

תפקידה של מנהלת גיל רך

רשותית באזור עימות

תפיסת התפקיד של מנהלות הגיל הרך במועצות אזוריות באזור עימות בישראל בעוטף עזה: הכישורים הנדרשים, הכשרתן והציפיות מהן - הגלויות וסמויות, בעיניהן ובעיניי ראשי המועצות

כתבו:

נועה צור ברוש - מנהלת הגן הקיבוצי, אגף חינוך, התנועה הקיבוצית

אלקי כהן - אשת חינוך בעוטף עזה

עריכה:

ענת מרלא חפץ – מחלקת צמיחה ופיתוח קהילה באגף חברה, התנועה הקיבוצית



תקציר

מאמר זה בוחן את דיוקנה של מנהלת מחלקת הגיל הרך הרצויה במועצות אזוריות הנמצאות באזור עימות. דיוקנה של מנהלת חינוך הגיל הרך ותפקידיה נבחנו ונסקרו מזוויות ומהיבטים שונים במחקרים בינלאומיים וישראליים, אולם, תפיסות ראשי מועצות ותפיסת מנהלות הגיל הרך באזור עימות את דיוקן מנהלת הגיל הרך הרצויה במועצתם, כמעט שלא נחקרו. שאלות המחקר בהן עסקנו הן: כיצד תופס ראש המועצה באזור עימות את הפרופיל הנדרש של מנהלת מחלקת גיל רך במועצתו? כיצד תופסת מנהלת מחלקת הגיל הרך במועצה אזורית באזור עימות את תפקידיה? ולבסוף, כיצד בא לידי ביטוי הפער בין נקודות המבט של ראש המועצה באזור עימות לבין זו של מנהלת הגיל הרך בכל הקשור לתפיסת התפקיד? המחקר מתנהל על פי עקרונות הגישה האיכותנית, המאפשרת לכל משתתף לבטא את מחשבותיו, את רעיונותיו ואת תחושותיו בנוגע לנושא הנבחן. כלי המחקר הוא ריאיון פתוח וניתוח הממצאים מתבסס על גישת "תיאוריה מעוגנת בשדה". הממצאים המוצגים הם תוצר של עיבוד הראיונות באמצעות קידוד תוכניהם.

שלושה נושאים מרכזיים (קטגוריות-על) עלו מעיבוד הראיונות: א. הדיוקן העולה מהממצאים מתחלק לשלושה נושאי משנה (קטגוריות): אישיות המנהל, סגנון הניהול והכשרת המנהל; ב. מאפייני התפקיד באזור עימות מתחלקים לשני נושאי משנה: התמודדות רגשית ומעברים בין חירום לשגרה. ג. הפער בין הרצוי למצוי ונושא משנה העוסק בתפקוד ומשאבים במציאות מורכבת. נושאי המשנה וסעיפיהם מסודרים על פי העוצמה שבה הופיעו בראיונות.

מטרתנו היתה לנסות ולייצר מודל רלוונטי ועדכני לפרופיל מנהלת הגיל הרך במועצה אזורית באזור עימות, המאפשר מתן מענה מקצועי הן למערכות החינוך היישוביות, הן למנהלות הגיל הרך והן לאוכלוסיית ההורים החיים באזור עימות. אין לנו פריבילגיה להמשיך לעצום עיניים כנגד המצב המשברי הקיים היום במערכות החינוך לגיל הרך וההשפעה ארוכת הטווח לחינוך ילדים באזור עימות מתמשך – כעוטף עזה.

כפי שאמרה לנו אחת המנהלות: "מנהל שמגיע לכאן [לעוטף עזה] חייב לעשות סוויץ' בראש, לשנות חשיבה, להבין באיזה מקום או מציאות הוא נמצא. כאן יש מלחמה שמתחפשת מדי פעם לשגרה ואסור לנו להתבלבל. השטח בוער ואנו צריכים להיות בכוננות מתמדת".

המסקנות המרכזיות העולות מהראיונות שקיימנו עוסקות בצורך לחדד את הגדרות התפקיד וההכשרה הרצויה למנהלות הגיל הרך במועצות באזורי עימות: דרישות התפקיד בהיבט הרגשי, האישיותי והמקצועי הינן ייחודיות ויש לקחת זאת בחשבון בהגדרת הציפיות ובליווי הרגשי וההכשרה המקצועית הניתנות למנהלות. בנוסף, רצוי לקדם את מודל המנהיגות המשתפת, שביכולתו לייצר מערך תומך ותחושת שייכות ומשימה משותפת ולחזק הן את המנהלות והן את הצוותים. מבחינה ארגונית מתמודדות מנהלות הגיל הרך בעוטף עזה עם מבנה ארגוני שאינו בהלימה עם הדרישות והצרכים שהן ניצבות בפניהם מחד, והמשאבים העומדים לרשותן (ובכלל זה זמן ותקציבים) מאידך. הפער בין הרצוי למצוי מוסיף על האתגר הגדול שהן מתמודדות איתו ממילא.

סקירת ספרות:

1. חינוך באזור עימות:

בעשור האחרון הולכים ומצטברים מחקרים המצביעים באופן חד משמעי על ההשפעה המכרעת של איכות החינוך והטיפול בגיל הרך, הקשר הישיר לסביבה בה הוא גדל וההשפעה של שנים אלו על עתידו (טרקטנברג, 2019). החשיפה לגירויים בשנות חייו הראשונות של הפעוט, היא בעלת השפעה דרמטית על התפתחותו הקוגניטיבית והרגשית (צור, 2014) במהלך חייו כנער ובוגר, יתר על כן כשהוא מתחנך באזור עימות. המציאות הקשה אינה מתורגמות לשינוי משמעותי בסדרי העדיפויות הלאומיים, והתקציבים הנמוכים ביותר מופנים כלפי הגיל הרך (טרקטנברג, 2019). מאז שנת 2001, פרוץ האינתיפאדה הראשונה, חיים אזרחי עוטף עזה באזור עימות פעיל ומשלמים על כך מחיר רגשי ופיזי כבד. למרות שישראל היא "מעבדה טבעית לתגובת לחץ" (דביר, 1999) המושג "טראומה לאומית" הפך שגור בשיח המחקרי רק בשנים האחרונות והתחיל להיות חלק מהנרטיב בו עוסקות מערכות החינוך ברשויות וישובים. חיים של "שיגרה" בעוטף מקבלים אינטרפרטציה שונה מזו בשאר חלקי הארץ, כאשר תחושת תושבי העוטף היא של חוסר ביטחון מתמשך. מעבר להקמתם של מרכזי החוסן שהוקמו באזור בכדי לתת מענה מידי לתושבי העוטף, גופים טיפוליים אלו, המתמחים בטראומה מתמשכת, מקדמים את ההכרה ומקנים "תוקף חברתי" למצב הקיים (פלוקטין עמרמי, 2010). העומס הרגשי לחשיפה המתמדת לטראומה גובה מחיר פיזיולוגי מהגוף והנפש. דוגמה לכך היא פגיעה במנגנונים העצביים וההורמונליים האחראים בגוף שלנו על יכולת הוויסות. מנגנונים אלו משמעותיים להתפתחות תקינה, ומאפשרים לנו לשמור על היציבות הפנימית תוך כדי התאמה מתמדת לסביבה שלנו (פת-הורצ'ניק, אחיטוב, אסולין-פרץ, קמינר, קפלנסקי, רוזנבלט, ברום 2015). כתוצאה מהחיים באזור עימות, מרקם החיים של אוכלוסיית העוטף הפכה לפגיעה הרבה יותר, החל מרמת החוסן הנפשי, תחושת חוסר ביטחון אישי, חיים באי וודאות ומצב תעסוקתי שמתערער כל פעם מחדש, וכלה במערכות היחסים המשפחתיות שנתונות ללחצים וקשיים. השפעותיה של חשיפה מתמשכת למלחמה וטרור על מצוקה רגשית של ילדים קטנים גורמות לפגיעה תפקודית המאופיינת בתסמינים פסיכיאטריים ופסיכולוגיים. תופעות הישרדותיות כגון דריכות תמידית, תגובתיות יתר, או הימנעות המאופיינות אצל לוחמים שפיתחו תסמונת פוסט-טראומטית, הופכות לפתולוגיות כאשר הן נמשכות מעבר לזמן המוגדר "כסכנה". כאשר תופעה זו נמשכת על בסיס יום יומי, היא גובה מחיר אישי וחברתי כבד. על פי פיקוד העורף, בשנת 2007 מערכת ההתרעה הופעלה בערך כל שלוש שעות. ככל שהמצב נותר ללא שינוי, כל התרעה או אזכור לאזעקה היווה טריגר מידי לתגובות של בהלה, חרדה ועוררות יתר (פת-הורצ'ניק, אחיטוב, אסולין-פרץ, קמינר, קפלנסקי, רוזנבלט, ברום 2015) (לביא, נוטמן שוורץ, דקל 2015).

א. "עוטף עזה" כאזור עימות

בשנת 2000 לאחר סיומה של האינתיפאדה השנייה, המצב הבטחוני באזור עוטף עזה קיבל תפנית חמורה. לאחר נסיגת צהל מרצועת עזה בשנת 2005, ירי של טילי "קסאם" ופצצות מרגמה הפך לחלק משגרת החיים הקשה שנמשכת עד היום. שלושה מבצעים צבאיים של לוחמה התנהלו באזור, "עופרת יצוקה" בשנת 2008, "עמוד ענן" בשנת 2012, ומבצע "צוק איתן" במהלך הקיץ של 2014. בנוסף, איום המנהרות והבלונים יצרו מציאות חדשה עבור תושבי העוטף (שריג, 2017). המצב הביטחוני באזור עוטף עזה מוגדר כ"שגרת חירום". כל נפילת רקטה או פצצה מלווה באזעקת "צבע

אדום", מאפשרת 10 שניות בממוצע לתפוס מחסה, ובמקרה הטוב ריצה למקלטים (פת-הורצ'ניק, אחיטוב, אסולין-פרץ, קמינר, קפלנסקי, רוזנבלט, ברום 2015). חמשת מרכזי החוסן הקיימים בשדרות וביישובי עוטף עזה (בארבע המועצות האזוריות: חוף אשקלון, שדות נגב, שער הנגב ואשכול) נותנים מענה פסיכולוגי וסוציאלי לתושבים הסובלים מתסמינים פוסט-טראומטיים בעקבות האיום המתמשך. מרכזים אלה עובדים בשיתוף פעולה זה עם זה ונותנים מענה בשלושה תחומים מרכזיים: היערכות לחירום, מענה פסיכו-סוציאלי פרטני וקבוצתי, וחיזוק החוסן הקהילתי (רייניץ, 2017). מחקרים העוסקים בחשיפה לטרור ומלחמה מצאו שככל שמשך החשיפה גדל, ההשלכות השליליות גדלות בהתאם (פת-הורצ'ניק, אחיטוב, אסולין-פרץ, קמינר, קפלנסקי, רוזנבלט, ברום 2015).

