מנהלים בדואים תחת אש
מאפס למאה - גיוס משאבים ותגובות רגשיות בעקבות אירועי ה־7 באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל[1]

עארף אבו-גוידר, חאלד אלסייד, חיה קפלן

תקציר

המחקר המובא כאן התמקד בחוויות הניהוליות של מנהלי בתי ספר בחברה הערבית-הבדואית במהלך מלחמת חרבות ברזל, ובכלי ההתמודדות שעמדו לרשותם. המחקר התבסס על הגישה הסלוטוגנית של אנטונובסקי (Antonovsky, 1987), שמטרתה לזהות את הגורמים התומכים בבריאות האדם בעת התמודדות עם מצבי לחץ. שיטת המחקר נשענה על הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיבית, ובמסגרתה רואיינו עשרה מנהלים מהחברה הבדואית: מתוכם שמונה גברים, כמחציתם מנהלים בתי ספר תיכוניים ומחציתם מנהלי חטיבות ביניים. ממצאי המחקר מראים כי המנהלים של בתי הספר התמודדו עם חששות ופחדים אישיים ומקצועיים, ועם אתגרים הקשורים ללמידה מרחוק. הם חששו לביטחונם המשפחתי והמקצועי, ונתקלו באתגרים ביצירת קשר עם תלמידים ומורים, בבעיות טכנולוגיות, באי-זמינות של תשתיות ובהשפעתה על תהליך הלמידה וההוראה.

עם זאת מנהלי בתי הספר דיווחו על קיומם של שלושה סוגי משאבים, שסייעו להם להתמודד עם המצב: משאבי חוסן אישי, גורמי תמיכה בית-ספריים, וגורמי תמיכה חוץ בית-ספריים. במשאבי חוסן אישי כלולים ניסיון קודם ויכולות מנהיגות, שעליהם נשענו המנהלים לצורך התמודדות עם המשבר הנוכחי. גורמי תמיכה בית-ספריים כוללים תמיכה רגשית והכלה חברתית, הנשענת על ייעוץ חינוכי ועל הכשרת מורים לשימוש בטכנולוגיות תקשורת. מנהלי בתי הספר ציינו לטובה גורמי תמיכה חוץ בית-ספריים בזמן המלחמה, ובהם את תמיכת משרד החינוך ובעיקר את המפקחים, אשר תמכו בהם וסייעו להם בהענקת ציוד טכנולוגי ושירותים פסיכולוגיים.

שינוי ייחודי וחיובי שחל בעקבות המשבר הוא האינטראקציה החשובה בין ההורים ובתי הספר, והתגבשות שיח רגשי חדש. בתי הספר הפכו למרכזי תמיכה חברתיים ולמקום מקלט פיזי. השיח הרגשי התגלה ככלי אפקטיבי להתמודדות עם המשבר, ובכך הפך המשבר להזדמנות אשר קדמה תרבות של שיח רגשי חדש במערכת החינוך הערבית-בדואית.

מילות מפתח: **מלחמת חרבות ברזל; מנהלי בתי ספר ערבים-בדואים; משאבי התמודדות; משבר כהזדמנות**

מבוא

אירועי ה־7 באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל, שפרצה מייד לאחר מכן, טלטלו את מדינת ישראל ובמידה רבה גם מדינות נוספות בעולם. מטלטלה זו הושפעו קהילות רבות במדינה; חלקן נותקו ממשאביהן וממיקומן הטבעי, אחרות נחרבו או נהרסו פיזית, ורובן סבלו מאיום קיומי מתמיד בדמות הפגזות והפצצות, ונזק לתשתיות ולחיי אדם. קהילות רבות בישראל, אשר חייהן נפגעו עקב המלחמה, זוכות לתשומת לב ולטיפול, ואילו אחרות נמצאות מחוץ לדיון הציבורי

1 המחקר הנוכחי מהווה הרחבה של פרק בספר בינלאומי, בעריכת ד"ר מרי גוטמן. כותרת הספר, שפורסם בשנת 2025 בהוצאת ראוטלדג' 'Challenges Facing Educational Leadership in the Shadow of War' ..

ומעט ידוע על התמודדותן עם האתגרים הקשים שהוצבו בפניהן. קהילה אחת כזו היא החברה הבדואית בישראל.

