תפיסת תפקיד מנהל בית הספר - גרסת מלחמת חרבות ברזל

שמעון רפורט, ענת בארט, אלי בן הרוש, מייקל ריישל

תקציר

מנהל בית-הספר הוא בעל תפקיד מרכזי, שמהותו היא מנהיגות חינוכית, כוח מניע וניתוב העשייה בהתאם לצרכים ארגוניים, סביבתיים ונסיבתיים. התפקיד כולל בניית חזון חינוכי, פיתוח פדגוגיה מותאמת, טיפוח צוות המורים, ניהול סביבת בית-הספר ושמירה על ניהול אדמיניסטרטיבי תקין. תפקיד המנהל נעשה מורכב יותר בזמני משבר, שבהם יש חוסר ודאות וצורך בשינוי חיצוני שנכפה על הארגון. מלחמה היא סוג מסוים של משבר, שמציב אתגרים המאיימים על חיי הפרט והמדינה. שאלת המחקר האיכותני-פנומנולוגי הנוכחי התמקדה באופן שבו מנהלים תופסים את תפקידם באופן אידיאלי ובאופן מעשי, במהלך השלב הראשון של מלחמת חרבות ברזל. 95 מנהלים ענו על שאלון פתוח מקוון, שהופץ ברשתות חברתיות בחודשים נובמבר-דצמבר 2023. השאלון כלל שאלות על תפיסת תפקיד המנהל במלחמה, גורמים מסייעים ומקשים, וכן צרכים ייחודיים העולים מהשטח. הממצאים, שנותחו בהתאם לגישת הניתוח הקטגוריאלי, מראים כי מנהלים מבנים את תפקידם בהתאם להבניה המוצגת בספרות. ניכר הבדל בסדר העדיפויות של תפקידי הניהול השונים בין תפיסת החשיבות האידאלית של המנהלים לבין הניהול בפועל בזמן המלחמה. בתפיסת החשיבות נמצא שהחזון הוא הרכיב העיקרי, הכולל שגרת חירום, לאומיות ואמוניות, ורק אחריו רכיב ניהול הצוות. שאר הרכיבים קיבלו התייחסות מצומצמת. לעומת זאת, ברמה המעשית נמצא שהרכיב העיקרי הוא ניהול הצוות ותרבות בית-הספר, שהתמקד בצרכים הרגשיים של תלמידים, מורים והורים, ובקשיים הפרקטיים של המורים. גם האדמיניסטרציה תפסה מקום נרחב, ואילו ההתייחסות ליתר הרכיבים הייתה מצומצמת. הממצאים מחזקים את המבנה המסורתי של תפקיד המנהל, ומראים כי המלחמה יוצרת פער בין תפיסת התפקיד של המנהלים ובין תפקודם בפועל. הממצאים קוראים לחשיבה מחודשת על הכשרת המנהלים ועל ההתייחסות לתפקיד המנהלים בזמן מלחמה.

מילות מפתח: **מלחמת חרבות ברזל; תפקיד מנהל בית ספר; חזון; ניהול צוות**

מבוא

ב־7 באוקטובר 2023 הותקפה מדינת ישראל על ידי תנועת חמאס, והמתקפה הובילה לתחילתה של מלחמת חרבות ברזל. בשל המצב נסגרו מוסדות החינוך בשבוע הראשון למלחמה, ולאחריו חודשו הלימודים בבתי-הספר תחת מגבלות המלחמה. המגבלות נקבעו על פי מידת הפגיעה באזור בית-הספר. בתי-ספר בצפון ובדרום נסגרו, בשל פינוי התושבים מאזורי המלחמה, והועברו למוסדות ארעיים. בתי-ספר אחרים לימדו בהתאם להנחיות הצבא, והיו בתי-הספר שעברו ללמידה מרחוק. מרבית בתי-הספר נאלצו להתמודד עם גיוס מילואים של מורים או של בני זוגם. כל בתי-הספר נאלצו להתמודד עם הקושי הרגשי שיצרה המלחמה אצל התלמידים, המורים וההורים. מצב זה, על כל תצורותיו, היווה אתגר גדול למערכת החינוך. מנהלי בית-הספר קיבלו אוטונומיה מסוימת להחליט האם לפתוח את בית-הספר ומה יהיה אופי הפתיחה, בהתאם לרמת הסיכון היישובית, אמצעי המיגון בבית-הספר, מצבת כוח האדם ושיקולים בית-ספריים (וייסבלאי, 2023).

מצב החירום חייב את מנהלי בתי-הספר להתמודד באופן יעיל ולספק פתרונות מהירים במטרה לשמור על בטיחות המורים והתלמידים, לייצר מענה לימודי עבור התלמידים, למצוא איזונים

בין איומי המלחמה ושגרת היום-יום של באי בית-הספר, לפתח חוסן ארגוני שייסע בהתמודדות של קהל בית-הספר וסביבתו, ולקבוע מטרות פדגוגיות מותאמות למצב של אי-ודאות ושינויים תכופים וקיצוניים (Lavrysh et al., 2022). התמודדות המנהל תלויה בגורמים שונים, ובהם: תפיסת תפקידו, החשיבות שהוא מייחס לתפקידו בזמן מלחמה, והתפקיד שהוא ממלא בפועל. המחקר העוסק בהתמודדות מערכות חינוך במצב מלחמה מקבל בשנים האחרונות תשומת לב יתרה, זאת לאור המלחמות המתחוללות ברחבי העולם, דוגמת מלחמת רוסיה-אוקראינה (Lavrysh et al., 2022) והמלחמה בעירק (Blankemeyer et al., 2009). מרבית המחקרים התמקדו במורים ובתלמידים, והתייחסו פחות לתפיסות, לתחושות ולצרכים של מנהלי בתי ספר, ולכן התמקד המחקר הנוכחי בשאלה: איך תפסו מנהלי בתי-ספר תפקידם ברמה הפרקטית ואת חשיבות התפקיד בזמן מלחמת חרבות ברזל?

סקירת ספרות

תפקידי מנהל בית-הספר

מנהיגות היא הכוח המניע של הארגון, הפועל באמצעות חיבור בין תהליכי השפעה של המנהיג על מונהגיו להשגת מטרות הארגון, המבוססות על חזון ברור (אופלטקה, 2022). מנהיג פדגוגי נדרש לעסוק בתכלית הבית ספרית, הממוקדת בטיוב תהליכי הוראה ולמידה ובהשגת הישגים אקדמיים של בית הספר (לוי, 2016). הקשיים במנהיגות מסוג זה נעוצים בחובה הכפולה, של ההורים והתלמידים מחד גיסא ושל בית הספר מאידך גיסא, לחוק חינוך חובה. הקשיים כוללים: רפורמות תכופות, מקצועיות או הנובעות ממניעים פוליטיים (ניר, 2017); מעורבות הורים, גופים מוניציפליים וגורמים חברתיים בבית הספר (Gal-Arieli et al., 2020); התערבות משרד החינוך בקבלת החלטות בבתי הספר, העומדת על 69% לעומת מדינות ה-OECD שבהן מעורבות זו עומדת על 24%; חוסר הגדרה ברור של תפקידי המנהל, אוטונומיה חלקית ועומס עבודה גדול. 69% ממנהלי בתי ספר יסודיים בישראל מרגישים חוסר אמון והיעדר גיבוי מצד משרד החינוך (מבקר המדינה, 2021).

על מנהל בית-הספר לעסוק בתפקידי ניהול קלאסיים וכן בתפקידים ייחודיים, הנדרשים במערכת החינוך. תפקידיו כוללים: פיתוח חזון חינוכי, בניית פדגוגיה איכותית, טיפוח צוות המורים, ניהול הסביבה ושמירה על ניהול תקין (רייכל, 2015). מנהל בית-הספר נדרש לבנות חזון מתאים לבית-הספר. חזון זה מוכתב בחלקו על-ידי משרד החינוך וגורמי סביבה, והמציאות דורשת מהמנהל לבנות אותו במשותף עם צוות בית-הספר כדי שזה יוכל להיות מוטמע באופן מיטבי בבית-הספר (Qadach et al., 2020). תפקיד ייחודי למנהל בית-הספר ממוקד בתחום העניין הבית-ספרי - הפדגוגיה. ניהול הפדגוגיה מחייב מקצועיות רבה, למידה והתפתחות מתמדת, וכרוך בשינויים תכופים, הנעוצים בהתפתחויות טכנולוגיות, דידקטיות, פדגוגיות וחברתיות (Barth & Tsemach, 2023).

