

אורלי הרשקוביץ, שרון יהב, אסתר עדי-יפה

שחיקה ותמיכה חברתית של צוותי החינוך לגיל הרך בתקופת מגפת הקורונה ולאחריה

תקציר

במרץ 2020 פרצה בעולם מגפת הקורונה (COVID-19) ורוב המדינות סגרו את מוסדות החינוך בתחומן להוראה פנים אל פנים. בעקבות התפשטות המגפה עברו לפעול חלק מהמסגרות החינוכיות במתכונת של הוראה מרחוק, וחלק קטן נשארו פתוחות לעובדים חיוניים. הדבר השפיע באופן ישיר על הצוותים, שחלקם פוטרו או יצאו לחל"ת וחלקם חוו ירידה בשכר. בשעת משבר היציבות של המסגרות מתערערת, והיא משפיעה ישירות על הצוות החינוכי.

במחקר זה נבחנו המדדים של אי-היציבות המתמשכת (עזיבת איש צוות, תלקורונה (מספר סגרים ובידודים שבעטיים לא פעלה המסגרת, ויציאה לחל"ת של העובד) והתמיכה החברתית, והשפעתם על השחיקה בקרב הצוותים במסגרות החינוך לגיל הרך – מגיל לידה ועד שש שנים. כל אלו נבדקו במשתני זמן של לפני הקורונה, במהלכה ולאחריה באמצעות ניתוח רב-רמתי (multilevel modeling).

ממצאי המחקר הראו שהצוותים חווים שחיקה מתמשכת. נוסף על כך, צוותי החינוך מתמודדים עם חוסר יציבות מתמשכת גם לאחר משבר הקורונה, ולא חל שיפור במדדי השחיקה שלהם. מבין מדדי חוסר היציבות נתפסו הסגרים והבידודים כגורם חיובי על ידי הצוותים. נוסף על כך, בהתאם לממצאי מחקר קודמים, ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי לתמיכה החברתית השפעה מהותית בהורדת השחיקה, אך מספר רב יותר של תומכים אינו מתרגם לשביעות רצון גבוהה יותר.

מילות מפתח: גיל רך, שחיקה, מגפת הקורונה, צוותים חינוכיים.

חשיבות החינוך בגיל הרך

שנות החיים הראשונות של האדם נחשבות לתקופה הקריטית ביותר בהתפתחותו. חלון ההזדמנויות הנקרא "אלף הימים הראשונים" (מן ההפריה ועד גיל שנתיים) מהווה את הבסיס להתפתחויות שיגיעו מאוחר יותר. המוח מושפע מהתהליכים שמתרחשים, מהחויות ומהקשר עם הסביבה, והשפעה זו היא משמעותית למשך כל החיים (Moore et al., 2017). כך למשל, במחקר שנערך על ההשפעה של עוני יחסי בגיל הרך, נמצאה השפעה חזקה יותר כאשר היא נמדדה בגילי לידה עד שנתיים מאשר בגילי שלוש-חמש. ממצאים אלה מראים את החשיבות הקריטית של אלף הימים הראשונים לחיים, שכן הם משפיעים במידה רבה על ההתפתחות העתידית של הילדים. (וקנין ואחרים, 2019).

אחד מאופני ההשקעה בילדים בגיל הרך מתבטא באיכות המסגרות. מסגרת איכותית מאפשרת מענה לכל ילד באשר הוא. איכות החינוך משפיעה בשני מישורים, האחד, על הפרט ועל התפתחותו התקנית בכל תחומי ההתפתחות: פיזי, קוגניטיבי, רגשי חברתי ושפתי. המישור השני הוא ברמת כלל-החברה, ברמת ההשקעה בגיל הרך שהיא קריטית לצמצום פערים חברתיים-כלכליים, במיוחד בקרב אוכלוסיות בסיכון התורמת לחברה בהווה ובעתיד (שורק ואחרים, 2019; טרכטנברג ואחרים, 2019).

המחקר הנוכחי עוסק בהשפעות אי-היציבות במסגרת החינוכית על צוותי החינוך בגיל הרך. אי-היציבות במסגרות חינוכיות הייתה קיימת תמיד, אבל השפעתה על הצוותים לא נחקרה. מגפת הקורונה הביאה לכך שאי היציבות בנושא הנהלים במעון (למשל קבלה ופרידה של ילדים) ישתנה באופן מהותי. מטרת המחקר הנוכחי היא לענות על פער זה בספרות.

איכות החינוך

נהוג להתייחס לשני מרכיבי איכות עיקריים של איכות למסגרות בגיל הרך: איכות מבנית ואיכות תהליכית. איכות מבנית כוללת את המרחב הפיזי שבו נמצא הילד והמאפיינים שבו, כגון, גודל המבנה, התקינה, התפוסה, ההשכלה והפיתוח המקצועי של הצוות החינוכי. איכות תהליכית, מתייחסת לאיכות האינטראקציה בין הצוות ובין הילד, בין הילד ובין המבנה והסביבה ומערכות היחסים במסגרת החינוכית. כל אלו משפיעים ומושפעים על התרבות הקיימת במסגרת ועל איכותה (מושל, 2015; פרץ, 2021; הומינר-רוזנבלום, 2018; Spinoso., 2020).

איכות מבנית גבוהה של מסגרות חינוכיות לגיל הרך נמצאה כמאפשרת איכות תהליכית גבוהה יותר. איכות החינוך מושפעת ממשאבי המסגרת החינוכית, כגון, תוכני החינוך ופעילויות היומיום, מבנה ומרחב המסגרת החינוכית, יציבות הצוותים במסגרת והכשרותיהם (Hansen & Hawkes., 2009). מחקרים רבים מוצאים קשר חיובי בין חינוך איכותי בגיל הרך לבין הישגים טובים בגיל מבוגר יותר. ככל שהיחס בין מספר הילדים ומספר העובדות בצוות נמוך יותר, וככל שרמת ההשכלה של הצוות המטפל גבוהה יותר, וככל שניסיון העבודה גבוה יותר, כך גדלים סיכויי הילדים להגיע להישגים טובים יותר בלימודיהם בבית הספר (וקנין, 2020). מחקרים שונים מצאו כי ילדים צעירים המקבלים טיפול מתמשך מאנשי חינוך המוכשרים לכך, והם מטמיעים תוכנית לימודים מותאמת לרמה ההתפתחותית, יוצאים מהמסגרת כאשר הם מצוידים טוב יותר להתמודד עם חוויות אקדמיות וחברתיות רגשיות בחיים (Nancy et al, 2006). רמת ההשכלה של הצוות החינוכי והפיתוח המקצועי לאורך זמן, כולל ההדרכה החינוכית (איכות מבנית), משפיעים על איכות החינוך ועל איכות האינטראקציה בין הצוות לילדים (איכות תהליכית) (Bigras et al., 2010; Manning, 2017; Schaack et al., 2017; OECD, TALIS, 2019). איכות האינטראקציה קשורה למשתנים שונים של המחנך, ובכללם משתני אישיות ובריאות נפשית (Ceglowski & Bacigalupa., 2002), קליין ויבלון, 2008).

מערכת החינוך והטיפול בגיל הרך בישראל

מערכת החינוך בישראל מפוצלת לשתי שכבות גיל: לידה עד שלוש שנים, ומשלוש עד שש. מגיל שלוש עד שש ניתן החינוך במסגרת חוק לימוד חובה, והוא קובע כי המדינה אחראית למתן חינוך חובה חינם לכל ילד בישראל מגיל שלוש עד שבע עשרה. החינוך לילדים (מגיל שלוש עד שש) ניתן במסגרת גנים של משרד החינוך, במסגרת החינוך לגיל הרך בישראל, וניתן לחלק אותם לשניים: גן טרום-טרום-חובה וטרום-חובה – בני שנתיים ושמונה חודשים עד ארבע, וגן-חובה – בני חמש. נוסף על כך ישנם גם בתי-ספר בחינוך היסודי שיש בהם כיתות גן-חובה-חטיבה צעירה, וכן ישנם גנים בחינוך הרגיל הפועלים בשיתוף עם הגנים של החינוך המיוחד (מרכז המחקר והמידע, נוי, 2022, לאור ובן אריה, 2010, וייסבלאי 2015).

מסגרות החינוך-טיפול לגילי לידה ועד שלוש הן מסגרות פרטיות. המסגרות כוללות משפחותונים, מסגרות מסובסדות ומסגרות פרטיות. משנת 2018, עם

חקיקת חוק הפיקוח, ובמיוחד עם החלת התקנות של החוק (ספטמבר 2021), על כל המעונות ועל הגנים הפרטיים שבהם שוהים שבעה פעוטות ויותר, להיכנס תחת חוק הפיקוח של משרד החינוך (להלן: "מסגרות סמל"). הסבסוד למעונות היום נעשה לפי חישוב דרגה על בסיס הכנסה לנפש, וניתן לקבלו אך ורק במעונות המוכרים לסבסוד ובהתאם לדרגות קבלה שונות (ילד ממשיך, ילד רווחה, אחים ממשיכים וכדומה) או על בסיס מקום פנוי (רבינוביץ', 2021).

משבר כוח האדם בגיל הרך

מערכות החינוך בגיל הרך בארץ ובעולם עומדות בפני משבר כוח אדם גדול מאוד אשר נובע ממשבר חוסר אמון, משכר נמוך ומחוסר הערכה וחשיבות למקצוע. בישראל תחום זה של חינוך-טיפול אינו מוגדר כפרופסיה או דורש הכשרה מוקדמת בתחום, והצוות שמגיע אינו נדרש להציג הכשרה מוקדמת.

בקרב ארגונים המפעילים מעונות יום בישראל עולים קשיים הנוגעים למעמדם ולתנאי העסקתן של מטפלות: שכר נמוך יחסית לדרישות התפקיד והיעדר אופק וקידום מקצועי, דבר המקשה על שימור וקליטת מחנכות-מטפלות וגורם למחסור ולתחלופה גבוהה. מדוח מבקר המדינה (מאי 2022), עולה כי במעונות הסמל, בשנים תשע"ט, התש"ף והתשפ"א בין 35% ל-48% מכלל העובדות התחלפו מידי שנה. מסמך מטעם שמונת הארגונים המפעילים הגדולים מציינים עזיבה של 50% מהעובדות במהלך שנת עבודתן הראשונה, רובן במהלך החודש הראשון. נוסף על כך, לפי נתוני ה-OECD שיעור המחנכות-מטפלות שלהן ותק הנמוך משנה, עומד בישראל על 46.4% לעומת גרמניה – 19.6% ונורווגיה – 9.2%. עולה מכך מגמה של תחלופה מהירה של צוות המשפיעה באופן ישיר על איכות החינוך והטיפול (דוח מבקר המדינה, 2022). מנתוני דיווח של מנהלות מעון בסקר ה-TALIS 2018, לגיל הרך, על מחסור בצוות מוכשר, ישראל מובילה ב-54% לעומת מדינות אחרות כמו גרמניה – 31%, דנמרק – 15% ונורווגיה – 5%. הקשיים בגיוס כוח אדם איכותי נובעים מהשכר הנמוך, שכר המינימום, המשולם למחנכות-מטפלות במעונות. (הומינר – רוזנבלום, 2018). מסמך תקנות חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות מתייחס גם לנושא שחיקת המטפלות במעונות, לצד מחסור בכוח אדם, ריבוי משימות, אחריות מרובה ותנאי סביבה והעסקה מורכבים, שעשויים להוביל לעייפות ולחוסר תשומת לב ולמצבי דחק וקיצון, לעיתים עד כדי ניתוק או אלימות כלפי הפעוטות. כדי להפחית מצבי שחיקה ודחק בקרב המטפלות, מעלה המסמך

את הצורך בשיפור תנאים סביבתיים ומבניים במעון, הכשרה מקצועית ייעודית, והגברת מודעות לתהליכי שחיקה בקרב הצוותים, שיפור בתקינת המטפלות וקביעת סטנדרט לגודל קבוצה מקסימלי.

נוסף על כך, המחקר מלמד כי שביעות הרצון של הצוות ושימורו (ומכאן איכות החינוך), יכולים להשתפר על ידי יחס ילד-צוות נמוך ובקבוצה קטנה, שכר גבוה יותר המאפשר תחרות והטבות נוספות, לוח זמנים הגיוני ועומס עבודה סביר, יחס חלופה נמוך בצוות, וניהול נכון של המסגרת החינוכית המעניק תמיכה לצוות (OECD, 2018).

לחץ ושחיקה במסגרות הגיל הרך

שחיקה (burnout) מוגדרת כתהליך הדרגתי של התשה ואובדן של עניין בעבודה ומחויבות לה. המדען שהגדיר לראשונה את סינדרום השחיקה בעקבות עבודה הוא הרברט פרוידנברגר (1974). הוא גיבש את התפיסה הראשונית של המושג תוך כדי טיפול קליני בעובדי בריאות הנפש. לטענתו, תופעת השחיקה מתרחשת בעיקר במקצועות טיפוליים, כגון רפואה, סיעוד ועבודה סוציאלית וגם הוראה. כאשר עובד נאלץ להתמודד עם בעיותיהם של אחרים, ללא הערכה, ללא עידוד וללא תמיכה. תחילה מופיעה תחושת בדידות, בעקבותיה כישלון וזה מביא לשחיקה (Freudenberger, 1974).

חוקרים מגדירים לחץ כ"תוצאה לא ספציפית של דרישה כלשהי בעבור הגוף, המשפיעה מנטלית או סומאטית" לחץ נחוה גם על ידי בני אדם, וגם על ידי בעלי חיים. שחיקה, לעומת זאת, הינה תוצאה סופית של התהליך, שבו אנשים בעלי מוטיבציה ומחויבות גבוהה, מאבדים את ה"רוח" או את ההשראה. השחיקה, לעיתים קרובות, היא תוצאה של לחץ ממושך, ללא תמיכה וללא אלטרנטיבות. מחקרים בתחום השחיקה מראים כי רוב החוקרים רואים את השחיקה כתוצאה של חשיפה ללחץ כרוני בעבודה. גורמי לחץ כרוני אשר עלולים להוביל לשחיקה כוללים עומס יתר, עמימות התפקיד וקונפליקט תפקידים, חוסר שיתוף פעולה והיעדר תמיכה חברתית. (שטיין, 2016). במחקר שבו נערכה סקירה שיטתית של ספרות אקדמית בנושא שחיקת מורים בין שנת 2000 ל-2020, נכללה מדידה כמותנית של מחקרים הבודקים את ההשלכות של שחיקת מורים על תלמידים (מגן ועד י"ב). הסקירה התמקדה בהישגים אקדמיים ובתוצאות המדווחות על ידי התלמידים. נתון עיקרי העולה מהמחקר הוא כי קיים מתאם שלילי בין שחיקה

להישגים, וככל שהשחיקה של המורים הייתה רבה יותר, כך הישגי התלמידים היו נמוכים יותר (Madigan & Kim, 2021).

בעשורים האחרונים התרחבה ההבנה כי תופעת השחיקה רווחת גם בקרב אנשי חינוך, בפרט מחנכות לגיל הרך, קבוצה הנחשבת לפגיעה במיוחד (Maslach & Leiter, 2016). השחיקה נובעת ממספר גורמים מערכתיים ואישיים, ובהם דרישות רגשיות גבוהות, שכר נמוך ומעמד מקצועי ירוד, וכן עומס תפקידים מתגבר (Shin et al., 2023, Ng et al., 2023). העבודה החינוכית בגיל הרך מצריכה מהצוותים מידה גבוהה של מעורבות רגשית, מתן יחס אישי, סבלנות והכלה – גם כאשר הן עצמן חוות עומס רגשי ותשישות (Jennings, 2015). תנאי העסקה ירודים, שכר נמוך, היעדר הכרה מקצועית ומיעוט הזדמנויות להתפתחות מקצועית, תורמים לתחושת שחיקה ולחוסר סיפוק תעסוקתי (OECD, 2019). בשנים האחרונות חל גידול בדרישות הניהול והפדגוגיות במסגרות הגיל הרך, כולל מעקב עבודה ותיעוד, המכבידים על עבודת הצוותים ומגבירים את העומס (Slot et al., 2015).

