



הַמְדְרִיכָה

בית מקצועי לחינוך-טיפול איכותי

חשיבות ההדרכה החינוכית במסגרות לגיל הרך ותפקיד המדריכה בזמני חירום ומלחמה

מאמר סקירה ספרותית והמלצות יישומיות

הילה ענבר ושרון שטייאר לוי

תכנית "המדריכה", היחידה לגיל הרך, מכון ברנקו וייס

אפריל 2026

תקציר

מאמר זה נכתב הן למדריכות חינוכיות הפועלות בשטח, והן לקובעי מדיניות ומנהלי מערכות גיל רך המבקשים לבסס מסגרת תמיכה מערכתית להדרכה בזמן חירום. המאמר מציג סקירת ספרות מקיפה והמלצות יישומיות בנוגע לתפקיד המדריכה החינוכית במסגרות חינוך לגיל הרך, תוך התמקדות בחשיבות ההדרכה בזמן מלחמה ומשבר. הוא מבוסס על סקירת מחקרים מרחבי העולם, בדגש על מחקרים ישראליים שנערכו בעקבות אירועי 7 באוקטובר 2023, ועל ממצאי סקר שנערך במהלך מלחמת "שאגת הארי" בקרב מדריכות חינוכיות ברחבי הארץ. הניסיון המצטבר מהשנים האחרונות מלמד כי מצבי חירום אינם עוד אירועים חריגים במציאות הישראלית, אלא חלק בלתי נפרד מהשגרה שבה פועלות מערכות החינוך. הכרה זו מחייבת ללמוד מן הניסיון שנצבר ולפתח חשיבה פרואקטיבית המקדמת מוכנות מערכתית מתמשכת.

ממצאי סקירת הספרות מצביעים על כך שתפקיד המדריכה החינוכית הוא רב-ממדי ובעל חשיבות מרכזית בכל עת: בשגרה המדריכה מהווה עוגן מקצועי לצוותים החינוכיים, מקדמת איכות פדגוגית והתאמה התפתחותית, ומטפחת חוסן רגשי של מחנכות וילדים כאחד. בזמן מלחמה ומשבר תפקידה מתרחב ומקבל משנה תוקף: הקשר הרציף וממוקד היחסים שנבנה עם הצוות לאורך השנה הופך ל"בסיס בטוח" המאפשר לצוות להמשיך ולהכיל את מצוקות הילדים וההורים אף בתוך מציאות כאוטית ומאיימת.

המאמר מציג ממצאים נפרדים עבור מסגרות חינוך לתינוקות ופעוטות (לידה עד 3) ומסגרות גני ילדים (3 עד 6 שנים), ומדגיש את הצורך בהתאמת ההדרכה לצרכים ההתפתחותיים הייחודיים של כל קבוצת גיל. המדריכות עצמן זקוקות למעטפת תמיכה מקצועית, ובראשה הדרכה-על-הדרכה הניתנת על ידי נשות מקצוע מנוסות ובעלות הכשרות מתאימות (סופרוויז'ן), כדי שיוכלו להמשיך ולתפקד כעוגן מחזיק עבור הצוותים. עיקרון התהליכים המקבילים, העומד בבסיס הנהלים הכתובים במדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה (כרמל ואח', 2024), מחייב כי מה שנדרש מהמדריכה לספק לצוותים יסופק גם לה עצמה.

מן הממצאים עולות המלצות מדיניות: עיגון רציפות ההדרכה גם בזמן חירום, תוך הכרה בכך שחוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות (2018, סעיף 10) קובע רף מינימלי ואינו מגביל הדרכה בפורמטים גמישים; הרחבת היקף שעות ההדרכה בהתאם לגודל המסגרת החינוכית; מיסוד מערך סופרוויז'ן מקצועי; והבהרת הגדרות התפקידים והממשקים שבין המדריכה החינוכית, מערך הפיקוח והרשות המקומית.

תוכן עניינים

2	תקציר
5	פרק 1: מבוא
5	1.1 רקע כללי
6	1.2 חשיבות ההדרכה בזמן חירום, מלחמה ומשבר
6	1.3 מטרות המאמר
7	פרק 2: הדרכה חינוכית (Mentoring) בחינוך לגיל הרך: מודלים, תפקידים ושגרות הדרכה
7	2.1 מודלים להדרכה חינוכית
8	2.2 תפקידי הליבה של המדריכה החינוכית ויישומם בשטח
10	פרק 3: חינוך לגיל הרך בזמן חירום – צרכים התפתחותיים ייחודיים לקבוצות גיל שונות והדרכה מותאמת
10	3.1 צרכים התפתחותיים של תינוקות ופעוטות (לידה-3 שנים) בזמן חירום, ביטויים במסגרת החינוכית וצרכי ההדרכה
11	3.2 צרכים התפתחותיים של ילדי גן (3-6) בזמן חירום, ביטויים במסגרת החינוכית וצרכי ההדרכה
13	פרק 4: תפקיד המדריכה החינוכית בזמן חירום ומשבר: מוקדי פעילות ואתגרים
13	4.1 התרחבות התפקיד התמיכתי ופעילויות מרכזיות
14	4.2 האתגרים הייחודיים של המדריכה בזמן חירום
15	פרק 5: ממצאים מישראל לאחר 7 באוקטובר 2023
15	5.1 ההקשר הישראלי הייחודי
16	5.2 ממצאים מרכזיים ממחקרים ישראליים
17	5.3 ממצאים על תפקיד המדריכות החינוכיות בישראל לאחר 7 באוקטובר
17	פרק 6: עקרונות פעולה והמלצות מעשיות להתנהלות המדריכה בזמן חירום ומלחמה
18	6.1 מיפוי ואיתור צרכים להדרכה בזמן חירום
18	6.2 שמירה על קשר מתמשך, תדירות תקשורת והגדרת גבולות התפקיד
19	6.3 המלצות להדרכה חינוכית בזמן חירום לפי קבוצת גיל
19	6.3.1 המלצות להדרכה במסגרות לתינוקות ופעוטות (גילי לידה-3)
20	6.3.2 המלצות להדרכה במסגרות גני ילדים (גילי 3-6)
20	6.4 בניית שותפות פוריה עם גורמים מערכתיים

21.....	6.5 המדריכה עצמה: תהליך מקביל, מניעת שחיקה ו"עייפות החמלה" ובניית קהילה מקצועית
21.....	6.5.1 עייפות החמלה ועקרון "התהליכים המקבילים"
22.....	6.5.2 אסטרטגיות לטיפול רוחה ולהתמודדות עם עייפות החמלה
22.....	6.5.3 חשיבות בניית קהילה מקצועית של מדריכות ודרכים מעשיות לבנייתה
23.....	פרק 7: דיון, המלצות וסיכום
23.....	7.1 סיכום הממצאים המרכזיים
24.....	7.2 המלצות מדיניות
25.....	7.3 סיכום ומסקנות
26.....	מקורות בעברית
27.....	מקורות באנגלית

תודות:

אנו מבקשות להביע את תודתנו והערכתנו העמוקה למי שקראו, העירו והאירו את עינינו במהלך כתיבת מאמר זה: לד"ר חנה צור, לגב' דינה גילבי ולגב' נטע קסיר-ארליך מתוכנית שוורץ באוניברסיטה העברית בירושלים; ולגב' רות רוזנפלד-קרפט, מנהלת היחידה להכשרה והדרכה חינוכית בתוכנית הריס באוניברסיטת בר-אילן. תרומתן המקצועית, ניסיון העשיר והערותיהן המחכימות סייעו רבות בגיבוש דיוק מסמך זה.

פרק 1: מבוא

1.1 רקע כללי

הגיל הרך הוא תקופה מכרעת בהתפתחות האדם, ולחוויות הנצברות בשנים אלו יש השפעה עמוקה על ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של ילדים, על בריאותם הנפשית ועל יכולות ההסתגלות שלהם (שי, 2025). מסגרות החינוך לגיל הרך, מעונות יום, משפחתונים וגני ילדים, ממלאות תפקיד מרכזי בחיי ילדים ומשפחותיהם, ומהוות סביבה התפתחותית מעצבת בשנים אלו (שוחט ואח', 2021). איכות החינוך והטיפול במסגרות אלו תלויה במידה רבה במקצועיות, בידע ובמיומנויות של הצוותים החינוכיים - מחנכות-מטפלות, תומכות הוראה וגננות (כרמל ואח', 2024; Jeon et al., 2026).

במרכז המערך התומך באיכות חינוכית-טיפולית במסגרות אלו עומדת המדריכה החינוכית. על פי המדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה החינוכית (כרמל ואח', 2024), המדריכה החינוכית היא אשת מקצוע שתחומי הידע שלה כוללים: ידע התפתחותי עדכני, ידע על אינטראקציה איכותית בין מבוגר לילד, ידע בפדגוגיה חינוכית-טיפולית מותאמת התפתחות; וידע בתהליכי למידה של מבוגרים - שילוב המבדיל את מקצוע ההדרכה מתפקיד מלווה הניתן לגננת מנוסה. תפקיד המדריכה לתמוך בשיפור השלומות (Well-Being) של כלל אוכלוסיית המסגרת החינוכית ולפתח את הצוותים החינוכיים מקצועית, במטרה לקדם את איכות החינוך והטיפול. ההדרכה החינוכית כוללת מגוון רחב של פעילויות: ליווי פדגוגי שוטף, מתן הדרכות קבוצתיות ואישיות, ייעוץ בנושאים התפתחותיים וחינוכיים, תיווך בין המסגרת לבין הורים, וקידום תהליכי שיפור מתמשכים (Doan, 2016; Wong & Waniganayake, 2013). חשיבות קיומה של הדרכה קבועה, תהליכית ומתמשכת עוגנה כדרישת חובה ב"חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות" (2018) ובתקנותיו, המגדירים את המדריכה החינוכית כעוגן המקצועי להבטחת איכות הטיפול והחינוך במסגרת (כרמל ואח', 2024).

מציאות השטח בישראל מוסיפה מורכבות בעבודת ההדרכה: מערכות הגיל הרך מתמודדות עם מחסור חמור בצוותים בעלי הכשרה מקצועית פורמלית, כאשר אלפי מחנכות-מטפלות ותומכות הוראה עובדות ללא הכשרת בסיס בתחום (בלנק, 2024; המועצה לשלום הילד, 2025). בשל כך, תהליכי הכשרה תוך כדי עבודה (In-service training) הפכו לכלי הכרחי לגישור על פערי ידע ולהבטחת טיפול וחינוך מיטביים לילדי הגיל הרך (בלנק, 2024; כרמל ואח', 2024; Nehrii et al., 2025).

מציאות כפולה זו, של מסגרות הנדרשות לאיכות גבוהה ושל צוותים הזקוקים לפיתוח מקצועי מתמשך, מדגישה את מרכזיות תפקיד המדריכה. בזמני מלחמה ומשבר, תפקידה מתרחב ומקבל משנה תוקף, וסביבו מתמקד מאמר זה.

1.2 חשיבות ההדרכה בזמן חירום, מלחמה ומשבר

תפקיד המדריכה החינוכית חיוני בכל עת וחשיבותו גוברת באופן משמעותי בזמני משבר, מלחמה וחירום גם כאשר המסגרות הפורמליות סגורות. מצבי חירום כוללים מגוון רחב של מציאויות: איומים ביטחוניים מתמשכים כגון ירי רקטות, היעדרות ממושכת של הורים עקב שירות מילואים, פינוי משפחות מבתיהן ומעבר למגורים ארעיים, סגירת הפעילות במסגרות ו/או פתיחת מסגרות חינוך במקומות שאינם מותאמים, וחילופי צוות תכופים עקב אי-זמינות. מגוון זה מגדיר מראש את מרחב הפעולה שבו על המדריכה לתפקד.

בתוך מציאות זו, הצוותים החינוכיים ניצבים בפני אתגרים ייחודיים: ילדים חווים חוסר ביטחון ואי-ודאות; מחנכות ומטפלות נדרשות לתפקד ברמה מקצועית גבוהה בתנאים לחוצים; משפחות זקוקות לתמיכה ולהכוונה; והמסגרות עצמן נדרשות להתאים את פעילותן לתנאים משתנים ולעיתים קיצוניים (Boichuk et al., 2023; Nehrii et al., 2025). מחקרים מצביעים על כך שחשיפה לאירועי מלחמה ומשבר בגיל הרך עלולה לפגוע ברווחה הנפשית של ילדים והתפתחותם העתידית (Kosenchuk et al., 2024; Pat-Horenczyk et al., 2012).

