

"לייצר משהו חדש בזמן שאת בעצמך חדשה": מנהלות חדשות בתקופת מלחמה

חיה קפלן, * הילה כהן, ** עליזה כלפון, *** גיל יערי, **** לימור גלעד *****

תקציר

כניסתן של מנהלות חדשות לתפקיד מורכבת, על אחת כמה וכמה בעיתות משבר. מחקרים שדנו במנהלות חדשות מדגישים את מורכבות הכניסה לתפקיד, בעיקר במצבי משבר כמו אסונות טבע או מצבי מלחמה. מחקר זה מתמקד במנהלות חדשות שנכנסו לתפקידן עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל". השתתפו בו 12 מנהלות ממגוון בתי ספר (שישה יסודיים, חטיבת ביניים אחת, חמישה על-יסודיים), שרואיינו בראיונות חצי מובנים. פרדיגמת המחקר איכותנית והסוגה פנומנולוגית.

הממצאים מציגים את התהליך שחוו המנהלות החל מימי המלחמה הראשונים, שאופיינו במשבר אישי ומערכתי ובתחושת אובדן שליטה; לאחריהם הגיעה נקודת מפנה של גילוי כוחות והתמקדות במשימות הניהול; ובהמשך התמקדו המנהלות ביצירת פרקטיקות ניהוליות: תמיכה בשייכות אנשי הצוות ובחוסנם, תמיכה רגשית-חברתית בתלמידים, יצירת שותפות עם צוות הניהול ובניית שגרות חדשות בדרך שתמכה במסוגלות המורים ובחזרה ללימודים. הממצאים מתמקדים גם במשאבי התמיכה שסייעו למנהלות ובצמיחה שחוו במהלך המלחמה. למחקר זה יש השלכות על תהליכי ההכשרה של מנהלות חדשות ועל דרכי הליווי שלהן בתקופת מלחמה.

מילות מפתח: כניסה לתפקיד הניהול, מלחמת "חרבות ברזל", מנהלות חדשות, ניהול בזמן חירום

הקדמה

עליך גם ללמוד תפקיד [של ניהול בית הספר], אבל בו בזמן ללמוד גם משהו שלא קיים, כי אף פעם לא הייתה מלחמה כזאת בישראל. [...] אם לפחות הייתי יודעת מה זה לנהל "רגיל", אז הייתי יכולה מה"רגיל" ליצור משהו חדש, אבל לא היה לי גם "רגיל" ביד...

* פרופ' חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; ראש מרכז החוסן קמ"ה בנגב
 ** ד"ר הילה כהן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מרכז החוסן קמ"ה בנגב
 *** עליזה כלפון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; ראש מרכז הסימולציה
 **** גיל יערי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מרכז החוסן קמ"ה בנגב
 ***** לימור גלעד, המכון הדמוקרטי, מנהלת תחום חינוך

ציטוט זה של גילה, מנהלת בשנה הראשונה לעבודתה, מבטא את מורכבות התקופה. חודש לאחר כניסתן של משתתפות המחקר לתפקיד פרצה מלחמת חרבות ברזל. המנהלות נדרשו להתמודד הן עם כניסה לתפקיד חדש ולא מוכר הן עם מלחמה שדרשה ליצור דרכי ניהול חדשות, זאת בשעה שהיו חסרות ניסיון בניהול "רגיל". הספרות המחקרית שעוסקת במנהלי בתי ספר מדגישה את מורכבות העבודה הניהולית, ובאופן ספציפי את מורכבות הכניסה לתפקיד (כ"ץ ואח', 2009). מורכבות הניהול בתקופות משבר נידונה אף היא, אם כי בהיקף מצומצם יחסית (Striepe & Cunningham, 2022).

מחקר זה התקיים במסגרת תוכנית הכשרה למנהלות ולמנהלים שכבר נכנסו לתפקיד (בהובלת משרד החינוך, "אבני ראשה", מכללת קיי והמכון הדמוקרטי). התוכנית החלה באוגוסט 2023 ופעלה במהלך שנת הלימודים תשפ"ד (2023-2024). מלחמת חרבות ברזל שהחלה בתשפ"ד בעזה הורחבה לזירות נוספות ולוותה במאות חללים וחסופים. מנהלי ומנהלות בתי הספר בדרום נדרשו לתת מענה למורים, לתלמידים ולקהילה, בו בזמן שהם עצמם מנסים להתמודד עם מצבים אישיים ומשפחתיים מורכבים. אתגר זה נוסף להתמודדות עם הכניסה לתפקיד חדש ומאתגר. המאמר מתמקד במורכבות זו ובתהליך שחוו המנהלות במהלך השנה ובוחן את השאלה: מה מאפיין את התמודדותן של מנהלות חדשות (בשנתן הראשונה בתפקיד) עם אתגרי הניהול במהלך מלחמה מתמשכת, שהחלה עם אירועי שבעה באוקטובר? נפתח בהצגת עולמם של מנהלים בכלל ומנהלים חדשים בפרט, ונמשיך בהתייחסות להתמודדות של מנהלים עם מצבי חירום ומשבר ולניהול בתקופת מלחמה. כמו כן נציג את המציאות בישראל בתקופת המחקר ואת תוכנית ההכשרה.

סקירת ספרות

להיות מנהל בכלל ומנהל חדש בפרט

ניהול בית ספר הוא תפקיד מרכזי ומאתגר במערכת החינוך הדורש לשלב בין אדמיניסטרציה, פדגוגיה ומנהיגות ולקבל החלטות מורכבות מדי יום (הלוי ושכטר, 2024). המנהל פועל מרמת הפרט ועד לרמה המערכתית הפנים-בית ספרית והרחבה מול הגורמים השונים באקוסיסטם של בית הספר (אדלר, 2008). המנהל אחראי לשיפור ההוראה והלמידה, לעיצוב התרבות הבית ספרית, ליצירת אקלים חיובי ולביסוס מערכות יחסים המושתתות על שותפות ואמון. עליו גם לפתח את הצוות החינוכי, לנהל משאבים, לקדם חזון חינוכי, להוביל שינויים ולהתפתח בעצמו באופן מתמיד (Grissom et al., 2021). מחקרים מצביעים על תחושה של עומס רב, לחץ רגשי, שחיקה ורמה נמוכה של רווחה נפשית בקרב מנהלים בעולם (Maxwell & Riley, 2017) ובישראל. על פי זרד ומשה (2023), בשנת תש"ף שיעור העזיבה בקרב מנהלים ותיקים בכלל המערכת היה 9.5%.

בשלב הכניסה לתפקיד נדרש המנהל החדש להפגין יכולות ביצוע גבוהות, זאת בזמן שהוא נמצא בתהליך למידה של הארגון וסביבתו, כמו גם לרכוש ידע מקצועי וללמוד על אודות

עצמו (שכטר, 2022). הוא גם נדרש לבסס את מעמדו הארגוני והפדגוגי בבית הספר ומחוצה לו (יצחקי, 2022), לנהל קונפליקטים והתנגדויות, לקבל החלטות ללא מידע מספק, לפתור בעיות ארגוניות, לבסס אמון עם קובעי מדיניות וגורמי חוץ, להבנות את חזון בית הספר על פי תפיסותיו ולהתמודד עם סגנון הניהול והפרקטיקות שהשאיר המנהל הקודם (יצחקי, 2017; סוריה, 2022).

מנהלים חדשים רבים חווים פער בין כישוריהם כמורים לבין מה שנדרש מהם כמנהלים ותחושה של "הלם מציאות" לנוכח עומס העבודה. מציאות זו מובילה ללחץ רגשי (יצחקי, 2017), לפגיעה בתחושת המסוגלות (אופלטקה ולוי, 2008), לתחושת בדידות (סוריה, 2022) ולשחיקה (Stephenson & Bauer, 2010). אחת ההשלכות השליליות של מציאות זו היא נשירה (כ"ץ ואח', 2009; Bayar, 2016). על פי זרד ומשה (2023), 38% מהמנהלים החדשים עזבו את הניהול בתוך שלוש שנים במהלך השנים 2000-2010. על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2023), בשנים 2010-2020 שיעור המנהלים החדשים שעזבו את הניהול בתוך שלוש שנים עמד על 11.6% בחינוך היסודי ועל 16.6% בחינוך העל-יסודי.

מנהלים במצבי משבר ומלחמה

משבר מוגדר כאירוע שמתרחש באופן בלתי צפוי ומוביל לתוצאות שליליות, כמו למשל אסונות טבע או משברים מעשה ידי אדם. אירוע כזה מאיים על הארגון, משבש באופן חמור את תפקודו, פוגע ברווחה של קהילות בית הספר, והטיפול בו כרוך באיודאות רבה (Striepe & Cunningham, 2022). במצבי משבר מנהלי בתי ספר נדרשים להוכיח מנהיגות שתתמקד בניסיון לצמצם השלכות שליליות אישיות, ארגוניות וקהילתיות (Smith & Riley, 2012), כמו גם לסייע לארגון לחזור לתפקוד, תוך התאמה של ניהול המשבר להקשר הייחודי (Karasavidou & Alexopoulos, 2019).

מנהיגות יעילה במשבר כוללת הבנה של האיומים, התמודדות עימם ויצירת שגרה חדשה. מחקרים בחנו כיצד מנהלי בתי ספר התכוננו למשבר, הגיבו עליו והתאוששו ממנו (Striepe & Cunningham, 2022). מוץ (Mutch, 2015) זיהתה שלושה רכיבי התמודדות: אישי - יכולת המנהל להביא לידי ביטוי את ערכיו, ניסיונו ותכונותיו; מצבי - להבין את המצב, להסתגל לשינויים ולחשוב באופן גמיש; מערכות יחסים - חיבור בין אנשים, התייחסות לקשייהם ויצירת שותפויות. במחקרים נמצא כי במצבי משבר קיבלו המנהלים על עצמם אחריות חדשה, הסתמכו על הצוות ועל הקהילה, סיפקו תמיכה רגשית-פסיכולוגית תוך הפגנת אכפתיות ואמפתיה, תקשרו באופן רבי-ממדי וקיבלו החלטות מהירות. המנהלים הפגינו גמישות, יצירתיות ואופטימיות. תגובותיהם הותאמו להקשר החברתי-תרבותי והכלכלי (Striepe & Cunningham, 2022). אפיונים אלה התבטאו גם בתקופת הקורונה, שבה נוספו אתגרים חדשים כמו התאמת דרכי ההוראה-למידה למצב או הצורך בחדשנות טכנולוגית (Striepe & Kafa, 2025).

