי הסיוע שהגננות מקבלות, הכולל ידע פדגוגי וסיוע

פסיכולוגי לילדי הגן, אינו מספק להן עצמן תמיכה בהתלבטויותיהן, וביחס למפקחות עלה כי "גננות לא ראו במפקחת מקור תמיכה עבורן" (שם), טענה שעלתה במחקרים קודמים, כמו: "הגננות אינן נתמכות על ידי המפקחות שלהן" (זומר ובלייך, 2005, עמ' 218). תובנות אלו סייעו לעצב את תפקיד היועצת, המבוסס על התפיסה המערכתית ועל יצירת קשרים עם כל שותפי התפקיד של הגננת: "בעבודתה מדגישה היועצת את רווחתה הנפשית של הגננת כחשובה בפני עצמה וכתנאי לרווחת כלל הילדים" (אומנסקי ובויםגולד, 2017, עמ' 32).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שעל אף התהליכים הללו, גננות רבות חוות בעת משבר פער גדול בין צורכיהן למענה המערכתי. ההיגדים ביחס להיעדר הכנה וידע מקצועי להתמודדות במצב המלחמה מנוגדים לכוונות המוצהרות של המערכת ביחס לחשיבות הגישה הפרואקטיבית של מפגשים בשגרה כהכנה למצבי חירום. חלק מתפקידי היועצת היא היערכות ארגונית מקדימה שעליה לבנות בשגרה עם הגננות כהכנה לחירום (אומנסקי ובויםגולד, 2017).

קהילה – ההיגדים המעטים (כ-2% מכלל ההיגדים באסטרטגיית ההתמודדות יחסים בינאישיים) שהתייחסו לקהילה כמקור לתמיכה היו קשורים למגורים ביישובים בעלי אופי קהילתי. ואילו בקרב כ-15% מהמשתתפות העובדות ביישובים בעלי אופי קהילתי – שלושה קיבוצים ובעיקר מושבים ויישובים קהילתיים – אף אחת לא ציינה את היישוב או את הקהילה שבה היא עובדת כמקור תמיכה. לטענת ג'וסלסון (Josselson, 2004) בניתוח הנתונים יש מקום להתייחס גם למה שלא נאמר. גם במקרה זה אפשר אולי להסביר את הממצא בעובדה שהנתונים נאספו בתחילת המלחמה כשגורמי הקהילה וצוותי החירום היישוביים טיפלו בניסיונות להחזרת השגרה בהתאם למצב הבטחוני בכל ישוב וביחידים ומשפחות שנזקקו לסיוע. ייתכן גם שגננות רבות אינן מצפות לתמיכה של גורמים בקהילה מעבר למעגל המצומצם של הורי הגן.

לממצא זה יש חשיבות לאור התרומה הפוטנציאלית המשמעותית של קהילות לחוסן של חבריהן. משמעות ההיבט הקהילתי בהקשר לחוסן הוא הרצון להיות חלק מקבוצה ולפעול בתוכה ולמענה, תוך גיוס כוחות התמודדות במצבי חירום (זיגלמן ואחרים, 2006). אנשי חינוך

החווים את הגן כחלק מקהילה יכולים ליהנות מתחושת הלכידות והסולידריות ומכוח ההסתגלות והצמיחה של הקהילה בעקבות משברים (Norris et al, 2008). מחקר שנערך בקרב גננות במרחבים עירוניים, כפריים וקיבוציים מגלה רצף של תפיסות הגננות את מקום הקהילה: מהתייחסות פונקציונלית של גננות עירוניות, לתפיסה הוליסטית של גננות במושבים וביישובים קהילתיים, ועד לתפיסה מגובשת של גננות קיבוציות, שמבחינתן הקהילה מהווה חלק מהותי מהתפיסה החינוכית (Achituv et al., 2025). ואולם, מחקרים שנערכו בגנים עירוניים בעלי אוריינטציה קהילתית הצביעו על הפוטנציאל שיש בבניית קשרי גן-קהילה גם במרחב העירוני. המחקרים הראו רמות נמוכות של בדידות ושחיקה של הגננות, חיזוק של תחושת שייכות והגברת ההון חברתי. ההיבט הקהילתי סייע בגנים אלו בחיזוק החוסן במהלך מגפת קורונה ואפשר רמות גבוהות של אמון וקשר עם חברי הקהילה גם במצבי ריחוק ובידוד (מועלם, 2022; קמחי-יהב, 2021).