צוותי החינוך בגיל הרך ממלאים תפקיד חשוב בחינוך ובטיפול בילדים, בתפקודם החברתי וביצירת סביבה בטוחה, מגיבה ותומכת בעבורם (Jeon et al., 2016). על אף שמקצוע החינוך ממלא ומספק, אנשי חינוך רבים חווים לעיתים קרובות אתגרים רגשיים ומתח מתמשך (Denham et al., 2017; Li-Grining et al., 2010). הם מתמודדים עם עומס תפקידים מתמיד בניהול המסגרת, בייעוץ להורים, באחריות התפקיד, בניהול כוח האדם, במיפוי צורכי הילדים ועוד. בעקבות כך, הם חשים לחץ ושחיקה מתמשכת, ועלולים לעזוב את מקום עבודתם (פריש, 2012).

מגפת הקורונה

עם התפרצות נגיף הקורונה (COVID-19) כמגפה כלל-עולמית, במרץ 2020, סגרו רוב מדינות העולם את מוסדות החינוך בתחומן להוראה פנים אל פנים, זאת כדי למנוע התפשטות המגפה. בחודשים שלאחר מכן, וביתר שאת מספטמבר 2020, נפתחו מוסדות החינוך במדינות העולם תוך יישום הגבלות שונות. בכמה מן המדינות הם נסגרו שנית על רקע עלייה מחודשת בתחלואה בסתיו 2020. משך סגירת מסגרות החינוך להוראה פנים אל פנים במדינות השונות תלוי במשתנים שונים, ובהם רמת התחלואה במדינה, מאפייני מערכת החינוך והמדיניות שננקטה

בכל מדינה להתמודדות עם התחלואה (וייסבלאי, 2021). בעקבות התפשטות המגפה עברו חלק מהמסגרות החינוכיות לפעול במתכונת של הוראה מרחוק, ורק מספר קטן של מסגרות נשארו פתוחות בעבור עובדים חיוניים. סגירת המסגרות החינוכיות השפיעה באופן ישיר על הצוותים, שחלקם פוטרו, יצאו לחל"ת או חוו ירידה בשכר (Markowitz et al., 2022).

בישראל אותר המקרה הראשון של קורונה ב-26 בפברואר 2020. ממשלת ישראל הכריזה ב-14 במרץ על סגר כללי. סגר זה היה אחד מבין שלושה סגרים (מרץ 2020, ספטמבר 2020, ינואר 2021) שהיו בהיקף כולל של 131 ימים. הסגר הראשון החל ב-14 במרץ 2020 וממשלת ישראל קבעה מגבלות שונות באמצעות תקנות שעת חירום למאבק בנגיף. בחודש אפריל החלו הקלות על הציבור בעקבות ירידה בתחלואה. לאחר מכן ב-3 במאי, חזרו מוסדות החינוך לפעול בהדרגה תחת הנחיות רבות (כגון: ריחוק חברתי, עטיית מסכה, קפסולות לימוד ועוד) שרוככו ב-14 במאי. הסגר השני החל ב-18 בספטמבר 2020, וב-17 באוקטובר הסתיים ונפתחה מערכת החינוך לגיל הרך בכל הארץ. הסגר השלישי החל ב-27 לדצמבר 2020 ומערכת החינוך המשיכה לפעול עד ה-8 בינואר 2021 ונסגרה. לאחר מכן, נפתחה חלקית ב-11 בפברואר (לשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021). מגפת הקורונה המשיכה בסבבים של עלייה בתחלואה אשר כללה הנחיות ברורות ובהן בדיקות קורונה, בידודים, ריחוק חברתי ועוד. כך, אם אחד מילדי המסגרת החינוכית נמצא מאומת לקורונה, כל מי שבא איתו במגע יצא לתקופת בידוד בת שבוע, ופעמים רבות המסגרת כולה נסגרה. נוסף על כך, כדי להקטין את הסיכון פוצלו המסגרות לקבוצות קטנות, והוכנסו שינויים בסדר היום, כגון קבלת הילדים מן ההורים ומסירתם בחזרה בסוף היום מחוץ למסגרת החינוכית. בינואר 2022, בעקבות עלייה נוספת בתחלואה (גל ה"אומיקרון"), בבתי ספר ובגנים הוחלט לקיים מתווה לפיו תלמידים מחוסנים שנחשפו לחולה מאומת יוכלו להימנע מבידוד בהצגת בדיקת אנטיגן שלילית. המערכת התמודדה עם עלייה חדה במספר הנדבקים. בסוף ינואר 2022 הומרו הבידודים בבדיקות תקופתיות (מתווה "בודקים לומדים"), אך היה עיכוב במתן הבדיקות להורים. מתווה זה של "בודקים ולומדים" נמשך עד מרץ. גל האומיקרון דעך באפריל 2022 והורגשה חזרה לשגרה.

מסגרות הגיל הרך בישראל בתקופת מגפת הקורונה ולאחריה

בשנת 2018 היו בישראל 1,079,000 ילדים עד גיל שש, ובהם 548,500 תינוקות ופעוטות מגיל לידה עד גיל שלוש. במסגרת המאמץ למניעת התפשטות נגיף הקורונה (COVID-19) נסגרו ב-15 במרץ 2020 מסגרות החינוך לגיל הרך. בחודשים שלאחר מכן נסגרו ונפתחו מוסדות החינוך לסירוגין, בעקבות עלייה או ירידה ניכרת בתחלואה בקורונה. בסך הכול נסגרו מסגרות החינוך שלוש פעמים באופן מוחלט להוראה פנים אל פנים. (רבינוביץ', 2020). לאורך תקופת מגפת הקורונה, התנהל הצוות החינוכי תחת ביקורת תמידית של ההורים, של הפיקוח ולעיתים גם של ביקורת ציבורית שהעמיקה את המשבר הקיים מול הצוותים החינוכיים.

כאשר התקבלה החלטה על חזרה הדרגתית של מערכת החינוך לגיל הרך לשגרה, פורסמו הנחיות לצוותים שכללו חלוקה לקבוצות, חיטוי והגיינה, ריחוק, שמירת מרחק פיזי, הצהרות בריאות וכדומה (משרד החינוך, 2020א). נוסף על כך, פורסמו הנחיות המגבילות כניסה למסגרת החינוכית של ההורים ושל מפעילים חיצוניים (משרד החינוך, 2020ב). הנחיות אלו העלו את החשש של ההורים מול המסגרות וכן את הלחץ על צוותי החינוך בגיל הרך. שיבוש נוסף בפעילות הסדירה של הגנים ושל המעונות היה אי-הגעתם של הפעוטות/ילדים למסגרות, זאת בעקבות החשש של הוריהם מהדבקה/בידוד או בעקבות מצב האבטלה בקרב חלק מן ההורים אשר לא אפשר להם להמשיך לשלם שכר לימוד למעונות. נוסף על כך, חבישת המסכה מנעה מהצוותים לראות ולהראות את הבעות הפנים ולקיים אינטראקציה אישית עם הילדים (Bassok et al., 2020; Crawford et al., 2021).

במהלך החזרה לשגרה דיווחו 54% מהמשפחות על קשיים שונים במעבר בין חירום לשגרה כאשר הקושי העיקרי הוא המצב הכלכלי (בן-דוד, נ, 2020). כתוצאה מכך נקלעו לקשיים כלכליים מסגרות פרטיות ומסגרות מוכרות בגילי לידה עד שלוש, דבר אשר הוביל, בין היתר, לאי יכולתם לשלם משכורות, להוציא את עובדיהן לחופשה ללא תשלום (חל"ת), ו/או לסגור את המסגרות לצמיתות. מדיווחי הארגונים, של מעונות היום הפרטיים, עולה כי 10% עד 20% מהילדים שהיו רשומים בתחילת שנת הלימודים תשפ"א לא חזרו למעונות לאחר הסגר (רבינוביץ', 2020). עם תום תקופת הסגרים, עובדות בגיל הרך, ובמיוחד אלו שמשרותיהן אינן קבועות (למשל, במעונות ובצהרונים), לא חזרו לעבודתן. הורים אף חששו להחזיר את ילדיהם

למסגרות, וקיים דיווח גם ממקומות שונים בעולם כי מסיבות אלו לא נפתחו מחדש מסגרות פרטיות רבות עם החזרה לשגרה (רבינוביץ, 2020, 2020; Bassok et al.).

אי יציבות במסגרות החינוכיות בעקבות מגפת הקורונה

הספרות המחקרית על השפעות מגפת הקורונה (COVID-19) על צוותי החינוך לגיל הרך מעידה על עלייה בעומס העבודה של העובדים ועל עלייה ברמות העקה (Crawford et al., 2021). עם ההנחיות החדשות בעקבות המגפה התחילו סגרים, בידודים, ריחוק חברתי ועוד. אנשי הצוות נאלצו להתמודד גם עם דרישות חדשות לקשר מרחוק עם הילדים, כגון שימוש בטכנולוגיה שאינה מוכרת, שינוי סביבת העבודה; ולאחר הסגרים, חלוקה לקפסולות, ריחוק חברתי מהפעוטות ומהילדים, עטיית מסכה ולחץ מתמיד לחשיפה או הידבקות בנגיף וכניסה לבידוד בעקבותיהן. החשיפה הממושכת ללחץ, תובענות המשימות וחוסר הודאות המתמשכים גרמו לשחיקה ולפגיעה ברמת המסוגלות של אנשי החינוך ובתפקודם החינוכי (Whitaker et al., 2021; Matteucci et al., 2023). כאשר הצוות החינוכי מתקשה וחווה לחץ מתמיד, פוחתים הסיכויים שישפק לילדים פעילויות ותמיכה ברמה שלה הם זקוקים, ובמקביל לכל אלה גם עולים הסיכויים כי יעזבו את עבודתם (Grant et al., 2019). מגפת הקורונה הובילה למצוקה ולחוסר וודאות בקרב אנשי חינוך, לעלייה בעומס העבודה ולחוסר ביטחון כלכלי. במדינות שונות דווח כי אנשי חינוך וניהול בגיל הרך אף חוו בתקופה זו תסמינים של דחק פוסט טראומטי והפחתה ברווחה האישית, ובעיקר אנשי חינוך עם מעט ניסיון חוו תסמינים רבים יותר. המתח, החרדה והלחץ בקרב אנשי החינוך, עלו משמעותית בתקופת המגפה, ובעקבות כך ירדה המוטיבציה. שילוב זה יכול להוביל לשחיקה מתמשכת שעלולה להוביל לעזיבה (Berger et al., 2022; Gewertz, 2021; Park et al., 2021; Pramling et al., 2020; Samuelsson et al.).

לחץ ושחיקה של אנשי החינוך בגיל הרך בעקבות מגפת הקורונה

לחץ ושחיקה נפוצות באופן משמעותי ומתמשך בקרב אנשי החינוך והטיפול לגיל הרך, והם והוחמרו משמעותית בעקבות השינויים שנדרשו מן הצוותים החינוכיים בתקופת מגפת הקורונה. מחקרים בתחום הראו שהמגפה הביאה את אנשי החינוך לגיל הרך למשבר ולשחיקה חסרת תקדים. השחיקה נובעת משילוב של גורמים מבניים מורכבים ארוכי-שנים, כגון שכר נמוך ותנאי עבודה ירודים, עומס עבודה

ולחץ גבוה, חוסר הערכה והכרה ציבורית וממשלתית בתפקידם החיוני. המגפה החמירה גורמים אלו והוסיפה עליהם אתגרים כמו סיכונים בריאותיים, מחסור בצוות, הצורך להסתגל במהירות להנחיות משתנות וללמידה מרחוק, ועומס מוגבר של תמיכה בילדים ובמשפחותיהם.

ההשלכות של לחץ ושחיקה חמורות הכוללות פגיעה בבריאות הנפשית והפיזית של אנשי החינוך, ובעקבות כך, עזיבה מוגברת של המקצוע הגורמת למשבר בכוח האדם וביציבות של המסגרות, וכן בסיכון לפגיעה באיכות החינוך והטיפול של הילדים בתקופה הקריטית והמשמעותית ביותר בחייהם (Clasquin-Johnson et al., 2024, Solvason et al., 2025, Eadie et al., 2021, Rogers et al., 2023).

תמיכה מקצועית וחברתית בצוותי החינוך והטיפול בגיל הרך

אופי העבודה במסגרות החינוכיות לגיל הרך, הינו מאתגר ושוחק. מחקרים שונים מראים כי צוותי חינוך מתמודדים עם אתגרים רבים ועם רמות גבוהות של מתח, של לחץ ושל שחיקה בעבודתם (פריש, Li-Grining et al., 2012; Denham et al., 2017; McCarthy et al., 2010; al., 2016). וכל אלו מקשים על מתן מענה רגיש ותומך בהתפתחותם של ילדים (Jennings & Greenberg, 2009). תמיכתם של מנהלים ושל עמיתים למקצוע נמצאה חשובה ביותר על שביעות רצון של אנשי חינוך מעבודתם (Yuh & Choi, 2017; Kim & Yang, 2016). התמיכה בצוותי החינוך נתפסת כחלק ממערכת של משאבים קריטיים המשפיעים על רווחתם הנפשית של הצוותים, וכן על יכולתם להתמיד ולהתמודד עם קשיים בזמני שגרה ומשבר. התמיכה בצוותים היא קריטית להתמודדות עם לחץ, שחיקה וטראומה משנית, ולשמירה על בריאותם ועל רווחתם המקצועית. התמיכה כוללת שילוב של תמיכה אישית, בינאישית ומערכתית. היעדר תמיכה ומשאבים מספקים גורמים ללחץ מוגבר, שחיקה ונשירה מהמקצוע (Prout et al., 2024). כאשר צוותי החינוך מקבלים תמיכה חברתית נאותה המובילה לשביעות רצון בעבודה, יש סיכוי גבוה יותר שיוכלו לספק מענה איכותי והזדמנויות רבות יותר להצלחה ויישארו במקצוע. לעומת זאת, כאשר חסרות התמיכות יש סיכויים גבוהים יותר לחוסר שביעות רצון מהעבודה, ואף לעזיבת המקצוע (Yuh & Choi, 2017; McGinty et al., 2008).

המסוגלות העצמית זוהתה כמשאב אישי משמעותי וכגורם מגן בעבור הצוותים בגיל הרך, במיוחד בהתמודדות עם לחץ במהלך מגפת הקורונה. חיזוק המסוגלות העצמית כוללות, הכשרה מקצועית וכן פיתוח מקצועי מתמשך שבו

למידת עמיתים למקצוע, קבוצות תמיכה ולמידה באמצעות שמע ווידאו. צוותים בגיל הרך בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יותר בניהול תהליכי הוראה, למידה והתפתחות אישית ומקצועית, חווים רמות נמוכות יותר של שחיקה. לכן, ישנה חשיבות משמעותית בטיפול תחושת המסוגלות המקצועית של הצוותים, כדרך אפשרית להתמודדות עם שחיקה היכולה לשמש כחוצץ מפני השפעות שליליות אלו (Spinosa; 2022, Kunduraci et al ; 2025). בהערכת תוכניות הכשרה לאנשי חינוך נמצא כי השיפור בידע אינו מוביל תמיד לשיפור מיידי בהתנהגות ובדרכי העבודה, ולכן פיתוח מקצועי צריך להיות מתמשך ומלווה בהדרכה שוטפת במהלך העבודה היומיומית במסגרת החינוכית (ניגיס-אכתיאלת ושורק, 2022), והוא נתפס בתור אמצעי מרכזי לשיפור איכותם של המסגרות. כאשר הצוות המקצועי יוזם מפגשי צוות קבועים, ומתקיימות שיחות ולמידה משותפת בעקבות החוויות במסגרת החינוכית, חיי היומיום עשויים להפוך למעין כיתת לימוד, קהילה לומדת ומרחב להתפתחות מקצועית. לשם כך הצוות החינוכי צריך להעריך את עצמו כבעל ידע מקצועי בתחום, ובעיקר להיחשב ככזה על ידי הארגון (Fullan.2015).

תמיכה קולגיאלית (collegial support) ותמיכה ברמת המערכת (system level support) נמצאו קריטיות בעבור רווחתם של אנשי החינוך לגיל הרך במיוחד בעיתות משבר, כגון מגפת הקורונה. תמיכות אלו מתמקדות בשיפור תרגול ההוראה באמצעות שיתוף תכנים, סיוע טכנולוגי והכוונה ממורים מנוסים יותר, וכן תמיכה ברווחה הנפשית של המורים באמצעות יצירת מרחבים לשיתוף רגשות, אוורור דאגות וקשר רגשי עמוק יותר עם עמיתים. תמיכה קולגיאלית זו אפשרית כאשר קיימת תמיכה ברמת המערכת מצד ההנהלה אשר מאפשרת זמן ומרחב בפגישות לשיתוף רגשי. תמיכות אלו מהוות משאב טבעי וחשוב שיכול לשפר משמעותית את רווחתם של אנשי החינוך לגיל הרך ולהפחית לחץ ושחיקה בעיתות משבר ושגרה (Katter et al., 2024).

