

מילואימניקות במערכת החינוך: עבודתן החינוכית של מנהלות גן במלחמת "חרבות ברזל"

יעל קסנר ברוך, * ענת בן שבת, ** סיגלית אבירם בריל***

תקציר

מחקר זה בחן את השינויים בפעילות הפדגוגית, את האתגרים בניהול הגן ואת משאבי ההתמודדות של מנהלות גן בתחילת מלחמת "חרבות ברזל" באמצעות מתודולוגיה איכותנית כמותית. במחקר השתתפו 102 מנהלות גן מרחבי הארץ, שמילאו שאלון מקוון ובו שאלות פתוחות. הממצאים מצביעים על קשיים מרכזיים שעמים נאלצו מנהלות הגן להתמודד, כגון התאמת הסביבה החינוכית וסדר היום, אייציבות בצוות ובמיקום הגן, דאגה לרווחה הנפשית של הילדים, ההורים והצוות וכן התמודדות עם קשיים אישיים. לצד זאת, נמצא שהגנות עושות שימוש בפרקטיקות מגוונות המבטאות חוסן, והשימוש בהן מתרחב ככל שהקשיים גוברים. נוסף על כך, מנהלות גן רבות תפסו באופן חיובי את התמודדותן הפדגוגית והניהולית בתחילת המלחמה; הן הצביעו על תפקידן כעל עוגן של יציבות לכלל שותפי העשייה החינוכית בגיל הרך. המחקר ממליץ על הכשרה שתחשוף מנהלות גן לפרקטיקות המטפחות חוסן במשבר, לצד ליווי מקצועי שיביא בחשבון אפשרות של טראומה משנית ועייפות החמלה, שעלולות להופיע בקרב צוותי ההוראה בגן ולגרום לשחיקה תפקודית.

מילות מפתח: הגיל הרך, חוסן, טראומה משנית, מלחמה, מנהלות גן, משבר

רקע תאורטי

הגנת כמנהיגה חינוכית

גן ילדים הוא מסגרת חינוכית העונה לצורכי ילדים בגילי 3–6 שנים. לשנים הראשונות בחיי הילדים השפעה מכרעת על התפתחותם ועל עיצוב אישיותם, ולכן חשוב שחוויה ראשונית זו תקדם את התפתחותם ותבסס אמון ותחושת ביטחון שילוו אותם ואת משפחתם גם בעתיד (משרד החינוך, 2010). בראייה אקרימערכתית גן הילדים והדמויות המחנכות בו הם חלק משמעותי מהמעגל הקרוב של הילד (מיקרו-סיסטם), משפיעים עליו ומושפעים ממנו וממעגלים

* ד"ר יעל קסנר ברוך, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, החוג לגיל הרך; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; המכללה האקדמית חמדת

** ד"ר ענת בן שבת, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, ראש החוג לגיל הרך

*** ד"ר סיגלית אבירם בריל, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, החוג לגיל הרך; המעבדה לחקר הגיל הרך, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך

רחבים יותר של הקהילה ושל המתרחש במדינה (אקריסיסטם) (Shelton, 2019). יחסי גומלין דו-כיווניים אלו תורמים להתפתחותם של הילדים ומחזקים את תפקידן של מנהלות הגן כעוגן לשותפים השונים; הן מוציאות לפועל את המדיניות ואת הפרקטיקות הנדרשות מהן ומשיבות מידע מהשדה כלפי מעלה (Rahman, 2025).

מנהלת גן בישראל מוגדרת כמנהיגה חינוכית לילדים, לצוות, להורים ולקהילה (משרד החינוך, 2010). המושג "מנהיגות" מגלם את יחסי הגומלין בין המנהיג/ה, המונהגים וההקשר שהם פועלים בו (Dulebohn et al., 2022), והוא תלוי באישיות המנהיג/ה ובתרבות הארגון שבראשו הם עומדים (Tsai, 2011). לחינוך לגיל הרך מאפיינים ייחודיים המצריכים מהגנת כישורי ניהול סמכותיים וריכוזיים לצד יכולות תקשורת, עבודת צוות, שיתופיות, גמישות מחשבתית בקבלת החלטות ומיומנויות רגשיות גבוהות (Mevorach & Miron, 2015; Rodd, 2020). מנהלות גן מפגינות בשגרה מנהיגות מוסרית ואמפתית המבטאת דאגה ואכפתיות (Tal, 2016). הן מאמצות דפוסים של מנהיגות משתפת ואמפתית, המעודדים יצירת קהילה שיתופית המבוססת על יחסי צוות ותקשורת טובה, ויסות רגשי, עידוד יוזמה ומוטיבציה ותכנון עבודה שיתופית להשגת מטרות (אבידן, 2017; Studni & Oplatka, 2022). כמו כן, מחקרים מראים שגננות תופסות עצמן כמנהיגות פדגוגיות שאחראיות ללמידה של הילדים, לצוות, לקהילה ולפיתוח המקצועי האישי (Heikka & Waniganayake, 2011), ומבססות את פעולותיהן על ביזור אחריות ועל העצמת הצוותים לעידוד מעורבותם בעשייה (Kahila et al., 2020).

המאה ה-21 מציבה אתגרים מורכבים (מגפות, מתיחות ביטחונית ומהפכות טכנולוגיות) הדורשים ממנהלות גן להפגין מנהיגות, יכולות ניהוליות, חוסן, יצירתיות ושיתופי פעולה (משרד החינוך, 2016). בשגרה ובמיוחד בעיתות חירום מנהלת גן נדרשת להפעיל מיומנויות רגשיות חברתיות כלפי המעגלים הסובבים אותה, וכיוון שהיא משמשת מעין מכל רגשי עבורם, היא נתונה לעומס רגשי מתמשך המגדיל את סיכויי השחיקה לנוכח חשיפה לטראומה משנית (Secondary Traumatic Stress - STS) ולעייפות החמלה (CF - Compassion Fatigue), במיוחד בהיעדר מערכות תמיכה מובנות (Oberg et al., 2023).

מחקרים מראים שבזמן משבר שימור איכות ההוראה מצריך קשר הדוק בין המערכות האקולוגיות השונות (Brigandi et al., 2022; Sookermany et al., 2025). בהתאם לכך, גננות דיווחו שבמהלך מגפת הקורונה ובימי המלחמה הן יישמו גישה של מנהיגות מסתגלת ו"זמישה" (agility), המבטאת דאגה, אכפתיות וטיפוח קשרים בין אישיים (עם הצוות, ההורים, הילדים והקהילה), וראו עצמן כמנהיגות וחיוניות לחוסן החברתי-חינוכי (Nissim & Avidan, 2024; Nissim & Naifels, 2025).

תמונת מצב של הגיל הרך בישראל במהלך מלחמת "חרבות ברזל" אירועי 7 באוקטובר 2023 והמלחמה שפרצה לאחריהם השפיעו כמעט על כל בית בישראל. מחקר שפורסם בינואר 2024 וסקר 1,200 משפחות לילדים עד גיל 6, הראה כי שליש מהמשפחות נחשפו במישרין לאירועי המלחמה (למשל, גיוס למילואים של בן משפחה, פינוי או פגיעה פיזית), וכ-69%

מהמשפחות נחשפו בעקיפין דרך מעגלי משפחה וחברים, חשיפה לאזעקות ועוד (בלנק ואח', 2024). עם פרוץ המלחמה נסגרו מסגרות החינוך בישראל: 76% נסגרו לשבועיים ויותר, ו-23% היו סגורות למעלה מחודש. כ-50 אלף תלמידי חוק חינוך חובה ורבים נוספים בגילי לידה עד שלוש נותרו ללא מסגרת לימוד. למעשה, למשרד החינוך לא הייתה תוכנית פעולה ישימה וסדורה ולכן נוצר "כאוס ארגוני" (אבן זהב ואח', 2024).

מלבד סגירת המסגרות נפגעו ילדים צעירים ומשפחותיהם גם בתחומי הבריאות והכלכלה – למעלה ממחצית מהילדים לא קיבלו טיפולים חיוניים (טיפת חלב, טיפולים פרא־רפואיים ועוד), כשליש מההורים דיווחו על עלייה בקשיים רגשיים אצל ילדיהם (קשיי פרידה, קשיי שינה), ובכמחצית מהמשפחות נרשמה פגיעה כלכלית ישירה או עקיפה (בלנק ואח', 2024). מחקר נוסף מצא כי אף שרמות הפחד של ילדים ירדו בין השבוע החמישי לשבוע ה-13, רמת המצוקה הכללית נותרה גבוהה, בעיקר בקרב ילדים בגילי 4–6 שנים (פינצ'ובר ואח', 2024). מחקרים על מלחמת "חרבות ברזל" מצאו מתאם מובהק בין קשיי ההורים (חרדה, לחץ ודיכאון) לבין המצוקה הרגשית של ילדיהם (שחר וארם, תשפ"ה). הגיל הרך הוא תקופה רגישה, ולכן פגיעה ברווחת הילדים בזמן מלחמה עלולה להשפיע עליהם לטווח ארוך. נדרש אפוא לחקור את מערכות התמיכה, ובפרט מערכת החינוך, כמשאב המחזק ילדים והורים (בלנק ואח', 2024; פינצ'ובר ואח', 2024). מכאן שמטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפקודן ואת תפוסותיהן של מנהלות גן בימי מלחמת "חרבות ברזל".

קשיים ומשאבי חוסן של גננות בזמן משבר

משבר הוא מצב של חוסר יציבות ואי־ודאות הנובע מגורמים אישיים (מחלה, אובדן) או ציבוריים (מלחמה, מגפה) (Boin et al., 2016; Masten & Narayan, 2012). התגובות למצב המשברי מגוונות ונעות מירידה בתפקוד ומצוקה רגשית (Horesh & Brown, 2020) ועד חוסן וצמיחה אישית (Southwick et al., 2014).

במצבי משבר הפעלת גן הילדים כסדרו מספקת לילדים ביטחון וחוסן רגשי המבוססים על תמיכה חברתית, חוסן מנטלי ותחושת שליטה (פורטל עובדי הוראה, Brody & Baum, 2025). לכן, תפקידיה של מנהלת הגן הם לשמור על רצף למידה ותקשורת עם הילדים, עם הוריהם ועם הצוות, לפעול לפי ההנחיות ולתווך לילדים מצבים מורכבים תוך זיהוי מצוקה ומתן מענה הולם (פורטל מוסדות חינוך, 2025).