מערכת החינוך הבדואית התמודדה עם פערים טכנולוגיים ותשתיתיים גדולים, שהעמיקו בעקבות המעבר ללמידה מרחוק לאחר אירועי ה־7 באוקטובר 2023. היעדר תשתית אינטרנט, מחסור במכשירים, וסביבה לימודית לא מתאימה פגעו ביכולת התלמידים ללמוד. בנוסף, השימוש בתוכנת זום עורר קשיים תרבותיים כמו חדירה למרחב הפרטי, בעיקר בקרב אימהות. החברה הערבית-הבדואית מתוארת כקולקטיבית ופטריארכלית, הסובלת מחוסר בתשתיות וממעמד כלכלי וחברתי נמוך (אבו-סעד, 2022), ונפוץ בה סגנון ניהול ריכוזי, שבו המנהלים אחראים על קבלת ההחלטות והפצת הסמכויות (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). המחקר הנוכחי בחן את החוויות הניהוליות של מנהלי בתי ספר בחברה הערבית-הבדואית ואת כלי ההתמודדות העומדים לרשותם. בחינה זו נעשתה באמצעות חקר תפיסות המנהלים בכל הקשור לאתגרים ולהזדמנויות שחוו במהלך מלחמת חרבות ברזל (2023-2024).

המחקר מתבסס על הגישה הסלוטוגנית של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979; 1987), שמטרתה לזהות את הגורמים התומכים בבריאות האדם גם בעת התמודדות עם מצבי לחץ (Sagy & Antonovsky, 2000). המחקר עוסק במגוון האתגרים המורכבים שמנהלי בתי ספר מתמודדים איתם, מתוך המוסד עצמו ומחוץ לו. המחקר מתמקד באתגרים פנימיים, כמו: מתחים עם צוות המורים, התנעת תהליכי למידה אצל התלמידים, תקשורת עם הורי התלמידים, הנחיצות של למידה דיגיטלית, והפוטנציאל לגדילה ארגונית מתוך מצבי משבר; ובאתגרים חיצוניים, כמו: יחסי עבודה עם משרד החינוך, פיקוד העורף, הרשויות המקומיות וגורמים נוספים. המחקר מבקש לתרום להבנת התהליכים המתרחשים בשדה החינוכי בחברה הערבית-הבדואית דרך התובנות והחוויות של מנהלים במערכת החינוך בחברה זו, ולהצביע על כיוונים אפשריים לשיפור תפקודם של מנהלי בתי הספר בתקופות של משבר ובשגרה.

סקירת ספרות

מערכת החינוך בחברה הערבית-בדואית

החינוך הבדואי בישראל הוא תת-מערכת בתוך החינוך הערבי. רק בשנות ה־70 החלה מדינת ישראל ליישם את חוק חינוך חובה ביישובי הבדואים בנגב והקימה מוסדות חינוך ביישובים מוכרים ובכפרים הבלתי מוכרים (וייסבלאי, 2017). האוכלוסייה הבדואית מאופיינת בשיעור גבוה של חסרי השכלה ובנשירה מוקדמת מבתי הספר, בייחוד של בנות. הישגי התלמידים הבדואים נמוכים מהישגי התלמידים האחרים במערכת החינוך, ושיעור הזכאים לתעודת בגרות הוא הנמוך ביותר (בארץ Abu-Gweder, 2022; 2024). השכלה מועטה, אי-ידיעת עברית והיעדר מיומנויות מחשב יוצרים חסמים גדולים להשכלה גבוהה ולתעסוקה. הקשיים נובעים מהיעדר תקציבים, משאבים ותשתיות, מיעוט מורים מקומיים וצפיפות בכיתות (אלפסי-הנלי, 2016).

בכפרים הבלתי מוכרים אין תשתיות בסיסיות ואין בתי ספר קרובים, בעיקר תיכונים. הילדים נאלצים לנסוע מרחק רב לבתי ספר ביישובים המוכרים, והדבר גורם לכיתות צפופות ולאיכות הוראה נמוכה. אבו-סעד (2013) טוען שהמסע היומי מעייף את התלמידים ומקשה עליהם להתרכז וללמוד. הטיפול בבעיות החינוך בכפרים אלה החל באיחור, ורק ב־2002 החלו להקים