ב. השלכות על חיי המשפחה והחברה באזור עימות

עיסוק בטראומה על רקע לאומי כולל התייחסות לפן הפסיכולוגי, לתחושות הזדהות וההשתייכות (בלייך 2004). חשיפה מתמשכת במהלך החיים לאיומים באזור עימות, כרוכה מטבעה בתחושה קשה של אי ודאות, סכנה ואיום. שיגרת החיים רצופה תזכורות יומיות למצב שמעורר כל פעם מחדש את תחושת החרדה הקיומית. ילדים והוריהם מראים בבירור תסמינים רבים יותר וחמורים יותר של מצוקה פוסט-טראומטית (פלוטקין עמרמי, 2010). ישנם 4 מאפיינים משותפים לכל תושבי עוטף עזה: איום תמידי על החיים, הצטברות של אירועים טראומטיים חוזרים ונשנים, טראומה ברמה קהילתית ולבסוף, העברה בין דורית של חשיפה כרונית מהורים שבעצמם היו ילדים באפריל 2001 כאשר הקסאם הראשון נפל על שדרות (Lavi, 2018). חרף המצב חשוב לציין שרוב תושבי הסביבה, מבוגרים וילדים כאחד, מפגינים חוסן נפשי ויכולת התמודדות טובה עם מצבי חירום, ואינם מדווחים על מצוקה המוגדרת פוסט-טראומטית. (פת-הורצ'ניק, אחיטוב, אסולין-פרץ, קמינר, קפלנסקי, רוזנבלט, ברום 2015).

ב.1. מאפייני לחץ

לחץ הוא מצב פנימי הנחוה במישור רגשי, קוגניטיבי, פיזיולוגי והתנהגותי. במישור הרגשי במצבי לחץ קיימת חרדה כתוצאה מחשש ודאגה, דיכאון שבא לידי ביטוי בתחושת עייפות ופסימיות וכעס שמעורר אגרסיות. התגובות הקוגניטיביות באות לידי ביטוי בדימויים מפחידים, חוסר יכולת לארגן מחשבות בעילות, בהירות והיגיון, מצב המונע מאיתנו לחשוב על פתרונות אפשריים לסיטואציה. יכולת הריכוז פוחתת במצבי לחץ, קיים קושי להצפין מידע או אפילו לשלוף מהזיכרון מידע ישן שכבר הוצפן בו. התגובות הפיזיולוגיות הן הקלות ביותר למדידה, ובמצב "נורמטיבי" הן נועדו לאפשר לגוף שלנו להתמודד עם הסכנה המיידית. שתי מערכות פיזיולוגיות הנמצאות במוח שלנו, הפרה-סימפטטית אחראית על מצב רגיעה, והסימפטטית על עוררות (Diamond, Lipsitz, 2013).

ב.2. מאפייני לחץ ופיתוח חוסן אישי בגיל הרך

הסבירות היא שפעולות המפתחות חוסן אישי ותחושת מסוגלות אישית אצל ילדינו ידועה לנו כהורים ואנשי חינוך, ולעיתים אף קיים הרושם שקל ללמד את הפעוטות פעולות אלו כחלק משגרת היום בבית או במעון, אך אין זה המצב כלל וכלל. במחקר מקיף שהתקיים בארצות הברית (The International Resilience Project) העוסק ביכולתו של המבוגר המשמעותי לפתח ולחזק את

חוסנו הנפשי של הפעוט, ושל - מצוין שרק 38% מההורים וצוותי החינוך העוסקים בגיל הרך (Early Childhood Education) מעודדים את פיתוח חוסנו הנפשי ויכולת הפעוט להתאושש מהר ממצב של מצוקה (Grotberg, 1995). לחץ ומתח כרוני המתחילים בגיל צעיר אינם מחלימים באופן טבעי, להיפך, נראה כי ההשפעות וסימפטומים הולכים ומחמירים עם הזמן. ילדים אלו, החשופים לטראומה מתמשכת, מאופיינים בפרופיל מורכב ומוחצן יותר ככל שהם מתבגרים (Halevi, Djalovski, Vengrober, Feldman 2016). פעוט המתמודד עם הסימפטומים המאופיינים עם טראומה אינו מסוגל להתמודד עם המשימות ההתפתחותיות המותאמות לגילו. תפקידו של ההורה והצוות החינוכי בגיל הרך קריטי ועליהם לתת לפעוט מענה טיפולי וחינוכי מקצועי ומותאם לסביבת חייו.

2. תפקיד ניהול אגף החינוך בגיל הרך:

המשבר הקשה שקיים בגיל הרך בארץ, קשה אף יותר במערכות החינוך לגיל הרך במועצות האזוריות צמודות הגדר לעוטף עזה. מעבר להתמודדות עם בעיית כוח אדם לא מקצועי, שכר נמוך, מחסור במשאבים, בהדרכה וליווי מקצועי, החשיפה של מערכות אלו לאירועים טראומטיים חוזרים ונשנים מעצימה את המצוקות הפוסט טראומטיות של הילדים, הוריהם וכמובן הצוות המקצועי (פת-הורצ'ניק, אחיטוב, אסולין-פרץ, קמינר, קפלנסקי, רוזנבלט, ברום 2015). חשוב להבין איך והאם סוגיות אלו באות לידי ביטוי כחלק משמעותי מתפקידה של מנהלת הגיל הרך במועצה המחייבת התנהלות חינוכית מקצועית בנוסף לעשייה הקהילתית וציבורית הנדרשת ממנה. מחקרים רבים בתחום הגיל הרך היום, עוסקים בחשיבות איכות האינטראקציות בין הצוות החינוכי לילדי הגן, כאחד הגורמים המרכזיים בקביעת איכות המסגרת (צור 2014). מעט מחקרים עוסקים באופן ישיר בתפקיד הניהול המערכתי – רשותי בגיל הרך, אך אנו יוצאות מנקודת הנחה שכל האנשים העוסקים בתחום, נדרשים לתת מענה מקצועי ואיכותי, משימה המצריכה מהם גיוס כוחות פיזיים, רגשיים ושכליים (צור, 2014). היום מסכימים כולם על כך שלאיכות הטיפול והטיפול של ילדים בשנות חייהם הראשונות, יש חשיבות חברתית וכלכלית רבה (רבינוביץ', 2015). הצורך לנווט משאבים לטובת הגיל הרך הינו משמעותי מאד ויכול ליצור אימפקט מיידי ולטווח הארוך בחברה.

לבקשת משרד החינוך, בשנת 2017 הוקמה הוועדה ברשות פרופ' מריו מיקולינסר לניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך על ידי "היוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך". מטרת הוועדה היתה לקיים תהליך למידה מקיף בכדי לבחון את הנעשה בתחום זה בארץ, למפות את המגמות הקיימות בעולם, וכך לזהות תחומים בהם אנו מחוייבים לשפר ולשנות את המבנה הקיים במערכות החינוך בארץ (וולובניק, 2018). אחת המסקנות הבולטות של הוועדה היא שלא מספיק לעסוק רק בהיבטים הפדגוגיים לאורך הקריירה החינוכית, אלא נדרש להתמודד גם עם היבטים ארגוניים מורכבים תוך כדי התפתחות מקצועית, שיפור מעמדו של איש החינוך וסטטוס מקצועות החינוך באופן כללי. מעבר לכך נבחנו סוגיות נוספות כגון התבניות הפדגוגיות של הפיתוח המקצועי, המבנה הארגוני שבאחריותו, ניהול הפיתוח המקצועי, התפתחות, בקרה והערכה של הלמידה והתפתחות מקצועית (וולובניק, 2018). מנהלת מחלקת הגיל הרך צריכה משאבים נוספים של כוח אדם בכדי להאציל סמכויות כגון סידור עבודה ואדמיניסטרציה וכך להתפנות לתפקידה המהותי והוא: התוויית חזון, קביעת מדיניות, קביעת סדרי עדיפויות, אימוץ, בקרה, הדרכה,

הכשרה והכוונה של מנהלות הגיל הרך היישוביות וכמובן יצירת שיתופי פעולה עם כל הגורמים השותפים למארג המאפשר חינוך יישובי קהילתי מיטבי. כל אילו צריכים להיות חלק אינטגרלי מהגדרת תפקידה, שמטרתה להוציא לפועל את המדיניות הכוללת לגיל הרך מלידה עד גיל 6 במועצה (הוכמן 2018).

א. הגדרת תפקידה של מנהלת מחלקת הגיל הרך

חרף מאמציו, לא מצאנו הגדרה רשמית ייעודית שנכתבה על ידי משרד רשותי או ממשלתי לתפקיד "ניהול מחלקת הגיל הרך ברשות". הגדרת התפקיד המובאת במאמר זה לקוחה מהגדרות של תפקידים דומים שנכתבו עבור הרשות. בנוסף לכך כן מצאנו הגדרות ראויות ומדויקות יותר שנכתבו על ידי גורמים פרטיים, קרנות ועמותות שמטרתן קידום וחיזוק החברה הישראלית בתחומי החינוך והגיל הרך ברשויות המקומיות. בהגדרה שנכתבה על ידי קרן אניאס ובני שטינמץ, שהוקמה בשנת 2007, כתוב: "מכיוון שמדובר בתפקיד חדש הדורש עבודה עם גורמים רבים בעלי שונות אירגונית גדולה ופיזור תקציבי נרחב, יש חשיבות ראשונה במעלה למעורבות ולהובלה של ראש העיר את הנושא. מנהל תחום הגיל הרך צריך שיהיה איש המקצוע של ראש העיר לתחום זה, תחת הנחיה ברורה של ראש העיר שהוא מצפה מכל הגורמים בעיר העובדים בתחום, לשתף פעולה במתן השירותים למען ילדי העיר".