למרות חשיבותן של מחנכות לגיל הצעיר כגורם מייצב ותומך בילדים ובהוריהם בשגרה ובמשבר (Hyson & Tomlinson, 2014), רוב המחקרים העוסקים בתגובות מחנכים למצבי משבר מתמקדים בגילי בית ספר ובהשכלה הגבוהה (Vyortkina, 2025; Lavrysh et al., 2023). מחקרים העוסקים בהשפעת מגפת הקורונה על גננות מצביעים על אתגרים מגוונים שהן התמודדו עימם, כגון הדרישה לרכוש במהירות מיומנויות דיגיטליות ולהתאים את ההוראה המקוונת לגיל הרך, שמירה על הקשר עם ההורים והילדים ותחושת עומס וטשטוש גבולות

בין החיים הפרטיים לחיים המקצועיים (אבידן וניסים, 2023; בוסקילה וחן-לוי, 2023; לוי ואח', 2024; שכטר וספקטור-לוי, 2021; Timmons et al., 2021). מחקרים מראים כי במצב של מלחמה, קשיים שחוו גננות ומורות בבית הספר היסודי השפיעו לרעה על רווחתן הנפשית והגבירו את העומס הרגשי, את התסכול ואת השחיקה (Sharifian et al., 2023; Smidt et al., 2024).

לצד הקשיים, מחקרים מתקופת משבר הקורונה מצביעים על חוסן אישי וקהילתי שאפשר לגננות לגלות גמישות, הסתגלות ולמידה, לשמש עוגן רגשי לילדים, להורים ולצוות ולחוות תחושת שייכות, משמעות ומסוגלות (אבידן וניסים, 2023; בוסקילה וחן-לוי, 2023; קסנר ברוך ואח', 2021; שכטר וספקטור-לוי, 2021). אחד הגורמים החשובים שתורמים לתחושת מסוגלות ולחוסן בקרב אנשי חינוך בעת משבר הוא היכולת לחלוק מידע ולשתף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים (בלום ויוספסברג בן-יהושע, 2022). בעובדה זו תומכים מחקרים המצביעים על ההיזון החוזר בין שיתוף פעולה וסיוע למעגלים שונים (למשל הורים וצוות) לבין חיזוק תחושת השלמות, החוסן, המסוגלות והמשמעות (Gromova et al., 2023).

לסיכום, משברים מצביעים בפני נשות חינוך אתגרים וקשיים רבים, אך במקביל עשויים לחשוף גם את חוסנן ואת יכולתן להסתגל, לגלות אכפתיות, לשתף פעולה, ללמוד ולהתפתח. אירועי 7 באוקטובר ומלחמת "חרבות ברזל" שפרצה בעקבותיהם היו ועודם חוויה טראומטית אישית ולאומית ייחודית שחשפה את האוכלוסייה הישראלית לקשיים יוצאי דופן. המחקר המועט על תפקודן ועל תפיסותיהן של מנהלות גן במהלך מלחמה, ובפרט סביב טראומה קולקטיבית, מדגיש את חשיבותו של מחקר זה.

מודל גשר מאח"ד

חוסן הוא יכולת הסתגלות והתמודדות עם משבר, שהופכת פוטנציאל לצמיחה חיובית (Walsh, 2003). חוסן יכול להתבטא ברמה האישית, הקהילתית או הארגונית (זיגלמן ואח', 2006; Walsh, 2003). פרופ' מולי להד וד"ר עפרה אילון, שחקרו התמודדות עם משברים ופיתוח חוסן נפשי, פיתחו מודל אינטגרטיבי המתאר את האופן שבו פרטים או מערכות חווים לחץ, משבר ואיזודאות, מגיבים להם ומתמודדים עימם (Lahad et al., 2013). המודל המכונה גש"ר מאח"ד מחבר בראשי תיבות שבעה ערוצי התמודדות שונים עם משבר (לפי סדר הופעתם בשם העברי): גוף (תגובות פיזיות כגון תנועה, הרפיה, מנוחה ונשימה לצורך איזון פיזי), שכל (תגובות המתמקדות בשינוי החשיבה ובחינת המציאות לצורך פתרון בעיות), רגש (שחרור וביטוי רגשי מילולי ובלתי מילולי עם עצמי או עם אחרים לצורך עיבוד תחושות לחץ), מערכת אמונות וערכים (היכולת להעניק משמעות למצוקה ולסבל ולפתח תקווה באמצעים רוחניים), חברתי (תקשורת בין-אישית, קבלה והענקת תמיכה מתוך תחושת השתייכות לקבוצה), דמיון ויצירתיות (פעולות הפגתיות כגון יצירה, הומור ודמיון, המנתקות את הדעת מעיסוק בגורם המצוקה) (אילון ולהד, 2000). ההנחה היא שבכל אדם טמון הפוטנציאל להשתמש בערוצי

ההתמודדות השונים, אך הם באים לידי ביטוי בשילוב ייחודי ותלוי הקשרים כגון דמוגרפיה, תרבות, גיל ומגדר (Lahad et al., 2013).

לנוכח המחסור במחקרים הבוחנים את התמודדותן האישית והמקצועית של מנהלות גן במלחמה, מטרת מחקר זה הייתה לבחון את האתגרים הניהוליים והפדגוגיים בעבודתן, את דרכי התמודדותן ואת משאבי החוסן העומדים לרשותן באמצעות השאלות האלה:

1. מהם הקשיים והאתגרים בעבודתן של מנהלות גן?
2. מהן דרכי ההתמודדות של מנהלות גן עם הקשיים ועם האתגרים בעבודתן?
3. כיצד מנהלות גן תופסות את התמודדותן הפדגוגית והניהולית?

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר השתתפו 102 מנהלות גן (101 נשים וגבר אחד). גילן נע בין 22 ל-65 שנים ($M=44$). מביניהן 93% היו לאחר שנת הסטאז', והוותק שלהן נע בין שנה אחת לארבעים שנים ($M=16$).

אפיון הגנים

מבין מנהלות הגן 30.3% עובדות בגני חובה (גילי 5–6 שנים), 5.9% בגני טרום-חובה (גילי 4–5 שנים), 17.6% בגני טרום-טרום חובה (גילי 3–4 שנים), 7.8% במעונות (גילי לידה עד 3 שנים), ו-38.2% עובדות בגנים רב-גיליים. מספר הילדים בכל גן נע בין שמונה ילדים ל-36 ילדים ($M=29$). מבין הגנים 84.3% היו גנים רגילים, 8.8% גני חינוך מיוחד ו-6.8% מהגנים הוגדרו כ"אחרים" (גני יער, מונטסורי, גן משולב וכדומה). זרמי הגנים: 67.7% ממלכתיים, 22.5% ממלכתיים-דתיים, 2.9% חרדים ו-6.8% מעונות פרטיים.

המיקום הגיאוגרפי של הגנים: 56.9% במרכז הארץ, 23.5% בצפון הארץ ו-19.6% בדרום הארץ. נוסף על כך, שמונה גננות ציינו שהן מנהלות גן במרכזי מפונים (באילת ובים המלח), ושלוש גננות ציינו שקלטו בגן שלהן ילדים מפונים.

כלי המחקר

נעשה שימוש בשאלון מקוון הכולל חמש שאלות פתוחות ומבוסס על שאלון שערך סגל אקדמי ומנהלי ממוסד אקדמי באוקראינה לאחר פרוץ המלחמה (Lavrysh et al., 2025), וכן על ריאיון שנערך עם הורים לילדים לאחר מלחמת לבנון השנייה (Shaham et al., 2010). תוקף הכלים נבדק באמצעות דיון בין החוקרות, שווידאו שנוסח השאלות ותוכנן מתאימים למטרות המחקר ומשקפים את הרעיון התאורטי שהן אמורות למדוד.

שתי שאלות נועדו להערכת השינויים שיזמו מנהלות גן בעבודתן בתחילת המלחמה:

1. האם ובאיזה אופן שינית את ארגון הסביבה בגן?
2. האם ובאיזה אופן שינית את סדר היום בגן?

שלוש שאלות נועדו להערכת הקשיים, החוזקות ומשאבי ההתמודדות של מנהלות גן בעבודתן בתחילת המלחמה:

1. מהם הקשיים העיקריים שנתקלת בהם כמנהלת גן מאז פרוץ המלחמה?
2. אילו חוזקות גילית בעצמך כמנהלת גן מאז פרוץ המלחמה?
3. מה עוזר לך להתמודד עם התקופה הנוכחית כמנהלת גן?

מהלך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה האקדמית בית ברל הופץ שאלון אנונימי באופן מקוון בקרב גננות בשיטת "כדור השלג". בפנייה לגננות הודגש כי הן יכולות לפרוש ממילוי השאלון בכל שלב, וכי מטרתנו היא ללמוד מהן על תפקודן בעשייה החינוכית בלבד. בשאלון לא נכללו תיאורי מקרה או בקשות להיזכר באירועים העלולים לפגוע במשתתפות במחקר. נוסף על כך, למשתתפות ניתנו פרטי התקשרות עם החוקרות לצורך שאלות, בקשות לעזרה וכדומה. ההפצה כללה פנייה לגננות באזורים שונים בארץ דרך פרסום בקבוצות פייסבוק של גננות, מפקחות גני ילדים ורשימות תפוצה של מדריכות פדגוגיות. הנתונים נאספו במהלך שישה שבועות מתחילת דצמבר 2023 ועד אמצע ינואר 2024, ומכאן שהממצאים מתייחסים לתקופת תחילת המלחמה, שבה בלטה התגייסות חינוכית-חברתית (גרנית דגני וכן יהודה, 2025).