בהקשר למושג הקהילה, סדן (2009) מתייחסת גם לקהילות פונקציונליות שלהן מכנה משותף או מאפיינים משותפים המייחדים את חבריהן. לקהילה פונקציונלית ארבעה מאפיינים: אינטגרציה, חברות, השפעה וקשר רגשי משותף. קהילות עבודה הן אחד מסוגי הקהילות הפונקציונליות וניתן לראות בקהילה מקצועית של אנשי חינוך פוטנציאל לקהילת עבודה על כל יתרונותיה במצבי שגרה ובעתות חירום.

אמונה דתית וחוסן של גננות

האמונה הדתית מהווה כמעט חמישית מכלל ההיגדים המתייחסים לאסטרטגיה "מערכת אמונות". הממצאים מצביעים על אמונה באל ועל כוח התפילה כמקור חוסן מרכזי לצד אידיאולוגיות אחרות. ואולם, ניתן היה לצפות ליותר היגדים בהקשר לאמונה הדתית בהתחשב באחוז הגבוה של נשים דתיות, חרדיות ומסורתיות שהשתתפו במחקר (92%). ממחקרים שנערכו ברחבי העולם עולה כי אמונה דתית מהווה גורם חיובי המחזק את החוסן האישי והחברתי. אנשים אדוקים בדתם מדווחים על רמת חוסן גבוהה יותר ובקהילות דתיות שנחשפו למצבי משבר נמצאו רמות גבוהות יותר של חוסן ושל יכולת התמודדות בהשוואה לקהילות

חילוניות או מסורתיות באותו אזור (Counted & Watts, 2019). ההסבר לכך הוא שהדת מעניקה משמעות לקושי ואמונה שהחיים יחזרו למסלולם (בלום ויוספסברג בן-יהושע, 2022). הסבר אפשרי למיעוט היחסי של ההיגדים בתחום במחקר הנוכחי הוא שההבחנה שנעשתה בין שתי תמות-המשנה אידאולוגיות ואמונה דתית, אינה חד-משמעית. כך, למשל, להיגדים הרבים ביחס למרכזיות העם כמניע אידיאולוגי יש קשר גם לאמונה הדתית: "למען ילדי עם ישראל, לשמור על הילדים של העם המופלא הזה" וכדומה.

מסקנות והשלכות מעשיות

המחקר הנוכחי מחזק את ההבנה ביחס לחשיבות ההכשרה של צוותי החינוך בגיל הרך להתמודדות עם מצבי משבר וטראומה ולתרומה המכרעת שיש לתמיכה בהם בשגרה ובחירום לתחושת הרווחה ולחוסנם (Sharifian et al., 2023; Sun et al., 2024). לגורמי המערכת יש תפקיד מכריע בחיזוק מערכי תמיכה לכלל צוותי הגנים באמצעות פורומים לשיח רגשי, ליווי פסיכולוגי, קבוצות עמיתים ועוד. מהכשרות בתחום החוסן שנעשו בשיתוף גננות וסייעות (באום, 2005) עולה החשיבות של ההכשרה המשותפת ושל חיזוק התקשורת בצוות. לשיתוף הסייעות חשיבות יתרה גם לנוכח היעדר ההכשרה המקצועית שלהן.