מנהל בית-הספר משפיע על הארגון באמצעות צוות המורים, ובהתאם לכך פיתוח הצוות הוא תפקיד מרכזי של המנהל, וכמו כן ניהול תרבות בית-הספר. פיתוח הצוות כולל את רמתם המקצועית, צורכיהם האישיים ורווחתם הנפשית של המורים, שמסייעים לתפקודם האישי והמקצועי (גוטרמן, 2017). בנוסף, תהליכי הביזור מעצימים את הצורך בניהול הסביבה. המנהל

נדרש לעבוד בשיתוף פעולה עם הפיקוח של משרד החינוך והפיקוח המוניציפלי, וכן עם ארגוני סביבה וקהילה המעורבים בבית-הספר (Gal-Arieli et al., 2020). מעבר לתפקידי המנהיגות נדרש מנהל בית-הספר לשמירה על התפקוד היום-יומי של בית הספר ולניהול האדמיניסטרציה והבירוקרטיה (אופלטקה, 2022).

בשנים האחרונות נוספו למנהל בית-הספר תפקידים חדשים כתוצאה מדרישות הסביבה המשתנות. שיווק נעשה אף הוא אחד מתפקידיו של מנהל בית-הספר, ומנהלים צריכים לשווק את בית-ספרם כדי להגדיל את מספר התלמידים, לשפר את תדמיתו ולגייס משאבים עבורו (דלאשה וזובידאת, 2019). המהפכה הטכנולוגית ומהפכת המידע חייבו חשיבה אחרת על שילוב טכנולוגיה במסגרת הבית-ספרית, ושינו את תפקיד בית-הספר ותפקיד המורים (משולם, 2022). מגפת הקורונה שינתה את דפוסי העבודה ומחויבות העובדים לעבודה, וחשפה תופעה המכונה "עזיבה שקטה", שבמסגרתה מפחית העובד את השקעתו בארגון, דבר שנמצא גם בבתי-ספר (Tsemach & Barth, 2023). למרות התפקידים החדשים של המנהל, בזמן משבר יש חשיבות רבה לתפקידים הבסיסיים שממלא מנהל בית-הספר.

תפקידי מנהל בית-הספר בזמן משבר

משברים יכולים להיות ספציפיים או גלובליים. משברים ספציפיים מתרחשים בתוך ארגונים כאשר הם נתקלים במצבים לא שגרתיים המאתגרים את תפקודם. היכולת להתגבר על משבר כזה תלויה במיומנויות וביכולות שפותחו בארגון לפני המשבר, ונמצאת תחת שליטה מסוימת של הגורמים המעורבים בו. לעומת זאת, ישנם משברים גלובליים, המאיימים על אזור גיאוגרפי, לאום או עם, וקשורים לגורמים מחוץ לארגון. במצב כזה השליטה על המתרחש מצומצמת מאוד, אם בכלל. משברים אלה נחלקים למשברים טבעיים - כמו רעידות אדמה (Mutch, 2015), התפרצויות געשיות (Mei et al., 2020), סופות (Powell & Holleran-Steiker, 2017) ומגפות, למשל הקורונה (Da'as et al., 2023) - ולמשברים שיוצרים בני אדם, הבאים לידי ביטוי בעיקר במלחמות.

בתי-ספר הם גורם חשוב המסייע בהתמודדות החברתית עם משבר. לעיתים השלטון המרכזי מכתיב לבתי הספר באיזה אופן להתמודד עם המשבר, והדבר עלול לא להתאים לכלל בתי-הספר ואף לגרום למתחים בין השלטון המרכזי ובתי-הספר. לעומת זאת, יש מדינות המעניקות אוטונומיה לבתי-הספר בזמן משבר, מתוך התפיסה שבית-הספר מכיר טוב יותר את הצרכים האינדיבידואליים שלו (אלטרץ ומירו-יפה, 2022). הכנות לקראת משבר הן מחויבות המציאות, בשל סיכונים אקלימיים, כלכליים, בריאותיים ומשברים אחרים. ניהול משבר צריך להיות כלי, שמתוכנן במטה משרד החינוך ומונחל בקביעות למפקחים ולמנהלים (Gainey, 2009). בשל מצבים ביטחוניים מעורערים קיימת בבתי-ספר בישראל מזה שנים רבות מערכת למידה לשעת חירום. למרות זאת, לפני משבר הקורונה לא הייתה הכשרה מתאימה להוראה בשעת חירום (אבריאל-אבני ואחרים, 2020).

אין חולק כי מנהל בית-הספר הוא גורם קריטי בניהול המשבר.גוטרמן (2019) מגדיר את יכולת ההתמודדות של מנהלים עם מצבי משבר כתנאי בסיסי להתמודדות עם התפקיד, וטוען כי ניהול משברים הוא עיקר עבודתם היום-יומית. עם זאת, התנהגות מנהלים בזמן משבר חיצוני לבית-הספר היא בעלת חשיבות יתרה. מוץ (Mutch, 2015) בחנה את תפקודם של מנהלי בתי-ספר בזמן רעידת אדמה שהתרחשה בניו-זילנד ב־2010. היא ציינה את חשיבות מיומנויות

המנהל, הכוללות ניסיון, ערכים ומומחיות; את חשיבות השמירה על יחסי אנוש, הכוללת בניית קשרים חזקים, פיתוח תחושת קהילתיות, יצירת נאמנות וחיזוק שיתופי פעולה; ואת חשיבות ההתייחסות למצב, הכוללת גמישות, יצירתיות, הבנת המצב בכללותו וניתוח אירועים בהתאם לו, מודעות לתגובות שונות, הבנת הצרכים המשתנים וניצול מותאם של המשאבים הסביבתיים. דעאס ואחרים (Da'as et al., 2023), שבחנו את תפקידם של מנהלי בתי-ספר בזמן הקורונה, מצאו כי למנהל תפקיד משולש, הכולל: היבט ארגוני, המחייב התאמה למצבי אי-ודאות ושינוי שגרות יצירתי; היבט מקצועי, המצריך את התאמת עבודת בית-הספר לסביבה והרחבת הזמינות והפעילויות החינוכיות; והיבט רגשי, המתבטא בתמיכה והכלה המופנות לצוות, לתלמידים ולהורים. מעבר לכך, נמצא כי מסוגלות עצמית של מנהלים, הכוללת ניהול כללי, מנהיגות, יחסי אנוש, ניהול קשרי חוץ וניהול פדגוגי, שיפרה את התנהלות המנהלים בזמן משבר הקורונה. בבחינה ספציפית של כל אחד מהרכיבים, נראה כי הרכיב היחיד המנבא את תפקוד מנהל בית הספר בזמן משבר הוא מסוגלותו ליחסי אנוש (דעאס ואחרים, 2021). מנהלים מתרבויות שונות שהטמיעו חינוך בר קיימא הצליחו להתמודד טוב יותר עם משבר הקורונה ממנהלים שלא הטמיעו סוגת חינוך זו (Müller et al., 2022). מוקד העבודה של מנהלי בתי ספר בזמן מלחמה מתמקד ביצירת איזונים בתחומי אחריות, שוויון ועומס (Netolicky, 2020).

תפקידי מנהל בית-הספר בזמן מלחמה

מלחמה היא סוג ספציפי של משבר מעשה ידי אדם. מלחמה או מצב ביטחוני מאיים משפיע על הסביבה כולה וגם על ילדים במוסדות חינוך. ילדים הנמצאים במקומות שבהם יש איום ביטחוני רואים במלחמה צורך הכרחי (Blankemeyer et al., 2009). נראה כי תלמידים בישראל חווים בהלה ופחד אף על פי שהם מבינים את המצב (צימרמן והוד-שמר, 2015), וכי לתמיכה שמעניקים המבוגרים שנמצאים בסביבתם תפקיד חשוב בהתמודדות שלהם (פריינטה וגטניו-קאלוש, 2019).