תמיכה משמעותית נוספת במסגרות הגיל הרך הינה ההדרכה החינוכית. הדרכה חינוכית קבועה ומתמשכת לצוותי הגיל הרך חשובה ומשמעותית לאיכות החינוך והטיפול. ההדרכה החינוכית הקבועה נועדה בעיקרה לסייע ביישום הידע הנלמד (בהכשרות ובפיתוח המקצועי) תוך בניית הכישורים והמיומנויות. הדרכה חינוכית מלווה שמתקיימת באופן קבוע ומסודר מאפשרת לצוות לפתח את היכולת המקצועית, ומהווה גם גורם מגן מפני שחיקה. ההדרכה החינוכית תומכת בהתפתחותה של המודרכת כאשר מקצוע עיקרית המשפיעה באופן משמעותי על

איכות חייהם ועל התפתחותם של תינוקות ופעוטות (צור, 2014). ההדרכה החינוכית, מבוססת על הפריה הדדית בין מודרכת למדריכה, על עידוד יוזמות ואתגרים, על קשב ויחסי כבוד הדדים. המדריכה מעצימה את צוות החינוך ואת הפוטנציאל הגלום בהם וביכולתם, והיא מבססת אמון בינה לבין הצוות. המדריכה מהווה בעבור הצוות עוגן מקצועי ומודל לתפקיד (אוגדן הנחיות, משרד החינוך, 2022).

בגני הילדים בישראל ישנו מערך מסייע של צוות רב-מקצועי הכולל, מפקחת יועצת, פסיכולוגית (בגני החובה), מדריכה ומובילה, והן תומכות באתגרים ובעשייה החינוכית. נוסף על כך, מתקיימות השתלמויות באופן קבוע לאורך השנה, אשר מעניקות קהילה מקצועית לומדת ותומכת. לצד זאת, בדוח מבקר המדינה נכתב שיש פער בין כמות הגנים למספר המפקחות והמדריכות, ובעקבות כך קיים עומס רב על המפקחות ועל המדריכות, נתון שפוגע בפניות שלהן במתן התמיכה הנדרשת לצוותי החינוך.

במסמך הסטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות נכתב, שאופייה התובעני של העבודה בגיל הרך, וכן התפתחויות חדשות בתחום מחייבים הדרכה קבועה מלווה ותומכת והשתלמויות סדירות כדי לאפשר לצוות לתת את הטיפול-חינוך הדרוש לילדים. זאת מתוך הבנה שכדי שהטיפול יהיה איכותי, העובדות בגיל הרך זקוקות לתמיכה כוללת ויומיומית (רוזנטל, 2009). במעונות היום, לצוות החינוכי-טיפולי, המערך המסייע כולל את מנהלת המעון והמדריכה החינוכית. ההכשרה המקצועית והתמיכה בצוות החינוכי-טיפולי כוללת הדרכה חינוכית וליווי קבוע. מקורות תמיכה אלה מעניקים לצוותים יציבות ומענה מותאם לחינוך-טיפול איכותי. החל מספטמבר 2023 המדריכות החינוכיות עובדות במעונות היום בישראל בהיקף של בין 4–10 שעות בשבוע. 4 שעות לפי החוק, ומעבר לכך לפי תמיכת המשרד והרשות באותה שנה.

מחנכות-מטפלות המשלימות את הכשרתן בקורסי ההכשרה במוסדות האקדמיים (שמתקיימים החל מ-2022), מקבלות הדרכה של שעות נוספות במעון בשנת לימודיהן, וכל זאת כדי לייצר מעטפת ותמיכה חברתית לצרכים המתגלים, וכדי לפתח ולהעשיר את הידע המקצועי של הצוותים, למנוע לחץ ושחיקה ולקדם את איכות החינוך-טיפול במעונות. כחלק מתהליך מעבר מעונות היום למשרד החינוך, פיתח המשרד תוכנית הדרכה חינוכית מקצועית לצוות החינוכי-טיפולי במעונות היום בישראל, המדריך לפרופסיית ההדרכה, ומציע כלים מעשיים

להדרכה חינוכית במעונות, בהתאם לחוק הפיקוח על מעונות היום. המדריך מגדיר את מהלך ההדרכה במעון ואת חשיבות ההדרכה הקבועה תוך שיתוף פעולה מלא של כל הצוות הרב-מקצועי וצוותי החינוך-טיפול. (משרד החינוך ; 2024).

המחקר הנוכחי

משברים אינם זרים למערכת החינוך בישראל. תקופות ארוכות של מתח ביטחוני, או אפילו סגירה של מסגרות באזורים מסוימים (בעיקר בעוטף עזה) כתוצאה ממהלך צבאי, מוכרים. בימים שבהם נכתב מחקר זה, אנו עדיין בתקופת מלחמת "חרבות ברזל" שגרמה לעזיבה של חבלי ארץ, לסגירת מסגרות באותם אזורים, ולמעבר של ילדים למסגרות במקומות אחרים. גם באותם אזורים שבהם היה איום ביטחוני משמעותי, ותושביהן לא התפנו, חוו הילדים אי-סדירות בהפעלת המסגרות החינוכיות. לכן, לממצאי מחקר זה, העוסק בחזרה לשגרה לאחר משבר, עשויות להיות השלכות לזמנים אחרים.

מטרת המחקר הנוכחי הינה לאמוד את חוסר היציבות במסגרות החינוך לגיל הרך (לידה – 6) מייד עם פרוץ מגפת הקורונה ואחריה, תוך התייחסות לגורמי תמיכה וגורמי לחץ ושחיקה. נדגמו כ-400 נשות צוות: גננות, סייעות, מנהלות מעונות/משפחתונים, ומחנכות-מטפלות.

הנתונים הנוגעים לחוסר היציבות נמדדו בשלוש נקודות זמן. בשנת 2022 נשאלו המשתתפות רטרוספקטיבית נתונים לגבי שנת 2021, וכן נאספו נתונים בשנים 2022 ו-2023. הדיווח הרטרוספקטיבי (Tretro) כלל דיווח על התקופה שמיד לאחר פרוץ מגפת הקורונה (מרץ 2020 – 2021). באותה המדידה, שנת 2022 (T1) נאספו נתונים גם לגבי המשתתפים התלויים. מדידה נוספת נעשתה ב-2023 (T2), והמדידה ב-2023 (T2) נערכה שנה לאחר המדידה הראשונה.

באמצעות נתונים אלו מבקש מחקר זה לבחון את השאלה, האם קיים קשר בין דיווחי הצוות החינוכי על מאפייני חוסר היציבות במסגרות לגיל הרך לבין דיווחם על שביעות רצון, על חוסן אישי ועל שחיקה בעבודה? נציין כי המחקר מומן על-ידי משרד החינוך והתמקד באוכלוסייה היהודית.

שיטה

נבדקים

המדגם כלל 400 משתתפות, נשות צוות מהאוכלוסייה היהודית המועסקות במסגרות החינוך לגיל הרך. לגילי לידה עד שלוש ובהן מנהלות מעון ומחנכות-מטפלות ומשתתפות ממסגרות לגילי שלוש עד חמש ובהן גננות וסייעות. נלקחה בחשבון נשירה צפויה של כ-20%-30% מהנבדקים לאורך תקופת המחקר (שנתיים, ראו למשל Teague et al., 2018). גודלי מדגם אלו תואמים מחקרים אשר בדקו אוכלוסיות של עובדי הוראה והורים לילדים בגיל הרך (לדוגמה, פישרמן, 2016; סברדלוב, 2012; בן-דוד, 2020).

לאחר קבלת אישור מן המדען הראשי של משרד החינוך על ביצוע המחקר, נעשה איתור של רשתות חברתיות של העובדים בתחומים השונים. נוסף על איסוף הנתונים דרך הרשתות החברתיות, נעשתה גם פנייה לארגונים המפעילים של מסגרות חינוכיות בגילי לידה – 3. במדגם באוכלוסייה החרדית גויסו נבדקים דרך מודעות בעיתון והפצה ידנית של שאלונים. כל המשיבים היו נשים.

שאלון שנת 2022 הופץ בין פברואר ליוני באותה השנה, כלומר במהלך גל "האומיקרון" ולאחריו. כאמור, גל ה"אומיקרון" נמשך עד אפריל 2022. במהלך גל זה ילדים שנחשפו לחולי קורונה אחרים, אך נמצאו שלילים לקורונה בבדיקת אנטיגן, יכלו להגיע למסגרת החינוכית. שאלון שנת 2023 הופץ לאחר החזרה לשגרה במערכת החינוך.

חלוקת מדגם הצוותים החינוכיים בנקודות הזמן (T1, T2, 2021 – רטרוספקטיבית ו-2022, 2023)

מדגם צוותים חינוכיים T1 (2022), 714 אנשים ונשות צוות מהאוכלוסייה היהודית המועסקים במסגרות החינוך לגיל הרך. מתוכם 443 ענו בין 80%-100% ו-270 ענו על שאלון חלקי.

מלכתחילה פנינו למכוני סקרים אולם נתקלנו בקשיים שונים (טכניים ומהותיים) באיסוף הנתונים, ולכן דגמנו דרך הרשתות החברתיות ומפעילי הארגונים. באוכלוסייה החרדית נתקלנו בקושי בגיוס נבדקים וגייסנו דרך מודעות בעיתון והפצה ידנית של שאלונים. לצורך ניתוח הנתונים נלקחו משיבים שענו על למעלה מ-82% מן השאלון.

טבלה 1: התפלגות אוכלוסיית המסגרות החינוכיות בדגם הצוותי T 1
(N=443)

שיעור השבה על השאלון												אוכלוסיית הילדים במסגרת		
81-16%			98-82%			99%			100%					
29	לידה-2	59	276	20	לידה-2	30	1	לידה-2	5	120	לידה-2	241	חילוני	
30	5-3			10	5-3		4	5-3		121	5-3			
12	לידה-2	24	102	2	לידה-2	6	1	לידה-2	1	41	לידה-2	95	דתי לאומי	
12	5-3			4	5-3		0	5-3		54	5-3			
5	לידה-2	9	44	2	לידה-2	3	0	לידה-2	1	23	לידה-2	40	חרדי	
4	5-3			1	5-3		1	5-3		17	5-3			
1	לידה-2	2	4	0	לידה-2	1	0	לידה-2	0	1	לידה-2	3	ערבי/דרוזי	
1	5-3			1	5-3		0	5-3		2	5-3			
		1	17			3			0			13	מעורב: יהודי	
									0				1	ערבי/יהודי
1	לידה-2	1		3	לידה-2	3	0	לידה-2	0	7	לידה-2	14	סה"כ	
	5-3			0	5-3		0	5-3		7	5-3			
48	לידה-2	95	221	27	לידה-2	43	2	לידה-2	7	192	לידה-2	393	סה"כ	
47	5-3			16	5-3		5	5-3		201	5-3			

בנקודת הזמן T1 לא היו הבדלים בין המשיבים ששיעור השבתם מכלל השאלון הוא 100% (n=393) לבין אלו שהשיבו מעל 80% ממנו (n=50) במשתני מפתח כמו השיוך לתפקיד $\chi^2(3)=2.398$, $p=.494$, השיוך המגזרי $\chi^2(4)=3.152$, $p=.533$, או שנות השכלה $t(441)=1.402$, $p=.162$.

מדגם צוותים חינוכיים T2 (2023), מתוך 443 המשיבים, לאחר שנה, ענו 325 נבדקים על השאלון. אל נבדקים שענו על פחות מ-20% מהשאלון (ולכן לא היה מידע האם הם עובדים או לא) ואל יתר הנבדקים שלא ענו כלל יצרנו קשר טלפוני עם שאלה אחת – "האם אתם עובדים עדיין בגיל הרך"? מתוך כלל המשיבים, על יותר מ-80%, ענו 313; עוד 12 ענו על יותר מ-20%, ומן היתר ענו 68 משתתפים. משיחת הטלפון הייתה תשובה אחת בלבד. שאלון שנת 2023 הופץ בין ינואר 2023 ליוני באותה השנה. עונים בודדים נוספים ענו ביולי.

השוואה בין אלו שענו ב-T2 באופן מלא על המשתנים התלויים לבין אלו שלא ענו – אך עדיין עבדו ב-T2 העלתה שלא היה הבדל בין שתי הקבוצות הללו על המשתנים התלויים ב-T1. כלומר מבין אלו שנשארו לעבוד ב-2023, הנתונים החסרים בקובץ ענו לתנאים של Missing at Random. חשוב לציין שכל המשתנים הבלתי תלויים נמדדו ב-T1.

שאלון שנת 2023 הופץ בין ינואר 2023 ליוני באותה השנה. עונים בודדים נוספים ענו ביולי.

טבלה 2 : התפלגות אוכלוסיית המסגרות החינוכיות בדגם הצוותים T2 (N=392)

	פחות מ- 20% /או טלפון בלבד			99-20%			100%			אוכלוסיית הילדים במסגרות
	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	לידה-2 5-3	
241	17	2	40	14	2	21	87	2	180	חילוני
	23	5		7	5		93	5		
94	10	2	17	2	2	6	35	2	71	דתי לאומי
	7	5		4	5		46	5		
41	5	2	7	2	2	5	16	2	29	חרדי
	2	5		3	5		13	5		
3	0	2	1	0	2	1	0	2	1	ערבי/דרוזי
	1	5		1	5		1	5		
13	1	2	3	1	2	1	6	2	9	מעורב (יהודי)
	2	5		0	5		3	5		
186	33	2	68	19	2	34	134	2	290	סה"כ
206	35	5		15	5		156	5		

טבלה 3: התפלגות התפקידים ב-T1 וב-T2 (נקודות המדידה)*

תפקיד	T1 (2022)	T2 (2023)
גננת	167	155
סייעת	53	50
מנהלת מעון/משפחתון*	107	90
מחנכת-מטפלת	116	97
סה"כ	443	392

* על אף שלכאורה קיים לפי החוק גבול ברור בין משפחתון למעון התקבלו בפועל צירופים שונים של מספרי ילדים וכיתות. כ-30 מהמשתתפים ב-T1 (מנהלות מסגרת /מטפלת במשפחתון) דיווחו על גודלי קבוצות קטנים (עד 7 ילדים), לכן לא הייתה במחקר הבחנה בין משפחתון למעון.

שיוך סיציו-אקונומי של המסגרות

טבלה 4 א: שיוך סוציו-אקונומי של המסגרת החינוכית T1

34% מהמשיבים, מהמסגרות החינוכיות, שביחס אליו ענו משתייכים לפורום ה-15, שיעור זהה להתפלגותם באוכלוסייה.

משתייך לפורום הערים החזקות (פורום ה-15)			
שכבת גיל	כן	לא	סה"כ
לידה-שנתיים	70	144	214
שלוש-חמש	80	151	231
	150	294	445

מחקרים במערכת החינוך בישראל מדגישים דווקא את ההבדל שבין מרכז לפריפריה. הנבדקים דיווחו על מקום מגוריהם פרט לשניים.

טבלה 4 ב: שיוך מרכז/פריפריה של המסגרת החינוכית T1

כ-50% מהמשיבים, מהמסגרות החינוכיות שביחס אליו ענו משתייכות לאזור המרכז

משתייך לאזור המרכז			
שכבת גיל	כן	לא	סה"כ
לידה-שנתיים	106	118	224
שלוש-חמש	113	106	219
	219	224	443

כלי המחקר

שאלון ראשון – שאלון תקופת גלי הקורונה הראשונים (תקופת הקורונה 2020, 2021) שאלון זה כולל:

שאלון דמוגרפי. נאסף מידע כללי על אודות המסגרת, כמו מיקום המסגרת החינוכית, אפיוניה, קיום הדרכה ואופייה. נאסף בכל נקודות המדידה. לצוותי מעונות היו שאלות נוספות הנוגעות לסמל המעון ולרישיון הפעלת המעון ביחס לחוק הפיקוח. כמו כן בעבור איש הצוות נאספו הנתונים האלה: מגדר, גיל, ארץ מוצא, רמת השכלה/הכשרה, ניסיון.

שאלון תקופת גלי הקורונה. הכולל נתונים על סטטוס העסקה: חל"ת, היקף משרה, מספר ילדים ואנשי הצוות בכל קבוצה, שינוי מספר הילדים בעקבות גלי הקורונה, פיתוח מקצועי והדרכה.