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בשתי מתודולוגיות – איכותנית וכמותית. תשובות מנהלות הגן תומללו, ונערך ניתוח תוכן מגשש על פי תמות מרכזיות (שקדי, 2003). הניתוח האיכותני המגשש הראה שתשובות מנהלות הגן ניתנות לחלוקה לממדי מודל גש"ר מאח"ד (אילון ולהד, 2000). לאחר הניתוח האיכותני והגדרת התמות המרכזיות בכל שאלה הוסבו הממצאים לנתונים כמותיים – בכל מדד שנבדק קודדה תשובה ב"1" אם ציינה תמה מסוימת, וב"0" אם לא. לאחר מכן חושבה שכיחות התמות בסטטיסטיקה תיאורית.

אשר לפוזיציה של החוקרות במחקר – כולן היו מעורבות במערכת החינוך בזמן המלחמה. בתחילת המלחמה סייעו שלושתן בהקמה ובתפעול של גני ילדים במרכזי המפונים, ובהמשך הדריכו שלושתן סטודנטיות שהתנסו בגני ילדים כאשר אלו חזרו לפעול. האינטראקציה עם מנהלות הגן חשפה את החוזקות ואת החוסן שלהן, וייתכן שהשפיעה על הפרשנות שנתנו החוקרות לתשובותיהן. כדי להעריך את מהימנות הדירוגים בין שלוש החוקרות (inter-rater reliability) בנוגע לסיווג התשובות הפתוחות לפי ממדי המודל גש"ר מאח"ד, נעשה שימוש במדד סטטיסטי המשמש להערכת מהימנות או הסכמה בין מדרגים (Intraclass Correlation Coefficient two-way random effects model [ICC(1, 2)]). לצורך כך סיווג שלוש החוקרות מדגם זהה של עשר תשובות פתוחות של מנהלות גן (כ-10% מכלל המדגם) באופן בלתי תלוי, לפי ששת ממדי המודל (גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות וערכים, חברתי, דמיון ויצירתיות), וחושב מקדם המתאם לקביעת מידת ההסכמה ביניהן. מקדם המתאם (Intraclass Correlation Coefficient) ICC עם רווח סמך של 95% (confidence interval) הצביע על הסכמה טובה עד מצוינת בין החוקרות

(Cicchetti, 1994) בכל הממדים (גוף=0.92, שכל=0.74, רגש=0.77, מערכת אמונות וערכים=1, חברתי=0.81, דמיון ויצירתיות=0.9). כל החישובים בוצעו באמצעות SPSS גרסה 26.

ממצאים

הממצאים המוצגים במאמר זה מתייחסים לקשיים ולאתגרים שעיימם נאלצו מנהלות גן בישראל להתמודד בחודשים הראשונים של מלחמת "חרבות ברזל", לדרכי הפעולה שאימצו מול קשיים ואתגרים אלו ולאופן שבו הן תופסות את התמודדותן זו.

רציפות בפעילות הגן

הממצאים מראים כי רוב הגנים לא פעלו ברציפות בחודשי המלחמה הראשונים וחוו שינויים במיקום ובצוות הגן (לוח 1). כשני שלישים מגני הילדים היו סגורים לפרק זמן מסוים או פעלו חלקית במהלך החודשים הראשונים של המלחמה. עוד ניתן ללמוד מתשובות הגנות, שפחות מ-20% מהגנים נאלצו להתמודד עם אתגרים של שינוי מיקום או תחלופה של נשות צוות.

לוח 1. קשיים ואתגרים בפעילות הגן השוטפת שעיימם התמודדו מנהלות גן בתחילת המלחמה

קשיים ואתגרים	כן	לא
הגן היה סגור	72 (69.9%)	31 (30.1%)
הגן פעל חלקית (חלק מהימים ו/או חלק מהשעות)	69 (67%)	34 (33%)
מיקום הגן השתנה	18 (17.5%)	85 (82.5%)
צוות הגן השתנה	17 (16.5%)	86 (83.5%)

שינויים בפעילות הפדגוגית בגן

מנהלות הגן נשאלו בנוגע לשינויים שעשו בארגון הסביבה ובסדר היום. בשלב הראשון נותחו תשובות הגנות באופן איכותני, ונמצאו ארבע תמות המתייחסות לשינוי ולסיבותיו: לא חל שינוי; חל שינוי בהתאם להנחיות/צורך פיקוד העורף; חל שינוי בהתאם לצורך פדגוגי; לא חזרו לגן. בשלב השני, כדי להעריך את השכיחות של כל תמה נערך ניתוח כמותי (תשובות הגנות מתוארות בלוח 2). כ-4% מהגנות דיווחו שלא חזרו לגן בתקופה שבה מילאו את השאלון (דצמבר 2023 עד אמצע ינואר 2024), ולכן לא ערכו שינויים בארגון הסביבה החינוכית ובסדר היום.

מבחינת שינויים בסביבה החינוכית, 38.2% ממנהלות הגן דיווחו שלא ביצעו שינויים בסביבה החינוכית, 20.6% מהן דיווחו שנאלצו לבצע שינויים בארגון הסביבה החינוכית לאור ההנחיות של פיקוד העורף (כגון פינוי המרחב המוגן מציד מיותר וציפוף שולחנות ליצירת מעבר נגיש, נוח ובטוח מחלל הגן אל המרחב המוגן), ו-37.3% ממנהלות הגן ערכו בגן שינויים לאור צורך פדגוגי שנוצר בגן (למשל העשרת המרכז הסוציודרמטי בבובות והנגשה של שמיכות ואביזרי תחושה רכים המסייעים לילדים להירגע).

אחת המשיבות כתבה: "הממ"ד היה המחסן שלי ונאלצנו לפנות אותו. מיקמנו את המחסן במקום מרחב אחר בגן ואת הממ"ד הפכנו לפינת רוגע עם פופים, בובות ומשחקים בהם הילדים יכולים לשחק". משיבות אחרות התייחסו ליכולת התנועה במרחבי הגן: "השתדלתי לשמור על מרחבי פעילות מרווחים כדי לאפשר לילדים לנוע, לבנות, להתפרס וכו'", ולשימוש בחומרים: "יותר יצירה בחומרים רכים, בצק, חמר וכו'". לעומתן היו משיבות שהתייחסו לצורך לשמור על נראות הסביבה כפי שהיא כדי להשרות ביטחון: "השתדלתי לא לשנות יתר על המידה ולבסס ביטחון על הקיים". מבחינת סדר היום, כ-54% ממנהלות הגן דיווחו שלא שינו את סדר היום בגן. כ-12% מהן דיווחו שנאלצו לבצע שינויים בסדר היום לאור ההנחיות של פיקוד העורף (שילוב תרגולי כניסה למרחב המוגן ושינוי בסדר ובחלוקת הזמנים לכל פעילות במהלך היום לנוכח קיצור שעות פעילות הגן). לדוגמה, אחת המשיבות ציינה: "שעות היציאה לחצר השתנו בהתאם להנחיות פיקוד העורף, הילדים לא יוצאים יחד". 30.4% מהמשיבות דיווחו שנאלצו לערוך שינויים בסדר היום לנוכח צורך פדגוגי שנוצר בגן (הארכת משך הזמן למשחק חופשי במוקדים השונים, הארכה או קיצור זמן המשחק החופשי בחצר ועוד). לדוגמה, אחת המשיבות כתבה: "הגן יותר פתוח, אני פחות בעבודה בקבוצות ויותר בפעילויות פרטיות של קשב ושיחות אישיות". משיבות נוספות התייחסו לסדר יום שכולל יותר משחק חופשי: "יותר משחק סוציודרמטי ומשחקי בנייה חופשיים. פעילות גופנית מרובה ומשחק מגוון בחצר הגן", ויותר זרימה ופחות מעברים: "סדר היום בגן הוא זורם. מעט מאוד מעברים... היה ניכר כי הילדים זקוקים למרחב וחופש פעולה והמעברים מקשים עליהם". לעומתן היו משיבות שהתייחסו לצורך לשמור על סדר היום הקיים כדי להשרות ביטחון: "היה לי חשוב לשמור על שגרה עד כמה שאפשר, לכן לא שיניתי את סדר היום בגן. הדבר היחיד שהתווסף הוא תרגיל כניסה לממ"ד שאנו מבצעים מדי יום. חשוב לציין שכרגע מותר לצאת לחצר הגן רק עם חמישה ילדים ולכן לא יוצאים הרבה". היו גננות שתיארו תהליך של שינוי שהן עצמן עברו במהלך החודשים הראשונים של המלחמה לצד ביטחון שצברו, שאפשר להן לחזור לשגרה: "בהתחלה כשחזרנו לגן היה לי קושי לצאת עם הילדים לחצר, חששתי שתהיה אזעקה ולא נספיק להיכנס בזמן. במהלך השבועות השתחררתי והתחלנו לצאת".

לוח 2. שינויים בסדר היום ובארגון הסביבה שערכו מנהלות גן בתחילת המלחמה

שינויים שנערכו	לא חל שינוי	חל שינוי בהתאם להנחיות/צורך פיקוד העורף	חל שינוי בהתאם לצורך פדגוגי	לא חזרו לגן
שינויים בארגון הסביבה החינוכית	39 (38.2%)	21 (20.6%)	38 (37.3%)	4 (3.9%)
שינויים בסדר היום	55 (53.9%)	12 (11.8%)	31 (30.4%)	4 (3.9%)

קשיים ואתגרים בניהול הגן

לצורך הערכת הקשיים והאתגרים שעימם התמודדו מנהלות גן בתחילת המלחמה, הן נשאלו: "מהם הקשיים העיקריים שבהם נתקלת כמנהלת גן מאז פרוץ המלחמה?" בשלב הראשון נותחו תשובות הגנות באופן איכותני, ונמצאו חמש תמות המתייחסות לקשיים בתחומים שונים: בהקשר של עבודה עם הילדים; בהקשר של עבודה עם ההורים; בהקשר של עבודה עם הצוות; בהקשר של עבודת הניהול; בהקשר של היבטים אישיים. כדי להעריך את שכיחות התמות נערך להן ניתוח כמותי (לוח 3).