לבתי-ספר בזמן מלחמה תפקיד חשוב בשימור השגרה של התלמידים, המורים והסביבה, ובמתן תמיכה חברתית (Abel & Friedman, 2009), אולם הם נאלצים להתמודד עם אתגרים מורכבים בהתנהלות היום-יומית ועם מצבם הרגשי של באי בית-הספר. מורים באוקראינה בזמן מלחמת רוסיה-אוקראינה שינו את סדר העדיפויות שלהם: הישרדות הייתה הגורם החשוב ביותר עבורם ודרשה כמחצית מהמשאבים שלהם, תמיכה בתלמידים ושמירה על בריאותם הנפשית היו הגורם השני בסדר העדיפויות, ואילו מיומנויות למידה תועדפו נמוך למדי (Lavrysh et al., 2022). חלק מנזקי המלחמה באוקרינה הוא הפגיעה במערכת החינוך, שכוללת היבטים פיזיים, היבטים פדגוגיים והיבטים ערכיים (Zamkowska, 2024).

תפקיד המנהל בזמן מלחמה משתנה ומתרחב, ועם זאת המנהלים לא מקבלים הכשרה מתאימה שתכין אותם למצב זה. מנהלי בתי-ספר דיווחו שמבחינה פרקטית אין להם מספיק משאבים לנהל את בית-הספר בזמן משבר, והם מתמקדים בתמיכה חברתית לתלמידים (Müller et al., 2022). היכולות האישיות של המנהל במלחמה, קרי האמונה ביכולתו למלא את תפקידו בצורה יעילה, מאפשרות לו להתמודד טוב יותר בזמן משבר. יכולות אלה הן החוסן, המאפשר התמודדות עם קשיים במצבי חירום ודחק, והאופטימיות, שמתבטאת בראייה חיובית של העתיד (Milosevic et al., 2017). הידע הקיים בנושא התמודדות מנהלים עם תפקידם

בזמן מלחמה הינו מצומצם, ובייחוד חסר ידע על איך הם תופסים את תפקידם. מתוך כך עולות שאלות המחקר: איך תופסים מנהלי בתי-ספר את חשיבות תפקידם בזמן מלחמה? ואיך הם מרגישים שתפקידם מתבטא בפועל בזמן מלחמה?

שיטה

גישה מחקרית

המחקר נערך בגישה איכותנית-פנומנולוגית, הטוענת כי כדי להבין תופעות חברתיות יש לשמוע על החוויה של המשתתפים בתופעה מנקודת מבטם. גישה זו מאפשרת מבט מעמיק לתוך התופעה כפי שחווים אותה האנשים השותפים לה, המפרשים אותה, נותנים לה משמעות ומקיימים אינטראקציות על-סמך המשמעויות שניתנו (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 95 מנהלים מרחבי הארץ. 48% היו נשים ו־52% היו גברים, גילם הממוצע היה 46.62 שנים (סטיית תקן 7.67). הוותק שלהם בתפקיד הניהול עמד על 8.35 שנים (סטיית תקן 8.03). 58% מהמנהלים ניהלו בתי-ספר יסודיים, 14% ניהלו חטיבות ביניים, ו־28% ניהלו תיכונים. מספר התלמידים הממוצע בבתי-הספר היה 283.86 תלמידים (סטיית תקן 236.86), ומספר המורים הממוצע עמד על 34.30 (סטיית תקן 23.11). בנוסף, 11% מהמנהלים ניהלו בתי-ספר ממלכתיים, 52% ניהלו בתי-ספר ממלכתיים-דתיים, ו־37% ניהלו בתי-ספר בזרם המוכר שאינו רשמי (חרדי). 37% מהמנהלים ניהלו בתי-ספר באזור הדרום, 44% ניהלו בתי-ספר באזור המרכז (תל-אביב וירושלים) ו־19% ניהלו בתי-ספר באזור חיפה. 9% מבתי-הספר פונו בשל המלחמה, ובכלל בתי-הספר 4.70 מורים בממוצע לא יכלו להמשיך ללמד בזמן המלחמה (סטיית תקן 5.58).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלונים מקוונים, ובהם שאלות פתוחות באשר לתפיסת תפקיד מנהל בית-הספר במלחמה. לשימוש בשאלונים מקוונים כמקור למחקר איכותני יש יתרונות, הכוללים את היכולת ליצור מסד נתונים רחב ועשיר, וכן את ההפחתה של הרצייה החברתית, המתרחשת במגע ישיר. הפחתת הרצייה מאפשרת ביטוי אותנטי של תחושות וחוויות המשתתפים. לעומת זאת, המענה המקוון עלול להניב תשובות מצומצמות, והוא אינו מאפשר שאילת שאלות הבהרה (Braun et al., 2021). השאלות שנשאלו המשתתפים היו:

1. איך אתה תופס את תפקידו של מנהל בית-הספר בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
2. מה הם הגורמים בחייך/ בסביבתך שמסייעים לך בביצוע תפקידך כמנהל בית-ספר בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
3. מה הם הגורמים בחייך/ בסביבתך שמקשים עלייך בביצוע תפקידך כמנהל בית-ספר בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
4. אילו צרכים ייחודיים אתה מזהה שעולים מהשטח בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
5.

הליך המחקר ואתיקה

המחקר נערך בחודשים נובמבר-דצמבר 2023 במטרה להבין את חווית המנהלים בזמן התרחשות המלחמה, תוך כדי התמודדות עם אתגריה. החוקרים פנו באמצעות הרשתות החברתיות למנהלים וביקשו מהם לענות על שאלון מקוון, שבחן את תפיסות המנהלים ביחס לתפקודם, תפקידם, וסביבתם בזמן המלחמה. המחקר כלל שאלונים כמותיים וכן שאלות איכותניות פתוחות. המחקר הנוכחי התמקד בניתוח הממצאים האיכותניים בלבד. למשתתפים הוסבר נושא המחקר, ניתנה להם אפשרות לשאול שאלות באמצעות כתובת מייל, הובטחה להם סודיות והם חתמו על הסכמתם להשתתפות במחקר באישור אלקטרוני. המחקר קיבל אישור של ועדת אתיקה מוסדית.

עיבוד הנתונים

התשובות נותחו על-פי המודל הקטגוריאלי (שקדי, 2003). בשלב הראשון חולקו הנתונים ליחידות משמעות, מתוך שאיפה להבין את המשמעות הכללית של הנתונים. בשלב השני נעשה ניתוח ממפה, שבמסגרתו קובצו יחידות המשמעות לקטגוריות ונמצאו קשרים ביניהן. במוקד הניתוח הממפה עומדים היחסים שבין כל קטגוריה ובין תת-הקטגוריות שלה, וכן בין כל קטגוריה לקטגוריות האחרות. בשלב השלישי נעשה ניתוח ממוקד, אשר בחן את מרכזיות הנושאים שעלו וסידר אותם במארג קוהרנטי. בשלב הסופי נערכה העלאה תמתית, שבה נבחנו המוקדים שעלו וחוברו לתיאוריה ולידע הקיים בתחום.

ממצאים

ניתן לסווג את תפקידי מנהל בית-הספר לחמישה תחומים עיקריים: חזון - בניית מטרות חינוכיות וארגוניות המובילות את צוות ואת קהילת בית-הספר לשיפור מתמיד; אדמיניסטרציה - דאגה לתפקודו ותחזוקו של בית-הספר מבחינת ציוד, משכורות, בניית צוות וכולי; ניהול צוות ותרבות בית-הספר - דאגה לטיפוח ולפיתוח מקצועי ואישי של המורים ושל בית-הספר כולו כארגון החי בסביבה דינמית; ניהול סביבה - שמירה על יחסים תקינים והרחבת היחסים עם ממונים, עם מנהלים עמיתים ועם קהילת בית-הספר לשם יצירת אקלים בית-ספרי חיובי; ניהול פדגוגיה - פיתוח של הלמידה, ההוראה וההערכה בבית-הספר, ושמירה על הישגי תלמידים בתחום הלימודי (רייכל, 2015). ממצאי המחקר, שבחנו את תפיסת חשיבות תפקיד המנהל בזמן מלחמת חרבות ברזל ואת תפקודם של המנהלים בפועל במלחמה, נבחנו לפי מודל תפקידי המנהל.