בספרות המחקרית מתייחסים גם לתהליך של התמודדות עם המשבר. פטרסון וקלהר

(Patterson & Kelleher, 2005) למשל מזהים ארבעה שלבים בתהליך, ובלשונם "מעגל החוסן", שמנהלים עשויים לחוות בעקבות הפרעה למצב הרגיל: הידרדרות (תחושות של כעס, חרדה, חוסר אונים, הכחשה ואבל), הסתגלות (צורך לשרוד, פעילות אקטיבית לשיפור המצב), התאוששות (חזרה למצב הראשוני, שימור המצב) וצמיחה, קרי התחזקות ושגשוג בעקבות המשבר.

מחקרים מעטים עסקו בניהול בתי ספר במצב של מלחמה. כך, למשל, מחקר שנערך באוקראינה בתקופת המלחמה (Hudson et al., 2024) מציג נרטיבים של שני מנהלים שמדגימים כיצד יצרו רשת קשרים כדי להפיח תחושות ביטחון ושייכות בקרב החברים בקהילות בית הספר. מחקר על מנהלים מהחברה הערבית-בדואית בתקופת מלחמת חרבות ברזל (Al-Said et al., 2025) חשף חששות לביטחון האישי והמקצועי לצד אתגרים, כמו למידה מרחוק וקושי לשמור על תקשורת עם התלמידים ועם הצוות. המנהלים הסתמכו על שלושה משאבי התמודדות: חוסן אישי (ניסיון קודם ויכולות מנהיגות), תמיכה בית ספרית (רגשית-חברתית וטכנולוגית) ותמיכה חיצונית ממשרד החינוך ומהשירות הפסיכולוגי.

חוסן ניהולי בתקופת משבר

בשל גורמי הלחץ הרבים שמנהלים חווים, חיוני לפתח חוסן אישי וניהולי, במיוחד בתקופות משבר ומלחמה (הלוי ושכטר, 2024). החוסן הוא מושג דינמי, מורכב בטבעו ורב־ממדי (Hascher et al., 2021). מקור המושג הוא מלטינית ומשמעותו "לקפוץ חזרה" (bounce back), כלומר חזרה לתפקוד תקין לאחר מצב של משבר או מצוקה (Isaacs, 2012). מאסטן (Masten, 2014, 2018) מגדירה חוסן כיכולת של מערכת להסתגל בהצלחה להפרעות או לאתגרים משמעותיים המאיימים על תפקודה, על הישרדותה או על התפתחותה. במערכת הכוונה לאדם, למשפחה, לבית ספר, לקהילה או לארגון. הגדרות עדכניות רואות בחוסן תהליך דינמי ולא תכונה אישיותית קבועה, אשר מתהווה מתוך אינטראקציה בין המשאבים הפנימיים של היחיד, כמו תחושת מסוגלות או תקווה, לבין משאבים חיצוניים, כמו חיים בקהילה (בלום ויוספסברג בן-יהושע, 2022). חוסן הוא התהליך של גיוס משאבים לשם הסתגלות באופן מוצלח (Hascher et al., 2021).

מקובל להתייחס לחוסן גם כאל יכולת לצמוח ממשברים (Richardson, 2002). תפיסה זו מתקשרת למושג "צמיחה פוסט־טראומטית", חוויה סובייקטיבית של שינוי פסיכולוגי חיובי המתרחש בעקבות התמודדות עם משבר או מצב לחץ טראומטי, בהיבטים כמו תפיסת העצמי, יחסים בין־אישיים, חיים רוחניים ושינוי בסדרי העדיפויות. לתפיסה זו נקשר גם המושג "קפיצה קדימה" (bouncing forward) שמשמעותו לצמוח מן המשבר, להבדיל מחזרה למצב הקודם (Tedeschi & Calhoun, 2004).

בהקשר של ניהול, החוסן מאפשר למנהל לחזור לתפקוד הנדרש ממנו, אבל גם לצמוח ולשגשג בעקבות המשבר ולקדם חוסן ארגוני (הלוי ושכטר, 2024). המחקר בודק כיצד היבטים אלה יתבטאו בהתמודדות עם מצב של מלחמה.

ההקשר של המחקר

החברה הישראלית בתקופות חירום - טבח שבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל
החברה הישראלית מתאפיינת בהתמודדות עם מצבי חירום כחלק בלתי נפרד מהחיים (Kimhi et al., 2017). מציאות זו הובילה למחקרים שבחנו את הגורמים מקדמי החוסן בקרב אוכלוסיות שונות. המחקרים הבחינו בין חוסן חברתי-לאומי, חוסן קהילתי וחוסן אישי והצביעו על חשיבות הקהילה כמשאב חוסן, לצד משאבים פנימיים (כמו תחושת קוהרנטיות ותקווה), ועל הבדלים במשאבי ההתמודדות על רקע תרבותי, הבדלי גיל או אמונה דתית (למשל Braun-Lewensohn et al., 2025). מלחמות כמו "חרבות ברזל" פגעו ברווחה הנפשית של אוכלוסיות שונות, כפי שפורסם בדוחות רבים (למשל בן סימון וקונסטנטינוב, 2024). מערכת החינוך פיתחה דרכים שונות להתמודד עם מצבי החירום, בין השאר בהובלת השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (לוק ואח', 2024).

בבוקר שבעה באוקטובר 2023 פתחו מחבלי חמאס במתקפת טילים על כל המדינה וחדרו ליישובי עוטף עזה ולבסיסים צבאיים. אלף וחמש מאות תושבים וחיילים נרצחו בו ביום, ומאתיים חמישים ואחד אנשים חיים, כולל ילדים, נשים, קשישים וגופות, נחטפו לעזה. בעקבות מתקפה זו פרצה מלחמת חרבות ברזל שגבתה את חייהם של מאות אנשים, גרמה לפציעתם של אלפים בגוף ובנפש ויצרה משבר ייחודי מתמשך שפגע בכלל האוכלוסייה (Weiss, 2023). במהלך המלחמה פונו תושבים מיישובים בדרום ובצפון המדינה (INSS - Institute for National Security Studies, 2023), ונדרשה היערכות מיוחדת בגזרות שונות. היקף הלחימה והאיומים הרבים הציבו אתגרים מורכבים למערכת החינוך, ביניהם פינוי תושבים, תלמידים ואנשי צוות מבתייהם. המערכת נדרשה להקים מסגרות חינוכיות חלופיות. בתי ספר רבים נסגרו, שגרת הלמידה שובשה, ונדרשו מעבר להוראה מקוונת והתאמה של תכנים ושיטות הוראה. מערכת החינוך נדרשה לספק מענה רגשי לתלמידים ולמורים באמצעות ייעוץ ותמיכה פסיכולוגית וגם לתת מענה לקהילה (Weiss, 2023).

תוכנית ההכשרה למנהלים ולמנהלות עם כניסתם לתפקיד
המחקר נעשה במסגרת תוכנית ההכשרה למנהלות ולמנהלים בשנה הראשונה לכניסתם לתפקיד, שהתקיימה במהלך אירועי שבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל, בשנים 2023-2024. התוכנית פותחה על ידי משרד החינוך ו"אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. את התוכנית במחוז דרום העבירו בשותפות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי והמכון הדמוקרטי. המנהלות השתתפו בתוכנית שכללה שני חלקים. החלק הראשון, פרק טרום ההכשרה, התקיים במשך שבוע מרוכז בחודש אוגוסט 2023 ועיקרו הכנה לכניסה לתפקיד. החלק השני כלל 15 ימי למידה שהתקיימו החל מחודש ספטמבר 2023 ועד סוף חודש מאי 2024, בתקופת המלחמה. חלק מהמפגשים נערכו בקבוצות קטנות בהנחיית מנחה שנקרא "מתכלל". כמו כן התקיימו ימי למידה בבתי הספר וליווי של מדריכים אישיים.

חשוב לזכור כי כל המנהלות התמודדו עם מצב החירום והשלכותיו ברמה האישית וברמה המקצועית, וכולן תיארו חוויית לחץ גבוהה. עקב המצב הושם בתוכנית דגש על חיזוק משאבי ההתמודדות של המנהלים והמנהלות עם מצב החירום ועל קידום החוסן האישי והארגוני. סדיריות התוכנית המקורית, התכנים ואופן העברת המפגשים הותאמו לתנאי הזמן והמלחמה. מפגשים מסוימים התקיימו באופן מקוון והיו קצרים יותר עם אפשרות לשיתוף בתחושות ולתמיכה הדדית.

החל במפגש שנערך אחרי שבעה באוקטובר שולבו בתוכנית תכנים שעסקו בהתמודדות עם משבר ובחוסן, למשל מתן מקום לביטוי רגשי, עבודה על איחוי רציפויות (עומר ואלון, 1994), סדנאות משאבים, התנסות בפרקטיקות של קשיבות, תרגילי גוף-נפש (תרגילי הרפיה וויסות) ועוד. כמו כן הושם דגש על יצירת סביבת הכשרה שתומכת בצרכים הפסיכולוגיים (Ryan & Deci, 2017) ועל ניהול מצמיח (עשור ואח', 2022). כך, לדוגמה, תמיכה בשייכות נעשתה באמצעות עבודה בקבוצות קטנות וקשר טלפוני אישי עם כל מנהל/ת; תמיכה במסוגלות נעשתה באמצעות מפגשי היועצות סביב נושאים שהטרידו את המנהלים; תמיכה באוטונומיה נעשתה באמצעות התבוננות במשמעות הניהול בעת הזו; וניתנה גם תמיכה בפיתוח חזון ניהולי (התיאור מבוסס על פרוטוקולים של התוכנית).

חשיבות המחקר

המחקר על מנהיגות של מנהלים בזמן משבר מועט (Mutch, 2018), ויש הטוענים שמדובר בתחום מוזנח (Striepe & Cunningham, 2022). התמודדות עם משבר מושפעת מאופי המשבר, מההקשר הפנימי של בית הספר וממאפייני הקהילה, ונושא זה לא זכה למחקר מקיף, במיוחד בהקשר של מלחמה.

מלחמת חרבות ברזל העמידה בפני מנהלי בתי הספר הוותיקים והחדשים כאחד אתגרים חדשים הקשורים לניהול בעת חירום, כמו בחינת תפקיד בית הספר בהתמודדות עם טראומה קולקטיבית (Hirschberger, 2018) וקשיים רגשיים של מורים, של תלמידים ושל משפחות (Shay et al., 2024). מחקר זה בוחן את התמודדותן של מנהלות במהלך מלחמה השונה מכל המלחמות שידעה ישראל בעבר. ניהול בית הספר בזמן משבר דורש מיומנויות שונות מאלה הנדרשות בשגרה (Hemmer & Elliff, 2020), במיוחד בתקופת מלחמה, ולכן צפוי שתפקוד המנהלות יותאם למצב. נראה שהתחום של התמודדות מנהלים ומנהלות בזמן מלחמה דורש התייחסות ייחודית, במיוחד בגין מיעוט המחקרים בנושא.