שאלון אי-יציבות במסגרות לגיל הרך לצוותים חינוכיים בתקופת הקורונה. חושב על בסיס מקבץ של שאלות ושאלונים, חלקם מבוססי תוקף ומהימנות, וחלקם נוסחו במיוחד בעבור המחקר הנוכחי ותוקפם ומהימנותם נבדקו במסגרת עיבוד הנתונים.

במחקר הובדלו בין נתוני אי-יציבות מתמשכים (המשתנים מידי שנה, וקיימים באופן קבוע) ובין נתוני אי-יציבות שנגרמו עקב הקורונה.

כדי להעריך את מגוון הגורמים שעשויים להשפיע על אי-יציבות המסגרת, דיווחו הנבדקים על: (1) שאלון שינויים באופי הפעילות (שינוי נהלים). שאלון זה חובר בעבור המחקר המוצע, והוא כולל 11 מאפיינים של המסגרת והפעילות שבה עשוי היה להתרחש שינוי עקב משבר הקורונה (לדוגמה, קבלת ילדים בבוקר, סדר

יום, הרגלי אכילה, הרכב הקבוצה ועוד). סולם התשובות בעבור הפריטים הללו הוא דיכוטומי (כן/לא) וסכימה של מספר התשובות החיוביות תשקף את היקף הפעילויות במסגרות החינוך לגיל הרך שבהן התרחש שינוי; (2) תחלופת הצוות החינוכי. הנבדקים דיווחו על מספר אנשי הצוות אשר עובדים במסגרת, על שיעור תחלופת הצוות (ע"פ שאלון TALIS, OECD, 2019), על סטטוס העסקתם (למשל, קבוע/זמני) ועל היקף העסקתם (למשל, מלא/חלקי; השאלות מפורטות בשאלון TALIS). ממשתנים אלו יצרו שני משתנים דיכוטומיים: מועסק ולא מועסק, וכן עזיבת איש צוות את המסגרת החינוכית; (3) שינוי במספר הילדים. אנשי הצוות נשאלו אם הם יודעים לדווח על השינוי במספר הילדים, ואם כן, אם מספר הילדים ירד, עלה או נותר ללא שינוי. בניתוחים נעשה שימוש במשתנה הדיכוטומי של ידיעה/אי-ידיעה של השינוי באנשי הצוות.

כדי להעריך את אי-היציבות הייחודית לשנים 2020 ו-2021 דיווחו אנשי הצוות דיווחו על: (1) רציפות הפעילות במסגרת. נמדדה על-ידי הערכת מספר הפעמים שבהן לא הייתה המסגרת פעילה (עקב סגרים ובידודים) בשנים 2020 ו-2021. (2) יציאה לחל"ת. אנשי הצוותים החינוכיים דיווחו אם יצאו לחל"ת.

שאלון תמיכה חברתית. התמיכה נמדדה באמצעות The Social Support Questionnaire (Sarason et al., 1983). שאלון לדיווח עצמי אשר עוסק ברמת התמיכה החברתית של הפרט ובמידת שביעות הרצון שלו ממנה. השאלון תורגם לעברית ותוקף על ידי Hyman (2004). הוא כולל 27 פריטים לדיווח עצמי המשקפים שני תתי-סולמות: (1) נגישות של תמיכה חברתית; (2) שביעות רצון מן התמיכה החברתית הקיימת. בעבור כל היגד (לדוגמה, "על מי באמת אתה יכול לסמוך שיקשיב לך כשיש לך צורך לדבר"?), הנבדק מתבקש לסמן מתוך רשימה סגורה של שמונה בעלי תפקידים (כגון מפקחת, גננת מובילה/מנהלת הגן, גננת עמיתה/מנהלת גן עמיתה, עמיתה במסגרת החינוכית, מדריכה מקצועית, פסיכולוג חינוכי, יועצת חינוכית/יועצת בארגון הגנים, גורמים מהרשות המקומית) את העמיתים לעבודה שאליהם יפנה בעת הצורך, ובהמשך לכך את מידת שביעות רצונו מהתמיכה הקיימת. שביעות הרצון מהתמיכה הקיימת מדווחת על גבי סולם ליקרט בן שש דרגות הנע בין 1 (= "מאוד לא מרוצה") ל-6 (= "מרוצה מאוד"). השאלון מספק הן מדד לתמיכה הממוצעת לנבדק – בטווח הן מדד לשביעות הרצון הממוצעת מן התמיכה הקיימת (Sarason et al.) ציינו רמות טובות של מהימנות. עקביות פנימית עבור נגישות תמיכה נמצאה $\alpha = .97$ ועבור שביעות רצון $\alpha = .94$.

שאלון שחיקה בהוראה. שאלון שחיקה – שאלון מסלץ (Maslach & Jackso, 1986) מהווה אחד מכלי המדידה הנפוצים ביותר למדידת שחיקה מקצועית, שבהם נעשה שימוש בסולם זה במחקרים רבים ברחבי העולם. הסולם מכיל 22 היגדים, המקיפים שלושה היבטים של חווית העבודה: תשישות רגשית, דה-פרסונליזציה והישגיות. הנבדק מתבקש להעריך את מידת הסכמתו לכל היגד סולם בן 7 דרגות. ככל שניקוד התשישות הרגשית והדה-פרסונליזציה גבוה יותר, וניקוד תחושת ההישגיות נמוך יותר, כך השחיקה גבוהה יותר. השאלון תורגם ע"י איילון (Ayalon, 208). ובמחקרה נמצאה מהימנות פנימית של $\alpha=0.86$ לתשישות רגשית, $\alpha=0.74$ לדה-פרסונליזציה ו- $\alpha=0.76$ להישגיות.

שאלון שני (2023). אותו שאלון, ללא שאלוני הקורונה.

השאלון שעליו ענו המשיבות התחיל עם פרטים דמוגרפיים, לאחר מכן שאלות על אי-יציבות הצוותים, ולבסוף השאלות על שחיקה ועל תמיכה חברתית.

תוצאות המחקר

מדדים תיאוריים של משתני השחיקה (שחיקה-תחושת הישג, שחיקה רגשית, דה-פרסונליזציה), התמיכה החברתית (מספר התומכים ושביעות רצון) ולחץ, כולל ניתוחים ראשוניים של משתנים אלו, נמצאים בנספח 1 ו-2.

אי-היציבות והשחיקה בקרב צוותי החינוך לגיל הרך, בתקופת מגפת הקורונה

נספח 3 מתאר ניתוח רב-רמתי לבדיקת ההבדלים בקשרים בין משתני אי-היציבות ובין המשתנים התלויים. הניתוח כלל 111 גנות, 35 סייעות, 60 מנהלות ו-60 מחנכות-מטפלות שנשארו לעבוד במשך שנתיים. הרמה הראשונה בניתוח הייתה נקודת הזמן (שתיים לכל משתתף) והייתה מכוננת בתוך הרמה השנייה שהיא רמת המשתתף, הכוללת את המשתנים הדמוגרפיים. כל המדדים פרט ללחץ נותחו האמצעות מודל לינארי. לחץ נותח במודל בינארי.

הניתוח הרב-רמתי, שתוצאותיו מסוכמות בטבלה 5, מתייחס למשתני המחקר התלויים: שחיקה-תחושת הישג, שחיקה רגשית, ודה-פרסונליזציה ולחץ. הניתוחים כללו במנבאים את משתנה התפקיד (גננת/סייעת/מנהלת מעון/מחנכת-מטפלת), נקודת הזמן (2022, ו-2023) את האינטרקציה בין תפקיד וזמן, את המשתנים הדמוגרפיים (גיל, ומרכז/פריפריה), משתני אי-היציבות המתמשכת (שינויי נהלים, ידיעת שינוי מספר הילדים, עזיבת איש צוות), משתני מדיניות

הקורונה (מספר סגרים ובידודים, יציאה לחל"ת של איש הצוות) ואת האינטרקציה של משתני מדיניות הקורונה עם התפקיד. צירוף שלוש האינטרקציות עם התפקיד נבחנה באמצעות מדד ה-AIC (ראו נספח 3).

טבלה 5 מציגה את השפעות משתני אי-היציבות – מדיניות הקורונה ומשתנים דמוגרפיים בהשוואה לזמן, על מדדי השחיקה, לפני מגפת הקורונה ולאחריה (2022 לעומת 2023). הטבלה מתארת את האפקטים המובהקים. בעבור כל גורם בלתי תלוי שיש לו אפקט מובהק, אם הוא תורם באופן חיובי או שלילי (מוריד) למודל.

טבלה 5: השפעת משתני אי-היציבות ומדיניות הקורונה על מדדי השחיקה

שנה	דמוגרפי	אי-יציבות מתמשכת	מדיניות קורונה	משתנה תלוי *מדדי השחיקה
שנת: 2023 לעומת שנת 2022	ניסיון	מרכז/פריפריה	שניניי נהלים	איש צוות עזב
הישג אישי	תחושת הישג אישי נמוכה	תחושת הישג גבוהה	מוריד תחושת הישג	תורם לתחושת ההישג האישי
תשישות רגשית	עלייה בתשישות הרגשית	מוריד בתשישות הרגשית	מוריד בתשישות הרגשית	סייעות מעלה את תחושת ההישג האישי
דה-פרסונליזציה	עלייה בדה-פרסונליזציה	פריפריה דה-פרסונליזציה נמוכה	מוריד דה-פרסונליזציה	מוריד דה-פרסונליזציה
לחץ (2021-2023)	ב-2022 בלבד סייעות יותר מגננות וממנהלות		מעלה את הלחץ	מעלה את הלחץ

Note. **שחיקה – הישג אישי.** ירידה בתחושות המסוגלות וההישגים האישיים המלווה בנטייה להעריך את העצמי ואת היכולות האישיות באופן שלילי. **שחיקה – תשישות רגשית.** מאופיינת בתחושה כללית של חוסר באנרגיה ומשאבים. **שחיקה דה-פרסונליזציה.** מתבטאת בריחוק ובניכור מהעצמי ומהאחר – ממונים,

עמיתים לעבודה וילדים (Maslach & Jackson, 1986). ככל שניקוד התשיות הרגשית והדה-פרסונליזציה גבוה יותר, וניקוד תחושת ההישגיות נמוך יותר, כך השחיקה גבוהה יותר. **לחץ**. האם חווית בשנה האחרונה לחץ משמעותי מתמשך בעבודה בגלל דרישות עבודה מרובות לאורך תקופה ארוכה, שינויים גדולים, חוסר ודאות שרוב האנשים היו תופסים כגורם לחץ משמעותי? שאלת כן/לא.

למשתנה התפקיד, לא הייתה כל השפעה. אף על פי שנבדקה האינטראקציה בין שנה לתפקיד, לא נמצאה שום אינטראקציה, כלומר, ההבדל בין 2022 ל-2023 לא היה תלוי, בתפקיד. כמו כן, לידיעת המשתתפת על שינוי במספר הילדים (האם היה שינוי) לא הייתה כל השפעה. יציאה לחל"ת נבדקה גם היא, ולא היו אפקטים מרכזיים, רק אינטראקציות עם תפקיד, כמובא בטבלה.

טבלה 5 מראה, שבשנת 2023 לאחר הקורונה, עלתה השחיקה בקרב צוותי החינוך במסגרות לגיל הרך, לעומת שנת 2022 בתקופת מגפת הקורונה. רמת הלחץ נשארה דומה בשלוש השנים 2021–2023. **הניסיון** מוריד את השחיקה (רוב צוותי החינוך לגיל הרך עם ניסיון רב שנים הן מנהלות מעון או גננות). פרפרזה, השחיקה בירידה בקרב הצוותים.

שינוי נהלים מעלה את השחיקה ובעיקר בקרב מנהלות מעון וגננות שהרגישו בשינוי זה יותר מכל שאר הצוות, מחנכות-מטפלות וסייעות. שינויי נהלים אף העלו את רמת הלחץ נוסף על עזיבת איש צוות. סגרים ובידודים בתקופת מגפת הקורונה תרמו לירידה בשחיקה בעיקר בקרב סייעות שתחושת ההישג האישי שלהן עלתה דווקא בתקופת הסגרים והבידודים. יציאה לחל"ת הורידה את השחיקה בקרב סייעות, והעלתה את השחיקה בקרב מנהלות.

תמיכה חברתית ושחיקה בקרב צוותי החינוך לגיל הרך,

בתקופת מגפת הקורונה ולאחריה

שאלון התמיכה החברתית בדק את מספר התומכים שהם בעלי תפקידים במערכת החינוך לגיל הרך בנשות הצוותים (למשל, מפקחת, מדריכה, אשת צוות במסגרת החינוכית, יועצת) ואת שביעות הרצון מן התמיכה שקיבלו. הניתוח המקדים הראה שעל אף שהצוותים דיווח על מספר רב יותר של תומכים חברתיים ב-2023 ביחס ל-2022, לא חל שינוי בשביעות הרצון (נספח 1, סטטיסטיקה תיאורית וניתוח ראשוני, מסוכם בטבלה 1.6). ניתוח רב-רמתי (נספח 3) בדקו את ההשפעה של משתנה

התמיכה החברתית על השחיקה שחשו חברי הצוות. הניתוח כלל את המשתנים מן הניתוח הקודם (טבלה 5 למעלה) בתוספת משתנה התמיכה החברתית, ונעשה תוך התחשבות בקריטריון AIC. מכיוון שמחקר זה מכוון מדיניות בדקנו את תרומת מספר התומכים החברתיים (משתנה מדיניות, ולא את שביעות הרצון) למדדי השחיקה. התוצאות מראות (התוצאות מסוכמות בטבלה 6) כי מספר תומכים גדול יותר היה קשור לשחיקה קטנה יותר. יש לציין כי קיים קשר מובהק חיובי בין מספר התומכים לבין שביעות הרצון ($r=.31, p<.001$), וכי הוספת משתנה שביעות הרצון מן התמיכה החברתית במקום מספר התומכים, נתנה בדיוק אותן התוצאות.

טבלה 6 : השפעות התמיכה החברתית על משתני השחיקה

מדדי שחיקה	משתני שחיקה	תמיכה חברתית:
	וקורונה	מספר בעלי תפקיד תומכים
הישג אישי	חזרה על אפקטים קודמים	תורם להישג האישי
תשישות רגשית	חזרה על אפקטים קודמים	מוריד מן התשישות הרגשית
דה-פרסונליזציה	חזרה על אפקטים קודמים	מוריד מן הדה-פרסונליזציה

Note

שחיקה – הישג אישי. ירידה בתחושות המסוגלות וההישגים האישיים המלווים בנטייה להעריך את העצמי ואת היכולות האישיות באופן שלילי. **תשישות רגשית.** מאופיינת בתחושה כללית של חוסר באנרגיה ובמשאבים. **דה-פרסונליזציה.** מתבטאת בריחוק ובניכור מהעצמי ומהאחר – ממונים, עמיתים לעבודה וילדים (Maslach & Jackson, 1986).

דיון

מחקר זה בחן את השפעת מידת היציבות ואת התמיכה החברתית על השחיקה של הצוותים החינוכיים במסגרות החינוך לגיל הרך. בשנים האחרונות, ובעיקר בהשפעת הקורונה מערכת החינוך בגיל הרך, חווה שינויים חסרי תקדים וחוסר יציבות המשפיעים על הצוותים החינוכיים ועל איכות החינוך-טיפול. רווחת הצוות החינוכי משמעותית לקשר מיטבי בינם לבין התינוקות, הפעוטות והילדים ולהתפתחותם בעתיד. (Grant et al., 2019).

במחקר זה נבדקו משתני היציבות המתמקדים בהשפעת משתני המדיניות של השנים 2020 ו-2021, יציאה לחל"ת, סגרים ובידודים, וכן משתני אי-יציבות מתמשכים והתמיכה החברתית שלה זוכים הצוותים החינוכיים והשפעתם על השחיקה. התמיכה החברתית ומידת היציבות משפיעה משמעותית על השחיקה ועל איכות החינוך-טיפול של הצוות החינוכי (Yuh & Choi, 2008; McGinty et al., 2017). צוות שחוק, עייף ומתוסכל אינו פנוי רגשית לחינוך ולטיפול איכותי. הוא עסוק בעצמו, בהשרדות היומיומית שלו ובהחזקת המסגרת. כאשר השחיקה היא מתמשכת הצוות מסגל לעצמו דפוסי התנהגות שאינם מיטביים, ומתוך תסכול הוא גם עלול לעזוב את המסגרת החינוכית. כל אלו משפיעים באופן ישיר על התינוקות, על הפעוטות ועל הילדים, במערכת החינוך לגיל הרך, הזקוקים בגיל זה לדמות קבועה, יציבה הפנויה לחינוך ולטיפול איכותי להתפתחותם בתקופה המשמעותית ביותר.