נוסף על כך, מתבהרת החשיבות של חיזוק תחושת הגננות כחלק מקהילה מקצועית. בהמשך להבנת תרומתן של קהילות פונקציונליות (סדן, 2009), חיזוק החוסן של הגננות באמצעות קהילות עבודה קיימות, כמו אשכולות הגנים, והקמת קהילות מקצועיות נוספות של גננות בליווי גורמים מקצועיים עשוי לתמוך בתחושות שייכות ומסוגלות. גם הדרכת גננות בבניית גאווה יחידה בקרב צוות הגן, עשויה להפחית מתחים בצוות ולתרום לתחושת השותפות והאחריות ההדדית.

מסקנה נוספת נוגעת לחיזוק האוריינטציה הקהילתית של הגננות במרחבים כפריים ועירוניים כאחד כתרומה לחוסנם. לשם כך נדרשת הדרכה בהקשר לתקשורת מיטבית עם הורים, השותפים המרכזיים בקהילת הגן (Nissim & Naifel, 2024), ובהקשר לפיתוח קשרי גן-קהילה רחבה (מועלם, 2022; קמחי-יהב, 2021). מסקנה זו עולה בקנה אחד עם נייר העמדה

בנושא ההתאמה ההתפתחותית (NAEYC, 2020) ועם תפיסת הגן העתידי (משרד החינוך, 2021) המדגישים את ההיבט הקהילתי בחינוך לגיל הרך.

תובנה מעשית העולה מהמחקר נוגעת לחשיבות התקשורת והשיח בין גננות למקבלי החלטות במערכת. מפקחות יכולות לסייע לגננות במצבי חירום על ידי גילוי גמישות, שינוי תוכניות והפחתת לחצים פורמליים (Lavrysh et al., 2022). שיתוף של הגננות ברציונל העומד ברקע ההחלטות שמתקבלות במערכת עשוי לצמצם תחושות קשות, וכשהדבר מתאפשר, יש מקום להכללת נציגות מקרב הגננות בתהליכי קבלת החלטות.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי התבסס על נתונים בנקודת זמן אחת, מגבלה שמנעה בחינה של תהליכי שינוי בתפיסות הגננות לאורך זמן. לפיכך, מומלץ כי מחקרי המשך יבחנו את חוויית הגננות בנקודות זמן נוספות לצורך קבלת תמונה שלמה יותר. שילוב של ראיונות עומק עם מספר מצומצם של משתתפות נוסף על שימוש בשאלונים המקוונים היה עשוי להעשיר את ממצאי המחקר. כמו כן, לא נערך פילוח השוואתי בין תת־קבוצות, כגון חינוך מיוחד לעומת רגיל או מגזרי חינוך שונים. לכן מוצע לבצע במחקרי המשך ניתוח השוואתי לצורך דיוק של התובנות ושל השלכותיהן.

רשימת מקורות

- אבוחצירא, א' ובארט, ע' (2022). תפיסותיהן של גננות, יועצות ומפקחות גני ילדים ביחס לחשיבות וגורמי הנעה ובלימה בהטמעת מערך הייעוץ החינוכי לגיל הרך בגנים חרדיים. *הייעוץ החינוכי*, 24, 183-201.
- אומנסקי, ת' ובוימגולד, י' (2017). *ראשית קול: הייעוץ החינוכי בגיל הרך*. משרד החינוך – שפ"י.
- אלון, ר', רוזנטל, ר', רובין, א', גמליאל, ר"ח, טרכטינגוט, י' ונהיר, א' (2025). דחק של יועצים בימי מלחמה. *זמן חינוך*, 10, 25-41.

ארהרד, ר' (2014). ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות. מכון מופ"ת.
 ארזי, ט' וסבג, י' (2020). הגברת מצבי הסיכון של ילדים ובני נוער נוכח משבר הקורונה. מכון מאיירס-ג'ונס-ברוקדייל.

באום, נ' (2005). בניית חוסן נפשי בגני ילדים: תוכנית פסיכו-חינוכית בצל חשיפה מתמשכת לטרור. בתוך א' זומר וא' בלייך (עורכים), בריאות הנפש בצל הטרור: הניסיון הישראלי (עמ' 213-227). רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). פרקטיקות של חוסן בימי שגרה. מכון מופ"ת.
 בלנק, כ', שי, ד', נבון, י', סילברמן, ש' ושביט, י' (2024). קשיים רגשיים והתנהגותיים בקרב ילדים בגיל הרך והוריהם: תמונת מצב עדכנית בעקבות המלחמה. מרכז טאוב.

www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2024/02/ECEC-Parent-survey-2024-HEB.pdf

זומר, א' ובלייך, א' (עורכים). (2005). בריאות הנפש בצל הטרור: הניסיון הישראלי. רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

זיגלמן, י', שחם, מ', להד, מ' ושחם, י' (2006). פיתוח חוסן קהילתי וארגוני באמצעות מודל החוסן הרב-ממדי. מרכז משאבים.

<https://icspc.org/wp-content/uploads/2024/03/basicPH.pdf>

יוגב, י', רוזנטל, א' וכספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים: הכול בעיני המתבוננת. דפים, 72, 255-272.

מבורך, מ' (2017). מנהיגות חינוכית בגיל הרך. מכון מופ"ת.
 מועלם, ב' (2022). תפיסותיהם של הסגל האקדמי, הגננות וההורים את ההיבטים הקהילתיים של גן המשויך לארגון "גני אפרתה" [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

מכון ארבל. (2024). תוכנית צה"ר (צוות התערבות רגשית).
<https://m-arbel.co.il/projects/%D7%AA%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%AA-%D7%A6%D7%94%D7%B4%D7%A8/>

מליון, י', גומפל, ת' ונחום, מ' (2025). מורים בישראל בצל מלחמת "חרבות ברזל": היבטים פסיכולוגיים ומקצועיים. משרד החינוך.

<https://chief-scientist.education.gov.il/knowledge/publications/livinginisrael-report/>

משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי. (2010). עשייה חינוכית בגן הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי. המנהל הפדגוגי.

משרד החינוך, האגף לגיל הרך. (2021). שבילים לגן העתידי. המנהל הפדגוגי.

משרד החינוך. (2022). חוזר מנכ"ל 0287.

https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=385&UTM_SOURCE=NEWS LETTER&UTM_MEDIUM=EMAIL_2022/53&UTM_CAMPAIGN=MNK

משרד החינוך. (2025). פורטל הורים: גן חינוך מיוחד.

<https://parents.education.gov.il/prhnet/special-education/educational-frames/preschool-special-education>

סדן, א' (2009). עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי. הקיבוץ המאוחד.

סטודני, מ' ואופלטקה, י' (2022). "להנהיג בגובה העיניים": דרכי הנעת עובדים בגן הילדים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 37, 169-198.

https://drive.google.com/file/d/11mbF-5_KFeL4OFNoxYmPNK9mh3MEc0TO/view

פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13, 9-33.

צבר-בן יהושע, נ' (עורכת). (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

קורת, ע' וגבעון, ד' (עורכות). (2021). ימי קורונה: ילדים בגיל הרך בעתות משבר. רכס.

קמחייהב, ה' (2021). היבטים קהילתיים בגן הרב-תרבותי באוניברסיטה העברית בירושלים [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

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

- Achituv, S., Dror, O., & Brody, D. (2025). Attitudes of Israeli early childhood educators who work in kibbutzim, rural villages, and cities towards their community and the effect of community on their practice. *Children and Society*, 39(4), 749-759. <https://doi.org/10.1111/chso.12941>
- Ajdukovic, D., Kimhi, S., & Lahad, M. (Eds.). (2015). *Resiliency: Enhancing coping with crisis and terrorism*. IOS Press.
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of English Language Studies*, 5(2), 9–19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v5n.2p.9>
- Alezra, F. (2019). The image of the kindergarten teacher in the Israeli media. *Yearbook of Pedagogy*, 42(1), 165–180.
- Alon, R., & Barth, A. (2025). Teaching under fire: Preschool and kindergarten teachers' personal, professional, and social predictors of stress and well-being in wartime. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2529365>
- Alon, R., & Bergman Deitcher, D. (2023). Israeli special education preschool teachers' job satisfaction: The predictive value of professional identity and social support. *Early Child Development & Care*, 194(5-6), 783-795. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2224529>
- Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. In N. Weatherby-Fell (Ed.), *Learning to teach in the secondary school* (pp. 20–38). Cambridge University Press.

- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654.
- Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 9–31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00379.x>
- Cohen-Azaria, Y. (2025). Kindergarten teachers' leadership, difficulties, and actions taken during the 2023/2024 Israel-Hamas war. In M. Gutman (Ed.), *Challenges facing education leadership in the shadow of war: International and multicultural perspectives from zones of conflict* (pp. 15–22). Taylor & Francis.
- Counted, V., & Watts, F. (Eds.). (2019). *The psychology of religion and place: Emerging perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Eltanamy, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2021). Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 147–160.
- Gura, T., & Roma, O. (2023). Children's play during wartime in Ukraine from the preschool teacher's perspective. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(52), 17–22.
- Josselson, R. (2004). The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion. *Narrative Inquiry*, 14, 1–28. <https://doi.org/10.1075/ni.14.1.01jos>
- Lahad, M. (2017). From victim to victor: The development of the BASIC PH model of coping and resiliency. *Traumatology*, 23(1), 27–34.

<https://doi.org/10.1037/trm0000105>

Lahad, M., & Leykin, D. (2015). The integrative model of resiliency: The “BASIC Ph” model or what do we know about survival? In D. Ajdukovic, S. Kimhi & M. Lahad (Eds.), *Resiliency: Enhancing coping with crisis and terrorism* (pp. 125–154). IOS Press.

Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (Eds.). (2013). *The “BASIC Ph” model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. Jessica Kingsley Publishers.

Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 197–204.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>

Levkovich, I., & Gada, A. (2020). The weight falls on my shoulders: Perceptions of compassion fatigue among Israeli preschool teachers. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(3), 91–112.

<https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.3.91>

Liu, J. J. W., Reed, M., & Girard, T. A. (2017). Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. *Personality and Individual Differences*, 111, 111–118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.007>

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2016). “Don’t sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.

<https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.3.91>

- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement*.
- Nissim, Y., & Naifels, E. (2024). Early childhood educators: Anchors amidst chaos. Agility and adaptive leadership in Israel's October 7th war. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46(2), 323–344. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2436355>
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150.
- Senor, D., & Singer, S. (2024). *The genius of Israel: The surprising resilience of a divided nation in a turbulent world*. Avid Reader.
- Shacham, M. (2015). Suddenly–war: Intervention program for enhancing teachers and children's resilience following war. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 48, 60–68.
- Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., & Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 115–135. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2076267>
- Shechory Bitton, M., & Laufer, A. (2018). Children's emotional and behavioral problems in the shadow of terrorism: The case of Israel. *Children and Youth Services Review*, 86, 302–307.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.042>

Studni, M., & Oplatka, I. (2022). Emotion management among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 429–447.

Sun, Y., Tamblyn, A., Morris, H., Boothby, C., Skouteris, H., & Blewitt, C. (2024). Early childhood and primary school teachers' experiences and needs in working with trauma-impacted children: A systematic review and thematic synthesis. *Children and Youth Services Review*, 156, 107344. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107344>

Wolmer, L., Laor, N., & Yazgan, Y. (2003). School reactivation programs after disaster: Could teachers serve as clinical mediators? *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(2), 363–381. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00104-9](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00104-9)