במציאות הישראלית, מחנכות-מטפלות ותומכות הוראה רבות מתמודדות כבר בשגרה עם עומס כתוצאה מריבוי תפקידים טיפוליים, חינוכיים ותפעוליים, לצד שכר נמוך המציב אותן במציאות כלכלית-חברתית מורכבת (בלנק, 2024). מחקר איכותני שנערך במעונות יום בישראל מצא כי תנאי העבודה הקשים ובהם יחסי ילד-מבוגר גבוהים, היעדר תמיכה ממסדית, ויחס מזלזל מצד הורים - שוחקים את תחושת הזהות המקצועית של המחנכות-מטפלות ומגבירים את חוויית הניצול וחוסר הערך (Matattov Sekeles et al., 2023). על קשיי היום-יום מתווספות השלכות המלחמה: במלחמת חרבות ברזל, רבות מנשות הצוות פונו מבתיהן, חיו בצל איום ביטחוני, והתמודדו עם דאגה למשפחה ומחסור במשאבים בעוד הן נדרשות להוות עוגן של יציבות עבור הילדים (Alon et al., 2025; Bergman, 2024). בתוך מציאות מורכבת זו, המדריכה החינוכית הופכת לגורם מייצב בתוך מערכת שחוזה זעזועים: היא מספקת תמיכה רגשית ומקצועית לצוותים, מסייעת בפיתוח אסטרטגיות התמודדות, ומעבירה ידע וכלים בנושאי טראומה וחוסן (Nissim & Naifels, 2024; Serdtse & Khromchenco, 2024).

1.3 מטרת המאמר

מאמר זה נועד לספק בסיס ידע לשיח מקצועי על עתיד ההדרכה החינוכית בישראל, לרבות תשתית תיאורטית והמלצות יישומיות לכתיבת נוהל הדרכה לזמני חירום. לשם כך, המאמר מציג את הבסיס המחקרי לתפקיד המדריכה בשגרה ובחירום תוך הבחנה בין קבוצות הגיל (לידה עד 3 שנים ו 3 עד 6 שנים); סוקר ממצאים ישראליים עדכניים לאחר 7 באוקטובר 2023; ומציע עקרונות פעולה והמלצות יישומיות הנגזרות הן מן הספרות המחקרית והן מן הניסיון המצטבר בשטח.

פרק 2: הדרכה חינוכית (Mentoring) בחינוך לגיל הרך: מודלים, תפקידים

ושגרות הדרכה

2.1 מודלים להדרכה חינוכית

הדרכה חינוכית היא תהליך מובנה ומתמשך שבו איש מקצוע מנוסה תומך, מדריך ומפתח צוות חינוכי (Hobbs et al., 2015). בהקשר של חינוך לגיל הרך, ההדרכה מתמקדת בפיתוח מקצועי של מטפלות, תומכות הוראה, גננות ומנהלות, תוך שיפור האיכות הפדגוגית והטיפולית במסגרות (Doan, 2016; Rodríguez & Mendoza, 2023; Rosin, 2023).

הספרות המחקרית מזהה מספר מודלים עיקריים להדרכה חינוכית בגיל הרך (McCosh et al., 2024): הדרכה דיאדית- מודל המבוסס על קשר אחד-על-אחד בין מדריכה למודרכת, המובן כיום כתהליך הדדי ודו-כיווני שבו שתי השותפות צומחות מקצועית מתוך האינטראקציה המשותפת (Higgins & Kram, 2001; Longley & Gilken, 2013; Wong & Waniganayake, 2013; Navarro, 2017; Wong & Waniganayake, 2013; 2020); הדרכה טריאדית - מודל המבוסס על אינטראקציה משולשת בין המדריכה, המחנכת והמסגרת החינוכית, תוך דגש על טיפוח עצמאותה המקצועית של המחנכת מתוך מערכת היחסים התומכת (Relational agency) כמנוף לפיתוח מקצועי משמעותי (Ben-Harush et al., 2019); הדרכה קבוצתית - מודל המבוסס על ליווי של צוות שלם או קבוצת מחנכות, המאפשרת למידה משותפת ובניית קהילת למידה מקצועית (Brody & Friedman, 2012); והדרכה כאסטרטגיה לפיתוח מנהיגות - הרואה בהדרכה כלי לפיתוח מנהיגות חינוכית ולקידום שינוי ארגוני (Wong & Waniganayake, 2013). מודל ההדרכה שאומץ בישראל, הינו סופרוויזורי (Supervisory) ואינטגרטיבי, הממוקד במערכות יחסים ומבוסס על גישה רפלקטיבית ועל מעורבותה הפעילה של המדריכה בעשייה החינוכית היומיומית ("תוך כדי עבודה" – In-service training) (כרמל ואח', 2024; צור, 2014). על פי מודל זה, המדריכה משלבת בין תצפיות, מעורבות תומכת במהלך הפעילות, הדגמה מותאמת (Hands-on/Modeling) ועיבוד רפלקטיבי במסגרת פגישות הדרכה אישיות וקבוצתיות. מודל אינטגרטיבי זה נמצא כמקדם באופן האפקטיבי ביותר את התפתחותן המקצועית של נשות הצוות ובכך גם את איכות החינוך והטיפול (כרמל ואח', 2024).

במודל ההדרכה האינטגרטיבי ניתן דגש נרחב לשיח רפלקטיבי. התשתית המאפשרת למידה רפלקטיבית היא איכות הקשר שבין המדריכה למודרכת. על כך עומד "המדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה בישראל" בהדגישו את מודל ההדרכה ממוקד-יחסים: "מודל הדרכה ממוקד יחסים שם דגש על מערכות היחסים במעון והרגשות הנלווים להם. מודל זה חשוב במיוחד עבור מסגרות לגילי ינקות שבהן המשימה המרכזית היא לייצר עבור הפעוטות חוויה רגשית בטוחה ומוגנת המתקבלת לאור התנסויות חוזרות של היענות רגישה של המחנכות מטפלות

לצרכיהם. מודל ממוקד מערכות יחסים נשען על ההבנה כי יחסי ההדרכה במעון הינם נדבך נוסף במסגרת התהליכים המקבילים המתרחשים, ולכן ככל שהמדריכה תהיה ממוקדת במערכת היחסים החיובית והרגישה שלה עם המודרכות - כך יוכלו המודרכות לקיים מערכות יחסים רגישות וחיוביות יותר עם הפעוטות שתחת אחריותן" (כרמל ואח', 2024, עמ' 21).

2.2 תפקידי הליבה של המדריכה החינוכית ויישומם בשטח

תפקידה של המדריכה החינוכית הוא רב-ממדי, הבא לידי ביטוי בשגרת היום-יום באמצעות פרקטיקות מובנות, שמטרתן קידום איכות חינוכית-טיפולית ופיתוח מקצועי מתמשך (כרמל ואח', 2024; Artman-Meeker et al., 2015; Kraft et al., 2018; Rosin, 2023; Simon & Dan, 2025). להלן חמשת תפקידי הליבה והאופן שבו הם מיושמים הלכה למעשה:

א. תפקיד פדגוגי-מקצועי - המדריכה מסייעת לצוות בתכנון ויישום פרקטיקות המבוססות על גישה "עשייה תואמת התפתחות" (DAP - Developmentally Appropriate Practice), המתאימה את הפעילות החינוכית לשלבי ההתפתחות, לחוזקות ולצרכים הייחודיים של כל ילד (Casper & Theilheimer, 2000; Kirshenbaum, 2009; Copple & Bredekamp, 2009). בשגרת עבודתה, המדריכה מבקרת במסגרות באופן קבוע, עורכת תצפיות מובנות ומקיימת הדרכות קבוצתיות ואישיות בנושאים כגון התפתחות הילד, ניהול כיתה ותכנון סביבה חינוכית (צור, 2014; כרמל ואח', 2024). מעורבותה החינוכית-טיפולית נעה על רצף גמיש: ממעורבות ישירה בהדגמה וחיקוי (Hands-on), דרך נוכחות תומכת והצבת פיגומים (Hands-out), ועד תצפית המאפשרת למחנכת פעולה עצמאית (Hands-off) (Casper & Theilheimer, 2000; כרמל ואח', 2024). כך המדריכה פועלת לגשר בין ידע תיאורטי לפרקטיקה מעשית (צור, 2014), ומפתחת את תחושת המסוגלות המקצועית של המחנכות המודרכות (Brody & Friedman, 2012; Doan, 2016).

מרכיב מהותי נוסף ביישום התפקיד הוא קידום שיח רפלקטיבי (Schön, 1998; צור, 2014). במציאות של עומס ומחסור בכוח אדם, העלולים להוביל צוותי חינוך לתגובות אוטומטיות שאינן מותאמות ולעתים אף מגבירות את חווית הדחק (Nissim & Naifels, 2024; המועצה לשלום הילד, 2025; בלנק, 2024), מפגש שיח קבוע עם המדריכה מייצר עצירה יזומה בשטף העבודה. עצירה זו מאפשרת למחנכת להרהר בפעולותיה ולקבל החלטות מותאמות יותר, המבוססות על צורכי הילדים (Alon et al., 2025; כרמל ואח', 2024; צור, 2014).

ב. תפקיד תומך-רגשי - המדריכה, כחלק מתפקידה התמיכתי-רגשי, מוכוונת בראש ובראשונה לראות את צרכי המודרכות ולהעצים אותן. היא שמה דגש על ביסוס מערכות יחסים המקדמות תחושת משמעות ומסוגלות כתשתית לתהליכי למידה והתמקצעות (כרמל ואח', 2024; צור, 2014). בהתאמה, מחקרים מראים כי המודרכות תופסות את המדריכה לא רק כמשאב פדגוגי, אלא כמשאב רגשי מרכזי להתפתחותן המקצועית (Simon & Dan, 2025). יישום תפקיד זה נשען על עקרונן "התהליכים המקבילים" (Parallel Processes): המדריכה מגיעה עם

נכונות ומודעות להכיל את רגשותיהן של נשות הצוות, גם כשאלו סוערים ושלייליים. בכך היא מספקת עבורן "בסיס בטוח" אמפתי ולא שיפוטי (Brody & Friedman, 2012; כרמל ואח', 2024; צור, 2014), המאפשר להן פניות רגשית להעניק בעצמן יחס מכיל ורגיש לילדים. שגרת התמיכה מסייעת לצוותים בוויסות רגשי ובהתמודדות עם לחצים מקצועיים, מטפחת חוסן, ומונעת שחיקה ו"עייפות חמלה" (Compassion fatigue) (כרמל ואח', 2024; Simon & Dan, 2023; Figley, 2002; Lipscomb et al., 2025).

ג. תפקיד מתווך-מקשר - המדריכה פועלת לחזק את הקשרים בין כל הגורמים הסובבים את המסגרת. בשגרת עבודתה, תפקיד זה בא לידי ביטוי בפעולות יזומות של בניית רשתות תמיכה. הלכה למעשה, המדריכה יוזמת שיחות משותפות כדי לגשר על פערים וקונפליקטים בתוך הצוות או אל מול הנהלת המסגרת. היא מתרגמת תיאוריה לפרקטיקה יום-יומית כאשר היא מנחה את המחנכות בפועל (למשל באמצעות ניתוח אירועים וסימולציות) כיצד לנהל תקשורת רגישה מול ההורים, וזאת מתוך הבנת גבולות הגזרה שבהם האחריות על הקשר השוטף נותרת בידי המסגרת החינוכית. במקביל, שגרת עבודתה כוללת קיום פגישות תיאום שוטפות שמטרתן לחבר בין צרכי הצוות בשטח לבין משאבים, תוכניות התערבות בקהילה וגורמי פיקוח (כרמל ואח', 2024).

ד. תפקיד מעריך-מפתח - המדריכה מעריכה את האיכות החינוכית-טיפולית ומציבה פיגומים לעשיית המודרכות, תוך שימוש בכלים מתוקפים להערכת איכות (כגון CLASS ו-ITERS-3) המאפשרים יצירת שפה משותפת ואמות מידה ברורות (Harms et al., 2017; כרמל ואח', 2024). בפועל, פעולות ההערכה מתורגמות ליזמות של תהליכי שיפור רוחביים: היא בונה תוכניות הדרכה אישיות וקבוצתיות, מציגה גישות חינוכיות חדשניות, ומקדמת תרבות של מצוינות ורפלקציה מקצועית במסגרת כולה (Wong & Waniganayake, 2013; כרמל ואח', 2024).