מטרות המחקר ושאלת המחקר

מטרות המחקר הן לבחון את האתגרים שחוו המנהלות בשנתן הראשונה בתפקיד בתקופת מלחמה (ברמה אישית ומקצועית), לברר את דרכי התמודדותן, את התהליך שעברו, את הפרקטיקות הניהוליות שפיתחו ויישמו ואת מקורות התמיכה שהיו להן, וכן לבדוק כיצד תרמה

המלחמה להתפתחותן כמנהלות. אם כך, **שאלת המחקר** היא מה מאפיין את התמודדותן של מנהלות חדשות (בשנתן הראשונה בתפקיד) עם אתגרי הניהול במהלך המלחמה המתמשכת שהחלה עם אירועי שבעה באוקטובר.

מתודולוגיה

המחקר מתבסס על הפרדיגמה האיכותנית ועל הגישה הקונסטרוקטיביסטית-פרשנית (שקדי, 2003), שמדגישה את טבעה הדינמי, ההבנייתי והמתפתח של המציאות. סוגת המחקר היא פנומנולוגית, ומטרתה להבין כיצד המנהלות תופסות, חוות ומפרשות את הניהול בתקופת המלחמה, ומהי המשמעות שהן נותנות לחוויותיהן (Creswell & Poth, 2018).

המשתתפות

בתוכנית ההכשרה השתתפו 23 מנהלות ומנהלים, מתוכם שלושה מנהלים ומנהלת אחת מהחברה הערבית-בדואית, 18 מנהלות יהודיות ומנהל יהודי אחד. המנהלים והמנהלות ניהלו 17 בתי ספר יסודיים, שלוש חטיבות ביניים ושלושה בתי ספר על-יסודיים. בתי הספר התפרסו ביישובים שונים בדרום הארץ: כפרים וערים, יהודיים ובדואיים. בראיונות השתתפו 12 מנהלות ממגוון בתי ספר (שישה יסודיים, חטיבת ביניים אחת וחמישה תיכונים שש-שנתיים), כולן מהחברה היהודית, בעלות תואר שני וותק של 20-30 שנה במערכת החינוך.

המנהלות ניהלו בתי ספר בשש ערים גדולות בדרום הארץ, אשר הושפעו באופנים שונים מאירועי שבעה באוקטובר ומהמלחמה. אחת הערים חוותה מתקפת מחבלים ישירה, ותושביה נפגעו במהלך האירועים. עיר זו, ששניים מבתי הספר שבה השתתפו בתוכנית, פונתה מתושביה לרבות בתי הספר. ארבע ערים נוספות שוכנות במרחק של עד כ-40 ק"מ מהיישובים שנפגעו ישירות, בחלקן נעשה פינוי חלקי. בערים אלה נכללו שמונה בתי ספר. העיר השישית מרוחקת יותר גיאוגרפית, אך היא חוותה אזעקות תכופות וקלטה תלמידים שפנו מאזורים מותקפים. בעיר זו השתתפו במחקר שני בתי ספר, באחד מהם נרצחו מורה וכן של מורה (ששהו בזמן הטבח באחד מיישובי עוטף עזה). נוסף על כך, שתי מנהלות התגוררו בעיר שנפגעה ישירות מאירועי שבעה באוקטובר ופנו ממנה, אף שבית ספרן שוכן בעיר אחרת. שמונה מנהלות חוו פגיעה במעגלים שונים - קרובי משפחה, שכנים, חברים או תלמידים בוגרים (רצח, פציעה); ארבע מנהלות דיווחו על בני משפחה שגויסו למילואים בעקבות המלחמה.

כלי המחקר

כלי המחקר ששימש אותנו היה ראיונות חצי מובנים (שקדי, 2003) שמאפשרים שילוב בין תחומים ושאלות שהוגדרו מראש לפתיחות וגמישות בהתאם לשיח המתהווה עם המרואיינת. הראיונות עסקו בנושאים של הכניסה לניהול, ניהול בתקופת המלחמה לאורך ציר הזמן, צרכים ואתגרים, משאבים פנימיים ומקורות תמיכה, תמונת עתיד ותרומת ההכשרה. הריאיון

החל בשאלה פתוחה: ספר/י את סיפור הניהול שלך בזמן המלחמה. לאחר מכן נשאלו שאלות ספציפיות, למשל: ספר/י על התהליך שחוות כמנהל/ת חדש/ה במהלך השנה. כיצד את/ה תופס/ת את תפקידך בתקופת מלחמה? מהם האתגרים והקשיים שחוות? כמו כן השתמשנו בפרוטוקולים של התוכנית (סיכומי פגישות צוות, תכנון מפגשים).

נוהל ואתיקה

שלוש מראיינות קיימו את הראיונות בזום במשך החודש האחרון של תוכנית ההכשרה, בתקופה שבה המנהלות חוו עדיין את המלחמה, ונותר עוד כחודש ללימודים בבתי הספר. כל המרואיינות הסכימו לקיום הראיון וחתמו על טופס הסכמה מדעת, לאחר שהוסברו להן מטרות הראיון וזכויותיהן כמרואיינות (למשל, הפסקת הראיון אם הוא גורם לחוסר נוחות או האפשרות לא לתת מענה לשאלות מסוימות). רוב המשתתפות שיתפו פעולה וענו על השאלות שנגעו לתקופת המלחמה באופן מלא; לעיתים נשמעו היסוסים ועלו שאלות לגבי מטרות המחקר וייעודו. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית (אישור מספר 20250101), וכל הפרטים המזהים טושטשו.

ניתוח המידע

נערך ניתוח תוכן תמטי (שקדי, 2003; Creswell & Poth, 2018) שכלל מספר שלבים. בשלב הראשון, לאחר קריאה הוליסטית של כל ריאיון, נערך ניתוח אינדוקטיבי, ממוקד בפרשנות שהמשתתפים נתנו למציאות. המידע סווג ליחידות משמעות על פי נושאים, ונוצרו קטגוריות ראשוניות. בשלב השני נערך ניתוח ממפה ליצירת מערך הקטגוריות השלם (שקדי, 2003). כדי לבחון את אמינות המחקר, בתחילת תהליך הניתוח ניתח צוות המחקר יחד חמישה ראיונות. אי-הסכמות בנוגע לתמות שחולצו, לציטוטים שמתאימים לכל תמה או לפרשנויות שונות הקשורות לניתוח נדונו עד להגעה להסכמה. תהליך זה אפשר לבחון את מידת ההסכמה בין השופטים וליצור את כללי הניתוח.

ממצאים

הממצאים מציגים את התהליך שחוו המנהלות לאורך הזמן. סיפורן של המנהלות מתחיל בימים הראשונים למלחמה, שאופיינו במשבר אישי עמוק, בכאוס מערכתי ובתחושת אובדן שליטה (תמה 1). לאחר הימים הראשונים חלה נקודת מפנה, ובה המנהלות גילו את כוחותיהן והחלו להתמקד במשימות הניהול (תמה 2). בהמשך התמקדו המנהלות ביצירה של פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב המידי (תמה 3), בחזרה ללימודים וביצירת שגרות חדשות של חירום (תמות 4 ו-5) וכן במשאבי התמיכה שלהן (תמה 6). התמה האחרונה (תמה 7) מציגה את צמיחתן של המנהלות בעקבות התמודדותן עם המצב.

תמה 1: הימים הראשונים למלחמה

הימים הראשונים של המלחמה היו מלווים במשבר אישי עמוק, במשבר מערכתי עמוק, בתחושה של אובדן שליטה ורגשות קשים ובצורך בתמיכה, כפי שמוצג בתת-תמונת הבאות.

משבר אישי עמוק

תיאורי הרגעים והימים הראשונים של המלחמה וההבנה שקורה משהו בקנה מידה גדול, מעידים על ההפתעה ועל עוצמת הזעזוע. בתום שבוע של חופשת חג סוכות, ימים שמזמינים רוגע ושקט, התהפכו היוצרות בפתאומיות. רעות סיפרה על המעבר מימי הרגיעה למציאות החדשה: "כאשר אני בחופשת סוכות, כותבת מידעון ולוח שינויי מערכת, מאוד מסודרת מבחינת מה לתת לצוות, וככה 'החלום' ושביר' הייתי קוראת לזה, מצאתי את עצמי במציאות חדשה לגמרי שבכלל לא נערכתי אליה".

המנהלות חוו בעצמן את האירועים הקשים: "ביום הראשון היינו ללא חשמל בתוך הממ"דים, ומחבלים מתחת לבית בחושך אימים. כשיצאנו צבא ליווה אותנו לצאת מהעיר. היה קשה, היה הרבה כאב, אבל הייתה גם הבנה שצריך להתמודד" (צביה); ותיארו את המעבר החד ואת עוצמת ההפתעה: "לקח לי א... יומיים-שלושה להתאושש ולהבין בכלל איפה אנחנו נמצאים ומה קורה. לקח לי איזה שלושה ימים ככה, להתאפס על האני האישי שלי" (גילה). חלק מהמנהלות עזבו את היישוב שלהן ועברו לאזורים בטוחים יותר, חלקן פונו עם משפחותיהן ליישובים אחרים, כפי שסיפרה רחל: "אני באופן אישי ביום שני נסעתי ל[יישוב], ליומיים אצל חברה. לא יכולתי להכיל את מה שהיה כאן. אחרי יומיים חזרתי. את הילדים פינית".

בני משפחה קרובים של חלק מהמנהלות היו מעורבים אישית בתופת של היום הראשון למלחמה, ובתקופת הראיונות חלקם היו עדיין בתהליך שיקום מתמשך. בני משפחה אחרים שירתו בצבא או גויסו למילואים. ליה סיפרה על שבעה בוגרי בתי ספר שבהם לימדה, אשר נרצחו באירועי שבעה באוקטובר, ועל מצבה המשפחתית: "את יודעת מלחמה... כולנו היינו בזה... שבעה תלמידים קברתי באותו השבוע, גיסי בעזה, אחותי עם ילדים קטנים והייתי צריכה לסייע לה, כולנו היינו במערבולת הזאת".