הבדלים בין בעלי התפקידים

במערכת החינוך בגיל הרך בארץ מתקיימת הפרדה בין מסגרות חינוכיות לגילי לידה עד שלוש, שבהם החינוך הוא פרטי ומסובסד בחלקו הקטן (כ-25% מן הילדים מסובסדים בשיעור של כ-50%), לבין גילי שנתיים ושמונה חודשים עד חמש, שבהם החינוך הוא ציבורי. מערכת החינוך לגיל הרך מחולקת כך שגילי לידה עד שלוש, משישה ילדים ומעלה הן מסגרות מפקחות ע"י משרד החינוך, ויחד עם זאת הן בבעלות פרטית או ארגונית והם מעסיקים את הצוותים החינוכיים. לעומת זאת, גני הילדים, מפקחים גם כן ע"י משרד החינוך ומנהלות הגן מועסקות ע"י משרד החינוך ואילו הסייעות מועסקות ע"י הרשות.

משתתפי מחקר זה היו מכל צוותי החינוך במסגרות החינוך לגיל הרך, לידה עד שש: מנהלות מעון, גננות, מחנכות-מטפלות וסייעות. מתוצאות המחקר נמצא

שמנהלות מעון וגננות מבוגרות יותר ממחנכות-מטפלות ומסייעות, והשכר שלהן גבוה יותר. אין הבדל משמעותי בין השכר של מנהלת מעון לשכר של גננת ובין השכר של סייעת למחנכת-מטפלת. נוסף על כך, נמצא כי השכלתן של גננות גבוהה יותר מכל שאר בעלי התפקידים (מנהלות מעון, מחנכות-מטפלות וסייעות). השכלת מנהלות המעון נמוכה יותר מהשכלה של גננות וגבוהה יותר מההשכלה של המחנכות-מטפלות. סייעות ומחנכות-מטפלות בהשכלה נמוכה יותר ממנהלות מעון וגננות. מנהלות מעון וגננות היו עם יותר ניסיון (כלומר ותק רב יותר) מסייעות וממחנכות-מטפלות. ממצאים אלו ניתן להסיק שכאשר ההשכלה גבוהה יותר, כך גם השכר הוא בהתאם, ובעקבות כך גם היציבות בתפקיד עולה. לעומת זאת, מחנכות-מטפלות וסייעות שהן ללא השכלה או עם השכלה נמוכה, כך גם השכר שלהן בהתאם, והן נשארות זמן קצר יותר בתפקיד.

ממצא זה משמעותי לקובעי המדיניות בחינוך הגיל הרך, בעיקר בתפקידי החינוך-טיפול המשמעותיים כל כך להתפתחות הילד. דווקא צוותי חינוך, סייעות ומחנכות-מטפלות, אשר עובדים בתפקיד כה משמעותי זכאים להשכלה מותאמת, וזאת כדי לטייב את העשייה שלהן ובעיקר כדי להעניק פרופסיה לתפקיד. ממצאי המחקר מראים שמנהלות מעון וגננות בעלות השכלה גבוהה נשארות יותר בתפקיד לאורך זמן יותר מסייעות ומחנכות-מטפלות בעלות השכלה נמוכה יותר. ממצא זה מדגיש בהירות את החשיבות העצומה בהכשרה מקצועית של הצוותים והשפעת ההכשרה על יציבות המסגרות בעקבות שכר גבוה והישארות הצוותים במקצוע, דבר שבוודאי יוביל ליציבות המסגרות.

גורמי לחץ ושחיקה במסגרות הגיל הרך

מחקרים מראים, ששחיקה בקרב צוותי החינוך לגיל הרך, נובעת בעיקר מעומס עבודה, מתשישות רגשית, מיחס צוות-ילדים נמוך, מאתגרים ארגוניים ומהערכה חברתית נמוכה. כל אלה משפיעים על שיעורי התחלופה, על רווחת הצוותים ועל איכות החינוך והטיפול. ניתן למתן את השחיקה באמצעות התערבויות ממוקדות, כגון תמיכה חברתית ופיתוח מקצועי (Jungbauer et al., 2015, Sandilos et al., 2024). מגפת הקורונה החריפה את המשבר בקרב צוותי החינוך אשר דיווחו על תחושות של חרדה, על פחד, על דאגה, על עצב ועל הצפה. המעבר ללמידה מרחוק הגביר את הלחץ של הצוותים בשל חוסר היכרות עם הטכנולוגיה החדשה ובשל קושי באיזון בין העבודה לבית, והוא העלה את רמת השחיקה בקרב הצוותים בגיל

הרך (Katter et al., 2024). צוותי החינוך והטיפול בגיל הרך התמודדו עם עלייה דרמטית בעומס העבודה, עם שעות עבודה ממושכות ועם חוסר איזון בין העבודה לחיים האישיים, שהובילו לסימני שחיקה גוברים בתקופת מגפת הקורונה. מסגרות הגיל הרך נמצאו בלתי ערוכות למגפה, והצוותים חשו חוסר תמיכה וזלזול מצד הממשלה, ההנהלה והציבור. תחושה זו הייתה תחושה אוניברסלית בקרב כלל אנשי הצוות, ללא קשר לתפקידם או ניסיונם, ותרמה משמעותית לתסכול ולשחיקה (Clasquin-Johnson et al., 2024, Solvason et al., 2025, Eadie et al., 2023). תוצאות המחקר הנוכחי מסייעות להבין כי גורמים שונים קשורים ללחץ ולשחיקה ושמגפת הקורונה הגבירה את השחיקה בקרב הצוותים בגיל הרך. בעוד משתני אי-יציבות מתמשכת (שינויי נהלים ועזיבת איש צוות) היו קשורים הן ללחץ המתמשך בעבודה הן לשחיקה, תרמה הקורונה ישירות לשחיקה. מחקרנו אף מראה כי ניסיון בעבודה ושהות בפריפריה מפחיתים את השחיקה, אך לא נמצאה להם השפעה על לחץ מתמשך.

לחץ ושחיקה הם שני מושגים, שלעיתים קרובות משמשים לתיאור תופעה אחת. ניתן להתייחס למושג 'לחץ' במספר משמעויות – במשמעות גירוי – כאשר נוצר מעבר מתנאים אופטימליים של דרישות לתנאים כאלה שהאדם איננו מסוגל להתמודד איתם, יחווה הפרט לחץ. משמעות שנייה רואה לחץ כתגובה – הופעתן של התנהגויות או תגובות מסוימות במישור הפיזיולוגי או הפסיכולוגי משמשות כהוכחה להיותו של הפרט במצב של לחץ לדוגמה: רעד, כעס, פחד, חרדה, גמגום. משמעות שלישית מתייחסת ללחץ כמושג אינטראקציוני בתוך היחיד. במשמעות זו הלחץ הוא גירוי אובייקטיבי, ומאפיינים אינדיבידואלים של היחיד הם אלה שקובעים את התפיסה. במחקר זה הלחץ משמש בהוראתו הראשונה, דהיינו הופעת קשיים בלתי צפויים שהפרט חווה כלחץ ('לחץ' משמעותי מתמשך בעבודה בגלל דרישות עבודה מרובות לאורך תקופה ארוכה, שינויים גדולים, חוסר ודאות שרוב האנשים היו תופסים כגורם לחץ משמעותי"). ייתכן שבגלל הגדרה צרה זו של לחץ, רק משתני המחקר המתארים אי-יציבות מתמשכת, היו קשורים ללחץ. התוצאה הסופית של לחץ עלולה לעיתים להיות שחיקה (אשרת, 1999). Maslach & Leiter (2016) מתארים במחקרם את חווית השחיקה בשלושה ממדים: ממד של תשישות רגשית הכולל אובדן אנרגיה, ריקנות, ועייפות; ממד של ציניות אשר נקרא במקור דה-פרסונליזציה ומתואר כעמדות שליליות או בלתי הולמות כלפי מקבלי השירות (הילדים), עצבנות ונסיגה; וממד חוסר היעילות המתואר כפרודוקטיביות נמוכה,

מורל נמוך וקושי בהתמודדות או היפוכו – מימד של תחושת הישג. במחקר הנוכחי נעשה שימוש במודל זה לשחיקה, כאשר השתמשנו בשלושת הממדים (כאשר הממד השלישי היה של תחושת הישג). הממצאים מראים כי משתני הקורונה (סגרים, ביבודים וחל"ת) היו קשורים לממד תחושת ההישג ולממד התשיות הרגשית בלבד, בעוד אי-היציבות המתמשכת הייתה קשורה לשלושת הממדים. ניתן אולי להסביר את חוסר ההשפעה של מדדי אי-יציבות המתמשכים על מדד הדה-פרסונליזציה מאחר שמדד זה היה בעל ממוצעים נמוכים, ושונות נמוכה יותר, וייתכן כי הוא מתאים פחות לאנשי החינוך בגיל הרך.

מחקרים רבים מעידים כי מקצוע ההוראה בגיל הרך הינו אחד מהמקצועות השוחקים ביותר, זאת בעקבות עומס התפקידים המוטל על הגננת, המתפקדת כמנהלת, יועצת, שומרת, מנהלת חשבונות ועוד. אנשי הוראה החשים שחיקה לאורך זמן עלולים לרצות בחידוש ולעזוב את מקום עבודתם (פריש, 2016). בין הגורמים המנבאים את עזיבת מקצוע החינוך (וקשורים במקום העבודה) נמנים תחושת מסוגלות נמוכה, תמיכה פחותה מהנהלה או הפיקוח, חוסר שביעות רצון, שכר נמוך ותנאי עבודה מלחיצים. כל אלו מביאים להגברת השחיקה ולהעלאת הרצון לפרוש (Hall-Kenyon et al., 2014; Hong, 2021; Totenhagen et al., 2016). חידוש משמעותי במחקר זה הוא כי בכל התפקידים בגיל הרך, ללא קשר לשכר ותנאי העסקה השחיקה הייתה דומה. אנשי חינוך בגיל הרך ממלאים תפקיד חשוב בחינוכם של ילדים, בתפקודם החברתי וביצירת סביבה בטוחה, מגיבה ותומכת בעבורם (Jeon et al., 2016). על אף שמקצוע החינוך ממלא ומספק, אנשי חינוך רבים חווים לעיתים קרובות אתגרים רגשיים ומתחים (Denham et al., 2010; Li-Grining et al., 2017). בדומה למחקר זה תיארו מחקרים רבים ברחבי העולם את השפעותיה השליליות של תקופת הקורונה על הלחץ, על השחיקה ועל הנטייה לעזיבה של צוותי החינוך בגיל הרך (Blanchard et al., 2024; Canobi et al., 2024).

שחיקה בתקופת הקורונה ולאחריה במסגרות החינוך לגיל הרך

אחד הממצאים המרכזיים של המחקר הוא כי 2023 הייתה שנה שבה חשו שחיקה גבוהה יותר, וניכרת בה נטייה גבוהה יותר לעזוב, ביחס ל-2022. כלומר, אף על פי שב-2022 עוד ניכרו השפעות הקורונה ו-2023 הייתה שנה רגילה לחלוטין, לא חל שיפור בתחושת הצוותים, ואף ההפך! ממצא זה משקף את השפעת חוסר היציבות

המתמשכת של מסגרות אלו שעומה מתמודדים צוותי החינוך לגיל הרך. נוסף על כך, ב-2022 וב-2023 עדיין ניכרות השפעות צעדי המדיניות של השנים 2020 ו-2021. מספר הסגרים והבידודים בשנים 2020 ו-2021 השפיעו על משתני השחיקה. ככל שהיו יותר סגרים ובידודים, כך קטנה השחיקה. כלומר, הסגרים והבידודים נתפסו כגורם חיובי, המגן על הצוות החינוכי, ומעניק להם שלווה ומנוחה מהעשייה היומיומית וחוסר היציבות במסגרות החינוך.

השפעת היציאה לחל"ת בשנים אלו על השחיקה הייתה תלויה בתפקיד, כך שאצל הסייעות (שבעת מילוי השאלון ידוע היה להן שיקבלו פיצוי) החל"ת נתפס כמוריד את השחיקה, וזאת בניגוד למנהלות המעון (שלא קיבלו כל פיצוי על תקופת החל"ת) שאצלן העלה החל"ת את השחיקה. גורמי אי-יציבות מתמשכים בשנים 2021, 2022 ו-2023 ובראשם שינויי הנהלים ועזיבת אנשי הצוות השפיעו אף הן על השחיקה והנטייה לעזוב. חידוש מרכזי של המחקר הנוכחי הוא בדיקת השפעת מאפייני אי-היציבות על השחיקה של צוותי החינוך לגיל הרך.

יציבות ושחיקה

במדינות שונות מתועדים מערכי תמיכה ומימון שונים בעבור תחום החינוך לגיל הרך. יחד עם זאת ממחקרים שונים עלה כי בתקופת מגפת הקורונה נדרש צורך בסיוע כלכלי משמעותי הן במסגרות המגזר הפרטי הן במגזר הציבורי; עוד נמצא כי מסגרות חינוך לגיל הרך חוו שחיקה רבה יותר מאשר מסגרות בית ספריות שבהן מערכות תמיכה רבות יותר. בתקופה זו הובילו קשיים כלכליים לחוסר יציבות עד כדי מאבק הישרדותי של מסגרות החינוך ואנשי החינוך בגיל הרך (Bassok et al., 2020; European Commission, 2021; Kim et al., 2022; National Association for the Education of Young Children, 2020). הנטייה לעזוב את מקום העבודה הראתה את התוצאות הצפויות, כאשר העובדות בגיל הרך הפגינו שיעורים גבוהים יותר של נטייה לעזיבה (Kim et al., 2022).

יציבותן של מסגרות החינוך ושל הטיפול בגיל הרך נפגעה קשות במהלך מגפת הקורונה. המסגרות נמצאו לרוב בלתי ערוכות למגפה, מה שהוביל לעלייה דרמטית בעומס העבודה ובחוסר איזון בין העבודה לחיים האישיים בקרב הצוותים. המסגרות סבלו מפגיעה כלכלית משמעותית עקב הסגרים והבידודים, מה שהוביל לסגירה קבועה של מסגרות רבות ולמשבר חמור בגיוס ובשימור הצוות.

התחלופה הגבוהה של הצוותים פגעה ברציפות הטיפול ובקשר עם הילדים ובאיכות החינוך-טיפול. הצורך המתמיד להסתגל להנחיות משתנות, לנהל שינויים ולהתמודד עם חוסר ודאות, הטיל עומס עצום על הצוותים החינוכיים, וסיכן את בריאותם הפיזית והנפשית באותה עת. אף על פי שחוסן אישי ותמיכה מעמיתים סייעו במידת מה, החמירו את המצב הפגיעות המבניות הקיימות במערכת ותחושת חוסר ההערכה מצד הממשלה והציבור, והביאו את הצוותים ל"נקודת שבירה" (Clasquin-Johnson et al., 2024, Solvason et al., 2025, Eadie et al., 2021, Rogers et al., 2023). ממצאי מחקר זה מדגישים את חוסר היציבות במסגרות החינוך לגיל הרך בשנים אלו. בשנת 2021, תקופת הקורונה, היו בה במידה רבה שינויים רבים בנהלים ומנהלות מעון וגננות הן אלו שהרגישו יותר את השינויים לעומת סייעות ומחנכות-מטפלות. נוסף על כך, צוותי החינוך התמודדו עם חוסר יציבות מתמשכת גם לאחר משבר הקורונה, ולא חל שיפור במדדי השחיקה שלהם. מבין מדדי חוסר היציבות נתפסו הסגרים והבידודים כגורם חיובי על ידי הצוותים. במסגרות לגילי לידה עד שלוש, לא עבדו 50% מהצוותים החינוכיים, ולאחר הקורונה גדל שיעור הלא מועסקים במסגרות אלו. נתונים אלו מדגישים שכדי להבטיח את יציבות המסגרות בעתיד, נדרשים שינויים מערכתיים, הכרה מקצועית משופרת ותוכניות רווחה ותמיכה מקיפות לצוות החינוכי והטיפול במסגרות החינוך לגיל הרך.