<http://www.steinmetz-foundation.co.il/Editor/assets/hagarat%20tafkid.doc>

תחומי העיסוק של ניהול מחלקת הגיל הרך כרוכים בהובלת צוות היגוי רשותי ובניית מערך מורחב של מתן שירותים לגיל הרך בו לוקחים חלק כל נותני השירותים בכל ישוב וישוב, מיפוי צרכים ומעקב אחר הנעשה בכל ישוב במועצה בתחום הגיל הרך, גיבוש חזון (בשיתוף פעולה עם צוות ההיגוי) ובניית תכנית עבודה בין-אירגונית, בנייה וחיזוק של רצף חינוכי / טיפולי בכל ישוב ובמטרה הרשות על ידי בניית מנגנוני עבודה ונהלים בין ארגוניים, בניה והבניה של מודל עבודה רשותי המאפשר מתן מענה מקצועי למרכזי הגיל הרך בכל ישוב בהם יועסקו צוותים פרא-רפואיים שיתנו מענים טיפוליים וחינוכיים לכלל המסגרות שפועלות בישוב, סיוע בבניית תכניות עבודה ותקציב לכל מערכת גיל רך יישובית, אחריות על בניה ותחזוקה של מרכזי הגיל הרך בכל ישוב, ארגון הדרכות והכשרה מקצועית לצוותים החינוכיים בכל ישוב, פיתוח תוכניות ויוזמות חדשות למען מערכות הגיל הרך בישוב, בניית תקציב מועצתי בעזרתו של ראש מינהל החינוך במועצה וארגון ובניית הקשרים ואיגומי משאבים בין ארגונים ברשות הפועלים בתחום הגיל הרך (הוכמן, 2014). כמו כן יהיה מנהל תחום הגיל הרך אחראי על בניה וחיזוק חיזוק של שותפויות עם גורמים שונים, כולל גיוס ופיתוח משאבים, קשר עם משרדי ממשלה (בריאות, חינוך, רווחה, קליטה, פנים), ארגוני גיל רך על מועצתיים הנותנים שירות ליישובי המועצה, קשר עם קרנות וארגוני המגזר השלישי, תורמים ועסקים פרטיים, קופות חולים (טיפת חלב), מרכזים ומערכות לגיל הרך בישובים אחרים ואקדמיה. אנשי מקצוע באחריות ישירה של המחלקה לגיל הרך: מנהלות גיל רך יישוביות, אנשי מקצוע פרא-רפואיים הפועלים עבור הגיל הרך בישוב, מדריכות פדגוגיות ומנחות להורים ולילדים, מטפלים רגשיים: פסיכולוגיה התפתחותית, תרפיסטים, טיפול דיאדי, עו"ס, צוות מנהלת החינוך בכל ישוב. (הוכמן, 2014). כישורים נדרשים: השכלה - תואר שני לפחות בתחומים רלוונטיים כגון: חינוך/יעוץ/עבודה סוציאלית/פסיכולוגיה/מקצועות פרא-רפואיים. ניסיון - ניסיון מוכח בניהול

מערכות בתחום החינוך/החינוך הלא פורמאלי, ניסיון בבניית וניהול תקציבים, ניסיון בבניית וניהול תכניות לגיל הרך וניסיון בגיוס משאבים.

על מנהלת הגיל הרך המועצתית להיות בעלת יכולת לרתום שותפים לעשייה החינוכית וליצור שיתופי פעולה עם מנהלי הקהילה, מנהלות הגיל הרך, הנהלות חינוך וועדי הורים בישוב. עליה לגייס מחלקות נוספות במועצה איתם קיים ממשק מקצועי חיוני לתפקודה ולתפקוד מערכת הגיל הרך עליה היא מופקדת. חשוב שתכיר ותדע למפות את כל השותפים לעשייה החינוכית גם במעגלים נלווים, ולזהות מי הן דמויות המפתח, ומה הם האינטרסים של הקבוצות ואף של היחידים (הוכמן, 2014). חשיבות היכולת לנהל צוות חינוכי-טיפולי רב מקצועי במועצה ובישוב באופן שוטף היא חיונית עבור קהילה החיה באזור עימות מתמשך. תחושת היציבות ובטחון בשגרה הוא המאפשר התמודדות יעילה בעת משבר (גרינולד, 2019).

ב. התאמת אישיות, מיומנויות וגישה חינוכית לתפקיד

מוסדות חינוך היום מחויבים להתאים עצמם לסביבה מורכבת המשתנה בקצב מהיר. ההכרה בחשיבות החוסן הארגוני ותפיסת התפקיד של מנהלת מחלקת גיל רך במועצה צריכה להיות חלק מהשיח העוסק "בהיפוך הפרמידה" בגיל הרך והתווית מדיניות מקיפה הנגזרת מהשקפה זו. מחקר שבחן את הקורלציה בין מאפייניו האישיותיים של המנהל לבין משתנים כגון הון חברתי, העצמה צוותית, תלות הדדית, הון פסיכולוגי וסביבת העבודה הראו קשר חיובי מובהק בין חוסן ארגוני לתפקוד המוסד החינוכי במצבי משבר (שני, סומך, 2019).

על הרשויות לקבוע סטנדרטיזציה לפרופיל המנהלת, כך שניתן יהיה לתת מענה לאתגרים הייחודיים המאפיינים את הגיל הרך והקהילה. קיים צורך לייצר פרופיל מקצועי חדש במטרה לייצר תהליך הגורם למנהלת מחלקת הגיל הרך להיות מנהיגה רלוונטית ומקצועית יותר. מכאן שלא בהכרח כל גננת עם ותק וניסיון תהפוך למנהלת טובה ללא מסלול התמקצעות ייחודי לתפקיד המורכב. מסלול אקדמי, קורסים מקצועיים, ניסיון בתחום ולמידה לאורך החיים - Lifelong learning כתפיסה האומרת שתהליך הלמידה הוא תמידי ומתמשך. הוא כולל רכישת ידע למטרות אישיות או מקצועיות, הנעשית מרצון ומוטיבציה אישית להתפתח. התפקיד מצריך אישיות יוזמת בעלת יכולת ראייה מערכתית רחבה, עבודה עצמאית, בעלת ערכים ומודעות חברתית גבוהה, בעלת כריזמה, יכולת ארגון וניהול גבוהות. במחקרים שונים נמצא כי מנהלי חינוך חשים שליחות בעבודתם, מסירות לארגון בו הם עובדים ומונעים על ידי ערכים אישיים ומוסריים אותם הם מסוגלים לנסח באופן קוהרנטי וברור בהקשר המערכתי חינוכי. מנהיגותם מבוזרת, קשובה לסביבה וממוקדת למידה תמידית (רייכל, 2015).

ג. תמיכה לניהול גיל רך באזור עימות.

חינוך איכותי ומקצועי מאפשר שוויון הזדמנויות, צמצום פערים חברתיים ומקל על איתור מוקדם של ילדים בסיכון. על מנת לספק מענה מקצועי לצרכיהם של הילדים, הצוות החינוכי מחויב להיות מלומד ומקצועי (צור, 2014). הפרופסיונליות שתפקיד זה דורש מהצוות החינוכי, מנהלות החינוך היישוביות אחת כמה וכמה נדרשת ממנהלת מחלקת הגיל הרך במועצה שצריכה להוביל אגנדה מקצועית וזהותית מוגדרת. צוות חינוכי העובד בגיל הרך חייב לקבל מענה תכוף של תמיכה ויעוץ

וזאת בכדי להימנע מתחושה של תשישות הנובעת מההזדהות עם הפעוט והוריו (Child 2008 Trauma Toolkit for Educators).

ד. מנהיגות פדגוגית – במציאות של טראומה משותפת

קיימות שלוש גישות עיקריות העוסקות במנהיגות. הראשונה היא מנהיגות מתגמלת, המתוארת כ"יחסי חליפין" בין המנהלת לצוות החינוכי. גישה זו מאפשרת למנהלת לקבוע את המטרות, היעדים ודרכי הביצוע שלהם ברמת המחלקה ומערכות החינוך היישוביות. סגנון המנהיגות הזה נותן לצוותים החינוכיים, ושותפים נוספים, תחושת ביטחון ביכולות הביצוע שלה ובהתאם לכך היא גם מתוגמלת. השנייה, היא מנהיגות מתמירה/מעצבת, הממוקדת בליבה האישיותית של המנהיגה, לדוגמה הכריזמה, חזון, יכולת האצלת סמכויות והנעת תהליכים, תחושת המחויבות והמסירות שלה לארגון ולצוות. המנהיגות השלישית היא מנהיגות משתפת, ממוקדת תהליכים שיתופיים של קבלת החלטות ברוח ערכי הדמוקרטיה. מחקרים של השנים האחרונות תומכים במנהיגות המשתפת, ובוחנים את יתרון החשיבה והחוכמה המשותפת בתהליך קבלת ההחלטות (Bush, Glove, 2014).

החיבור בין מנהיגות לפדגוגיה אינו מובן מאליו, ודאי לאחר שנים רבות בהן קודמו רפורמות שלא ייחסו חשיבות לחיבור בין השתיים ועודדו את מנהלי החינוך לעסוק בעיקר ברפורמות מנהליות וארגוניות (לוי, 2009). מנהיגות פדגוגית עוסקת בהובלת תהליכים בעלי זיקה מפורשת ללמידה והתפתחות בכל הרמות ובכל הגילאים. מנהל-מנהיג יודע לרכז את הצוות החינוכי סביב יעדים ומטרות משותפות, לבזר סמכויות, ולפתח בעצמו מנהיגות דומה בישובים. אך התנאי החשוב ביותר אולי לקיומה של מנהיגות זו הוא שמנהלת מחלקת הגיל הרך תתפוס את עצמה כמנהיגה כזו. במאמרו טוען לוי שמנהיגות אפקטיבית לא בהכרח מתמודדת באופן ישיר עם הסוגיות על הפרק, אלא בעיקר קשורה לתפיסתו של המנהל את התפקיד ומהות העבודה, גישתו כלפי אנשים בכלל ולדרך בה הוא מניע לעשייה, כך שניתן לומר שהאפקטיביות של מנהיגות פדגוגית תלויה בעיקר בפעולותיה העקיפות של המנהלת (לוי 2009). במציאות של "טראומה משותפת" חשופות מנהלות החינוך, מהן נדרש בין היתר להנהיג ולהוביל את צוותי החינוך, אנשי המקצוע וקהילה כולה, לאותה מצוקה לה הן גם נדרשות לתת מענה מקצועי. "מציאות טראומטית משותפת" מתייחסת למצב זה, ומכירה בחשיפה הישירה ועקיפה, אישית ומקצועית, של הצוות המקצועי (לביא, נוטמן-שורץ, דקל 2015). בעקבות החיים בעוטף וניהול מערכת החינוך במציאות של איום מתמשך, "מנהיגות פדגוגית" הופכת להיות מורכבת מאד ומעוררת אתגרים ייחודיים בין הניהול המקצועי לאישי (לביא, נוטמן שורץ, דקל 2015).

3. תפקיד ראש מועצה כ"ראש רשות החינוך המקומית".