כמעט מחצית (46%) ממנהלות הגן ציינו שבמהלך חודשי המלחמה הראשונים הן חוו קשיים בעבודה מול הילדים. הקשיים העיקריים שתוארו היו פחדים וחרדות של הילדים, קשיי פרידה מההורים בבוקר, גרסיה למוצץ או להרטבות ובעיות התנהגות. אחת ממנהלות הגן ציינה ש"הקושי התבטא בעיקר בפרידות הארוכות של ילדים מהאבות אשר במילואים". מנהלת גן נוספת תיארה: "ילדים שמראים סימני לחץ וחרדה חזרו להרטיב, הרבה בכי בבקרים, קושי בפרידה בבוקר, ילדים קצת יותר סוערים או יותר מופנמים". היו מנהלות גן שצינו את הקושי שחשו בתיווך המצב לילדים: "הקושי להעביר את העניין של המצב לילדים – איך להעביר? עד כמה לספר?"; "חרדה פחד, המון שאלות שלא תמיד יש תשובות".

שליש ממנהלות הגן ציינו שחוו קשיים בהתנהלות מול ההורים בחודשי המלחמה הראשונים. הקשיים שצינו היו מגוונים ונגעו בעיקר לתמיכה במשפחות שבהן אחד ההורים מגויס: "הקושי העיקרי הוא עבור אותן אימהות הגן שבעליהן מגויסים זמן רב"; "לסיוע להורים לתווך את המצב לילדים: "הורים שלא יודעים לתווך את המלחמה לילדים: ממצב של 'התעלמות' מוחלטת למצב של שיתוף בכל הפרטים... לא תמיד מותאם לגיל ולהבנת הילדים"; "החזרת תחושת הביטחון להורים: "האתגר היה להחזיר את תחושת הביטחון, בעיקר להורים, ואת האמון שהם יכולים לשלוח את הילדים לגן".

מעט יותר מעשירית (10.7%) ממנהלות הגן ציינו שבחודשי המלחמה הראשונים נאלצו להתמודד עם קשיים הנוגעים לניהול הצוות. לדוגמה, אחת ממנהלות הגן ציינה ש"הסייעת דיברה מעל ראשם של הילדים על מוות חיילים". קשיים נוספים התייחסו לצורך של מנהלת הגן לתת מענה רגשי גם לסייעות: "הקושי הנוסף שיש נשות צוות בגן, שהן עצמן אימהות לילדים לחוצים והן נמצאות במתח"; "הקושי העיקרי היה להרגיע את הצוות החרדתי"; "חשש הסייעות לפניקה בזמן חצר, אם תישמע אזעקה, לרדוף אחרי ילדים, אז נמנענו מחצר".

בכל הנוגע לקשיים בניהול הגן, פחות משליש (28.4%) ממנהלות הגן ציינו שחוו קשיים מגוונים. לדוגמה, היו שצינו קשיים הקשורים לסיוע של הרשות: "התפקוד של הערייה, היעדר סיוע באספקת ציוד חירום"; היו שצינו קשיים הקשורים לשמירה על קשר עם הילדים שפנו למקומות מפוזרים: "ניהול שיחות וזום עם ילדים מרחוק שחלקם לא משתפים פעולה"; מנהלות גן רבות ציינו קושי מול אייפקביות בהנחיות: "הקושי העיקרי הינו בהוראות שניתנות לנו מהמועצה, פיקוד העורף, משרד החינוך... לעיתים לא היה סנכרון ביניהם"; היו שצינו קשיים הקשורים ביישום תוכניות פדגוגיות:

הקושי המרכזי בתקופה זו היא שהילדים חיים באיזושהי שגרה, לא מבינים מדוע אסור לצאת לחצר ועליי להסביר להם את המורכבות. אנחנו הרבה ילדים בגן וחלל הגן קטן, קשה להיות בתוך הגן כל היום בלי לצאת החוצה. כמו כן זה משפיע גם על התוכן שבגן, היה קשה לדבר על הסתיו כשלא יוצאים החוצה ורואים בעצמנו את הסממנים שלו. היו שתיארו משימות פדגוגיות: "הקושי שוב להכניס את הילדים לשגרה ולכללי הגן, ושאינו לא עומדת בזמנים של המיפויים בגלל התקופה שלא היינו בגן".

כמעט רבע (21.5%) ממנהלות הגן ציינו בתשובותיהן שהקשיים שהן חוות הם על רקע אישי, וחלקן ציינו שהם משפיעים גם על תפקודן בהיבטים מקצועיים: "בעיקר לחץ ודאגה לבן זוגי שהיה בעזה, ומתוך זה קושי להיות בחשיבה יצירתית ובחשיבה קדימה"; "התמודדות בין חיים אישיים לעבודה. היכרות אישית עם חטופים ונרצחים במקביל לעבודה תקינה ויעילה מול ילדי הגן בימים קשים רגשית"; "לחץ וחרדה, שלי, אני מנסה לא להראות, אבל קיים בי חוסר חשק ואין לי מוטיבציה כפי שהייתה. אני ממש מכריחה את עצמי לעשות ככל שניתן לשמח ולספק שגרה עבור הילדים"; "בעקבות אובדן אישי, הקושי היה לאסוף את עצמי ולהיות שם עבור הילדים וההורים".

לוח 3. קשיים ואתגרים שעליהם דיווחו מנהלות גן בתחילת המלחמה

קשיים ואתגרים	דיווח שקיים קושי	לא דיווח שקיים קושי
בהקשר של עבודה עם הילדים למשל: בעיות התנהגות, גרסיה, חרדה, תיווך מידע	47 (46.1%)	55 (53.9%)
בהקשר של עבודה עם ההורים למשל: סיוע למשפחות מילואימניקים	34 (33.3%)	68 (66.7%)
בהקשר של ניהול צוות למשל: מענה רגשי, מחסור בצוות	11 (10.7%)	91 (89.2%)
בהקשר של עבודת הניהול למשל: קשר עם הרשות, יישום תוכניות לימודים, איודאות באשר להנחיות	29 (28.4%)	73 (71.6%)
בהקשר של היבטים אישיים למשל: פגיעה במעגלים קרובים, קושי רגשי	22 (21.6%)	80 (78.4%)

בשלב השני של ניתוח התשובות נבדקה שכיחות תחומי הקושי שציינו מנהלות הגן. הממצאים הראו שכ-39% מהן ציינו התמודדות מול קושי בתחום אחד בלבד, 57% ציינו שהן מתמודדות מול קשיים ביותר מתחום אחד, וכ-4% ציינו שלא חוו כל קושי בחודשים הראשונים של המלחמה בעת מילוי תפקידן כמנהלות גן, ושהעבודה בגן דווקא מסייעת להן. כך דיווחה אחת המשיבות: "אין שום קושי בתוך הגן הכול עניין של גישה, ההפך הוא הנכון, הגן הוא המקום השפוי".

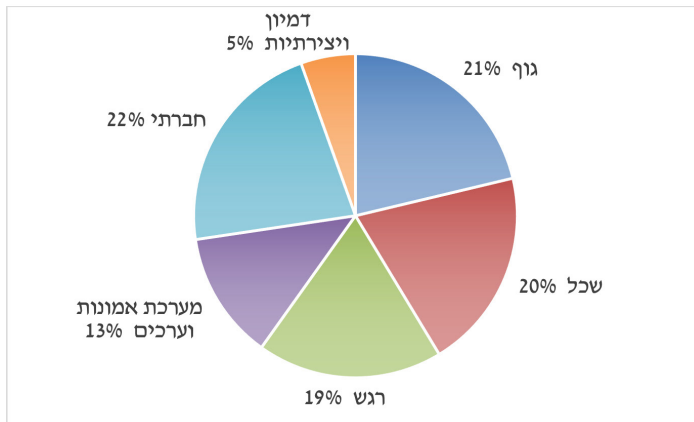
חזקות ומשאבי התמודדות של מנהלות גן

בשאלון נשאלו מנהלות הגן לגבי החזקות ומשאבי ההתמודדות שלהן בתחילת המלחמה. בשלב הראשון הראה הניתוח האיכותני המגשש, שניתן לנתח את התשובות לפי ששת ממדי המודל גש"ר מאח"ד (אילון ולהד, 2000). לאחר מכן הוסבו התמות לנתונים כמותיים (0/1) להערכת שכיחותן באמצעות סטטיסטיקה תיאורית (לוח 4).

לוח 4. חזקות ומשאבי התמודדות שעליהם דיווחו מנהלות גן בתחילת המלחמה (לפי ממדי מודל גש"ר מאח"ד)

לא מדווח	כן מדווח	חזקות ומשאבי התמודדות
32 (31.4%)	70 (68.6%)	ממד הגוף למשל, "להיות עסוקה"; "היציאה לגן מנערת אותי"; "להגיע לגן, לגעת בילדים, ליצור מרחב בטוח ונינוח לשחק וליצור"
36 (35.3%)	66 (64.7%)	ממד השכל למשל, "אני משתדלת לומר לצוות ולעצמי, מה תפקידנו? לשם מה אנחנו כאן זה מאוד עוזר ונותן חוסן"; "היכולת מצד אחד להיות ערנית למצב ולהתנתק מצד שני"; "שאני עוגן עבור הילדים ולפעמים גם עבור ההורים"
41 (40.2%)	61 (59.8%)	ממד הרגש למשל, "שהצלחתי להיות אוהבת ומכילה כלפי הילדים, שהגן הצליח להיות בועה שבה לא הייתי בדיכאון"; "לעבוד בגן עוזר לי מאוד. עבודה עם ילדים משכיחה הכול. מקבלת הרבה חום ואהבה ותמימות שאין כמותה"
60 (58.8%)	42 (41.2%)	ממד מערכת אמונות וערכים למשל, "אופטימיות, ראיית הטוב, הסתכלות על הדברים הפשוטים"; "אמונה בבורא עולם"; "שיש לי תושייה ויכולת גמישות"; "שאני מסוגלת לכל דבר... מילואימניקית במערכת החינוך"; "גיליתי בעצמי כוחות של אמונה ושליטה עצמית בדברים שיש ביכולתי לשנות"; "האומץ לנסוע למרות החשש להיתפס באזעקות"
30 (29.4%)	72 (70.6%)	ממד חברתיות למשל, "פניתי לפסיכולוגית שאחראית על הגנים והיא עזרה לי לייצב את הגן. גייסתי את הצוות וגם זה עזר מאוד"; "היו הרצאות וסדנאות מהפיקוח אך בעיקר משפחה"; "הסייעת המדהימה שלי שעובדת איתי יחד ואנחנו שם אחת בשביל השנייה"
84 (82.4%)	18 (17.6%)	ממד הדמיון והיצירתיות למשל, "הומור, צחוק, לרקוד ולחבק את הקטנטנים"; "אנחנו מתרגלים בגן המון נשימות ומיינדפולנס וגיליתי שזה מאוד עוזר לילדים ולצוות וגם לי כמובן"

בשלב השני של הניתוח הכמותי נבדקה ההתפלגות של ששת ממדי החוסן בתשובות של מנהלות הגן. כפי שמוצג בתרשים 1, הגנות דיווחו על שימוש בממד החוסן חברתי, הגופני, השכלי והרגשי כמעט באופן שווה (שכיחות של 22%, 21%, 20% ו-19%, בהתאמה). לעומתם, שכיחות השימוש בממד הדמיון והיצירתיות ובממד מערכת האמונות והערכים הייתה נמוכה יותר (5% ו-13%, בהתאמה).