תמיכה חברתית ושחיקה

מחקרים שונים מציגים כי אנשי חינוך מתמודדים עם אתגרים רבים ועם רמות גבוהות של שחיקה בעבודתם, ואלו מקשים על מתן מענה רגיש ותומך בהתפתחותם של ילדים (פריש, 2012; Denham et al., 2017). בהתחשב באופי העבודה המאתגרת של אנשי חינוך, תמיכה חברתית היא אחד המשאבים הסביבתיים החשובים ביותר להתמודדות עם מתח ושחיקה. כאשר אנשי חינוך מקבלים תמיכה חברתית נאותה המובילה לשביעות רצון בעבודה, יש סיכוי גבוה יותר שיוכלו לספק מענה איכותי והזדמנויות רבות יותר להצלחה של תלמידים. לעומת זאת, כאשר תמיכות אלו חסרות יש סיכויים גבוהים יותר לחוסר שביעות רצון מהעבודה ואף לעזיבת המקצוע (Yuh & Choi, 2017; McGinty et al., 2008). על פי Vangelisti (2009), תמיכה חברתית מתמקדת בזמינות הנתפסת של כמות או סוג התמיכה שהתקבלה. חוקרים שונים מדגישים היבטים מגוונים של תמיכה חברתית. למשל, Yuh and

Choi (2017) מגדירים את המושג תמיכה חברתית במונחים של קטגוריות כגון תמיכה רגשית, תמיכה אינסטרומנטלית, תמיכה אינפורמטיבית ותמיכה בהערכה וכן תמיכה מקורות הכוללים מנהלים, עמיתים לעבודה, חברים ובני משפחה. נוסף על כך, אנשי החינוך יוצרים קשרים עם צוותים מקצועיים נוספים, ילדים והוריהם. ועל אף שמערכות היחסים עשויות להשתנות במשמעותן, לכל אחת היכולת להשפיע על חיי העבודה של אנשי החינוך במהלך היום. (Eason, 2020) תמיכתם של מנהלים ושל עמיתים למקצוע נמצאה חשובה ביותר ובעלת השפעה על שביעות רצון של אנשי חינוך מעבודתם. נוסף על כך, נמצא כי תמיכתם של מנהלים ותמיכה משפחתית תרמו לאיכות חייהם של אנשי החינוך (Kim & Yang, 2016; Yuh & Choi, 2017, Thorpe et al., 2020).

בהתאם לממצאי מחקר קודמים אלו, ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי לתמיכה החברתית השפעה מהותית בהורדת השחיקה. במחקר זה, המתמקד בצעדי מדיניות, נעשה שימוש במשתנה של מספר התומכים – שאותו ניתן לשנות – ולא דווקא בשביעות הרצון מן התמיכה. שני הגורמים הללו קשורים זה בזה, וברור ששביעות הרצון היא המשתנה המשמעותי יותר לתחושת איש הצוות. שני משתנים אלו אינם נמצאים בהלימה מלאה. ואכן, במחקר הנוכחי הצוותים מדווחים על עלייה במספר האנשים בעלי התפקיד היכולים לתמוך בהם, כנראה גם בעקבות העזרה מן המשרד ע"י צוות רב-מקצועי עקב הקורונה ובעיקר עקב תקנות חוק הפיקוח בגילי לידה עד שלוש שקבעו שכל מעון זכאי בהדרכה חינוכית לצוותי החינוך-טיפול. אולם, מספר רב יותר זה של תומכים אינו מתרגם לשביעות רצון גבוהה יותר. הדבר מעיד כי יש להכשיר את צוותי ההדרכה למתן תמיכה מקצועית ומותאמת לצוותים ולמסגרת, וכי יש להגדיל את משאבי הזמן העומדים לשם כך, למשל על-ידי הגדלת מספר שעות ההדרכה האישיות לכל איש צוות.

מגבלות המחקר

הממצאים של מחקר זה צריכים להיקרא לאור מגבלות המחקר. ראשית, המחקר מכיל מדגם לא מייצג ומצומצם יחסית של אנשי סגל חינוכי בכל אחד מן התפקידים. על אף שהצעת המחקר דיברה על שתי שכבות גיל (לידה עד שלוש, שלוש עד שש) וההבדלים ביניהם, מצאנו בפועל כי מתקיימים הבדלים בין התפקידים השונים בתוך כל אחת מן המסגרות, וגם בין המסגרות עצמן. כתוצאה מכך, תת המדגם של כל תפקיד, ובמיוחד הסייעות בשנה השנייה (2023), הוא קטן

באופן יחסי. גודל המדגם נבע מן הקושי להשיג את שיתוף הפעולה של צוותי החינוך, במיוחד הסייעות ואוכלוסיית לידה עד שלוש, ועוד היה קשה יותר לחזור אל נבדקים אלו.

נוסף על כך, המחקר הינו קורלטיבי, ועל אף שהבדלנו בניתוחים בין משתני מדיניות הקורונה בשנים 2020 ו-2021, ויתר המשתנים נלקחו מהשנים 2022 ו-2023, אין להסיק מן הממצאים על השפעה ישירה. אכן, רבים מן הניתוחים מראים הבדלים נוספים שנדגמים כאן כהבדלים בין השנים, ואותם לא מדדנו. ייתכן, שהיו גורמים אחרים שלא נמדדו כאן, וביניהם כאלו שהושפעו מן הקורונה.

הצעות למחקרי המשך

המחקר התבסס על שאלונים בלבד. אומנם השאלונים מתוקפים ומהימנותם גבוהה, אך ייתכן שניתן היה להעמיק את המחקר בראיונות שירחיבו את נתוני השאלונים. ראיונות כאלו היו יכולים לתקף את העובדה שצוותי החינוך ראו יתרון בסגרים ובבידודים, בעת שחשו בלתי מוגנים במסגרת החינוכית, ואולי אף הרגישו שבזמן זה הם מקבלים הפוגה מחוסר היציבות במסגרת ומהעשייה החינוכית האינטנסיבית. נוסף על כך, מעניין לאסוף באופן מחזורי נתונים דומים על אוכלוסיית צוותי החינוך לגיל הרך, בדומה למחקר TALIS.

נוסף על כך, מדד השחיקה יכול לכלול בתוכו עוד משתנים כגון: קשר עם הורים, קשר עם הפיקוח, מדיניות כללית ומשתנה של משרד החינוך וכדומה. משתנים אלו יכולים להיכנס למחקר המשך אשר מברר לעומק את מדד השחיקה במסגרות הגיל הרך, וכן את השפעתו על הצוותים.

בתמיכה החברתית ניתן לחקור את השפעת ההדרכה וההכשרה המקצועית של הצוותים החינוכיים על השחיקה, וזאת בעזרת ראיונות עומק. מעניין יהיה לבדוק אם קיים הבדל בין הצוותים החינוכיים שמקבלים הדרכה והכשרה, לבין הצוותים שאינם מקבלים זאת ואם לכך יש השפעה על איכות החינוך-טיפול, על השחיקה ועל היציבות במסגרות החינוך לגיל הרך.

השלכות המחקר על המדיניות בגיל הרך

למחקר זה מספר מסקנות מעניינות לגבי המדיניות. ראשית, הממצא שצוותי החינוך ראו בחיוב את הסגרים ואת הבידודים, וכי יש לכך השפעה לטווח ארוך, היא מסקנה מעניינת שמחדדת את הצורך לראות את קשיי הצוותים בעיתות משבר

ושגרה, וכן את השחיקה המתמשכת. נוסף על כך, הממצא על אודות תקופת החל"ית ללא פיצוי מראה עד כמה היא מורכבת. אומנם בתקופה זו אנשי הצוות היו מוגנים מן הקורונה, אך הפגיעה הכלכלית שהתלוותה לכך הייתה משמעותית. פיצוי על תקופות משבר חיונית ליציבות המערכת ובעיקר לשם שמירה על הצוותים שהם המבוגר המשמעותי המחנך ומטפל בילדים הרכים, חשובה ומשפיעה על כל קהילת המסגרת החינוכית. עזיבת איש חינוך ממסגרות הגיל הרך משפיעה באופן ישיר על הילדים, וגם משפיעה על הורי המעון כשהם נאלצים להתמודד עם ההסתגלות לצוות חדש.

המחקר מוסיף על הידע הקיים כי אי-יציבות במסגרת החינוכית גורמת לשחיקה ועל אף הבדלים בהשכלה ובשכר בין חברי הצוותים השונים, נמצאה השחיקה דומה אצל כולם. לכן, יש לשאוף להעלאת שכר העובדים בגיל הרך, שמירה על זכויותיהם, מתן אופק מקצועי לעוסקים בתחום, הקטנת התקינה והתפוסה במסגרות והוספת שעות הדרכה לתמיכה בעשייה החינוכית. כל אלו יכולים להוריד את רמת השחיקה, וכן את כמות התחלופה והעזיבה של הצוותים החינוכיים, לייצר פרופסיה ולהעלות את איכות המסגרות בגיל הרך. יחד עם זאת, הנטייה לעזוב הייתה גבוהה יותר דווקא בקרב מנהלות מעון שלהן אחריות רבה ושכר פחות משל גננות. מסקנה זו מבהירה את החשיבות במתן שכר הולם למנהלות מעון על ידי מפעיל המעון או כתקנת חוק המחייבת, בנוסף לתנאי השכלה מותאמים. כל זאת כדי שמנהלות המעון יתמקצעו בתחום הגיל הרך ובעקבות כך יהיו זכאיות לשכר הולם. כל אלו ישפיעו על איכות החינוך-טיפול ועל שיפור מעמדם של צוותי החינוך לגיל הרך.

נספחים

נספח 1 : הבדלים בין התפקידים במשתני המחקר התלויים והבלתי-תלויים

נספחים 1–2 כוללים את כל נתוני הרקע על משתני המחקר, וניתוחים ראשוניים עליהם. כמו כן, כדי לבדוק אם קיימים הבדלים בין התפקידים השונים ובין שתי נקודות הזמן במשתנים התלויים של המחקר (מדדי שחיקה, תמיכה חברתית מדדי עזיבת תפקיד, ותמיכה חברתית) נערכו חמישה ניתוחי שונות דו-כיווניים למדידות חוזרות (Two-Way Anova for Repeated Measures Mixed Design) בכל הניתוחים המשתנה הבלתי תלוי הבין-נבדקי היה תפקיד (גננת / סייעת/ מנהלת מעון/ מחנכת-מטפלת), והמשתנה הבלתי תלוי התוך-נבדקי היה זמן (לפני / אחרי).

1.1: הבדלים במדד שחיקה – תחושת הישג

בניתוח נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בתחושת ההישג בין נקודות הזמן השונות, $F(1, 249) = 14.26, p = .000, \eta_p^2 = .05$, ולפיו תחושת ההישג הייתה נמוכה יותר בשנה השנייה (לאחר הקורונה). כמו כן, הניתוח העלה כי לא קיים הבדל מובהק בין התפקידים בתחושת ההישג, $F(3, 249) = 1.93, p = .125, \eta_p^2 = .02$. עם זאת נמצא כי האינטראקציה בין תפקיד למדידות החוזרות של תחושת הישג נמצאה מובהקת סטטיסטית, $F(3, 252) = 2.87, p = .37, \eta_p^2 = .03$ (ראו טבלה 1).

טבלה 1. ממוצעים וסטיות תקן במדד תחושת הישג לפי תפקידים

ונקודות זמן				
תפקיד	נקודת זמן	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
גננת	2022	106	5.809	0.681
	2023	106	5.647	1.147
סייעת	2022	32	5.480	1.113
	2023	32	5.346	1.130
מנהלת	2022	58	5.961	0.549
	2023	58	5.651	1.226
מעון	2022	57	5.978	0.771
	2023	57	5.212	1.647

האינטראקציה נבעה מכך שלא התקיימה ירידה אצל גננות ($p=.152$), ואצל סייעות ($p=.548$). אצל סייעות הייתה נטייה שאינה מובהקת לירידה ($p=.055$), ורק אצל המחנכות-מטפלות הירידה הייתה מובהקת ($p=.000$). הבדל זה מובהק גם לאחר תיקון בונפורני.

1.2: הבדלים במדד שחיקה – תשישות רגשית

בניתוח נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית במדד השחיקה – תשישות רגשית בין נקודות הזמן השונות, $\eta^2 = .02$, $F(1, 250) = 4.03$, $p = .046$. כלומר, תחושת התשישות הרגשית הייתה גבוהה במובהק בנקודת הזמן השנייה לעומת נקודת הזמן הראשונה. כמו כן, הניתוח העלה כי לא קיים הבדל מובהק בין התפקידים בתשישות רגשית, $\eta^2 = .02$, $F(3, 250) = 1.73$, $p = .162$. כלומר, אין הבדלים מובהקים בתחושת התשישות הרגשית בין גננות, סייעות, מנהלות מעון ומחנכות-מטפלות. לבסוף, הניתוח העלה כי האינטראקציה בין תפקיד למדידות החוזרות של תשישות רגשית נמצאה לא מובהקת סטטיסטית, $F(3, 251) = 1.80$, $p = .147$, $\eta^2 = .02$ (ראו טבלה 2).

טבלה 2: ממוצעים וסטיות תקן במדד תשישות רגשית

לפי תפקידים ונקודות זמן

תפקיד	נקודת זמן	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
גננת	2022	107	3.374	1.278
	2023	107	3.399	1.309
סייעת	2022	32	3.301	1.199
	2023	32	3.634	1.447
מנהלת מעון	2022	58	3.518	1.348
	2023	58	3.833	1.341
מחנכת-מטפלת	2022	57	3.217	1.176
	2023	57	3.152	1.280

1.3: הבדלים בממד דה-פרסונליזציה

בניתוח נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בממד השחיקה – דה-פרסונליזציה בין נקודות הזמן השונות, $F(1, 246) = 11.66$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .05$, ולפיו, דה-פרסונליזציה עלתה בין שתי נקודות הזמן. כמו כן, הניתוח העלה כי לא קיים הבדל מובהק בין התפקידים בדה-פרסונליזציה, $F(3, 246) = 2.24$, $p = .084$, $\eta_p^2 = .03$. לבסוף, הניתוח העלה כי האינטראקציה בין תפקיד למדידות החוזרות בדה-פרסונליזציה נמצאה לא מובהקת סטטיסטית, $F(3, 246) = 1.17$, $p = .165$, $\eta_p^2 = .02$. (ראו טבלה 3).

טבלה 3: ממוצעים וסטיות תקן בממד דה-פרסונליזציה

לפי תפקידים ונקודות זמן				
תפקיד	נקודת זמן	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
גננת	2022	105	1.403	0.542
	2023	105	1.630	1.108
סייעת	2022	32	1.587	1.045
	2023	32	1.750	1.448
מנהלת מעון	2022	57	1.333	0.548
	2023	57	1.522	1.068
מחנכת-מטפלת	2022	56	1.478	0.926
	2023	56	2.128	1.780

1.4: הבדלים בממד תמיכה חברתית – מספר תומכים חברתית

בניתוח נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית במספר התומכים חברתית בצוותי הגיל הרך, בין נקודות הזמן השונות, $F(1, 248) = 5.71$, $p = .018$, $\eta_p^2 = .02$, כך שמספר התומכים חברתית שעליהם דיווחו נשות הצוות בנקודת הזמן השנייה היה גבוה במובהק ממספר התומכים החברתית שעליו דיווחו בנקודת הזמן הראשונה. כמו כן, הניתוח העלה כי אומנם קיים הבדל גבולי בין התפקידים במספר התומכים חברתית, $F(3, 245) = 2.538$, $p = .057$, $\eta_p^2 = .03$, אך מבחן Scheffe לא הראה כל הבדל מובהק בין התפקידים השונים. נוסף על כך, העלה הניתוח כי האינטראקציה

בין תפקיד למדידות החוזרות של מספר התומכים נמצאה מובהקת סטטיסטית, $F(3, 248) = 2.84, p = .038, \eta_p^2 = .03$. לבדיקת מקור האינטראקציה בוצעו שני ניתוחי שונות נפרדים (One-Way ANOVA), אחד בין התפקידים במדידה הראשונה והשני בין התפקידים במדידה השנייה. הניתוח בנקודת הזמן הראשונה נמצא מובהק, $F(3, 401) = 6.477, p = .000$. מבחן Scheffe הראה כי מספר התומכים חברתית שעליו דיווחו גננות נמצא גבוה במובהק ממספר התומכים חברתית שעליו דיווחו סייעות ($p = .038$) ומספר התומכים שעליו דיווחו מנהלות מעון ($p = .039$) גם גבוה במובהק ממספר התומכים חברתית שעליו דיווחו מחנכות-מטפלות ($p = .010$). לא נמצאו הבדלים מובהקים נוספים בין התפקידים. לעומת זאת, הניתוח בנקודת הזמן השנייה נמצא לא מובהק $F(3, 260) = 0.526, p = .665$. כלומר, בנקודת הזמן השנייה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין התפקידים במספר התומכים חברתית שעליהם דיווחו. יש לציין כי השוואה ישירה בין מספר התומכים בכל תפקיד לא העלתה שינוי משמעותי בין שתי נקודות הזמן, ומדובר בעלייה כוללת של בעלי התפקידים השונים מגננת. (ראו טבלה 4).

טבלה 4: ממוצעים וסטיות במספר התומכים חברתית

לפי תפקידים ונקודות זמן				
תפקיד	נקודת זמן	n	M	SD
גננת	2022	108	2.455	1.592
	2023	108	2.294	1.277
סייעת	2022	31	1.473	1.362
	2023	31	2.209	2.286
מנהלת	2022	59	1.888	1.300
	2023	59	2.169	1.576
מעון	2022	52	1.773	1.470
	2023	52	1.987	1.698

1.5 : הבדלים במדד תמיכה חברתית – שביעות רצון מהתמיכה חברתית

בניתוח נמצא כי לא קיים הבדל מובהק סטטיסטית בשביעות הרצון מהתמיכה החברתית בין נקודות הזמן השונות, $F(1, 245) = 0.532$, $p = .466$, $\eta_p^2 = .00$. כלומר, שביעות הרצון מהתמיכה החברתית הייתה דומה בין שתי נקודות הזמן. כמו כן, הניתוח העלה כי לא קיים הבדל מובהק בין התפקידים בשביעות הרצון $F(3, 245) = 2.497$, $p = .060$, $\eta_p^2 = .03$. לבסוף, הניתוח העלה כי האינטראקציה בין תפקיד למדידות החוזרות בשביעות רצון מהתמיכה החברתית נמצאה לא מובהקת סטטיסטית, $F(3, 245) = 1.851$, $p = .138$, $\eta_p^2 = .02$. (ראו טבלה 5).

טבלה 5 : ממוצעים וסטיות תקן בשביעות רצון מהתמיכה החברתית לפי

תפקידים ונקודות זמן

תפקיד	נקודת זמן	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
גננת	2022	108	4104.	411.4
	2023	108	734.6	1.193
סייעת	2022	30	84.48	1.287
	2023	30	4.239	1.561
מנהלת	2022	58	64.46	1.391
	2023	58	74.47	1.355
מעון	2022	52	35.09	1.050
	2023	52	84.78	1.436

1.6 : סיכום המדדים התלויים שנמדדו בשנים 2022 ו-2023

טבלה 6: סיכום המדדים התלויים בשתי נקודות זמן לפי תפקיד

שנה	תפקיד	אינטראקציה
שחיקה – הישג אישי	ירידה	-
שחיקה – תשיות רגשית	עלייה	-
שחיקה – דה- פרסונליזציה	עלייה	-
תמיכה – מס' תומכים	עלייה	-
תמיכה – שביעות רצון	-	-

נספח 2: לחץ בעבודה, מתייחס לדיווח רטרואקטיבי הנוגע לשנת הקורונה 2021 בהשוואה לשנים 2022 ו-2023 תחושת לחץ בעבודה

הנבדקים התבקשו לציין אם חשו "לחץ משמעותי מתמשך בעבודה בגלל דרישות עבודה מרובות לאורך תקופה ארוכה, שינויים גדולים, חוסר ודאות שרוב האנשים היו תופסים כגורם לחץ משמעותי".

נשות החינוך דיווחו על תחושת לחץ משמעותי ב-3 נקודות זמן. 2021 (רטרואקטיבית), 2022, ו-2023. בניתוח מסוג GEE (למשתנה בינרי) נמצא כי לא קיים הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בלחץ שחשו נשות הצוות החינוכי בין נקודות הזמן השונות $\chi^2(2) = 1.01, p = .604$. עם זאת, הניתוח העלה כי קיים הבדל מובהק בין התפקידים בשאלת הלחץ, $\chi^2(3) = 26.17, p < .001$. מבחן המשך מסוג בונפורני סדרתי הראה כי מנהלות מעון מדווחות על הלחץ הרב ביותר, יותר מאשר גננות ($p = .045$), סייעות ($p < .001$), ומחנכות מטפלות ($p = .002$), וסייעות מדווחות על הלחץ הנמוך ביותר, פחות מגננות ($p < .001$), מנהלות מעון ($p = .002$) ומחנכות מטפלות ($p = .045$). לבסוף, הניתוח העלה כי האינטראקציה בין תפקיד למדידות החוזרות נמצאה מובהקת סטטיסטית, $\chi^2(6) = 25.48, p < .001$ (ראו טבלה 1). מבחני ההמשך השוו נקודות זמן עוקבות. גם בהשוואה 2021 ל-2022 וגם בהשוואה 2022 ל-2023 נמצאו אינטראקציות מובהקות ($\chi^2(3) = 25.38, p = .006$; $\chi^2(3) = 22.12, p < .001$, תיקון בונפורני). ניתוח לפי תפקיד מראה כי בהשוואה בין נקודת הזמן הראשונה לבין השנייה חל שינוי רק אצל הגננות ($p = .016$, בונפורני סדרתי) ולפיו תחושת הלחץ עלתה אצל גננות. לא חל שינוי אצל יתר בעלות התפקיד. בין נקודת הזמן השנייה לשלישית שיעור המדווחות על תחושת לחץ משמעותי אצל גננות ירדה ($p = .003$), ואילו אצל יתר בעלות התפקיד לא חל שינוי.

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן של תחושת לחץ משמעותי בעבודה לפי

תפקידים ונקודות זמן				
תפקיד	שנה	N	M	SD
גננת	2021	125	.618	.038
	2022	40	.752	.034
	2023	73	.472	.045
סייעת	2021	71	.393	.065
	2022	125	.339	.063

.079	.500	40	2023	
.042	.734	73	2021	מנחלת
.040	.771	71	2022	מעון
.057	.630	125	2023	
.046	.583	40	2021	מחנכת-
.047	.530	73	2022	מטפלת
.059	.577	71	2023	

נספח 3: ניתוח רב-רמתי של משתני המחקר

3.1. שחיקה – תחושת הישג

ניתוח רב-רמתי של המשתנה שחיקה – תחושת הישג העלה כי ניסיון תרם לתחושת ההישג, וכן, ככל שהיו יותר סגרים ובידודים, כך תחושת ההישג עלתה (ראו טבלה 1). אולם בנוסף, העלייה בתחושת ההישג עקב סגרים ובידודים הייתה תלויה בתפקיד. מתאמים בין תחושת הישג לסגרים ובידודים הראתה כי מתאם מובהק קיים רק אצל סייעות $p=.013$ $r=.29$ $\text{Conditional } R^2=.545$.

טבלה 1: ניתוח רב-רמתי של המשתנה שחיקה-תחושת הישג

משתנה	$Df1$	$Df2$	F	p
תפקיד	3	329.332	1.040	.375
שנה	1	309.041	.349	.555
תפקיד X שנה	3	274.377	1.096	.351
ניסיון	1	340.052	8.318	.004
מרכז/פריפריה	1	326.649	1.735	.189
מספר שינויי נהלים (מתוך 11)	1	473.867	.238	.626
ניתן להעריך שינוי במס' הילדים	1	516	.658	.418
עזיבת איש צוות	1	510.177	.469	.494
מספר סגרים ובידודי	1	323.203	10.159	.002

קורונה 20/21				
חל"ת עקב קורונה	1	336.715	.126	.723
תפקיד X סגרים ובידודי	3	318.827	3.626	.013
קורונה 20/21				
תפקיד X חל"ת עקב קורונה	3	338.146	1.556	.200

3.2. שחיקה – תשישות רגשית

ניתוח רב-רמתי של המשתנה שחיקה – תשישות רגשית העלה כי ב-2023 התשישות הרגשית הייתה גבוהה מאשר ב-2022, משום שעם הניסיון התשישות הרגשית יורדת, הואיל ובפריפריה התשישות הרגשית נמוכה יותר, וככל שהיו יותר שינויי נהלים ב-2022 ו-2023, וסגרים ובידודים ב-2021/2020 כך התשישות הייתה גבוהה יותר. כמו כן השפעת יציאה לחל"ת בשל הקורונה הייתה תלויה בתפקיד (איבר אינטראקציה, ראו טבלה 2). מבחני המשך מסוג Sequential Bonferroni הראו קשר בין תשישות רגשית ליציאה לחל"ת אצל סיעות ($p=.042$) ולפיו אצל מי שיצאה לחל"ת הייתה התשישות הרגשית נמוכה יותר, בעוד אצל מנהלות מעון מי שיצאה לחל"ת אופיינה בתשישות גבוהה יותר ($p=.012$). $\text{Conditional } R^2=.649$.

טבלה 2: ניתוח רב-רמתי של המשתנה שחיקה – תשישות רגשית

משתנה	<i>Df1</i>	<i>Df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
תפקיד	3	287.392	1.299	.275
שנה	1	273.963	11.264	<.001
תפקיד X שנה	3	243.052	1.523	.209
ניסיון	1	291.549	3.995	.047
מרכז/פריפריה	1	288.743	4.484	.035
מספר שינויי נהלים (מתוך 11)	1	391.430	13.715	<.001
ניתן להעריך שינוי במס' הילדים	1	466.622	.328	.567
עזיבת איש צוות	1	428.412	2.712	.100
מספר סגרים ובידודי	1	283.283	2.787	.096

קורונה 20/21				
.569	.325	296.614	1	חל"ת עקב קורונה
.290	1.255	280.199	3	תפקיד X סגרים
ובידודי				
קורונה 20/21				
.014	3.577	298.120	3	תפקיד X חל"ת עקב
קורונה				

3.3. שחיקה – דה-פרסונליזציה

ניתוח רב-רמתי של המשתנה דה-פרסונליזציה העלה כי בפריפריה תחושת הדה-פרסונליזציה נמוכה יותר, וכי ככל שהיו יותר סגרים ובידודים בתקופת הקורונה המשמעותית (2020–2021) כך תחושת הדה-פרסונליזציה ירדה (ראו טבלה א3).
Conditional R²= .559

טבלה א3: ניתוח רב-רמתי של המשתנה שחיקה – דהפרסונליזציה

משנתה	<i>Df1</i>	<i>Df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
תפקיד	3	278.663	.770	.511
שנה	1	249.149	.050	.823
תפקיד X שנה	3	243.807	.480	.696
ניסיון	1	290.769	2.605	.108
מרכז/פריפריה	1	275.854	8.490	.004
מספר שינויי נהלים	1	468.517	.379	.539
(מתוך 11)				
ניתן להעריך שינוי	1	507.760	.626	.429
במס' הילדים				
עזיבת איש צוות	1	487.820	1.291	.256
מספר סגרים ובידודי	1	272.126	8.761	.003
קורונה 20/21				
חל"ת עקב קורונה	1	284.824	1.711	.192

תפקיד X סגרים ובידודי קורונה 20/21	3	268.125	.500	.683
תפקיד X חל"ת עקב קורונה	3	285.187	1.033	.378

בדיקת הקריטריון AIC – תחת קריטריון $EXP [(AIC_MIN - AIC_2)/2] < .01$ הראתה מודל משופר ללא האינטרקציות של תפקיד. המודל ללא אינטרקציות הראה אפקטים זהים למודל עם האינטרקציה. $Conditional R^2 = .558$.

טבלה 33: ניתוח רב-רמתי של המשתנה שחיקה – דהפרסונליזציה

משתנה	<i>Df1</i>	<i>Df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
תפקיד	3	298.476	.621	.602
שנה	1	291.701	.261	.610
ניסיון	1	297.388	2.515	.114
מרכז/פריפריה	1	282.862	10.169	.002
מספר שינויי נהלים (מתוך 11)	1	456.092	1.012	.315
ניתן להעריך שינוי במס' הילדים	1	516.218	.523	.470
עזיבת איש צוות	1	495.795	1.670	.197
מספר סגרים ובידודי קורונה 20/21	1	272.566	8.191	.005
חל"ת עקב קורונה	1	290.825	1.688	.195

3.4 לחץ

המשתנה לחץ (משתנה בינארי) נמדד בשלוש נקודות זמן, במקביל לעזיבה ולשינוי מספר הנהלים. בהתאם הוא נותח כמשתנה תלוי, כאשר המנבאים היו השנה, התפקיד, שינוי מספר הנהלים, עזיבה של איש צוות, חל"ת בתקופת הקורונה ומספר סגרים ובידודים ב-2020–2021. בהבדל מטבלאות קודמות, ידיעת שינוי מספר הילדים מתייחסת לידיעה בתקופת הקורונה בלבד.

הניתוח הראה כי השוני בלחץ לאורך שלוש השנים תלוי בתפקיד. מבחני המשך מסוג Sequential Bonferroni הראו כי רק בנקודת הזמן השנייה (2022) היו הבדלים, לפיהם הסיעות הפגינו את הלחץ הרב ביותר באותה נקודת זמן, באופן מובהק יותר מגננות וממנהלות מעון ($p < .001$). נוסף על כך, שינויי הנהלים מעלים את רמת הלחץ, ועזיבת איש צוות העלתה אף היא את רמת הלחץ. Conditional $R^2 = .315$.

טבלה 4: ניתוח רב-רמתי של המשתנה "לחץ משמעותי בעבודה"

(משתנה בינארי)

משתנה	$Df1$	$Df2$	F	p
תפקיד	1.561	3	879	.197
שנה	1.332	2	879	.264
תפקיד X שנה	3.828	6	879	<.001
ניסיון	.129	1	879	.720
מרכז/פריפריה	.866	1	879	.352
מספר שינויי נהלים (מתוך 11)	4.815	1	879	.028
ניתן להעריך שינוי במס' הילדים	.325	1	879	.569
עזיבת איש צוות	5.163	1	879	.023
מספר סגרים ובידודי	1.548	1	879	.214
קורונה 20/21				
חל"ת עקב קורונה	.000	1	879	.996
תפקיד X סגרים ובידודים בקורונה 20/21	2.374	3	879	.069
תפקיד X חל"ת עקב קורונה	.520	3	879	.668

ביבליוגרפיה

- אגף בכיר למעונות יום ומשפחתונים (2018). **תקנות חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות התשע"ט (2018)**. דוח RIA – הערכת השפעות רגולציה.
<https://www.gov.il/ria/regulations-daycare-center-for-toddlers.pdf>
- ארוז, ת' וטל, ק' (2015). **חינוך וטיפול מיטביים בגיל הרך: הפער בין הרצוי למצוי והמלצות לשיפור**. פסיכולוגיה עברית.
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3297>
- אשרת, צ' (1999). לחץ ושחיקה אצל גננות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 6, 94–119.
- בוסקילה, י' וחן-לוי, ת' (2023). "רציתי לצעוק: לא מגיע לי יחס כזה"... מעמד המורים בישראל בתקופת הקורונה – תפיסות מורים וגננות. **דפים**, 78, 13–34.
- https://dapim.mofet.macam.ac.il/teachers_israel_covid19
- בן-דוד, נ' (2020). **המרחב הביתי בין חירום לשגרה מדורגת – סקר בקרב הורים לילדים בגיל הרך**. גוינט-אשלים.
- <https://www.thejoint.org/digital-library/%D7%A1%D7%A7%D7%A8>
- בר, ת' (2002). **מרכיבי ההכשרה המקצועית והשפעתם על רגישות המטפלת באינטראקציות עם ילדים במסגרות חינוכיות בישראל**. [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בר-זוהר, ב' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). **מחסור במורים: רקע, אתגרים ודרכי התמודדות**. מרכז המידע הבין מכללתי, מכון מופ"ת.
<https://ebook.macam.ac.il/read/6/20082023#1>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2022). **פני החברה בישראל: מגפת הקורונה בישראל, תמונת מצב חברתית כלכלית 2020, דוח מס' 13**.
- <https://cbs.gov.il/statistics-report>
- וייסבלאי, א' (2015). **מדיניות ציבורית בתחום החינוך בגיל הרך - סקירה משווה. הכנסת, מרכז המחקר והמידע**.
- <https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/51556b58-e9f7-e411-80.pdf>
- וייסבלאי, א' (2021). **מערכת החינוך במשבר הקורונה**. מרכז המחקר והמידע בכנסת.
<https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a132460f810d7682.pdf>

וקנין, ד' (2020). **מסגרות חינוך לגיל הרך בישראל בהשוואה בין-לאומית שיעורי השתתפות, תעסוקת אימהות, מדדי איכות והישגים עתידיים**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

<https://www.taubcenter.org.il/research/heb-early-childhood-education-in-israel-an-international-comparison/>

וקנין, ד', שביט, י' וששון, י' (2019). אי שוויון מתהווה בגיל הרך: עוני והישגים לימודיים עתידיים. בתוך א' וייס (עורך), **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2019**. (עמ' 277–320). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות, התשע"ט/2018.

https://www.nevo.co.il/law_html/law01/502_445.htm

טרבטנברג, מ' (2019). "היפוך הפירמידה" – חזון ומדיניות לגיל הרך בישראל. מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.