ה. תפקיד מנהיגותי-מערכתי - כסוכנת שינוי, המדריכה מקדמת חזון חינוכי-ערכי, מטפחת אקלים ארגוני חיובי ומתמקדת בהעצמת כישורי הניהול של מנהלת המעון לצורך טיפוח מנהיגות פנימית (Wong & Waniganayake, 2013). חשוב להדגיש כי המדריכה פועלת לקדם יישום נהלים וסטנדרטים מקצועיים מתוך הבנת הרציונל החינוכי, בשונה ובהפרדה מיישום נהלים וסטנדרטים בעקבות אכיפה ופיקוח (כרמל ואח', 2024).

ביסוס מוצלח של פרקטיקות אלו בימי שגרה, מציב את המדריכה כאשת מקצוע מרכזית המלווה את המעון. יחסי הדרכה המושתתים על אמון ומענה מקצועי בשגרה, מהווים תשתית חיונית המאפשרת למדריכה להיות עוגן יציב ומשמעותי עבור צוות המסגרת החינוכית גם במעבר החד לזמני חירום ומשבר.

פרק 3: חינוך לגיל הרך בזמן חירום – צרכים התפתחותיים ייחודיים לקבוצות גיל

שונות והדרכה מותאמת

גילו ההתפתחותי של הילד קובע כיצד הוא תופס ומעבד מצבים טראומטיים (Slone & Mann, 2016). בהיעדר בשלות קוגניטיבית ורגשית המאפיינת את הגיל הרך, ילדים פגיעים במיוחד לתסמינים של דחק, כגון חוסר שקט, נסיגות התנהגותיות וקשיי ויסות, הדורשים מענה חינוכי-טיפולי ממוקד ובהיר (סבג, ועמיתים, 2024; שי, 2025). בהמשך להבנה כי תמיכתה הרגשית של המדריכה בצוות היא התשתית למתן מענה מותאם לילדים, הדרכה אפקטיבית בעתות משבר מחייבת בנוסף התאמה פדגוגית לשלב ההתפתחותי של הילד ולהתנהגויות אופייניות למצבי דחק.

לאור זאת, הדרכה מקצועית בחירום נדרשת להבחין בצרכים הייחודיים של קבוצות הגיל השונות ולהתאים באופן דיפרנציאלי את המענים המקצועיים למסגרות לתינוקות ופעוטות (Richter et al., 2018) ולמסגרות של גני ילדים (Cohen-Azaria, 2024; Kosenchuk et al., 2024).

3.1 צרכים התפתחותיים של תינוקות ופעוטות (לידה-3 שנים) בזמן חירום, ביטויים במסגרת החינוכית וצרכי ההדרכה

ביסוס התקשרות: בגילי הינקות מתבססים יחסי התקשרות לדמויות מטפלות המהוות "בסיס בטוח" נדרש כתנאי לחקירה, למידה והתפתחות בריאה. ביסוס יחסי התקשרות בטוחה עם הצוות החינוכי-טיפולי הנה אחת המשימות המרכזיות בעבודה עם ילדים רכים (שוחט ואח', 2021; Wilton et al., 2023). במצבי מלחמה, פרידה ממושכת או מצוקה הורית עלולות לפגוע ביכולת ההורה לשמש עוגן מווסת, עובדה המערערת ישירות את תחושת הביטחון של הילד (סבג ועמיתים, 2024; שי, 2025). במציאות מורכבת זו מתעצמת משמעותו של הצוות החינוכי-טיפולי כדמות התקשרות משנית. סביבה מוגנת ומתן מענה רגיש המאפשר ויסות על ידי המבוגר, מסייעים בהרגעת הילד, בהכלה של רגשותיו המציפים, בשיקום תחושת המוגנות ותמיכה בהתפתחות מערכת הויסות העצמי (כרמל ואח', 2024; Serdtse & Khromchenko, 2024).

ויסות רגשי: נתוני דוחות מרכז טאוב מצביעים על עלייה בולטת בקשיי ויסות בתקופת המלחמה, הבאים לידי ביטוי בחוסר שקט, בהתפרצויות זעם ובנסיגה התנהגותית לצרכים מוקדמים (כגון הרטבה מחודשת, שינויים בדפוסי אכילה ושינה, בכי מתמשך וקשיי פרידה) (בלנק, 2024; שי, 2025). לכל אלו יש השפעה ישירה על הצוות החינוכי, והן מתווספות לדחק שבו שריונות המחנכות עצמן, הנדרשות להוות "בסיס בטוח" עבור הפעוטות בשעה שהן בעצמן חוות מצבי דחק, טראומה ואי-ודאות (Alon et al., 2025; Nissim & Naifels, 2024; בלנק, 2024). התפקיד

התמיכת-רגשי של המדריכה, אשר מהווה נדבך מהותי בשגרה (כמתואר בפרק 2), הופך בזמן חירום לעוגן מרכזי אף יותר. התמיכה הרגשית בצוות, יחד עם הכוונה מקצועית לזיהוי סימני טראומה ומתן עזרה ראשונה רגשית, מסייעת למחנכות להבין את פשר מצוקת הילדים, לווסת אותם, ולהגיב אליהם בהתאמה התפתחותית (Zur & laor, 2026; Serdtse & Khromchenko, 2024).

רגישות לשינויים: שגרה וקביעות בונות את התשתית הרגשית של ילדים בגילאי ינקות (שוחט ואח', 2021). סגירה ממושכת של מסגרות החינוך או שינויים תכופים קוטעים שגרה זו. במחקרים נמצא כי קטיעת השגרה קשורה באופן מובהק לנסיגה רגשית והתנהגותית, בייחוד תחת איום ביטחוני גבוה (Blank & Shchory, 2024; Nehrii et al., 2025; Wilton et al., 2023).

התפתחות סנסו-מוטורית: חקירה חושית ותנועתית היא הכלי המרכזי של פעוטות להכרת הסביבה (שוחט ואח', 2021). לאור זאת, בזמן חירום, הגבלות תנועה, כגון שהייה ממושכת במרחבים מוגנים (ממ"ד) או הימנעות מיציאה לחצר, מצמצמות את המרחב הפיזי. מצב זה מצריך התאמה סביבתית מחושבת שתאפשר התנסות פיזית כפורקן מתחים גם בתנאים מוגבלים.

התפתחות שפה מוקדמת: בגיל הינקות, הילדים טרם רכשו שפה מילולית עשירה דיה כדי לבטא ולתקשר את חוויותיהם המורכבות. בשל היעדר כלים מילוליים להסבר מצבי טראומה, מצוקתם באה לידי ביטוי לרוב באמצעות שינויים התנהגותיים ורגרסיות (Slone & Mann, 2016).

הדרכה ייעודית לזמן חירום במסגרות חינוך לתינוקות ופעוטות (גילי לידה-3): הספרות מראה כי התפקיד התמיכתי של המדריכה במסגרות אלו בזמן משבר משלב פרקטיקות מדיסציפלינות מגוונות, כגון תמיכה משפחתית ולמידה חברתית-רגשית (Nehrii et al., 2025). המדריכות מסייעות לצוותים לפתח מיומנויות לזיהוי סימני מצוקה ייחודיים לתינוקות ופעוטות (כגון שינויים בשינה, באכילה ובדפוס ההתקשרות) (Nehrii et al., 2025), ולבנות שגרות יציבות המספקות ביטחון (Richter et al., 2018). במקביל, הן מעניקות תמיכה רגשית מתמשכת למחנכות העובדות בתנאים אינטנסיביים ולעיתים קרובות חשופות בעצמן לאירועים טראומטיים (Alon et al., 2025), ומלוות אותן בפיתוח תקשורת תומכת מול ההורים, המהווים עוגן מרכזי עבור הפעוטות גם כשהמסגרות סגורות (Blank & Shchory, 2024; Wilton et al., 2021; בלנק, 2024).

3.2 צרכים התפתחותיים של ילדי גן (3-6) בזמן חירום, ביטויים במסגרת החינוכית וצרכי ההדרכה

התפתחות רגשית, ביטחון עצמי ותחושת מוגנות: בגילי הגן ממשיכה להתגבש תחושת הביטחון של הילד, הבאה לידי ביטוי בין היתר במשחק סוציו-דרמטי (שוחט ואח', 2021). במצבי מלחמה, ניתוק פתאומי מהסביבה המוכרת מערער את סכמות הביטחון הבסיסיות (Safety schemas) (Slavich et al., 2023). ילדים אשר פונו מבתיים חווים

פגיעה עמוקה בעוגן זה ומפגינים נסיגות התנהגותיות (שי, 2025). לשיקום תחושת החוסן, הם זקוקים למשחק דמיוני כמרחב בטוח וטיפול (Oktavia et al., 2023; שוחט ואח', 2021).

התפתחות קוגניטיבית: התקופה מתאפיינת בהתפתחות חשיבה סמלית והבשלה של תפקודים ניהוליים. עם זאת, מאפיינים קוגניטיביים כגון "חשיבה מאגית" ואגוצנטריות עלולים לעוות את תפיסת האיום, ולגרום לילד לחוות אירועי מלחמה באופן מציף ומועצם (Slone & Mann, 2016).

התפתחות שפה מתקדמת: השפה הופכת לכלי המרכזי של הילד ללמידה, ביטוי עצמי והסבר תופעות. בחירום, הילדים זקוקים לתיווך מילולי תואם-גיל מצד מבוגר שסייע להם לעשות סדר במציאות ולתת שם מפורש לפחדים, במקום להיוותר עם שברי מידע מאיימים שאינם מתווכים (שוחט ואח', 2021).

התפתחות ויסות עצמי: בשלב זה חלה הבשלה ביכולות השליטה בדחפים וויסות ההתנהגות (שוחט ואח', 2021). עם זאת, דחק מלחמתי מוביל פעמים רבות לרגרסיה מהירה. נתוני מרכז טאוב מראים כי היעדרות ממושכת של הורה עקב שירות מילואים, למשל, היוותה גורם דחק התורם לנסיגה רגשית והתנהגותית ניכרת (שי, 2025).

רגישות לאירועים חיצוניים: ילדי גן מבינים אירועים קשים המתרחשים סביבם, אך עדיין חסרים מנגנוני הגנה בשלים דיים כדי לווסת את עצמם באופן עצמאי מול מציאות מאיימת (Slone & Mann, 2016). פגיעות זו מחייבת תיווך פעיל מצד מבוגרים לשם בניית חוסן (Kosenchuk et al., 2024; סבג ועמיתים, 2024).

הדרכה ייעודית לזמן חירום במסגרות חינוך לילדי גן (3-6)

מסגרות אלו מלוות ילדי גן בהתפתחות קוגניטיבית, שפתית, חברתית ורגשית מואצת (Gizzonio et al., 2022). המשחק משמש עבור הילדים כלי מרכזי לביטוי רגשות ועיבוד חוויות (Oktavia et al., 2023), והצוות החינוכי מהווה עוגן משמעותי בחיי הילדים (Cohen-Azaria, 2024).

בזמן משבר, ההדרכה המוענקת לגננות ותומכות הוראה (סייעות) היא בעלת חשיבות מיוחדת, לאור התמודדותן עם אתגרים המאפיינים גיל זה: מתן מענה מותאם ל"שאלות קשות" של הילדים על מלחמה ואובדן תוך ניווט הדילמה שבין הרצון להגן עליהם לבין ההכרה במציאות (Brody, 2009; Muller et al., 2025), וניהול רגרסיות והתנהגויות מאתגרות (Kosenchuk et al., 2024).

אתגרים אלו מתעצמים נוכח מציאות המלחמה בישראל, שבה נדרשו רשויות לפתוח מסגרות חינוך חלופיות במקלטים המופעלות לעיתים על ידי צוותים מתחלפים ותומכות הוראה (המועצה לשלום הילד, 2025; Early Starters International, 2024). במצבים אלו של היעדר שגרה פיזית ואנושית, המדריכה היא הגורם המקצועי המייצר רציפות ויציבות. היא פועלת באקטיביות להכשרתו המהירה של הצוות ומספקת כלים מעשיים לעבודה רגישה ומותאמת עם הילדים (המועצה לשלום הילד, 2025; Nehrii et al., 2025), לצד מתן תמיכה רגשית מתמשכת לצוותים עצמם מול העומס והלחץ (Alon et al., 2025).

