

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ה

כרך יב



עורכת כתב העת:  
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:  
פרופ' משה צפור  
פרופ' שמואל ורגון  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ריקי טסלר  
ד"ר רחל קולנדר  
ד"ר פלג דור חיים  
ד"ר היידי פלביאן

עריכה לשונית  
עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ה 2025  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)  
דוא"ל [rjournal@washington.ac.il](mailto:rjournal@washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר העורכת
11	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות ומקרא

17	”ללמד בני יהודה קשת”: הקרב על הגלבוע בהקשר הגיאוגרפי-היסטורי של ארץ ישראל והשלכותיו על התפתחות הלוחמה בעת העתיקה	צחי כהן
35	סיפור גניבת הברכות כאנלוגיה לסיפור העקרה	יוסף פריאל
49	מטא-הלכה כשיקול בפסיקתו של הרב משה כלפון הכהן מג'רבה בשו"ת 'שואל ונשאל'	שי מאמו
65	המערכה של אחאב להשבת רמות גלעד לישראל (מל"א כב; דה"ב יח, ב-לג)	ניר ורגון

## שער שני | חינוך והוראה

87	”ממ"ד רגשי וחברתי למפונים” – ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה בקרב מנהלות מרכזי מפונים במלחמת חרבות ברזל	טניה לוי גזנפרנץ
113	”להיות לך מגדלור באפלה”: אתגרים של מנהלי בתי ספר המשלבים מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר	אורן כהן זדה
137	תחושות אושר שמורים חווים בכיתה	אליעזר יריב
171	”נושאת הכשורה” – תפקיד הגננת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן	אליסיה גרינבנק, לילך גלעד כהן וליאורה פינטו
193	סודות ההצלחה בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלות במרכזי נגישות באקדמיה	מירי קריסי

- 215 עארף אבו-גוידר "ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל 'קהילת אקדמיה-כיתה' בהכשרת סטודנטיות-ערביות-בדואיות

### מאמרי דעה

- 231 מיכל ניסים, שירלי עצמון וגד בר טוב המחסור במטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך: אתגרים, השלכות והצעות לפתרונות להרחבת התמיכות - מאמר דעה
- 243 לילך גלעד כהן מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם מוגבלות - מאמר דעה

### שער שלישי | מוזיקה

- 263 אפרת בוכריס בשם האמנות: רקוויאם בטרזיינשטט
- 287 עידית סולקין השפעת השתתפות בתוכנית הכשרה על תחושת הזהות המקצועית ועל העמדות לגבי שימוש במוזיקה בקרב מחנכות-מטפלות במעונות יום

### שער רביעי | בריאות

- 313 סיואר מחול-חורי, ענבל בכר-כץ, שלומית שניצר-מאירוביץ', מיכל גודינצקי אלישיב ואיילת גור "העצים ברחוב גדלו מהדמעות שלי": חוויות הורים לילדים עם דושן ובקר - מהמשבר להתמודדות
- 333 מאור דהן, ריקי טסלר, איתמר שידלוב, נועה שטיינמן, מרדכי צווילינג, מיכל גלסר ושי חן-גל גורמי סיכון אובדני בקרב תלמידי בתי הספר לנוער

## מחברי המאמרים

**ד"ר אבו-גוידר עארף**

החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה  
arefgweder@gmail.com

**ד"ר בוכריס אפרת**

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.  
המכללה ירושלים  
Efratb1967@gmail.com

**ד"ר בכר כץ ענבל**

ראש המגמה לחינוך מיוחד ולתרפיה בספורט (קמפוס וינגייט), ומרצה במרכז האקדמי  
לוינסקי וינגייט  
Inbal Bachar@gmail.com

**הרב ברטוב גד**

מפקח על החינוך הרתי, מחוז מרכז, משרד החינוך  
gadbartov@gmail.com

**גב' גודינצקי אלישיב מיכל**

מנהלת צוות העובדים הסוציאליים בעמותת "צעדים קטנים"  
michal@littlesteps.org.il

**פרופ' גור איילת**

ראש התוכניות לתואר שני בעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה  
Guraye@telhai.ac.il

**ד"ר גלסר מיכל**

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה  
michal glaser 3@gmail.com

**ד"ר גלעד כהן לילך**

החוג ללקויות למידה, בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות;  
מפקחת יו"ר ועדות זכאות ואפיון, מחוז מרכז, משרד החינוך.  
lilachcohen1973@gmail.com

**ד"ר גרינבנק אליסיה**

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
gralicia2@gmail.com

**מר דהן מאור**

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
mdahanos1@gmail.com

**ד"ר ורגון ניר**

החוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל; החוג לתושב"ע, המכללת האקדמית לחינוך תלפיות  
nirvargon@gmail.com

**ד"ר חן גל שי**

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה  
h\_shai@netvision.net.il

**פרופ' טסלר ריקי**

ראש התוכנית לתואר שני בחינוך גופני במכללה האקדמית גבעת וושינגטון; המחלקה  
לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל  
riki.tesler@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
elyariv@gmail.com

**ד"ר כהן צחי**

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונג  
evic41@gmail.com

**ד"ר כהן זדה אורן**

ראש בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות  
cohenzad@gmail.com

**ד"ר לוי גזנפרנץ טניה**

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360, משרד החינוך, מחוז צפון; המסלול  
לתואר שני במנהל חינוך, המכללה האקדמית תל חי  
tanaiilan@gmail.com

**ד"ר מאמו שי**

החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת  
shaim310@gmail.com

**ד"ר מחול-חורי סואר**

החוג לעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה  
siwar makhoul@gmail.com

**ד"ר ניסים מיכל**

הממונה על מסלולי החינוך המיוחד וראשת מסלול מלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
nissimichal@dyellin.ac.il

**ד"ר סולקין עידית**

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון;  
החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות  
idit sulkin@gmail.com

**ד"ר עצמון שירלי**

מפקחת פיתוח מקצועי והדרכה, מחוז תל אביב, משרד החינוך  
shiryaz@education.gov.il

**גב' פינטו ליאורה**

מנהלת גן, מוסמכת תואר שני בקריה האקדמית אונו  
pintoliora@gmail.com

**ד"ר פריאל יוסף**

החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; מרצה לתנ"ך וזמר עברי באוניברסיטת בר אילן.  
priel483@gmail.com

**פרופ' צווילינג מרדכי**

המחלקה לכלכלה ומנהל עסקים, אוניברסיטת אריאל  
motiz@ariel.ac.il

**ד"ר קריסי מירי**

מנהלת המרכז לנגישות אקדמית, מרצה בחוג לאנגלית ובחוג לחינוך, המכללה האקדמית אשקלון; החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
mirik@aac.ac.il

ד"ר שטיינמץ נועה

המחלקה לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל  
noasimplywrite@gmail.com

ד"ר שידלוב איתמר

ראש החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
itamar shidlov@gmail.com

ד"ר שלומית שניצר-מאירוביץ'

אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך  
Shulamit.shnitzer@biu.ac.il

## **"ממ"ד רגשי וחברתי למפונים" – ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה בקרב מנהלות מרכזי מפונים במלחמת חרבות ברזל**

טניה לוי גזנפרנץ

### **תקציר**

מחקר זה מתמקד בבחינת תפיסותיהן של מנהלות מרכזי מפונים בעיר טבריה, שגויסו במקביל לתפקידן במשרד החינוך במחוז הצפון לניהול מרכזי מפונים במלונות ברחבי העיר במהלך מלחמת "חרבות ברזל". המחקר בוחן את דפוסי הניהול שחוו המנהלות מנקודת מבטן, את התהליכים שעברו, את תחומי האחריות שנטלו על עצמן ואת תהליכי ההעצמה במהלך תקופת הניהול. מכיוון שהמחקר ביקש להבין את החוויה הסובייקטיבית של המנהלות, תחילה נאספו נתונים באמצעות שאלון מקוון שעליו ענו 35 מנהלות מרכזים, ואחר כך בוצעו 15 ראיונות חצי-מובנים שבהם תיארו המנהלות את דפוסי הניהול, האתגרים, התובנות ודרכי ההתמודדות במהלך עבודתן במרכזי המפונים. הנתונים נותחו בגישת התיאוריה המעוגנת בשדה, שאפשרה פיתוח תיאוריה חדשה מתוך הנתונים עצמם.

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד מנהלות מרכזי המפונים מפרשות את התנסויותיהן וחוויותיהן בזמן שמילאו תפקיד ניהולי במרכזי המפונים. בנוסף, המחקר שואף להבין כיצד הפירוש של חוויות ניהול אלו מסייע בהסבר תופעת ההעצמה הפסיכולוגית. שאלת המחקר המרכזית הייתה מה אפיין את תהליכי הניהול של מנהלות מרכזי המפונים, ומתוך שאלה זו נגזרו שתי השאלות הבאות: כיצד חוו מנהלות מרכזי המפונים את התנסויותיהן וחוויותיהן בזמן שמילאו תפקיד ניהולי במרכזי המפונים תוך כדי מילוי תפקיד מחוזי

במקביל? מה הפרשנות שנתנו מנהלות מרכזי המפונים לתהליכי הניהול, וכיצד פרשנות זו מסייעת בהסבר תופעת ההעצמה הפסיכולוגית?

ממצאי המחקר מצביעים על שלוש תמות: התמה הראשונה מצביעה על תהליכי הניהול של מנהלות מרכזי המפונים שאופיינה בסגנון ניהול ייחודי המכונה "ניהול ללא סמכות". התמה השנייה מתכנסת לתפיסות של העצמה פסיכולוגית וכוללת ארבעה ממדים מרכזיים: תחושות יעילות אישית, השפעה, משמעות ושיתוף בקבלת החלטות. המחקר שופך אור על הקשר בין סגנון ניהול ללא סמכות לארבעת המאפיינים של העצמה פסיכולוגית. התמה השלישית עוסקת בתהליכי השחיקה של מנהלות המרכזים, ולפיה נמצא כי לצד תחושות ההעצמה הפסיכולוגית שחוו מנהלות מרכזי המפונים, הן פיתחו תהליכי שחיקה עקב עומס רגשי ותפקוד כפול.

**תאריכים:** מרכזי מפונים, ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית, שחיקה, מלחמת "חרבות ברזל".

## מבוא

בשבעה באוקטובר 2023 הופתענו כולנו מעוצמת המחדל ומהאירועים המטלטלים של מתקפת הטרור שהובילו לפרוץ מלחמת "חרבות ברזל". התגובה המיידית בשבוע הראשון הייתה סגירת מוסדות החינוך ברחבי הארץ. כשבועיים לאחר מכן החלו מוסדות חינוך להיפתח בהדרגה בהתאם להנחיות פיקוד העורף ומשרד החינוך.

במציאות הכואבת של המלחמה נוצר נרטיב חדש שנגע במבוגרים ובלידים כאחד. מאז השבעה באוקטובר השתנתה שגרת חייהם של כל תושבי המדינה, אך המציאות הקשה פגעה בעוצמה רבה במיוחד בתושבי הדרום, שחוו אובדן קשה מנשוא, מראות מזעזעים ועקירה מבתיהם. בעקבות הזוועות עלה חשש לאירועים דומים מצד ארגון חיזבאללה ביישובי הצפון והוחלט לפנות את תושבי הצפון הגרים במרחק של 0-5 ק"מ מהגבול. אלפי משפחות פונו מבתיהן ביוזמת המדינה והועברו ליישובים שהוגדרו בטוחים יותר. העיר טבריה קלטת את מרבית המפונים במלונות ובמוקדים נוספים בעיר. כ-10,000 מפונים, מתוכם כ-3,000 ילדים מגיל לידה ועד 18 נקלטו בעיר (בן שחר, 2024).