תמה ראשונה: תפיסת מנהלים את חשיבות תפקיד המנהל בזמן מלחמה

נמצא שהחזון של המנהלים בתקופת מלחמת חרבות ברזל ממוקד בשלושה תחומים: יצירת שגרת חירום; התפקיד הלאומי של מנהל בית-הספר בימי מלחמה; והחזון האמוני (בעיקר אצל מנהלי בתי-ספר דתיים וחרדיים). 32 מנהלים הזכירו את הצורך ביצירת שגרת חירום, הכוללת שני פרמטרים: הראשון, הוא יצירת יציבות עבור כלל באי בית-הספר, כפי שניתן ללמוד מהציטוט הבא: "מנהיג שחשוב שירעיף תחושת יציבות במצב לא יציב, רוגע ושלווה במצב לא רגוע ושליו, עם הרבה אופטימיות". השני, הוא הצורך בחיזוק באי בית-הספר באמצעות יצירת חוסן אישי וקהילתי: "מנהל בית-הספר מנהיג את קהילת התלמידים שלו באופן ישיר ואת קהילת המורים וההורים באופן עקיף. מנהל בית-הספר אחראי לחוסן של המורים והתלמידים".

מנהלים אחדים קשרו את שני הפרמטרים יחד, כתלויים זה בזה, כפי שכתב אחד מהם: "תפקידו של המנהל להיות מנהיג! לשדר חוסן וחוזק באמצעות המשך הובלה ברורה ויציבה יחד עם רגישות אינסופית וגמישות. המנהל צריך ביצירתיות לתת לכל אחד תחושה של נראה ושייך".

עשרה מנהלים התמקדו בשיח על החזון הלאומי כתוצאה מהמצב המלחמתי שהם חוו. מקצת המנהלים התייחסו לתפקיד כחלק מהמאמץ המלחמתי עצמו, כשהם תופסים את עצמם כחיילים במערך הלאומי של המלחמה. כפי שהתבטא בדברים: "אני מרגישה שאני גם בצו 8 וחלק משמעותי במערכה" או "כאילו שאני במילואים. לא נמצא בבית. חסרים לי עשרה אנשי צוות, מצב סופר מורכב, ואני זה שצריך לתת פתרונות". מנהלים אחרים הדגישו דווקא את תפקידם הלאומי כמי שתומכים בעורף: "להחזיק את הראש מעל המים ולמלא את חלקנו במלחמה בשמירה על השגרה של התלמידים, עד כמה שניתן. זה נותן כוח לאלו שבחזית". ארבעה מנהלים התייחסו לתפקידם כמנהיגים אמוניים, לאור העובדה כי מרבית מהמשתתפים במחקר ניהלו בתי-ספר של החמ"ד, כפי שניתן לראות מהדברים: "להעניק לתלמידים אמונה וביטחון בקב"ה, וכל מאי דעביד רחמנא לטב עביד, ואין לנו להישען אלא על אבינו שבשמים".

נושא האדמיניסטרציה, שהתבטא בשמירה על השגרה הארגונית היום-יומיות של בית-הספר, קיבל שישה אזכורים. האזכורים התייחסו בעיקר לאתגר שבניהול מערכת עמוסה, כפי שכתב אחד המנהלים: "סופרמן. לתמרן כל הזמן ולהיות ערוך ומוכן לכל תרחיש". מעבר לזה המנהלים חשו את האחריות הארגונית הגדולה המוטלת על כתפיהם, כפי שתיאר זאת אחד המנהלים: "אחראי ארגוני, בטיחותי, רגשי ולימודי. אחריות מערכתית מאוד גדולה ו[אחריות] לתיאום מול כל הגורמים הרלוונטיים". המנהלים חשו צורך לשלוט על הסביבה, שהתבטא באיסוף מידע, בארגונו ובשימוש יעיל בו בכל זמן נתון: "חייב לשלוט בכל המצבים ומכל הבחינות". בנושא ניהול הסביבה התייחסו המנהלים לשתי רמות של הסביבה החיצונית: קהילת בית-הספר והממונים עליו. ברמת הקהילה היו שתי התייחסויות שהציגו את הפער בין רצונות הסביבה ליכולת לתת להם מענה: "נתון ללחצים קשים ולסתירות של ציפיות. הבעלות מבקשת משהו מסוים, שמתנגש עם הרצון והיכולת של המורים להתגייס, ההורים מבקשים, התלמידים צריכים, הרצונות והיכולות לא עולים בקנה אחד". ברמת הממונים היו שלוש התייחסויות, שהדגישו בעיקר את הניתוק בין הממונים לשטח: "וואו, יש פער אדיר בין הרצון לתת מענה חינוכי ורגשי לתלמידות לבין המשימות הטכניות שנכפות עלינו מצד המועצה והפיקוח. תסכול גדול מאוד".

מנהלי בתי-הספר התייחסו לניהול הצוות בהרחבה, ב־18 אזכורים. נמצאו שלושה תפקידים בעבודה עם הצוות: הראשון, הוא הפגנת רגישות, חום ואמפתיה, כפי שהתבטא בדברים: "הרבה רגישות לצוות ההוראה. ראיתי שכל מורה חווה את המלחמה באופן אחר, וגם מורות שהיו חזקות ומחושלות פתאום נפלו, והיו צריכות הרבה תמיכה והבנה". התפקיד השני התייחס ליכולת להכיל את הקושי של המורים: "הגורם שיודע להכיל את העובדים. לאפשר להם לבטא ולפרוק את עצמם ולזהות את השלב ולהניע אותם קדימה". התפקיד השלישי התמקד ביצירת מוטיבציה לעבודה בקרב המורים: "תפקיד המנהל בתקופה זו חשוב לאין ערוך. לאסוף את השברים של המורים והתלמידים ולהכניס בהם רוח חיים ומוטיבציה להמשיך לעשות את תפקידם ביצירתיות".

תפקיד ניהול הפדגוגיה בבית-הספר קיבל חמש התייחסויות, שהתמקדו בשני עניינים: האחד, הצבת מטרות פדגוגיות התואמות את מצב המלחמה, כפי שכתב אחד המנהלים: "לשמור על חוסן מיטבי של המורים. מצד אחד להכיל ולתת מענה לצרכים אישיים ומצד שני לדרוש ולהציב מטרות פדגוגיות, חברתיות ורגשיות מותאמות למצב, על מנת לייצר שגרת חירום משמעותית בבית-הספר". התפקיד השני הוא יצירת איזון בין צורכי הלמידה לצרכים רגשיים וחברתיים: "היה לי קונפליקט גדול בין הרצון לשדר 'עסקים כרגיל' בבית-הספר, לדרוש למידה רגילה עד כמה שניתן, ובייחוד מטלות, לבין ההבנה כי הצוות אינו כתמול שלשום [...] וצריך הדרגה בעבודה, הכלה והבנה."

תמה שנייה: תפקיד המנהל בפועל בזמן המלחמה

ניהול הצוות וקידום תרבות בית-ספרית הם האתגרים הגדולים ביותר שמולם ניצבו המנהלים במלחמת חרבות ברזל. פיתוח התרבות הבית-ספרית במובן הרגשי היה הנושא המרכזי, והוא קיבל 27 התייחסויות. ההתייחסויות לנושא זה נחלקו לשלושה מוקדים: התלמידים, המורים וההורים. באשר לתלמידים זוהה קושי רגשי גדול: "התמודדות עם חרדות ומצב רגשי בלתי מאוזן של תלמידות". באשר למורים, המנהלים זיהו שהם מותשים וחרדים בעצמם, וצריכים תמיכה מקצועית ואישית: "צורך בהכלה וגמישות של הצוות. בשני הכיוונים. הצורך של המורים שיכילו את הקשיים המשפחתיים שעולים לאור הלחימה. וגם הצורך של המורים להכיל תלמידים, להיות גמישים במעברים בין המתווים". באשר להורים, ניכר כי הם התמודדו בעצמם עם משבר, מקצתם לא תפקדו כרגיל משום שהם פונו מבתיהם, אחרים לא תפקדו בגלל גיוס בן משפחה, והיו הורים שתפקדו חלקית בשל חרדות ממצב המלחמה, כפי שהדבר התבטא בדברים הבאים: "[צורך ב]אנשי מקצוע, בתוכם הפסיכולוג, יותר מול תלמידים ובעיקר גם הורים" או "חששות מהסעות וממממשקים עם ערבים".