מעבר משגרה לחירום והתאמת מודלים בינלאומיים לישראל: הבנת הצרכים ההתפתחותיים, יחד עם הישענות על המלצות מתוך מחקרים בינלאומיים בתחום החינוך בחירום (Education in Emergencies), משמשים עבור המדריכה "ארגז כלים" תיאורטי להכשרה והדרכה של צוותים בסביבות משתנות (Serdtsse & Khromchenko, 2024). מתוכם ניתן לגזור עקרונות יישומיים, כגון: יישום גישת "הטיפול המטפח" המדגישה מתן מעטפת של ביטחון, טיפול רגיש-מגיב והזדמנויות למידה גם בתנאי משבר (Richter et al., 2018); הפעלת גישה מודעת-טראומה (Trauma-Informed Approach) הכוללת זיהוי מוקדם של סימני דחק, ביסוס סביבה בטוחה ומניעת טראומטיזציה משנית (Nicholson et al., 2018); שילוב משחקים בעלי ערך טיפולי (Oktavia et al., 2023); וביסוס המשכיות חינוכית ליצירת "נורמליזציה" במרחב החלופי (Cohen-Azaria, 2024; Laxton et al., 2021; Santo et al., 2020).

עם זאת, יש לסייג ולציין כי המודלים התיאורטיים הבינלאומיים מתקשים לספק מענה שלם למציאות הישראלית המורכבת. ניסיון השטח מלמד כי במצבי משבר ממושכים וחסרי תקדים, המקצועיות של המדריכות החינוכיות אינה יכולה להתבטא רק בהיצמדות טכנית למודל תיאורטי. המציאות מחייבת את מערך ההדרכה לגלות גמישות אדפטיבית ולתרגם את העקרונות התיאורטיים לפרקטיקה מעשית (Zur & laor, 2026). עדויות מהשטח על האופן שבו יישמו המדריכות בישראל גמישות זו הלכה למעשה, תוך הפעלת שיקול דעת אופרטיבי בניהול המשבר יוצגו בהרחבה בפרק 5.

פרק 4 : תפקיד המדריכה החינוכית בזמן חירום ומשבר: מוקדי פעילות ואתגרים

4.1 התרחבות התפקיד התמיכתי ופעילויות מרכזיות

בעוד שבשגרה הדרכה חינוכית מקדמת איכות פדגוגית ותוצאות התפתחותיות (Artman-Meeker et al., 2015; Kraft et al., 2018), הרי שבזמן חירום ומשבר תפקיד המדריכה משתנה ומתרחב באופן משמעותי. במציאות מורכבת זו, המדריכה נדרשת להפגין גמישות (Agility) רבה בסוג המענה הניתן על ידה ולהתאימו לצרכים המשתנים בשטח (Nissim & Naifels, 2024).

כפי שעולה מן הספרות, התרחבות התפקיד נשענת בראש ובראשונה על שני צירי פעולה מרכזיים: מחד גיסא, הכלה וסיוע לצוות החינוכי אשר נמצא בעצמו במעגלי הטרואומה; ומאידך גיסא, הקניית ידע חינוכי "מודע-טראומה" ומותאם-מציאות לעבודה מול הילדים וההורים. המדריכה הופכת לעוגן מערכתי ומוביל עבור הצוותים החינוכיים, ותפקידה כולל ממדים נרחבים של ניהול משבר והתאמת הפרקטיקות החינוכיות (Boichuk

(et al., 2025; Nehrii et al, 2023). נוסף על כך, חלק מתפקידה הוא "להרים דגל" בעת זיהוי ילדים ומשפחות הזקוקים לעזרה, ולסייע בהפנייתם לקבלת מענים ושירותים טיפוליים וקהילתיים משלימים (בלנק, 2024; כרמל ואח', 2024; Richter et al., 2018).

הספרות מזהה שלושה תפקידי ליבה אופרטיביים שהמדריכה ממלאת בזמן משבר, הניכרים גם כאשר המסגרות סגורות או פועלות במתכונת מצומצמת (בלנק, 2024; Serdtse & Khromchenko, 2024):

א. תמיכה רגשית ומקצועית בצוותים ושמירה על רציפות הקשר - המדריכה מספקת תמיכה רגשית לצוותים המתמודדים עם חרדה ולחץ, תוך מתן מרחב בטוח לאימות חוויות והקשבה אמפתית (Alon et al., 2025; Nissim & Naifels, 2024). פעולה זו מתבטאת בשמירה אקטיבית ויזומה על רציפות הקשר: לא עוד "תקשורת שוטפת" כללית, אלא פעולות קונקרטיות כגון יוזמה של שיחות טלפון קבועות, הודעות כתובות לבדיקת שלומן של נשות הצוות, ותיאום מפגשים מקוונים משותפים. רצף תקשורת זה מספק לצוותים משענת מקצועית ורגשית, המאפשרת להם להתפנות ולהכיל את מצוקות הילדים. במחקרים נמצא כי תמיכה רגשית זו מצד המדריכה הקבועה והמוכרת מפחיתה משמעותית את רמות הלחץ והשחיקה בקרב המחנכות (Alon et al., 2025).

ב. העברת ידע והדרכה מותאמת-משבר (טראומה, חוסן ופדגוגיה) - המדריכה מעבירה ידע על השפעות הטראומה ומספקת כלים מעשיים ליישום מידי בשטח (Nehrii et al., 2025; Serdtse & Khromchenko, 2024). הדרכת צוותים בגישה "מודעת-טראומה" נמצאה חיונית בעת משבר לפיתוח אסטרטגיות של ויסות רגשי ובניית חוסן (Nicholson et al., 2018; Serdtse & Khromchenko, 2024). כחלק מכך, המדריכה מסייעת לצוותים להתאים את העשייה החינוכית למציאות המשתנה, כגון שילוב פעילויות המקדמות ביטחון ויצירת מרחבים בטוחים חלופיים (Cohen-Azaria, 2024; Miyajima, 2023). הרחבה זו של התפקיד כוללת גם ליווי הצוותים בבניית תקשורת תומכת ומכילה אל מול הורי הילדים, אשר מתמודדים בעצמם עם חרדה (Blank & Shchory, 2024).

ג. תיאום מערכתי וניהול משבר - המדריכה מיעצת למנהלת המסגרת ולצוות בהתאמת הציפיות והנהלים למציאות בשטח, ומסייעת בזיהוי פרטים הזקוקים להפניה למשאבים טיפוליים חיצוניים (בלנק, 2024; Richter et al., 2018). היא משמשת ציר מתאם בין המסגרות לרשויות ולמשרד החינוך, מתווכת בין הצרכים המקומיים העולים מן השטח לבין המדיניות המרכזית, ומסייעת ביישום אופרטיבי של הנחיות חירום (כרמל ואח', 2024).

4.2 האתגרים הייחודיים של המדריכה בזמן חירום

בעוד שהמדריכה נדרשת לספק מעטפת תמיכה מורחבת עבור הצוותים והמסגרות, היא עצמה ניצבת בפני אתגרים מקצועיים ואישיים משמעותיים:

א. טראומה משנית (Secondary Trauma) – מתוקף חשיפתה המתמדת לסיפורי הטראומה של המחנכות והילדים, המדריכה מצויה בסיכון גבוה לחוות טראומה משנית או עייפות החמלה (Alon et al., 2025; Figley, 2002) (Compassion fatigue).

ב. עומס יתר ופער משאבים – הביקוש לתמיכה מצד הצוותים גובר משמעותית בעת חירום. חוקרים מצאו כי פרוץ המלחמה ייצר מורכבויות ניהוליות ועומסים רגשיים (Emotional burdens) כבדים במסגרות (Nissim & Naifels, 2024). אל מול צורך עצום זה, המדריכה מתמודדת פעמים רבות עם משאבים מוגבלים. סקר של מרכז טאוב חושף פער מובהק: דווקא בתקופה שבה קשיי הילדים והצוותים התעצמו, והמדריכות החינוכיות היו "מקור התמיכה העיקרי של המנהלות" (בלנק, 2024), ספג מערך ההדרכה במעונות היום קיצוץ תקציבי שביטל את התוכנית להרחבת שעות הליווי, והותיר אותן על היקף מצומצם של 4 שעות חודשיות בלבד למסגרת חינוכית (במקום 10), ללא קשר לגודל המסגרת והתשתיות הקיימות. מציאות זו הותירה את המדריכות עמוסות ומתקשות להעניק מענה מספק למצוקות שעלו מהשטח (Nissim & Naifels, 2024; בלנק, 2024).

ג. בדידות מקצועית – אף שהמדריכה זקוקה לתמיכה, לעיתים קרובות היא פועלת ללא עוגן תומך זמין עבורה. תחושת הבדידות והבידוד המקצועי מהווה אתגר ידוע בעבודתן של נשות חינוך לגיל הרך בישראל, ואתגר זה מתעצם במצבי קיצון (Brody & Friedman, 2022; בלנק, 2024).

ד. חוסר ביטחון תעסוקתי ושחיקה – במצבי חירום עלולה להיווצר אי-ודאות באשר להמשך ההעסקה והשכר של המדריכה. חוסר ביטחון זה מתווסף לחוסר הביטחון הקיים בשגרה: על פי מרכז טאוב, הקיצוץ בתקציב הגיל הרך פגע ישירות במערך ההדרכה כשהותיר את היקף השעות למסגרת מצומצם, במקום להרחיבו (מרכז טאוב, 2024). צמצום זה מאלץ מדריכות לפצל את עבודתן בין מספר רב יותר של מסגרות במקביל. הפיזור הארגוני מקשה עליהן להתמקד לעומק במסגרות שאותן הן מדריכות, מגביר את תחושת השחיקה, וכפועל יוצא, פוגע ביכולתן לתת מענה מותאם למצוקות הצוותים בדיוק בעת שהם כה זקוקים לכך (בלנק, 2024).

פרק 5: ממצאים מישראל לאחר 7 באוקטובר 2023

5.1 ההקשר הישראלי הייחודי

אירועי 7 באוקטובר 2023 והמלחמה שפרצה בעקבותיהם הציבו אתגרים חסרי תקדים בפני מערכת החינוך בישראל, ובפרט בפני מסגרות החינוך לגיל הרך (Aram et al., 2024; Cohen-Azaria, 2024). טראומה לאומית זו השליכה ישירות על כלל באי המסגרות: אלפי משפחות פונו מבתיהן, מסגרות חינוך רבות נסגרו או פעלו במתכונת

ממציאות, צוותים חינוכיים התמודדו עם טראומה אישית ואובדן תוך ניסיון להכיל את הילדים, והורים חוו חרדה קיצונית לביטחון ילדיהם ומשפחותיהם (Blank & Shchory, 2024; המועצה לשלום הילד, 2025; שי, 2025).

במציאות מורכבת זו, תפקיד המדריכות החינוכיות הפך למאתגר במיוחד. מחד גיסא, הן נדרשו לספק תמיכה מוגברת לצוותים שחוו שחיקה ודחק; מאידך גיסא, הן עצמן נאלצו לנווט בתוך אי-ודאות תעסוקתית, הנחיות משתנות של משרד החינוך, וחוסר בהירות באשר לגבולות תפקידן (בלנק, 2024). מספר מחקרים ישראליים שנערכו לאחר 7 באוקטובר מספקים תובנות מבוססות-נתונים על האתגרים, דרכי ההתמודדות והלקחים מן השטח.

5.2 ממצאים מרכזיים ממחקרים ישראליים

א. מחנכות לגיל הרך כעוגנים של יציבות

מחקר שבחן את תפיסותיהן של 177 מחנכות לגיל הרך בישראל במהלך המלחמה, הצביע על הנטל הרגשי והניהולי הכבד שעמו התמודדו. המחנכות הפגינו תגובות אדפטיביות לשמירה על ביטחון הילדים, שכללו התאמות במיקום, בלוחות הזמנים ובמענים הפדגוגיים, תוך שהן תופסות את עצמן כבעלות יכולת מנהיגות גבוהה חרף הירידה בתחושת המוגנות האישית שלהן (Nissim & Naifel, 2024). ממצא זה מבליט את תפקידן המכריע של המחנכות כעוגנים בתוך הכאוס, אך גם מחדד את הצורך של המדריכות החינוכיות להעניק להן תמיכה נוכח הנטל שהן נושאות.

ב. מנהיגות אדפטיבית בקרב גננות: מחקר שהתמקד בגננות בדרום הארץ מצא כי הן תפסו את תפקידן כמנהיגות אדפטיביות ומשתפות, המהוות עוגן לקהילת הגן. כדי לטפח חוסן בקרב הילדים מול חרדות ואי-ודאות, הגננות יזמו תהליכי "נורמליזציה" של רגשות דרך שיח מתווך, שמירה על אקלים חיובי ופעילויות יצירתיות ומשחקיות (Cohen-Azaria, 2024). הממצא מאיר את יצירתיות הצוותים, אך גם את הזדקקותם להדרכה פדגוגית מתמשכת.