תרשים 1. התפלגות ששת ממדי החוסן לפי מודל גש"ר מאח"ד בתשובות של מנהלות הגן

בשלב השלישי של הניתוח הכמותי לממדי החוסן חושב משתנה חדש המשקף את סך כל הממדים שציינה כל מנהלת גן בתשובותיה (לוח 5). מניתוח משתנה זה עולה, שבממוצע דיווחו מנהלות גן שהן עושות שימוש בכשלושה ממדי חוסן מסוגים שונים כדי להתמודד עם הקשיים והאתגרים בתחילת המלחמה ($M=3.23$, $SD=1.14$). מעט יותר ממחציתן (56.8%) דיווחו בתשובותיהן על גילוי חוזקותיהן ועל שימוש בחוזקות ובמשאבי התמודדות המשותיכים לשניים-שלושה ממדים שונים של חוסן. חמש מנהלות גן (4.9%) דיווחו על גילוי חוזקות ועל שימוש בחוזקות ובמשאבי התמודדות המשותיכים לממד חוסן אחד, ושתי מנהלות גן ציינו בתשובותיהן את כל ששת ממדי החוסן, כפי שדיווחה אחת מהן:

זמן איכות עם המשפחה, מדיטציה, פעילות גופנית, בילוי עם בן הזוג, הכוח שילדי הגן מעניקים לי, האהבה הטהורה שלהם, חיבוק, אמירת מילים שמרחיבות את הלב ומביעות אהבה. הפרגון של הורי הגן וההערכה הגדולה שלהם. פרגון של צוות הפיקוח והעירייה, ביקור של ראש העיר וצוות מחלקת חינוך. תחושה שאני במקום הנכון ועבודתי היא אהבה טהורה וגדולה שלי. הפכתי למנהיגה עבור הילדים, הצוות החינוכי, ההורים וגנות ביישוב. תמכתי בהם רגשית וסייעתי לכל מי שפנה אליי. הביטחון העצמי שלי עלה. גיליתי שיש בי חוסן נפשי ואני יכולה לעזור לאנשים ולילדים ולהעצים אותם בתקופה קשה זו.

לוח 5. ניתוח כמותי של סך כל ממדי החוסן שעליהם דיווחו מנהלות גן בתשובותיהן

מספר ממדי החוסן	שכיחות
ממד אחד	5 (4.9%)
שני ממדים	23 (22.6%)
שלושה ממדים	35 (34.3%)
ארבעה ממדים	24 (23.5%)
חמישה ממדים	13 (12.7%)
שישה ממדים	2 (2%)

קשר בין קשיים ואתגרים בניהול הגן לבין חוזקות ומשאבי התמודדות של מנהלות גן מרבית הגננות (N=79, 77.4%) ציינו מפורשות בתשובותיהן ששגרת העבודה בגן והקשר עם הילדים, עם ההורים ועם הצוות מסייעים להן להתמודד עם המצב. לדוגמה: "ההבנה שחזרה לשגרה, להיות עסוקה והעבודה עם ילדים שמאפשרת רגעי שמחה, יצירתיות, הכלה ועוד וזה מחזק את הנפש"; "להיאחז בידיעה שאלו הם ילדים צעירים שצריכים שגרה, חום ואהבה, ואעשה הכול כדי להגן ולעטוף אותם".

לצורך הערכת הקשר בין התמודדות מול קשיים ואתגרים בניהול הגן לבין ממדי החוסן של מנהלות גן בתחילת המלחמה, חושב עבור כל מנהלת גן מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי", המבטא את מספר תחומי הקושי שהיא ציינה בתשובותיה (בעבודתה עם הילדים, עם ההורים ועם הצוות, בעבודת הניהול ובהיבטים אישיים). כל אזכור של תחום קושי מסוים (ללא קשר למספר הדוגמאות שציינה הגננת באותו תחום) קיבל ערך "1", ולכן טווח הערכים של מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי" נע בין 0 ל-5 עבור כל גננת.

מבחן ספירמן שנערך הראה שבאופן עקבי קיימים מתאמים חיוביים בין כל ממדי החוסן של מודל גש"ר מאח"ד לבין מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי", אך גודל האפקט היה קטן. כלומר, באופן כללי כל מי שנוטה להיות בעלת ערכים גבוהים במדדי הקשיים והאתגרים דיווחה גם על שימוש רב בממדי חוסן. עם זאת, רק בממד החברתי תוצאות מבחן ספירמן הצביעו על כך שהקשר החיובי מובהק אך בעוצמה חלשה ($r_s=0.234, p=0.018$). בחמשת הממדים הנוספים (גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות וערכים ודמיון ויצירתיות) הקשר היה חיובי אך לא מובהק סטטיסטית.

דיון

לנוכח המחסור במחקרים הבוחנים את עבודתן החינוכית של מנהלות גן בזמן מלחמה, מטרת מחקר זה הייתה לבחון את התמודדותן האישית והמקצועית של מנהלות גן בחודשים הראשונים של מלחמת "חרבות ברזל". לצורך כך אפיין המחקר את הקשיים ואת האתגרים שאיתם התמודדו

מנהלות גן, את דרכי הפעולה שהן נקטו, ואת האופן שבו הן תופסות את דרכי התמודדותן הפדגוגיות והניהוליות בתחילת המלחמה.

קשיים ואתגרים בפעילות הגן השוטפת בתחילת המלחמה מנהלות גן דיווחו על קשיים ועל אתגרים אישיים בעבודתן מול הילדים, ההורים והצוות ובעבודת הניהול, ויש בכך כדי להעיד על תפקידן המתכלל כמנהיגות חינוכיות ועל תחושת האחריות לכלל שותפי העשייה בגיל הרך (מבורך, 2017; משרד החינוך, 2010). סטודני ואופלטקה (2011) הראו שלמנהלות גן יש מאפיינים ייחודיים הנובעים מהתרבות הארגונית של מסגרות החינוך לגיל הרך, מהרקע וההכשרה המקצועיים, מתחושת השליחות, מהמחויבות ומשביעות הרצון מהתפקיד. נוסף על כך, מחקרים מצביעים על כך שהנהגה נשית בגיל הרך מאופיינת לרוב בהסתכלות רוחבית המבססת תחושת אמון, מערכת יחסים הדדית ושיתופיות, אכפתיות, תמיכה ואמפתיה לזולת, מעורבות רגשית ולמידה משותפת (אבידן, 2017; Rodd, 2004; Osgood, 2020). עוד מציינים סטודני ואופלטקה (2011), שמנהלות גן תופסות את תפקידן בחמש זירות פעולה מרכזיות: הפדגוגית (בנייה והתאמה של תכנים, פרקטיקות וסביבה לימודיים ועוד), הקהילה המקצועית (צוות הגן וגננות קולגות), הילדים (בתוך מסגרת הגן ומחוצה לה), ההורים ('יצירת ערוצי תקשורת, הדרכת הורים ועוד) והקהילה החברתית (פעילויות למען הקהילה ורווחת תושביה). ממצאי המחקר שלנו מחזקים את סטודני ואופלטקה ומצביעים על כך שגם בימי מלחמה מנהלות גן תופסות את תפקידן כמתכלל ונותן מענה למעגלים שונים – ילדים, הורים, צוות וקהילה.

שינויים בפעילות הפדגוגית בגן בתחילת המלחמה מאחר שבחודשי המלחמה הראשונים ברוב אזורי הארץ חזרו מוסדות החינוך לפעול תחת איום מתמיד של טילים, מנהלות גן נדרשו להתאים את מרחבי הגן לשהותם של הילדים תוך שמירה על ביטחונם הפיזי והנפשי. כאשר נשאלו מנהלות גן על השינויים שערכו בתחילת המלחמה בפעילות הפדגוגית בגן, תשובותיהן ביטאו שונות גבוהה במידת ההיצמדות לצד ההתגמשות בארגון הסביבה החינוכית ובתזמון סדר היום ביחס לתקופה שלפני פרוץ המלחמה. ממצא זה מצביע על המנדט של מנהלות גן להחליט באופן עצמאי כיצד לפעול ולהתאים את דרכי הפעולה לתפיסתן החינוכית ולהקשרים הספציפיים של סביבת עבודתן.

תפקיד מנהלת גן טומן בחובו אוטונומיה רבה בהיבטים ניהוליים מגוונים לצד ההיענות למדיניות ולהנחיות של משרד החינוך (משרד החינוך, 2010). לדוגמה, מנהלות גן מקבלות החלטות באופן עצמאי ופועלות על פי שיקול דעתן המקצועי בכל הקשור לקידום התפתחותם של הילדים, בחירת תוכני הלמידה ואמצעי ההוראה, ארגון הסביבה החינוכית, תכנון סדר היום וציון אירועים (ביגר, 2003; טל, 2024; מבורך, 2017; פריש, 2012).