היכן פגשה המלחמה את בית הספר? משבר מערכתי עמוק

לאחר ההלם הראשוני נאלצו המנהלות להתבונן סביבן ולנסות למפות את תמונת המצב, בניסיון להבין מה המצב של כלל הקהילה, כפי שסיפרה רחל: "כי אין מה לעשות, אתה חייב ככה לראות מה קורה עם המורים, וגם עם התלמידים והמשפחות". מנהלת אחרת תיארה את תמונת המצב הקשה שנחשפה בפניה בנוגע לתלמידי בית הספר:

המציאות הביאה לפתחנו דברים לא פשוטים [...] יש לי בוגרת שנרצחה, חיילת, יש לנו ילדים שיש להם דודים שנרצחו, ויש לנו ילדים שהבתים שלהם נפגעו, ויש לי שני מפונים מ[שם הישוב] בשכבה ח'. באופן כללי כולם פה עברו פוסט-טראומה. כולם כרגע במצב רגשי לא טוב. כפל מבצעים: גם קורונה, גם מלחמה, גם פערים לימודיים ורגשיים. (גילה)

מנהלות אחרות הדגישו את המצב המטלטל של אנשי צוות בית הספר ותיארו את הקושי הרגשי שלהם, שהתבטא בחוסר יכולת לתת מענה הולם לתלמידים:

ובעצם זה טורף לך את כל הקלפים [...] נקודת הפתיחה שלך משתנה, הקרקע נשמטת, אני חוויתי את השביעי באוקטובר מאוד עמוק בבית הספר. חמישה אנשי צוות מהשביעי באוקטובר לא מתפקדים, חלקם עזבו את המערכת. זכרו שאני מנהלת חדשה, אנשי צוות דומיננטיים מאוד נעלמו. (מיכל)

תחושה של אובדן שליטה ורגשות קשים - צורך בתמיכה המשתתפות מתארות מצב של כאוס ותחושת איבוד שליטה. אחת המנהלות משתמשת במילה "פיזור" להמחשת המצב: "כשחלק מהתלמידים מפוזרים וחלק מהמורים מפוזרים והמנהלת מפוזרת... כולנו, התפזרנו" (שיר). המנהלות מביעות רגשות קשים אך נותנות קדימות לעשייה פרקטית במסגרת תפקידן. הן מבינות את כובד המשקל של התפקיד ומתארות כיצד הקשיים התעצמו נוכח היותן חדשות במערכת, כך שעדיין לא הכירו את הקהילה, את המורים, את התלמידים וגורמי חוץ:

פתאום להבין שאת מנהלת חדשה, ואנחנו נמצאים בכאוס... ארצי, מדיני, ורגע איך את מנהלת את זה כך שנוכל לסמוך עליך. זאת אומרת, אין לי שום קרדיט, אין לי איזה חשבון בנק של יתרונות שהם כבר הכירו אותי [...] הייתה הבנה שצריך לייצר יחסי אמון, להראות שיש פה מישהו שמוביל אותנו. (רחל)

הקושי מתמקד גם במחסור באנשי צוות: "ולחץ... את מנהלת חדשה, אולי משהו לא בסדר אצלי [...] אה... לא הייתה לי לא רכזת שפה, לא רכזת תקשוב, לא סגנית, לא יועצת" (רעות).

בחלק מהמקרים המשתתפות משתמשות במילים עוצמתיות שמביעות את הרגשות הקשים שהן חשות, כגון תסכול, כישלון, עומס ואשמה: "הרגשתי סוג של אשמה, על לא עוול בכפי" (רעות). "מאוד מתוסכלת, אפילו תחושה של קצת א... נכשלתי" (הילה). "הרגשתי קשוח. קשוח באמת, זה לא היה קל, לקח זמן עד שהתחברתי למה אני מרגישה, זה גם לא היה במידי" (שיר). המנהלות מזהות את הקושי הרגשי שלהן עצמן ומבינות שהן נותנות לו עדיפות משנית לעומת מילוי צורכי האחרים: "לא פשוט... את שמה את עצמך בצד. אני טיפוס כזה שתמיד דואג לאחרים שהכול יהיה בסדר, רק אחר כך אני" (אסתי).

חלק מהמשתתפות מבינות שעליהן לקבל תמיכה רגשית כדי להצליח להמשיך ולמלא את התפקיד התובעני: "אגב, גם עם עצמי, ביקשתי מפגש עם פסיכולוגית. אמרתי לה 'רק תגיד לי שאני נורמלית כדי שאני אמשיך הלאה'. זה לא היה אחראי לא לטפל בעצמנו כמנהלים" (רחל).

תמה 2: התמודדות - להתעשת, לגלות את הכוחות ולהתמקד במשימות הניהול תחושת אובדן השליטה והרגשות הקשים באו לידי ביטוי בעיקר בימים של תחילת המלחמה. בהמשך מחלחלת ההבנה שהמצב אינו עומד להשתנות בהקדם, והמנהלות מצליחות להתעשת ולגייס את עצמן למשימת הניהול. שלב זה מאופיין בהכרה של המנהלת ביכולותיה, בביטויי

פרואקטיביות ובהובלת פעולות ניהוליות ראשוניות. שימוש במשפטים כגון "אני טובה", "יודעת להתנהל במצבי חירום", ו"התחלתי להרגיש שאני תופסת שליטה", מעידים על נחישות, על חיבור לכוחות ועל ההבנה שהן מסוגלות להתמודד עם המשימה. שיר מתארת את המעבר מההלם הראשוני לתחושת שליטה: "בהתחלה היינו בקשר עם תלמידים ומחנכות התקשרו, אבל לקח שבוע עד שכולנו הבנו לאן זה הולך. אני חושבת שאחרי שבועיים או שלושה שבועות חזרתי לעניינים. ושם כבר התחלתי להרגיש שאני תופסת שליטה". ליה מתארת את המעבר מההלם הראשוני להתעשתות וליציאה לפעולה ניהולית פרואקטיבית: "פתאום הקרקע נשמטה. היה לי מאוד קשה בהתחלה והייתי צריכה להישען על אחרים, תלות שהייתה לי קשה. אמרתי לעצמי, זה בסדר, זאת מציאות משתנה ואני יודעת לעשות את זה. החלטתי שתוך שלושה ימים אני מתקשרת לכל המורים, אחד אחד, כדי לדרוש בשלומם ולא לשמוע על כך מאחרים, ומשם המשכתי".

תמה 3: פרקטיקות ניהוליות בשעת חירום

בימים הראשונים למלחמה המנהלות הבינו שעליהן להיערך באופן שונה מהמתוכנן, לבנות וליישם פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב. הן פעלו במספר דרכים: האחת - דאגה לצוות החינוכי ותמיכה בו; השנייה - מתן מענה רגשי-חברתי לתלמידים; והשלישית - התייעצויות עם צוות הניהול או עם צוותי חשיבה.

תמיכה בצוות החינוכי וחיזוק הקשר עימו והחוסן שלו

המנהלות התמקדו בעידוד, בתמיכה ובחיזוק החוסן של אנשי ונשות הצוות תוך הפגנת אכפתיות, אמפתיה והכלה רגשית, מתוך הבנה שעליהן לספק תמיכה מתאימה כדי לעזור להם לעשות את עבודתם בצורה הטובה ביותר: "שמנו דגש על טיפול בחוסן של הצוות וכמובן באופן אישי. כל מורה שגילתה צורך כזה או אחר קיבלה אפשרות לקבל טיפול רגשי" (רחל). המנהלות פתחו בפני אנשי הצוות ערוץ פתוח לשיח משתף ושידור להם שיש כתובת לכל דבר: "כשאני אומרת שאני מובילה תקשורת והידברות, זה לא דווקא בסיסמאות. למשל, באחת המליאות כל אחד אמר ושיתף בקשיים שלו ואני לא יכול' ואני בלחץ' והכלתי והכלתי, שוחחתי עם זאת וליטפתי את זאת" (הילה).

מתן מענה רגשי לתלמידים כפרקטיקה ניהולית שמותאמת למצב

התמיכה הרגשית-חברתית ואף הטיפולית בתלמידים היא פרקטיקה ניהולית שנוצרה עקב המצב. אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה בעקבותיהם גרמו לטלטלה רגשית בקרב התלמידים. המנהלות הובילו תוכניות לתמיכה בתלמידים, בחלקן חיצוניות - בעיקר באמצעות מטפלים שהגיעו לבית הספר, ובחלקן באמצעות צוות בית הספר: "אנחנו נותנים לתלמידים בעיקר תוכניות רגשיות ופעילויות חברתיות. הבאנו הצגה שתרענן אותם, ממש את הנפש של הילדים, להתקרב אליהם, לדבר איתם בגובה העיניים, לראות אותם. הם זקוקים עכשיו ליחס קרוב. שמת' דגש יותר על הפן החברתי-רגשי ועל תרפיות" (גילה).

המענה הרגשי לתלמידים שימש תשתית ללמידה, והמנהלות טיפלו בתחילה בן הזו. התלמידים הגיעו לצורך כך לבית הספר: "נדמה לי שאחרי שבועיים או שלושה התחלנו עם התרפיות בבית הספר [...] הילדים הגיעו רק לטובת התרפיה, זה היה בהתחלה, ואחר כך, נראה לי שבשבוע הרביעי, אולי לקראת תחילת נובמבר, התחלנו זומים" (רחל). המנהלות קיימו השתלמויות ומפגשים שונים שנועדו לתמוך גם בידע וביכולות של המורים, כדי שיוכלו לעזור בחיזוק החוסן של התלמידים: "עשיתי לצוות שלי הרצאה בנושא של התמודדות עם מצבי חרדה ואיתור מצוקות רגשיות" (ליה), "עשיתי השתלמות בפסיכולוגיה חיובית ופיתוח כלים לחוסן" (ליאת).

יצירת שותפות עם צוות הניהול - התייעצויות והאצלת סמכויות
אף שלא היו מורגלות לעבוד בשיתוף פעולה, מנהלות בתי הספר השכילו לגייס את צוות הניהול וצוותי חשיבה שונים להובלת התהליך וליצירת הפעולות שנדרשו. אחת המנהלות ציינה: "אי אפשר לעשות לבד את הדברים. אתה צריך להאציל סמכויות" (גילה). חברותיה מתארות את תהליך גיוס הצוות ככזה שאפשר להן לייצר מקום לשיתוף ולהתייעצות: "אני כבר יודעת לזהות את האנשים שמובילים אותי, אנו קוראים לזה צוות מוביל שינוי, והצלחתי לבחור נכון. הצוות הזה יחד איתי - בהחלטות, בהתייעצויות" (אסתי). כך הפכה העבודה המשותפת עם הצוות הטיפולי למרכזית: "היינו נפגשות בזום. צוות צל"ח [צוות לשעת חירום]. אני, הפסיכולוגית, רכזת הביטחון והיועצת. בקבוצה קטנה, כן, הרשיתי לעצמי לשתף, להתלבט, להיוועץ ולהגיד לפסיכולוגית 'זה לא עובד, תגידי לי מה עושים'. [...] כן, התחלתי בזה שאני לבד, אבל אני לא לבד" (רעות).

תמה 4: יצירת שגרת עבודה חדשה - "שגרת חירום"
לאחר תקופת התעשתות ותוך כדי מיצוב משימות הניהול הראשוניות פנו המנהלות ליצירת שגרת עבודה חדשה, שתתמוך ביכולת לספק מענה מקצועי הולם לתלמידים. תמה זו עוסקת בצורך בשגרה, בקשיים ביצירת שגרה חדשה ובדרכים שננקטו לשם כך, שהרי המלחמה נמשכה.