ראש המועצה האזורית נבחר בבחירה אישית, כאשר סוגיית החינוך במועצה היא לרוב אחד הנושאים המרכזיים בבחירתו. קיים קשר הדוק בין לקיחת האחריות של ראש המועצה לבין הסמכות החוקית של הרשות על החינוך אותו היא מספקת. אחריות זו חייבת להוות עבורו מניע למעורבות אישית בעשייה החינוכית ובחירת המינויים של אנשי המקצוע הטובים ביותר לצורך איוש התפקידים החינוכיים. חשוב להקפיד על סף השכלה וניסיון, כתנאי הכרחי, אך הוא כלל אינו מספק. במקרים בהם התפקיד כבר מאויש על ידי אנשים שאינם עומדים בסף הנדרש, באחריות

ראש המועצה להבנות מערך השתלמויות רלוונטיות המספקות השכלה והכשרה (הוכמן, 2018). תהליכים חברתיים ופוליטיים משפיעים על אופן לקיחת האחריות של ראש המועצה על מערכות החינוך: רצון ההורים להיות מעורבים יותר, ביזור האחריות מהמרכז השלטוני למועצה האזורית וחוק הרשויות המקומיות (התש"ס). אלה ועוד היו זרז משמעותי לקידום תפישה חינוכית יישובית הוליסטית שרואה את הילד מיום היוולדו (הוכמן, 2018). כיום, תפיסה זו מאפיינת את רוב המועצות האזוריות בארץ ועליה לבוא לידי ביטוי במבנה הארגוני ומשאבים לגיל הרך. התקציב המועצתי בעוטף משקף את סדרי העדיפות אותם מעוניין לקדם ראש המועצה, וחשוב שיינתן ביטוי לצורך האמיתי ולמדיניות העוסקת בתחום התפתחות תקינה של ילדים הנמצאים תחת איום ממשי מדי יום (בנבנישתי, 2008).

מטרת ושאלות המחקר

מטרתו של המחקר היא לשרטט את הדיוקן הרצוי של מנהלת מחלקת הגיל הרך במועצות אזוריות הנמצאות באזור עימות. שאלות המחקר בהן עסקנו הן: כיצד תופס ראש המועצה באזור עימות את הפרופיל הנדרש של מנהלת מחלקת גיל רך במועצתו? כיצד תופסת מנהלת מחלקת הגיל הרך במועצה אזורית באזור עימות את תפקידה? ולבסוף, כיצד בא לידי ביטוי הפער בין נקודות המבט של ראש המועצה באזור עימות לבין זו של מנהלת הגיל הרך בכל הקשור לתפיסת התפקיד?

כדי לענות על שאלת המחקר התבקשו משתתפי המחקר לשרטט את דיוקן מנהלת הגיל הרך הרצוי בעיניהם ולתאר את תפקידיו.

מתודולוגיה

בכדי להבין טוב יותר את הנרטיב הייחודי של כל מרואיין, ומתוך הנחה שאין אמת אחת כשמדובר בתפיסת עולם, או הדרך בה כל אחד מפרש את ההקשרים הקיימים והשפעתם על אופייה של המציאות הקיימת בעוטף עזה (שקדי, 2003), המפגש וראיון אישי עם ראשי המועצות היה עבורנו משמעותי מאד. הצורך לנהל את השיח שהתקיים עם המרואיינים, דרך 'עיניים נקיות' ומבלי לכפות את מערך ההנחות שהשתרש אצלנו במהלך השנים, היווה מכשול שדרש מאיתנו התמודדות ומתן מענה לקונפליקטים אישיים. ולמרות זאת ראוי לציין שבזכות אותה אגי'נדה אישית ומקצועית של שתינו, בחרנו להתמקד דווקא בעוטף עזה. מכיוון שהמציאות של כל מרואיין מבוססת על המשמעות שהוא נותן לחוויה, בחרנו בעבודה זו להשתמש בראיון עומק חצי מובנה, כפי שנהוג בגישה הפנומנולוגית (שקדי, 2003). וכך לנסות לזקק את החוויה האישית דרך שימוש בדימויים והבעות פנים כתגובה ספונטנית לשאלות מסוימות. כל המשתתפים במחקר עובדים באזור עימות עוטף עזה.

אנו מייחסות חשיבות גדולה לתפיסה החינוכית-קהילתית הרואה את הילד בהקשר הרחב ובכל מעגלי חייו. הגישה הקונסטרוקטיבית הרואה את העולם כמורכב מצד אחד, אך בעל הקשרים הדדיים מצד שני (שקדי, 2003), אפשרה לנו לחבר בין הנקודות ובסופו של תהליך ליצור תמונה קוהרנטית וברורה עד כמה שניתן. הסקת המסקנות שלנו התבססה על הקשר בין המאמרים לראיונות שהתקיימו, כמו כן בחרנו לתת מקום לידע המקצועי וחוויות אישיות שלנו - אלקי כמורה בתיכון ותושבת עוטף עזה, ונועה כמנהלת הגן הקיבוצי במועצות האזוריות. כל ראיון נע בין 45-60 דקות.

ממצאים

הממצאים המוצגים הם תוצר של עיבוד הראיונות באמצעות קידוד תוכניהם. שלושה נושאים מרכזיים (קטגוריות-על) עלו מעיבוד הראיונות: א. הדיוקן העולה מהממצאים מתחלק לשלושה נושאי משנה (קטגוריות): אישיות המנהל, סגנון הניהול והכשרת המנהל; ב. מאפייני התפקיד באזור עימות מתחלקים לשני נושאי משנה: התמודדות רגשית, ומעברים בין חירום לשגרה. ג. הפער בין הרצוי למצוי ונושא משנה העוסק: בתפקוד ומשאבים במציאות מורכבת. נושאי המשנה וסעיפיהם מסודרים על פי העוצמה שבה הופיעו בראיונות.

א. דיוקן המנהל הרצוי

על פי הנתונים שאספנו, מתקבל הרושם שלמנהלות עצמן היה קל יותר לשרטט את הדיוקן הראוי בעיניהן, ומנגד ראשי המועצות הציגו דיוקן קצת אמורפי ורחב יותר לתפקיד. כשנשאלו מנהלות הגיל הרך מה היא לתפיסתן "המנהלת האידיאלית" ואילו תכונות מאפיינות אותה, כך ענו: "היא חייבת להיות יצירתית, קשובה ולעבוד בריבוי משימות. היא יכולה להתאים את עצמה לכל סיטואציה, מובילה עם חזון וכריזמה". מנהלת נוספת הגדירה את התפקיד כמחייב חוסן נפשי ורגשי חזק ובנוסף לכך, "עליהם להיות זמינים, ואיתנים" בכדי "להחזיק את הצוותים". מנהלת שלישית התייחסה "ליכולת המקצועית והבנת הצרכים בגיל הרך, יכולת לעבודת צוות ואסרטיביות". היא הוסיפה שבעיניה "שמחת חיים משמעותית להצלחה בתפקיד". כשנשאלו ראשי המועצות מה הוא הדיוקן האופטימלי של מנהלת מחלקת גיל רך ואילו תכונות מאפיינות אותה, רק אחד מהם העמיק בתשובה כך שניתן להתייחס אליה. "צריך להיות לה חזון, עם תפיסה חדשה, היא צריכה להוביל, ליזום תהליכים. אנו נמצאים בתקופה של שינוי ואי ודאות ותפקידה להוביל את זה. צריך להיות מנהיג, לא רק בהיבט הטכני, באמת להנהיג את החינוך בגיל הרך".

א.1. אישיות המנהלת

במחקרים המתמקדים בתכונות אישיותיות חשובות לצורך ניהול ומנהיגות חינוכית ניתן לראות מיומנויות של קבלת החלטות, תקשורת בין אישית, ניהול עצמי, ביטחון עצמי, מיקוד שליטה פנימי, מסוגלות עצמית, דפוסי חשיבה חיוביים, היכולת להתמודד וללמוד מכישלון, אמפתיות לאחר וכמובן יכולת ראייה רחבה ומתכללת. כאשר נתבקשו המנהלות להשלים את המשפט הבא: "תפקיד ניהול מחלקת חינוך לגיל הרך באזור עימות דורש ממני...?" התשובות שהתקבלו היו: "קשב, התאמה, חוסן נפשי, היכולת לוותר על המשפחה שלי ברגעים של חירום". תגובות נוספות היו: "זה דורש ממני משאבים ארגוניים, יכולת אלתור, אומץ, רוגע ויכולת לראות את התמונה המלאה". משפטים שחזרו על עצמם מספר פעמים ובניסוחים דומים היו "להילחם על מה שנכון", "סוחבת על גבי את הצוותים החינוכיים". "אני תמיד צריכה לשדר לכולם שהכל בסדר ואנחנו לא בפאניקה", הצורך בחוסן אישי ורגשי כתכונת אופי שלא ניתן לנהל בלעדיו באזור עימות, היה מרכיב משמעותי וחזק בשיח. כשנשאלו ראשי המועצות שאלות דומות המתייחסות לאישיותן הרצויה של מנהלת מחלקת גיל רך במועצה, אלו התשובות שניתנו: "הן צריכות להיות מיינדד (minded) לתפקיד כשהן קמות בבוקר, חייבת להיות לה גישה וראייה לגיל הרך, היא צריכה להיות מנהיגה". ראש מועצה אחר התייחס למרכיבים אישיותיים נוספים "המנהלת חייבת לראות בגיל הרך פרויקט חיים, להקפיץ את הגיל הרך במועצה מדרגה קדימה".

2.א. סגנון ניהול ומנהיגות

במאמר זה התמקדנו בשלושה סגנונות של מנהיגות, אך גם בפערים הקיימים בין תפיסתה של מנהלת גיל רך באזור עימות את עצמה כמנהיגה לבין המציאות בפועל. לצד זה, שמנו לב ששני סגנונות מנהיגות עיקריים מאפיינים את מנהלות הגיל הרך. הראשונה היא מנהיגות מתגמלת, המקנה לצוות תחושת ביטחון. השנייה היא מנהיגות מעצבת, המתמקדת ביסודות אישיותיים וכך מחזקת את המחויבות המקצועית והארגונית של הצוות. כשמנהלת מתארת אילו כוחות רגשיים נדרשים ממנה במציאות של טראומה משותפת היא אומרת, "אנו חייבים להיות עם חוסן נפשי ורגשי חזק בעקבות האירועים הקשים פה, הצורך להחזיק את הצוותים על הכתפיים שלנו מצריך ממני עמידה איתנה וחסונה". המטרה היא להעניק תחושת ביטחון לצוות - "הרגשתי שאני צריכה לפנות את הצוותים לעבודה האמיתית שלהן, לאפשר להן את הפניות לטיפול מיטבי בילדים והורים". התאור שלה את הסיטואציה תואם את ההגדרה של מנהיגות מתגמלת. מנהלת אחרת נתנה ביטוי לאופן קבלת ההחלטות במציאות שלה כמנהלת באזור עימות - "למרות שסובבים אותי המון אנשים, התחושה היא שלא פעם אני מקבלת החלטות לבדי, המון אנשים נושאים אליך עיניים ומחכים למוצא פיד". מנהלת ממועצה אזורית נוספת בעלת אפיונים של מנהיגות מעצבת אמרה כך: "לתפיסתי אני חייבת להיות מנהלת יצירתית, קשובה מאד תוך כדי יכולת לעבודה בריבוי משימות ובתחומים שונים. חזון, כריזמה והבנת המערכת מאפשרת לי להוביל את הצוותים החינוכיים". מנהיגות משתפת, בה המנהלת אוספת סביבה קבוצה המתאפיינת בלכידות ומטרות משותפות הפועלת יחד איתה כאשר לכל אחד תפקיד ייחודי המאפשר לה פעם אחת להיות מונהגת ופעם שניה להנהיג, לא באה לידי ביטוי במועצות אותן בדקנו.