בתי ספר בקרבתם. בשנים 2011-2016 נבנו 351 כיתות חדשות, כולל 42 כיתות גן, אך התקצוב סיפק מענה רק ל־20%-60% מהצרכים (וייסבלאי, 2017). בנוסף, המערכת החינוכית בחברה זו מתמודדת עם אתגרים מורכבים, כולל הישגים אקדמיים דלים (אלסייד, 2024; Da'as 2017), בתי הספר משקפים את תרבות החברה, והדינמיקה בין התלמידים למוריהם מזכירה את היחסים ההיררכיים המאפיינים את המשפחות. שיטות ההוראה בבתי הספר נוטות להיות מסורתיות ופרונטליות ומנהלי בתי הספר, הנהנים ממעמד היררכי גבוה, נוטים לנהוג בסגנון ניהול ריכוזי וסמכותני (אלסייד, 2024; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016).

מנהלים בזמן מלחמה

משבר מוגדר כמצב חירום הדורש מהארגון, ובמיוחד מהנהלתו, לנקוט צעדים מיידיים וקריטיים על מנת להתמודד עם האתגר. משבר יכול להיות אירוע בלתי צפוי, כמו אסון טבע, תקלה טכנית חמורה או אירוע ביטחוני, שיש לו השפעה שלילית על תפקוד הארגון ושעלול לגרום לנזקים ניכרים אם לא יטופל באופן נכון ומהיר (Coombs, 2007). התמוטטות סדר הדברים עשויה לסכן את הבטיחות והיציבות של בתי ספר, לחשוף תלמידים ומורים לטראומה, לאיום ולאובדן, ולפגוע בביטחונה וביציבותה של הקהילה החינוכית. על כן מנהלי בתי ספר חייבים להיות מוכנים לכל תרחיש ולהגיב ביעילות בהתאם למצב (Karasavidou & Alexopoulovs, 2019).

ניהול נכון של משבר מצריך עמידות ויעילות. מנהלים צריכים להתכונן למשברים באופן מסודר כדי למזער את הנזקים האפשריים, שכן חוסר הכנה ראויה עלול לגרום לניהול כושל ולהשלכות קשות בטווח הקצר והארוך (Bilgin & Oznacar, 2017). היכולות הנדרשות ממנהלי בתי ספר במצבי משבר שונות מהותית מאלה הנדרשות בשגרה; בשעת משבר יש להפגין החלטיות ולהשרות ודאות, לזרוע תקווה, לנהל תהליכים באופן יעיל ולשמור על תקשורת פתוחה ואמינה עם כל הנפגעים בקהילת בית הספר (Cameron & Green, 2015). מעיון בספרות המחקרית ניתן להצביע על ארבעה אתגרים עיקריים שאיתם צריכים להתמודד מנהלי בתי ספר במצבי חירום: ניהול מערכת החינוך מרחוק; שילוב והתאמת ההוראה לצורכי תלמידים מרקעים סוציואקונומיים נמוכים; דאגה לשלום הרגשי, החברתי והנפשי של תלמידים; ותמיכה בתלמידים תוך ניצול יכולות מיוחדות וביצוע מגוון תפקידים (Bilgin &Oznacar, 2017).

כדי להבטיח את הרווחה הנפשית של הצוות והקהילה הרחבה של בית הספר על המנהלים לזהות את סימני המצוקה והלחץ בקרב המורים, ולפעול בהתאם (Geer & Coleman, 2014; Mutch, 2015). לניהול משבר ישנם היבטים רבים; ההיבט הראשי הוא תמיכה ואכפתיות, שהוכחו כחיוניות לאורך כל תקופת המשבר, ומתייחסות להיענות לצרכים החברתיים, הרגשיים והפסיכולוגיים של צוות בית הספר ותלמידיו (Goswick et al., 2018). חוקרים מציינים כי בזמן משבר יש מעבר מ"אכפתיות כלפי יחידים" ל"דאגה לקהילה" (Mutch, 2015). שנית, התקשורת היא הכלי העיקרי בידי צוות ניהול המשבר, ויש לה חשיבות מכרעת במהלך משברים. תקשורת מהירה, ברורה ומדויקת יכולה למזער נזקים ולסייע בבניית אמון בין ההנהלה לחברי הארגון (Javed & Niazi, 2015). שלישית, שיתוף פעולה נחשב אף הוא לרכיב חשוב ביותר בזמן משבר. נמצא כי שיתוף פעולה בין המנהל, יועצי בית הספר ועוזרי המנהל השפיע לחיוב על מגמת ההתאוששות מייד לאחר המשבר (LaRoe & Corrales, 2019).

היבט רביעי בניהול משבר הוא יכולת המנהלים להחליט החלטות מושכלות בזמן המשבר וידיעה כיצד לתמוך, לבנות מחדש ולסייע בהתאוששות של קהילת בית הספר. באשר לתהליך קבלת ההחלטות, מנהלים תלויים לשם כך יותר ויותר בקבלת מידע איכותי. עם זאת, מידע כזה זמין במלואו רק לעיתים רחוקות, ולכן נאלצים המנהלים לקבל החלטות תוך התבססות על מקורות מידע משלהם או על פנייה לגורמים נוספים להשלמת פערי המידע (Helsloot & Groenendaal, 2017). ההיבט החמישי הוא הקמת צוות ניהול שיוכל להחזיר את המערכת לאיזונה הקודם. חוקרים גרסו כי בעת משבר על המנהלים להקים צוות ניהול משברים מוצלח, שמטרתו לפתח תוכניות מעשיות ופונקציונליות, המתעדכנות כל העת בהתבסס על ניסיון, מחקר והכרה בנקודות החולשה ובחוסר האיזון, תוך שמירה מרבית על בטיחותם של האנשים (Alawawdeh, 2016). ההיבט השישי הוא תגובה תלוית הקשר. מחקרים מצאו כי מנהלים מגיבים למשברים ברחבי העולם במגוון דרכים. גיר וקולמן (Geer & Coleman, 2015) דנו בהשפעות מאפייניו הספציפיים של בית הספר, ובפרט מיקומו. מנהלים בבתי ספר בכפר ממלאים פונקציות שונות מאלה שממלאים מנהלים בערים. ה"הקשר" מתייחס גם למאפיינים פנימיים של בית הספר, ונמצא כי מידת האמון בין מנהיגי בית הספר לצוותים משפיעה על דרכי ההתמודדות והניהול של המשבר.

התמודדות עם מצבי קושי ומשבר

גישות רבות מנסות להמשיג את התהליכים והדרכים שבהם פרטים וקבוצות מתארגנים בעת משבר ומתמודדים איתו. הגישה המובילה במחקר זה לחקר הלחץ היא הגישה הסלוטוגנית של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979; 1987). בעשורים האחרונים ניכרת מגמה בספרות ובמחקר שבוחנת את הגורמים המסבירים את ההבדלים בין אנשים שונים באופן התמודדות שלהם עם מצבי לחץ (Antonovsky, 1979; 1987; Sagy, 2002). כלומר, כיצד מצליחים פרטים להתמודד בהצלחה עם מצבי לחץ וסיכון ולהישאר בריאים פיזית ונפשית (Braun-Lewensohn et al., 2018). המחקרים בוחנים מהם המשאבים האישיותיים והקבוצתיים התורמים ליכולת ההתמודדות של הפרט עם מצבי לחץ (Braun-Lewensohn et al., 2010; Laufer & Solomon, 2010).

הגישה הסלוטוגנית היא גישה חלוצית, המתמקדת בבריאות ובהתפתחות תקינה, ועוסקת בשאלת הבריאות והגורמים התורמים להתמודדות עם מצבי סיכון. לפי גישה זו, גורמי לחץ מהווים חלק בלתי נפרד משגרת חייו של הפרט ומשימתו העיקרית היא חיפוש אחר מקורות לתחושת קוהרנטיות חזקה, שאנטונובסקי כינה בשם "משאבי התמודדות מוכללים" (GRR). הכוונה היא למאפייני האדם, המשפחה, הקהילה, התרבות או המצב, התורמים להתפתחות תחושת קוהרנטיות חזקה אשר מקדמת את יכולות הסתגלותו של הפרט לקשיים ואת התמודדותו עם אירועי דחק. משאבים אלה כוללים תכונות גנטיות ומאפיינים פסיכו-סוציאליים, כגון: תחושת זהות אישית, תמיכה חברתית, יציבות תרבותית ואמונות (Lindstrom & Eriksson, 2009). המשותף לכל משאבי ההתמודדות המוכללים הוא שכולם תומכים בחוויה האישית, העוזרת לפרט לחוות את העולם כנשלט והגיוני (Braun-Lewensohn et al., 2018).

ייחודה של הגישה הסלוטוגנית הוא בכך שהיא מכוונת לפתרון בעיות וליכולת הפרט להשתמש במשאבים זמינים (Lindstrom & Eriksson, 2005). בבסיס הגישה עומדים שני מושגים מרכזיים: המושג הראשון הוא: "תחושת קוהרנטיות אישית" (Antonovsky, 1987). זהו מאפיין אישיותי חשוב, שמבדיל בין אנשים ביכולת התמודדותם עם מצבי דחק. אנטונובסקי הגדיר

תחושת קוהרנטיות כאוריינטציה גלובלית, המבטאת את המידה שבה אדם מרגיש בטוח באופן עמוק ועקבי, ועם זאת דינמי, שהגירויים מהסביבה הפנימית והחיצונית הם מובנים, ניתנים לניבוי ובהירים; שלאדם יש את המשאבים הנחוצים לו כדי להתמודד עם הדרישות שמציבים גירויים אלו; ושהדרישות הן אתגר המצדיק השקעה ומחויבות. תחושת קוהרנטיות מתייחסת לאופן הכללי שבו האדם תופס את העולם, והיא מכילה רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. תחושת הקוהרנטיות נחשבת למולדת ודינמית; היא מתפתחת במהלך חייו של הפרט ומתייצבת עד גיל 30 (לצר ואחרים, 2013). היא קשורה לאירועי דחק, לבריאות ולחולי, ומושפעת ממבנה אישיותו של האדם, מהתנסויותיו, מתנאים כלכליים וחברתיים, ומקשרים משפחתיים וחשיפה לתרבות במסגרת המשפחה (Volanen et al., 2004).

אנטונובסקי (Antonovsky, 1987) הדגיש כי תחושת קוהרנטיות משפיעה על האופן שבו הפרט מגדיר את האירוע שהוא נחשף אליו ועל דרך התמודדותו עמו. רגשותיו של אדם בעל תחושת קוהרנטיות חזקה ישמשו בסיס לפעולה במצב דחק, התמודדותו תהיה תואמת ומציאותית ותחזק את יכולתו להתמודד עם מצבים דומים בעתיד. אדם כזה ייטה לחפש את דרך ההתמודדות המתאימה ביותר למצב מתוך מגוון הדרכים העומדות לרשותו. תוצאות ההתמודדות משפיעות על מיקום הפרט בציר בריאות-חולי. ככל שתחושת הקוהרנטיות חזקה יותר מצבו הבריאותי של הפרט יהיה טוב יותר, ותחושת הרווחה הפיזית והנפשית שלו תהיה חזקה יותר. עוצמתה נקבעת על סמך שלושה סוגי חוויות במהלך החיים: עקביות, איזון בין עומסים, והשתתפות בקבלת החלטות בעלות ערך חברתי. מושג תחושת הקוהרנטיות משקף אוריינטציה והשקפת עולם יותר מאשר תכונת אישיות או אסטרטגיית התמודדות (Antonovsky, 1993).

לתחושת הקוהרנטיות שלושה רכיבים (אנטונובסקי, 1998): **מובנות** (Comprehensibility) - הרכיב הקוגניטיבי; המידה שבה אדם תופס את העולם כפועל לפי כללים וחוקים שניתן לנבאם ולהבינם. אדם בעל יכולת מובנות גבוהה יצפה שהגירויים שבהם הוא ייתקל בעתיד יהיו ניתנים לניבוי. **נהילות** (Manageability) - הרכיב ההתנהגותי; הנטייה לצפות שהדרישות אשר גורמי הלחץ מציבים ניתנות לניהול ולטיפול באמצעות המשאבים העומדים לרשות האדם, בין אם המשאבים הם האדם עצמו ובין אם הם זמינים לו באמצעות חברים, שכנים וכדומה. אדם בעל תחושת נהילות מפותחת לא יחוש קורבן לנוכח אירועי החיים ולא ירגיש שהחיים נוהגים בו בחוסר הגינות. להיפך, הוא יחוש שהוא מסוגל להתמודד עמם. **משמעותיות** (Meaningfulness) - הרכיב הרגשי; הנטייה לראות את החיים כבעלי משמעות, על כל רכיביהם. אדם בעל רכיב משמעותיות מפותח תופס אירועי דחק כאתגרים שכדאי להתמודד עימם. הממצאים שהצטברו מראים כי תחושת קוהרנטיות קשורה לבריאות פיזית, להסתגלות פסיכולוגית (Sagy & Braun-Lewensohn, 2009), לתחושת אופטימיות, לחוסן נפשי (Al Said et al., 2018), לסיפוק מהחיים, לרווחה נפשית (Mana & Sagy, 2020) ולתחושת משמעות בחיים (אלסייד, 2024). אנשים בעלי תחושת קוהרנטיות חלשה ביטאו תחושת חרדה חזקה יותר, דיכאון, שחיקה, כעס וחוסר אונים גדול יותר, ונמצאו כבעלי יכולת פחותה להתמודד עם לחץ וויסות מתחים (Al Said et al., 2018).

באשר למחקר, המודל הסלוטוגני מספק מסגרת תיאורטית להבנת החוויות הרגשיות ומשאבי ההתמודדות של המנהלים. ניתן לבחון כיצד מנהלי בתי ספר בחברה הבדואית תופסים את

סביבת העבודה בתקופת משבר, אילו משאבי התמודדות עומדים לרשותם, וכיצד תחושת הקוהרנטיות שלהם משפיעה על יכולתם להתמודד עם האתגרים בעקבות מצב המשבר. השימוש במודל הסלוטוגני במחקר זה מוצדק ובעל פוטנציאל תרומה ממשי, וזאת מכמה סיבות: ראשית, המודל מתמקד בגורמים המקדמים בריאות ורווחה נפשית בתנאי לחץ, מאפיין מתאים במיוחד למצבם של מנהלים בדואים בזמן מלחמת חרבות ברזל. שנית, תחושת הקוהרנטיות, על שלושת רכיביה (מובנות, נהילות ומשמעותיות), מספקת מסגרת מקיפה להבנת דרכי ההתמודדות של המנהלים, ומאפשרת בחינה רב-ממדית של תגובותיהם. בנוסף, ההתמקדות בחוסן וביכולת התמודדות, ולא רק בקשיים, מספקת זווית חיובית וחשובה להבנת משאבי ההתמודדות. המודל גם מאפשר התאמה והתייחסות לתרבות הייחודית של הקהילה הבדואית בישראל. מבחינה יישומית יכול המודל להוביל להמלצות מעשיות לחיזוק החוסן בקרב מנהלים בדואים בעתיד. מבחינה מחקרית - אם אכן זהו אחד המחקרים הראשונים המיישמים את המודל בהקשר זה - יש בכך תרומה משמעותית לספרות. לבסוף, השימוש במודל מאפשר השוואה עם מחקרים אחרים בהקשרים שונים, שמעשירה את הדיון בממצאים ומרחיבה את הבנתנו על תגובות רגשיות ומשאבי התמודדות בקרב אוכלוסיות מגוונות במצבי לחץ.

התנהלות מערכת החינוך הבדואית במהלך אירועי ה־7 באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל

בעקבות אירועי ה־7 באוקטובר 2023 הורתה ממשלת ישראל על סגירת מוסדות החינוך ולאחר מכן על מעבר ללמידה מרחוק. הספרות מצביעה על כך שהמעבר ללמידה מרחוק הציב בפני בתי הספר אתגרים רבים ודרש מהם לבצע התאמות מורכבות (אבו-קשק ומנדלס, 2020). המערכת החינוכית הבדואית נמצאה בנקודת פתיחה נחותה בהשוואה למערכת החינוך היהודית עוד לפני אירועי ה־7 באוקטובר, והמצב החמיר בעקבות המשבר; הפערים הטכנולוגיים הפכו למכשול ממשי במעבר ללמידה מרחוק בבתי הספר בחברה הבדואית, רבים מהתלמידים חסרו גישה למחשבים או לאינטרנט, והמחסור במרחבים מוגנים בבתי הספר ובקהילה הגביל את האפשרות לקיים לימודים פרונטליים בטוחים. במחקר שנערך בקרב סטודנטים בדואים נמצא כי המעבר ללמידה באמצעות זום הפך את משימת הלמידה לכמעט בלתי אפשרית, בעיקר בשל היעדר תשתית אינטרנט יציבה בבית, מחסור במכשירי קצה זמינים, וחוסר בסביבה מתאימה ללמידה. כ־41% מהסטודנטים הערבים דיווחו על חיבור אינטרנט לקוי, לעומת 19% בלבד מהסטודנטים היהודים. מחקרים נוספים שנערכו בחברה הערבית בתקופות משבר הראו כי בתי הספר התמודדו עם תופעות כמו נשירה גלויה וסמויה ופגיעה במוטיבציה של התלמידים. מנהלים התייחסו לאתגרים שהעמיד הזום בפני מערכת החינוך הבדואית תוך ציון הסתירות בין השימוש בזום לבין קודים תרבותיים, כמו כניסת זרים למרחב הזום, תופעת המסכים השחורים, וחדירה למרחב האישי והביתי של התלמיד והמורה (דעאס ואחרים, 2021).

החברה הבדואית בנגב מצאה עצמה במצב פגיע במיוחד (Al-Said et al., 2025). ב־47 כפרים בדואים לא מוכרים, המוגדרים כ"שטחים פתוחים", חסרה הגנה של סוללות כיפת ברזל או מרחבים מוגנים, והמחסור הגביר את הסיכון לפגיעות ישירות מירי רקטות. מאז תחילת המלחמה נהרגו 16 אזרחים מהחברה הבדואית, מתוכם שישה ילדים, ושבעה אזרחים נחטפו. המצב הוחמר עקב הקשרים המשפחתיים של רבים מהחברה הערבית-בדואית עם תושבי עזה. קשרים אלה יצרו פוטנציאל לטראומה כפולה - הן כישראלים הן כפלסטינים. למרות פגיעות

זאת ניכר מחסור חמור בשירותי תמיכה נפשית עבור החברה הערבית (Abo-Rass et al., 2023). משרד החינוך ניסה אומנם לספק מענה באמצעות הקצאת משאבים נוספים, כגון חלוקת מחשבים ניידים ומודמים סלולריים, אך היקף הסיוע לא ענה על צרכים הרבים. מנהלי בתי הספר נאלצו להתמודד עם אתגרים ייחודיים, כמו: שמירה על רצף לימודי בקהילות שחלקן מפוזרות בכפרים לא מוכרים, התמודדות עם השפעות הקונפליקט על הרגשות והזהות של התלמידים, וניסיון לגשר על פערים לימודיים שהלכו והתרחבו. יוזמות מקומיות, כמו שיתופי פעולה עם ארגוני חברה אזרחית וגיוס מתנדבים מהקהילה, היו חלק ניכר מהמאמצים להתגבר על המחסור במשאבים ולספק תמיכה חינוכית ורגשית לתלמידים. על אף האתגרים הפגינו מנהלי בתי הספר יצירתיות ומסירות יוצאות דופן בניסיונם לשמור על רצף חינוכי ולתמוך בתלמידיהם בתקופה מאתגרת זו.

בתוך מציאות זו נדרשו מנהלי בתי הספר בחברה הערבית-הבדואית להתמודד עם אתגרים ניהוליים חסרי תקדים. הם נאלצו לנווט בין הנחיות משתנות, לספק מענה רגשי וחינוכי לתלמידים ולצוות ההוראה, ולהתאים את שיטות ההוראה והלמידה למציאות החדשה, תוך התמודדות עם מצב ביטחוני מתוח ומשתנה. המחקר הנוכחי שאף לחשוף את המשאבים והאסטרטגיות שסייעו למנהלים להתמודד עם האתגרים הרבים שניצבו בפניהם, ולהבין כיצד הצליחו לשמור על תפקוד מיטבי של מערכת החינוך בנסיבות הקשות.

שיטת המחקר

המחקר התבסס על הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיבית. הסוגה היא מחקר פנומנולוגי, המתמקד בתפיסות, בחוויות, בתגובות הרגשיות ובדרכי ההתמודדות של המנהלים בתקופת המלחמה (Creswell & Poth, 2018). המחקר האיכותני מתמקד בחוויה האנושית של האדם בסביבתו הטבעית, וחותר ללמוד על אודות התופעה מתוך עולמו של הפרט באמצעות המשמעויות והפירושים שהיחיד מעניק לתופעה הנחקרת (Patton, 2002). המחקר האיכותני מתאר במפורט ובאופן הוליסטי "עושר" הטמון בתופעות, בתהליכים ובפרשנויות סובייקטיביות, שאינם ניתנים לצפייה ישירה. אי לכך סוג מחקר זה מתמקד בעיקר במה שהמרואיינים אומרים ולא באופן שבו הם מתבטאים. שקדי (2003) טוען שבניגוד למתודות מחקריות אחרות, המחקר האיכותני מאפשר לחוקרים לראות כמבעד לחלון את החוויה האנושית של המרואיין, ובכך להבין את המשמעויות הייחודיות שהוא מעניק לאירועים ואת אמונותיו ומחשבותיו.