ג. עומס רגשי ושחיקה: מחקר שבחן את שלומותן (Well-Being) של גננות ומחנכות הפועלות "תחת אש" מצא כי הן התמודדו עם דחק משמעותי, אשר הושפע ממנבאים אישיים, מקצועיים וחברתיים מורכבים (Alon et al., 2025). נתון זה שב ומדגיש את החשיבות העליונה במתן תמיכה רגשית לצוותים על ידי המדריכה החינוכית.

ד. אתגרים בעבודה עם קהילות מפונות: הורי וגילי (Huri & Galili, 2025) חשפו את המציאות המורכבת של גננות שפונו יחד עם קהילותיהן. העדויות הראו קשיים משמעותיים בניסיון לשמר שגרה חינוכית בתנאי ארעיות, הכלה של גרסיות וחרדות בקרב הילדים, ועבודה אינטנסיבית מול הורים שחוו טראומה. ממצאים אלו ממחישים את כובד המשא המוטל על הצוותים, ואת ההכרח המערכתי לעטוף אותם בליווי מקצועי שוטף.

5.3 ממצאים על תפקיד המדריכות החינוכיות בישראל לאחר 7 באוקטובר

א. הכשרת צוותים מודעת-טראומה: מחקר שעסק בתמיכה בילדים בגיל הרך במצבי חירום הציג מודל להתאמת עקרונות התפתחותיים גלובליים למציאות של קונפליקט. החוקרים מדגישים כי קיומו של קשר הדוק בין הכשרה לסופרוויז'ן (Training and supervising) הוא תנאי הכרחי לקידום פרקטיקה רפלקטיבית ומענה מיטבי של הצוותים (Serdtsse & Khromchenko, 2024). הממצא מלמד כי המדריכה החינוכית נחוצה לא רק להעברת ידע, אלא ליצירת "מרחב בטוח" המאפשר עיבוד רגשי עבור הצוות עצמו.

ב. גמישות אדפטיבית ומעבר ל"עזרה ראשונה רגשית" במרכזי הפינוי: ניתוח איכותני של דוחות הדרכה, שנכתבו על ידי מדריכות שליוו קהילות מפונות, חושף שינוי פרדיגמה באופייה של ההדרכה הלכה למעשה. בעוד שבשגרה ההדרכה מתמקדת בפיתוח פדגוגי, בחירום השתנתה מטרת-העל למתן תמיכה וכלים לניהול משבר. במציאות זו, המדריכות לא נצמדו למודלים תיאורטיים נוקשים, אלא הפעילו שיקול דעת אופרטיבי מתמיד: הן הכריעו מה חיוני ברגע נתון ועל מה ניתן לוותר, לנוכח סביבה פיזית חסרה והרכב אנושי מורכב (צוותים עקורים ולצידם מתנדבות ללא הכשרה). המדריכות העניקו לצוותים "מרחב תמרון" חינוכי והכילו חריגות משגרת הנהלים המוכרת, מתוך הבנה שהדגש העליון אינו אידיאל פדגוגי, אלא יצירת עוגן של יציבות ושייכות עבור הילדים והצוות כאחד (Zur & laor, 2026).

ג. המדריכה כמשאב תמיכה מרכזי בצל פערים ממסדיים: על פי דוח מרכז טאוב, תפקידן של המדריכות החינוכיות במעונות היום בצל המלחמה הוא בעל חשיבות מכרעת לשמירה על חוסן הילדים והמחנכות. מתוך סקר שנערך בקרב 226 מנהלות, 83% דיווחו כי המדריכות משמשות להן מקור תמיכה, וכמחציתן דירגו את המדריכות כ"תומכות מאוד" – שיעור גבוה בהרבה בהשוואה לדירוג שניתן לגורמים אחרים כגון הרשות המקומית או הפיקוח. חרף נתונים אלו, הדוח קובע כי המדריכות פועלות תחת פער מוסדי: הן מתמודדות עם אי-ודאות תעסוקתית וחוסר הכרה במעמדן, מציאות המקשה עליהן לספק את המענה הנדרש (בלנק, 2024).

פרק 6: עקרונות פעולה והמלצות מעשיות להתנהלות המדריכה בזמן חירום ומלחמה

פרק זה מציג עקרונות פעולה והמלצות יישומיות להתנהלות המדריכה החינוכית בזמן משבר, מלחמה וחירום. ההמלצות נשענות על מחקרים מהארץ ומהעולם, על "המדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה החינוכית במעונות היום בישראל" (כרמל ואח', 2024), וכן על הניסיון המעשי שהצטבר בקהילת המדריכות בתקופת מלחמת ח'רבות ברזל ו'שאגת הארץ'.

6.1 מיפוי ואיתור צרכים להדרכה בזמן חירום

המעבר משגרה לחירום מציב בפני המדריכה החינוכית מציאות מורכבת ומשתנה, המחייבת אותה לבצע "עצירה לחשיבה" ומיפוי מעמיק לקראת חזרה לפעילות. רציונל פעולה זה נועד לאפשר למדריכה לאסוף נתונים מהשטח ולהפעיל חשיבה מערכתית, כבסיס לבניית חוזה ותוכנית הדרכה המותאמים לצרכים הייחודיים של המסגרת (כרמל ואח', 2024).

בהמשך לממצאי סקירת הספרות, מומלץ לערוך מיפוי ואיתור צרכים הנשען על חמישה מוקדים מרכזיים: **א. רפלקציה אישית של המדריכה:** בחינת מצבה הרגשי בטרם מתן מענה לצוותים, כדי לזהות סימני שחיקה או "עייפות חמלה" ולשמור על יכולת ההכלה. **ב. הצוות ורציפות הקשר:** בירור הסטטוס הרגשי והמקצועי של כל אחת מנשות הצוות, מידת הפניות שלהן לעבודה, ואיתור איתותי מצוקה. **ג. המשפחות והילדים:** איסוף נתונים על מצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים (לרבות זיהוי נסיגות התנהגותיות), ומיפוי משפחות שחוו פגיעה, פינוי או גיוס. **ד. המסגרת הפיזית:** בחינת תחושת המוגנות הפיזית בסביבת המסגרת ועמידה בהנחיות המרחבים המוגנים. **ה. רשות, פיקוח וארגון:** מיפוי ההנחיות המערכתיות והבנת מאפייני הקשר עם גורמי הרשות והפיקוח ורציפות הקשר עימם.

6.2 שמירה על קשר מתמשך, תדירות תקשורת והגדרת גבולות התפקיד

כפי שמודגש בהרחבה בסקירת ספרות זו, קשר מתמשך ואיכותי בין המדריכה החינוכית לצוותים בזמן משבר חיוני להפחתת תחושת הבדידות, לחיזוק תחושת הביטחון ולשיפור יכולת ההתמודדות והרווחה הנפשית של הצוותים (Bergman Deitcher & Alon, 2025). עם זאת, אל מול צורכי התמיכה המרובים העולים מן השטח, נדרשת המדריכה לאזן בין הרחבת מעטפת התמיכה לבין שמירה על גבולות מקצועיים בריאים וגמישות אדפטיבית (Hobbs et al., 2015; Nissim & Naifels, 2025), וזאת כדי למנוע את שחיקתה שלה (Serditse & Khromchenko, 2024). כדי להוות "בסיס בטוח" עבור המודרכות בתוך מציאות כאוטית, על המדריכה לבסס קביעות ואמינות בשיחות ובמפגשים עמן (כרמל ואח', 2024), תוך אימוץ העקרונות הבאים כעקרונות גמישים ליישום בשטח:

א. תדירות, גמישות וניהול משבר אופרטיבי: בשלב החירום המייד (Emergency phase), ההמלצה היא ליזום קשר קצר וממוקד שמטרתו העברת מסר של זמינות וזיהוי צרכים ראשוניים (Serditse & Khromchenko, 2024). בהמשך, כאשר המסגרות סגורות או פועלות תחת מגבלות, נדרשת המדריכה להשהות את הציפיות הפדגוגיות השגרתיות ולהפעיל שיקול דעת אופרטיבי. מציאות זו מחייבת מנהיגות אדפטיבית, המאפשרת גמישות והתאמה מהירה לתנאים חסרים ומשתנים (Nissim & Naifels, 2024). תדירות התקשורת ואופייה צריכים להיקבע בדיאלוג משותף עם הצוותים, מתוך הבנה שמטרת העל הינה תמיכה רגשית וסיוע בהתמודדות עם לחצי קיצון (Alon et

al., 2025). שיח מקצועי פתוח, המבוסס על התעניינות כנה, אמפתיה והיעדר שיפוטיות כלפי תפקוד הצוות בתנאי דחק, הוא תנאי הכרחי לביסוס אמון (Fuller et al., 2021; כרמל ואח', 2024).

ב. תקשורת קצרה והנגשת מידע: בזמן משבר, אנשים עשויים לחוות הצפה קוגניטיבית ומתקשים לקלוט מידע עודף (Jong, 2024). על כן, יש להנגיש חומרי הדרכה (דוגמת כלים מעשיים או סרטונים קצרים) באופן תמציתי וממוקד, מבלי להעמיס על הצוות.

ג. חיוביות, תקווה והזמנה לקהילה: שילוב בין התייחסות ריאליסטית למצב לאשורו לבין שמירה על טון מעודד המחזק תקווה (Jong, 2020). דרך מעשית לכך היא הצעת מפגשי עמיתות (כגון קהילה מקוונת) להפגת בדידות, לצד הנגשת מידע על שירותים תומכים בקהילה.

ד. גבולות התפקיד בעבודה עם הורים: האחריות הבלעדית על הקשר השוטף מול ההורים נותרת בידי מנהלת המסגרת והצוות החינוכי. תפקיד המדריכה אינו להחליף את הצוות במתן המענה להורים, אלא לסייע למחנכות בביסוס מיומנויות תקשורת ולקדם שיח מקצועי בעבודה עם הורים (כרמל ואח', 2024). כ"עקרון זהב", פנייה ישירה של המדריכה להורים לא תיעשה מיוזמתה, אלא בתיווך הנהלת המסגרת, ובמקרים ספציפיים בלבד כגון ייעוץ משותף להורים של ילד במצוקה (Blank & Shchory, 2024).

6.3 המלצות להדרכה חינוכית בזמן חירום לפי קבוצת גיל

לאור ההבדלים ההתפתחותיים המובהקים בין פעוטות לילדי גן, כפי שתוארו בהרחבה בפרק 3 (Nehrii et al., 2018; Richter et al., 2025), ולאור השונות הארגונית במאפייני הצוותים והמסגרות (בלנק, 2024; כרמל ואח', 2024), ההדרכה בזמן משבר מחייבת התאמות דיפרנציאליות. להלן היישום האופרטיבי והדגשים להדרכה מותאמת עבור כל שכבת גיל:

6.3.1 המלצות להדרכה במסגרות לתינוקות ופעוטות (גילי לידה-3)

א. הדרכה בגישה מודעת-טראומה וזיהוי מצוקה: הכשרת המחנכות ליישום גישה מודעת-טראומה (Trauma-Informed Approach). על פי הספרות, גישה זו מושתתת על מספר מרכיבים מרכזיים: הבנת ההשפעה העמוקה של חוויות דחק על התפתחות הילד, יצירת סביבה בטוחה ותומכת (פיזית ורגשית) המבססת יחסי אמון, ויישום התערבויות המקדמות החלמה ומונעות טראומטיזציה משנית (Im & Swan, 2021; Nicholson et al., 2018). כחלק ממרכיב זיהוי הטראומה בגישה זו, וכיוון שפעוטות אינם מביעים מצוקה במילים, על המדריכה לצייד את הצוות בכלים לזיהוי אקטיבי של סימני טראומה התנהגותיים (כגון נסיגות בשינה, באכילה ובהתקשרות), ולהקנות להם אסטרטגיות להתמודדות עם חרדת פרידה מועצמת מן ההורים (שוחט ואח', 2021; Nehrii et al., 2025). תרגום אסטרטגיות אלו לכלים מעשיים בשטח כולל, בין היתר: ביסוס "טקסי פרידה" קבועים (Wilton et al., 2023).