עם הגעת המשפחות המפונות לטבריה, הן נאלצו להתמודד עם סביבה חדשה ומציאות בלתי מוכרת. נוכח המציאות החדשה, מערכת החינוך בעיר עמדה בפני אתגר משמעותי: לאתר את ילדי המפונים השוהים בבתי המלון ולהבטיח את שילובם במסגרת חינוכית מתאימה. בתגובה לזעזוע הראשוני הוקמה במחוז הצפון של משרד החינוך מינהלת מפונים שיצרה יש מאין - מערך חינוכי במרכזי המלונות, מתוך מחויבות לשמר את שגרת החינוך והלמידה ככל הניתן. הצלחת המענה נבעה ממסירותם של אנשי החינוך ומהשקעה

רב-שנים בהיערכות למצבי חירום, לצד שיתוף פעולה יעיל בין משרד החינוך, הרשויות המקומיות ונציגי פיקוד העורף. שיתופי פעולה אלו הביאו ליצירת מעטפת תומכת לילדים ולמשפחות המפונים.

לכל מרכז מפונים הוצמד נציג מטעם משרד החינוך שהוגדר כמנהל מרכז המפונים, ותפקידו היה לאתר את הילדים השוהים במקום, למפות את צורכי הילדים והמשפחות ולשבץ ילדים מגיל לידה ועד 18 במסגרת חינוכית מתאימה. בשלב הראשון הוקמו בבתי המלון מרכזים חינוכיים שהפכו לעוגן קהילתי ולמקום תומך. היו מלונות שבהם הוקמו מרכזי למידה, בתי ספר יסודיים, פעוטונים וגני ילדים. במקביל, הילדים נותבו למסגרות מתאימות על פי גיל ובהתאמה לצורכי התלמידים. המסגרות שאליהן הופנו הילדים כללו מעונות, גני ילדים, בתי ספר על פי שלבי הגיל, מסגרות לילדים בסיכון ומסגרות לילדי חינוך מיוחד. הילדים נותבו למסגרות קיימות בטבריה וסובב כינרת, ובהמשך אף הוקמו מוסדות חינוך ייעודיים למפונים, כגון בית ספר על-יסודי שהוקם במכללת כנרת. בהמשך הוקם בית ספר יסודי ועל-יסודי מצפור בביג פוריה. לטענת כהן זדה ואחרים (2024), המענים של משרד החינוך שניתנו למפונים העניקו תחושת מוגנות לילדים ולהוריהם וסייעו בצמצום ההשפעות השליליות של המצב בטווח הארוך.

תפקיד של ניהול מרכז מפונים הוא חדש במהותו ונוצר יש מאין, שכן לא היה לו תקדים במדינת ישראל. הוא קרם עור וגידים מתוך השטח והתבסס על הידע האישי והמקצועי שצברו אנשי החינוך בעבר ותוך כדי תנועה במהלך העבודה במרכזי המפונים במלונות. ניהול מרכז המפונים נעשה במקביל לתפקיד שבו שימשו במחוז כמדריכות, כמנהלות מרכזי פסג"ה, סגניות במרכזי פסג"ה או כמפקחות במחוז הצפון. כאמור, בתחילת המלחמה פעלו נציגי המינהלת שהוקמה במשרד החינוך לשילוב הילדים במסגרות החינוכיות הפועלות בעיר טבריה, ובמקביל הוקמו מסגרות חינוך זמניות במלונות ובעיר טבריה, הכול במטרה לייצר עבורם שגרה תפקודית לנוכח אי הוודאות לגבי משך הפינוי והאפשרות להמשיך להחימה.

ניהול ללא סמכות היה מרכיב מרכזי בתפקידן של מנהלות המרכזים. גישה זו, הנפוצה בארגונים מודרניים, מתמקדת בהשפעה באמצעות כלים רכים כגון תקשורת פתוחה, יצירת אמון והעצמה פסיכולוגית במקום שימוש בסמכות פורמלית. העצמה פסיכולוגית מחזקת את תחושת המסוגלות והערך של העובדים ותורמת למוטיבציה, למחויבות ולאחריות שלהם. מנהלות מרכזי המפונים יצרו במהלך תקופת העבודה קשרים הדוקים עם משפחות המפונים ושותפי התפקיד במלונות, ברשויות ובמשרד החינוך, תוך שהן נדרשות לזהות צרכים ולהזין נתונים על הילדים מדי שבוע. לצד זאת, נדרש מהן לגלות אמפתיה ולתת מענה לאתגרים המשתנים שעלו בקרב משפחות המפונים. על מנת לתמוך במנהלות המרכזים, יצרה מינהלת המפונים מבנה ארגוני שבמסגרתו קיבלו מנהלות מרכזי המפונים תמיכה רגשית ומנהלית בדמות מנהלת האשכול. מנהלות המרכזים שויכו לאשכול שלוה על ידי מנהלת אשכול, שליוותה את מנהלות מרכזי המפונים במהלך כל התקופה והיוותה זרוע מגשרת בין המינהלת לבין המנהלות.

עבודתן של מנהלות המרכזים אופיינה ביישום הנחיות שקיבלו מהמינהלת, אולם כל אחת מהמנהלות במלון שבו עבדה גיבשה את דפוסי הניהול בהתאם לאופייה ולתרבות הארגונית שנוצרה במלון. תהליכי הניהול שאפיינו את עבודת מנהלות מרכזי המפונים התכנסו לסגנון ניהול ייחודי, המכונה "ניהול ללא סמכות". סגנון זה בא לידי ביטוי בארבעה ממדים מרכזיים, שיחד יוצרים תמונה של העצמה פסיכולוגית. להלן החלק התיאורטי הכולל את המאפיינים של ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה:

### 1. ניהול ללא סמכות

ניהול ללא סמכות הוא גישה ניהולית המתמקדת בהנעת עובדים ובקידום פרויקטים ויעדים ללא סמכות פורמלית ישירה, תוך שימוש בהשפעה, שכנוע והובלה. גישה זו הופכת לחשובה במיוחד בסביבות עבודה מודרניות שבהן קיימים מבנים ארגוניים שטוחים או מטריציאליים, המתאפיינים במנהלים שאינם מחזיקים בסמכות ישירה על כל בעלי העניין (Amar et al, 2015; Raelin, 2011). מחקרים מראים שמנהלים המובילים ללא סמכות פורמלית תלויים ביצירת קשרים חיוביים, יכולת הקשבה והבנת צרכים של אחרים, וכן בשימוש בתקשורת אפקטיבית, על מנת להניע תהליכים ולפתור בעיות. בהתאם לכך, גישות ניהוליות אלו דורשות יכולת להשפיע ולמנף את הכוחות הבין-אישיים והרגשיים, הכוללים אמפתיה וחוסן מנטלי, במיוחד במצבים של התנגדויות או פערים ארגוניים (Ancona & Backman, 2010).

על פי קרמר ואחרים (Kramer et al., 2018), ניהול ללא סמכות קשור באופן חיובי לאמון הדדי ולהבנת תחומי אחריות ברורים, כאשר מטרת הניהול היא ליצור ערך דרך השראה ולא בכפייה. שוורץ (2020) מציין כי ניהול ללא סמכות מבוסס על יצירת שינוי ושיתוף פעולה בין כל הצדדים המעורבים, תוך שמירה על תחושת מחויבות לרוח הארגונית. לדבריו, מנהלים בסביבות עבודה שבהן אין להם סמכות פורמלית ישירה, צריכים להפעיל השפעה ולקדם מטרות תוך יצירת שיתוף פעולה בהתייחס להיבטים הבאים: **השפעה במקום סמכות** - ניהול ללא סמכות לא מבוסס על מרות אלא על היכולת להשפיע, להניע ולרתום את האנשים למטרות משותפות. ניהול כזה מחייב בניית אמון ויכולת שיתוף פעולה. **יכולת להניע דרך קשרים אישיים** - בניית קשרים חזקים עם האנשים ופיתוח יחסים של אמון וכבוד הדדי. **הדרכת עובדים באופן אקטיבי** - הובלה והדרכה בצורה שמובילה להצלחה משותפת תוך זיהוי הצרכים של כל אדם ואדם, ועבודה מתאימה על פי תחומי ההתמחות של כל אחד. **גמישות ויצירתיות בנייהול** - מאחר שלמנהל אין סמכות פורמלית, עליו להפעיל יצירתיות וגמישות כדי להשפיע ולהניע את האנשים. עליו ללמוד להסתמך על יכולותיו האישיות ועל הידע שצבר במהלך השנים. **התמודדות עם התנגדות** - באמצעות תקשורת פתוחה, שיקול דעת והתמקדות במטרות משותפות. **שיתוף פעולה בין גורמים שונים וחיבורים** - על המנהל להיות מסוגל לעבוד עם גורמים שונים, לבנות שותפויות ולהניע את כל השותפים לפעול יחד.

שוורץ (2020) מדגיש את הצורך במנהיגות המבוססת על השפעה אישית ולא על סמכות פורמלית, ואת היכולת להוביל ולהניע אנשים להצלחה משותפת תוך שמירה על קשרים חיוביים וניהול אתגרים בצורה אפקטיבית.

על אף האתגרים הכרוכים בניהול ללא סמכות פורמלית, ההצלחה בסגנון ניהולי זה נובעת מהיכולת להניע אחרים ולהשפיע עליהם מתוך תחושת מקצועיות ומחויבות לערכים ולמטרות שנוצרות במשותף. סגנון ניהול זה דורש מיומנויות גבוהות בהנעת אנשים, ולעיתים ייתכנו רגעים של אי שביעות רצון מצד השותפים ובעלי התפקידים, שכן הם אינם מחויבים בהגדרה לביצוע משימות. הצלחה בניהול כזה תלויה לא פעם ברצונם הטוב של האנשים ובמידת החיבור שהם חשים כלפי המנהל או המנהלת, ובמקרים אחרים בתרומה שהם סבורים שיש להם בתהליכים ובהחלטות שהתקבלו (Kramer et al., 2018).

במקרה של מנהלות המרכזים שנדרשו להוביל ולהנחות צוותים מהרשויות המפונות והקולטות, מדובר באתגר ניהולי משמעותי. באירוע הנוכחי, מנהלות מרכזי המפונים לא החזיקו בסמכות ישירה על העובדים או בעלי התפקידים, אלא היה עליהן להפעיל את יכולותיהן המקצועיות והבין-אישיות על מנת להניע את נציגי משפחות המפונים, את הצוותים במלונות ואת שותפי התפקיד במחוז וברשויות, וליצור מערך של שיתופי פעולה על מנת לשאוב נתונים, לאתר צרכים ולפתור בעיות ואתגרים תוך כדי תנועה. השינויים התכופים במהלך מלחמת חרבות ברזל אילצו את מנהלות המרכזים ללמוד ולהסתגל לשינויים מקומיים, ובו-בזמן להוביל את השינויים הנדרשים בשם משרד החינוך. היכולת לנהל בצורה אפקטיבית תוך שמירה על מקצועיות ויכולת להניע שינוי תחת תנאים משתנים, מספקת לנו כיוונים חשובים למנהיגות בגישה של ניהול ללא סמכות, ומביאה את יתרונותיה של השפעה באמצעות יצירה של תהליכי אמון ושיתוף פעולה.

## 2. העצמה פסיכולוגית (Psychological Empowerment)

המושג "העצמה" במקום העבודה זכה לפירושים מפרספקטיבות שונות. העצמת עובדים יכולה להתפרש כהליך Top-down, שבמסגרתו הארגון או המנהלים בו מספקים לעובדים עוצמה או כוח באמצעות פעולות כגון מתן אוטונומיה, ביזור סמכויות וטיפול אמונות העובדים ביכולותיהם (Sagie & Koslowsky, 2000). כיוון אחר של העצמה מתמקד במוטיבים פנימיים התלויים בפרט עצמו, כלומר תהליך Bottom-up הצומח מתוך הפרט ותלוי בו.