3.א. הכשרת המנהלת

בשנת 2017 הוקמה ועדה ברשות פרופ' מריו מיקולינסר במטרה לבחון את הפיתוח המקצועי למנהלים במערכות חינוך. אחת המסקנות הבולטות של ועדה זו היא שלא מספיק לעסוק רק בהיבטים הפדגוגיים לאורך הקריירה החינוכית, אלא נדרש להתמודד גם עם היבטים ארגוניים מורכבים כחלק מההתפתחות המקצועית. אנו מתרשמות שמסקנות אלו עדיין לא התממשו ברשויות לכדי נהלים וקריטריונים ברורים, ולכן ניתן לראות שכל מנהלת הגיעה לתפקיד מרקע שונה, אם כי ברורה לכולן המחויבות ובעיקר הרצון להמשיך ללמוד ולהתמקצע בתחום. "תואר ראשון עשיתי כגננת, ותואר שני בתחום שילוב אומניות בחינוך. מעבר לכך עברתי השתלמויות רבות בנושא הגיל הרך". כשנשאלה מה היית לומדת היום ענתה "תחום הדרכת הורים חשוב מאד בעיניי, כמו כן תחום העוסק בדרכי הרפיה חשובים לי כחלק מהתפקיד בעוטף". מנהלות במועצות שכונת עשו תארים ראשוניים בחינוך וספרות, תעודות הוראה ותארים שניים ביהדות וניהול וישוב סכסוכים. כשנשאלה אחת מהן האם הייתה לומדת היום תחום נוסף ענתה "הייתי שמחה להתמקצע בתחום ניתוח התנהגות, להבין טוב יותר מה עובר על הילדים וצוותים בכדי לסייע בהתמודדות במצבי חירום". כשנשאלה האם לדעתה צריך הכשרה מיוחדת לניהול מחלקת חינוך לגיל הרך באזור עימות, ענתה "לא בטוחה שצריך הכשרה מיוחדת, אבל אני בהחלט חושבת שצריך תכונות אופי מיוחדות לתפקיד הקשה הזה".

ב. מאפייני התפקיד באזור עימות

המציאות הביטחונית בעוטף עזה חושפת את ראשי המועצה ומנהלות מחלקת הגיל הרך לסכנה ממשית, המשפיעה על אופי תפקידם בצורה ישירה. למרות שהגדרת ומאפייני התפקיד של "מנהלת הגיל הרך הרשותית" לרוב דומים, ניהול במציאות של טראומה משותפת משנה את כללי המשחק. קימת השפעה ההדדית בין עולמה האישי למקצועי במציאות זו, המחייבת אותה להתמודד עם קונפליקטים הנלווים לחשיפה רבת מימדים ומורכבת של ניהול באזור עימות. "אנחנו כל הזמן נמצאים על איזשהו קו מאד בעייתי", מספר ראש מועצה בעוטף, "כלפי התקשורת צריך לשדר חוסן ושהכל בסדר, כי רואים אותך גם בצד השני, אז אתה לא יכול להגיד קשה לנו, נכון? או לומר שאנו מתפרקים... כי אז יש חגיגה בצד השני. ידוע לנו בדוחות מודיעין שהם כותבים 'ראש מועצה זה וזה... התפרק' ואז הם הולכים ותוקפים את המקומות האלו יותר, ואנחנו לא רוצים להיות שם. אבל מצד שני, המצב הזה של שנה וחודשיים של טרור בלתי פוסק עשתה פה מה שלא נעשה בעבר". ראש מועצה אחר נותן כדוגמה את הסיפור על הזאב הלבן והזאב השחור "אני חושב שהם חיים (הזאבים) בכל אחד ואחד מאיתנו, בתוכנו. בין שני הזאבים קיים מתח תמידי, והוא זה שמאפשר לנו להיות חיים נורמליים בשכונה לא נורמלית, ובכל אחד מאיתנו זה בא לידי ביטוי באופן שונה". ראש מועצה נוסף התייחס להתמודדות עם הסוגיות הקיימות במצב החרום ובשגרת העבודה באזור עימות. "מיגון, צופרים, הרחבות, ערכי ביטחון, מיגון. גני ילדים. תוכניות חוסן, תוכניות רווחה, מיליון ואחד נושאים שלא נגמרים. המדינה לא על זה". מנהלת נוספת נמצאת בתחושה שהיא חייבת להיות זמינה תמיד "כשיש מצב חירום אני זורקת הכל מהידיים, קצת כמו איש צבא בכוננות".

3.1. התמודדות רגשית ומתן תמיכה

כל צוותי החינוך העוסקים בגיל הרך חייבים לקבל מענה תכוף של תמיכה וייעוץ וזאת בכדי להימנע מתחושה של תשישות הנובעת מההזדהות עם הפעוט והוריו (Child Trauma Toolkit for Educators 2008). כאשר צוותי החינוך נמצאים ופועלים באזור עימות, התמיכה הרגשית והמקצועית חשובה פי כמה בכדי לאפשר להם להמשיך לתפקד בשגרה ובצורה המקצועית ביותר. כאשר קיים משבר נרחב, מעבר ליכולתו של הפרט להתמודד, קבוצת שייכות בעלת מסוגלות מעניקה לו את התמיכה ומשאבים ומצמצמת את תחושת הפגיעות שלו ובכך שהיא תורמת ליכולתו להמשיך ולהיות מעורב בפעילות בונה וחיובית המשיבה את תחושת התקווה. "אין שום פעילות מניעתית. אז מרכז חוסן, במגבלות, באמת יש לנו מוגבלות מאוד גדולות שמטפלים בהן עכשיו, הוא יכול לתת טיפולים ברמה מסוימת, הוא לא נותן טיפול מניעתי" מספר ראש המועצה. למרות שהמועצה יכולה ליצור קבוצת שייכות למתן תמיכה, רק במועצה אחת מתוך השלוש הרגישה המנהלת שהיא לא לבד: "מנהל מחלקת החינוך, צוותי החינוך במועצה, בישובים ושותפים נוספים כגון השפ"ח, עובדות סוציאליות, ומנכ"לית המועצה תמיד לצדי" ובנוסף לכך אמרה "פשוט צריך לשאול אותנו מה שלומנו בזמן אמת, לבדוק שהכל בסדר בבית והילדים שלנו מסודרים ויש מענים. כן חשוב לדאוג לצרכים הכי בסיסיים שלנו, כמו אוכל ושינה טובה. בזמן שיגרה או מיד לאחר מצב חירום חשובה שיחה עם איש מקצוע שיעזור לסדר את הדברים". ראש המועצה בה היא מנהלת אמר בראיון איתו: "היא (מנהלת הגיל הרך) לא נמצאת לבד בשטח. היא לא איזשהו סטנד אלון (stand alone). היא חלק מתוך מערכת החינוך שלנו". לעומתה, מנהלות במועצות שכונות לא פעם חשות בודדות בשטח,

לתחושת חלקן אף קיים מחסור במענה מספק: "ישנו מערך התמיכה של מרכזי חוסן, והפסיכולוגים אך אני לא יכולה לומר שזה מספק... זה מה שיש". את תחושתה מחזק בדבריו ראש המועצה: "לא בטוח שמישהו מבין בכלל איך להתעסק עם הדבר הזה. אין שום פעילות מניעתית, אז יש מרכז חוסן שיכול לתת טיפולים ברמה מסוימת אך הוא לא נותן טיפול מניעתי". מנהלת מחלקת גיל רך בתחושה שהיא צריכה לדאוג לעצמה "אני עם עצמי, אף אחד לא בא אלי ושואל אותי האם אני צריכה משהו, צריכה עזרה, להיפך אני צריכה לא פעם להילחם על הגיל הרך".

2.2. מעברים בין חירום לשגרה

המעבר התכוף משגרה לחירום בעוטף עזה, הפך בשנים האחרונות למה שמכונה על ידם "שיגרת חירום". החיים באזור עימות כרוכים מטבעם בסכנות לא צפויות. המעברים החדים הללו משפיעים על יכולת הניהול ומתן תמיכה לתושבים ולצוותי החינוך. "לאחר אחד האירועים" מספר ראש המועצה "הבאתי איתי את בני הצעיר למשרד. לא הכרתי אותו. אמר לי אני אשבור לך את המחשב, אני אשבור לך את המשרד. אמרתי להם תקראו לפסיכולוגים דחוף, תעזרו לי. אני לא ידעתי מה לעשות, באמת. והוא ברח והתחבא מתחת לשולחן. זה לא הבן שלי. לא מכירים אותו. ומאז ועד היום, כל לילה הוא בא למיטה" הקושי להתמודד עם שגרת החירום והמעברים החדים באים לידי ביטוי בכל מעגלי החיים של ראשי המועצה ומנהלות הגיל הרך. דוגמה נוספת להתמודדות הזו נותן ראש מועצה שכנה: "חשבתי שזה אחרת, אבל זה לא מחלחל למטה. אם אני מחליט יום אחרי מצב חירום לא לקיים לימודים בכל המוסדות על מנת לזמן את צוותי החינוך ולתת להם תמיכה מקצועית, כי למחרת הם צריכים לקבל את הילדים, אין מי שיגיד להם במשרד החינוך שהם חייבים להגיע. ואני כמועצה לא יכול לחייב אותם. מצד שני אני מבין שגם למורה הזאת, הבן שלה לא ישן בלילה, וגם לה היה קשה. אבל צריך להבין שזו משימה". מנהלת מחלקת גיל רך מאותה מועצה מוסיפה "עניין קו העימות לא היווה גורם מכריע בהחלטה שלי לקבל או לא לקבל את התפקיד אך הוא בהחלט גורם שמכתיב את סדר היום שלי כעת, מנהל שמגיע לכאן חייב לעשות סוויץ' בראש, לשנות חשיבה, להבין באיזה מקום או מציאות הוא נמצא. כאן יש מלחמה שמתחפשת מדי פעם לשגרה ואסור לנו להתבלבל. השטח בוער ואנו צריכים להיות בכוננות מתמדת".