בבוקר, הטרמה (הכנה מראש) של הילדים לקראת מעברים או שינויים בפעילות, מתן הסברים תואמי-גיל בטון נוסך ביטחון, ויידוע מפורש של הילדים כאשר מחנכת-מטפלת יוצאת מהכיתה ומי נשאר להשגיח עליהם.

ב. יציבות ושגרה ככלי תומך: סיוע לצוות בביסוס שגרות צפויות – כגון טקסים קבועים, הטרמה למעברים, והסבר מילולי קצר לפעוט בעת חילופי אנשי צוות – המספקות ביטחון בתנאי אי-ודאות (Richter et al., 2018).

ג. התאמת הסביבה לחקירה סנסו-מוטורית: סיוע בעריכת התאמות בסביבה הפיזית שיאפשרו התנסות ותנועה כפורקן למתחים, בפרט תחת הגבלות שהייה במרחב מוגן (שוחט ואח', 2021).

ד. תמיכה רגשית אקטיבית במחנכות: לנוכח פערי ההכשרה הפורמלית והעומס האינטנסיבי איתו מתמודדות מחנכות לגיל הרך, תפקיד המדריכה הוא להעניק להן תמיכה רגשית מתמשכת, לאמת את חוויותיהן, ולסייע להן בוויסות עצמי, כדי לשמר את איכות הטיפול מול הפעוטות (בלנק, 2024; כרמל ואח', 2024).

ה. הדרכה בעבודה מול הורים: חיזוק יכולות ההכלה והתקשורת של המחנכות מול הורים החווים דחק, תוך הדרכת הצוות כיצד לתווך להורים כלים לתמיכה בפעוטות (Blank & Shchory, 2024; Serdtse & Khromchenco, 2024).

6.3.2 המלצות להדרכה במסגרות גני ילדים (גילי 3-6)

א. הדרכה בגישה מודעת-טראומה: הכשרת הגננות בהבנת השפעות הטראומה ויישומה בפרקטיקות בונות-חוסן (Nicholson et al., 2018).

ב. סיוע בניהול התנהגויות מאתגרות: הקניית כלים פרקטיים להכלה ולניהול של תגובות דחק, חרדה, רגרסיה ותוקפנות אצל ילדי הגן (Kosenchuk et al., 2024).

ג. הדרכה בתקשורת וניווט הדילמה החינוכית: סיוע לגננות בניווט הדילמה שבין הכרה במציאות מאיימת לבין הרצון להגן על הילדים. המדריכה תכשיר את הצוות להעניק תיווך מילולי תואם-גיל ולהתמודד במקצועיות עם "שאלות קשות" על המלחמה ועל אובדן (Brody, 2009; Muller et al., 2025).

ד. שילוב משחק וביסוס תחושת שגרה: הדרכה בשילוב משחק המאפשר עיבוד רגשות (Oktavia et al., 2023), וכן עזרה בביסוס שגרות חינוכיות גמישות שנועדו להחזיר לילדים תחושת יציבות, ביטחון וסדר בתוך מציאות של אי-ודאות (Cohen-Azaria, 2024).

ה. תמיכה רגשית לגננות: מתן תמיכה רציפה לגננות הנושאות בעומס נפשי וניהולי כבד (Alon et al., 2025), וסיוע בפיתוח תקשורת תומכת מול ההורים (Blank & Shchory, 2024).

6.4 בניית שותפות פוריה עם גורמים מערכתיים

בניית שותפות אסטרטגית עם גורמים מערכתיים ובפרט עם הרשויות המקומיות ומשרד החינוך, מהווה אבן יסוד בפיתוח פרופסיית ההדרכה. מחקרים מצביעים כי קשר חיובי ופרואקטיבי תורם לשיפור תנאי העבודה ולהבטחת

משאבים (Schachner et al., 2024; Sheridan et al., 2009). להלן עקרונות מרכזיים לבניית שותפות בין גורמים מערכתיים:

א. תקשורת פרואקטיבית ושקופה: עדכונים שוטפים למפקחות ולמנהלות הגיל הרך ברשות מסייעים ביצירת יחסי אמון. תקשורת עקבית ושקופה זו מהווה תנאי הכרחי לשיפור תנאי עבודה והכרה מקצועית (Desimone & Pak, 2017). כמו כן, מחקר מטה-אנליטי מצא כי הדרכה המציגה נתונים וממצאים מבוססי-תצפיות מן השטח, מייצרת השפעה בולטת על המערכת (Kraft et al., 2018). הצגת נתונים לצד הצעת פתרונות מעשיים מבססת את מעמדה של המדריכה כשותפה אסטרטגית (Knight., 2007).

ב. בניית קואליציות ושותפויות: במציאות של משבר, בניית שותפויות נועדה להרחיב את מעטפת התמיכה והכלים העומדים לרשות המדריכה, מבלי להוסיף עומס חריג על תפקידה (NAEYC, 2023; Woo et al., 2022). ברמה הפרקטית ובחיבור לעשייה בשטח, הערוצים לכך כוללים: שיתוף פעולה עם ארגונים מקצועיים בקהילה (כגון מרכזי גיל רך) לשם התייעצות משותפת ושאיבת רעיונות (NAEYC, 2023; Stegenga et al., 2020); חיבור לאקדמיה באמצעות הישענות על כלים מתוקפים וניירות עמדה יישומיים או השתתפות בסקרי שטח (Schachner et al., 2009; et al., 2024; Sheridan et al., 2009); והיעזרות בארגוני חברה אזרחית ועמותות לצורך תיווך שירותים זמינים למסגרות, כגון השגת ערכות פעילות או הפניית הורים לתמיכה רגשית (Center for American Progress, 2021).

ג. קידום מדיניות מבוססת הערכה ומדידה: המדריכה החינוכית משמשת לא רק כמלווה עבור הצוות בשטח, אלא גם כ"סנגורית מקצועית" (Advocate) המקדמת מדיניות תומכת-הדרכה. על פי המדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה, תהליכי הערכה ומדידה אובייקטיביים נועדו ליצור "שפה משותפת המגדירה אמות מידה ברורות" (כרמל ואח', 2024). היות שהמדריכה היא זו האמונה על יישום תהליכי תצפית והערכה אלו, היא אוספת ומחזיקה בידע מקצועי מבוסס-ראיות על מהותה של הדרכה אפקטיבית ועל הצרכים המדויקים של המסגרות (NAEYC, 2020; Schachner et al., 2024). בעת חירום, אל מול אתגרי תקציב ומשאבים, מומלץ למדריכה להשתמש בנתוני ההערכה שבידיה ככלי לשיח מקצועי מול רשויות וקובעי מדיניות. הצגת עובדות אובייקטיביות, המעידות על תרומת ההדרכה לשימור חוסן הצוותים ואיכות הטיפול, מאפשרת למדריכה לקדם החלטות ממסדיות מושכלות, ולהבטיח את רציפות הליווי גם בתנאי משבר (NAEYC, 2023).

6.5 המדריכה עצמה: תהליך מקביל, מניעת שחיקה ו"עייפות החמלה" ובניית קהילה מקצועית

6.5.1 עייפות החמלה ועקרון "התהליכים המקבילים"

תופעת "עייפות החמלה" (Compassion fatigue) מתפתחת כתוצאה מחשיפה בלתי פוסקת למצוקתם של אחרים ולניסיון להכיל אותה. בניגוד לשחיקה מקצועית (Burnout) הנובעת מעומס עבודה, עייפות חמלה קשורה

לעלות הרגשית של הטיפול בטרואומה ומתרחשת כאשר המשאבים הרגשיים של אשת המקצוע מתרוקנים (Figley, 2002).

במציאות של מלחמה, עבודת המדריכה מחייבת הכלה מתמדת של צוותי החינוך. יכולת זו מזוהה בספרות כיצירת "סביבה מחזיקה" (Holding Environment) עבור האחר (Winnicott, 1965). אולם, כיום המדריכות פועלות במרחב של "טרואומה משותפת" (נועם-רוזנטל, 2024), שבו הן חוות בעצמן סכנה ואי-ודאות בדומה לצוותים. הניסיון להמשיך ולהוות עוגן יציב תחת תנאים אלו, עלול לשחוק את משאבי המדריכה ולהוביל לעייפות החמלה (Nissim & Naifels, 2024). בהמשך לעיקרון "התהליכים המקבילים" שנידון מוקדם יותר, "המדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה" קובע כי עיקרון זה חל במלואו גם על המדריכה עצמה (כרמל ואח', 2024). כשם שמצופה ממנה להוות "בסיס בטוח" וסביבה מכילה עבור הצוותים, כך היא חייבת לקבל בעצמה מרחב תומך המאפשר לה עיבוד רגשי. קבלת מעטפת זו היא תנאי הכרחי לכך שתוכל להמשיך להעניק הכלה למודרכות. צורך זה מקבל תוקף במחקרן של ליפסקומב ועמיתיה אשר מצאו כי במצבי קיצון, נשות מקצוע שאינן נשענות על רשת תמיכה וסופרוויז'ן מועדות לעלייה דרמטית בשחיקה (Lipscomb et al., 2022).

6.5.2 אסטרטגיות לטיפול רווחה ולהתמודדות עם עייפות החמלה

על מנת לתפקד במקצועיות מבלי לקרוס, מומלץ שהמדריכה תאמץ באופן אקטיבי את האסטרטגיות הבאות:

א. מודעות וטיפול עצמי: הכרה בכך שתשישות ועומס רגשי הם תגובות נורמליות למצב חירום. על המדריכה לגלות חמלה כלפי עצמה ולשלב פעולות אקטיביות לחידוש משאביה (Figley, 2022).

ב. התאמת ציפיות והצבת גבולות: במציאות כאוטית נדרשת "מנהיגות אדפטיבית" (Adaptive leadership). על המדריכה לשחרר את הציפייה לספק פתרונות מידיים לכל קושי שעולה, ולהציב גבולות התואמים את כוחותיה ואת יכולות השטח (Nissim & Naifels, 2024).

ג. שיתוף עמיתות: שיח פתוח עם קולגות תורם לנרמול החוויה הרגשית ומפחית משמעותית את רמות הלחץ (Alon et al., 2025).

ד. השתתפות בהדרכה-על-הדרכה (סופרוויז'ן): מרחב זה מעניק למדריכה זמן מוגן לעיבוד רפלקטיבי ולחיזוק החוסן המקצועי (כרמל ואח', 2024; Hobbs et al., 2015).

6.5.3 חשיבות בניית קהילה מקצועית של מדריכות ודרכים מעשיות לבנייתה

חיזוק אקטיבי של משאבים ורשתות תמיכה מקצועיים הוא המפתח למניעת שחיקה ועייפות חמלה בקרב נשות חינוך ככלל (Lin et al., 2022; Lipscomb et al., 2022). בהתאמה לכך, קהילת עמיתות משמשת עבור המדריכה החינוכית בפרט כמשאב מגן חיוני המפחית את הבדידות המקצועית האופיינית לתפקיד (כרמל ואח', 2024), בונה

מעטפת של חוסן פסיכולוגי, ומחזקת את המסוגלות והזהות המקצועית שלה, בייחוד בעיתות משבר (Brody & Friedman, 2012; Lin et al., 2022; Lipscomb et al., 2022). מתוך הבנה זו, מוצעות הדרכים המעשיות הבאות לבניית קהילות הדרכה:

א. קהילות פנים-אל-פנים: מפגשים פיזיים חשובים לביסוס אמון הדדי וקיום הקהילה. מומלץ לבסס קהילות עירוניות קטנות (4-6 מדריכות), שכן מסגרות קטנות אלו נמצאו כאפקטיביות ביותר ליצירת אינטימיות ושיתוף פעולה פורה (Liu et al., 2024; Yang et al., 2023). לצדן, יש לקדם פורומים אזוריים ורחבים יותר בהובלת המחוז, כדי לשבור את הבדידות המקצועית ולאפשר קבלת פרספקטיבות מקצועיות חדשות (Brody & Friedman, 2012).

ב. קהילות מקוונות: כלים וירטואליים (Virtual Communities of Practice) יעילים במיוחד להקלת הבידוד המקצועי במצבי חירום בהם הניידות מוגבלת (Dickson et al., 2024). מומלץ להקים קבוצות וואטסאפ לייעוץ נקודתי ומהיר מן השטח, שכן רשתות ייעוץ א-פורמליות אלו מהוות ערוץ קריטי להעברת ידע ותמיכה (Cramer et al., 2022). במקביל, ניתן לקיים מפגשי זום להפגת בדידות ולמידה משותפת.