הקושי לחזור לשגרה או לייצר שגרה חדשה
המנהלות מציינות מספר גורמים שהקשו עליהן לייצר שגרה בבתי הספר. הן מספרות על הפער בין הרצוי לבין המצוי ומתארות את הקשיים שנובעים מעומס עבודה ומחוסר פניות, מהיעדר מקורות תמיכה ומשאבי תמיכה: "אנחנו משתדלים להיות בשגרה, צריך להיות מנותקים מכל מה שקורה. צריך להמשיך ללמד, לקדם, אבל אין פה שגרה באמת, אין פה שגרה" (הילה). "אני מאוד עמוסה, זה מאוד קשה. יש הרבה אתגרים, אני לא מרגישה שאני במאה אחוז שלי. אני מרגישה שאני מנהלת במקסימום 70 אחוז ממני. אני לא פנויה לגמרי, אני לא עושה את כל מה שאני באמת רוצה לעשות" (שיר).

קושי נוסף בדרך לחזרה לשגרה הוא חוסר במקורות תמיכה בתחילת הדרך ותחושת בדידות. רעות מתארת את התחושה שלא ראו אותה: "ובתוך כל ההמולה הזאת אף אחד לא ראה אותי. הכול היה לעבוד על אוטומט, מתוך איזה אינטואיציה פנימית של מה הקהילה צריכה". הילה סיפרה שמקורות התמיכה היחידים שלה היו בני המשפחה וחברים קרובים: "אני לא חושבת שהיו לי מקורות תמיכה חוץ מבעלי והחברים הקרובים, יכולתי לבוא הביתה ולפרוק". רחל סיפרה שלא קיבלה תמיכה מהרשות: "הייתה לי תחושה שההנעה של כל הדבר הזה כאן בעיר הייתה די על הכתפיים שלי, ולא מתוך כוונה רעה, אבל באמת מתוך אילוצים אובייקטיביים, שאנשים לא היו כאן". לעומתה, ליאת מדגישה שאף שניתנה לה עזרה בפועל, היא נשארה לנהל לבד: "אבל הייתה עזרה מהעיר. זאת אומרת, קולגה ממקום אחר ומ[שם של מקום]. לא הרגשתי לבד, אבל בפועל כן היה צריך לנהל את זה קצת לבד".

לתחושות שתוארו התווספה תחושת אכזבה מחוסר ההתגייסות של חלק מאנשי הצוות למשימת ההוראה בתקופה הראשונה של המלחמה. כך מתארת זאת רעות: "היו גם אנשים שניצלו את המומנטום. זה הפתיע אותי. מחנכות רווקות, לא מחנכות שהבעלים גויסו, והן לא נרתמו".

הצורך לחזור לשגרה וליצור שגרת חירום מותאמת למצב

השגרה מוצגת כצורך בעל משמעות רבה לקהילת בית הספר, למורים ולתלמידים, כבסיס להתנהלות תקינה: "הארגון והסדר הזה, זה מה שהחזיק אותנו מעל המים [...] חשוב לי שהכול יעבוד כמו שצריך וישי לאנשים איזו שהיא תחושת רווחה, תחושת מוגנות ומסוגלות" (שולמית). המנהלות הדגישו בפני המורים את התפקיד המרכזי שלהם ביצירת שגרה ובמתן תמיכה לתלמידים בתוך הכאוס שנוצר: "השגרה כאן הכרחית. הכרחית. אתם יודעים מאילו בתיים הם מגיעים, אנחנו העוֹגֵן. העוֹגֵן" (רעות). תיאורים רבים מעידים כי המודעות לצורך ביצירת שגרה הובילה את המנהלות ליזום פעולות להבניית שגרות וסדירויות מותאמות למציאות לכלל באי בית הספר על אף הקשיים: "אני מקיימת שיח יום-יומי עם אנשי הצוות, נפגשת עם המחנכות פעמיים בשבוע. המחנכות ממלאות משוב בסוף כל יום, מה לשימור ומה לשיפור, ואנחנו מפקים לקחים כל יום. חשוב לשמור על קביעות, אבל גם ליצור כל פעם שגרות חדשות כשהמציאות משתנה" (שרון).

תמה 5: החזרה ללימודים

החזרה הפיזית לבתי הספר הייתה הדרגתית, וכך גם החזרה למערכת לימודים מלאה ומותאמת למצב: "התמודדנו עם הדברים שלב-שלב. עשינו הכול הדרגתי תוך כדי תחזוק של הדברים, ישיבות, מפגשים, תמיכות שנתנו והענקנו" (ליאת). בתי הספר התאימו את הלמידה לאפשרויות המתאימות ביותר בכל זמן נתון. עשר מנהלות תיארו שלבים שונים, ממצב שבו אין לימודים כלל, דרך מתן מענה רגשי-טיפול (תרפיות), אחר כך למידה מרחוק ולמידה היברידית. היקף הלמידה באמצעות הזום הלך וגדל. בהמשך, החל מחודש נובמבר, החלו לימודים בבית הספר עצמו בהובלת הצוות, שחזר בהדרגה לעבודה.

הצורך הראשוני שטופל כאשר התלמידים חזרו ללימודים היה תרפיות - מענה רגשי, טיפולי, ורק לאחריו החלו להתווסף בהדרגה תוכני למידה, כפי שמספרת רחל:

נדמה לי שאחרי שבועיים או שלושה התחלנו עם התרפיות, התרפיות בבתי הספר, דרך הרשות [...] והזמנו את הילדים והיינו בבית הספר. הילדים הגיעו רק לטובת התרפיה. זה היה בהתחלה ואחר כך, נראה לי שבשבוע הרביעי, אולי כאילו לקראת תחילת נובמבר, התחלנו זומים לימודיים.

בהמשך דבריה תיארה רחל את החזרה ההדרגתית ללמידה: חזרנו באופן הדרגתי. באמצע נובמבר חזרנו לבית הספר, נוסף לתרפיות גם ללמידה קצרה של ארבעה שיעורים כל יום, זאת בזמן שהצוות היה חסר בחלקו [...] רק באמצע דצמבר התחלתי את שנת הלימודים, וחזרנו למערכת שלמה כשרוב הצוות כבר נמצא. וליאת הוסיפה:

דרשתי ממורות תוכניות שבועיות כדי שהזומים יהיו משמעותיים. לאט לאט בהדרגתיות העליתי את מספר השעות שהם מלמדים, וכשהתאפשר שילבנו כיתות ללמידה היברידית, כמה ימים בזום. התמודדנו שלב-שלב עד לחזרה מלאה ללימודים. עשינו הכול הדרגתי, תוך כדי תחזוק של הדברים, ישיבות, מפגשים, תמיכות שהענקנו. נוסף על כך נערכו שינויים בתכנים הלימודיים, והם הותאמו לצורך של התלמידים לשתף ולעבד את חוויות המלחמה: "זה מקרין לגבי כל התחומים. התכנים הלימודיים מקושרים למלחמה" (ליאת); "עם החזרה ללימודים בנינו גם מערכות חדשות שמותאמות אל הלמידה מרחוק ושיעורים שמאפשרים אוורור [...] בסביבות דצמבר חזרנו לפעילות מלאה בתוך הכיתות" (מיכל).

תמה 6: משאבי התמיכה של המנהלות

המנהלות מתארות חוויה של תמיכה ממקורות שונים. המשאבים החיצוניים שהן תיארו היו המשפחה, קורס ההכשרה בכלל והמתכלל/ת בפרט (מנחה/ת הקבוצה הקטנה), המדריכה האישית, מנהל אגף החינוך ברשות המקומית, הפיקוח, קבוצת העמיתים ביישוב וקבוצת העמיתים בקורס ההכשרה. כך תיארה אסתי את מעגלי התמיכה הרחבים שעמדו לרשותה:

יש לי מעגלי תמיכה מאוד מאוד רחבים, אם זה המשפחה שלי, אם זה המנהלת המלווה, אם זה המתכלל או קורס ההכשרה. והחברות בקורס [...] מקשיבות, מייעצות לי ומפרגנות. אני יכולה להגיד להן את כל הדברים שנמצאים בבטן, כמו סוג של פסיכולוג, אומרת הכול פתוח, שמה ככה על השולחן, הכי טבעי שיש.

המתכללים של תוכנית ההכשרה תמכו ברווחה נפשית, במציאת איזון בין בית לעבודה, בהתמודדות עם אתגרי המלחמה, בניהול זמן מיטבי ובעידוד ניהול המבוסס על הערכים ועל "האני מאמין" של המנהל/ת:

המתכללת עזרה לי לזהות את התחומים שבהם אני מצטיינת ואילו תחומים דורשים שיפור. זה אפשר לי להתמקד בפיתוח מיומנויות ספציפיות ולנצל את החוזקות שלי. בצורה מיטבית. היא עזרה לי לבנות תוכנית פעולה המתאימה למטרות ולשאיפות שלי.

[...] היא העניקה לי תמיכה רגשית ומקצועית, מה שהגביר את הביטחון העצמי שלי ואת התחושה שאני מסוגלת להתמודד עם האתגרים המיוחדים של השנה. (אסתי)

ההדרכה האישית הייתה חשובה ובעלת ערך רב למנהלות ונתנה מענה לנושאים מרכזיים שהעסיקו אותן, ובלשונן: "האבנים הגדולות", ביניהן דילמות, ניסוח החזון המחדש של בית הספר, מתן כלים שימושיים, התמודדות עם מצב המלחמה ודרכים לחזרה לשגרה: "[המדריכה שלי], מנהלת שהייתה בעיר בעבר, מגיעה אחת לשבוע והיא מלווה אותי. היא מהווה עבורי עוגן, היא מאוד מקצועית, מהווה אוזן קשבת, מייעצת ותומכת. היא עזרה לי לצלוח את התקופה הזו" (רעות).

ליאת מציינת שהיא מקבלת תמיכה משמעותית מאוד מהפיקוח, מהרשת שמפעילה את בית הספר ומהרשות המקומית:

יש לי מפקחת מדהימה ששמרה על קשר איתי בתקופת המלחמה ושאלה כל הזמן לשלומי. הרשת [שמפעילה את בית הספר] מהווה מעטפת תמיכה במנהלים, במורים, בכולם [...] משרד החינוך מאוד משקיע במנהלים, ולראיה קורס הכשרת מנהלים שהוא מאוד מאוד יוקרתי. [...] ויש לנו מנהל מחלקת חינוך שהוא מדהים ותומך.

ומיכל מסכמת: "לא כל הגורמים יכולים לעזור בכל רגע נתון. צריך לדעת להיעזר בגורם המתאים בהתאם לצורך וזה מה שעשיתי. אבל בסך הכול בסוף אתה באמת נשאר עם עצמך".

תמה 7: לצמוח בתפקיד הניהול בשעת מלחמה ולהתבונן בתקווה לעתיד

למרות התהליך המורכב שחוו נראה שהתנסות המנהלות בשנת המלחמה קידמה תהליכי צמיחה אישיים ומקצועיים בתחומים שונים. כל המנהלות מציגות ביטויים של צמיחה, לעיתים ספציפיים מאוד, כמו יכולת מסוימת שרכשו. הניהול בזמן המלחמה היווה זרז להתפתחות. כך למשל גילה הדגישה שבתקופה הראשונה של המלחמה נדרשה אחריות, שזירזה את פיתוח החוסן שלה: "ואתה מפתח איזשהו חוסן שלך, אתה לומד. כשאתה צריך להיות אחראי לאנשים אחרים, אין לך ברירה, אתה לא יכול ליפול, ואתה צריך לפתח חוסן". ליה ראתה בתקופה זו זרז ליכולת המנהיגות שלה: "תקופת המלחמה היא בוסט למנהיגות, אפשר לראות אם את שם או לא בתקופה מאוד קצרה, אם את מובילה, נותנת מענה". בתמה זו נכללות מספר תתי-תמות שמעידות על תהליכי הצמיחה של המנהלות בעקבות השנה הקשה שחוו: זירוז תהליך ההיכרות עם הצוות, הרחבת תפיסת התפקיד הניהולי, למידה על אודות מגוון יכולות אישיות, הרחבת תחושת המסוגלות ופיתוח תקווה לעתיד.

היכרות עם הצוות

אחד מהתחומים שבלט בסיפורי המנהלות היה האצת תהליך ההיכרות ויצירת הקשר עם הצוות: חוותי את זה כסוף העולם [...] בהתחלה הכול היה חשדני סביבי כמנהלת חדשה. אבל מה שקרה במלחמה גרם לצוות להרגיש שהוא יכול לסמוך עליי, זה קירב אותי עוד יותר אל הצוות. אני נזהרת במילותיי, הרי אין שום דבר טוב במלחמה הזאת, אבל בהקשר הזה של ההיכרות עם הצוות המלחמה היוותה זרז חיובי. (ליאת)

תהליך יצירת הקשר ובניית האמון היה מהיר מהמצופה, והמנהלות מספרות על התחושה שהצוות מעריך אותן, ומבטאות את הסיפוק שהן חשות: "ובאמת הם ראו שאפשר לסמוך עליי. התקופה הזאת דווקא עשתה לי טוב, הן רואות שאני כאן איתן, עם המצוקה ועם הכול" (רעות). גם שיר מבטאת תחושה דומה: "אני מרגישה מאוד מוערכת על ידי הצוות שלי [...] זה קשור ליכולת לאסוף אותן בזמן חירום".

הרחבת תפיסת התפקיד הניהולי

היבט נוסף של צמיחה בעקבות שנת המלחמה הוא הרחבה והעמקה של תפיסת התפקיד הניהולי:

הייתי רוצה שזו תהיה האג'נדה, שהמורים יהיו דוגמה אישית לתלמידים שלהם [...] והייתי רוצה להצמיח תלמידים שיהיו דוגמה אישית לאחים הצעירים שלהם. והיום אני חושבת שזה התחזק כי חשוב לי שהילדים ירגישו משמעותיים לעצמם ולאחרים, שיבינו איפה הם נמצאים בשרשרת הדורות. זה התחזק בגלל המלחמה. (שיר)

גילה מספרת כיצד שינתה את תפיסת התפקיד הניהולי שלה - הבנת האחריות מול הצוות והתובנה שהיא המנהיגה שלו:

אחרי חופשת חנוכה באה לי איזו שהיא הארה בתפקיד שלי. עד חנוכה הייתי בשוק, לא הבנתי את מקומי, את גודל האחריות. אחרי חנוכה חזרתי אחרת. חזרתי עם כוחות אחרים ועם תפיסה אחרת לגבי התפקיד שלי. חזרתי הרבה יותר אסופה, פחות מפוזרת, והבנתי שאם אני לא אחזיק את הצוות שום דבר לא יחזיק אותו [...] הבנתי שאני מנהלת בשעת חירום. הבנתי שאני המגדלור של המורים שלי, ואני זאת שצריכה להרים אותם למעלה בחזרה ולייצר שגרת חירום.

מורכבות התקופה והצורך במנגנוני סיוע הרחיבו את תפיסת התפקיד של רחל, שראתה בתקופת המלחמה הזדמנות להעמקת הקשר עם גורמים שונים, כמו המפקחת, הרשות וארגוני סיוע: "פתאום הכרתי שיש כל כך הרבה עמותות וארגונים שלא ידעתי על קיומם".

היבט נוסף קשור לתחושת המשמעות של המנהלות:

למדתי שאני צריכה להבין מה אני רוצה, כל פעם לשאול את עצמי מה אני רוצה, למה, ואיך? כל פעם לשאול את שלוש שאלות האלה ולחשוב בכלל מה, מה אנחנו רוצים בכלל. קודם כול להגדיר מה המטרה, ואחר כך להתחיל לצעוד אליה. אבל קודם כול לתקוע את העוגן, ואז להתחיל להתכוונן אליו. (גילה)

למידה על אודות היכולות האישיות

העמקת התפיסות על אודות העצמי כוללת גם למידה בנוגע ליכולות האישיות של המנהלות. לעיתים מדובר בהעצמה של יכולות שהיו בהן ולעיתים בפיתוח של יכולות חדשות, ביניהן למשל יכולת התמודדות בסיטואציות מורכבות, יצירתיות, ראיית הטוב, ויסות עצמי, התייחסות לפרופורציות ועוד. שתי מנהלות סיפרו שלמדו על יכולתן להכיל סיטואציות מורכבות ולגלות

יצירתיות: "גיליתי על עצמי דברים שלא ידעתי. גיליתי שאני מסוגלת להכיל גם סיטואציות שהן כמעט בלתי הגיוניות. הארגון והסדר והמקצועיות יחד עם החום הגדול שלי ביחס לאנשים והתמיכה בהם עזרו לי מאוד לצלוח את התקופה הזאת ואת האובדן שחווינו" (שלומית). "האמנתי שאני חזקה ושאיני יצירתית. לא האמנתי שאני יצירתית ברמות כאלה והיכולת כאילו לטפל פה ופה ופה, לפעול במגוון מישורים. זה דבר שלמדתי על עצמי" (אסתי).

בעקבות המלחמה והצורך להתמודד מול מורים, הורים ותלמידים במצבי משבר, למדה צביה לווסת את עצמה: "אני אדם שאומר את מה שהוא חושב ואפילו אימפולסיבי [...] התפקיד עיגל אותי - כן, כן. זה נקרא מבחינתי אילוף הסוררת". מיכל סיפרה על ניצני צמיחה ועל השינוי שחל בה ביכולת לראות את הטוב. את השנה הקשה דימתה לאסון הכרמל: "היער שנשרף וחרוך ככה אני הרגשתי עד בערך לפני חודש [...] ולאט לאט אני מתחילה לראות את הירוק יותר אל מול החרוך יותר...". נראה שבתקופת הריאיון היא החלה לעבד את חוויית השנה שחלפה: "אני מכניסה את עצמי לפרופורציות ואז אני מצליחה לראות גם את הדברים הטובים שעשינו".

הרחבת תחושת המסוגלות

מסוגלות עצמית כיכולת נתונה או מתפתחת עלתה מדבריהן של מנהלות רבות. כך למרות הקשיים שחווה הן מבטאות תחושת מסוגלות: "נכנסתי לשנה ממש לא רגילה, ואני מרגישה שאני צולחת אותה טוב עם כל האתגרים" (הילה). ליאת ושיר אומרות:

אני טובה, זה לא נשמע טוב כי זה נשמע שחצני. אבל אני חושבת שאני יודעת להתנהל במצבי חירום כאלה. לצערי הרב, כמי שגרה בדרום [...] אני אוהבת אתגרים, וזה לא הרתיע אותי [...] אני יודעת שהדברים יסתדרו, זה ייקח זמן, ואני לא אעשה את זה באבקת קסמים. זה ייקח זמן, אבל אני יודעת שאני יכולה. (ליאת)

אני מרגישה מאוד משמעותית, אני מרגישה שזה מחיה אותי [...] אני מרגישה מאוד מוערכת על ידי הצוות שלי. אני שמחה שאני מצליחה לפתור הרבה מן הבעיות בבית ספר והאתגרים שאני נתקלת בהם. מצד שני, מאוד עמוס לי, קשה לי, מאוד. (שיר)

למידה על אודות תחושת המסוגלות והמשמעותיות מתבטאת, למשל, במטפורה שהציעה גילה לניהול במלחמה: "סנטר, המילה סנטר. אתה חייב לייצר לעצמך סנטר ולהחזיק את הכול מסביבך, כמו גבעול כזה גדול שמחזיק את כל העלים, את כל הענפים והדשא שמתחת [...] מרכז פנימי כזה, מתוכו אפשר להחזיק את כל מי שמסביב".

ולמרות הכול - תקווה לעתיד

למרות השנה המורכבת מרבית המנהלות משרדות תקווה ביחס לעתיד. כך למשל שרון מספרת על נכונות לתהליכים ארוכים, שמעידים על למידה והתפתחות מהתהליך ומבט להתפתחות העתידית: "החלטתי לא לקבל החלטות במשך שלוש השנים הראשונות שלי כמנהלת. לאורך הדרך יש הרבה קשיים ונקודות שבירה, כמו עכשיו במלחמה. החלטתי לקחת כל נקודה כזו ללמידה ולהתפתחות מקצועית. אני מאמינה שבתוך שלוש שנים המקום שלי יהיה יותר טוב".

רעות מתייחסת לאתגרי השנה הראשונה בניהול בתקופת מלחמה, אבל משדרת אופטימיות ותקווה: "אני חושבת שזאת אבן מאוד גדולה, במיוחד למנהלת חדשה, במיוחד בתקופה הזו, להצמיח צוות ובכלל לנהל. אבל אני אצליח, אני בטוחה שאני אגיע לכל האנשים, שיהיה להם טוב ללכת איתי, אני רואה את הדרך".

דיון

מחקר זה בחן את התמודדותן של מנהלות חדשות עם אתגרי הניהול במהלך המלחמה המתמשכת. הממצאים מציגים את התהליך שחוו המנהלות לאורך הזמן, החל מהימים הראשונים של המלחמה, שאופיינו במשבר אישי עמוק, בתחושות של כאוס, בלבול, שיתוק ואובדן שליטה מערכתית. בתוך ימים ספורים חוו המנהלות נקודת מפנה אשר נבעה מאינטראקציה בין משאבים פנימיים לחיצוניים והובילה לגילוי כוחות פנימיים, להישענות עליהם ולהתמקדות ביצירת פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב. המנהלות תמכו בקשר, בשייכות ובחוסן של אנשי הצוות, תמכו רגשית-חברתית בתלמידים ויצרו שותפות עם צוות הניהול. בהמשך הן יצרו שגרות חדשות שתמכו במסוגלות של המורים. הלימודים חזרו בהדרגה לסדרם, החל מלמידה מקוונת בזום ועד לחזרה בפועל ללימודים מלאים. תחושת המשבר האישי והמערכתית בתחילת הדרך התחלפה בחוויה של צמיחה מקצועית, של תחושת משמעות ותקווה לעתיד.