ג. הפער בין הרצוי למצוי

הפער התפיסתי את התפקיד של מנהלת הגיל הרך הרשותית יכול להיות מושפע ממגוון היבטים רחב, חלקם אישיים ואישיותיים וחלקם ארגוניים וחברתיים. אחד הגורמים המשפיעים ביותר בשנים האחרונות נובע ממחקרים עדכניים העוסקים ב"היפוך הפרמידה" כתפיסה המחדדת את חשיבותו של הגיל הרך כחלק ממכלול תהליכים חברתיים וכלכליים נחוצים המאפשר התפתחות תקינה ושיווין הזדמנויות לכל ילד וילד. בנוסף, הפער בין מדיניות ישנה שאינה מתאימה למציאות בת זמננו לבין הבנה שחייבים לשנות את הרפורמה בתחום הטיפול וחינוך בגיל הרך בישראל. תהליך זה מורכב ודורש שינוי תפיסתי וקידום תהליכים רחבי היקף במדינה, ברשויות המקומיות ובאקדמיה. במאמר זה הפערים יכולים להיות מבוססים על המצב הנתון היום, לבין המצב הרצוי העכשווי או העתידי. כשנשאל ראש אחת המועצות היכן החינוך בסדר העדיפויות שלו, הוא אמר "מאוד מאוד גבוה ולא סתם, כי בסופו של יום החינוך הוא הכוח של האזור שלנו". ראש מועצה שכנה נתן תשובה דומה, "זה המנוע צמיחה של המקום, אני חושב שלפחות עשרים אחוז, שלושים אחוז מהמשרה שלי, תראי... הזמן הוא לא תמיד הקובע, קובעות הנקודות שבהן אתה רוצה להיות

מעורב". מנהלת מחלקת הגיל הרך באותה מועצה נשאלה האם ראש המועצה מעורב בבניית התוכנית השנתית והצבת יעדים ומטרות בגיל הרך, ותשובתה הייתה, "ראש המועצה לא מעורב, בכל אופן לא באופן ישיר מולי, אני עובדת מול מנהל אגף החינוך והוא מול ראש המועצה". כשנשאלה אותה מנהלת האם היא חושבת שהוא מייצג את הגיל הרך באותה מקצועיות שהיא יכולה, היא השיבה, "הוא עושה את מה שהוא יכול, אני הייתי מייצגת את הגיל הרך בצורה טובה יותר, נלחמת עבורו, אני באמת צריכה להיות יותר אסרטיבית". אנו רוצות להאמין שאת רוב הפערים ניתן לצמצם על ידי חשיבה ולמידה משותפת, דיאלוג, תאום ציפיות, התאמת המשאבים, סדרי עדיפות שונים וכמובן שינוי המבנה הארגוני. כמו כן חשוב לנו לחדד שפער אינו בהכרח דבר שלילי, הוא יכול להתייחס למה שקורה בפועל לעומת מה שחברי המועצה היו רוצים שיקרה בעתיד.

1.ג. תפקוד ומשאבים במציאות מורכבת

על רקע המציאות המורכבת באזור עימות, נדרשים אנשי המקצוע לספק מענה מקצועי למגוון של בעיות העוסקות בחינוך וקהילה. תאום, שיתופי פעולה רב מערכתיים ואיגום של משאבי תמיכה מזמן תובנות המספקות בסופו של דבר פתרון מיטבי ומותאם לצרכים של הילדים ומערכות החינוך. עבודה רב מקצועית כחלק מהמבנה הארגוני ובאופן שותף חיונית עבור קהילות הנמצאות באיום בטחוני מתמשך. המשאבים הנחוצים בכדי להתמודד עם הקשיים האובייקטיביים הקיימים במערכות חינוך באזור עימות מחייבים התייחסות שונה. "תפיסת העולם שלי", אומר ראש המועצה, "שבשביל להשיג את אותה התוצאה באזור שלנו אנחנו חייבים להשקיע כפול מבכל מקום אחר. אני נפגש עם תורמים, משרדי ממשלה, כי אנחנו משקיעים הרבה מאד משאבים, לא רק כסף, בחשיבה, באנרגיה, זה דורש מאיתנו להיות יצירתיים מאד". ראש מועצה שכנה מתייחס לקושי מול משרדי הממשלה ומחסור בתקציבים: "איך אנחנו נתפסים? אנחנו נתפסים כפוליטיקאים שמנסים להשיג עוד תקן, להרוויח עוד 200 אלף שקל". הוא ממשיך, "אני עשיתי שיחות נפש איתם, לא פורמלית, הם מאמינים בהרבה דברים, כולל הקטנת הכיתות בגנים ובתי הספר, אבל הם לא יגידו את זה, אנשי המקצוע לא יגידו את זה כי המנכ"ל של המשרד ייתן להם מכה בראש באותה הדקה. אף אחד לא מבין מה באמת קורה פה". התקנים של מספר הילדים וגודל הצוות במעונות יום ובגני הילדים בעוטף עזה אינו שונה משאר הרשויות במדינת ישראל. למרות שנתוני המחקר התומכים בהקצאת משאבים גבוהה יותר לטובת חינוך בגיל הרך הם חד משמעיים. "הישובים גדלים, הדרישות והבירוקרטיה מהרגולטורים הולכות וגדלות – חייבים לחשוב על מבנה ארגוני אחר במחלקת הגיל הרך. דוגמה למבנה ארגוני שונה הוא: מנהלת תחום גיל רך ומתחתיה מנהלת גני משרד חינוך ומנהלת מעונות יום". היום אותה מנהלת חולשת לבדה על כל תחום הגיל הרך במועצה. מנהלת נוספת מספרת על הפער בין הגדרת התפקיד למציאות בפועל: "הגדרת התפקיד לא התייחסה כלל לעבודה בקו עימות. ההגדרה לתפקיד הייתה כמו בכל מקום בארץ. אני כמובן לא ידעתי את גודל האחריות שתהיה מוטלת על כתפיי, אבל מהר מאד הבנתי אותה. מעבר לכך שלא הייתה התייחסות לעבודה באזור עימות, לא היה שום אזכור למעונות היום השייכים למשרד העבודה ורווחה. כאן במועצה לאחר מספר חודשים החליט ראש המועצה להעביר את הניהול על מעונות היום למחלקת הגנים". ברשויות רבות יש מחלקת גנים העוסקת בתפעול גני משרד החינוך ברשות, כאשר מעונות היום באחריות מחלקת רווחה. התפיסה שמגדירה את מנהלת הגיל הרך הרשוטית כאחראית על כל תחום הגיל הרך מלידה ועד סוף גן חובה, היא יחסית חדשה ואינה נחלת הכלל. היא בעיקר תלויה בתפיסה החינוכית, במבנה הארגוני ותקציב בכל רשות.

דיון ומסקנות

המאמר דן בדיוקן הרצוי של מנהלת גיל רך במועצות אזוריות באזור עימות-עוטף עזה, כפי שהוא נתפס בעיני ראש המועצה ובעיני מנהלות החינוך עצמן. בתיאורי המשתתפים שזורים שלושה נושאים מרכזיים: א. הדיוקן העולה מהממצאים מתחלק לשלושה נושאי משנה (קטגוריות): אישיות המנהל, סגנון הניהול והכשרת המנהל; ב. מאפייני התפקיד באזור עימות מתחלקים לשני נושאי משנה: התמודדות רגשית ומעברים בין חירום לשגרה. ג. הפער בין הרצוי למצוי ונושא משנה העוסק בתפקוד ומשאבים במציאות מורכבת. נושאי המשנה וסעיפיהם מסודרים על פי העוצמה שבה הופיעו בראיונות. נדרש מאיתנו מאמץ לא קטן, לשים בצד תמות מתערבות ואת האגנדה הפרטית שלנו, במטרה לנתח את הנתונים ללא משוא פנים ודעה קדומה. לשתינו קשר הדוק עם מערכות החינוך בעוטף, האחת מורה ותיקה באחד התיכונים הגדולים והשנייה מנהלת את "הגן הקיבוצי" במחלקת הגיל הרך בתנועה הקיבוצית, ונמצאת בקשר רצוף עם מנהלות החינוך במועצות וישובים באזור. עם זאת היה לנו חשוב להבין את המצב הקיים דרך שלל הנתונים שנאספו, בלי לכפות את מערך ההנחות שכבר השתרש אצלנו במהלך השנים.

א. דיוקן המנהל הרצוי

החל משנות ה-90 ועד היום תחומי האחריות וסמכותם של מנהלי חינוך גדלים ומתרבים, כאשר המגמה היא מיקוד בתפקידו של המנהל כמנהיג חינוכי על כל המשתמע מכך (רייכל, 2015). על פי אילו קריטריונים אובייקטיביים, אם בכלל קיימים אלו, ניתן לבחון את דיוקנה הרצוי של מנהלת מחלקת גיל רך ברשות? קל וחומר כשמדובר במנהלת חינוך גיל רך באזור עימות. חרף מאמצינו, לא מצאנו הגדרה רשמית ייעודית שנכתבה על ידי משרד רשותי או ממשלתי לתפקיד "ניהול מחלקת הגיל הרך ברשות". על פי הנתונים שאספנו, מתקבל הרושם שלמנהלות עצמן היה פשוט יותר לשרטט את הדיוקן הראוי בעיניהן: "חייבת להיות זמינה תמיד", "חייבת לדעת לעבוד בשיתוף פעולה ועם הרבה סבלנות". ומנגד ראשי המועצות הציגו דיוקן אמורפי ורחב יותר לתפקיד. על הרשויות לקבוע סטנדרטיזציה לפרופיל המנהלת כך שניתן יהיה לתת מענה לאתגרים הייחודיים המאפיינים את הגיל הרך והקהילה

א.1 אישיות המנהלת

במחקרים המתמקדים בתכונות אישיותיות חשובות לצורך ניהול ומנהיגות חינוכית ניתן לראות מיומנויות של קבלת החלטות, תקשורת בין אישית, ניהול עצמי, ביטחון עצמי ומיקוד שליטה פנימי, מסוגלות עצמית, דפוסי חשיבה חיוביים, היכולת להתמודד וללמוד מכישלון, אמפטיות לאחר וכמובן יכולת ראייה רחבה ומתכללת (רייכל, 2015). כאשר נתבקשו המנהלות להשלים את המשפט הבא "תפקיד ניהול מחלקת חינוך לגיל הרך באזור עימות דורש ממני...?", כולן התייחסו לסוגיית "חוסן רגשי ונפש איתנה" כתכונה שלא ניתן לנהל בלעדיה באזור עימות. "קשב, התאמה, חוסן נפשי, היכולת לוותר על המשפחה שלי ברגעים של חירום". כשנשאלו ראשי המועצות שאלות דומות המתייחסות לאישיותן הרצוי של מנהלת מחלקת גיל רך במועצה, אלו התשובות שניתנו: "הן צריכות להיות מיינדד (minded) לתפקיד כשהן קמות בבוקר, חייבת להיות לה גישה וראייה לגיל הרך, היא צריכה להיות מנהיגה". ראש מועצה אחר התייחס למרכיבים אישיותיים נוספים "צריך

להיות לה חזון, היא צריכה להוביל, ליזום, זה לא רק הניהול והתפעול השותף, היום יומי, המנהלת חייבת לראות בגיל הרך פרויקט חיים, להקפיץ את הגיל הרך במועצה מדרגה קדימה".