ג. מבנה מומלץ למפגשי קהילה: כדי לאזן נכונה בין מתן מענה תמיכתי-רגשי לבין למידה מקצועית (Dickson et al., 2024; Yang et al., 2023), מומלץ לבנות מפגש הכולל: סבב שיתוף אישי קצר של אתגרים, דיון ממוקד בתיאורי מקרה (Case Study) מתוך העבודה בשטח, ותכנון משימות להמשך. רצוי לשלב במפגשים אלו תכנים אקדמיים וניתוח דילמות מתוך המדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה (כרמל ואח', 2024).

פרק 7: דיון, המלצות וסיכום

7.1 סיכום הממצאים המרכזיים

סקירת המחקרים שנערכו בארץ וברחבי העולם, יחד עם הממצאים מישראל לאחר 7 באוקטובר, מצביעה על מספר ממצאים מרכזיים:

חיוניות התפקיד בשגרה ובחירום: בשגרה, מדריכות חינוכיות מהוות עוגן מקצועי מרכזי לתמיכה בצוותים, לשמירה על איכות פדגוגית ולטיפוח חוסן רגשי. בעתות משבר ומלחמה, תפקידן מתרחב ומקבל תוקף משנה בשל הצורך המוגבר בהמשכיות הקשר, בתמיכה רגשית ובהתאמה של המענה החינוכי-טיפולי לילדים ולמשפחותיהם (Nissim & Naifels, 2024; Serdtse & Khromchenko., 2024).

צרכים ייחודיים לפי קבוצות גיל: תינוקות ופעוטות (לידה-3) וילדי גן (3-6) מציגים צרכים התפתחותיים ייחודיים, וההדרכה החינוכית נדרשת להיות מותאמת אופרטיבית לצרכים אלו (Nehrii et al., 2025; Richter et al., 2018).

פער בין חשיבות התפקיד להכרה ותמיכה ממסדית: המדריכות עצמן מתמודדות עם אתגרים משמעותיים: הכוללים אי-ודאות הקשורה לתפקידן, חוסר ביטחון תעסוקתי, בדידות מקצועית וחוסר הכרה במעמדן (בלנק, 2024). ממצאי השטח כפי שהוצגו מצביעים על כך שאתגרים אלו נובעים במידה רבה מפער משמעותי בין ההגדרות והנהלים המקצועיים המעוגנים ב'מדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה' (כרמל ואח', 2024), לבין התנהלות הממסד וציפיותיו בשטח בפועל. פער זה מוביל למחסור במשאבים ובתמיכה ארגונית (בלנק, 2024)

סכנת שחיקה ו"עייפות החמלה": המדריכות מתמודדות עם עומס רגשי כבד מעצם חשיפתן למצוקות הצוותים והילדים. הממצאים מצביעים כי ללא בניית "משאבים מגנים" אקטיביים – ובראשם הדרכה-על-הדרכה (סופרוויז'ן מקצועי) וקהילת עמיתות – המדריכות מועדות לשחיקה ו"לעייפות החמלה" (Lipscomb et al., 2022). רשתות תמיכה מקצועיות הוכיחו עצמן כמקור משמעותי ללמידה וחוסן (Brody & Friedman., 2012).

7.2 המלצות מדיניות

על בסיס ממצאי סקירת הספרות, ונוכח ההכרח במעטפת תמיכה עבור צוותי החינוך והטיפול, מוצעות המלצות מדיניות אופרטיביות אלו. מטרתן היא להבטיח את איכות ורציפות המענה, תוך שמירה ישירה על רווחתם של הצוותים, הילדים והמדריכות עצמן:

א. הסדרת מענה הדרכה לצוותי חינוך ועיגון מעמד המדריכה: יש לעגן נהלים ברורים המסדירים את מעמדן של המדריכות החינוכיות, ובכלל זה הגדרת תפקיד ברורה, קביעת דרישות הכשרה, והבטחת תנאי העסקה וביטחון תעסוקתי. מעטפת זו נועדה להבטיח שהצוותים יקבלו ליווי מקצועי יציב ומתמשך שימנע את שחיקתם, ויבטיח מענה פדגוגי והתפתחותי איכותי גם בעתות משבר (World Bank., 2022; כרמל ואח', 2024).

ב. הסדרת ממשקי עבודה אקולוגיים בין מערך הפיקוח להדרכה: לצד עיגון מעמד המדריכה, עולה צורך מהותי למסד מדיניות המגדירה את ממשקי העבודה בין הפיקוח (מפקחת ומפקחת להיבטים רגשיים) לבין המדריכות החינוכיות. על פי התפיסה האקולוגית-מערכתית, פיתוח ורווחה מתקיימים בתוך "מבנים שלובים" (Nested structures) של קשרי גומלין (Sadownik, 2023). חוסנו של הצוות מושפע ישירות מאיכות הקשרים ומידת הסנכרון בין המערכות העוטפות אותו (הדרכה, פיקוח, הנהלה ורשות). תמיכה ארגונית וקולגיאלית מהווה רכיב ליבה המשפיע על תפקודן המקצועי של הצוותים - מושג המכונה במחקר "רווחה מבוססת קשרים" (Relational well-being) (Jeon et al., 2026). כדי לטפח עבודה מקצועית ותומכת לאורך זמן, על קובעי המדיניות להגדיר סדירויות ארגוניות מובנות (כגון שגרות שיח קבועות ומנגנוני היוועצות), מתוך הבנה ברורה של גבולות הגזרה וההבדלים בין הדרכה לפיקוח (Gallagher & Roberts, 2022; Jeon et al., 2026).

ג. הבטחת תקציב ייעודי וקבוע להדרכה חינוכית: חשוב להבטיח תקציב ייעודי להדרכה חינוכית במסגרות לגיל הרך, בהיקף של 10 שעות חודשיות בממוצע בהתאם לגודל המסגרת (כרמל ואח', 2024). על משרדי החינוך

והאוצר להגן על תקציב זה גם בעיתות חירום, ולהימנע מקיצוץ הפוגע בנושאות בצוותים ברגע שבו הם זקוקים למדריכה כמשענת מקצועית ורגשית מול מצוקות הילדים (מרכז טאוב, 2024; המועצה לשלום הילד, 2025).

ד. פיתוח מערך ממסדי של 'הדרכה-על-הדרכה' (סופרוויז'ן): נדרש להקים מערך סופרוויז'ן מקיף ומקצועי שיאפשר למדריכות להמשיך להוות עוגן יציב עבור הצוותים, מבלי לקרוס בעצמן. מערך זה חייב לכלול: מנחות סופרוויז'ן מנוסות העומדות בסטנדרטים כפי שנקבעו במדריך המקצועי לפרופסיית ההדרכה (כרמל ואח', 2024), יועצים ומומחים לליווי רשותי, הכשרות מתמשכות, ומפגשי תמיכת עמיתים (Hobbs et al., 2015).

ה. הטמעת הכשרות חובה בנושאי טראומה וחוסן: יש לחייב ולתקצב הכשרות בנושאי טראומה וחוסן כחלק בלתי נפרד מהכשרה בסיסית ומתמשכת של מדריכות. מומחיות זו, ובכללה הגישה מודעת-הטראומה (Trauma-Informed Approach), הכרחית כדי שהמדריכות יוכלו לצייד את הצוותים בכלים מעשיים בזמן אמת (Serditse & Khromchenko, 2024).

ו. גיבוש תוכניות עבודה ונהלי חירום מחייבים להדרכה: לאור חוסר הבהירות, נדרש לפתח מראש תוכניות התערבות ונהלים מחייבים לזמן משבר. תוכניות אלו צריכות לכלול הנחיות ברורות לגבי סמכויות המדריכה, פרוטוקולים לעבודה מול הרשויות, וכלים מותאמים לעבודה עם צוותים וילדים שחוו טראומה (Serditse & Khromchenko, 2024).

ז. מיסוד קהילות למידה מקצועיות: יש לקדם ולתקצב קהילות של מדריכות חינוכיות באמצעות הקצאת זמן ומשאבים למפגשים, הקמת פלטפורמות מקוונות ללמידת עמיתים, וארגון ימי עיון. רשת תמיכה זו מוכיחה עצמה כחינוכית למניעת בידוד מקצועי ולהעברת ידע המסייע לעבודת הצוותים (Brody & Friedman., 2012).

ח. קביעת מדיניות והקצאת משאבים מבוססת הערכה ומדידה: יש לעודד ולתקצב מנגנונים לאיסוף נתונים שיטתי ומחקרי הערכה אודות השפעת ההדרכה החינוכית על איכות המסגרות, בהתבסס על כלי מדידה מתוקפים. נתונים אמפיריים אלו הם תנאי הכרחי עבור קובעי המדיניות לקבלת החלטות מושכלות באשר להקצאת משאבים ופיתוח שירותים. ביסוס המדיניות המערכתית על ידע אובייקטיבי ומוצק מן השטח, יאפשר להוכיח את הערך המוסף של ההדרכה בקידום רווחת הילדים והצוותים (במיוחד בזמני משבר), ויבטיח תהליך של שיפור מתמיד ופיתוח פרקטיקות אפקטיביות (Hobbs et al., 2015; Kraft et al., 2018).

7.3 סיכום ומסקנות

מאמר זה מציג תמונה מקיפה של תפקיד מדריכות חינוכיות במסגרות חינוך לגיל הרך. הממצאים מלמדים כי תפקידן חיוני בשגרה לשמירה על איכות פדגוגית וחוסן רגשי, והופך למכריע אף יותר בעתות חירום, עת הן נדרשות לספק עוגן מקצועי-רגשי ולסייע בהמשכות חינוכית בתוך מציאות כאוטית. עם זאת, המדריכות מתמודדות עם

אתגרים הנובעים מחוסר הכרה ממסדית במשמעות המלאה והרב ממדית של תפקידן, בדידות מקצועית, וחשיפה מוגברת ל"עייפות החמלה". פער זה בין הציפיות בשטח למשאבים הארגוניים דורש מענה מערכתי דחוף.

בהקשר זה, חשוב להבהיר: חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות (2018, סעיף 10) מגדיר רף מינימלי של הדרכה, אך אינו אוסר או מגביל המשך קשר הדרכתי בפורמטים גמישים כאשר המסגרות אינן פועלות פיזית. משרד החינוך עצמו הכיר בלגיטימיות של ליווי מרחוק בחירום, ויישם אותו בפועל במסגרת מתווה "שומרים על קשר" (במהלך מלחמת 'חרבות ברזל'). קטיעת הקשר ההדרכתי בחירום אינה נובעת מן החוק, אלא מפרשנות שאפשר ורצוי לשנות. הקשר הרציף והממוקד-יחסים עם המדריכה לאורך השנה הוא היוצר את אפקט "הבסיס הבטוח" בזמן משבר (כרמל ואח', 2024). לפיכך, את ההכרה בחשיבות הרציפות והתמיכה האדפטיבית בחירום (Nissim & Naifels, 2024) יש להחיל ישירות על מערך ההדרכה, ולהבטיח שתפקודו לא יהיה תלוי במודל העסקה עקיף, אלא בצרכי הצוותים והילדים.

לסיום, ההדרכה החינוכית הנה פרופסיה ייחודית המבוססת על אינטגרציה בין מערכות יחסים, רפלקטיביות ומעורבות תומכת. בעתות שגרה וחירום כאחד, המדריכה מחזיקה בתפקיד רב-ממדי הכולל מענה רגשי, חינוכי, התפתחותי וניהולי. ההכרה בכך, ומיסוד רשתות תמיכה מקצועיות (קהילות וסופרוויז'ן) הינם תנאי הכרחי לשימור חוסנה של המדריכה ויכולתה להעניק מענה מקצועי לטובת צוותי החינוך, הילדים ומשפחותיהם.

מקורות

מקורות בעברית

בלנק, כ'. (2024). תפקידן המכריע של מדריכות חינוכיות במעונות היום לגיל הרך בצל המלחמה: ממצאים ראשוניים מסקר צוותי חינוך. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

<https://www.taubcenter.org.il/caregivers-survey/>

המועצה לשלום הילד. (2025). אזעקת אמת: זכויות ילדים ונוער במלחמת חרבות ברזל. חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות, תשע"ט-2018.

https://www.nevo.co.il/law_html/law01/501_981.htm

כרמל, מ', מנגשה, ס', קסיר ארליך, נ', ורוזנפלד-קרפט, ר'. (2024). המדריך המקצועי: רציונל, נהלים ופרקטיקה לפרופסיות ההדרכה החינוכית במעונות היום בישראל. משרד החינוך וג'וינט אשלים.