הממצאים מתיישרים עם המודל של פטרסון וקלהר (Patterson & Kelleher, 2005), שמתאר את "מעגל החוסן" בתהליך ההתמודדות עם משבר. "שלב ההידרדרות" שחל בעקבות אירועי שבעה באוקטובר היה פתאומי ברמה האישית והוביל לתחושות קשות של זעזוע, חוסר אונים ותסכול. "שלב ההסתגלות" החל בנקודת המפנה שבה המנהלות מתבוננות מחדש ביכולותיהן ובתפקידן ומתגייסות להובלת פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב, תוך הפגנת פרואקטיביות, יוזמה ויצירתיות. "שלב ההתאוששות" אופייני ביצירה של שגרות ובהחזרה הדרגתית של הלימודים לסדרם תוך קבלת עזרה מגורמי תמיכה חיצוניים. השלב האחרון הוא "שלב הצמיחה", אשר בא לידי ביטוי בתמה שעסקה בצמיחה בתפקיד הניהול ובהבעת תקווה לעתיד טוב יותר.

הממצאים מחזקים ממצאי מחקרים קודמים שהתייחסו ליכולות שגילו מנהלים במצבי משבר, ומצביעים על החוסן הניהולי של המנהלות (הלוי ושכטר, 2024). בדומה לסטריפ וקונינגהם (Striepe & Cunningham, 2022), גם המנהלות במחקר זה קיבלו על עצמן אחריות חדשה, הסתמכו על הצוות המוביל ועל דמויות שונות בבית הספר, סיפקו תמיכה רגשית למורים, לתלמידים ואף לאנשים מהקהילה, וניהלו את המצב תוך כדי קבלת החלטות מהירות בתנאי איודאות. כפי שהראה מוץ (Mutch, 2015), מרביתן ניתחו והבינו את המצב, חשבו באופן גמיש, זיהו את השינויים שחלו והתאימו מגוון אסטרטגיות למציאות הקיימת. הן ביטאו יכולות של יצירת קשר, חיפוש אחר פתרונות יצירתיים, אופטימיות, אכפתיות ואמפתיה (Smith & Riley, 2012).

נראה כי תהליכי הצמיחה שחוו המנהלות נשענו הן על העצמה של משאבים פנימיים כמו יצירתיות והן על פיתוח משאבים חדשים כמו מציאת משמעות. תהליך זה החל לאחר שלב

ההלם והזעזוע, בנקודת המפנה שבה המנהלות מתארות שיח פנימי ומגלות את היכולות שלהן. לצד זאת, כמנהלות חדשות מעגלי התמיכה החיצוניים שלהן היו מגוונים, החל מתוכנית ההכשרה והמשך בגורמי סיוע חיצוניים.

המחקר לא התמקד בתוכנית ההכשרה ואינו מסביר כיצד הדרכים השונות לטיפול חוסן שנלמדו בה נחו ויושמו על ידי המשתתפים. עם זאת, ניתן להסביר את הממצאים כתוצר של אינטראקציה בין משאבי חוסן פנימיים וחיצוניים (Hascher et al., 2021). החידוש של מחקר זה הוא בהרחבת מושג החוסן אל תחומי הניהול החינוכי בשלב הכניסה לתפקיד בתקופת מלחמה. בשונה ממחקרים קודמים שעסקו בחוסן בהקשר של מנהיגות בית ספרית בכלל (Patterson & Kelleher, 2005), המחקר מספק מסגרת חשובה להבנת מושג החוסן בקרב מנהלות חדשות. כמו כן, מופיעה כאן לראשונה יצירת תוכן לכל שלב במעגל החוסן שהציגו פטרסון וקהלר ויצירת מסגרת חדשה להבנת המושג חוסן בהקשר של הניהול החינוכי בשעת משבר. כך למשל עולה כי שלב ההסתגלות כולל מעבר ממצב של חוסר שליטה לשליטה, והוא מותנה בתהליך של ניסוי וטעייה, שיח פנימי מיטיב, פתיחות להתנסויות ונכונות להיות במצבי איודאות. שלב הצמיחה כולל ממדים שונים, ביניהם הרחבת הקשרים החברתיים, בירור תפיסות ניהוליות, למידת יכולות חדשות וביסוס תקווה לעתיד.

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם התפיסה שרואה בחוסן יכולת לצמוח ממשברים (Richardson, 2002), תפיסה שמתקשרת למושג "צמיחה פוסט-טראומטית" (Tedeschi & Calhoun, 2004). כך למרות השנה הקשה והמאתגרת ברמה האישית והמערכתית המנהלים צומחים בהיבטים שונים: חיזוק ההיכרות והקשר עם הצוות, הרחבה והעמקה של תפיסת התפקיד הניהולי, העמקה של התפיסות על אודות העצמי כולל למידה על היכולות האישיות, על הערכים המנחים ועל דרכי העבודה המתאימות להם והגברת תחושת המסוגלות. כל אלה מתאימים לפירוט תחומי הצמיחה הפוסט-טראומטית, כפי שמצאו טדסקי וקלהון (Tedeschi & Calhoun, 2004), הכוללים בין השאר שיפור במערכות יחסים, חיזוק תחושת מסוגלות וזיהוי אפשרויות חדשות לפעולה. החוקרים מדגישים כי אלו יכולים להתרחש רק כאשר מתקיימים תהליכים של התפתחות אישית לצד תהליכים של תמיכה וליווי של עמיתים ואנשי מקצוע, כפי שדווח במחקר הנוכחי.

בהמשך לכך, תמה מרכזית שעוברת כחוט השני לאורך כל הראיונות מתייחסת לנושא מערכות היחסים ותחושת השייכות של המנהלות. במחקר זה הודגשו היחסים של המנהלות עם הצוות החינוכי ועם התלמידים, אף כי ברור שהמנהלות חוו יחסים משמעותיים גם עם קולגות, עם הורים ושותפי תפקיד נוספים. למרכזיות של היחסים בשעת מלחמה עשויות להיות כמה סיבות. ראשית, טראומה קולקטיבית מאופיינת בבדידות ובחוסר אונים (ענבר סבן, 2024). גרעין חוויית הטראומה הנפשית הוא הניתוק מן הזולת, ולכן הבניה מחדש ושקום מבוססים על יצירת קשר. החלמה יכולה להתנהל רק בתוך הקשר של יחסים, ואין היא יכולה להתרחש בבידוד. בקשרים המחודשים עם הזולת שבים נפגעי הטראומה ובוראים את הכשרים

הנפשיים שנפגעו. כשרים אלה כוללים יכולות בסיסיות לאמון, לאוטונומיה, ליוזמה ולביטוי אישי (הרמן, 2000). יכולות אלה נוצרו במקורן ביחסים עם אחרים, ובתוך יחסים כאלה עליהן להיווצר מחדש. שנית, חשוב לזכור שהמנהלות הן נשים. נשים מגדירות את עצמן באמצעות מערכות יחסים ואינטימיות בחייהן (Fisher, 2000). מחקרים על מנהלות מצביעים על כך שנשים יעדיפו לעיתים קרובות להיות במרכז הרשת החברתית בתוך הארגון ולא בודדות בצמרת הניהול (Fisher, 2004). כמו כן, מחקרים העלו כי בעיתות משבר מנהיגות נשית נוטה לאמץ סגנון ניהולי טרנספורמטיבי, המאופיין באמפתיה, ביצירת תחושת שותפות ובהניעה (מוטיבציה) באמצעות השראה וחזון, ואילו מנהיגות גברית נוטה יותר לשימת דגש על יעילות, עמידה ביעדים ותפקוד לפי נהלים ברורים (Badura et al., 2018). שלישית, תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017) מצביעה על הצורך בשייכות כצורך פסיכולוגי בסיסי. בהתאם לכך המנהלות מדגישות את היחסים כביטוי לצורך זה.

ממצא נוסף מתייחס למושג שגרה. כל המנהלות הבינו שעליהן ליצור שגרה המותאמת למציאות החדשה. ממצאים אלו נתמכים בספרות המחקרית אשר מדגישה את חשיבות יצירת השגרה כחלק מתהליך של איחוי רצפים תפקודיים, קוגניטיביים ומנהיגותיים, אשר הכרחי לתהליך שיקום והחלמה ברמת הפרט והארגון (עומר ואלון, 1994). כמו במחקרים קודמים שבחנו ניהול בזמן משבר, גם במחקר זה נמצא כי מנהלים מתמקדים ביצירת שגרה יציבה והאצלת סמכויות ורק לאחר מכן בטיפול במשימות הניהוליות השוטפות (Leithwood & Jantzi, 2000). קוטר (Kotter, 1996) מסביר כיצד סגנון ניהולי מנהיגותי גמיש יכול להוות אסטרטגיה יעילה במצבים מאתגרים. במחקר זה המנהלות מתארות סגנון מנהיגות-ניהול משימתי. הן פועלות ומקבלות החלטות וחותרות ליצירת שגרות בדרך שתומכת במסוגלות אנשי הצוות (Ryan & Deci, 2017). בד בבד הן מתחשבות בצרכים של אנשי הצוות, מעניקות תמיכה ומגלות אכפתיות ואמפתיה. הן מציגות אפוא סגנון מנהיגות-ניהול מבוסס אנשים (Northouse, 2018), אשר תומך בקשר ובשייכות (Ryan & Deci, 2017). השילוב של יכולת משימתית עם אנושיות מנבא הצלחה ניהולית (Eagly & Carli, 2003).

לסיכום, המנהלות חוו שנה מורכבת של התמודדות עם מלחמה. מורכבות זו כללה התמודדות עם קשיים מסוגים שונים. לא כולם נסקרו במאמר זה, אך מוצגת בו תמצית חוויית הניהול והגורמים אשר מעצבים אותה. הממצאים מציגים תהליך של צמיחה מתוך משבר, התפתחות אישית ומקצועית וגייבוס "אני מאמין". המלחמה, על אף השלכותיה הקשות, אפשרה לרוב המנהלות להתקרב אל עצמן ולהוציא מעצמן את המיטב. ממצאים אלה חדשניים, ייחודיים ומעודדים.

מגבלות המחקר ורעיונות למחקר עתידי

המחקר התמקד במנהלות. חשוב לבצע מחקר דומה בקרב מנהלים גברים ולבחון אם קיימים הבדלים בסגנונות המנהיגות והניהול בין גברים לנשים. כמו כן, המחקר התרכז בנקודת המבט

של המנהלות, וחשוב לבחון נקודות מבט נוספות. ראיונות עם אנשי צוות ואף עם תלמידים יכולים לחזק את הממצאים ואולי אף לזהות פערים בתפיסות. ניתן גם לבחון את שאלת המחקר בפרדיגמת מחקר כמותית, דבר שיאפשר לבחון מספר רב יותר של משתתפים ולהתייחס למשתנים ספציפיים כמו חוסן, תחושות של סיפוק צרכים פסיכולוגיים, תחושת תקווה ועוד. היבט נוסף מתייחס לאוכלוסיית המחקר - מנהלות חדשות. האם תהליך ההתמודדות עם מצב החירום יאפיין גם מנהלות ומנהלים ותיקים? מחקר עתידי יכול להשוות בין שתי אוכלוסיות אלה. מגבלה נוספת קשורה להקשר שבו בוצע המחקר. המחקר התבצע במסגרת של תוכנית הכשרה למנהלים ולמנהלות בשנה הראשונה לתפקיד. כדי לבחון את המשמעות של תוכנית ההכשרה נחוץ חקר מקרה שיבחן לעומק את ההתנסות של המנהלות במסגרת ההכשרה על מורכבותה. עקב קוצר היריעה של המאמר לא היה ניתן להתעמק בתוכנית ההכשרה ולבחון את רכיביה השונים.

ההמלצות שעלו בעקבות המחקר הן:

1. המחקר מלמד על התהליך שמאפיין התמודדות של מנהלות במצב מתמשך של איודאות, חירום ומשבר. חשוב לשלב מידע זה בתהליכי ההכשרה וההדרכה המקצועית של מנהלים ומנהלות. נראה שיצירת קהילה תומכת בקרב המנהלות ותמיכה בהן מצד מכלול גורמים שקשורים לתפקודן כמנהלות (מתכלל/ת, מנהל/ת מלווה, מפקח/ת, מנהל/ת מחלקת חינוך ועוד) סייעו להן לגלות את המשאבים הפנימיים שלהן לצד פיתוח משאבים חדשים (כמו ראיית הטוב או תקווה). ניתן ללמוד מהמחקר על החשיבות של הובלת תהליכים של חמלה עצמית ושיח מיטיב אשר מאפשרים צמיחה מתוך טראומה (Tedeschi & Calhoun, 2004).
2. המחקר מלמד על הכישורים שרצוי לחזק ולהנחיל למנהלות ולמנהלים חדשים וותיקים בזמן חירום, ביניהם מיומנויות תקשורת בין-אישית ושיח רגשי (עם אנשי צוות, תלמידים, הורים, שותפים סביבתיים [אקוסיסטם]), יצירת שותפויות, קבלת החלטות, בניית שגרור, לצד כישורי חוסן כמו חמלה עצמית, קשיבות, עידוד אופטימיות ותקווה, פרואקטיביות ועוד.
3. הממצאים מלמדים על החשיבות של הדרכה מכוונת משמעות אשר מדגישה אותנטיות, זיהוי ערכים אישיים והדגשת מענה ל"למה" ולא רק ל"איך" בביצוע משימות. הדרכה כזו עשויה לסייע בעיצוב תפיסת התפקיד והחזון הניהולי ולקדם צמיחה מתוך טראומה, ולכן היא הכרחית במצבי משבר (Tedeschi & Calhoun, 2004). בשפת הניהול המצמיח מדובר בהדרכה תומכת אוטונומיה.
4. חשוב לקדם סגנונות ניהול משולבים ששמים דגש הן על המשימתיות (תמיכה במסוגלות) הן על מערכות היחסים (תמיכה בשייכות). כמו כן יש לבסס את ההכשרה על יצירת סביבה תומכת צרכים פסיכולוגיים ולקדם בקרב המנהלים והמנהלות כישורים של ניהול מצמיח (עשור ואח', 2022).

מקורות

- אדלר, ח' (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. מכון אבני ראשה.
- אופלטקה, י' ולוי, א' (2008). מנהלי בתי ספר - התפתחות ולמידה בתפקיד: דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות בנושא התפתחותו ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל. אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). סקירת מחקר: פיתוח חוסן של אנשי הוראה וחינוך בעת ההכשרה. מכון מופ"ת.
- בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2024). השפעות מלחמת חרבות ברזל על הצעירים בישראל: ממצאי סקר. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- הלוי, ל' ושכטר, ח' (2024). חוסן מצבי. בתוך י' הרפז (עורך), חינוך במלחמה: יומנים, מחקר, הגות (עמ' 285-302). רסלינג.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023). הודעה לתקשורת: מנהלי בתי ספר במערכת החינוך, תשפ"ג (2022/23).
- https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2023/212/06_23_212b.pdf
- הרמן, ג"ל (2011). טראומה והחלמה. עם עובד.
- זרד, א' ומשה, נ' (2023). מעמדם של מנהלי בתי הספר בישראל: מסמך נתונים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/8f53c5a0-a2cb-ed11-815a-005056aa4246/2_8f53c5a0-a2cb-ed11-815a-005056aa4246_11_20220.pdf
- יצחקי, ר' (2017). השנה הראשונה בניהול בית ספר: ההתמודדות המתמשכת והשלכותיה [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- יצחקי, ר' (2022). לצלוח את הכניסה לניהול: ההתמודדות הרגשית והמנטלית של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד. בתוך ח' שכטר (עורך), הכניסה לתפקיד ניהול בבית הספר: מסע של שינוי והתפתחות (עמ' 53-94). מכון מופ"ת.
- כ"ץ, י', פיורקו, י', ליס, ר', דור חיים, פ', קונה, ש', אופנהיימר, ב' ומסטר-ברק, מ' (2009). על מנהלים ומנהלות בבתי ספר בישראל: תמונת מצב. אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית; צפנת, מכון למחקר ופיתוח ארגוני.
- לוק, ע', פלורסהיים, ז', רוט-איטח, ק', פרידמן, ח', דרורי, צ', שכטר, ר', הדר, ד', טייך-פייר, ד' וברג, א' (2024). מה שהיה, מה שנוצר: השירות הפסיכולוגי-יעוצי במלחמה. בתוך י' הרפז (עורך), חינוך במלחמה: יומנים, מחקר, הגות (עמ' 135-165). רסלינג.
- סוריה, ע' (2022). כניסתם של מנהלים חדשים לתפקיד והתמודדותם עם מערכות היחסים הפוליטיות בבית הספר. בתוך ח' שכטר (עורך), הכניסה לתפקיד ניהול בבית הספר: מסע של שינוי והתפתחות (עמ' 95-156). מכון מופ"ת.
- עומר, א' ואלון, י' (1994). עקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון וטראומה. פסיכולוגיה ותרבות, 35-22, (4)28.

- ענבר סבן, נ' (27 בספטמבר, 2024). טיפול בטראומה אישית וקולקטיבית: מסקנות מהשבעה באוקטובר. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4777>
- עשור, א', יצחקי, נ', לייבושור, ג' ויוסט, א' (2022). ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במטבו ומתפקד היטב. מכון אבני ראשה ומשרד החינוך.
- שכטר, ח' (2022). הקדמה. בתוך ח' שכטר (עורך), הכניסה לתפקידי ניהול בבית הספר: מסע של שינוי והתפתחות (עמ' 9-55). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. רמות.
- Al-Said, H., Abu-Gweder, A., & Kaplan, H. (2025). Coping and resilience resources among school principals in the Arab-Bedouin education system in the shadow of the Iron Swords War. In M. Gutman (Ed.), *Challenges facing education leadership in the shadow of war: International and multicultural perspectives from zones of conflict* (pp. 32–40). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Badura, K. L., Grijalva, E., Newman, D. A., Yan, T. T., & Jeon, G. (2018). Gender and leadership emergence: A meta-analysis and explanatory model. *Personnel Psychology*, 71(3), 335–367. <https://doi.org/10.1111/peps.12266>
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192–199. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040124>
- Braun-Lewensohn, O., Kalagy, T., & Abu-Kaf, S. (2025). Have coping resources and trust in state institutions helped Jews and Arabs to overcome stress during the Iron Swords War? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(4), 59. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15040059>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>
- Fisher, H. (2000). *The first sex: The natural talents of women and how they are changing the world*. Pocket Books.
- Fisher, H. (2004). *Why we love: The nature and chemistry of romantic love*. Henry Holt and Company.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131881.2021.1980416>

- Hemmer, L., & Elliff, D. S. (2020). Leaders in action: The experiences of seven Texas superintendents before, during, and after Hurricane Harvey. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(6), 964–985.
<https://doi.org/10.1177/1741143219873073>
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9, 1441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01441>
- Hudson, C., Tigchelaar, D., & Zastavnyi, A. (2024). Educational leadership during a time of war in Ukraine. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(4), 281–290.
<https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2024-0098>
- INSS – Institute for National Security Studies. (2023). *Swords of Iron: An overview*.
<https://www.inss.org.il/publication/war-data/>
- Isaacs, A. J. (2012). Resiliency and the individual demographics of school leaders: Making a difference in the quality of educational leadership. *Journal of Research in Education*, 22(1), 128–162.
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73–84. <https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73>
- Kimhi, S., Eshel, Y., Leykin, D., & Lahad, M. (2017). Individual, community, and national resilience in peace time and in the face of terror: A longitudinal study. *Journal of Loss and Trauma*, 22(8), 698–713. <https://doi.org/10.1080/15325024.2017.1391943>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 112–144. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family, Theory and Review*, 10(1), 10–31.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.06.005>
- Mutch, C. (2018). The role of schools in helping communities cope with earthquake disasters: The case of the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *Environmental Hazards*, 17(4), 331–351. <http://dx.doi.org/10.1080/17477891.2018.1485547>

- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Shay, D., Blank, C., Navon, Y., & Shavit, Y. (2024). *The impact of the Israel-Gaza war on young children and their parents: Findings of a longitudinal study post-October 7th*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
<https://www.taubcenter.org.il/en/pr/ecec-parent-survey-2/>
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Stephenson, L. E., & Bauer, C. (2010). The role of isolation in predicting new principals' burnout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5, 1–17.
<http://dx.doi.org/10.22230/ijep.2010v5n9a275>
- Striepe, M., & Cunningham, C. (2022). Understanding educational leadership during times of crises: A scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133–147. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0057>
- Striepe, M., & Kafa, A. (2025). School leadership during the COVID-19 crisis: A scoping review of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 63(1), 48–62. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2024-0062>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target article: Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Weiss, A. (Ed.). (2023). The October war and its impact on Israel's society and economy. In *The Herbert M. Singer annual report series state of the nation report: Annual report, society, economy and policy 2023* (Policy Paper No. 11.2023). Taub Center for Social Policy Studies in Israel.