א.2. סגנון ניהול ומנהיגות

במאמר זה התמקדנו בשלושה סגנונות של מנהיגות: מתגמלת, מתמירה/מעצבת ומשתפת, אך גם בפערים הקיימים בין תפיסתה של המנהלת באזור עימות את עצמה כמנהיגה אל מול המציאות בפועל. החיבור בין מנהיגות לפדגוגיה אינו מובן מאליו. שנים רבות קודמו רפורמות שלא ייחסו חשיבות לחיבור בין השתיים ועודדו את מנהלי החינוך לעסוק בעיקר ברפורמות מנהליות וארגוניות (לוי 2009). לצד זה, שמנו לב ששני סגנונות מנהיגות עיקריים מאפיינים את מנהלות הגיל הרך בעוטף עזה. הראשון הוא מנהיגות מתגמלת, המקנה לצוות תחושת ביטחון. השני הוא מנהיגות מעצבת, המתמקדת ביסודות אישיותיים וכך מחזקת את המחויבות המקצועית והארגונית של הצוות (רייכל, 2015). "אנו חייבים להיות עם חוסן נפשי ורגשי חזק בעקבות האירועים הקשים פה, הצורך להחזיק את הצוותים על הכתפיים שלנו מצריכה ממני עמידה איתנה וחסונה". תיאור המנהלת את הסיטואציה תואם את ההגדרה של מנהיגות מתגמלת. מנהלת אחרת נתנה ביטוי לאופן קבלת ההחלטות במציאות שלה כמנהלת באזור עימות - "למרות שסובבים אותי המון אנשים התחושה היא שלא פעם אני מקבלת החלטות לבדי, המון אנשים נושאים אליך עיניים ומחכים למוצא פיד". מנהלת גיל רך ממועצה אזורית נוספת בעלת אפיונים של מנהיגות מעצבת אמרה כך, "לתפיסתי אני חייבת להיות מנהלת יצירתית, קשובה מאד תוך כדי יכולת לעבודה בריבוי משימות ובתחומים שונים. חזון, כריזמה והבנת המערכת מאפשרת לי להוביל את הצוותים החינוכיים". מנהיגות משתפת, בה המנהלת אוספת סביבה קבוצה המתאפיינת בלכידות ומטרות משותפות הפועלת יחד איתה כאשר לכל אחד תפקיד ייחודי, המאפשר לה פעם אחת להיות מונהגת ופעם שניה להנהיג, לא באה לידי ביטוי במועצות אותן בדקנו. בהחלט נשאלה האם אפשר לקיים פניות רגשית, פיזית וקוגניטיבית כדי לאמץ סגנון ניהול משתף, במציאות של טראומה מתמשכת.

א.3. הכשרת המנהל

חרף מאמצינו, לא מצאנו הגדרה רשמית ייעודית שנכתבה על ידי משרד רשותי או ממשלתי לתפקיד "ניהול מחלקת הגיל הרך ברשות". היכולת לנהל צוות חינוכי-טיפולי רב מקצועי במועצה ובישוב באופן שוטף היא חיונית עבור קהילה החיה באזור עימות מתמשך. תחושת היציבות ובטחון בשגרה היא המאפשרת התמודדות יעילה בעת משבר (גרינולד, 2019). אחת המסקנות הבולטות של ועדת מיקולינסר היא שלא מספיק לעסוק רק בהיבטים הפדגוגיים לאורך הקריירה החינוכית, אלא נדרש להתמודד גם עם היבטים ארגוניים מורכבים כחלק מההתפתחות המקצועית (וולובניק, 2018). מסקנות אלו עדיין לא התממשו ברשויות לכדי נהלים וקריטריונים ברורים, ולכן ניתן לראות שכל מנהלת גיל רך הגיעה לתפקיד מרקע שונה, אולם לכולן המחויבות, ובעיקר הרצון, להמשיך ללמוד ולהתמקצע בתחום. מנהלות גיל רך עשו תארים ראשוניים בחינוך וספרות, תעודות הוראה ותארים שניים ביהדות וניהול וישוב סכסוכים. כשנשאלה אחת מהן האם הייתה לומדת היום תחום נוסף ענתה "הייתי שמחה להתמקצע בתחום ניתוח התנהגות, להבין טוב יותר מה עובר על הילדים וצוותים בכדי לסייע בהתמודדות במצבי חירום". כשנשאלה האם לדעתה צריך הכשרה מיוחדת לניהול מחלקת חינוך לגיל הרך באזור עימות, ענתה "לא בטוחה שצריך הכשרה מיוחדת, אבל אני בהחלט חושבת שצריך תכונות אופי מיוחדות לתפקיד הקשה הזה".

ב. מאפייני התפקיד באזור עימות

תפיסת החינוך בגיל הרך באזור עימות מחויבת להיות בזיקה למאפיינים של אזור זה. המציאות הביטחונית בעוטף עזה חושפת את ראשי המועצה ומנהלות מחלקת הגיל הרך לסכנה ממשית המשפיעה על אופי תפקידם בצורה ישירה. למרות שהגדרת התפקיד ומאפייניו של "מנהלת הגיל הרך הרשותית" לרוב דומים, ניהול במציאות של טראומה משותפת משנה את כללי המשחק. קיימת השפעה הדדית בין עולמה האישי למקצועי במציאות זו, המחייבת אותה להתמודד עם קונפליקטים הנלווים לחשיפה רבת מימדים ומורכבת של ניהול באזור עימות (לביא, גוטמן-שוורץ, דקל 2015). "אנחנו כל הזמן נמצאים על איזשהו קו מאד בעייתי", מספר ראש מועצה בעוטף, "כלפי התקשורת צריך לשדר חוסן ושהכל בסדר, כי רואים אותך גם בצד השני, אז אתה לא יכול להגיד קשה לנו, נכון? או לומר שאנו מתפרקים... כי אז יש חגיגה בצד השני. ידוע לנו בדוחות מודיעין שהם כותבים 'ראש מועצה זה וזה... התפרק' ואז הם הולכים ותוקפים את המקומות האלו יותר, ואנחנו לא רוצים להיות שם. אבל מצד שני, המצב הזה ששנה וחודשיים של טרור בלתי פוסק עשתה פה מה שלא נעשה בעבר". ראש מועצה אחר נותן כדוגמה את הסיפור על הזאב הלבן והזאב השחור "אני חושב שהם חיים (הזאבים) בכל אחד ואחד מאיתנו, בתוכנו. בין שני הזאבים קיים מתח תמידי, והוא זה שמאפשר לנו לחיות חיים נורמליים בשכונה לא נורמלית, ובכל אחד מאיתנו זה בא לידי ביטוי באופן שונה". מנהלת נוספת בתחושה שהיא חייבת להיות זמינה תמיד "כשיש מצב חירום אני זורקת הכל מהידיים, קצת כמו איש צבא בכוננות".

3.1. התמודדות רגשית ומתן תמיכה

מחקרים המצביעים באופן חד משמעי על ההשפעה המכרעת של איכות החינוך והטיפול בגיל הרך, הקשר הישיר לסביבה בה הוא גדל וההשפעה של שני אלה על עתידו (טרכטנברג, 2019). כל צוותי החינוך העוסקים בגיל הרך חייבים לקבל מענה תכוף של תמיכה וייעוץ וזאת בכדי להימנע מתחושה של תשישות הנובעת מההזדהות עם הפעוט והוריו (Child Trauma Toolkit for Educators 2008). כאשר צוותי החינוך נמצאים ופועלים באזור עימות, התמיכה הרגשית ומקצועית חשובה פי כמה בכדי לאפשר להם להמשיך לתפקד בשגרה ובצורה המקצועית ביותר. כאשר קיים משבר נרחב מעבר ליכולתו של הפרט להתמודד, קבוצת שייכות בעלת מסוגלות מעניקה לו את התמיכה ומשאבים ומצמצמת את תחושת הפגיעות שלו ובכך שהיא תורמת ליכולתו להמשיך ולהיות מעורב בפעילות בונה וחיונית המשיבה את תחושת התקווה לעתיד (לביא, גוטמן - שורץ, דקל 2015). למרות שהמועצה יכולה ליצור קבוצת שייכות כזו, רק במועצה אחת מתוך שלוש מנהלות גיל רך הרגישה שהיא לא לבד: "מנהל מחלקת החינוך, צוותי החינוך במועצה, בישובים ושותפים נוספים כגון השפ"ח, עובדות סוציאליות, ומנכ"לית המועצה תמיד לצדיי" ובנוסף לכך אמרה "פשוט צריך לשאול אותנו מה שלומנו בזמן אמת, לבדוק שהכל בסדר בבית והילדים שלנו מסודרים ויש מענים. כן חשוב לדאוג לצרכים הכי בסיסיים שלנו, כמו אוכל ושינה טובה. בזמן שיגרה או מיד לאחר מצב חירום חשובה שיחה עם איש מקצוע שיעזור לסדר את הדברים". ראש המועצה בה היא עובדת אמר בראיון איתנו: "היא (מנהלת הגיל הרך) לא נמצאת לבד בשטח. היא לא איזשהו סטנד אלון (stand alone). היא חלק מתוך מערכת החינוך שלנו". לעומתה, מנהלות במועצות שכונות לא פעם חשות בודדות בשטח, לתחושת חלקן אף קיים מחסור במענה מספק. "מעריך התמיכה של מרכזי חוסן, והפסיכולוגים אך אני לא יכולה לומר שזה מספק... זה מה שיש" את התחושה הזו מחזק

בדבריו ראש המועצה "לא בטוח שמישהו מבין בכלל איך להתעסק עם הדבר הזה. אין שום פעילות מניעתית, אז יש מרכז חוסן שיכול לתת טיפולים ברמה מסוימת אך הוא לא נותן טיפול מניעתית". מנהלת מחלקת גיל רך בתחושה שהיא צריכה לדאוג לעצמה, "אני עם עצמי, אף אחד לא בא אלי ושואל אותי האם אני צריכה משהו, צריכה עזרה, להיפך אני צריכה לא פעם להילחם על הגיל הרך". מקומה של התמיכה הרגשית, כפי שמצטייר, הוא חשוב והכרחי.