אוטונומיה, לפי תאוריית ההכוונה העצמית של ראין ודסי (Ryan & Deci, 2000), היא אחד משלושת הצרכים הפסיכולוגיים המרכזיים של האדם המתפתח לצד תפיסת מסוגלות ושליטה

ותחושת ביטחון והשתייכות. אוטונומיה תורמת למוטיבציה פנימית, ליוזמה, ליצירתיות, לגמישות מחשבתית, להערכה עצמית, לרווחה נפשית ולהתמדה. משמעותה של אוטונומיה בהקשר החינוכי כרוכה ביכולתה של אשת החינוך לפעול מתוך שיקול דעת עצמאי ופרשנות מקצועית אישית בכל הקשור לתכנון, לביצוע ולהערכה של תהליכי הוראה-למידה לצד מודעות, מחויבות ונשיאת אחריות אישית ומקצועית לקבלת החלטות (Devjak et al., 2021). ועדת מומחים קבעה כי תוכניות הלימודים במאה ה-21 צריכות לעודד אוטונומיה פדגוגית (זוהר ובושריאן, 2020). כמו כן, האוטונומיה של עבודת הגננת מאזנת היבטים שליליים כגון שחיקה, בדידות ועומס (פירסטר, 2012) ומקדמת זהות והתפתחות מקצועית (אייזנברג ואח', 2023; רוזנברג ואח', 2022).

משבר הקורונה הדגיש את חשיבות האוטונומיה והגמישות הפדגוגית כמאפשרת למורים לחדש את הלמידה במהירות, לפתח התאמות בחומרי הלמידה ולשמור על מעורבות התלמידים בלמידה (צבירן ואח', 2021). גם במלחמת "חרבות ברזל" ציינו אנשי חינוך את הצורך שלהם באוטונומיה, בתמיכה, בקבלת החלטות מהירה ובשיתופי פעולה (גרנית דגני ובן יהודה, 2025). מחקרנו משלים תמונה זו גם לגיל הרך ומצביע על אוטונומיה ועל גמישות פדגוגית של מנהלות גן בזמן מלחמה – מנהלות הגן תיארו שינויים מגוונים שערכו בארגון הסביבה ובתזמון סדר היום בתחילת המלחמה ונתנו הסברים שונים לדרכי פעולתן. השונות הגבוהה שנמצאה מצביעה על האוטונומיה שלהן גם במהלך מלחמה, המאפשרת להגיב באופן שונה וייחודי המותאם לתפיסת עולמן החינוכית ולהיכרות עם צורכי הילדים ועם ההקשר הספציפי של הגן.

היבטים אישיים ומקצועיים בתחילת המלחמה

מחקרים מראים שכשירות רגשית של מורים תורמת לניהול כיתה, לשחיקה מופחתת, לטיפוח אקלים מיטבי, ליחסים עם התלמידים וביניהם ולאיכות הלמידה-הוראה (Savina et al., 2025). עוד עולה מהמחקרים שההון האנושי בגן הילדים והכשרתו חיוניים לאיכות החינוך והטיפול בילדים (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2019; Manning et al., 2017). אירועי 7 באוקטובר ופרוץ מלחמת "חרבות ברזל" היו מקור למתח והגבירו במידה רבה את הביקוש לסיוע נפשי בקרב אוכלוסיית ישראל כולה (בלנק, 2023). במחקר הנוכחי כמעט רבע ממנהלות הגן דיווחו על קשיים אישיים, ומתשובות של כמה מהן עלה כי קשיים אלו השפיעו על תפקודן המקצועי. קיימים מחקרים המצביעים על קשר בין היבטים אישיים להיבטים מקצועיים בקרב גננות (Molina-Moreno et al., 2024). למשל, מתח של גננות נמצא משפיע על אקלים הגן (Sönmez & Betül Kolaşinli, 2021), ורווחה נפשית שלהן קשורה לניהול הגן ולהתמודדות מיטבית עם ילדים מאתגרים (Jennings, 2015).

בתקופות משבר מתמשכות נמצאו בקרב מחנכים תהליכים שאינם רק ביטויים לעומס זמני אלא לפגיעות מקצועיות עם השלכות קליניות אפשריות; חשיפה מתמשכת למצוקה של ילדים והורים עלולה לעורר דחק טראומטי משני (Secondary Traumatic Stress – STS) ועייפות

החמלה (Compassion Fatigue – CF), מצבים המתבטאים בעייפות רגשית, בירידה ביכולת אמפתית ואף בסיכון לשחיקה תפקודית (Levkovich & Gada, 2020). עוד נמצא כי מורים הנחשפים בשיטתיות לסיפורים ולטראומות של תלמידים, מגלים סימפטומים של STS ו-CF ושיעורי שחיקה גבוהים, עדות לצורך בתגובה מערכתית ולא רק להוקרת ההישרדות האישית של המחנכות. עוד נמצא כי תוכניות התערבות שכללו היבטי פיקוח (ספרוויז'ן) רגשי, הכשרות טראומה ותמיכה ארגונית, עשויות להקל את התסמינים האלה בטווח הקצר; עם זאת, נדרשים מעקב ושימור התמיכה לאורך זמן (Ormiston et al., 2022).

יש לציין כי קיים מחסור במחקרים ממוקדים בגנות במהלך מלחמה בהקשר של מצבי STS/CF בפרט ובהקשר של כשירות רגשית בכלל (Vyortkina, 2023). מכאן שממצאי המחקר שלנו מחזקים את הצורך לספק מענים הוליסטיים אישיים-מקצועיים לגנות בתקופות מלחמה, המאופיינות בקושי ובאי־ודאות, כפי שנמצא גם במהלך תקופת הקורונה (קסנר ברוך ואח', 2021).

חוקות ומשאבי התמודדות של מנהלות גן בתחילת המלחמה מודל החוסן גש"ר מאח"ד פותח לפני כ-30 שנה (אילון ולהד, 2000), אך חסרים מחקרים הבוחנים את ביטויי המודל בהקשרים שונים (Lahad et al., 2013). ניתוח התשובות של מנהלות הגן הראה שימוש מגוון בממדי המודל בהתמודדותן עם הקשיים בתחילת המלחמה. מכאן שממצאי מחקר זה מרחיבים את הידע הקיים באשר לחוסן של מנהלות גן במלחמה.

עוד נמצאה שכיחות גבוהה יותר של ביטוי ממדי החוסן החברתי, הגופני, השכלי והרגשי לעומת ממדי הדמיון והיצירתיות ומערכת האמונות והערכים. ממצא זה מקבל חיזוק ממחקרים נוספים המדווחים על ביטוי גבוה יותר בממד החברתי, השכלי הגופני ונמוך יותר בממד הדמיון והיצירתיות בקרב ילדים והוריהם בעקבות מלחמה (Shaham et al., 2010).

עוד עולה ממחקר זה שקיימים מתאמים חיוביים עם גודל אפקט קטן בין מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי" של מנהלות הגן לבין כל ממדי החוסן של מודל גש"ר מאח"ד. כלומר, מנהלת גן שנוטה לדווח על התמודדות עם קשיים ואתגרים רבים יותר, מדווחת גם על שימוש רב יותר בממדי חוסן שונים. ממצא זה תואם את ממצאי של מחקר שבוצע כשמונה חודשים אחרי פרוץ מלחמת "חברות ברזל", ובחן רווחה נפשית וסגנונות חוסן והתמודדות באמצעות מודל גש"ר מאח"ד בקרב בני נוער שמתתפים ושאינם משתתפים במסגרות חינוך בלתי פורמליות (גולדרט ואח', 2025). החוקרים מצאו שבאופן כללי, בני נוער שנחשפו לאיומים ביטחוניים ונאלצו להתמודד עם אתגרים נלווים גדולים יותר, השתמשו בסגנונות התמודדות רבים ומגוונים יותר. נוסף על כך מצאו החוקרים, שבני נוער שהתנסו בפעילות פרו-חברתית במסגרת החינוך הבלתי פורמלי שאליה השתייכו, ביטאו סגנונות התמודדות מגוונים יותר והפגינו התנהלות סתגלנית לאירועי המלחמה. במילים אחרות, כפי שדיווחו מנהלות גן במחקר זה, במצב של משבר כפוי שלא ניתן להיחלץ ממנו, אימוץ סגנונות התמודדות וערוצי תגובה שונים מאפשר לאנשים להתמודד ביעילות רבה יותר עם תחושת הדחק ולבטא חוסן גבוה יותר אל מול אתגרי התקופה.

העובדה שבמחקר זה רק הממד החברתי נמצא בקשר חיובי מובהק עם מגוון התחומים שבהם נצפו קושי ואתגרים, מצביעה על חשיבותו של סגנון התמודדות זה ביחס לשאר ממדי המודל. כלומר, תחושת תמיכה ומחבורות חברתית ומערכתית וכן התנהגות פרו־חברתית ואמפתיה חשובות לחיזוק החוסן של מנהלות גן בעת משבר. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים אחרים שבוצעו בקרב אנשי חינוך במהלך תקופות של משבר, ומצביעים על כך שתמיכה חברתית־מקצועית מפחיתה שחיקה, דיכאון ובדידות ומגבירה רווחה נפשית (לבקוביץ ולוי, 2021; לסרי ואח', 2022; Burns & Machin, 2013). עוד נמצא במחקרים שנערכו במהלך מלחמת "חרבות ברזל" באוכלוסיות שונות, שתמיכה ארגונית וחברתית ומתן עזרה לאחרים תורמים להתמודדות מיטיבה מול משבר ולטיפוח חוסן אישי (גולדרט ואח', 2025; לסרי ואח', 2024; שפירא ואח', 2024). ככלל, הן בזמני שגרה והן בעיתות משבר – מעגלים חברתיים, תחושת שייכות ותמיכה נחשבים למחוללי חוסן, רווחה נפשית ובריאות נפש (הראל־פיש, 2014), ולכן יש לקיים תנאים מתאימים ליצירתם (World Health Organization, 2025).

משבר כהזדמנות לצמיחה אישית ומקצועית

הספרות המחקרית מראה כי משבר עשוי להוביל לצמיחה אישית ולרווחה נפשית באמצעות הסתגלות יצירתית והישגים אישיים (Orkibi et al., 2024; Sharifian et al., 2023). במחקר הנוכחי ניכר גיוון רב בפתרונות הפדגוגיים שסיפקו מנהלות גן כמענה מותאם ויצירתי לצרכים ולקשיים הרבים שהתעוררו במהלך התקופה. ממצאים אלו תואמים את אלו של כהן זדה ואח' (2024), שבחנו את יכולת הקליטה והטיפול של גננות בילדים ומשפחות שהגיעו למרכזי מפונים מייד לאחר ה־7 באוקטובר. הם מצאו שלמרות הקשיים והאתגרים הרבים חשו הגננות שהן הצליחו לספק מענים יצירתיים ומותאמים לילדים ולמשפחותיהם הן מבחינה פדגוגית הן מבחינה חברתית־רגשית.

במחקר שלנו מנהלות גן רבות השתמשו בתשובותיהן במושגים המצביעים על תחושות של צמיחה והתפתחות אישית ומקצועית, כגון "עוגן", "תושייה", "מסוגלות", "כוחות", "אמונה" ו"אומץ". ממצאים אלו מקבלים חיזוק ממחקרן של לסרי ואח' (2022), שמצאו כי לצד ההתמודדות עם אתגרי מגפת הקורונה, גננות רבות חוו בתקופת משבר זו תחושת מסוגלות. ממצא מהותי נוסף שעולה מהמחקר שלנו מראה שרוב מנהלות הגן דיווחו שעבודתן השגרתית בגן היא מקור לחוזק רגשי ושהקשר עם הילדים, עם ההורים ועם הצוות דווקא מסייע להן להתמודד עם המצב.

המחקר שלנו מצייר תמונה מורכבת על תפקודן של מנהלות גן בעת מלחמה המבטאת מצד אחד התמודדות מול קשיים רבים ומצד שני תחושה של משמעות וערך. מורכבות זו עולה גם במחקרים אחרים שבחנו את תפקודם של מורים בעת מלחמה (Mytsyk et al., 2025; Velykodna et al., 2023), אך קיים מחסור במחקרים העוסקים במנהלות גן, ומכאן ערכו של מחקר זה.

השלכות והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי מראה כי מנהלות גן השתמשו במנגנוני חוסן מגוונים בתחילת המלחמה, ואלו תרמו לרווחתן הנפשית. מומלץ אפוא לשלב בהכשרה חשיפה למודלים של חוסן כדוגמת גש"ר מאח"ד כדי להגביר את המודעות וליצור שפה מקצועית משותפת.

המחקר התמקד בתקופה הראשונה של המלחמה ומביא תמונת מצב נקודתית. במחקרי המשך מומלץ לבחון את החוסן של מנהלות גן כשנה ושנתיים לאחר פרוץ המלחמה ולהשוותו לחוסן של ההורים, של הצוות ושל הילדים.

ממצאי המחקר מדגישים את החוסן ואת הצמיחה המקצועית של גנות אשר נרתמו בתקופת המלחמה לתיווך רגשי מתמשך במעגלי השותפות השונים: הילדים, הצוות וההורים. עם זאת, יש לנקוט משנה זהירות ולהימנע מפרשנות חיובית בלבד. הספרות העדכנית מצביעה על סיכון ממשי לטראומה משנית ולעייפות החמלה בקרב מחנכים המקיימים חשיפה שגרתית ומתמשכת למצוקות סביבתיות, ובמיוחד בתקופות חירום ומלחמה. מסיבות אלה ייתכן שיש לראות את החוסן שנצפה כתוצר של עיבוד מורכב של התנסות טראומטית, ולא כהוכחה לכך שהמחיר הפסיכולוגי שנדרש מהגנות קל או שאינו מצריך תמיכה מקצועית. המחקר הנוכחי מחזק את הצורך במדיניות תמיכה ארגונית ממוסדת, לרבות ספרוויז'ן רגשי מובנה לגנות, המתמקדת בזיהוי ובמניעת STS ו-CF. הוא מדגיש את הצורך בהכרה בכך שחשיפתן האינטנסיבית של הגנות למצוקות הסביבתיות היא סיכון מקצועי מרכזי, שקובעי מדיניות כיום אינם נותנים לו מענה מספק (Levkovich & Gada, 2020). יש להקצות בדחופות תקציבים לצורך הטמעת הכשרות מוכוונות-טראומה במסגרות ההכשרה והפיתוח המקצועי לגנות, הפועלות מתוך גישה טיפולית וחושפות את הצוותים המחנכים למודלים של חוסן כדוגמת גש"ר מאח"ד. אלו יסייעו למניעת שחיקה מתמשכת ויניחו קרקע יציבה לצמיחה פוסט-טראומטית בריאה (Howard, 2024; Juárez & Becton, 2024).

מגבלות המחקר

מבחינה אתית, אף שהגנות נשאלו על דרכי התמודדות וחוסן מהיבט חיובי, המחקר מכיר בכך שדיווח עצמי בזמן משבר עלול להיות מוטה בשל רצייה חברתית וצורך בהצגת חוסן כלפי חוץ. לכן הממצאים על צמיחה נבחנים בזהירות מתוך הכרה בכך שהם עשויים לשקף גם את החובה המקצועית-חברתית להפגין יציבות. נוסף על כך, קיימת אפשרות להטיית ממצאים, שכן מי שהשיבו על השאלון היו אלו שמצאו כוחות ומשאבים למלא אותו. אנו מודעות לכך שדגימת "כדור שלג" שהתבססה על הפצה של השאלון ברשתות חברתיות ובדרכים נוספות, אינה בהכרח מייצרת מדגם מייצג של כלל הגנות בישראל. כמו כן, ניתוח הנתונים לפי מיקום גיאוגרפי (של הגן, הגנת, הצוות והמשפחות) העלה קושי, מאחר שסיווגי פיקוד העורף לא שיקפו במדויק את האתגרים שחוו גנים שונים במהלך המלחמה. למשל, אזורים שונים שתויגו באותו צבע (למשל ראשון לציון וחדרה) חוו שכיחות שונה של התקפות טילים בתחילת המלחמה. מגבלה נוספת קיימת במדד

"מספר התחומים שבהם נצפה קושי", שחושב כמשתנה כמותי על בסיס ספירת האזכורים של תחומי הקושי שציינה הגנת, ללא הבחנה בעוצמת הקושי של כל תחום ותחום. הוספת התייחסות לכימות עוצמת הקושי (למשל, באמצעות שאלה נוספת בשאלון המבקשת מהמשיבות לדרג את עוצמת הקושי שחוו בתחום ספציפי בסולם של 1 עד 5) הייתה מאפשרת מדד מחקרי חזק יותר שנותן משקל גבוה יותר לקושי הנחוה כחמור יותר. במחקר עתידי ישודרג השאלון בהתאם.

מקורות

- אבידן, א' (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגנת בעידן של תמורות. עיונים בחינוך, 16–15, 246–215.
- אבידן, א' וניסים, י' (2023). מנהיגות הגנת בתקופת הקורונה: מאיודאות לפרקטיקות של דאגה ואכפתיות. דפים, 79, 13–38.
- אבן זהב, ע', בוכניק, צ' וחזן, א' (2024). קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת הירום מתמשך במסגרת פורום "חינוך בחירום". מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומי.
- אייזנברג, מ', שלום, א', שמיטוב, מ' ושורצקר, ק"א (2023). תפיסת התפקיד של הגנת המשלימה בישראל מנקודת מבטן של גנות משלימות – לא מה שחשבתם. חוקרים@הגיל הרך, 19, 19–32.
- אילון, ע' ולהד, מ' (2000). חיים על הגבול: התמודדות במצבי לחץ, איודאות, סיכונים ביטחוניים, צמצום האלימות ומעבר לשלום. הוצאת נורד.
- בוסקילה, י' וחן-לוי, ת' (2023). "רציתי לצעוק: לא מגיע לי יחס כזה"... מעמד המורים בישראל בתקופת הקורונה – תפיסות מורים וגנות. דפים, 78, 13–34.
- ביגר, ח' (2003). הגנכ"לית, הגנת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. הד הגן, תשרי תשס"ד, ספטמבר, 18–14.
- בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). פיתוח חוסן של אנשי הוראה וחינוך בעת ההכשרה. מכון מופ"ת.
- בלנק, כ', שיד, נבון, י', סילברמן, ש' ושביט, י' (2024). קשיים רגשיים והתנהגותיים בקרב ילדים בגיל הרך והוריהם: תמונת מצב עדכנית בעקבות המלחמה. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בלנק, ר' (2023). סוגיית תכנון הסיוע הנפשי הנדרש בעקבות מלחמת חרבות ברזל: תמונת מצב ושאלות לדיון. כנסת ישראל.
- https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/2c79076e-0878-ee11-815f-005056aac6c3/2_2c79076e-0878-ee11-815f-005056aac6c3_11_20279.pdf
- גולדרט, מ', כנפוניעם, א', סלע, י', קייזר-הלר, ש' וקצוטי, ד' (2025). דוח מחקר: סגנונות התמודדות ורווחה סובייקטיבית של מתבגרים ומתבגרות במלחמת 'חרבות ברזל'. האוניברסיטה העברית בירושלים, המרכז האקדמי אונו ואוניברסיטת רייכמן.
- גרנית דגני, ד' ובן יהודה, ג' (2025). להנהיג בזמן משבר: קולות של מנהיגות חינוכית וחוסן בעקבות 7.10. קולות, 30, 25–31.
- הראל-פיש, י' (2014). "חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר וח' בונינוח (עורכות), מניעת שימוש בסמים ובאלכוהול (עמ' 38–76). מוסד ביאליק.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2019). טאליס בגני הילדים 2018 – מחקר בין-לאומי להערכת מסגרות החינוך לגיל הרך.

<https://rama.edu.gov.il/reports/talis-kindergarden-2018>

זוהר, ע' ובשיריאן, ע' (2020). התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

זיגלמן, י', שחם, מ', להד, מ' ושחם, י' (2006). פיתוח חוסן קהילתי וארגוני באמצעות מודל החוסן הרב-ממדי. מרכז משאבים. <https://icspc.org/wp-content/uploads/2024/03/basicPH.pdf>. טל, ק' (2024). עמדות של גננות לגבי השתתפותם של הורים במסיבות יום ההולדת של ילדיהם בגני הילדים – הזדמנות או הפרעה. חוקרים@הגיל הרך, 20, 1–27.

כהן זדה, א', גולדנברג, ג' והולצבלט, ר' (2024). "עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת 'חרבות ברזל'. מחקרי גבעה, יא, 59–81.

לבקוביץ, ע' ולוי, ר' (2021). הקשר בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי, דיכאון ובדידות בקרב מורים, במהלך משבר הקורונה. זמן חינוך, 7, 109–132.

לוי, א', טיש, ס', פלג, א' וטל, פ' (2024). גורמים המקדמים יחסי הורים-גננות וסטודנטיות להוראה בעת משבר קורונה וגורמים המעכבים אותם. חוקרים@הגיל הרך, 20, 60–88.

לסרי, ד', בנטוב, ג' וכהן, נ' (2022). התמודדותם של גננות וילדי הגן עם משבר מגפת הקורונה: שלומות וגורמי פגיעות וחוסן בחינוך היהודי ממלכת, היהודי ממלכת-ידתי והערבי. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

לסרי, ד', בנטוב, ג' וכהן, נ' (2024). התמודדותם של מורים ומתבגרים עם משבר מלחמת 'חרבות ברזל': שלומות וקידום חוסן באמצעות התערבות מקוונת. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

מבורך, מ' (2017). מנהיגות חינוכית בגיל הרך. מכון מופ"ת. משרד החינוך. (2010). עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי. גף פרסומים, משרד החינוך.

משרד החינוך. (2016). חוזר מנכ"ל בנושא "נוהלי ההיערכות לשעת חירום/למצבי חירום בגן הילדים". <https://apps.education.gov.il/Mankal/horaa.aspx?siduri=15>. סטודני, מ' ואופלטקה, י' (2011). "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105–139.

פורטל מוסדות חינוך. (2025, 21 ביולי). הנחיות למנהלות גנים בשעת חירום. <https://mosdot.education.gov.il/safety/emergency/emergency-roles/kindergarten-principals>

פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי. (2025, 21 ביולי). מערך חינוכי בגיל הרך בעת חירום. [/https://pop.education.gov.il/kindergarten/contact-during-emergency](https://pop.education.gov.il/kindergarten/contact-during-emergency) פינצ'ובר, ש', חוואשלה, א', גדסי, ח', רודלף, מ' וגרוסמן, צ' (2024). מצבם הרגשי של ילדים, ילדות והורים בזמן מלחמה. עמותת גושן והאיגוד הישראלי לרפואת ילדים.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:AP:94d24b5c-d217-48eb-8c29-22ce71a1b7f6>

- פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. רב גוונים – מחקר ושיח, 13, 33–39.
- פריש, י' (2012). הגננת – כמנהלת־גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי־ניהול. שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צבירן, ל', טל, ה' וסלע, א' (2021). תשתית ידע מחקרי: אוטונומיה וגמישות פדגוגית. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- קסנר ברוך, י', זיו, י' וסלע, א' (2021). תשתית ידע מחקרי: פערים ותהליכי אי־שוויון בגיל הרך בעקבות תקופת הקורונה. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- רוזנברג, ק', כרמל, ר', המר, ד' ויצרו, ב' (2022). השתלבותן של גננות חדשות במרחב הפרופסיונלי: השוואה בין שני מודלים של ליווי מקצועי. במעגלי חינוך – מחקר עיון ויצירה, 11, 2–16.
- שחר, ק' וארם, ד' (תשפ"ה). הורים וילדים בגיל הרך בצל המלחמה: הוויסות הרגשי של ההורים וילדיהם. מעיינות, ד, 195–212.
- שכטר, ט' וספקטור־לוי, א' (2021). מאפייני ההוראה מרחוק ותגובות ילדי הגן בימי הסגר בעקבות מגפת נגיף הקורונה – עדויות הגננות. בתוך א' בלאו, א' כספי, י' עשת־אלקלעי, נ' גרי, י' קלמן ות' לוטרמן (עורכים), ספר הכנס השישי־עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הדיגיטלי (עמ' 150–161). האוניברסיטה הפתוחה.
- שפירא, מ', בושריאן, ע' ואגף שפ"י (2024). תמיכה בשלומות של צוותי החינוך בעיתות חירום ומשבר. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.
- שקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.
- Boin, A., Stern, E., & Sundelius, B. (2016). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press.
- Brigandi, C. B., Spillane, N. K., Rambo-Hernandez, K. E., & Stone, J. (2022). Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. *Frontiers in Education*, 7, Article 964492.
- Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 9-31.
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Psychological wellbeing and the diathesis-stress hypothesis model: The role of psychological functioning and quality of relations in promoting subjective well-being in a life events study. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 321–326.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284.
- Devjak, T., Janžekovič Žmauc, I., & Benčina, J. (2021). The relationship between the factors and conditions of the autonomy of preschool teachers and fostering the autonomy of preschool children in kindergarten. *CEPS Journal*, 11(1), 67-90.
- Dulebohn, J. H., Murray, B., & Stone, D. L. (Eds.). (2022). *Leadership: Leaders, followers, and context*. Information Age Publishers.

- Gromova, Z., Makhukova, V., Syrachuk, L., & Vovkula, N. (2023). Supporting educators' mental health from a Ukrainian bomb shelter. *Childhood Education*, 99(6), 48-53.
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512.
- Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331-335.
- Howard, A. (2024). What teachers take home: Stories of Secondary Trauma from PreK–12th grade teachers. *The Educational Forum*, 89(2), 152–168. <https://doi.org/10.1080/00131725.2024.2431069>
- Hyson, M., & Tomlinson, H. B. (2014). *The early years matter: Education, care, and the well-being of children, birth to 8*. Teachers College Press.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Juárez, S. W., & Becton, A. B. (2024). A self-care and wellness framework in educator preparation to address burnout, compassion fatigue, and secondary traumatic stress. *Action in Teacher Education*, 46(2), 168-186.
- Kahila, S., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment. *Southeast Asia Early Childhood*, 9(1), 28-43.
- Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (Eds). (2013). *The "BASIC Ph" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2025). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 197-204.
- Levkovich, I., & Gada, A. (2020). The weight falls on my shoulders: Perceptions of compassion fatigue among Israeli preschool teachers. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(3), 91-112.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257.

- Mevorach, M., & Miron, M. (2015). From an intuitive practitioner to a professional novice leader. *Journal of Educational Issues, 1*(1), 85-96.
- Molina-Moreno, P., Molero-Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Gázquez-Linares, J. J. (2024). Analysis of personal competences in teachers: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, Article 1433908.
- Mytsyk, H., Balaban, O., Furmanova, T., Kovachov, S., & Suchikova, Y. (2025). Where it seems impossible: School education in the occupied and front-line territories of Ukraine. *Review of Education, 13*(1), Article e70062.
- Nissim, Y., & Avidan, A. (2024). Kindergarten teachers' leadership during the Covid-19 pandemic: From uncertainty to practices of care and concern. *Israel Affairs, 30*(2), 286-303.
- Nissim, Y., & Naifels, E. (2025). Early childhood educators: Anchors amidst chaos. Agility and adaptive leadership in Israel's October 7th war. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 46*(2), 323-344.
- Oberg, G., Carroll, A., & MacMahon, S. (2023). Compassion fatigue and secondary traumatic stress in teachers: How they contribute to burnout and how they are related to trauma-awareness. *Frontiers in Education, 8*, Article 1128618. <https://doi.org/10.3389/educ.2023>.
- Orkibi, H., Ben-Eliyahu, A., Reiter-Palmon, R., Testoni, I., Biancalani, G., Murugavel, V., & Gu, F. (2024). Creative adaptability and emotional well-being during the COVID-19 pandemic: An international study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 18*(2), 245-255.
- Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Apgar, S. A. (2022). Systematic review of Secondary Traumatic Stress and Compassion Fatigue in teachers. *School Ment Health, 14*(4), 802-817. 112861810.1007/s12310-022-09525-2.
- Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches to professionalism. *Journal of Early Childhood Research, 2*(1), 5-24.
- Rahman, L. (2025). Bronfenbrenner's ecological systems theory in childhood resilience and motivation in learning: A literature review. *Open Journal of Social Sciences, 13*(6), 550-561.
- Rodd, J. (2020). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism* (4th ed.). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68.

- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37(2), 1-34.
- Shaham, Y., Lahad, M., & Shaham, M. (2010). The influence of the second Lebanon war on traumatic experiences and on the robustness of Jews and Arabs in the north of Israel. In M. Lahad & R. Leydor (Eds.), *Well being, health and education services in times of emergency: Lessons from the second Lebanon war* (pp. 117-144). Council for Higher Education.
- Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., & Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 115-135.
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology* (1st ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Smidt, W., Karpenko, O., Czepil, M., & Embacher, E. M. (2024). Predictors of burnout of preschool teachers working in the warzone Ukraine. *Early Childhood Research Quarterly*, 68, 169-179.
- Sönmez, S., & Betül Kolaşınli, I. (2021). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate. *Education 3-13*, 49(2), 190-202.
- Sookermany, A. M., Helgesen, J. H., Valland, T., Dahl, J. Y., & Boe, O. (2025). Adapting teaching quality: Insights from Bronfenbrenner's contextual framework during the COVID-19 pandemic. *Athens Journal of Education*, 12(1), 1-14.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 1-14.
- Studni, M., & Oplatka, I. (2022). Emotion management among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 429-447.
- Tal, C. (Ed.). (2016). *Moral classroom management in early childhood education*. Nova Science Publishers.
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The impacts of COVID-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 887-901.
- Tsai, Y. (2011). Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction. *BMC Health Services Research*, 11, 1-9.
- Velykodna, M., Mishaka, N., Miroshnyk, Z., & Deputatov, V. (2023). Primary education in wartime: How the Russian invasion affected Ukrainian teachers and the educational process in Kryvyi Rih. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 285-309.

- Vyortkina, D. (2023). Learning and teaching during a time of crisis. In *INTED 2023 Proceedings* (pp. 5599-5604). IATED Academy.
- Walsh, F. (2003). Crisis, trauma, and challenge: A relational resilience approach for healing, transformation, and growth. *Smith College Studies in Social Work*, 74(1), 49-71.
- World Health Organization. (2025). *Mental health and social connection*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB156/B156_8-en.pdf