ניהול הצוות קיבל 15 התייחסויות, ובמרכזן קושי אקוטי של מחסור באנשי צוות. מורים רבים גויסו למילואים ובתי-ספר שונים נשארו עם מצבת מורים חלקית, כפי שעולה מן הדברים: "מתן מענה לכוח אדם חסר". מוקד נוסף שעלה הוא הקושי של בני זוג של אנשי מילואים לשמור על רצף הוראה בכל שעות ההוראה המיועדות להם: "מציאת פתרונות לבעיות מיידיות של נשים שהבעלים שלהם מגויסים". מעבר לכך, המנהלים ראו צורך חשוב בניהול רגשי של הצוות: "צורך בהכלה וגמישות של הצוות. בשני הכיוונים. הצורך של המורים שיכילו את הקשיים המשפחתיים שעולים לאור הלחימה. וגם הצורך של המורים להכיל תלמידים, להיות גמישים במעברים בין המתווים [למידה מרחוק ולמידה מקרוב], גמישים בדרכי הערכה המותאמים לפניות הרגשית של הצוות".

הצורך הלאומי של תפקוד בתי-הספר היה הבסיס לפעולתם של המנהלים, והתבטא בחזון של בית-הספר ובדרישה למנהיגות בפועל. הדבר נצפה בשלושה אזכורים, למשל: "מחויבות ותובנה עמוקה שהחזרת בתי-הספר לתפקוד מלא הוא חיוני למדינה, למשק, למשפחות ולתלמידים". רכיב בסיסי נוסף בתפיסת המנהיגות ובחזון של המנהיגות היה גמישות מחשבתית, והנושא קיבל חמש התייחסויות. מנהלים סברו כי ההתנהלות בתוך מצבי אי-ודאות, סכנה, דחק ושינויים תכופים מחייבים יכולת בסיסית לבצע שינויים מידיים, הנכונים למצב. כפי שעלה מהדברים: "גמישות ניהולית, המאפשרת קבלת החלטות דיפרנציאלית בבתי-הספר". שלושה ציטוטים נוספים התייחסו לצורך של המנהיג לקבל החלטות דיפרנציאליות הקשורות לבית-הספר.

משרד החינוך וראשי המחוזות ניסו לנהל את אירוע המלחמה בדרכים שונות, אך המנהלים סברו כי בנקודת זמן זו צריך היה להעביר אליהם סמכויות ולאפשר להם לנהל את בתי-הספר לפי הבנתם ושיקול דעתם. זאת משום שהמנהלים מכירים הכי טוב את הצרכים והאתגרים של בית-הספר. כפי שהתבטא בדברים: "קבלת החלטות מוסדית ולא קולקטיבית".

ההתייחסות לניהול הסביבה הייתה מצומצמת, והסתכמה בשתי התבטאויות. האחת התייחסה לקושי הבירוקרטי שחוו המנהלים בעבודה עם הפיקוח: "שינוי שיטת העבודה הארגונית מהמשרד לשטח, מתן מענה דיפרנציאלי". ההתבטאות השנייה התמקדה ביחס של הפיקוח למנהל שקלט ילדות מפונות לבית-ספרו. המנהל חש אכזבה מחוסר יחס והערכה לתפקודו במצב הייחודי שאליו נקלע: "מתן הוראות ברורות מהפיקוח, מתן עידוד וטפיחה על השכם. קלטתי 24 ילדות מהמפונים ולא קיבלתי אף התייחסות לכך מאף גורם מקצועי, פרט למט"ח שתרמו ספרי לימוד למפונים". לעומת זאת, ההתייחסות לנושא האדמיניסטרטיבי הייתה נרחבת, עם 16 התייחסות, בניגוד לזו שהתקבלה בתשובות לתיאור חשיבות התפקיד במלחמה. במסגרת זו עלו שלושה נושאים: הראשון הוא הנושא התקציבי. המנהלים סברו שהתקציבים שברשותם אינם מספיקים ואין באפשרותם לתת מענה הולם לצורכי התקופה, כפי שהתבטא אחד המנהלים: "יותר תקציב לתוכניות ייחודיות, יותר שעות לצורכי רוחב ותגבור, מילויי מקום". הנושא השני התמקד בצורך במיגון, שנעשה חובה בטיחותית על-פי הנחיות פיקוד העורף. למרבית בתי-הספר לא הייתה יכולת לספק צורך זה כלל או בצורה מלאה עבור כל תלמידי בית-הספר: "צורך במבנים מוגנים בדחיפות לבית-הספר". הנושא השלישי התייחס לצורך בשינוי מתמיד של המערכות ושגרת בית-הספר, כפי שכתב אחד המנהלים: "התאמת תוכנית כל שבוע מחדש לפי מציאות משתנה".

תפקיד ניהול הפדגוגיה בפועל קיבל שמונה התייחסויות, בשלושה תחומים: ניהול הלמידה והדרישות של משרד החינוך לעמידה בסטנדרטים לפי שכבות לימוד, כפי שנכתב: "קושי ליישם את כל המטרות הלימודיות והיעדים שהוגדרו בתחילת השנה. קושי גדול גם עם ה'אופק', שעומד בסימן שאלה גדול מאוד, וכל המערכת שנבנתה בעמל גדול קורסת מול העיניים, בעיקר הרבה חוסר ודאות. אשמח גם בהכוונה מיוחדת למנהלים". התחום השני הוא חזרה ללמידה מרחוק, שנכפתה על מורים בתקופת הקורונה והייתה חוויה מורכבת לרוב המורים, שלא הכירו את הכלים הדיגיטליים והיו צריכים לעשות שינויים רבים ומיידיים בשיטות ההוראה ובתוכני ההוראה. גם בזמן המלחמה הופעלה הלמידה מרחוק במקומות שונים לתקופות שונות, דבר שאתגר את המערכת: "למידה יותר אפקטיבית מרחוק לצד מקסום האפשרויות ללמידה מקרוב כשניתן". התחום השלישי התייחס לשילוב החינוך הבלתי-פורמלי במסגרות הפורמליות, ולצורך הקיים בשעת המלחמה בפעילות ערכית ומשמעותית בעלת גמישות ואופי הפגתי: "תוכניות הפוגה פעילויות בלתי פורמליות לתלמידות, הדרכת הורים לפעול באופן הנכון והמיטבי בתקופה כה מורכבת".

תמה שלישית: השוואה בין תפיסת חשיבות התפקיד ובין התפקיד הפרקטי של מנהל בית-הספר

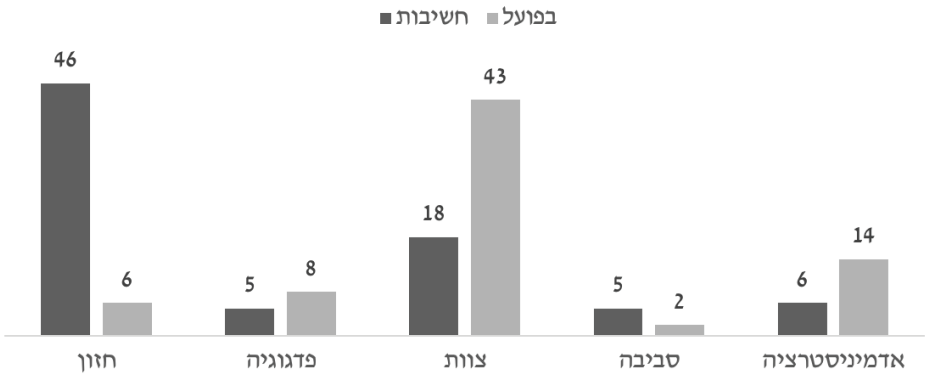
סיכום שתי התמות והשוואת התפיסות של מנהלי בתי-ספר - חשיבות תפקידם בשעת מלחמה, כפי שהם מבינים אותו, לעומת תפקידם הפרקטי, כפי שהם סבורים שהם ממלאים בפועל - מעלה תמונה מעניינת. ההשוואה נעשתה על בסיס זיהוי מספר ההתייחסויות שנרשמו לכל

אחד מהתפקידים. נמצאו הבדלים בתפיסה של שלושה רכיבים במודל של תפקידי המנהל: תפקיד בניית החזון החינוכי, תפיסת תפקיד ניהול הצוות ותרבות בית-הספר, ותפיסת התפקיד האדמיניסטרטיבי. בתפיסת חשיבות התפקיד נמצא שרכיב החזון הוא הרכיב העיקרי, עם מספר האזכורים הרב ביותר. המנהלים הבינו כי המצב החדש מחייב "חישוב מסלול מחדש", שיסייע בהתמודדות ויהיה מנוסח כחזון ברור. בנוסף, המנהלים ייחסו חשיבות רבה לתפקידם כמנהלי צוות וכמעצבי תרבות בית-הספר. לעומת זאת, חשיבותו של הרכיב האדמיניסטרטיבי בתפיסת התפקיד הייתה פחותה.

התפקיד המרכזי שבו עסקו המנהלים בפועל בזמן המלחמה הוא ניהול הצוות ותרבות בית-הספר, בעיקר בשל הצורך הגדול בניהול הרגשי של התלמידים, הצוות וההורים. התפקיד השני שבו עסקו המנהלים בפועל הוא התפקיד האדמיניסטרטיבי. השינויים התכופים חייבו עבודה בשטח, שאינה תלויה במטרות העל של בית-הספר אלא שמתמודדת עם אתגרי המציאות. החזון ותפקידי המנהיגות היו משניים בהתמודדות של המנהלים בפועל. למרות שבתפיסת התפקיד החזון ומיומנויות המנהיגות שהמנהלים התייחסו אליהם - קרי, גמישות מחשבתית וקבלת החלטות דיפרנציאליות - היו חשובים, הם לא היוו נתח עיקרי בפרקטיקה הניהולית. הממצאים מומחשים בתרשים 1, המציין את מספר ההתייחסויות שקיבל כל תפקיד בתפיסת חשיבות התפקיד, ובמילוי התפקיד בפועל.

תרשים 1:

הבדלים בין תפיסות חשיבות התפקיד של מנהלי בית ספר בזמן המלחמה לבין תפקידם בפועל



דיון

מחקר זה בחן תפיסות של מנהלי בתי-ספר באשר לרכיבי תפקידם בזמן מלחמת חרבות ברזל. למנהל השפעה רבה על האפקטיביות הבית-ספרית, והיא מושגת באמצעות תפקידים שונים ומשתנים שעליו למלא בו-זמנית (אופלטקה, 2022). מנהיגות בית-ספרית היא קריטית בייחוד במצבי משבר, שבהם נדרשים שינויים מיידיים ולעיתים קיצוניים (Netolicky, 2020). מצב מלחמה הוא מצב משבר, המתבטא באי-ודאות, איום ולחץ, המקשים על פעילות בתי-ספר (Oplatka, 2023). המחקר חשף את תפיסות המנהלים באשר לחשיבות תפקידם בזמן מלחמה וליישומו של התפקיד בפועל.

המחקר מבוסס על המבנה המסורתי של תפקידי המנהל, הכוללים הגדרת חזון, ניהול פדגוגי, פיתוח צוות ותרבות בית-הספר, ניהול קשרי חוץ ואדמיניסטרציה (רייכל, 2015). למרות השינויים שחלים בשנים האחרונות במערכת החינוך והדרישות החדשות מהמנהל, כמו שיווק (דלאשה וזובידאת, 2019), הטמעת טכנולוגיה (משולם, 2022) והתמודדות עם שינויים בשוק העבודה (Tsemach & Barth, 2023), המחקר מראה כי התייחסות המנהלים לתפקידם ממוקדת בתפקידים המסורתיים ואינה נוגעת בתפקידיהם החדשים. ממצאים אלו מחזקים את הצורך בביסוס ההכשרה וההקניה של מיומנויות מסורתיות אלה, הקריטיות לתפקוד בית-הספר.

המחקר יצר השוואה בין תפיסת חשיבות התפקיד ובין ביצוע תפקידי המנהל בפועל. השוואה זו מראה כי קיים פער בין התפקידים שהמנהלים רוצים למלא או מייחסים להם חשיבות, לבין אלה שהם ממלאים בפועל. רכיבי התפקיד שנמצאו חשובים בפועל מצביעים על הצרכים הפרקטיים שעולים מהשטח ומחייבים מענה ברור ומעשי. מיקומה הנמוך של הפדגוגיה בסדרי העדיפויות של המנהלים עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים, שמצאו שבזמן מלחמה מורים דואגים להישרדות ולרווחה הנפשית של התלמידים ואילו הפדגוגיה נדחקת למקום נמוך בסדר העדיפויות (לדוגמה: Lavrysh et al., 2022). בהתאם לכך, גם בעיניי המנהלים בישראל ההיבט הפדגוגי שולי, ובהתייחסותם הם מבקשים לפתח את הגמישות הפדגוגית ולהכניס מתודות חינוכיות בלתי-פורמליות, המדגישות ערכים וביטוי אישי במסגרת הפורמלית (גולדרט, 2020).

החזון הבית-ספרי, המותאם לצורכי המציאות המשתנה של המלחמה, מקבל מקום מרכזי בתפיסת חשיבות התפקיד. זאת בניגוד למצב בפועל, שבו עיקר המשאבים הופנו לניהול הצוות ולפיתוח תרבות בית-הספר. חזון המנהלים בזמן מלחמה ממוקד בפרדוקס שגרת החירום, לפיו המלחמה פוגעת אנושות בשגרת החיים והלימודים ולמרות זאת תפקיד בית-הספר הוא לייצר שגרה בתוך המצב הכאוטי וחסר-הוודאות (אלקובי, 2022). המנהל נדרש להנהיג תהליך המייצר סדר מסוים בתוך מצב חסר סדר, מאיים ונתון לשינויים תמידיים. בנוסף, המנהלים מתייחסים לתפקידם הלאומי, ומגדירים אותו כחלק מהמאמץ המלחמתי. בהשאלה הם מכנים אותו "צו 8" שלהם. המנהלים, שמרגישים את ההוויה המלחמתית, רואים עצמם כתורמים ללחימה בדרכם. משתתפים רבים במחקר היו מנהלי בתי-ספר דתיים וחרדיים ועל כן חלקם ציינו את התפקיד האמוני המוטל על כתפיהם. התפקיד האמוני של אנשי חינוך במוסדות דתיים נדון בספרות (בן-ארזה, 2022; הופמן ונידרלנד, 2010), ונראה כי הוא משאב ערכי ורגשי בבית-הספר. אמונה היא משאב עיקרי בחייו של האדם הדתי (שטיינר, 2019), ובזמן מלחמה היכולת לתת סעד ותקווה היא חשובה.

בבדיקת תפקידי המנהלים בפועל נמצא שניהול הצוות והתרבות הבית-ספרית תפס מקום

מרכזי. בתחום זה נכללים הטיפול בצורכי הצוות, שהתבטאו בנוכחות פיזית של מורים, בעומס על בני זוג של מגויסים ובצרכים רגשיים של מורים, שנבעו מהמתח, מהאובדן ומהצער שגורמת המלחמה; וכן הדאגה לתרבות הבית-ספרית, המושתתת על למידה רגשית-חברתית. המיקוד בהיבטים פרקטיים-אדמיניסטרטיביים בנושא צוות המורים נגרם מחוסר ממשי במורים, שגויסו למילואים או שהם בני זוג של מגויסים, שלא יכלו למלא את תפקידם כבשגרה.

אחת מהנקודות הייחודיות של התמודדות עם מצב לחימה בישראל נעוץ במבנה המערכת הצבאית, המבוססת על גיוס מילואים (Goldfarb & Ben-Zur, 2017). מבנה זה קיים במדינות מסוימות, כמו אוקראינה, אך במדינות רבות הצבא הוא צבא מקצועי, המתבסס על חיילי קבע, ואינו נדרש לגיוס מילואים גם בזמן מלחמה. נתון זה מרחיב מאוד את השפעות המלחמה על העורף, ואינו מאפשר תפקוד אפקטיבי של שוק העבודה והחיים האזרחיים. באשר למערכת החינוך, גיוס המילואים פוגע עמוקות בתפקוד צוותי בתי-ספר, ובמיוחד בבתי-ספר דתיים לבנים; מגזר חברתי זה, שבו רוב צוות ההוראה מורכב מגברים בגיל הגיוס, מכוון את בוגריו ללחימה ולכן רבים מהם נקראים בזמן מלחמה לשירות משמעותי בקו הלחימה הראשון (כהן, 2012). מעבר למגויסים עצמם, הגיוס משפיע על כלל בתי-הספר בישראל בשל העובדה שמערכת החינוך מורכבת מ 82% נשים (זרד, 2019), אשר רבות מהן נשואות לאנשים המשרתים במילואים ובזמן לחימה נדרשות להתמודד לבדן עם ניהול המשפחה והבית (Basham & Catignani, 2018). בנוסף, הגיוס משפיע עמוקות על התלמידים עצמם, משום שמגויסים רבים הם הורים לתלמידים. היעלמותם הפתאומית של ההורים מחיי הילדים וחשש אמיתי לחייהם מקשה על תפקודם הרגשי והלימודי (Moeller et al., 2015).

היבט מעשי נוסף הוא הצורך במענים רגשיים-חברתיים. בשנים האחרונות משרד החינוך שם דגש על תוכניות לפיתוח למידה רגשית-חברתית. מורים נדרשו לעבור השתלמויות בנושא, ובתי-ספר נדרשו להטמיע תוכניות חברתיות וחינוכיות מותאמות לערכים אלה (חמי ואחרים, 2022). עם זאת, מהמחקר עולה כי המשאבים הרגשיים של בתי-הספר אינם מותאמים לצרכים של תלמידים ומורים שעולים בזמן מלחמה. ממצאי המחקר מצביעים על צורך גדול שנוצר בזמן המלחמה בתגבור הסיוע של אנשי מקצוע לטובת הצוות והתלמידים, צורך שלא קיבל מענה מספיק. המנהלים עצמם חשו שעליהם לספק את התמיכה, אף על פי שלא היו להם כלים אישיים ומערכתיים מתאימים לכך. מעבר לכך, הם עצמם לא מקבלים מספיק כלי התמודדות.

מסקנות

מממצאי המחקר נראה כי למרות השינויים שחלו בתפקידי המנהל, שעליו נכתב רבות בספרות בשנים האחרונות, בזמן משבר התפקידים העיקריים של המנהל ממוקדים ביצירת חזון לבית הספר, בפיתוח הצוות ותרבות בית הספר ובדאגה פיזית לצורכי התלמידים והמורים. התפקידים החדשים, ואף תפקידי ליבה כמו ניהול סביבה ופדגוגיה, אינם תופסים מקום מרכזי בעת משבר. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם תיאוריית הצרכים של מאסלו (Maslow & Lewis, 1987), אשר מדגישה כי מילוי הצרכים הפיזיים - צורכי הביטחון וצורכי השייכות של הפרט - הם תנאי בסיסי למילוי צרכים גבוהים יותר, של הכרה והערכה ושל מימוש עצמי. הצרכים הפיזיים נענים במילוי התפקידים הניהוליים של המנהל, המספק למורים מקום מוגן ללמד; צורכי הביטחון

נענים ביצירת חזון ברור, המתמודד עם הקשיים שכופה המלחמה על צוות ההוראה; וצורכי השייכות נענים בדאגה לצוות ובפיתוח תרבות בית-הספר, המתאימה למציאות הנוצרת כתוצאה מאובדן וחשיפה לטראומה בזמן המלחמה. כל אלה מקבלים משמעות מחודשת בזמן מלחמה ולכן נתפסו כתפקידיו העיקריים של המנהל, שבאמצעותם הוא מאפשר תחושת מימוש עצמי של המורים ותפקוד אפקטיבי של מערכות בית-הספר.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. המחקר הינו מחקר איכותני, שנערך בעת מלחמה בישראל, המאופיינת בגיוס כללי של מילואים ואיום ממשי על חלקים נרחבים בחברה. על אף כמות המשתתפים הגדולה, מאפיינים ייחודיים אלה מקשים על הכללת הממצאים על מצבי לחימה במקומות אחרים. כדי להתגבר על בעיה זו ניתן לערוך מחקר כמותי בקרב מנהלים במספר מדינות, שחוו מלחמה לאחרונה, ולבחון את תפיסת תפקיד המנהל, ובכך לייצר ידע רחב הניתן להכללה בינלאומית על הנושא. בנוסף, המחקר נשען על מקור מידע אחד - המנהלים עצמם, ולא בוחן את תפיסות תפקיד המנהל בזמן לחימה מנקודת מבטם של שותפי תפקיד, כמו מורים, צוות הניהול והפיקוח. במחקר עתידי, ואולי מחקר רטרוספקטיבי על חווית המלחמה, ניתן לכלול מעגלים רחבים יותר, שיוכלו לספק תמונה מלאה על תפיסת תפקיד המנהל. מגבלה אחרת מתייחסת לעובדה כי המחקר בוצע בנקודת זמן אחת ואינו מאפשר הקשה לסיבתיות או הבנה של השינויים בתפקיד המנהל מימי השגרה. רצוי להמשיך ולעקוב אחרי המנהלים ולבחון את השינויים בתפיסת תפקיד המנהל בין תקופות שגרה לתקופת מלחמה. מגבלה נוספת של מחקר זה היא ההתייחסות הגורפת לכלל המנהלים, ללא הפרדה בין מנהלים של בתי-ספר מפונים (שהיו רק כ־10% במחקר) למנהלים של בית ספר שלא פונו, או הפרדה על פי עומק הפגיעה במצבת כוח האדם כתוצאה ממילואים.

ברמה היישומית ניתן להדגיש את חשיבות הקניית המודל הקלאסי של תפקידי המנהל למנהלים, לפני העמקה בתפקידי המנהל החדשים, הנגזרים מהמציאות הטכנולוגית, המידעית והתעסוקתית. בנוסף, ניתן לפתח מודל תפקיד ייחודי לזמני משבר, ובפרט לזמני מלחמה, לפיו מרכז הכובד של תפקיד המנהל עובר לטיפוח הצוות והתרבות הרגשית של בית-הספר ולניהול פרקטי של המצב, כפי שנראה בצרכים שעלו מהשטח; ואילו פיתוח החזון בשעת מלחמה יורד למקום נמוך יותר בסדר העדיפויות, למרות התפיסה המייחסת חשיבות לרכיב ניהולי זה. באופן ספציפי, לשם פיתוח הצוות ותרבות בית-הספר יש להנגיש ולהעמיק את הקניית מיומנויות הלמידה הרגשית-חברתית. כלים אלה צריכים להתמקד ביכולות הכלה ותמיכה בדגש על התאמתם לעולם החינוכי ויצירת חוסן ארגוני-חינוכי, הכולל אלמנטים פסיכו-סוציו-פדגוגיים. באשר לניהול הסביבה, נראה כי סביבת הפיקוח ניסתה להתמודד עם המצב באמצעות דרישות בירוקרטיות גוברות וחוסר הבנה דיפרנציאלית. על הפיקוח לחשוב מחדש על נהלי התפקוד בעת משבר, בדגש על הענקת גמישות ניהולית למנהל תוך מתן תמיכה רחבה והפחתת תהליכים בירוקרטיים. ייתכן כי כלי הלמידה החברתית-רגשית (SEL), שאותם חשוב להנחיל למנהלים, יכולים להיות יעילים גם למפקחים עצמם. ברמה הפדגוגית ניתן היה לשער כי לאחר משבר הקורונה יהיו למורים כלים רבים להתמודדות, שכן נאלצו להתמודד עם הצורך להתאים את הלמידה למצב חירום מבחינה פדגוגית, טכנולוגית ורגשית, אולם המחקר מעלה שאלה באשר למוכנות זו. המחקר ממליץ להרחיב את הקניית הכלים האלה, ובייחוד להעמיק את פיתוח החינוך הבלתי פורמלי בבתי-הספר.

מקורות

אבריאל-אבני, נ', לוי א"ח, מקובר, ו', שוורץ, י' ורביד, ג' (2020). למידה מרחוק בשגרה ובחירום: מסקנות ראשוניות ממחקר בקרב מנהלי בתי ספר ומורים בדרום ישראל. **מחקרי הנגב, ים המלח והערבה, 12**(2), 1-5.

אופלטקה, י' (2022). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי.** פרדס.

אלטרץ, ח' ומירו-יפה, א' (2022). סגנונות קיום והתנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים בשגרה ובעתות משבר. **זמן חינוך, 8,** 1-26.

אלקובי, ר' (2022). חיזוק תחושת הקוהרנטיות בקרב משפחות בתקופת הקורונה. **דברים, 15,** 141-158.

בן ארזה, י' (2022). איך מחנכים בדור המסכים? תפיסת תפקידו החינוכי של המורה הדתי-לאומי-תורני בעידן הדיגיטלי מנקודת מבטם של מורים ותלמידים. **מכלול, 35**, 92-127.

גוטרמן, ק' (2017). בדרך למנהיגות חינוכית: שינויים בתפיסת המנהיגות של פרחי ניהול. **החינוך וסביבו, ל"ט**, 323-355.

גוטרמן, ק' (2019). ישיבה על הכס אינה הופכת אותך למלך: נשירה והתמדה בניהול בית ספר. **החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים, מ"א**, 103-130.

גולדרט, מ' (2020). חינוך בלתי פורמלי. **לקסי קיי, 14,** 22-25.

דלאשה, ו' וזובידאת, א' (2019). תפיסתם של מנהלים בבתי ספר ערביים את המושג "שיווק בית ספרי", ועמדתם לגביו: הבדלים בין מנהלי על-יסודי למנהלי יסודי. **ג'אמעה, 22**, 185-215.

דעאס, ר', קדח, מ' ושכטר, ח' (2021). **ניהול בית ספר בתקופת הקורונה: מחקר משווה בין החברה הערבית ליהודית.** לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

הופמן, ע' ונידרלנד, ד' (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי. **דפים, 49,** 43-86.

וייסבלאי, א' (2023). **פעילות מערכת החינוך במלחמת 'חרבות ברזל': תמונת מצב.** מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

זרד, א' (2019). **המורים במערכת החינוך בישראל.** מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חמי, מ', קספרסקי, ר' ומשכית, ד' (2022). למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. **לקסי קיי, 17**, 28-32.

כהן, ב' (2012). מצווה במדים: השירות הצבאי והציבור הדתי-לאומי. **עיונים בתקומת ישראל, 22**, 325-358.

לוי, א' (2016). הזדמנויות ליישום מנהיגות פדגוגית. בתוך נ' מנדל-לוי ומ' בוזו-שוורץ (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית** (ספר מקוון). מכון אבני ראשה.

מבקר המדינה (2021). **דרכי מינוי והכשרה של מנהלי בתי ספר חדשים.** משרד מבקר המדינה.

משולם, א' (2022). אתגרי ניהול ההון האנושי הנגזרים מהשפעת המהפכה התעשייתית הרביעית ומגפת הקורונה. **הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש, 7**(2), 6-18.

ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד.** פרדס.

פריינטה, ב' וגטניו-קאלוש, מ' (2019). חוויות ילדי הגן ממבצע "צוק איתן". **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ז**, 173-195.

צימרמן, ח' והוד-שמר, א' (2015). "אזעקה זה לא נעים": תפיסת ילדי גן את חוויית האזעקה בתקופת מבצע "עופרת יצוקה". **חוקרים @ גיל הרך, 3**, 33-54.

רייכל, נ' (2015). מנהל בית הספר הרצוי ותפקידיו במשקפי הסגל החינוכי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 34**, 111-132.

שטיינר, ל' (2019). **בין הנקה לבחינה**. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. רמות.

Abel, R. M., & Friedman, H. A. (2009). Israeli school and community response to war trauma: A review of selected literature. *School Psychology International, 30*(3), 265–281. https://doi.org/10.1177/0143034309106493

Barth, A., & Tsemach, S. (2023). Empowerment as a mediator between instructional leadership and teachers' organizational citizenship behavior. Research in Educational *Administration and Leadership, 8*(2), 335–371. https://doi.org/10.30828/real.1282746

Basham, V. M., & Catignani, S. (2018). War is where the hearth is: Gendered labor and the everyday reproduction of the geopolitical in the army reserves. *International Feminist Journal of Politics, 20*(2), 153–171. https://doi.org/10.1080/14616742.2018.1442736

Blankemeyer, M., Walker, K., & Svitak, E. (2009). The 2003 war in Iraq: An ecological analysis of American and Northern Irish children's perceptions. *Childhood, 16*(2), 229–246. https://doi.org/10.1177/0907568209104403

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology, 24*(6), 641–654. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550

Da'as, R. A., Qadach, M., & Schechter, C. (2023). Crisis leadership: Principals' metaphors during COVID-19. *Educational Management Administration & Leadership,* 17411432231170580. https://doi.org/10.1177/17411432231170580

Gainey, B. S. (2009). Crisis management's new role in educational settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 82*(6), 267–274. https://doi.org/10.3200/TCHS.82.6.267-274

Gal-Arieli, N., Beeri, I., Vigoda-Gadot, E., & Reichman, A. (2020). Can leadership transform educational policy? Leadership style, new localism and local involvement in education. *Sustainability, 12*(22), 9564. https://doi.org/10.3390/su12229564

Goldfarb, R., & Ben-Zur, H. (2017). Resource loss and gain following military reserve duty in Israel: An assessment of conservation of resources (COR) theory. *International Journal of Stress Management, 24*(2), 135–155. https://doi.org/10.1037/str0000036

Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory,* 1–8. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714

Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated, 14*(17), 987–990.

Mei, E. T. W., Putri, R. F., Sadali, M. I., Febrita, D., Yulandari, E. D., Anggriani, M., Niam, R. A., Rasyida, F. Z. O., Wardhani, A. G., & Paramita, T. P. (2020, March). Building volcanic disaster resilience community through school and education. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 451*(1). DOI 10.1088/1755-1315/451/1/012014

Milosevic, I., Bass, A. E., & Milosevic, D. (2017). Leveraging positive psychological capital (PsyCap) in crisis: A multiphase framework. *Organization Management Journal, 14*(3), 127–146. https://doi.org/10.1080/15416518.2017.1353898

Moeller, J. D., Culler, E. D., Hamilton, M. D., Aronson, K. R., & Perkins, D. F. (2015). The effects of military-connected parental absence on the behavioural and academic functioning of children: A literature review. *Journal of Children's Services, 10*(3), 291–306. https://doi.org/10.1108/JCS-05-2015-0017

Müller, U., Hancock, D. R., Wang, C., Stricker, T., Cui, T., & Lambert, M. (2022). School leadership, education for sustainable development (EDS), and the impact of the COVID-19 pandemic: Perspectives of principals in China, Germany, and the USA. *Education Sciences, 12*(12). https://doi.org/10.3390/educsci12120853

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.ijdrr.2015.06.005

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 391–395. https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017

Oplatka, I. (2023). *Educational leadership in times of crisis: Insights from great figures in history.* Springer Nature.

Powell, T., & Holleran-Steiker, L. K. (2017). Supporting children after a disaster: A case study of a psychosocial school-based intervention. *Clinical Social Work Journal, 45,* 176–188. https://doi.org/10.1007/s10615-015-0557-y

Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. A. (2020). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(4), 617–634. https://doi.org/10.1177/1741143219836683

Tsemach, S., & Barth, A. (2023). Authentic leadership as a predictor of organizational citizenship behavior and teachers' burnout: What's 'quiet quitting' got to do with it? *Educational Management Administration & Leadership,* https://doi.org/10.1177/17411432231212288.

Zamkowska, I. (2024). The system of education as an instrument of war in the Russia-instigated Ukrainian crisis. *International Journal of Educational Reform,* https://doi.org/10.1177/10567879241226696