מרכז טאוב. (2024). נייר עמדה: הקיצוץ בתקציב הגיל הרך יפגע מאוד בדור העתיד של מדינת ישראל. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

נועם-רוזנטל, א'. (2024). התערבויות במרחב של טראומה משותפת [ריאיון עם עדי בן יהודה]. מכון חרוב.

סבג, י', רזניקובסקי-קוראס, א', וארזי, ט'. (2024). השפעת מלחמת חרבות ברזל על ילדים ובני נוער בישראל. מכון מאיר-סג'וינט-ברוקדייל.

צור, ח'. (2014). מסע ההדרכה. המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי.

שוחט, צ', גבעון, ד', ועדי-יפה, א'. (2021). תוכנית התפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך – לידה עד 50 חודשים: ערכים, עקרונות וקווים מנחים לצוותים. האגף למעונות יום ומשפחתונים, משרד הכלכלה והתעשייה וג'וינט אשלים.

שי, ד' (עורכת). (2025). הגיל הרך בישראל בצל המלחמה: ממצאים מסקר אורך, 2024–2025. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

Early Starters International. (2024). מרחבים בטוחים לילדים בגיל הרך בישראל במהלך השנה שאחרי 7.10. <https://www.youtube.com/watch?v=rmDjuCbZUH8>

מקורות באנגלית

Alon, N., et al. (2025). Teaching under fire: Preschool and kindergarten teachers' personal, professional, and social predictors of stress and well-being in wartime. *European Early Childhood Education Research Journal*.
<https://doi.org/10.1080/1350293x.2025.2529365>

Aram, D., Ziv, M., & Roer-Strier, D. (2024). Introduction to the special issue: Early childhood education in Israel. *Early Child Development and Care*, 194(5-6), 705–709.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2365451>

Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, M., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183–196.
<https://doi.org/10.1177/0271121415595550>

Ben-Harush, A., et al. (2019). Triadic mentoring in early childhood teacher education: The role of relational agency. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2018-0055>

Bergman Deitcher, D., & Alon, R. (2025). Special education preschool teachers' stress and well-being during wartime: Relations with psychological capital, occupational self-efficacy, and social support. *Psychology in the Schools*.

Blank, C., & Shchory, S. (2024). Home or away? The relation between open or closed educational frameworks, parental distress, and child difficulties in the context of armed conflict. *Early Child Development and Care*, 194(5-6), 796–809.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2305760>

Boichuk, Y., et al. (2023). Content of preschool teacher's training for working with children with special educational needs in conditions of war and global challenges. *Tréma*. <https://doi.org/10.4000/trema.8638>

Brody, D. (2009). Sailing through stormy seas: An Israeli kindergarten teacher confronts Holocaust Remembrance Day. *Early Childhood Research and Practice*.

- Brody, D., & Friedman, A. (2012). The effectiveness of community of practice in supporting Israeli kindergarten teachers dealing with an emotionally laden topic. *Advances in Early Education And Day Care*, 16, 183–210.
- Casper, V., & Theilheimer, R. (2000). Hands on, hands off, hands out: Choices teachers make in the teaching-learning relationship. *Zero to Three*, 20(6), 5–11.
- Center for American Progress. (2021). 6 policies to support the early childhood workforce. <https://www.americanprogress.org/article/6-policies-to-support-the-early-childhood-workforce/>
- Cohen-Azaria, M. (2024). Kindergarten teachers' leadership, difficulties, and actions taken during the 2023/2024 Israel–Hamas war. In *Educational Leadership in Times of Crisis* (pp. 45–60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003571575-4>
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Cramer, T., Canto Porto de Moraes, J., McKenna, A., Keays Hagerman, K., & Allen, L. (2022). Knowledge dissemination among early childhood staff members: A promising pathway for professional learning. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(4), 148–166. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1954567>
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Dickson, E. L., Lardier, D. T., Verdezoto, C. S., & Hackett, J. M. (2024). Reducing isolation for educators through ECHO virtual communities of practice. *Frontiers in Education*, 9, Article 1409721. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1409721>
- Doan, L. (2016). Mentoring: A strategy to support novice early childhood educators. *Journal of Childhood Studies*, 38(2), 15–22. <https://doi.org/10.18357/JCS.V38I2.15447>
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433–1441.
- Fuller, M., Kamans, E., van Vuuren, M., Wolfensberger, M., & de Jong, M. D. T. (2021). Conceptualizing empathy competence: A professional communication perspective. *Journal of Business and Technical Communication*, 35(3), 333–368.
- Gallagher, K. C., & Roberts, A. M. (2022). Early childhood professional well-being: An ecological framework. Buffett Early Childhood Institute.
- Gizzonio, V., et al. (2022). Supporting preschoolers' cognitive development: Short- and mid-term effects of fluid reasoning, visuospatial, and motor training. *Child Development*, 93(1), 134–149. <https://doi.org/10.1111/cdev.13642>
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale* (3rd ed.). Teachers College Press
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264–288.

- Hobbs, K., et al. (2015). Supporting mentors of preservice early childhood education teachers: A literature review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1030524>
- Huri, O., & Galili, K. (2025). Meanwhile kindergarten: Kindergarten teachers facing educational challenges in crisis situations. *Journal of Jewish Education*.
<https://doi.org/10.1080/15244113.2025.2578280>
- Im, H., & Swan, L. E. (2021). Working towards Culturally Responsive Trauma-Informed Care in the Refugee Resettlement Process: A Qualitative Inquiry with Refugee-Serving Professionals in the United States. *Behavioral Sciences*, 11(11), 155.
- Jeon, L., Kwon, K.-A., Byun, S., Charlot-Swilley, D., Domitrovich, C. E., Farewell, C. V., Ford, T. G., Hatton, H., Oh, Y., Puma, J. E., & Early Head Start/Head Start Workforce Well-Being Consortium. (2026). A novel ecological model of holistic early childhood workforce well-being: The utilization of an ai-assisted systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 74, 199–210.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.09.007>
- Jong, W. (2020). Evaluating crisis communication: A 30-item checklist for assessing performance during COVID-19 and other pandemics. *Journal of Health Communication*, 25(12), 962–970.
- Kirshenbaum, K. (2000). Helping preschool teachers implement developmentally appropriate child care practices utilizing a 4-point strategy to prepare preschoolers for kindergarten readiness [Practicum report, Nova Southeastern University]. ERIC. ED448923.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Kosenchuk, O., et al. (2024). Mental health in education for crisis-affected preschool children: Multilevel monitoring. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 7(1), 235.
<https://doi.org/10.56508/mhgcj.v7i1.235>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Laxton, H., et al. (2021). Translational research to support early childhood education in crisis settings: A case study of collaborative working with Rohingya refugees in Cox's Bazar. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1813186>
- Lin, Y., et al. (2022). The relationship between teacher professional identity and burnout amid the pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 10, Article 956243. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.956243>
- Lipscomb, S. T., et al. (2022). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50, 675–685.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>
- Liu, M., Hedges, H., & Cooper, M. (2024). Effective collaborative learning for early childhood teachers: Structural, motivational and sustainable features. *Professional*

- Development in Education, 50(2), 420–438.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235578>
- Longley, J. M., & Gilken, J. M. (2020). Mentoring in early childhood settings: Elements of effective relationships. *Young Children*, 98(1), 66–72.
- Matattov Sekeles, H., Zadok, I., Zur, H., & Huss, E. (2023). 'I'm no longer myself anymore': burnout and coping of educators-caregivers in day-care centres in Israel. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2285706>
- McCosh, J., et al. (2024). Mentoring in Aotearoa New Zealand early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/18369391241270508>
- Miyajima, A. (2023). Early years curriculum in practice: iACT's Little Ripples curriculum for emergency contexts. In *Early Childhood Education and Care in Crisis Contexts* (pp. 45–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82976-6_45-1
- Muller, R., et al. (2025). What shall we tell the children? Early childhood Jewish education teachers respond to October 7. *Journal of Jewish Education*.
<https://doi.org/10.1080/15244113.2025.2485185>
- NAEYC. (2020). Professional standards and competencies for early childhood educators. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies>
- NAEYC. (2023). The power in our collective voices: Building your skills as an early childhood advocate. *Young Children*.
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2023/power-collective-voices>
- Navarro, M. (2017). Improving mentoring of early childhood education students in oral language and vocabulary skills (Doctoral dissertation).
- Nehrii, M., et al. (2025). Models of pedagogical support for early and preschool-aged children affected by emergencies: Global perspectives and adaptation for Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(1), 283.
<https://doi.org/10.5430/jct.v14n1p283>
- Nicholson, J., et al. (2018). Trauma-informed practices for early childhood educators: Relationship-based approaches that support healing and build resilience in young children.
- Nissim, Y., & Naifels, E. (2024). Early childhood educators: Anchors amidst chaos. Agility and adaptive leadership in Israel's October 7th war. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2436355>
- Oktavia, W., et al. (2023). Supporting young children to cope, build resilience, and heal from trauma through play: A practical guide for early childhood educators. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2255203>
- Pat-Horenczyk, R., et al. (2012). Growing up under fire: Building resilience in young children and parents exposed to ongoing missile attacks. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. <https://doi.org/10.1080/19361521.2012.719595>

- Richter, L. M., Lye, S. J., & Proulx, K. (2018). Nurturing care for young children under conditions of fragility and conflict. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 159, 13–26. <https://doi.org/10.1002/cad.20232>
- Rodríguez, G. E. R., & Mendoza, P. U. G. (2023). Acompañamiento pedagógico de las docentes de educación inicial. Una revisión de los últimos 5 años. *Revista de Climatología*, 23, 2442–2454. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2442-2454>
- Rosin, M. (2023). The meaning of mentoring in early childhood education. *Психология образования в поликультурном пространстве*, 63(3), 67–78. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-63-3-67-78>
- Sadownik, A. R. (2023). Bronfenbrenner: Ecology of human development in ecology of collaboration. In A. R. Sadownik & A. Višnjić Jevtić (Eds.), (Re)theorising more-than-parental involvement in early childhood education and care (pp. 83–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_4
- Santo, A., et al. (2020). A child's right to early childhood education in emergency contexts. *Canadian Journal of Children's Rights*. <https://doi.org/10.22215/CJCR.V7I1.2639>
- Schachner, A., Yun, C., Melnick, H., & Barajas, J. (2024). Coaching at scale: A strategy for strengthening the early learning workforce. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coaching-at-scale-report>
- Schön, D. A. (1998). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Serdtsse, Y., & Khromchenko, Y. (2024). Training staff to support early age children during crisis: Adapting global principles into local realities. *Hagira*, 15.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280902783484>
- Simon, E., & Dan, A. (2025). Mentoring processes in kindergarten student teachers' training. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2479036>
- Slavich, G. M., et al. (2023). Social safety theory: Conceptual foundation, underlying mechanisms, and future directions. *Health Psychology Review*, 17(1), 5–59. <https://doi.org/10.1080/17437199.2023.2171900>
- Slone, M., & Mann, S. (2016). Effects of war and terrorism on children. In *Children and war: Vulnerability and resilience*.
- Stegenga, S. M., Hirschland, M., & Snyder, P. (2020). Policy and advocacy in early childhood teacher education: Increasing students' advocacy competence. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 93–107. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1717509>
- Wilton, K. S., et al. (2021). Home visiting in the Middle East: Reflections on the implementation of Reach Up and Learn. *Journal on Education in Emergencies*, 7(1), 80–95. <https://doi.org/10.33682/pzjw-p1nc>

- Wilton, K. S., et al. (2023). Adapting Reach Up and Learn in crisis and conflict settings: An exploratory multiple case study. *Pediatrics*. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-060221K>
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. Hogarth Press.
- Wong, D., & Waniganayake, M. (2013). Mentoring as a leadership development strategy in early childhood education. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 163–180). Tampere University Press.
- Woo, A., Partelow, L., Osher, D., Kaput, K., & Johnson, A. (2022). Collective teacher efficacy and its enabling conditions. *AERA Open*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.1177/23328584231175060>
- World Bank. (2022). *Quality early learning: Nurturing children's potential*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3>
- Yang, J., Zhang, Y., Zhou, Y., & Ji, Y. (2023). What are the core features of professional learning community in Chinese preschool teachers' perspectives: Based on grounded theory analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1177321. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177321>
- Zur, H., & Laor, N. (2026, August). Supervisory agency in early childhood education during mass trauma: Fostering educators' agency and resilience through relational practice [Paper presentation]. EECERA 2026 Annual Conference, Funchal, Madeira, Portugal.