2.2. מעברים בין חירום לשגרה

המעבר התכוף משגרה לחירום בעוטף עזה, הפך בשנים האחרונות למה שמכונה על ידם "שיגרת חירום". החיים באזור עימות כרוכים מטבעם בסכנות לא צפויות. מחקרים שבחנו את ההסתגלות למצבים טראומטיים משתנים כגון המעבר משיגרה לחירום וחוזר חלילה, טענו שהמצוקה הנחווית על ידי הפרט רק הולכת ומחריפה עם הזמן (פת-הורצ'ניק, אחיטוב, אסולין-פרץ, קמינר, קפלנסקי, רוזנבלט, ברום 2015). המעברים החדים הללו משפיעים על יכולת הניהול ומתן תמיכה לתושבים ולצוותי החינוך. דוגמה לכך נותן ראש המועצה "חשבתי שזה אחרת, אבל זה לא מחלחל למטה. אם אני מחליט יום אחרי מצב חירום לא לקיים לימודים בכל המוסדות על מנת לזמן את צוותי החינוך ולתת להם תמיכה מקצועית, כי למחרת הם צריכים לקבל את הילדים, אין מי שיגיד להם במשרד החינוך שהם חייבים להגיע. ואני כמועצה לא יכול לחייב אותם. מצד שני אני מבין שגם למורה הזאת, הבן שלה לא ישן בלילה, וגם לה היה קשה. אבל צריך להבין שזו משימה". מנהלת מחלקת גיל רך מאותה מועצה מוסיפה: "כאן יש מלחמה שמתחפשת מדיי פעם לשגרה ואסור לנו להתבלבל. השטח בוער ואנו צריכים להיות בכוונות מתמדת".

ג. הפער בין הרצוי למצוי

ניתוח הממצאים מצביע על שלושה פערים עיקריים בין הרצוי למצוי: פער תפיסתי, פער הנגזר ממדיניות ישנה שאינה מתאימה לרוח השעה בקו עימות, ופער הנובע ממחסור במשאבים. הפער התפיסתי של מנהלת גיל רך, העובדת ברשות מקומית באזור עימות, את תפקידה יכול להיות מושפע ממגוון היבטים רחב, חלקם אישיים ואישיותיים וחלקם ארגוניים וחברתיים. אחד מהם נעוץ בגישת "היפוך הפרמידה" - תפיסה המחדדת את חשיבותו של הגיל הרך כחלק ממכלול תהליכים חברתיים וכלכליים נחוצים המאפשר התפתחות תקינה ושיווין הזדמנויות לכל ילד וילד (הוכמן, 2018). אך כשמנהלת הגיל הרך עובדת במשרה נוספת, משום שהשכר אותו היא מקבלת כמנהלת מחלקת גיל רך אינו מספק, הקושי להתמודד עם המטלות המוגדרות כחלק מתפקידה המורכב מובן בהחלט. פער נוסף נוצר בעקבות מדיניות ישנה שאינה מתאימה יותר למציאות בת זמננו ולהבנה שחייבים לשנות את הרפורמה בתחום הטיפול וחינוך בגיל הרך בישראל (טרכטנברג, זר-אביב, לייזר, עוזיאל, 2019). תהליך זה מורכב ודורש שינוי תפיסתי וקידום תהליכים רחבי היקף במדינה, ברשויות המקומיות ובאקדמיה. במאמר זה הפערים יכולים להיות מבוססים על המצב הנתון היום, לבין המצב הרצוי העכשווי או העתידי. ראש אחת המועצות מיקם את החינוך בסדר העדיפויות "מאוד מאוד גבוה ולא סתם, כי בסופו של יום החינוך הוא הכוח של האזור שלנו". ראש מועצה שכנה נתן תשובה דומה: "זה המנוע צמיחה של המקום". באשר למעורבות ראש המועצה בבניית התוכנית השנתית והצבת יעדים ומטרות בגיל הרך, אמרה מנהלת החינוך: "ראש המועצה לא מעורב, בכל אופן לא באופן ישיר מולי, אני עובדת מול מנהל אגף החינוך והוא מול ראש המועצה". כשנשאלה אותה מנהלת האם היא חושבת שהוא מייצג את הגיל הרך באותה מקצועיות שהיא

יכולה, היא השיבה "הוא עושה את מה שהוא יכול, אני הייתי מייצגת את הגיל הרך בצורה טובה יותר, נלחמת עבורו, אני באמת צריכה להיות יותר אסרטיבית". אנו רוצות להאמין שאת רוב הפערים ניתן לצמצם על ידי חשיבה ולמידה משותפת, דיאלוג, תאום ציפיות, התאמת המשאבים, סדרי עדיפות שונים וכמובן שינוי המבנה הארגוני. כמו כן חשוב לנו לחדד שפער אינו בהכרח דבר שלילי, שכן הוא יכול להתייחס לשאיפה לעתיד טוב יותר.

1.ג. תפקוד ומשאבים במציאות מורכבת

על רקע המציאות המורכבת באזור עימות, נדרשים אנשי המקצוע לספק מענה מקצועי למגוון של בעיות העוסקות בחינוך וקהילה. תאום, שיתופי פעולה רב מערכתיים ואיגום של משאבי תמיכה מזמן תובנות המספקות בסופו של דבר פתרון מיטבי ומותאם לצרכים של הילדים ומערכות החינוך. עבודה רב מקצועית כחלק מהמבנה הארגוני ובאופן שותף חיונית עבור קהילות הנמצאות באיום בטחוני מתמשך (גרינולד, גרודזין-קיסרי, היימן, פינגלרט, פליישמן, 2019). התקנים של מספר הילדים וגודל הצוות במעונות יום ובגני הילדים בעוטף עזה אינו שונה משאר הרשויות במדינת ישראל. למרות שנתוני המחקר התומכים בהקצאת משאבים גבוהה יותר לטובת חינוך בגיל הרך הם חד משמעיים. לפני גיל חמש מתרחשת 90% מההתפתחות המוחית של הילד, אולם רוב ההוצאה הציבורית מושקעת בגילאים מאוחרים יותר (לנדסמן, מק'קוי, טאמי 2015). המשאבים הנחוצים בכדי להתמודד עם הקשיים האובייקטיביים הקיימים במערכות חינוך באזור עימות מחייבים התייחסות שונה. " תפיסת העולם שלי" אומר ראש המועצה "שבשביל להשיג את אותה התוצאה באזור שלנו אנחנו חייבים להשקיע כפול מבכל מקום אחר". כיום, אותה מנהלת חולשת לבדה על כל תחום הגיל הרך במועצה. יש מקום לבחינה מחודשת למבנה ארגוני שיותאם לניהול גיל רך באזור עימות.

ביבליוגרפיה

1. אומנסקי, ת. בוימגולד, י. מינץ, ד. עוז, מ. גיא דורון, ד. פתאל, צ. אברהם, ר. ידיד, נ. שמואלי, ל. אבינועם, א. קליין, ד. (2017). ראשית קול: היעוץ החינוכי בגיל הרך. מנהל פדגוגי, שירות פסיכוגוגי, משרד החינוך
2. פת-הורנצ'ק, רות. אחיטוב, מיכל. אסולין-פרץ, ליסה. קמינר, חנה. קפלנסקי, נירה. רוזנבלט, אורנית. ברום, דני (2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אימהותיהם: שלוש קהילות תחת אש. מגמות (50), עמודים 29-54.
3. A guide to promoting resilience in children. (1995) Edith Grotberg, Ph.D
strengthening the human spirit
4. פלוטקין-עמרמי, גליה, Plotkin-Amrami, ברונר, זיוה & Plotkin-Amrami, Galia, אוניברסיטת תל אביב. בית הספר למדעי התרבות ע"ש שירלי ולסלי פורטר מוסד מעניק תואר. (2010). (הסכסוך הלאומי וטראומה נפשית: הבניית נרטיב טראומטי-לאומי באמצעות ידע ופרקטיקה של אנשי בריאות הנפש נציגי תרבויות אפיסטמיות שונות.

5. רייניץ שירה (2107). לאסוף את השברים: התמודדות קהילתית עם משבר ניהול פעילים קהילתיים בתחום החירום ושימורם. **עט השדה. ג'וינט ישראל אשלים גליון 18**
6. רוזנטל, מרים, גת, ליהי, & צור, חנה. (2008). לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. הקיבוץ המאוחד.
7. וקנין-קלימי, אפרת, (2005) Vaknin-Kalimi, & Vaknin-Kalimi, Efrat. הקשר בין שכחות החשיפה לאירועי חיים משמעותיים ובין סגנון התמודדות בקרב ילדים בגיל הרך.
8. וולובניק, א (2019). מסקנות והמלצות הוועדה לניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך מיסודה של היוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, גליון 63. מכון מופ"ת
9. פרופ' מ. טרכטנברג, ה. זר-אביב, ר. לייזר, א. עוזיאל (2019) "היפוך הפירמידה" חזון ומדיניות לגיל הרך בישראל. אוניברסיטת תל אביב ומוסד שמואל נאמן
10. ר. הוכמן (2018). ניהול מערכת חינוך יישובית חזון ומעש. מרכז השלטון המקומי
11. בנבנישתי, ר. (2008). הערכת תוכניות לבוגרים של מסגרות השמה חוץ ביתית חסרי עורף משפחתי. דוח מסכם המוגש לביטוח לאומי. אוניברסיטת בר – אילן, בית הספר לעבודה סוציאלית.
12. הוכמן, ר. (2014). מנחה למנהל החינוך ברשות המקומית. מרכז השלטון המקומי בישראל.
13. שקדי, א (2003) מילים המנסות לגעת מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות - אוניברסיטת תל אביב. רעננה
14. לוי, אריאל. (2009). מנהיגות פדגוגית. הד החינוך למאה ה – 21 (גליון מס.4), עמודים 71-70.
15. לנדסמן, גרג. מק'קוי, מליסה. טאמי, לי (2015). קולקטיב אימפקט וחינוך בגיל הרך. עט השדה. הוצאת ג'וינט אשלים. עמודים 59-48.
16. Galit, Halevi. Ami, Djalovski . Adva ,Vengrober .Ruth ,Feldman (2016) Risk and resilience trajectories in war-exposed children across the first decade of life .Journal of Child Psychology and Psychiatry
17. Substance Abuse and Mental Health , (2008)Child Trauma Toolkit for Educators Services Administration (SAMHSA), US Department of Health and Human Services The National Child Traumatic Stress Network www.NCTSN.org .(HHS).
18. רייכל, נירית (2105). מנהל בית הספר הרצוי ותפקידיו במשקפי הסגל החינוכי. עיונים במינהל ובארגון החינוך (כרך 3), עמודים 111-132.
19. Bush, Tony& Glover, Derek School Leadership & Management, (2014), Vol.34, pp.553-571

20. גרינולד, נ. גרודזין-קיסרי, ש. היימן, ד. פינגרט, ס. פלישמן, ח (2019). עבודה טיפולית רב מקצועית מבוססת מנטליזציה: תאוריית מנטליזציה ומודל AMBIT. פסיכולוגיה עברית, מכון ברקאי.

21. Diamond, G. M., Lipsitz, J. D., & Hoffman, Y. (2013). Nonpathological response to ongoing traumatic stress. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(2), 100-111. doi:10.1037/a0032486

22. שני, אורית. סומך, אנית (2019) חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי, אוניברסיטת חיפה, החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך.