

עמדות ופרקטיקה של גננות לחינוך מיוחד בהקשר לשיתוף הורים¹

שירה רוזנברג²

תקציר

מעורבותם של הורים במסגרות החינוך המיוחד היא גורם מרכזי בקידום התפתחותם, רווחתם והישגיהם של ילדים עם צרכים מיוחדים. הצלחת השותפות תלויה בעמדות אנשי הצוות וביישומן בפועל. מטרת המחקר הייתה לבחון את עמדותיהן של גננות בחינוך המיוחד בישראל כלפי שיתוף הורים, את הפרקטיקה המדווחת ואת הפער ביניהן.

המחקר התבסס על שאלון כמותי ייעודי שמילאו 44 גננות העובדות בגני חינוך מיוחד ברחבי הארץ. השאלון בחן את החשיבות שהן מייחסות להיבטים שונים של שיתוף הורים הן את תדירות הפעולות שהן נוקטות בפועל.

הממצאים הצביעו על עמדות חיוביות מאוד כלפי שיתוף הורים, במיוחד בהיבטי תקשורת, ליווי ותמיכה, אך נמצא פער עקבי ומשמעותי בין עמדות לבין פרקטיקה. בין יתר התחומים בלט נושא קבלת ההחלטות, שבו נצפה הפער הגדול ביותר.

החידוש במחקר טמון בהצגת תמונה רחבה של הפער בין עמדות לפרקטיקה בגני חינוך מיוחד לגיל הרך בישראל, ובהדגשת הצורך בפיתוח מענים מערכתיים ובהכשרה מקצועית ייעודית לגננות, במטרה לצמצם את הפערים ולחזק את שותפות ההורים בתהליכים החינוכיים.

מילות מפתח: מעורבות הורים, חינוך מיוחד, גננות, שיתוף הורים

¹ המחקר נעשה בתמיכת רשות המחקר במכללה האקדמית הרצוג. תודה על התמיכה ועל הסיוע בכל שלבי המחקר.

² במהלך הכנת המאמר נעשה שימוש בכלי בינה מלאכותית מסוג ChatGPT, Elicit למטרת איסוף חומרי מחקר, סיכום של סקירה תיאורטית ושיפור שפה וסגנון.

מבוא

אנשי חינוך, קובעי מדיניות וחוקרים מסכימים פה אחד כי חשוב שהורים יהיו מעורבים בחינוך ילדיהם במסגרות החינוך השונות, מהגן ועד לסיום לימודיהם בתיכון, שכן למעורבות זו ישנה השפעה על הישגיו ורווחתו של הילד (Boonk et al., 2018; Erdem & Kaya, 2020). בפועל, השיתוף של ההורים נתקל בקשיים ובחסמים רבים, וכפי שטענו הורנבי ולפאל (Hornby & Lafaele, 2011):

"The issue of parental involvement (PI) in education is notable for the extensive rhetoric supporting it and considerable variation in the reality of its practice" (p. 37).

מחקרים מעטים יחסית ניסו לבחון את הקשר שבין הרטוריקה לפרקטיקה של מורים בכלל ושל מורים בגני ילדים בפרט. המחקר הנוכחי הוא הראשון שמתמקד בגנות המשתפות הורים בגני החינוך המיוחד בישראל, תחום שכמעט לא נחקר.

המונח **מעורבות הורית** בחינוך מתייחס למגוון פעולות שההורים מבצעים עם ילדיהם או בשיתוף עם הצוות החינוכי במטרה לקדם את הישגי הילד, את רווחתו הרגשית ואת התפתחותו החברתית (Boonk et al., 2018; Erdem & Kaya, 2020). הספרות המחקרית מדגישה שמעורבות הורים אינה תופעה אחידה. היא משתנה לפי הגיל של הילד, לפי שלב ההתפתחות שלו ולפי מעברו בין מסגרות החינוך השונות, וכוללת היבטים מגוונים, מתמיכה ביתית ועד למעורבות בהחלטות החינוכיות שמתקבלות (Boonk et al., ; Epstein, 2018). לכן, אף שמחקרים רבים מצביעים שלמעורבות ההורים תרומה עקבית להישגים הלימודיים, לפיתוח הכישורים החברתיים ולשיפור הרווחה הרגשית של ילדים (Boonk et al., ; Erdem & Kaya, 2020) יישומה בשטח נתקל בקשיים ובחסמים שונים (Hyassat et al., 2024).

עם זאת, קיים פער משמעותי בספרות המחקרית. רוב המחקרים מתארים את התרומה של מעורבות ההורים, אך רק מעטים מהם בחנו את הקשר שבין עמדות המורים או ההורים לפרקטיקות השיתוף בפועל בכלל ואת הפער שבין העמדות ליישום הלכה למעשה בפרט

(Hyassat et al., 2024; Spear et al., 2021). מחקרים אלו נדירים יחסית והצורך במחקרי עומק, המנתחים את עמדותיהם של המורים ושל ההורים כלפי פרקטיקות ספציפיות וגם את הגורמים המקדמים או מעכבים פרקטיקות אלו, הוא חיוני, שכן באמצעותם אפשר להבין את החסמים ולפתח מענים מותאמים (Alaçam & Olgan, 2019; Wieser, 2020).

יתרה מכך, ידוע כי המעורבות של ההורים תלויה, בין השאר, בשיתוף הפעולה ההדוק עם צוותי ההוראה, המציבים עצמם לרוב כגורם היוזם והמנווט את תהליכי השותפות ולא בהכרח כשותפים שווי-מעמד להורים. כך שברוב המקרים בית הספר הוא זה שמגדיר את הגבולות, את אופי שיתוף הפעולה ואת עוצמתו (Gedik & Urkmez, 2023; Hyassat et al., 2024; Spear et al., 2021). לפיכך, העמדות והפעולות שייבחנו, שעליהן מדווחות הגנות בהקשר זה, יכולות לסייע להבין לעומק את האתגרים והחסמים שבשיתוף פעולה אופטימלי.

במחקר הנוכחי השתתפו 44 גנות שעובדות בגני החינוך המיוחד. הגנות מילאו שאלונים שחוברו במיוחד לצורך המחקר, ובאמצעותם נבחנו עמדותיהן והפעולות שהן מבצעות באשר לשיתוף ההורים. התשובות של הגנות בשאלוני העמדות והפרקטיקה באשר לשיתוף ההורים חושפות את ההיבטים הללו, שזכו לדירוג הגבוה ביותר של הגנות וכן את אלו שזכו לדירוג הנמוך ביותר. בחינה זו מאפשרת להבין חלק מהפער בין ההצהרות (העמדות) לפרקטיקה (העשייה בפועל) בתחום זה.

אומנם ממצאי המחקר באשר לפער שקיים בין תפיסת הגנות באשר לחשיבות של שיתוף ההורים למעשיהן בפועל אינם מפתיעים, כשתפיסת החשיבות דורגה גבוה יותר מהעשייה בשטח, אך ייחודו של המחקר טמונה בכך שהוא מצביע על היבטים בשיתוף הורים שבהם הפערים קטנים יותר ועל אחרים שבהם הפערים גדולים יותר, וכן הוא מציע הצעות לפתרון החסמים שזוהו. על אף שממד קבלת ההחלטות לא הוגדר באופן עצמאי בכלי המחקר, ממצאי המחקרים הקודמים מדגישים את חשיבותו כמרכיב מרכזי בשיתוף הורים. המחקר הנוכחי מאפשר לזהות כי גם כאשר עמדות הגנות כלפי שיתוף הורים חיוביות, היישום בפועל מוגבל במיוחד במוקדים שבהם נדרשת קבלת החלטות. בכך מתווספת תובנה משמעותית – הדגשת הצורך במחקר ייעודי נוסף שיבחן תחום זה באופן שיטתי.

רקע תיאורטי

מעורבות הורית במוסדות החינוך

המונח מעורבות הורית (Parental Involvement) בחינוך מתייחס למגוון פעולות שהורים מבצעים עם ילדיהם או בשיתוף הצוות במסגרת החינוכית. מטרתן של פעולות אלו לקדם את ההישגים הלימודיים והרגשיים של הילדים ולפתח את יכולותיהם החברתיות (Barger et al., 2019). זהו היבט אחד של השותפות המורכבת הקיימת בין המשפחה למסגרת החינוכית ולקהילה (Bauch, 2001; Bodroški-Spariosu & Duhanaj, 2024).

בספרות המקצועית אין הגדרה חד־משמעית למונח זה. הסיבות לכך רבות, והן כוללות את הפעולות המגוונות הקשורות במעורבות הורית, את התדירות המשתנה של פעולות אלו ואת הרמות השונות שבהן הן מתבטאות (Bakker & Denessen, 2007; Georgiou, 2023). מודלים שונים, המסבירים את השותפות בין ההורים למסגרות החינוכיות, מתבססים על הגישה האקולוגית-התפתחותית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), המציעה בסיס תיאורטי לקשר בין ההורים, המסגרת החינוכית והילד. לפי גישה זו, הסביבה שבה גדל הילד משפיעה רבות על התפתחותו, שכן היא מורכבת ממערכות הקשורות זו לזו והמשפיעות זו על זו, וכך הן מחזקות זו את זו (Bronfenbrenner, 1986).

מה מאפשר את מעורבות ההורים? אילו גורמים מקדמים ואילו מעכבים את שיתוף ההורים בתהליך שעובר ילדם במסגרות החינוך השונות? מאמר זה יתמקד בתפקוד של הצוות החינוכי, קרי, הגננות בחינוך המיוחד, מאחר שחשוב להניע את ההורים ולגרום להם לשתף פעולה. לטענת אפשטיין (Epstein, 1992, 1996, 2018), המסגרת החינוכית, ובעיקר המחנכים, הם האחראים לערב את ההורים בתהליך החינוכי. היא מתארת במחקרה שישה מדדים הנדרשים מההורים ובעיקר מהמסגרת החינוכית כדי להבטיח מעורבות הורית. מדדים אלו כוללים: הורות, תקשורת, התנדבות, למידה בבית, קבלת החלטות ושיתוף פעולה עם הקהילה. כל אחד מהמדדים הללו מתייחס להיבט שונה של מעורבות הורית ומדגיש את החשיבות של שיתוף פעולה רב-ממדי בין בית הספר למשפחה.

אף שהחוקרים מסכימים פה אחד כי חשוב שיהיה שיתוף פעולה בין הורים למחנכים, היישום בשטח נתקל באתגרים לא מעטים. הבולטים ביניהם הם עומס רב ומחסור בזמן מצד המורים (Barnyak & McNelly, 2009; Fan & Chen, 2001), הבדלים תרבותיים ומחסומים לשוניים (Gasper & Sahay, 2025), חששות של המורים שההורים יתערבו בעבודתם הפדגוגית (Carlisle et al., 2005; de Carvalho, 2000) ויחסי כוח מורכבים בין הורים למורים (Armstrong, 2020; Deslandes et al., 2015; Todd & Higgins, 1998).

מעורבות הורית במוסדות החינוך המיוחד

לשיתוף ההורים בחינוך המיוחד חשיבות רבה (Kochhar-Bryant & Heishman, 2010). מחקרים עדכניים מראים כי המעורבות של הורים שלילדיהם יש צרכים מיוחדים בבתי הספר היא קריטית, שכן יחסי הגומלין בין המסגרת החינוכית להורים משפיעים מאוד על התפתחותם של ילדים אלו (Gedik & Urkmez, 2023; Hyassat et al., 2024; Manor-Binyamini, 2014). חשיבות זו נובעת מהצרכים הייחודיים של הילדים ומהתמיכה הרב-מערכתית והמתמשכת שההורים נזקקים לה בהתמודדותם (Mann & Gilmore, 2021; Spear et al., 2021). כלומר, לא זו בלבד שהדינמיקה בין ההורים לצוות החינוכי משפיעה על הילד, אלא שהיא משפיעה גם על דרכי ההתמודדות של המשפחה עם האתגרים הכרוכים בגידול של ילד עם צרכים מיוחדים. מערכת יחסים חיובית בין ההורים לצוות החינוכי מפתחת את היכולות האקדמיות והחברתיות-הרגשיות של ילד עם צרכים מיוחדים, ולעיתים היא אף תורמת להשתלבותו במסגרת חינוך רגילה. לעומת זאת, מערכת יחסים שלילית, הכוללת קונפליקטים פוגעת בהסתגלות ובחינוך של ילד כזה (Fox et al., 2002). זאת ועוד, מחקר שנעשה בקרב מורים בחינוך המיוחד (Parchomiuk, 2019) מדגיש עד כמה חשוב שהמורים יהיו אמפטיים ויזדהו עם המערבולות הרגשיות שחשים הורים שלילדיהם צרכים מיוחדים. היכולת של המורים להבין את המורכבות הרגשית שחווים ההורים ולהתחשב בה משפיעה באופן משמעותי על הקשר, על איכותו ועל שיתוף הפעולה בין ההורים למורים, שנעשה לטובת הילד.

ואכן, ההכרה ההולכת וגוברת בחשיבותו של שיתוף הפעולה עם ההורים גרמה לפיתוח רפורמות בתחום החינוך המיוחד בישראל ובמדינות נוספות בעולם (משרד החינוך, 2018; Rothstein & Johnson, 2014). כמו כן, בישראל נחקקו חוקים שונים כדי להסדיר את נושא החינוך המיוחד ושיתוף ההורים, כולל חוק חינוך מיוחד (1988) ותיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד (2002). חוקים אלו מחייבים את הצוות הרב-מקצועי ליידע את ההורים ולשתף בתוכנית הלימודים האישית של ילדיהם. שינויים אלו משקפים את ההבנה כי השיתוף של ההורים אינו רק רצוי, אלא אף הכרחי כדי שהתהליך החינוכי בחינוך המיוחד יצליח.

לצד ההסכמה הרחבה בספרות לגבי חשיבותה של שותפות ההורים, מחקרים מצביעים על חסמים ניכרים המגבילים את יישום השותפות בפועל. קשיים אלו כוללים עומס עבודה, מחסור בזמן ומשאבים, והיעדר הכשרה מקצועית ייעודית לשיתוף הורים (Spear et al., 2021). גם בהקשר של הגיל הרך נמצא כי מורים והורים מביעים עמדות חיוביות כלפי השותפות, אך יישומה בפועל מצומצם בהרבה (Wieser, 2020). ממצאים עדכניים אף הדגישו את הקושי להעצים הורים ולשלבם בהשתתפות פעילה ומשמעותית, במיוחד במסגרות חינוך מיוחד (Gasper & Sahay, 2025). מחקרה של אללופ (2021) מצא כי אף שמורים מביעים עמדות חיוביות כלפי תרומתה של מעורבות ההורים והצורך בתקשורת רציפה ובהירה, הם מתקשים מאוד לשלב הורים בתהליכי הקבלה של החלטות חינוכיות. פער זה בין התמיכה ההצהרתית לבין היישום בפועל מחדד את המורכבות בשותפות בין הורים למורים, ובמיוחד בהקשרים של חינוך מיוחד. מכלול זה מצביע על כך שהפער בין עמדות לפרקטיקה הוא אתגר מרכזי, המהווה נקודת מוצא למחקר הנוכחי.

היבטים שונים בפרקטיקה של גננות בחינוך המיוחד קשורים לשיתוף הורים. למשל, בניית תוכנית לימודים אישית לילד (Tucker & Schwartz, 2013), יידוע ההורים באשר לזכויותיהם ושיתופם בהחלטות שמתקבלות באשר לילדם (Avendano & Cho, 2020). גורמים אלו עשויים לסייע לקובעי המדיניות ולאנשי החינוך לתכנן תוכניות הכשרה שישפיעו על הפרקטיקה הזו. מאחר שהגננות קובעות את האופן שבו ההורים יהיו מעורבים, בעיקר בתחום החינוך

המיוחד לגיל הרך, מטרתו של מחקר זה לנתח היבטים שונים בעמדותיהן ובפעולותיהן של הגננות, הקשורים לשיתוף ההורים בגנים שבניהולן. לצורך המחקר נבנו שני שאלונים, העוסקים בהרחבה בנושא שיתוף ההורים בחינוך המיוחד. השאלון הראשון בודק את האמונות או את העמדות של הגננות כלפי שיתוף ההורים מבחינת החשיבות שהן מייחסות לכל אחת מהפעולות שהן מבצעות. השאלון השני, הזהה בהיגדיו לראשון, בוחן את פעולותיהן בפועל בנושאים אלו. כלומר, במוקד מחקר זה נמצא הקשר בין העמדות של הגננות בחינוך המיוחד כלפי שיתוף ההורים לפעולות שהן מבצעות בפועל בתחום זה על פי דיווחיהן. נוסף על כך, המחקר מזהה את האתגרים העולים ממעורבות ההורים מבחינת הגננות ואת החסמים המונעים מהן לשתף את ההורים, כך שהשיתוף יהיה אופטימלי. בהמשך לסקירת הספרות נמצא כי תחום קבלת ההחלטות נחשב מורכב במיוחד בשותפות הורים-מורים (Epstein, 2018; Hornby & Blackwell, 2018). אף כי המחקר הנוכחי לא בחן אותו כתחום עצמאי, ההיגדים הקשורים לכך הצביעו על פער בולט, ולכן הוא נכלל בממצאים כהיבט משלים. לנוכח סקירת הספרות והממצאים המקדימים שהצביעו על פער בין עמדות חיוביות לבין יישום מוגבל, נוסחו שאלות המחקר.

שאלות המחקר:

1. כיצד מדרגות גננות לחינוך המיוחד לגיל הרך את חשיבותו של שיתוף ההורים בארבע התמות: תקשורת, ליווי ותמיכה, העצמת הורים, ועידוד להשתתפות פעילה?
2. באיזו תדירות, על פי דיווחי הגננות, הן מיישמות פרקטיקות לשיתוף הורים בתחומי תקשורת, ליווי ותמיכה, העצמת הורים, ועידוד להשתתפות פעילה בגני הילדים בחינוך מיוחד?
3. מהו גודלו של הפער הממוצע בין עמדות לפרקטיקה בכל אחת מארבע התמות, והאם פער זה מובהק מבחינה סטטיסטית?
4. האם גודל הפער בין עמדות לפרקטיקה שונה בין התמות, ואם כן – באילו תחומים הפער בולט במיוחד?

כדי לבחון שאלות אלו נערך מחקר כמותי בקרב גננות בחינוך המיוחד לגיל הרך. בפרק המתודולוגיה יוצגו אוכלוסיית המחקר, כלי המחקר וההליך שננקט לצורך איסוף וניתוח הנתונים.

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 44 גננות העובדות בגני חינוך מיוחד, שבהם ילדים בני 3-6 שנים, שאובחנו או הוערכו פסיכולוגית. הגננות שהשתתפו במחקר עובדות בגנים בכל רחבי הארץ. את הגננות מדריכות בקביעות מומחיות בתחום הגיל הרך מטעם מתי"א – מרכז תמיכה יישובי או אזורי, המשמש מסגרת מקצועית, פדגוגית וארגונית ומרכז ידע של החינוך המיוחד. נוסף על כך, הגננות משתתפות בקורסים לפיתוח מקצועי של משרד החינוך. לכל הגננות במחקר הנוכחי יש קביעות במשרד החינוך וניסיון של שנתיים לפחות בגני החינוך המיוחד. כולן עובדות מתי"א ומנהלות גני חינוך מיוחד.

הליך המחקר

המחקר התבצע לאחר שהתקבל אישור מוועדת האתיקה של האוניברסיטה העברית בירושלים ולאחר שהתקבל אישור לביצועו ממשרד החינוך. המחקר כלל שלושה שלבים:

1. בניית רשימת ההיגדים וקיבוצם בשני השאלונים המבוססים על היגדים אלו.
2. בתחילת שנת הלימודים נשלחה פנייה באמצעות הרשות החברתיות לגננות לחינוך מיוחד בבקשה שישתתפו במחקר העוסק במעורבות הורים. הגננות שהסכימו להשתתף במחקר חתמו על טופסי הסכמה מדעת.
3. לכל גננת נקבע מפגש של שעתיים-שלוש שעות בגנה כדי שהיא תמלא בעזרת החוקרת או מישהי מטעמה את השאלונים. השאלונים מולאו באופן אנונימי, ולאחר מכן הוכנסו למעטפות בלי שצוינו עליהם פרטים מזיהום של הגננות. המעטפות ובהן השאלונים נשמרו בארון נעול באוניברסיטה העברית בירושלים.

מאפייני המשתתפות

מספר שנות הלימוד של המשתתפות במחקר נע בין 15 ל-18 שנים, כשהממוצע הוא 16.45 ($SD=0.94$). הוותק של משתתפות המחקר בעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים הוא בין שלוש ל-25 שנים ($M=9.79$, $SD=5.78$). מדיווחי הגננות עולה כי רוב המשתתפות ($N=38$, 86.9%) לא הוכשרו לעבוד עם הורים. המאפיינים הדמוגרפיים של הגננות מוצגים בלוח 1.

לוח 1: המאפיינים הדמוגרפיים של הגננות שהשתתפו במחקר ($N=44$)

סטיית תקן	ממוצע	שכיחות [N(%)]	
0.94	16.45		שנות לימוד
5.78	9.79		ותק בעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים
		11 (13.1%)	כן רקע בהכשרה עם הורים
		73 (86.9%)	לא

כלי המחקר

החוקרת סקרה מחקרים קודמים, אך לא מצאה בהם כלים המעריכים את תפיסת הגננות באשר לחשיבותן של פעולות שונות הקשורות לשיתוף הורים ואת תדירות הפעולות שהן עושות בהקשר זה. לכן, הוחלט לפתח שני שאלונים שיענו על צרכי המחקר. לצורך בניית השאלונים נאספו מהספרות המקצועית ומהפרקטיקה בשטח 50 פעולות הקשורות למעורבות הורית. עשר מומחיות בתחום הגיל הרך ושבע גננות לחינוך מיוחד שלא השתתפו במחקר התבקשו לדרג, על פי דעתן, את הפעולות המשקפות את הנושא של שיתוף הורים. מתוך 50 הפעולות שהוצגו, 39 הפעולות שדורגו כמשקפות ביותר שיתוף הורים נכללו בשאלונים הסופיים. סדר ההיגדים נקבע באופן אקראי. השאלונים נבחנו בפיילוט קטן, שבו חמש גננות נוספות בדקו את בהירות ההיגדים. במהלך הפיילוט הוצאו שני היגדים מהרשימה הראשונית שכללה 39 היגדים. ההיגדים הוסרו בשל ההערות של הגננות, שציינו בפיילוט כי הם אינם ברורים מספיק, חופפים להיגדים אחרים או אינם רלוונטיים לחינוך מיוחד. לפיכך, השאלונים הסופיים כללו 37 היגדים בלבד, כשכל היגד שויך לקטגוריה אחת.

שאלון עמדות הגננות כלפי שיתוף ההורים: השאלון מעריך את עמדתה של הגננת כלפי השותפות עם ההורים. הגננות העריכו את החשיבות של כל פעולה או התנהגות על סקלת ליקרט מ-1 (לא חשוב בכלל) ועד 5 (חשוב ביותר). המהימנות הפנימית שנמצאה הייתה טובה מאוד ($\alpha = 0.78$).

דיווחי הגננות באשר לפרקטיקה שהן מבצעות בפועל בהקשר לשיתוף ההורים: בשאלון זה הגננות העריכו את התדירות של כל פעולה או התנהגות על סקלת ליקרט מ-1 (לא מבצעת בכלל) ועד 5 (מבצעת תמיד). המהימנות הפנימית הייתה טובה מאוד ($\alpha = 0.87$).

דוגמאות להיגדים שדורגו:

- מכינה עם הילד משהו בגן שקשור לאירוע בבית (ציור רפואה שלמה, לידה של אח, יום הולדת להורים וכדומה)
- מפנה את ההורים למקורות תמיכה נוספים
- מדריכה את ההורים על פי צורכיהם ועל פי ידיעותיהם
- כותבת במחברת הקשר עדכונים חיוביים
- בונה עם ההורים את תוכנית הלימודים האישית של הילד

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים כלל שני שלבים. בשלב הראשון הנתונים נותחו באמצעות תוכנת SPSS (גרסה 22), ובה נבדק גם הקשר שבין שני השאלונים וכן הופקו ממוצעים וסטיות תקן לכל אחד מהשאלונים ולכל אחד מהיגדי השאלון (בנפרד, לפי חלקי השאלון – עמדות/פרקטיקה). במסגרת הניתוח חושב הפער הממוצע בין ציוני העמדות לפרקטיקה בכל אחת מן הקטגוריות, ונבדקה מובהקותו הסטטיסטית. בשלב השני נעשה ניתוח תמטי של היגדי השאלון. החוקרת ניתחה ניתוח תמטי של היגדי השאלון בעזרת קטגוריות מובחנות, שבהן תומכים המודלים והמחקרים העדכניים (למשל, Mann & Gilmore, 2024; Bodroški-Spariosu & Duhanaj, 2024; Williams et al., 2022; Wieser, 2020; 2021), שביססו עקרונות, ולפיהם תקשורת, ליווי ותמיכה ועידוד להשתתפות פעילה הם שלושת הממדים המרכזיים במעורבות הורים במסגרות

החינוכיות. לאחר מכן חולק השאלון לחמש מומחיות בתחום החינוך והשותפות עם ההורים. כל אחת מהן בחנה את ההיגדים ואת המחקרים העדכניים בתחום וציינה את דעתה לגבי הקטגוריות שעל פיהן אפשר למיין את היגדי השאלון. לאחר מכן השוותה החוקרת עם חמש המומחיות בין הקטגוריות לסיווג של כל אחד מההיגדים, ולאחר כמה דיונים הן הסכימו על החלוקה המדויקת של ההיגדים לקטגוריות השונות.

השלבים בתהליך מיון ההיגדים:

1. מיון אישי של ההיגדים – כל מומחית קיבלה את רשימת ההיגדים וביצעה מיון ראשוני על פי קטגוריות מוכרות.
2. שיתוף במחשבות והערכה מחדש – כל מומחית הציגה את שיקוליה באשר לחלוקה, כשבמהלך הדיון התגלו כמה מחלוקות. עם זאת, יש לציין כי הסיווג הראשוני התבסס על המסגרת התיאורטית.
- מאחר שכמה היגדים התאימו לשתי קטגוריות, והיה צורך בדיון נוסף, המומחיות דנו בשאלות האלו: (1) האם יש היגדים שמתאימים לכמה קטגוריות? (2) האם אפשר למקד יותר את ההבחנה בין תקשורת לעידוד? (3) האם צריך להוסיף קטגוריה? דוגמאות לשינוי במיון בעקבות הדיון:

 - "מתייעצת עם מומחית תחום מהמתי"א או עם פסיכולוג הגן במקרה של קונפליקט" עבר מהקטגוריה **תקשורת** לקטגוריה **ליווי** כי הוא קשור להדרכה ולהכוונה מקצועית.
 - "מפנה את ההורים למקורות תמיכה נוספים" עבר מהקטגוריה **תקשורת** לקטגוריה **ליווי** משום שהוא עוסק במתן עזרה קונקרטיה ולא רק בהעברת מידע.

- במהלך הדיון הועלתה הצעה לחלק יותר במדויק את ההיגדים ונוספה קטגוריה חדשה – העצמת הורים, הכוללת פעולות שמטרתן לחזק את היכולות ההוריות ואת הביטחון העצמי של ההורים. לדוגמה, ההיגד "מדריכה את ההורים על פי צורכיהם ועל פי ידיעותיהם" עבר לקטגוריה זז.
3. הסכמה סופית והוכחת תקפות – כל המומחיות עברו שוב על המיון והסכימו עליו פה אחד.

ממצאים

הממצאים יוצגו להלן בהתאם לארבע שאלות המחקר. תחילה יוצגו עמדות הגנות כלפי שיתוף הורים בתחומים השונים, לאחר מכן יוצגו הפרקטיקות בפועל כפי שתוארו על ידיהן, בהמשך יוצגו הפערים שנמצאו בין עמדות לפרקטיקה, ולבסוף יודגשו התחומים שבהם נמצא הפער הבולט ביותר.

סטטיסטיקה תיאורית

מהמדגם הנוכחי עולה כי התפיסה באשר לחשיבות הקשר שבין הגנות להורים הייתה הגבוהה ביותר. כמו כן, נמצא כי רמת התדירות בביצוע הפעולות באותו הקשר הייתה מתונה. כדי לבדוק את הקשרים בין משתני המחקר נעשתה מטריצת מתאמי פירסון. הממצאים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאם פירסון בין משתני המחקר – ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר

שאלון א: העמדות	שאלון ב: הפרקטיקה	
שאלון א: העמדות	.47**	
M	3.41	4.25
(SD)	(0.53)	(0.30)

** $p < .01$

ממתאם פירסון עולה כי קיים קשר חיובי מובהק בין המשתנים ($r = .47, p < .001$), כך שכלל שהגנות דירגה את חשיבות הקשר עם ההורים כמשמעותית יותר, כך היא גם דירגה את תדירות ביצוע הפעולות בגן כגבוהה יותר.

בלוח 3 (ראו בנספח) מוצגים ההיגדים של שני השאלונים, הבוחנים את עמדותיהן של הגנות כלפי שיתוף הורים (שאלון א) ואת הפרקטיקה שלהן בתחום זה (שאלון ב), לפי דירוג יורד של הציון שקיבל כל אחד מהיגדי שאלון העמדות ולצידו הדירוג של אותו היגד בשאלון הפרקטיקה.

ארבע התמות (הקטגוריות) המרכזיות של היגדי השאלון

בניתוח התמטי שביצעו חמש המומחיות לגיל הרך עלו קטגוריות אלו:

1. תקשורת (Communication): קטגוריה זו מדגישה את השיח הדו-כיווני, את הפגישות, את העדכונים השוטפים ואת הנגשת המידע. מחקרים מציינים (Major, Epstein, 2018;) 2023 כי תקשורת אפקטיבית כוללת פגישות עם הורים, דוחות שוטפים, שיתוף במידע רלוונטי והנגשת מושגים מקצועיים בשפה ברורה. עוד עולה מהמחקרים כי תקשורת עקבית ושקופה משפרת את האמון בין ההורים למערכת החינוכית ואף תורמת להתקדמות הילד (גז לנגרמן, 2019). היגדים לדוגמה:

– מקשיבה הקשבה אמפתית לדברי ההורים (בקשות, קשיים, תלונות)

– עורכת תיאום ציפיות עם ההורים בתחילת השנה לגבי סוג ומידת המעורבות ההורית שמתאימים להם

– פותחת קבוצת וטסאפ להורי הגן

2. ליווי ותמיכה (Guidance and Support): קטגוריה זו מדגישה שלמורים וליועצים החינוכיים יש תפקיד מרכזי, שכן עליהם לכוון את ההורים, לתת להם מידע רלוונטי ולפנות אליהם בתהליכים החינוכיים, הרגשיים והאבחוניים. על פי מן וגילמור (Mann & Gilmore, 2021), מעורבות פעילה של אנשי חינוך בהדרכה ובתמיכה רגשית, וסיוע באיתור משאבים להורים, במיוחד כשמדובר בהורים שלילדיהם צרכים מיוחדים, מחזקת את תחושת המסוגלות ההורית ומקדמת שותפות משמעותית יותר בתהליך הלמידה של הילד. החוקרים מדגישים כי ליווי זה מאפשר להורים להתמודד טוב יותר עם האתגרים ומעמיק את המעורבות שלהם במערכת החינוך. היגדים לדוגמה:

– במפגש עם ההורים שואלת שאלות כדי לקבל מידע על הילד

– מפנה את ההורים למקורות תמיכה נוספים

– נמצאת בקשר עם כל הגורמים המטפלים בילד ומתווכת ביניהם

3. העצמת הורים (Parental Empowerment): ההיגדים שבקטגוריה זו מתייחסים לכלים שמקנים להורים אפשרות להשתתף בהחלטות החינוכיות, לפתח את המיומנויות ההוריות

שלהם ולשתף פעולה באופן משמעותי עם הצוות החינוכי. העצמת הורים נתפסת כמרכיב חיוני במעורבותם החינוכית, ועל פי ממצאי מחקרים שונים הכשרת ההורים, ההדרכה הפרטנית והסדנאות תורמים להם באופן שמאפשר להם להיות גורם תומך ומשמעותי בבית (Dunst et al., 1987; Williams et al., 2022). היגדים לדוגמה:

– מקיימת סדנאות להורים בשיתוף הצוות הפרה-רפואי ושפ"י

– מדריכה את ההורים על פי צרכיהם ועל פי ידיעותיהם

– מארגנת הרצאות בנושאים שעשויים לעזור להורים

4. עידוד להשתתפות פעילה (Encouragement for Active Participation): קטגוריה זו

כוללת היגדים המעודדים את ההורים להשתתף בפעילויות הגן ובית הספר, כמו: הזמנת ההורים לאירועים, יצירת מסגרות מעורבות, למשל, קבוצות הורים, ופעולות שמגבירות את תחושת השותפות והמעורבות שלהם (Boonk et al., 2018; Wieser, 2020). נמצא כי העידוד להשתתף בפעילות משפר את ההישגים החינוכיים והחברתיים של הילדים. היגדים לדוגמה:

– מבצעת פרויקטים בגן בשיתוף ההורים

– מעודדת הורים להתנדב בגן (הכנת כיבוד, חומרים מתכלים, העברת פעילויות)

– ממנה ועד הורים לגן ומערבת אותם באופן קבוע

הקטגוריות הללו היו הבסיס לניתוח ההיגדים ולפיתוח שני השאלונים, שבחנו את עמדות הגננות ואת הפרקטיקה שלהן בתחום שיתוף ההורים.

ניתוח תמטי של היגדי השאלונים

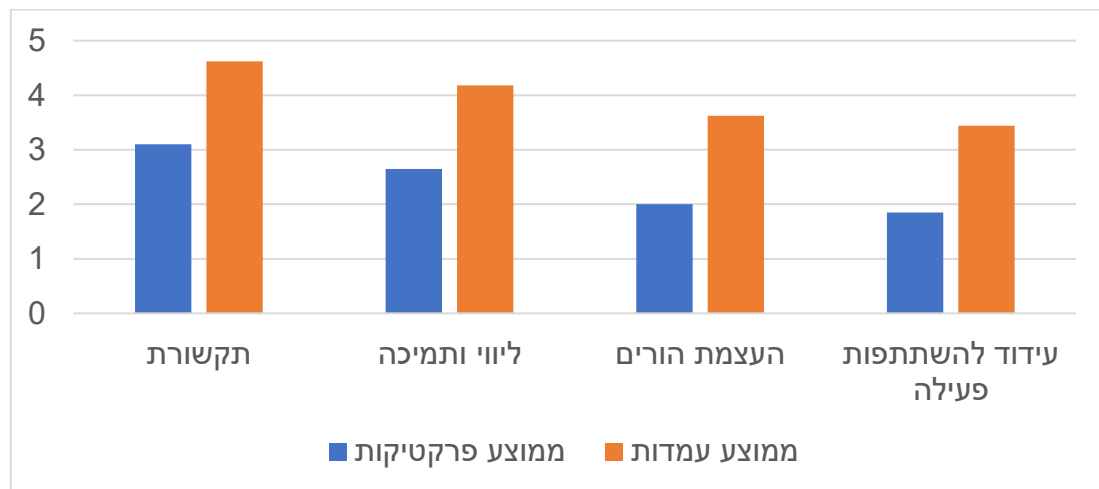
בניתוח היגדי השאלונים על פי ארבע הקטגוריות המרכזיות – תקשורת, ליווי ותמיכה, העצמת הורים ועידוד להשתתפות פעילה – נמצא כי ההיגדים שזכו לדירוג הגבוה ביותר בשאלון העמדות משתייכים בעיקר לקטגוריית התקשורת ואחריהם היגדים המשתייכים לתחום הליווי והתמיכה. מגמה דומה נמצאה גם בשאלון הפרקטיקה: ההיגדים שזכו לדיווח הגבוה ביותר בביצוע בפועל משתייכים לקטגוריית התקשורת, ואילו היגדים מתחום העצמת הורים ועידוד

השתתפות פעילה דורגו בתחתית הרשימה. פערים בולטים נצפו בין דירוג החשיבות לביצוע בפועל. לדוגמה, ההיגד "קיום פגישות אישיות עם הורים" דורג גבוה מאוד בחשיבות, אך נמוך יותר בביצוע, ואילו היגדים מתחום עידוד השתתפות פעילה דורגו נמוך בשני הממדים. בלוח 4 מוצגות ארבע התמות שעלו בשאלונים והממוצע של כל אחת מהן בשאלון העמדות ובשאלון הפרקטיקה.

לוח 4: ממוצעי ארבע התמות בשאלון העמדות ובשאלון הפרקטיקה

התמה	ממוצע שאלון עמדות (מהציון הגבוה לנמוך)	ממוצע שאלון פרקטיקות
תקשורת	4.62	3.10
ליווי ותמיכה	4.18	2.65
העצמת הורים	3.62	2.00
עידוד להשתתפות פעילה	3.44	1.85

תרשים 1 להלן ממחיש את הפער העקבי בין עמדות הגננות לפרקטיקה בפועל בכל אחת מארבע הקטגוריות המרכזיות. בכל הקטגוריות ניכר כי ממוצע העמדות גבוה מממוצע הפרקטיקה, כשהפערים הגדולים ביותר נצפו בקטגוריות העצמת הורים ועידוד להשתתפות פעילה.



תרשים 1: הפער בין ממוצע העמדות לפרקטיקה על פי קטגוריה

התמות השונות מייצגות היבטים שונים בשיתוף הורים. לפי התרשים, ההיבט של התקשורת זוכה לתמיכה הרחבה ביותר של הגננות מבחינת העמדות החיוביות שהן מייחסות להיבט זה. משמע, שנטיית ליבן לייצר שיח פורה ומועיל עם ההורים. התוצאות חושפות כי גם מבחינת הפרקטיקה של הגננות היבט התקשורת זוכה לדירוג גבוה, אם כי נמוך יותר בהשוואה לעמדותיהן. מעיון נוסף בתשובות הגננות לשאלונים עולים הממצאים הבאים:

- בשמונת ההיגדים שזכו לניקוד הגבוה ביותר בשאלון העמדות התקבל פיזור הומוגני (סטיית התקן היא בין 0.3 ל-0.42), המעיד על הסכמה גבוהה בין המשיבות.
- חמישה מבין שמונת ההיגדים שזכו לציון הגבוה ביותר בשאלון העמדות עוסקים בתקשורת בין הגננת להורים.
- שמונת ההיגדים שזכו לציון הגבוה ביותר בשאלון הפרקטיקה מתאפיינים בפיזור הטרוגני באופן יחסי (סטיות התקן הן בין 0.73 ל-1.10), המעיד על שונות רבה יותר בעמדות הגננות.
- בין הפעולות שנתפסו כחשובות ביותר לביצוע בפועל התגלו כמה הבדלים ניכרים. למשל, קיום פגישות אישיות דורג במקום השלישי מבחינת חשיבותו, אך מבחינת הביצוע בפועל נמצא במקום ה-16. ליווי ההורים בתהליכי האבחון דורג במקום השמיני מבחינת חשיבותו בשאלון העמדות, אך נמצא רק במקום ה-12 בשאלון הפרקטיקה.
- בשני השאלונים, שישה מתוך שמונת ההיגדים שדורגו בתחתית הרשימה עוסקים בעידוד פעיל של הגננת למעורבות הורים בחיי היומיום בגן, נתון הממחיש את הפער שבין העמדות החיוביות כלפי שיתוף ההורים למימוש המוגבל של הפרקטיקות המגוונות.

ניתוח ההשוואה בין ציוני העמדות והפרקטיקה העלה פער עקבי בכל הקטגוריות. חישובי הממוצעים הצביעו על פער מובהק סטטיסטית בין שתי המדידות, ($p < 0.05$) כאשר הפער הגדול ביותר נמצא בקטגוריית השתתפות פעילה. יצוין כי שני ההיגדים שהתייחסו לנושא קבלת החלטות הצביעו על הפערים הגדולים ביותר בין עמדות לפרקטיקה (פער של 1.47 נקודות בהיגד 20 ו-0.66 נקודות בהיגד 25).

דיון

ממצאי המחקר מצביעים על פער עקבי בין עמדות חיוביות של הגננות כלפי שיתוף הורים לבין הפרקטיקות המיושמות בפועל. פער זה נמצא בכל תחומי השותפות שנבחנו, בהתאם למחקרים קודמים בספרות (Epstein, 2018; Hornby & Blackwell, 2018), אך מקבל משמעות ייחודית בהקשר של גני חינוך מיוחד לגיל הרך בישראל. במסגרת הדיון יוצגו ההיבטים השונים של הפער, תוך הדגשת מוקדים שבהם הפער משמעותי במיוחד.

בשל החשיבות הגדולה שיש לשיתוף ולמעורבות ההורים ולהשפעתם המיטבית על התפתחות הילדים ועל הישגיהם האקדמיים (Boonk et al., 2018; Erdem & Kaya, 2020), חשוב לחקור את הנושא ולבחון אם העמדות של הגננות, התנהגותן והפעולות שהן מבצעות אכן מקדמות מעורבות זאת. מהמחקר הנוכחי עולה שעמדותיהן או תפיסותיהן של הגננות באשר לחשיבותה של מעורבות ההורים קיבלה דירוג גבוה, אך פעולותיהן בהקשר זה כפי שהן דיווחו עליהן דורגו רק ברמה הבינונית. כלומר, קיים פער בין תפיסותיהן של הגננות למעשיהן בנושא מעורבות הורים, כפי שגם דווח במחקרים שחקרו תחום זה (Hyassat et al., 2024; Spear et al., 2021). אומנם הפער הזה אינו מפתיע ואף צפוי, אך המחקר הנוכחי הראה כי גם בדיווחי הגננות עצמן אפשר לאתר. ממצא חשוב נוסף שעולה מהמחקר הוא שקיים קשר חיובי חזק בין תפיסות הגננות לפרקטיקה שלהן. כלומר, ככל שהן מייחסות חשיבות רבה יותר למעורבות הורית, כך הן פועלות יותר בכיוון זה. ממצא זה מתאים למחקרים אחרים שנעשו בעיקר בבתי הספר היסודיים ובתיכונים, המעידים כי מורים שעמדותיהם חיוביות באשר למעורבות הורים מעודדים יותר את ההורים לגלות מעורבות ושותפות אפקטיבית. עם זאת, הורים רבים מעידים כי הם חושבים שהמורים אינם פתוחים למעורבות של הורים, ולכן נרתעים ממעורבות (Hyassat et al, 2024; Wieser, 2020).

לפער בין מה שנתפס כחשוב למה שנעשה בפועל יש הסברים רבים בספרות המחקרית (Hyassat et al., 2024). למשל, הורנבי ולפאל (Hornby & Lafaele, 2021) מייחסים לפער זה את הגורמים האפשריים הבאים: גורמים הקשורים להורים ולמשפחות, גורמים הקשורים ליחסים שבין הורים למורים, גורמים הקשורים לילד וגורמים חברתיים, כלכליים ותרבותיים.

המחקר הנוכחי התמקד בהשפעתם של גורמים הקשורים לעמדות הגנות כלפי שיתוף ההורים באשר לפרקטיקה שלהן.

כאמור, ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי קיים קשר חיובי בין תפיסותיהן של הגנות באשר לחשיבותה של המעורבות ההורית לבין פעולות שהן מבצעות בפועל בנושא זה. אף שחוקרים אינם תמימי דעים באשר ליחסי סיבה ותוצאה שבין אמונות לפרקטיקה (Buehl & Beck, 2014; Wieser, 2020), אפשר להניח שבהקשר של המחקר הנוכחי האמונות של הגנות, שמתבטאות בחשיבות שהן מייחסות למעורבות ההורית, ממסגרות את האתגר שלפניהן בתחום זה ומכוונות את פעולותיהן, כך שכלל שהן מייחסות חשיבות רבה יותר למעורבות ההורית, כך פעולותיהן בנושא זה תכופות יותר.

ההיבטים השונים במעורבות הורים, כפי שנחשפו בשאלונים, מעמיקים עוד יותר את הבנתנו בנושא. היבט התקשורת זוכה להתייחסות חיובית גבוהה, הן מבחינת החשיבות שהגנות מייחסות לו הן מבחינת הפעולות שהן מבצעות בהקשר זה, כך שהיבטים כמו העצמת הורים ועידוד להשתתפות פעילה מדורגים נמוך יותר. תופעה זו תואמת ממצאים ממחקרים קודמים:

1. **תקשורת דו-כיוונית – החשיבות הגבוהה שהגנות מייחסות לתקשורת עקבית**

ושקופה תואמת את ממצאיהם של מחקרים רבים (Epstein, 2018; Hornby & Lafaele, 2011; Wieser, 2020), שהדגישו כי תקשורת אפקטיבית היא הבסיס לשיתוף הפעולה בין הורים למורים (גז לנגרמן, 2019). עם זאת, מחקריהם הראו גם שמורים נוטים לראות בתקשורת כלי, שכן באמצעותו הם יכולים להעביר מידע חד-כיווני (לדוגמה, לעדכן את ההורים על התנהגות הילד) ולא חלק משיח שיתופי (Alaçam & Olgan, 2019). פער זה יכול להסביר מדוע אף שהגנות דירגו את ההיגדים העוסקים בתקשורת כחשובים מאוד, עדיין בפועל יישומן היה מוגבל יותר.

2. **העצמת הורים – הדירוג הנמוך של פעולות העצמה (כמו הכשרת הורים או שיתופם**

בהחלטות שמתקבלות) עולה בקנה אחד עם מחקרים שהראו שמורים נוטים לתפוס עצמם כגורם המוביל בתהליך החינוכי, ואילו ההורים נתפסים כעוזרים פסיביים (Henderson & Mapp, 2002; Wieser, 2020), אף שקיימות עדויות ברורות

שהעצמת ההורים משפרת את הישגי הילדים ומחזקת את תחושת המסוגלות ההורית (Erdem & Kaya, 2020). על פי גרינבנק (2024), חשוב מאוד להעצים את ההורים וליצור שיח שוויוני, אך בפועל אין תמיד אפשרות למעורבות כזו בשל חסמים מערכתיים.

3. עידוד להשתתפות פעילה – הממצא שלפיו גננות ממעטות ליזום פעילויות המערבות

הורים בחיי היומיום בגן תואם את מחקרם של ברנייק ומקנלי (Barnyak & McNelly, 2009), שמצאו כי מורים בחינוך הרגיל והמיוחד נמנעים מלהזמין הורים להשתתף בפעילויות כיתתיות מאחר שהם חוששים שהאוטונומיה המקצועית שלהם תיפגע. עם זאת, מחקר עדכני הראה כי השתתפות הורים בפעילויות כמו סדנאות או אירועי גן קשורה לשיפור מובהק במוטיבציה של הילדים (Gasper & Sahay, 2025).

לצד הממצאים הכלליים, נמצא כי ההיגדים שהתייחסו לנושא קבלת ההחלטות הצביעו על הפערים הגדולים ביותר בין עמדות לפרקטיקה. ממצא זה מתיישב עם מחקרי עבר, ובמיוחד עם ממצאיה של אללופ (2021), שהראתה כי גם כאשר מורים תומכים עקרונית בשותפות הורים, הם מציבים גבולות ברורים בכל הנוגע להשתתפות ההורים בהחלטות חינוכיות מהותיות. אף שהתחום לא הוגדר כקטגוריה עצמאית בכלי המחקר, בלט כי בקביעת מטרות חינוכיות או בעיצוב תוכנית לימודים אישית, מידת המעורבות של ההורים בפועל הייתה נמוכה באופן משמעותי ביחס לעמדות החיוביות של הגננות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים (Hornby & Blackwell, 2018) ומדגיש את הצורך להעמיק בעתיד בהבנת גבולות השותפות בין גננות להורים בתחומים קריטיים אלו.

הפערים שנמצאו בין עמדות הגננות לפרקטיקה שלהן בשיתוף הורים יכולים לנבוע מכמה גורמים מערכתיים ותרבותיים, כפי שנמצא גם במחקרים קודמים. המחקרים מצביעים שבמערכות חינוך רבות, ובעיקר בחינוך המיוחד, קיימת הסכמה רחבה באשר לחשיבותו של שיתוף ההורים, אולם בפועל הגננות מתקשות ליישם פרקטיקות מגוונות לשיתוף הורים בשל עומס בעבודה, מחסור בזמן והיעדר הכשרה מקצועית ייעודית (גרינבנק, 2024; Spear et al., 2021). זאת ועוד, מחסומים תרבותיים ולשוניים, כמו גם תפיסות שונות באשר לתפקיד

ההורה ולתפקיד הגננת, יכולים להקשות על יצירת שותפות אמיתית ולגרום לכך שהיבטים כמו העצמת הורים ועידוד להשתתפות פעילה יתבטאו פחות בפרקטיקה (Gasper & Sahay, 2020; Wieser, 2020). יתרה מכך, מחקרים מצאו כי גננות ומורים מעדיפים תקשורת אינפורמטיבית עם ההורים, כלומר הם מעדיפים לעדכן ולשתף במידע יותר מאשר ליצור שותפות שוויונית, שבה להורים תפקיד פעיל ומשמעותי בתהליך החינוכי (Alaçam & Olgan, 2002; Henderson & Mapp, 2019). פער זה שבין עמדות חיוביות כלפי שיתוף הורים למימוש מוגבל של פרקטיקות מגוונות מדגיש את הצורך בהכשרה ייעודית ובפיתוח כלים מעשיים, שבאמצעותם אפשר יהיה לקדם שותפות עמוקה יותר בין גננות להורים (Hornby & Lafaele, 2011; Wieser, 2020).

נוסף על כך, הבחינה של שמונת ההיגדים (כרבע מההיגדים) שדורגו ראשונים בשני השאלונים ושל שמונת ההיגדים שדורגו אחרונים בשני השאלונים מעלה ממצא מעניין. שמונת ההיגדים שהגננות דירגו ראשונים מבחינת החשיבות שהן מייחסות להיבטים הללו של שיתוף הורים עוסקים בהיכרות המעמיקה של הגננת את הילד ובאבחון שקיבל, בזמינות של הגננת לשוחח עם ההורים, ביצירת תקשורת חיובית עם ההורים וכן בליווי ההורים בתהליכי האבחון. נראה גם כי השונות באשר לשמונת ההיגדים שחשיבותם גבוהה ביותר מתבטאת בסטיית תקן נמוכה יחסית של כל היגד, שמשמעותה שרוב הגננות מייחסות חשיבות גבוהה להיבטים אלו וההבדלים בין תפיסותיהן קטנים ביותר.

לעומת זאת, סטיית התקן של שמונת ההיגדים שדורגו במקומות הראשונים בשאלון המתייחס לפרקטיקה של הגננות גבוהה יחסית ומעידה על שונות ניכרת יחסית בפרקטיקה של הגננות בנושא של שיתוף הורים. שונות זו יכולה לנבוע מצרכים שונים של האוכלוסייה בגנים השונים ואף מסדרי עדיפויות שונים של הגננות. קיימת הסכמה בין החוקרים כי לעמדות ולאמונות של המורים כלפי מעורבות הורים השפעה גבוהה על הפרקטיקה שלהם בתחום זה, ומחקרים מצאו כי עמדות שאינן חיוביות נחשבות כחסם העיקרי למעורבותם של ההורים. לכן חשוב לבחון באילו דרכים אפשר להגביר את המוטיבציה של המורים לשתף הורים (Dor, 2013).

שמונת ההיגדים שדורגו במקומות הנמוכים ביותר בשאלון העמדות של הגננות מבחינת תפיסת החשיבות הם גם אלו שדורגו בדרך כלל במקומות הנמוכים ביותר מבחינת הפרקטיקה שלהן. רוב ההיגדים הללו מתייחסים לגננות שמעודדות את ההורים להיות מעורבים בהתנהלות ובחיי היומיום בגן, כמו: עידוד להתנדב בגן, לקיים ימי שיא להורים ולילדים, עירוב ועד ההורים בחיי הגן ועוד. חלק מההיבטים בהיגדים אלו דורשים מהגננות להשקיע זמן רב ואנרגיה רבה באופן יחסי, וכנראה אינם נכללים בתוכנית העבודה הרגילה של הגן, ולכן הגננות אינן מבצעות אותם. ההיגד שחשיבותו היא הנמוכה ביותר ברשימה זו מתייחס למינוי ועד הורים ועירובו בחיי הגן. הסבר אפשרי נוסף לדירוג הנמוך של ההיגדים הללו בשני השאלונים הוא שהגננות מבקשות להפחית את התערבות ההורים בהחלטותיהן ובפעולותיהן המקצועיות וייתכן שאף למנוע מהם לעשות זאת, כדי לשמר את סמכותן המקצועית בפני ההורים. בהקשר זה ראוי לציין, כי חוקרים שונים הפנו את הזרקור לעבר יחסי הכוח בבסיס היחסים בין הורים למורים (Armstrong, 2020; Deslandes et al., 2015; Todd & Higgins, 1998). לטענת החוקרים, המורים יכולים להתנגד להתערבות ההורים כדי לשמר את מעמדם כקבוצה הפרופסיונלית, שלה השליטה על הידע החינוכי. וואלר, בעבודתו הקלסית (Waller, 1965), תיאר את יחסי ההורים והמורים כיחסים בין שני אויבים הנאבקים כדי לקבוע מהו החינוך הטוב ביותר לילדים.

דוגמה לממצא המעיד על פער גדול בין תפיסת החשיבות לפרקטיקה הוא קיום פגישות אישיות, שקיבל דירוג גבוה מאוד מבחינת החשיבות (מקום שלישי), אולם דורג בשאלון הפרקטיקה במקום ה-19. אפשר להניח שפער זה מייצג בחלקו את עומס העבודה המוטל על הגננות, שאינן יכולות לעמוד בפרקטיקה של פגישות אישיות אף שהן מכירות בחשיבותן, שכן הן גוזלות זמן רב.

תרומת המחקר להבנת יחסי צוותי חינוך-הורים והמלצות ליישום

מהמחקר נמצא כי עמדות חיוביות כלפי מעורבות הורים חשובות, אך אינן מעידות בהכרח שהגננות נוקטות פעולות מתאימות כדי ליישמן. כדי להשיג שיתוף אופטימלי עם הורים יש

לפעול בשני הממדים – לפעול כדי להגדיל את המודעות של הגננות באשר לחשיבות ההיבטים השונים של שיתוף הורים וגם להקנות להן מיומנויות וכלים מתאימים וכן לקבוע הנחיות וליצור תנאי עבודה שיאפשרו זאת.

ההיבט התקשורתי בשיתוף הורים זוכה לדירוג גבוה בתפיסת החשיבות של הגננות, אך כדי לממשו הגננות צריכות לפתח את מיומנויות התקשורת שלהן, לשפר את יכולת ההקשבה האמפתית שלהן וליצור יחסים קרובים, כנים ושקופים עם ההורים. יש להניח כי היבט התקשורת זוכה לדירוג גבוה משום שהגננות חשות שיש להן שליטה בו, התקשורת עם ההורים תלויה בהן במידה רבה ובכוחן וביכולתן להצליח בהיבט זה.

ההיבט השני בשיתוף ההורים שנבדק בשאלוני המחקר הוא הליווי והתמיכה. מבחינת החשיבות הוא זוכה למעמד נמוך יותר בתפיסת הגננות מאשר ההיבט התקשורתי, ומימוש בפועל נמוך אף יותר. פעולות הקשורות בליווי ובתמיכה חייבות להיות חלק אינטגרלי מעבודת הגננת. הגננת, בעיקר בחינוך המיוחד, צריכה "לשרת" שתי אוכלוסיות – הילדים בגן והוריהם. הגדרה כזו באשר לתפקיד הגננות תגרום בהכרח שייקבעו נהלים מחייבים שיביאו בחשבון את צרכי ההורים וישלבו אותם במסגרת הפרקטיקה השגרתית של הגננת.

שני ההיבטים האחרים, העצמת הורים ועידוד הורים להשתתף בחיי הגן, נמצאים בתחתית הרשימה, הן מבחינת החשיבות שהגננות מייחסות להם הן מבחינת יישומם בפועל. תוצאות אלו מעידות על חסמים ואתגרים העוסקים במערכת מזו ובמערכת מקרו, כפי שהגדיר ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986). מזו היא מערכת ההקשרים והאינטראקציות בין המערכות הישירות שקרובות לילד לסביבות המהותיות בחייו. מערכת זו בוחנת את האופן שבו גורמים שונים בסביבה המיידית מתחברים ומשפיעים זה על זה ועל התפתחות הילד, למשל, יחסי הבית ובית הספר. המערכת מדגישה שאין להתייחס רק לכל גורם בנפרד, אלא גם לאינטראקציה בין הגורמים. מקרו היא מערכת הכוללת ערכים, נורמות, אידיאולוגיה, כללים וחוקים של החברה שבה חי הילד. מערכת זו היא הרובד הרחב יותר והמשפיע על כל המעגלים הצרים יותר שמשפיעים על חיי הילד. כדי להתמודד ביעילות עם האתגרים והחסמים שבשיתוף הפעולה עם ההורים על המורים והצוות החינוכי לגלות רגישות תרבותית וכן להכיר לעומק את

משפחת הילד, את קהילתו, את המעמד הסוציאקונומי של המשפחה ואת תפקודה. כדי להשיג זאת צריך להביא בחשבון גורמים סביבתיים, תרבותיים ומאפיינים אישיותיים של הגננות. ליחסי הכוח בין הורים לגננות, לערכים ולמנהגים של האוכלוסייה שמשרת הגן, להלכי הרוח החברתיים וכן לנטיות ליבה, להעדפותיה, לביטחונה העצמי והמקצועי וליכולתה לשים גבולות וגם ליכולת ההכלה של הגננת יש תפקיד חשוב, שכן באמצעותם אפשר להשיג את שני ההיבטים הללו. בשל כך, אין זה נכון לקבוע כללים מחייבים. כל מקרה צריך להיות נדון לגופו, ועדיף שהגננת תזכה להנחיה אישית של גננת בכירה ומנוסה ממנה כדי שיחד הן יוכלו לדון בחסמים ובאתגרים ולתכנן את דרכי הפעולה, או לחילופין ליצור קבוצות למידה ושיתוף של גננות, שבהן יוכלו לחשוב בצוותא על פעולות שיקדמו את מעורבות ההורים על פי הנסיבות המיוחדות של כל גן.

לסיכום, אל לנו להפריז בחשיבותה של מיומנות התקשורת הבין-אישית לביסוס יחסי אמון ושיתוף עם הורים (גז לנגרמן, 2019), אך אף שתקשורת טובה היא תנאי הכרחי ליצירת יחסי גננת-הורים ראויים, היא עדיין אינה חזות הכול. כדי שתקשורת תהיה אמינה עליה להיות מגובה במעשים. המחקר הראה ששלושה היבטים של שיתוף הורים זוכים לדירוגים נמוכים יחסית, הן בתפיסת החשיבות שהגננות מייחסות להם הן מבחינת שילובם בפרקטיקה שלהן. היבט הליווי והתמיכה צריך להיות מעוגן בנוהלי העבודה בגן, ויש להניח שברוב המקרים זהו המצב. מכאן, שחשוב לרענן מדי פעם את ההנחיות באשר להיבט זה כדי לוודא שהגננות אכן דואגות לבצע אותו כהלכה. שני ההיבטים האחרונים, העצמת הורים ועידוד הורים להשתתף בחיי הגן, צריכים להיות נידונים בהקשרים הרחבים שבהם הגן פועל כדי להתוות את דרכי הפעולה המתאימות. מעבר להיבטים אלו, תרומת המחקר מתבטאת בהצגת תמונה רחבה וראשונה מסוגה של הפערים בין עמדות לפרקטיקה בשיתוף הורים בגני חינוך מיוחד לגיל הרך בישראל. בתוך כך, נמצא כי תחומים כמו העצמת הורים ועידוד להשתתפות פעילה מעידים אף הם על קושי ממשי ליישם את עקרונות השותפות בפועל. עם זאת, פער הבולט במיוחד עלה בהיבט קבלת החלטות, ממצא המדגיש את הקושי לשתף הורים דווקא במוקדים חינוכיים מהותיים. לפי מחקרה של אללוף (2021) קושי זה נובע, בין היתר, מן החשש של

מורים לפגיעה בסמכותם המקצועית ומהיעדר הכשרה מתאימה לניהול דיאלוג שוויוני עם ההורים בתהליכי קבלת החלטות. תובנה זו מדגישה את הצורך בפיתוח הכשרות ייעודיות שיסייעו לגננות להתגבר על חסמים אלו ולקדם שותפות משמעותית יותר עם הורים.

מגבלות המחקר

המגבלה העיקרית של המחקר הוא גודלה של אוכלוסיית המחקר. מתוך 700 גננות שעובדות בישראל בגנים של החינוך המיוחד השתתפו במחקר רק 44 גננות. נוסף על כך, המחקר התבסס על דיווח עצמי, העלול להיות מושפע מהטיות סובייקטיביות. לכן מומלץ שמחקרי ההמשך:

1. **יכללו מדגמים רחבים ומגוונים יותר** מבחינת אזורים גיאוגרפיים, ותק מקצועי ורקע תרבותי.
2. **יבדקו באיזה אופן משפיעה ההכשרה הייעודית על העמדות ועל הפרקטיקות של גננות**, באמצעות השוואה בין קבוצות שעברו הכשרה לקבוצות שלא עברו הכשרה.
3. **ישתמשו בכלי מחקר מגוונים** (כמו תצפיות, ראיונות עומק, ניתוח מסמכים) כדי להשלים את תמונת המצב ולצמצם את הטיות הדיווח העצמי.
4. **לבחון באופן ייעודי את תחום קבלת ההחלטות** בשיתוף הורים, באמצעות מחקרי עומק שיתמקדו בדרכי השיתוף, בחסמים ובגורמים המאפשרים, הן מנקודת מבט של הגננות הן מנקודת מבט של ההורים.

רשימת מקורות

אללופ, א' (2021). עמדות מורים כלפי מעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליך

קבלת החלטות. *קשת – כתב־עת בין־תחומי למדעי הרוח והחברה*, 3, 67-92.

גז לנגרמן, ר' (2019). שותפות מורים-הורים: משמעות והקשר הטקסט (context) בשיח

הורים ומורים כגשר לתקשורת מצמיחה. *לקסי-קיי*, 11, 11-13.

גרינבנק, א' (2024). ההיבטים החשובים להורים לילדים עם מוגבלות בקשר שלהם עם הצוות

החינוכי. *חוקרים@צוותי חינוך-הורים*, 1, 64-86.

חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988.

https://fs.knesset.gov.il//11/law/11_Isr_211803.PDF

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשנ"ג-2002.

https://fs.knesset.gov.il/15/law/15_Isr_300594.pdf?utm_source

משרד החינוך. (2018). יחסים, קשר ושותפות חינוכית בין צוותי החינוך לבין הורי התלמידים:

מהלכה למעשה: מסמך מדיניות ועקרונות עבודה. המינהל הפדגוגי אגף בכיר –

השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.

https://meyda.education.gov.il/files/shefi/horim/Mismach_Mediniut_2019.pdf

Alaçam, N., & Olgan, R. (2019). Pre-service early childhood teachers' beliefs

concerning parent involvement: The predictive impact of their general

self-efficacy beliefs and perceived barriers. *Education 3-13*, 47(5), 555-

569. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03004279.2018.1508244>

Armstrong, D. (2020). *Power and partnership in education: Parents, children*

and special educational needs (1st ed.). Routledge.

Avendano, S. M., & Cho, E. (2020). Building collaborative relationships with

parents: A checklist for promoting success. *Teaching Exceptional*

Children, 52(4), 250-260.

- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 188-199. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18267>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *School Community Journal*, 19(1), 33-58.
- Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204-221. https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_9
- Bodroški-Spariosu, B., & Duhanaj, N. V. (2024). Parental involvement in children's education: Concept and models. *Inovacije u Nastavi*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.5937/inovacije2401001b>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Carlisle, K., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement in children's learning. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
<https://doi.org/10.1007/s10643-005-0043-1>
- de Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling* (1st ed.). Routledge.
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131-144. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 7-17. <https://ijpe.eu/article/view/18199>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1987). Enabling and empowering families: Conceptual and intervention issues. *School Psychology Review*, 16(4), 443-456. <https://doi.org/10.1080/02796015.1987.12085307>
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). Macmillan.

- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nded.). Routledge.
- Erdem, C., & Kaya, M. (2020). A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 367-383.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fox, L., Vaughn, B. J., Wyatte, M. L., & Dunlap, G. (2002). "We can't expect other people to understand": Family perspectives on problem behavior. *Exceptional Children*, 68(4), 437-450.
<https://doi.org/10.1177/001440290206800402>
- Gaspar, C. R., & Sahay, D. (2025). Expanding the concept of parent involvement to special education: Considerations for inclusivity. *Journal of Family Theory & Review*. <https://doi.org/10.1111/jftr.12634>
- Gedik, S., & Urkmez, B. (2023). Challenges to authentic home–school partnership for parents of children with ASD: A qualitative case study. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3101-3123. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2175268>

- Georgiou, S. N. (2023). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 59-62. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18250>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70 (1), 109–119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., & Al-Zyoud, N. (2024). Special education teachers' perceptions of parental involvement in inclusive education. *Education Sciences*, 14(3), 294-305. <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>
- Kochhar-Bryant, C. A., & Heishman, A. (2010). *Effective collaboration for educating the whole child*. Corwin Press.
- Major, E. (2023). Parent-teacher communication from the perspective of the educator. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 13-24. <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13281>
- Mann, G., & Gilmore, L. (2021). Barriers to positive parent–teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1503-1515. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900426>

- Manor-Binyamini, I. (2014). Collaboration between parents of children with disabilities and professionals in schools. In *School-Parent Collaborations in Indigenous Communities: Providing Services for Children with Disabilities* (pp. 93-135). Springer.
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56-69.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>
- Rothstein, L., & Johnson, S. (2014). *Special education law* (5th ed.). Sage.
- Spear, S., Spotswood, F., Goodall, J., & Warren, S. (2021). Reimagining parental engagement in special schools: A practice theoretical approach. *Educational Review*, 74(7), 1243-1263.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1874307>
- Todd, L. E., & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 227-236.
- Tucker, V., & Schwartz, L. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1007/S12310-012-9102-0>
- Waller, W. W. (1965). *The sociology of teaching*. John Wiley & Sons.
- Wieser, A. L. H. (2020). *School-family partnerships and teachers, parents and children* [Master's thesis]. Concordia University.
- Williams, M. E., Foran, H. M., Hutchings, J., Frantz, I., Täut, D., Lachman, J. M., Ward, C. L., & Heinrichs, N. (2022). Exploring factors associated with

parent engagement in a parenting program in Southeastern Europe.

Journal of Child and Family Studies, 31(11), 3097-3112.

<https://doi.org/10.1007/s10826-022-02411-0>

נספח – ההיגדים של שני שאלוני המחקר הבוחנים את עמדותיהן של הגננות

כלפי שיתוף ההורים (שאלון א) ואת הפרקטיקה שלהן בתחום זה (שאלון ב)

לוח 3: פריטי השאלון (עמדות ופרקטיקה), ממוצעים, סטיות תקן ודירוג הממוצעים

היגד (כולל שייכות לתמה: ת=תקשורת, ל=ליווי ותמיכה, ע=עידוד להשתתפות, ה=העצמת ההורים)		שאלון א (עמדות)			שאלון ב (פרקטיקה)			
דירוג	SD	M	דירוג	SD	M	דירוג	SD	M
1			1	0.36	4.91	4	0.92	4.47
2			2	0.32	4.89	5	0.96	4.38
3			3	0.37	4.84	19	1.23	3.4
4			4	0.37	4.84	3	0.73	4.49
5			5	0.39	4.82	1	0.73	4.56
6			6	0.39	4.82	7	1.15	4.22
7			7	0.39	4.82	8	1.10	4.13
8			8	0.42	4.78	12	1.15	3.96
9			9	0.58	4.73	2	0.84	4.49
10			10	0.63	4.69	10	1.13	4
11			11	0.48	4.67	6	0.93	4.33
12			12	0.48	4.67	13	1.16	3.8
13			13	0.61	4.62	9	1.35	4.09
14			14	0.54	4.6	17	1.25	3.6

שאלון ב (פרקטיקה)			שאלון א (עמדות)			היגד (כולל שייכות לתמה: ת=תקשורת, ל=ליווי ותמיכה, ע=עידוד להשתתפות, ה=העצמת הורים)	
דירוג	SD	M	דירוג	SD	M		
15	1.11	3.62	15	0.55	4.56	מקיימת סדנאות להורים בשיתוף הצוות הפרה-רפואי ושפ"י (ה)	15
24	1.31	3	16	0.69	4.53	קובעת מועדי פגישות לפי נוחות ההורים (ת)	16
14	1.24	3.69	17	0.66	4.49	מדווחת להורים על התנהגות בעייתית באופן מיידי (ע)	17
27	1.25	2.89	18	0.63	4.47	מבצעת פרויקטים בגן בשיתוף ההורים (גינה, חצר גרוטאות) (ע)	18
			19	0.85	4.33	לומדת/למדתי בהשתלמות העוסקת בשיתוף פעולה/תקשורת עם הורים ואני מיישמת כלים שלמדתי (ת)	19
28	1.25	2.82	20	0.70	4.29	בונה יחד עם ההורים את תוכנית הלימודים האישית של הילד (ה)	20
25	1.31	3	21	0.69	4.53	מזמינה את ההורים לטיפולים הניתנים לילד בגן (ע)	21
11	1.03	3.98	22	0.92	4.27	מדווחת להורה במהלך היום על הישג יוצא דופן של הילד (ת)	22
			23	0.77	4.16	עורכת תיאום ציפיות עם ההורים בתחילת השנה לגבי סוג ומידת המעורבות ההורית שמתאים להם (ת)	23
21	1.28	3.09	24	1.28	3.09	כותבת במחברת קשר עדכונים חיוביים (ת)	24
20	1.03	3.36	25	0.81	4.02	משתפת את ההורים בקבלת החלטות ונותנת לדעתם משקל שווה לדעתם של אנשי הצוות (ת)	25
18	1.98	3.42	26	1.54	3.93	שולחת דואר אלקטרוני כללי ואישי (ת)	26
26	0.99	2.98	27	0.80	3.89	עורכת מסיבות תקופתיות (ע)	27
			28	0.99	3.87	מארגנת הרצאות בנושאים שעשויים לעזור להורים (ה)	28
33	0.92	1.2	29	1.12	3.8	עורכת ביקורי בית (ת)	29
23	1.60	3.02	30	1.18	3.8	מתפנה בסוף היום לדבר עם הורים המגיעים לאסוף את ילדיהם (ת)	30
32	1.04	1.53	31	1.01	3.73	מקיימת לימוד הורים-ילדים בגן סביב נושא מסוים (ע)	31
30	1.31	2.29	32	1.55	3.71	מעודדת הורים להתנדב בגן (הכנת כיבוד, חומרים מתכלים, העברת פעילויות וכו') (ע)	32
28	0.69	2.93	33	0.75	3.62	קובעת מועדי פגישות לפי נוחות ההורים (ת)	33
29	1.51	2.4	34	1.30	3.62	נותנת שיעורי בית חווייתיים לעשות עם הילד בבית (ע)	34
			35	1.89	3.53	פותחת קבוצת וטסאפ להורי הגן (ת)	35
			36	1.40	3	מקיימת ימי שיא בנושאים שונים בהשתתפות ההורים (אני וגופי, פירמידת המזון, סיפורי תורה) (ע)	36
31	1.07	1.62	37	1.45	2.64	ממנה ועד הורים לגן ומערבת אותם באופן קבוע (ע)	37