ספרות המחקר מציגה שתי תיאוריות משלימות הנוגעות להעצמה בעבודה. תיאוריה אחת היא העצמה מבנית (Structural Empowerment), המתמקדת ברמת המקור ובמבנה הקונטקסטואלי של העצמה בארגון, כלומר בתנאים המאפשרים העצמה במבנים, במדיניות ובנהלים. התיאוריה השנייה היא העצמה פסיכולוגית (Psychological Empowerment),

המתמקדת ברמת המיקרו, כלומר בתפיסות הפסיכולוגיות הנוגעות לחוויה של עוצמה בעבודה, בתפיסות ובתגובות למדיניות ולפרקטיקות שבהן העובדים משוברים (Spreitzer, 2007).

עד סוף שנות השמונים נחקר המושג 'העצמה' בעיקר מנקודת מבט סוציולוגית. על פי תפיסה זו, העצמה מבנית היא הענקה של כוח הנעשית על ידי הגורם החזק יותר (יחסית) כלפי הפחות חזק. בהקשר הארגוני העניין כרוך בהענקת סמכויות לעובדים שנמצאים בתחתית ההיררכיה הארגונית ומתן היכולת להשפיע באופן משמעותי על תוצאות ארגוניות. גישה זו מתמקדת בהעברה של כוח וסמכות והיא תוגה כגישה מבנית.

העצמה מבנית מתייחסת לתפיסת קיום או היעדר תנאים מבניים מעצימים במקום העבודה. התיאוריה מתמקדת בגורמים סיבתיים להתנהגות, כאשר התנהגות העובדים היא תגובה לתנאים המבניים במסגרת העבודה. מבנה סביבת העבודה יקבע את יחס העובדים והתנהגויותיהם בארגונים. תיאוריה מרכזית נוספת של העצמה היא תיאוריית ההעצמה הפסיכולוגית, המהווה את הפרשנות הפסיכולוגית והתפיסה הסובייקטיבית של העובדים לתנאים אלו. העצמה פסיכולוגית שונה מהעצמה מבנית בכך שהיא מתמקדת במוטיבציה הפנימית של העובדים ולא רק בשיטות ניהוליות המשמשות להגדלת רמות ההעצמה והכוח של העובדים (Sagie & Koslowsky, 2000). על פי תיאוריה זו, החוויה הסובייקטיבית של העצמה, המוגדרת כהעצמה פסיכולוגית בדגש על הפרט, מגבירה את המוטיבציה הפנימית לביצוע מטלות מהותיות ואת המידה שבה אנשים מרגישים מסוגלים לבצען, תוך הבעת שביעות רצון רבה יותר בעבודתם, תחושה רגשית של מחויבות לארגון, רצון מופחת לעזוב את הארגון והפגנת ביצועי עבודה טובים (Spreitzer, 2007). המחקר על העצמה פסיכולוגית מתמקד בבסיס הפסיכולוגי של ההעצמה ומצביע על שילוב בין טכניקות העצמה המספקות תמיכה רגשית עבור עובדים ובין יצירת סביבת עבודה תומכת. במסגרת תהליכי ההעצמה הפסיכולוגית מתקיימת אינטראקציה בין סביבת העבודה ובין מאפייני האישיות של האדם. זוהי תיאוריה בעלת אוריינטציה פעילה, ובבסיסה עומד הרעיון כי אנשים יכולים לעצב את תפקידם במקום עבודתם.

העצמה פסיכולוגית תורמת לתחושת שליטה, משמעות, כשירות והשפעה בקרב עובדים, ומשפיעה באופן חיובי על מחויבותם לארגון (Mathew & Nair, 2021). מטא-אנליזה רחבה מצאה כי גורמים שונים, כגון תמיכה מנהיגותית ותרבות ארגונית תומכת, עשויים להשפיע על רמות ההעצמה הפסיכולוגית, וכי היא קשורה לשביעות רצון, לביצועים ולשימור עובדים (Llorente-Alonso et al., 2023). ממצאים אלה מדגישים את חשיבות ההעצמה הפסיכולוגית ככלי לשיפור רווחת העובדים והצלחת הארגון.

Spreitzer (2007), ממובילות המחקר בתחום ההעצמה הפסיכולוגית, פיתחה מודל לבחינת העצמה פסיכולוגית המורכב מארבע קוגניציות המשקפות את האוריינטציה של העובד לתפקיד. ארבע הקוגניציות משקפות מבנה מוטיבציוני הנחוץ לתפקוד יעיל ולביצוע משימות. להלן ארבע הקוגניציות:

א. **משמעות (Meaning)** - מתארת את תחושת את הערך שמייחס העובד למטרות עבודתו, כפי שהן מתיישבות עם מערכת הערכים והסטנדרטים האישיים שלו. במילים אחרות, משמעות בעבודה מוגדרת כרמת ההתאמה בין מטרות התפקיד של העובד לבין אמונותיו וערכיו, ומשקפת את המידה שבה העובד חש אכפתיות לגבי המשימות שהוא מקבל.

תפיסות משמעות עולות כאשר יש התאמה בין מערכת הצרכים הנדרשים במסגרת התפקיד ובין האמונות, הערכים וההתנהגויות של העובד. תחושות של משמעות נובעות מהצרכים של העובד וממערכת האמונות, הערכים וההתנהגויות שלו (Spreitzer, 2007). התאמה בין חשיבותה של מטרת העבודה ובין האידיאלים והסטנדרטים של העובד תוביל לתחושות משמעות. הערכים של מטרת המשימה נשפטים ביחס למערכת הערכים, האידיאלים והסטנדרטים של האדם.

ב. **יעילות אישית (Competence)** - כוח פסיכולוגי חיובי באשר לאמונה של הפרט כי ביכולתו לבצע משימות ספציפיות הנוגעות לעבודתו. המונח חופף במידה רבה למושג 'מסוגלות עצמית' שטבע Bandura (1977) כנגזרת מהתיאוריה החברתית-קוגניטיבית, שלפיה האמונה ביכולותינו משפיעה על מעשינו דרך חשיבה, רגש והנעה עצמית. ההיבט החברתי ביעילות אישית נתמך ברעיון כי מחשבות האדם ומעשיו נובעים מהלמידה על החברה, בעוד שההיבט הקוגניטיבי קובע כי למידה היא שליטה בידע באמצעות עיבוד קוגניטיבי של מידע, והוא מתייחס לתהליכים הקוגניטיביים שיכולים לתרום למוטיבציות, לנטיות ולהתנהגויות של יחידים. יעילות אישית ניתנת לפיתוח באמצעות התבוננות במודלים התנהגותיים. יש דמיון בין המושג "יעילות אישית" ובין המושג "מסוגלות עצמית", אך יעילות עצמית מוגבלת למטלות ולתפקיד העבודה הספציפי של העובד, ואילו מסוגלות עצמית מכוונת למסוגלות גלובלית וקשורה לאמונות היחיד באשר ליכולתו לבצע משימות באופן מוצלח, להשפיע או לשלוט בסביבתו.

ג. **חופש בקבלת החלטות (Self-Determination)** - תחושת העובד שיש לו יכולת בחירה בייזום תהליכים ובהכוונת פעילויות במקום העבודה. חופש בקבלת החלטות קשור לאוטונומיה בנוגע לאופן ביצוע העבודה ולוויסות תהליכים במסגרת התפקיד (Deci et al., 1989). תפיסת החופש והבחירה בקבלת החלטות היא חיונית לפיתוח מוטיבציה פנימית, וכרוכה בתפיסות האחריות למעשיו של העובד ובתפיסות האוטונומיה לייזום מהלכים במקום העבודה, להחליט על שיטות עבודה, על הקצב ועל המאמץ. נמצא כי מתן חופש בתהליכי קבלת החלטות תורם להגברת עניין בפעילויות הנוגעות לעבודה ומעלה את החוסן האישי בעת מצוקה.

ד. **השפעה (Impact)** - מתייחסת לתחושת העובד כי יש לו יכולת לחולל שינוי בתוצאות עבודתו (Spreitzer, 2007). השפעה משקפת את המידה שבה העובד חש כי הוא יכול להשפיע על תוצאות אסטרטגיות, ניהוליות או תפעוליות בעבודה. השפעה נוגעת ברוחב התפקידי והמקצועי ונובעת מקונטקסט העבודה. באופן קונספטואלי השפעה שונה משליטה, שכן הראשונה נובעת מההקשר בעבודה, ואילו השנייה נחשבת כמאפיין אישיות גלובלי שנמשך בכל המצבים.

Spreitzer (2007) הציגה גישה מעשית לעיסוק בהעצמה פסיכולוגית, כאשר שילובם של ארבעת הממדים כמכלול עשוי לגרום לתחושות העצמה פסיכולוגית. המשגה רב-ממדית של העצמה פסיכולוגית המורכבת מארבע הקוגניציות הנ"ל מביאה לידי ביטוי את המוטיבציה הפנימית של העובד וההכרה הרגשית החיובית שהוא חש בארגון. הסיפוק שחוה העובד מהשלמת משימה הנובעת ממניעים פנימיים יוצר הערכה כלפי משימות הקשורות לעבודה במונחים של תגמולים פנימיים שהעובד מצפה מביצוע המשימות. ארבעת הממדים הללו נמצאו כבעלי ערך קריטי לפיתוח המוטיבציות הפנימיות הנדרשות לעיסוק בהתנהגויות פרואקטיביות ותורמות בארגון ומהווים גורמים המשפיעים ישירות על שביעות רצון, מחויבות עובדים, ביצועי העובדים והאפקטיביות הארגונית.

### 3. ניהול ללא סמכות והעצמה פסיכולוגית

הקשר בין ניהול ללא סמכות והעצמה פסיכולוגית נובע מהשפעתו של ניהול מסוג זה על תחושת המסוגלות והמעורבות של המנהלים. כאשר מנהל פועל ללא סמכות פורמלית, הוא נדרש להפעיל יכולות השפעה המבוססות על אמון, תקשורת אפקטיבית ויכולת שכנוע, מה שיכול להוביל לתחושות העצמה ולהגברת תחושת הערך העצמי. בשיטת ניהול זו, המנהל מציב את השותפים במרכז, וקובע יחד עימם מטרות ודרכי פעולה תוך תמיכה אישית במימושן. כאשר מנהלים חווים תמיכה כזו, הם נוטים לפתח תחושת שליטה על תהליכי העבודה שלהם, דבר שמוביל להעצמה פסיכולוגית שמתבטאת בתחושת מסוגלות, בערך עצמי מוגבר, ובמחויבות רבה יותר למטרות הארגוניות. מחקרים מראים שהעצמה פסיכולוגית נוגעת בהפנמת תחושת השפעה על תוצאות העבודה ובתחושת כבוד והערכה מצד המנהלים, דבר שמחזק את המוטיבציה הפנימית ומוביל לשיפור בביצועים ולתחושת סולידריות. במילים אחרות, ניהול ללא סמכות יכול להוות מנוע להעצמה פסיכולוגית, שכן הוא מעודד את המנהלים להגיש שותפים פעילים בתהליכים ובקבלת החלטות, ובכך מחזק את תחושת הערך העצמי והיכולת האישית. הקשר בין ניהול ללא סמכות להעצמה פסיכולוגית נבחן במספר מחקרים בתחום הניהול והפסיכולוגיה הארגונית. מחקרים שונים (ובהם: Amar et al., 2015; Koçak, 2019; Kramer et al., 2018) מראים שניהול ללא סמכות פורמלית המתמקד בהשפעה, ביצירת שיתוף פעולה ובהקשבה פעילה יכול להעצים את המנהלים. מנהלים כאלה לא משתמשים בכוח פורמלי אלא ביכולות רגשיות ובין-אישיות כדי ליצור תחושת אמון, מחויבות ומסוגלות אצל השותפים שלהם, שכתוצאה מכך חווים תחושת שליטה רבה יותר על תהליכי העבודה, דבר שמוביל לשיפור במוטיבציה ובתחושת הערך העצמי.

### 4. שחיקה בקרב אנשי חינוך

שחיקה (burnout) בקרב אנשי חינוך היא תופעה רווחת שפוגעת לא רק בחוסן וברווחה האישית של העובדים אלא גם בתפקודם המקצועי ובקשרים עם התלמידים. שחיקה מתבטאת בהפחתה במוטיבציה, בתחושת עייפות רגשית, בבעיות בריאות ובאי יכולת להתמודד עם דרישות העבודה. נמצא כי אנשי חינוך עלולים לחוש שחיקה במצבים הבאים: התמודדות עם אתגרים מתמשכים,

עומסי עבודה כבדים, עומסים רגשיים, חוסר בהכשרה מתאימה לניהול הרגשות ותנאי עבודה שאינם תומכים בצרכים האישיים והמקצועיים שלהם. עוד עולה כי תהליכי שחיקה נגרמים גם כתוצאה מאי יכולת לשלב בין החיים האישיים והמקצועיים, מתחושות תסכול, ניכור וניתוק, ומחוסר בנראות של תוצאות מיידיות בעבודה (Maslach & Leiter, 2016).

כאמור, שחיקה בקרב אנשי חינוך פוגעת גם באנשי החינוך עצמם וגם בתלמידים ובסביבה החינוכית שבה הם פועלים, שכן חוסר המעורבות והעייפות הרגשית עשויים להוריד את איכות העבודה ולפגוע בעקיפין גם בתלמידים ובהישגים. אנשי חינוך שחווים שחיקה עלולים להפגין יחס פחות סובלני, לגלות פחות אמפתיה כלפי צורכי התלמידים ולהיות פחות יוזמים ויצירתיים. התוצאה עלולה להוביל לירידה במוטיבציה של התלמידים, ליחסים מתוחים בכיתה, ולהפחתת תחושות המסוגלות הן של אנשי החינוך והן של הלומדים. בנוסף, שחיקה מתמשכת עלולה להוביל להיעדרויות תכופות, לעיזבה, לתחלופה גבוהה וליצירת אווירה לא נעימה ולא חיובית. במצבים כאלה מתרחשת פגיעה לא רק בפרטים הבודדים אלא גם באיכותה של המערכת החינוכית כולה. נמצא כי כדי למנוע שחיקה ולשמר סביבה לימודית חיובית ומעצימה, נדרשים תהליכי התערבות ותמיכה (גרינבנק ואחרים, 2018).

חשוב להדגיש כי שחיקת אנשי חינוך היא אומנם תופעה מוכרת, אולם במהלך תקופות חירום, כמו במגפת הקורונה ומלחמות, התופעה הזו מתעצמת מאוד. במהלך מגפת הקורונה אנשי חינוך נאלצו להתמודד עם אתגרים חדשים כגון למידה מרחוק בלי הכנה טכנולוגית ראויה, וכן עם אתגרים רגשיים של תלמידים ומשפחותיהם, והכול תוך תחושת בידוד מבחינה מקצועית וחברתית. גוטנרג ואסטרסון (2021) מצאו כי בתקופת הקורונה מורים דיווחו על עלייה גבוהה בשחיקה, על ירידה בשלומות, על עלייה בדיכאון ובחרדה, על מחויבות נמוכה יותר למקצוע ההוראה ועל עייפות זום. השחיקה הייתה קשורה לתהליכי הוראה פחות איכותיים ואמפתיים, לשלומות סובייקטיבית נמוכה, לדיכאון ולחרדה. השחיקה בתקופת הקורונה הייתה קשורה גם לרווחה תעסוקתית נמוכה יותר, לתחושת מסוגלות נמוכה יותר בהוראה, לפחות שביעות רצון מהעבודה, ולכוונות רבות יותר לעזוב את מקצוע ההוראה. אנשי חינוך רבים חוו עומס רגשי וציפיות גבוהות מהמוסדות החינוכיים, ולא תמיד קיבלו את התמיכה המתאימה.

בתקופות חירום כמו מלחמה, אנשי חינוך מתמודדים עם לחצים נוספים הכוללים טיפול בטרואמות של תלמידים, דאגות אישיות ומקצועיות, ופגיעה ברציפות של עבודת החינוך וההוראה. מחקרם של מלין ואחרים (2024) מראה שמורים חוו עלייה גבוהה בשחיקה בתקופת מלחמת חרבות ברזל. במחקר השתתפו 712 מורות ומורים, כ-60% מהם דיווחו על דיכאון, מעל ל-40% חוו מתח, וכמחצית מהם חוו חרדה. בנוסף, כ-50% מהמורים דיווחו על פער בין התמיכה שנוקקו לה מצוות בית הספר לבין התמיכה שקיבלו בפועל, 20% דיווחו על פער בין המשאבים שנוקקו להם בבית הספר למשאבים שקיבלו, וכ-17% דיווחו על פער בין מידת התמיכה הרגשית שנוקקו לה לזו שקיבלו בפועל מסביבתם הקרובה. עוד נמצא כי השחיקה המוגברת בקרב אנשי החינוך בתקופת המלחמה התבטאה בהתרוקנות הדרגתית של משאבי ההתמודדות, מה שעלול להוביל לפגיעה הן במורים עצמם והן בתלמידים.

## מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד מנהלות מרכזי המפונים מפרשות את התנסויותיהן וחוויותיהן בזמן שמילאו תפקיד ניהולי במרכזי המפונים תוך כדי מילוי תפקיד מחוזי במקביל. בנוסף, המחקר שואף להבין כיצד הפירוש של חוויות ניהול אלו מסייע בהסבר תופעת ההעצמה הפסיכולוגית. שאלת המחקר המרכזית הייתה: מה אפיין את תהליכי הניהול של מנהלות מרכזי המפונים? מתוך שאלה זו נגזרו שתי השאלות הבאות: כיצד חוו מנהלות מרכזי המפונים את התנסויותיהן וחוויותיהן בזמן שמילאו תפקיד ניהולי במרכזי המפונים תוך כדי מילוי תפקיד מחוזי במקביל? מה הפרשנות שנתנו מנהלות מרכזי המפונים לתהליכי הניהול, וכיצד פרשנות זו מסייעת בהסבר תופעת ההעצמה הפסיכולוגית?

## שיטת המחקר

המחקר מתבסס על הפרדיגמה האיכותנית התרה אחר המשמעות שהאדם מקנה למציאות ולפעילות האנושית (Bogdan & Biklen, 2007). ההתנסויות האישיות של מנהלות המרכזים שהוקמו במלונות המפונים הן הרלוונטיות למחקר זה, והן הוצגו מתוך הפרשנות והמשמעות שהמנהלות מעניקות לתפקיד שהוטל עליהן. המחקר התנהל בסגנון הסקר באמצעות הפצת שאלון אנונימי מקוון למנהלים של מרכזי המפונים במחוז הצפון באמצעות מנהלי אשכולות המלונות, העמיתים של החוקרת במחקר הנוכחי. השאלון הופץ דרך מנהלי אשכולות המלונות לכלל מנהלי המרכזים בצורה מקוונת. שיעור התגובה היה 70%. מתוך 50 מנהלים שקיבלו את השאלון התקבלו 35 תגובות. השאלון המקוון שוגר במטרה לבחון את תפיסת תפקידם כמנהלי מרכזי המפונים, וכן במטרה לעמוד על צורכי מנהלי המרכזים בעקבות קולות של שחיקה ומיצוי שנשמעו בשטח. מנהלי המרכזים התבקשו לענות דרך השאלון המקוון על שלוש השאלות הבאות: 1. תארו/ במילים שלך: ניהול מרכזי המפונים במלון הוא כמו .... 2. מה נותן לי ניהול מרכזי המפונים? 3. מה דורש ממני ניהול מרכזי המפונים ולמה אני זקוק/ה? לאחר מכן התבצעה פנייה ל-35 המנהלות שענו על השאלון המקוון, ובהמשך התקיימו ראיונות חצי מובנים עם 15 מנהלות מרכזים שהחוקרת פנתה אליהן מהיכרות אישית והביעו הסכמה להתראיין על ידי כותבת המאמר בזיקה לשאלות שנשאלו בשאלון המקוון.

הראיונות שהתקיימו אפשרו פתיחת צוהר לתפיסותיהן וכן לידע האישי והמעשי שלהן (practical-personal knowledge), בזיקה להנחה כי לאנשי מקצוע יש לא רק ניסיון אלא גם ידע בעל משקל חשוב ומכריע בדומה לחוקרים ולמומחים. הידע הזה זכה לכינוי "ידע אישי-מעשי" והוא מבוסס על מערך מוצלב של ידיעות אודות עקרונות הניהול והמאפיינים הנדרשים להובלת תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במרכזי המפונים; ידע הצומח מתוך מצבור החוויות שרכשו בשטח, וכולל בתוכו את מכלול הפעולות וההתנסויות האישיות והמקצועיות (Rubin & Rubin, 2005).

המחקר נערך במהלך החודשים ינואר עד דצמבר 2024 באמצעות ריאיון מובנה למחצה שארך כשעתיים וכלל שאלות פתוחות שיש בהן מסגרת התייחסות אל הנושאים הקשורים למטרת המחקר. הראיונות החצי-מובנים אפשרו למראיינות להתאים את השאלות לכל מראיין, תוך שמירה על מבנה כללי של שלוש השאלות הפתוחות שהוצגו לעיל המרכזות את הנושא, אולם נשארה גמישות מסוימת למראיינת לשאול שאלות נוספות או להעמיק בנושאים חשובים שהתגלו במהלך השיחה (Ruslin et al., 2022). הריאיון אפשר למנהלות המרכזים לתאר את תפקידן כמנהלות מרכז מפונים מהרגע שבו נכנסו לתפקיד עם פרוץ המלחמה. השאלות שנשאלו במהלך הריאיון היו דומות במהותן לשאלות שנשאלו בשאלון המקוון: 1. ניהול מרכז מפונים במלון הוא כמו... תארי את תהליכי ניהול מרכז המפונים במהלך התקופה שעברת. 2. מה תרם לך ניהול מרכז המפונים? 3. מה דרש ממך ניהול מרכז המפונים? 4. תארי חוויות מיוחדות ותובנות שאת נושאת עימך.

## המדגם

מנהלות מרכזי המפונים מגיעות מרקעים שונים במשרד החינוך במחוז הצפון והן בעלות הכשרות מקצועיות מגוונות בתחום החינוך, כגון מנהלות מרכזי פסג"ה, סגניות מרכזי פסג"ה, יו"ריות של ועדות אפיון וזכאות, מדריכות מחוזיות ומפקחות בתחומי האנגלית, המתמטיקה, ההכלה ודרכי ההוראה. ל-13 מתוך 15 מנהלות המרכזים שרואיינו אין עבר ניהולי, כולן בעלות ותק שבין 3 ל-15 שנים בהדרכת מורים. ותק מנהלות המרכזים במערכת החינוך נע בין 10-35 שנים במערכת החינוך, וגילן נע בין 40 ל-63.

## היבטים אתיים

התקבל אישור מהמראיינות להשתתף במחקר לאחר שהוסבר להן בפירוט על מטרות המחקר, אופן השימוש בנתונים, וזכותן לפרוש מהמחקר בכל שלב ללא השלכות. הובהר להן כי המידע שיתקבל מתוך הראיונות יישאר אנונימי ולא יאפשר זיהוי אישי של המשתתפות, תוך הקפדה על שמירה על סודיות הנתונים. בנוסף, הראיונות נערכו תוך רגישות והקשבה, מתוך כוונה להימנע מתחושות של לחץ או אי נוחות מצד המשתתפות.

## ההליך

הליך ניתוחם של הראיונות החל בקריאה מעמיקה של כל התשובות לשאלונים המקוונים ושל כל ריאיון בנפרד, תוך התמקדות בתפיסות ובידע האישי-מעשי של המראיינות לגבי תהליכי הניהול שחוו במהלך עבודתן במרכזי המפונים. במהלך קריאה מעמיקה של הראיונות אותרו מבעים ורעיונות מרכזיים שחזרו על עצמם. השלב השני כלל תהליך של חקירה, השוואה וקבלת תוויות, ובהמשך בוצע תהליך מיוזג הבנוי על קיבוץ של רעיונות משותפים

שכונסו יחד. השלב השלישי כלל קישור של הרעיונות לרעיון קטגוריאלי משותף (Strauss & Corbin, 1998). בשלב האחרון בוצע ניתוח-על באינטראקציה עם הידע התיאורטי הקיים בזיקה לשאלת המחקר והממצאים שעלו מתוך ניתוח הנתונים (Shkedi, 2004). תהליך ניתוח הידע האישי-מעשי של המרואיינות אודות תהליכי הניהול הוביל לבניית התמה הראשונה, המתבססת על הידע התיאורטי הקיים על סגנון ניהול ללא סמכות. תיאוריית ההעצמה הפסיכולוגית שזוהתה בספרות המקצועית שימשה בסיס לבניית התמה השנייה. הנתונים שנאספו הובילו לארגונו של ידע זה לתיאוריה המרכזית: מנהלות מרכזי המפונים שפעלו בסגנון ניהול ללא סמכות חוו העצמה פסיכולוגית בארבע קטגוריות: משמעות, חופש בקבלת החלטות, יעילות אישית והשפעה. התמה השלישית עוסקת בהיבטים של שחיקה בתפקיד ניהול מרכזי המפונים, כפי שתוארו על ידי המרואיינות.

מספר צעדים נעשו כדי להבטיח את תקפות המחקר: (א) ניתוח נתונים על ידי חוקרת נוספת. (ב) שימוש בבדיקה חוזרת (member checking), תהליך שבו הממצאים והחזרו לשבע מתוך 15 המרואיינות שהשתתפו במחקר על מנת להגיב על הקטגוריות ואף להשתתף בפרשנות.

## ממצאים

### תמה ראשונה: דפוסי ניהול ללא סמכות בעבודת מנהלות מרכזי המפונים

התמה הראשונה מצביעה על תהליכי ניהול ללא סמכות שכללו חמש קטגוריות עיקריות: 1. איתור צורכי המפונים. 2. איתור השותפים לדרך ויצירת חיבורים. 3. התאמת המענים ובניית התשתיות החינוכיות. 4. שימור ותחזוקה בתנאים משתנים ויצרתיים. 5. הפרידה.

הדגש בשלב הראשון של איתור צורכי המפונים היה על זיהוי צרכים פרטניים וקהילתיים של המפונים, במיוחד עבור ילדים ובני נוער מגיל לידה עד 18. ד' מתארת את הצורך בסיוע רגשי וחברתי: "זיהיתי שהילדים חווים קשיים רגשיים וחברתיים, במיוחד בגיל הרך, עם תסמינים כמו רגרסיה, תלותיות, תוקפנות והתפרצויות זעם". גם ט' מציינת כי המפגש עם ההורים והילדים מעלה צורך במתן מענים בעיקר בתחום הרגשי: "הילדים מגלים חרדות תואמות גיל, אך גם פחדים שלא תואמים את גילם. הורים מדווחים על בעיות אכילה ושינה, והרגולציה של הגוף מתערערת".

ר' מציינת: "עלה צורך בהקמת גן ילדים במלון על מנת לתת לילדים קרקע יציבה ובטוחה בדמות מסגרת חינוכית. גם ההורים, כמובן, זקוקים לקרקע בטוחה ויציבה." י' מספרת: "איתרנו תופעות כמו תחושות של תלישות ומשבר אצל ילדים בעקבות המצב, זה הוביל להתנהגויות סיכוניות כמו שוטטות או הסתגרות בחדרים".

ח' מתארת את המפגש עם בני נוער שנמצאים במצוקה נפשית: "אני רואה בעיניים שלהם את הקשיים שהם חווים - שאלות על זהות, פחדים ממוות, תלות במבוגרים". ח' מוסיפה כי יש גם עדות לשינויים הנוגעים בתא המשפחתי: "יש ירידה בהצבת גבולות ובסמכות ההורית, תופעה של טשטוש בין יום ללילה, ויש גם מקרים של איום באובדנות".

מנהלות המרכזים היו קשובות לצורכי הילדים וההורים. הן סייעו להורים להתמודד עם היעדר תחושת שייכות והפגינו רגישות רכה לצרכים הרגשיים של כל משפחה. ע' מספרת: "הם (ההורים) צריכים היו להבין ולהאמין שיהיה טוב לילד, שלא יהיו להם רגשות אשמה. במצבים כאלה, עקרון הרציפות היה חשוב ביותר. הרגשתי שאני משמעותית בכך שסייעתי להורים ולילדים להרגיש שהחיים שלהם ממשיכים. הקשבתי לרצונות, לבקשות ולאתגרים שלהם".

השלב השני כלל את איתור השותפים לדרך ויצירת חיבורים לטובת התאמת מענים לצרכים. מנהלות המרכזים פעלו ליצירת רשת חיבורים ענפה המשלבת גורמים מרשויות מקומיות, פיקוח, מגזר שלישי ומתנדבים. לאורך כל הראיונות חזרו המראיינות על מוטיב של תהליכי ניהול ללא מרות באוריינטציה של הנעה ורתימת שותפים למען פתרון בעיות שהעלו המפונים. כל המראיינות ציינו את החשיבות הקיימת ביצירת קשרים עם שותפי תפקיד וחשיבה על פתרונות גמישים ויצירתיים.

ד' מספרת: "השריר שאני מאמנת יום-יום הוא שריר החיבורים ושיתופי הפעולה. הפתרון במציאות המורכבת הזו נמצא בחיבורים - בין צרכים למענים, בין אנשים ובין השותפים. החיבורים הללו תרמו להתמודדות עם אתגרים מורכבים, כמו פתרון בעיות תפעוליות בגן ילדים שהוקם באחד המלונות בטבריה".

ח' מציינת: "מערכת הקשרים שיצרתי בזכות ניהול מרכז יחד היא בלתי נתפסת. עשרות אם לא מאות של אנשים שהכרתי מתוקף הצורך לתת מענה למפונים. הווססאפ שלי מתפוצץ מהודעות מאנשי קשר חדשים שהכרתי במהלך מציאת הפתרונות. הכרתי את הפונקציות השונות במחוז הצפון ואת הפונקציות ברשויות המפונות." לדבריה: "היה לי חשוב להבין מה גבולות הגזרה שלי ומי השותפים האחרים שמפה והלאה לוקחים פיקוד... למשל, גן ילדים שפתחתי במלון היה בסכנת סגירה בגלל מחלת הגנת. מי שאמור לטפל בזה זו לא אני, אבל הדברים באים לפתחי".

המראיינות ציינו את החיבורים שיצרו עם שותפי תפקיד מהרשויות המקומיות המפונות ומטבריה, פיקוד העורף, ארגוני מגזר שלישי, ובעלי תפקידים נוספים במשרד החינוך ובמשרד הרווחה.

ז' מספרת: "היו לי דיאלוגים עם גורמים שונים, החל מאנשי מקצוע ברשויות המקומיות כמו מנהלת אגף חינוך, דרך האחראים על גני הילדים ועד לפיקוד העורף. הם אנשים

קריטיים שמהווים את עמוד השדרה של הפתרונות. עם כולם התנהלתי בצורה נעימה כדי ליצור את הפתרונות המתאימים. נוצרו קשרים עם אנשי הרשות בעיר הקולטת ועם נציגים מהרשויות המפונות".

היכולת לבנות שותפויות ולזהות את הגורמים החשובים בכל מערכת היא יסוד בניהול ללא סמכות.

י' מציינת: "חשוב לי לומר שהדבר הכי חשוב שבא לידי ביטוי בניהול המרכז הוא עניין האנשים שאיתם אני יכולה לרוץ. זיהיתי מי השותפים שלי, נציגת הקהילה, נציגת פיקוד העורף, מפקחת גנים, נציגת הרשות המפנה, נציגת הרשות המפונה, כמו למשל לדאוג לסייעת בגן במלון".

גם ט' מספרת: "החיבורים עם האנשים מהרווחה, מהחמ"ל העירוני, ממשרד הבריאות וכל מיני אנשי מקצוע שהגיעו למלון הביאו אותנו ליצירת צוות עבודה שנפגש בגובה העיניים באופן קבוע אחת לשבוע ודן בצרכים המשתנים. נוצרו חיבורים עם אנשים שבחיים לא עבדתי עימם... בלי החיבורים לא ניתן להתקדם. הפתרון הוא בחיבורים בלי אגו".

השלב השלישי כלל את תהליכי התאמת המענים ובניית התשתיות החינוכיות. לאחר זיהוי הצרכים, המנהלות פעלו ליצירת מסגרות חינוכיות מתאימות. לדוגמה, אחד מחדרי המלון הוסב לגן ילדים מאובזר עם פינות משחק ולמידה. בנוסף, המנהלות היו אחראיות להתאמת מסגרות לימוד נוספות ולמציאת כוח אדם מתאים.

ע' מספרת: "מצאנו אולם כנסים קטן שהפך לגן ילדים... תוך כמה ימים כבר ארגנתי בגן קבלת שבת. באחריותי היה לדאוג לרציפות התפקודית של הילדים וההורים על ידי בניית תשתיות חינוכיות כמו גן או מעון, ובהמשך עבדתי על התאמת מסגרות לימוד, ילדי חינוך מיוחד למסגרות מיוחדות, ילדים בסיכון למסגרת כמו ברנקו וייס, תוך כדי מתן מענה לצורכי הקהילה במלון, איתור כוח אדם מתאים לאופי הקהילה".

מנהלות המרכזים סיפרו על המורכבות הקיימת בבניית התשתיות החינוכיות, ועד כמה היה עליהן לפעול בצורה גמישה כדי למנוע גלישה במדרון חלקלק לסיטואציות לא נעימות.

ט' מספרת: "גן ילדים שפתחתי במלון היה בסכנת סגירה בגלל מחלת הגנתת ובהמשך גם לא הייתה סייעת. מי שאמור לטפל בזה זו לא אני, אבל הדברים באים לפתחי ולכן התגייסתי לטפל בגיוס גנתת מחליפה וסייעות דרך פנייה שלי לרשויות. כל פעם הייתי בלופ של חיפוש סייעות כדי שהגן לא ייסגר".

מנהלות מרכזי המפונים נחשפו לסיפורים האישיים של המפונים, תוך שימת דגש על התאמת פתרונות לצרכים הייחודיים שלהם. הקשבה אמפתית ויכולת להבין את הדינמיקה של המפונים סייעו להן להתאים את המענים לצרכים ולהרגיש שהן חלק מתהליך שינוי משמעותי.

לדבריה של ז': "הסוד הגדול הוא ההקשבה לסיפורים האישיים, היכולת לחבר בין הסיפור האישי והצורך. תחושת ההשפעה נובעת מהיכולת ליצור פתרונות מותאמים אישית, שהיא מקור של סיפוק אישי. כאשר מדובר במצבים רגישים כמו טיפול בילדים עם צרכים מיוחדים בקרב המפונים, שם היה צורך להתאים פתרונות. היה לי ילד שהיה זקוק לסייעת אישית ולמלווה בהסעה במרחק של שעה ומשהו מטבריה".

השלב הרביעי כלל תהליכי שימור ותחזוקה בתנאים משתנים וביצירתיות. מנהלות המרכזים נדרשו לגמישות ועמידות אל מול אתגרים משתנים. ש' מתארת: "בניהול המתקן אני צריכה גמישות, עמידות ושקיפות. חשוב היה לשמור על יציבות גם במים סועים במיוחד. השינויים המתמידים דרשו מתן מענה מהיר ויעיל למצבים בלתי צפויים. ביקרתי בבתי הספר בהם נקלטו הילדים, להדגיש את הרופק".

ט' מספרת: "אחרי שכל הילדים שובצו למעונות, גנים, בתי ספר, עברנו על השגרה בצל אירועי המלחמה, האזעקות, החדשות. הוספנו פעילויות לילדים ולהורים אחר הצהריים ועקבתי דרך ההורים ובאמצעות הצוותים החינוכיים שהילדים מסתדרים לימודית וחברתית. כל פעם עולה רעיון חדש איך לדייק את העבודה עם הילדים".

א' מציינת: "גם כשנכנסנו לסוג של שגרה ותלם, כל הזמן היו בעיות, אתגרים, בין אם זה סוגיית ההסעות, ארגון פעילויות לילדים סביב חגים, הזרמת ציוד לגנים ומעונות שהוקמו במלונות. לאורך כל התקופה היה צריך לייצר פתרונות מתאימים ויצירתיים, לגייס מורות חיילות, מתנדבים, לבנות תוכניות העשרה בחופשות ובחגים, לעקוב אחר ההתמדה של הילדים בבית הספר הארעי שהוקם. לוודא שכולם הולכים למסגרות בכל מיני דרכים יצירתיות. אפילו דרך הנהג של ההסעה".

השלב החמישי כלל את תהליכי הפרידה מהמפונים. בשלב הזה המנהלות ליוו את המשפחות לקראת עזיבת המלון, תוך שמירה על קשרי תמיכה והתאמת הליך הפרידה לצורכי הילדים וההורים. הן סייעו להורים וילדים בקליטה מחודשת במוסדות החינוך ברשויות המפונות, ערכו טקסי פרידה במלונות ונפרדו מהילדים, מההורים, מצוות המלון ומשותפי התפקיד שחברו אליהם במהלך התקופה. ב' מספרת: "היה לי חשוב שתהיה סגירת מעגל מסודרת וארגנטי פעילות פרידה עם הילדים וההורים בצורה מכובדת ומכבדת".

ר' מספרת על הפרידה: "קיבלנו מהמינהלת במחוז ערכות יצירה לצורך הפרידה ועברנו הנחיה כיצד להיפרד מהמשפחות אותן ליוונו למעלה משנה. הרגשות היו מעורבים בעצב ובשמחה. היו משפחות ששמחו לעזוב והיו כאלה שדווקא רצו להמשיך בחיים החדשים שנוצרו להם ולסגור מעגל עד סוף שנת הלימודים".

בתהליך הפרידה זכו מנהלות המרכזים להוקרת תודה ולהערכה מצד המפונים על תרומתן המשמעותית לניהול משברים חינוכיים וליצירת מענים מותאמים למפונים.

ניהול במציאות מורכבת הוביל את מנהלות המרכזים ליזום פתרונות מעשיים ברמה היומיומית. המנהלות יצרו תחושת שייכות בקרב קבוצה גדולה של שותפים, החל מפקידים במלון ועד מתנדבים ותורמים, והגיעו יחד לפתרונות משותפים. תהליכי ניהול ללא סמכות במלונות בזמן מלחמה, תוך כדי מפגש עם אתגרים מורכבים שצפים חדשים לבקרים, התבלט כסוג ניהול חיוני ביותר.

### תמה שנייה: תהליכי העצמה פסיכולוגית בקרב מנהלות מרכזי המפונים

תהליכי הניהול במרכזי המפונים טמנו בחובם תחושות של העצמה פסיכולוגית בקרב מנהלות המרכזים, שכן ניתנה להן ההזדמנות לקחת חלק פעיל בתהליכים חשובים ולקבל הכרה הן מצד המינהלת שהוקמה והן מצד המפונים כמי שמשפיעות ומשמעותיות בתקופה של מלחמה וחירום. תחושות העצמה הפסיכולוגית שאבו את כוחן מהיכולת שגילו המנהלות לחבר בין אנשים, לזהות צרכים ולספק פתרונות תוך שמירה על קשרים בין שותפים שונים.

להלן ארבע הקטגוריות של העצמה פסיכולוגית:

1. **תחושת המשמעות (Meaning).** כלל מנהלות המרכזים ראו בתפקיד שקיבלו על עצמן הזדמנות לתרום לחברה ולמדינה. חלקן ראו בתפקיד הזדמנות להוכיח את עצמן, לשנות שגרה, ולהתקרב לאנשי מפתח במחוז וברשויות על מנת להיות חלק ממה שהו גדול, מערכת ומשמעות. המנהלות תיארו תחושת שליחות וייעוד בעבודתן, המתבטאת במתן מענה לילדים, הורים וקהילות במצבי משבר. הן סיפרו כי העבודה נעשית מתוך תחושת שליחות לאומית ואישית, לצד רצון להוכיח את עצמן ולשנות שגרה. מנהלות מרכזי המפונים תיארו את תפקידן תוך שימוש במטפורות כגון "עוגן לספינה טובעת", "ממ"ד רגשי וחברתי", "משענת להניח עליה את הראש" ו"כתובת מקצועית". הן נענו למשימה הניהולית מתוך תחושת שליחות לאומית, בידיעה שלא יתוגמלו על כך באופן נוסף.

ר' מספרת: "ביצעתי את העבודה מתוך מקום של משמעות ושליחות - זה יישמע מאוד כנאלי, אבל עבודה שנעשית מתוך שליחות ומשמעות היא אכן יסוד. אז לגשת לתפקיד בחרדת קודש, ברצינות ובאחריות. אני מגיעה עם אג'נדה. אורך רוח, עבודה בצוות תוך ביזור סמכויות, יצירת שגרות עבודה, רצף תפקיד ותפקוד, יצירת סדירויות, איפוק, יצירת גזרות עבודה, קבלת החלטות תוך שיתוף והתייעצות עם גורמים שונים, ועבודה מול בעלי תפקידים במחוז ובמועצה האזורית".

מנהלות המרכזים מעלות בבהירות רבה כי תהליך ניהול מרכזי המפונים כרוך בתהליכים עם תחושת סיפוק ומשמעות. תהליכי המשמעות נובעים מתהליכי הכלה הכוללים שיח אנושי, הקשבה לצורכי המפונים, האזנה לסיפורי השבר שפקד אותם נוכח המציאות הקשה.

תחושות המשמעות נובעות מתרומתן של מנהלות המרכזים להקמת מסגרות חינוכיות, מתן מענים חינוכיים, רגשיים וחברתיים, והחזקת התקווה להמשיך ולתפקד יום אחר יום בתקופה של עמימות וחוסר ודאות.

מרבית מנהלות המרכזים העידו כי עבודתן הייתה מאומצת וקשה מבחינה רגשית, שכן הן נחשפו לקשיים הרבים שהמפונים עוברים ולמצבים של תסכול וחוסר אונים. ניהול מרכזי המפונים פתח בפני מנהלות המרכזים הזדמנות לחוות שינויים חיוביים בתחושת הייעוד ותחושת המשמעות שלהן. ההתנסות בניהול מרכז מפונים הרחיבה והעמיקה את ההכרה שהן נחוצות בשעת המלחמה, ותחושה זו העצימה אותן ותרמה לצמיחתן האישית והמקצועית. לדבריה של ע': "זו תחושת משמעות אדירה, להקים יש מאין גן, מרכז למידה, מועדוניית. לתת לילדים ולהורים מענה בעת מלחמה. אני כמו חיילת בצו 8 חינוכי".

תחושת המשמעות המיוחדת באה לידי ביטוי גם בסיפורים על התמודדות מול משפחות שחוו מצבי טראומה ותחושות חוסר ודאות. תחושת המשמעות נבעה מכך שהמנהלות היו דמויות מפתח משמעותיות עבור אותן משפחות. המנהלות מציינות את תרומתן לביקור הסדיר של הילדים במוסדות החינוך ואת היותן משמעותיות במניעת נשירה ממערכת החינוך ובאיתור ילדים במצבי סיכון. חלקן מספרות על ילדים שחוו מראות קשים של מלחמה וגם נעקרו מבתים לסביבה לא מוכרת ולכן היו עלולים להיכנס במהירות לקטגוריה של ילדים במצבי סיכון. ההבנה הזאת הובילה את מנהלות מרכזי המפונים לפעולות מיידיות לאיתור הילדים שלא פוקדים את המסגרות החינוכיות ולהחזרתם לשגרה תפקודית. המנהלות ערות להשפעות השליליות של המלחמה על הילדים, כמו חרדות, פגיעות בתחום ההשתייכות למשפחה והלימודים, ופעלו ללא לאות למתן חיזוקים רגשיים ולשימור רצפים חינוכיים ורווחתיים.

א' מספרת: "המטרה הייתה ללוות את הילדים במעבר בין בתי המלון, לעקוב אם הם בטוחים בבית המלון כדי למנוע פגיעות נוספות ולשמור על רציפות תפקודית. בדקנו שהילדים לא רק משוכצים למסגרות חינוכיות אלא גם שהמסגרת החינוכית מתאימה להם והם אכן פוקדים את בית הספר. לדוגמה, תלמידה שלמדה בקידום נוער או בכרנקו וייס שתשובץ במסגרת דומה בטבריה. נאלצתי לגייס קב"ס לתלמיד שנודע לי שהוא נשאר בחדר במלון זמן רב".

מתארת נ': "ההורים פנו אליי ושאלו אותי אם אני יודעת מתי המלחמה תסתיים. הם ביקשו ממני להבין מתי הכול יסתיים. אמא אחת אמרה לי: "תגידי לנו שאחרי חנוכה אנחנו חוזרים הביתה". כיוונתי אותם לכך שכולנו בחוסר ודאות, ועם זאת עלינו לנהל שגרה מסוימת של לימודים, פעילויות חברתיות, וכמובן לשלוח את הילדים לבית הספר או לגן ללא הנחות. כי השגרה בגן או בכי"ס עבור הילדים וההורים היא הדבר המבורך והבריא ביותר".

מנהלות המרכזים מתארות את עצמן כעוגן עבור הילדים וההורים. ט' מספרת: "במהלך התקופה נרקמים קשרים שמטפחים את חוסנם של ההורים והם בתורם מטפחים את החוסן של הילדים. הרגשתי שאני עבורם עוגן".

מנהלות המרכזים מדגישות גם את החשיבות של החזרת הסמכות ההורית וחיווק מעמדם כדמויות משמעותיות בחיי הילדים וההורים.

ב' מספרת: "הייתי להורים כעוגן. אני זוכרת את עצמי בהתחלה חוזרת על המשפט: 'אנחנו כאן כדי לעזור לכם, כדי להמשיך להתמודד'. לאור חוויות קשות, במיוחד אצל הורים גרושים, היה צורך לתת כלים למתן מענה למצבי חיים חדשים שהילדים וההורים חוו. הבנתי מתוך הקשר עם ההורים שאיפה שיש בסיס איתן בזמן שגרה זה עובד בדרך כלל גם בחירום, ילדים שחוו מעגלי פגיעות בעבר ואירועי חיים קודמים משפיעים וצפים בזמן המלחמה".

ש' מספרת: "העבודה עם המפונים הייתה חד-משמעית, בדגש על עבודה עם הורים וחיווק הסמכות ההורית. המפונים ראו כי 'עוגן מקצועי' בתקופה הקשה והבלתי נתפסת הזו. גם ההורים לא פחות מהילדים במצוקה גדולה, חד-משמעית הם זקוקים להכוונה, לתמיכה, לאוון קשבת ולמשענת מקצועית. הייתי יועצת, מטפלת, פסיכולוגית".

2. **היעילות האישית (Competence):** מנהלות המרכזים השתמשו בידע, בניסיון ובמיומנויות מקצועיות כדי להתמודד עם אתגרים יום-יום. הן נדרשו לארגן מסגרות חינוכיות לילדים מפונים, להוביל צוותים ולהתמודד עם מקרים מורכבים רגשית ולוגיסטית. במצבים חסרי תקדים הן גייסו את היכולות והמשאבים האישיים שלהן כדי ליצור פתרונות יצירתיים ומותאמים לצרכים. השייכות בין המורכבות האישית והשימיתית הוביל לתחושת מסוגלות ויכולת לצד תחושת חוסר איזון.

הניסיון, גם לאור הקורונה, לעבור מתודעה משברית לתודעה תפקודית, מתאר מצב שבו המנהלות נמצאות בתחושת חוסר אונים, מעין סוג של freeze, חרדה או טראומה, ומעבר למצב של שימוש במנגנונים תפקודיים שטמונים בנו. תהליך זה כולל יצירת רציפויות במציאות הקיימת, מתן משימות קטנות לצד תמיכה והכלה, והוא זה שגרם למנהלות לחוש שהן מסוגלות ויכולות:

לדברי א': "היכולת לארגן את החוויות החדשות דרך מיקוד במשימות, הגדרה ברורה של יעדים ופעולות, היא חיונית לצמצום תחושת הכאוס והלחץ. בנוסף, היה לי חשוב לשים לב לניסיון שלי מהעבר ולשלוט על גורמי לחץ וחרדה באמצעות פעולות שהכרתי ושחזור חוויות הצלחה מהעבר שלי".

ש' מציינת: "מייד הייתה לי הבנה שבזמן משבר או מצב חירום המסגרת החינוכית היא עוגן, הן עבור המבוגרים והן עבור הילדים, והמסגרת היא זו שעשויה להיות מערכת תמיכה והחזקה. גם ידעתי שיש חשיבות רבה להתנהל בגובה העיניים ולא במקום של תפקיד או אגו".

ר' מספרת: "החיבור האנושי הישיר, בגובה העיניים, הוא שיכול באמת להקל על אנשים

במצבים כל כך מורכבים. ההבנה שלי הייתה מתוך ניסיון שלמידה מספקת חוסן לילדים בתוך כל התהליך הלא נורמלי שהם עוברים".

**3. חופש בקבלת החלטות (Self-Determination):** מנהלות המרכזים תיארו דרישה ליצירתיות ולגמישות בעבודתן בבתי המלון לנוכח המציאות המשתנה שהתאפיינה במעבר מפונים בין מלונות ודרשה מענה לצרכים חינוכיים מגוונים. תחושת החופש בקבלת ההחלטות התבטאה באפשרות להוביל יוזמות חדשניות ולהניע תהליכים מותאמים לצורכי הילדים במלון, תוך תחושה של חיזוק המוטיבציה הפנימית של המנהלות. עם זאת, חשוב לציין כי לעיתים האוטונומיה שקיבלו התנגשה עם אילוצים חיצוניים, הנחיות והגבלות מערכתיות.

ר' מספרת: "מצד אחד נדרשתי לייצב את המערכת ולתת פתרונות חינוכיים מידיים, ומצד שני נדרשתי ליצירתיות במהלך העבודה עם המפונים. בשלב מסוים המפונים בבתי המלון עזבו ועברו לדירות פרטיות או למלונות שמתאימים להם יותר, והמלון התרוקן וקלט מפונים חדשים. זו מציאות משתנה שדורשת ממני להיות גמישה כל הזמן".

ח' מספרת: "היה פיק של זמן שבו כל הזמן קלטנו ילדים בכל הגילים וגם ילדים מהחינוך המיוחד וילדים שהיו בבתי ספר אלטרנטיביים. כל התקופה הזו הייתה תקופה של התארגנות ומציאת פתרונות לאותם ילדים גם בשעות הבוקר וגם בשעות שלאחר יום הלימודים. הילדים שנקלטו שולבו במסגרות חינוכיות שמתאימות להם, חינוך מיוחד, חינוך ממלכתי-דתי, חינוך לילדים ונוער בסיכון, קידום נוער, ברנקו וייס ועוד".

ד' מספרת: "ההורים הגיעו מרשות מסוימת וכל הזמן שמעתי משפטים של "שתו לי ואכלו לי", לא הייתה להם מסוגלות על הילדים שלהם. הפכתי אותם ממתלוננים סדרתיים לשותפים בתהליכי קבלת ההחלטות. שאלתי אותם: מה אתם רוצים בחופשות? מה אתם רוצים שיקרה בשעות אחר הצהריים? יחד בנינו מערך רעיונות להפעלות, סדנאות לילדים, להורים, ערבי זמר, יצירה. בשלב מסוים זיהיתי בעיה של השמנת יתר בקרב הילדים. הם אוכלים שלוש ארוחות ביום ולא עושים פעילות גופנית. פניתי למומחית בתזונה בריאה ואורח חיים בריא ובניתי להם שני מפגשים בנושא. גם שוחחתי עם הטבח של המלון ובנינו תפריט".

**4. השפעה (Impact) שחוו המנהלות:** מנהלות מרכזי המפונים תפסו את המשימה שהוטלה עליהן כהזדמנות להשפיע באופן חיובי על חייהם של הילדים, המשפחות והקהילות המפונות. הן חוו תחושת השפעה משמעותית כאשר הצליחו לשלב ילדים במערכות חינוכיות, לשמר רצפים תפקודיים, לנתב למענים מותאמים וליצור מסגרות חדשות יש מאין במלונות ובעיר. ב' מספרת: "אני מרגישה שהטבעתי חותם בספר ההיסטוריה של המדינה. אני חלק מאירוע ציוני יוצא דופן, הרגשתי שאני עושה היסטוריה ומשפיעה על גורלות של ילדים ומשפחות".

ש' מספרת: "אני כמנהלת מרכז מפונים נכנסת לתמונה כמומחית בתחום החינוך, כמי שצריכה להורות דרך, לשבץ את הילדים במסגרות חינוכיות, להיות כתובת להורים הסרי

אונים. בן רגע חשתי שאני משפיעה על נפשות, גייסתי את כל הידע שרכשתי במהלך השנים בחינוך, בניהול, בהובלת צוותים, בתהליכי הכלה, יחד עם כל הקשרים שלי במחוז הפכתי את הכול לכוח שמסייע לי בתפקיד החלוצי שנקרה בדרכי".

### תמה שלישית: תהליכי שחיקה בקרב מנהלות מרכזי המפונים

לצד תחושת השליחות, המשמעות והתרומה, מנהלות מרכזי המפונים חוו שחיקה הן בשל העובדה שהן נשאו בשני תפקידים במקביל, הן בשל ריבוי משימות והחשיפה למצבים רגשיים מורכבים, והן בשל העבודה המתמשכת שהתאפיינה בחוסר ודאות ובעמימות כאשר למשך תקופת העבודה עם המפונים.

ש' מספרת: "המצב של ניהול מלון באופן מתמשך יוצר תחושות של סיפוק מצד אחד, אבל גם תסכול ושחיקה מהעבודה האינטנסיבית הבלתי נגמרת. ביקשו ממני או הנחו אותי יותר נכון לא להיפגע אם מתפרצים עליי ולא מכבדים אותי. למרות שקרעתי את עצמי כדי לתת מענה לאותו אבא, הוא איים שיפנה לתקשורת וילכלך עליי ועל משרד החינוך. ביקשו ממני להכיל והמכל שלי היה כבר מלא. לפעמים הרגשתי מצוקה ממקום של מי יציל את המציל".

מ' מספרת: "הייתי במצב של כוונה לשינוי בקריירה בשל שחיקה שהרגשתי ודווקא ההזדמנות לנהל מרכז מפונים יצרה אצלי טוויסט והזדמנות לשינוי חיובי בגלל היכולת שלי לתרום למפעל הציוני. הרגשתי שזו ציונות במיטבה – לסייע למפונים, לתרום עבור המדינה והחברה, לצמצם פערים, לתת מענה לימודי ורגשי לילדים ולחברי הקהילה שנעקרו מבתיהם. אבל העיסוק השוחק היומיומי בארגון הסעות, במחסור בכוח אדם, בשיבוץ סייעות שכל פעם מתחלפות, בקליטת מפונים חדשים ובהתעסקות בצד הבירוקרטי של מילוי נתונים כל פעם לגורם אחר, בעזיבה וקליטה של תלמידים, גן שתלוי על בלימה כי הילדים בחלקם עזבו וזה לא מצדיק את הקיום שלו, קליטת ילדים חדשים בגן אחרי שעברו כבר פעמיים מעבר בין גנים, דאגה לחלק הבלתי פורמלי של סטודנטים ומתנדבים. ואז גם הגיעה בקשה לעשות במקביל את התפקיד המקורי שלי ולהמשיך לתת מענה למפונים. זה יוצר דיסוננס של שליחות אבל גם שחיקה ואיבוד איוונים".

ט' מציינת: "פעלתי בו-זמנית בין נתינה ושליחות לבין צד של רצון לחזור לשגרה שלי. נורא רציתי כבר לחזור לשגרה ולתפקיד שלי. אבל ניהול מרכז מפונים לא נותן מקום לעצירה, כל פעם יש שינויים. פעלו בי שני כוחות במקביל, כוח הנתינה, היצירה, התרומה, לצד כוח הוויתור והרצון לחזור לשגרה".

12 מתוך 15 מנהלות המרכזים סיפרו על הופעת בעיות בריאותיות עקב הלחץ וריבוי המשימות. ט' מציינת: "חזרתי למיגרנות ולבעיות בריאותיות שונות בגלל הלחץ שהיה

לי". ב' מספרת: "החרדות האישיות, הלחץ בעבודה שלי כמדריכה מחויבת וכמנהלת מתקן מפונים גרמו לי ממש להיות חולה".

13 מתוך 15 מנהלות המרכזים לא ניהלו בעברן וחלקן היו חסרות במיומנויות ובכלים ניהוליים על מנת שיוכלו לבצע את עבודתן ביעילות. שבשלב מסוים הביעו מנהלות המרכזים קולות של שחיקה ורצון לסיים את תפקידן. בשלב זה סיפקה להן המינהלת הערכה, תמיכה ומשאבים על מנת לעזור להן להתגבר על האתגרים תוך כדי תנועה וכן לחשוב על דרכי העצמה ותגמול באמצעות ליווי שוטף והכלה, יצירת תחושת מעורבות וחיוניות ומתן כלים ניהוליים.

## סיכום ודיון

אחרי המתקפה על ישראל בשבעה באוקטובר 2023 ועם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל", אלפים מתושבי הצפון פונו מבתיהם ונקלטו במלונות ברחבי הארץ, בין היתר בעיר טבריה. על מנת לשמור על רציפות תפקודית ולתת מענה חינוכי ורגשי מייד לילדי המפונים, המינהלת שהוקמה במשרד החינוך בצפון מינתה נציגה לכל מלון במקביל לתפקידה המקורי במחוז.

המחקר שבוצע על פי פרדיגמה איכותנית מציג את דפוסי הניהול של מנהלות מרכזי המפונים ומכוון זרקור ליעילות תהליכי ניהול ללא סמכות במצבי חירום, במיוחד כשנדרשת פעולה משותפת של גורמים רבים. דפוסי ניהול ללא סמכות אפשרו למנהלות להשפיע באופן משמעותי גם ללא כוח פורמלי, תוך שהן מפגינו מיומנויות גבוהות בתקשורת בין-אישית, אמפתיה וגמישות. חוויות הניהול של מנהלות המרכזים התכנסו לתפיסות ההעצמה הפסיכולוגית שנמצאו כגורם מפתח בהצלחתן במסגרת העבודה המורכבת עם המפונים. ארבעת הממדים של העצמה פסיכולוגית הכוללים תחושות משמעות, מסוגלות, יכולת קבלת החלטות והשפעה, העניקו להן כוח ואיתנות להתמודד עם אתגרי התקופה.

הצורך בהבנת תופעת ההעצמה הפסיכולוגית בקרב אוכלוסייה זו נבע מההכרה בכך שהעצמה פסיכולוגית היא תופעה רב-ממדית ומורכבת השונה מהעצמה מבנית ודורשת הבנה מעמיקה, במיוחד כשמדובר בנשות חינוך שנשאו באחריות כפולה. ארבעת דפוסי ההעצמה מייצגים אומנם ניסיון לבודד חלקים בהוויית ההעצמה כפי שתוארה על ידי מנהלות המרכזים, וכל דפוס פעולה הוא נקודת מוצא אחת להתייחסות. אולם החיבור בין ארבעת דפוסי ההעצמה מאפשר ראייה של תמונה קוהרנטית ורב-כיוונית המתייחסת לתהליכי ההעצמה שחור.

המחקר מדגיש את תרומתן הייחודית של מנהלות מרכזי המפונים וחושף את יכולתן לשלב רגישות ואמפתיה לצד קבלת החלטות אפקטיבית. המנהלות פעלו מתוך תחושת שליחות עמוקה, חתרו למתן מענים מותאמים אישית לילדים ולמשפחות, והובילו תהליכים חינוכיים, חברתיים, ערכיים וקהילתיים רחבים.

המחקר הנוכחי מדגיש את חשיבות תפקידן ותפקודן של מנהלות מרכזי המפונים בעת מלחמת חרבות ברזל כמי שתרמו ליצירת יציבות רגשית ולימודית לילדים ולמשפחות מפונים שחוו טראומה. לאורך כל תקופת המלחמה התמודדו מנהלות המרכזים עם קשיים בעבודה עם ילדים והורים שחוו טראומות, וחתרו לפתרונות יצירתיים עם שותפי התפקיד כדי לתמוך בילדים ובמשפחותיהם.

ברומה למחקר שנערך על ידי כהן-זדה ועמיתיו (2024) על גננות שהגיעו למלונות בים המלח ואילת כדי לקלוט ילדים שפוננו מהעוטף ומשרדות בעקבות מתקפת השבעה באוקטובר, גם הממצאים במחקר הנוכחי מצביעים על כך שהסיוע שניתן על ידי נציגי משרד החינוך סייע לילדים לחזור לשגרה והעניק להם תחושות ביטחון, תוך שימת דגש על חוסן, שפה וסמליות מוכרות.

עם זאת, מתוך המחקר עולה שלצד תחושת השליחות, הנתינה, הסיפוק והמשמעות, מנהלות מרכזי המפונים חוו כעבור מספר חודשי עבודה אינטנסיביים תהליכי שחיקה ודחק. תחושות אלה נבעו בשל ההתמודדות היומיומית עם אתגרים וקשיים שהעמידו אותן במצבים פגיעים ורגישים ובלחץ נפשי שהוביל לפגיעה בחוסן האישי שלהן. מנהלות המרכזים חוו שחיקה ולחץ גם עקב הצורך בתפקוד כפול ובניהול במצבי אי-ודאות. הן חוו רמות גבוהות של מתח, שחיקה ולחצים בשל הדרישה להמשיך בתפקידן המקורי במשרד החינוך ובו-בזמן לנהל מרכז מפונים. ניהול המרכז דרש מהן זמינות רבה וצורך לתת מענים מידיים, תוך חשיפה למקרים אישיים ומשפחתיים מורכבים וגם לאיומים מילוליים. המציאות שבה פעלו יצרה מצבים שבהם הן היו חשופות לפגיעה פיזית או מילולית ולאיומים מצד הורים, מה שהוביל לשחיקה מחלחלת.

תחושת השליחות אומנם שימשה כמקור כוח למנהלות, אך השחיקה והמורכבות הכרוכות בניהול מרכזי המפונים מצביעות על הצורך במתן תמיכה מערכתית נוספת. במצבי חירום נדרשת תמיכה מקצועית, חברתית ורגשית, הקניית כישורים לניהול מצבי לחץ, ושיפור בתנאי העבודה - הללו היו יכולים להקטין את השחיקה. בנוסף, על מנת להפחית את תהליכי השחיקה עולה הצורך בהדרכה מקצועית ומתמשכת, בליווי אישי אינטנסיבי, ובמתן הערכה לנושאים בנטל המתמשך (Kutsher, 2019).

## מגבלות והמלצות להמשך מחקר

חשוב ללמוד ממקרה הבוחן של מנהלות מרכזי המפונים בכל הנוגע להטמעת גישות ניהול ללא סמכות ולהטמעת מודלים דומים במצבי חירום. בתהליכי הליווי וההכשרה של בעלי תפקידים במחוזות, כדאי לחזק מיומנויות ניהוליות לצורך התמודדות עם מצבי משבר המצריכים הכשרה מתאימה וכלים ניהוליים להתמודדות עם מצבים מורכבים.

הצלחת המנהלות בכל הנוגע ליצירת מענים מותאמים לצורכי הילדים המפונים נבעה משיתופי פעולה עם גורמים שונים, ויש להמשיך לקדם מחקר באשר לכוחות הטמונים בשיתוף הפעולה של בעלי תפקידים בימות חירום וגם בימות שגרה.

מנהלות מרכזי המפונים פעלו מתוך תחושת שליחות רבה ויצרו שותפויות מקצועיות עם גורמים שונים, תוך שמירה על ערכים של אכפתיות לילדים. המנהלות ניהלו את המרכזים תוך יצירת פתרונות יצירתיים לצרכים המורכבים של הילדים והמשפחות, כל זאת במציאות מאתגרת ועמומה ובחוסר ודאות. הן הציעו מודל מנהיגות נשית במצבי חירום, ששם דגש על רגישות, אמפתיה ויכולת קבלת החלטות אסטרטגיות. תפקודן במהלך מלחמת חרבות ברזל היה מכריע בשמירה על חוסן קהילתי ותמיכה בילדים ובמשפחות במצבי מצוקה, והן היו דמויות מפתח בתקופה קשה. חשוב להמשיך ולבחון מנהיגות נשית בהקשר של תהליכי ניהול ללא סמכות בשעות משבר.

ישנו ידע מצומצם בנוגע לסוג ניהול זה, שנוצר תוך כדי תנועה במלחמה. מעניין יהיה לבצע מחקר איכותני כדי לגלות תובנות לא רק על תופעת ההעצמה הפסיכולוגית באופן כללי, אלא גם בהקשר הספציפי של נשיאה בתפקיד ניהולי שלא היה כמותו בעבר בשעת מלחמה. במחקר זה לא רואינו ראשי מינהלת המפונים, מנהלי אשכולות המלונות ושותפי תפקיד מהעיר טבריה ומהרשויות המפונות, שיכולים להעניק פרספקטיבה נוספת על תהליכי הניהול של מנהלות המרכזים. ניתן לראיין אנשי מפתח אלה על מנת ללמוד על הנושא מזווית נוספת. כמו כן, ניתן לבחון את אותה שאלת מחקר בהרחבה גם על מנהלי מרכזי המפונים במחוזות נוספים שקלטו מפונים, כגון במחוז הדרום ובמחוז חיפה. בנוסף, מחקר זה התמקד בתחושות העצמה פסיכולוגית ושחיקה שחוו מנהלות מרכזי המפונים. ניתן להרחיב על משתנים נוספים במחקר נפרד, כגון הכוח הטמון בשיתופי פעולה בתקופות חירום, פיתוח תהליכי חוסן בקרב מנהלים ללא סמכות, ואיתור מצבי סיכון בקרב ילדים במהלך המלחמה.

## רשימת מקורות

- בן שחר, ת' (2024). 10,000 מפונים הגיעו לטבריה, אבל הם לא יעצרו את שקיעתה העצובה. עיתון גלובס, 8.8.24. <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001486212>
- גוטנטיג, ט' ואסטרך, ק' (2021). שחיקת מורים בשל ההוראה מרחוק בקורונה והקשר לשלומותם הפסיכולוגית ורווחתם התעסוקתית. דר"ח סופי. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים. זמין באתר משרד החינוך [meyda.education.gov.il](http://meyda.education.gov.il)
- גרינבנק, א', אגם בן ארצי, ג' וכספי, ר' (2018). שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד. מחקרי גבעה, כרך ה', 89-104.
- כהן זדה, א', גולדברג, ג' והולצברג, ר' (2024). "עוד יבואו ימים אחרים": גנות קולטות ילדי מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת חרבות ברזל. מחקרי גבעה, כרך י"א, 59-81.
- מלין, י', גומפל, ת', ונחום, מ' (2024). מורים בישראל בזמן המלחמה: היבטים פסיכולוגיים ומקצועיים. דר"ח מחקר במימון לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.
- שוורץ, מ' (2020). ניהול ללא סמכות. הוצאת מטר.
- Amar, A. D., Hlupic, V. & Tamwatin, T. (2015). *Leading Change without Formal Authority: The ICC Model for the Institutionalization of an Organizational Management Integrity System*. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2(11), 130-145
- Ancona, D. & Backman, E. (2010). *Managing without authority*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Koçak, R. D. (2019). Leadership without hierarchy and authority: Lateral leadership. *International Journal of Social Inquiry*, 12(2), 1-22.
- Kramer, R., DeSanto, S. & Kidron, R. (2018). Leading without authority: The role of influence in contemporary leadership. *Journal of Leadership Studies*, 12(4), 35-45.
- Kutscher, S. (2019). Reducing teacher burnout: Strategies for coping and resilience. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 453-467.
- Llorente-Alonso, M., García-Ael, C. & Topa, G. (2023). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04369-8>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Burnout in the workplace: A review of theory and research. *Annual Review of Psychology*, 67, 395-417.

- Mathew, J. & Nair, S. (2021). Psychological empowerment and job satisfaction: A meta-analytic review. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 26(4), 431–440. <https://doi.org/10.1177/0972262921994350>
- Raelin, J. A. (2011). *The leaderful fieldbook: Strategies and activities for developing leadership*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F. & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22–29. [https://www.academia.edu/download/81693133/Semi\\_structured\\_Interview\\_A\\_Methodological\\_Reflection.pdf](https://www.academia.edu/download/81693133/Semi_structured_Interview_A_Methodological_Reflection.pdf)
- Sagie, A. & Koslowsky, M. (2000). *Participation and empowerment in organizations: Modeling, effectiveness, and applications*. Sage Publications.
- Shkedi, A. (2004). Second-order theoretical analysis: a method for constructing theoretical explanation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (5), 627–646.
- Spreitzer, G. M. (2007). Giving peace a chance: Organizational leadership, empowerment, and sustainable peace. *Journal of Organizational Behavior*, 28(7), 1077–1096. <https://doi.org/10.1002/job.487>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.