<https://www.neaman.org.il/turning-the-pyramid-upside-down/>

לאור, נ' ובן אריה, א' (2010). **פיקוח על מסגרות חינוכיות – טיפוליות לילדים בגיל הרך: ישראל במבט משווה**. משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה,

מינהל מחקר וכלכלה. <https://gananot.org.il/childcare-policy>

לוי, ג' (2002). **יחסי מחנכות וילדים בגיל הרך**. הגיל הרך.

<http://www.gilrach.co.il/?p=102>

מאור, ר' (2020). **הכשרת מחנכות-מטפלות לגילאי לידה עד שלוש – ממצאי מחקר מדיניות והצעתנו למסגרת חדשה להכשרות**. בידיים טובות – המטה

להשקעה בגיל הרך. <https://120plus1.org.il/good-hands-121>

מבקר המדינה (2022). **הטיפול בפעוטות וחינוכם במעונות יום ובמשפחתונים**.

https://www.mevaker.gov.il/mevaker_2022

מגפת הקורונה בישראל (2023). **ויקיפדיה: האנציקלופדיה החופשית**.

<https://wikipedia.org/COVID19-Israel>

מוניקנדס-גבעון, י' (2017). **דרישות סף בהכשרת צוותים העוסקים בחינוך בגיל הרך בישראל**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

<https://knesset.gov.il/education-policy-report>

מור, צ' וכרמון, ש' (2004). **למידה מתווכת: התיווך ככלי בעבודת המטפלת בגיל הרך**. מאה – היחידה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי.

https://www.gov.il/he/mea_lemida8_Press.pdf

מושל, ס' (2015). סקירת ספרות בנושא: חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי שוויון – מחקר, מדיניות ופרקטיקה. יוזמה - מחקר לידע ולמחקר בחינוך.

<http://www.israelforkids.org.il/?p=2540>

משרד החינוך (2020א). אורחות החיים בגני הילדים בתקופת הקורונה: הנחיות להיערכות גני הילדים.

<https://education.gov.il/covid-daycare-guidelines-1>

משרד החינוך (2020ב). אורחות החיים בגני הילדים בתקופת הקורונה.

<https://matnasim.org.il/covid-daycare-guidelines-2>

משרד החינוך (2024). המדריך המקצועי לפרופסית ההדרכה במעונות היום בישראל.

<https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/maonot/profesiathadraha.pdf>

משרד החינוך (2023). קריטריונים לתקצוב רשויות מקומיות לצורך הפעלת הדרכת חינוך – טיפול במעונות היום בשנה"ל תשפ"ג על פי תקנות הפיקוח על מעונות יום לפעוטות.

[daycare-care-criteria-tashpag-signed.pdf](https://www.gov.il/daycare-care-criteria-tashpag-signed.pdf)

משרד החינוך (2024). תבחינים לתקצוב מוסדות המפעילים תכניות להכשרה מתקדמת פדגוגית של מחנך-מטפל במעונות יום לפעוטות לשנה"ל תשפ"ד ואילך.

<https://www.google.com/meyda-education-govil.docx>

משרד החינוך (2022). אוגדן הנחיות להפעלת מעון יום לפעוטות.

<https://education.gov.il/guidelines-daycare>

משרד התעשייה המסחר והתעסוקה, אגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך (2009). סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות: דו"ח ועדה מייעצת בראשותה של פרופ' רוזנטל.

<https://gov.il/daycare-operation-standards-rosental>

נוי, מ' (2022). מבנה מערכת החינוך, חקיקה מרכזית ונתונים כלליים. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

https://knesset.gov.il/education_data_report

ניג'ם-אכתיאלת, פ' ושרק, י' (2022). **התוכנית לשיפור איכות החינוך בגני הילדים באוכלוסייה הערבית מחקר הערכה מעצבת ומסכמת**. מספר קטלוג: דמ-879-22. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

<https://brookdale.org.il/arab-kindergarten>

סברדלוב, א' (2012). **האמונות החינוכיות של גננות ועשייתן המוצהרת בגן בתחום האוריינות: בעקבות הטמעת תכנית לימודים חדשה לאוריינות בישראל**. [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת תל-אביב.
עדי-יפה, א' (2022). **מסמך תשתית למדיניות בנושא רפורמות ושינויים במערכות חינוך בגילי לידה עד שש**. משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.

<https://meyda.education.gov.il/LishcatMadaan/early-childhood-policy.pdf>

פישרמן, ש' (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך**. שאנן, המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

פריש, י' (2012). **הגננת – כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי-ניהול**. שאנן, המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

פרץ, ח' (2021). **הבטחת איכות במסגרות לילדים בגיל הרך**. קרן רש"י.

literature-review-quality-assurance-in-preschool-care.pdf

צור, ח' (2014). **מסע ההדרכה**. מאה, המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי, משרד הכלכלה.

www.gov.il/BlobFolder/dynamiccollectorresultitem/training-journey/he/merged-pdf-2021-08-09T13_13_32.pdf

קליין, פ' (2007). **מאפייני האינטראקציה החינוכית התוכיות והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך**. בתוך פ' קליין וי' יבלון (עורכים), **מחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך** (עמ' 89–112). האקדמיה הלאומית למדעים.

קליין, פ' ויבלון י' (עורכים). (2008). **מחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. (עמ' 91–113). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קסנר-ברוך, י', זיו, י' וסלע, א' (2021). **פערים ותהליכי אי-שוויון בגיל הרך בעקבות תקופת הקורונה**. משרד החינוך לשכת המדען הראשי.

<https://education.gov.il/childhood-gap-report>

רבינוביץ, מ' (2020). **סוגיות בפעילותן של מסגרות לגיל הרך בצל נגיף הקורונה**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

https://knesset.gov.il/childcare_covid19

רבינוביץ, מ' (2021). **מסגרות יום לפעוטות עד גיל שלוש: רקע ונתונים**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

https://knesset.gov.il/childcare_3yr_data

שורק, י', ניג'ם-אכתיאלת, פ', בן דורי גלבוט, ר', לוי, ו' ורובל-ליפשיץ, ת' (2019). **מערך שירותים מיטבי לילדים בגיל הרך ולהוריהם ברשות המקומית: מסמך לדיון**. קרן רש"י, גיוינט-אשלים, משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים, 3600 ומכון מאיר-גיוינט-ברוקדייל.

<https://joint.org.il/optimal-services-early-childhood>

שטיין, א' (2016). **שחיקת עובדי מקצועות הבריאות**. [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. אוניברסיטת בן גוריון.

תקנות הפיקוח על מעונות יום לפעוטות (תנאים לפעילות של מעון יום לפעוטות), תשפ"א/2021.

https://www.nevo.co.il/law_html/law01/502_445.htm

Ayalon L. (2008). Subjective socioeconomic status as a predictor of long-term care staff burnout and positive caregiving experiences. *International Psychogeriatrics*, 20(3), 521–537.

<https://doi.org/10.1017/S1041610207006175>

Bassok, D., Michie, M., Cubides-Mateus, D. M., Doromal, J. B., & Kiscaden, S. (2020). *The Divergent Experiences of Early Educators in Schools and Child Care Centers During COVID-19: Findings From Virginia*. University of Virginia, EdPolicyWorks.

<https://files.elfsight.com/storage/022b8cb9-839c-4bc2-992e-cefccb8e877e/710c4e38-4f63-41d0-b6d8-a93d766a094c.pdf>

Berger, E., Quinones, G., Barnes, M., & Reupert, A. (2022). Early childhood educators' psychological distress and wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 298–306. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.005>

Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C., & Charron, A. (2010). A comparative study

- of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
<https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Blanchard, S. B., Yeh, C. J., Busio, D. S., Mann, L., & Bruhn, A. (2024). Early educators and COVID-19: Reflections on well-being. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s10643-024-01716-7>
- Canobi, K. H., Eadie, P., Murray, L., Levickis, P., Page, J., & McFarland, L. (2024). Profiles of professional wellbeing and turnover intentions among Australian early childhood educators. *Early Education and Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2336434>
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
<https://doi.org/10.1023/A:1021245017431>
- Clasquin-Johnson, M. G., & Ebrahim, H. B. (2024). Self-efficacy and well-being of female teacher educators for early childhood care and education during COVID-19. *South African Journal of Education*, 44(1), 1-9.
https://hdl.handle.net/10520/ejc-educat_v44_n1_a13
- Crawford, A., Vaughn, K. A., Guttentag, C. L., Varghese, C., Oh, Y., & Zucker, T. A. (2021). "Doing What I can, but I got no magic wand." A snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 829-840.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01215-z>
- Denham, S., Bassett, H., & Miller, S. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child Youth Care Forum*, 46(6), 805-824.
<https://doi.org/10.1007/s10566-017-9409-y>

- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C., & Church, A. (2021). Early childhood educators' wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Early childhood education journal*, 49(5), 903–913.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Gewertz, C. (2021). Teachers' mental health has suffered in the pandemic: Here's how districts can help. *Education Week*, 40(32), 19–21.
<https://www.edweek.org/leadership/teachers-mental-health-has-suffered-in-the-pandemic-heres-how-districts-can-help/2021/05>
- Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294–312.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>
- Hall-Kenyon, K., Bullough, R., MacKay, K., & Marshall, E. (2014). Preschool teacher wellbeing: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hansen, K., & Hawkes, D. (2009). Early childcare and child development. *Journal of Social Policy*, 38(2), 211–239.
<https://doi.org/10.1017/S004727940800281X>
- Herman, A. N., Dearth-Wesley, T., & Whitaker, R. C. (2023). The association between work as a calling and turnover among early childhood education professionals. *Early Childhood Education Journal*, 52(3), 481–491.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01450-6>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jeon, L., Buettner, C., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551-571. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>
- Katter, J., Rojas, N. M., Albert, S. L., Springer, B., Huang-Greco, N., & Kerker, B. (2024). "Let's just be human": kindergarten teachers leveraging collegial supports during the first covid-19 school year. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2362648>
- Kim, M., Kwestel, M., Youn, H., Quow, J., & Doerfel, M. L. (2021). Serving the vulnerable while being vulnerable: Organizing resilience in a social welfare sector. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 51(2), 279-300. <https://doi.org/10.1177/08997640211013912>
- Kim, S., & Yang, S. (2016). Childcare teachers' job satisfaction: Effects of personality, conflict-handling, and organizational characteristics. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 44(2), 177-184. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.2.177>
- Kunduracı, Y., Dağal, A. B., & Ramazan, O. (2025). The effect of perceptions of professional competence of preschool teachers on their professional burnout during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences*, 14(2), 66. <https://doi.org/10.3390/socsci14020066>
- Li-Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the "real world": The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65-94.

- <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2020). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Markowitz, A., Bassok, D., Smith, A., & Kiscaden, S. (2020). *Child Care Teachers' Experiences with COVID-19: Findings from the Study of Early Education in Louisiana*. University of Virginia. <https://researchconnections.org/childcare/resources/38281>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry : Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Manual of the Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Matteucci, M. C., Politi, E., & Soncini, A. (2023). Time spent on distance learning moderates changes in teachers' work-related well-being one year after the first school closures. *School Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/spq0000575>
- McGinty, A. S., Justice, L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education and Development*, 19(2), 361–384. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280801964036>
- Moore, T., Arefadib, N., Deery, A., & West, S. (2017). *The first Thousand Days: An Evidence Paper*. Murdoch Childrens Research Institute. <https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccchdev/CC>

[CH-The-First-Thousand-Days-An-Evidence-Paper-September-2017.pdf](#)

- Muthén, B., & Shedden, K. (1999). Finite mixture modeling with mixture outcomes using the EM algorithm. *Biometrics*, 55(2), 463–469.
<https://doi.org/10.1111/j.0006-341x.1999.00463.x>
- Nancy, S., Fontaine, L. D., Torre, R., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157–169.
<https://doi.org/10.1080/0300443042000302690>
- Ng, C. F., Hamid, S., & Yusof, N. M. (2023). A systematic literature review on burnout among early childhood educators. *Issues in Educational Research*, 33 (1), 224–242.
<https://doi.org/10.1080/0300443042000302690>
- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research About Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Pan, H., Liu, S., Miao, D., & Yuan, Y. (2018). Sample size determination for mediation analysis of longitudinal data. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0473-2>
- Park, E., Logan, H., Zhang, L., Kamigaichi, N., & Kulapichitr, U. (2020). Responses to coronavirus pandemic in early childhood services across five countries in the Asia-Pacific region: OMEP policy forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 249–266.
<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00278-0>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Ødegaard, E. E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden, and the United States: OMEP policy forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129–144.

- <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Prout, J. T., Moffa, K., Bohnenkamp, J., Cunningham, D. L., Robinson, P. J., & Hoover, S. A. (2022). Application of a model of workforce resilience to the education workforce: Expanding opportunities for support. *School Mental Health, 15*, 456–469.
- <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09560-z>
- Rogers, M., Boyd, W., & Sims, M. (2023). "Burnout central": Australian early childhood educational leaders' experiences during the Covid-19 pandemic. *Issues in Educational Research, 33*(1), 284–306.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127–139.
- <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Schaack, D. D., Le, V. N., & Messan Setodji, C. (2017). Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes. *Early Education and Development, 28*(6), 655–668.
- <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1321927>
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7*(2), 147–177.
- <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J., & Short, S. D. (2017). Determining power and sample size for simple and complex mediation models. *Social Psychological and Personality Science, 8*(4), 379–386.
- <https://doi.org/10.1177/1948550617715068>
- Shin, H., Sutin, A. R., & Terracciano, A. (2023). Burnout and job dissatisfaction among early childhood educators: The role of emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 62*, 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002>

- Solvason, C., Sutton-Tsang, S., & Stobbs, N. (2025). Heading for burnout: The early years workforce in England post COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 137-149.
<https://doi.org/10.1177/1476718X241308402>
- Spinosa, L. M. (2002). *High-Quality Preschool: Why We Need it and What it Looks Like*. [Policy brief]. National Institute for Early Education Research.
<https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/1-1.pdf>
- Steigleder, J., Buhr, L., Ehm, J. H., Gawrilow, C., & von Suchodoletz, A. (2023). Changes in subjective stress experiences and self-efficacy beliefs of preschool teachers in Germany: A longitudinal study during 12 months of the COVID-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104015>
- Teague, S., Youssef, G., Macdonald, J., Sciberras, E., Shatte, A., Fuller-Tyszkiewicz, M., Greenwood, C., McIntosh, J., Olsson, C. A., & Hutchinson, D. (2018). Retention strategies in longitudinal cohort studies: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1186/s12874-018-0586-7>
- Thorpe, K., Jansen, E., Sullivan, V., Irvine, S., & McDonald, P. (2020). Identifying predictors of retention and professional wellbeing of the early childhood education workforce in a time of change. *Journal of Educational Change*, 21(4), 623-647.
<https://doi.org/10.1007/s10833-020-09382-3>
- Totenhagen, C. J., Hawkins, S. A., Casper, D. M., Bosch, L. A., Hawkey, K. R., & Borden, L. M. (2016). Retaining early childhood education workers: A review of the empirical literature. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 585-599.
- Vangelisti, A. L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 39-51.
<https://doi.org/10.1177/0265407509105520>

- Whitaker, R. C., Herman, A. N., & Dearth-Wesley, T. (2021). Death from COVID-19 as context for early childhood education. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1176-1178.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2348>
- Yuh, J., & Choi, S. (2017). Sources of social support, job satisfaction, and quality of life among childcare teachers. *The Social Science Journal*, 54(4), 450–457. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.08.002>