לפי התפיסה המחקרית של הגישה האיכותנית-פרשנית המחקר מושפע מהערכים ומההקשר שבהם הוא מתקיים, ועל כן היא מדגישה את יחסי החוקר והנחקר ורואה בהם אינטראקציה בלתי נפרדת (Creswell, 2008). לפי צבר בן יהושע (2001), המחקר האיכותני מבטיח חילופים הדדיים בין החוקר לנחקרים, ומצמצם את פער הכוחות וחוסר הסימטריה ביניהם, וכך הוא מרחיב את הקשר בין החוקר לנחקריו ומוביל להדדיות ולשותפות. חוקרים בגישה האיכותנית-פרשנית רואים את המציאות החברתית כמובנית, ואפילו מדומיינת, גמישה ובעלת משמעויות מרובות. על פי גישה זו היחידים הם יצורים פרשניים, המייחסים משמעות לעצמם ולעולמם, ומטרתה לחשוף את המשמעות שאנשים מייחסים לעצמם ולתופעות (Flick, 2017; Maykut & Morehouse, 1994).

הואיל וקיימים מעט מחקרים המשמיעים את קולם של מנהלים ערבים-בדואים ראינו לנכון שמחקר זה ייערך על פי הפרדיגמה האיכותנית-פרשנית, בכדי שנוכל להיחשף לחוויות הסובייקטיביות של מנהלי בתי הספר בצל מלחמת חרבות ברזל ולתאר אותן.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו עשרה מנהלים מהחברה הבדואית, מתוכם שמונה גברים. כמחציתם מנהלי בתי ספר תיכוניים והשאר מנהלי חטיבות ביניים. מחצית המנהלים מתגוררים ביישובי קבע.

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ריאיון חצי מובנה, הריאיון נועד לביסוס ולתיקוף הממצאים, הוא מאפשר שיחה פתוחה אשר מגלה את ידע העולם של המרואיינים. הריאיון מכיל פרשנות מציאותית של המרואיינים תוך כדי חשיפת מחשבות, רגשות, ציפיות ועמדות (שקדי, 2003). הראיונות בוצעו בשפה הערבית הדבורה.

השאלות שנשאלו בראיונות נגזרו משאלון הקוהרנטיות של אנטונובסקי (Antonovsky, 1987), שבדקו: **מובנות, נהילות ומשמעותיות.** שאלות אלו הותאמו לאוכלוסיית המחקר ולנושא הנחקר. להלן דוגמאות לשאלות: **מובנות**: "כיצד אתה מבין את המצב הנוכחי ואת השפעתו על בית הספר שלך?"; **נהילות**: "אילו משאבים עומדים לרשותך להתמודדות עם האתגרים הנוכחיים, וכיצד אתה מנצל זאת?; **משמעותיות**: "מהם האתגרים המשמעותיים ביותר עבורך כמנהל בית ספר במערכת החינוך הערבית-בדואית במהלך המלחמה?

הראיונות נערכו בתקופה שבין פברואר 2024 למרץ 2024. כל ריאיון ארך בממוצע כשעה וחצי. כל הראיונות הוקלטו בהסכמתם של המנהלים, ותמוללו במלואם בדייקנות.

ניתוח המידע

ניתוח המידע כלל דפוס מתודולוגי הממוקד חלקית בקריטריונים (שקדי, 2011). תמות העל נבחרו באופן דדוקטיבי והתבססו על התיאוריה הסלוטוגנית: מובנות, נהילות ומשמעותיות (Huberman & Miles, 1994). תת התמות זוהו באופן אינדוקטיבי מתוך הראיונות. כדי לבסס את אמינות המחקר שלושת החוקרים ניתחו במשותף שני ראיונות. אי הסכמות נידונו עד לקבלת החלטה משותפת על תת התמות. את יתר הראיונות ניתחו שני חוקרים.

אתיקה

במחקר האיכותני השמירה על האתיקה חשובה במיוחד היות שהריאיון מתבצע פנים אל פנים. הראיונות במחקר זה היו אישיים, נעשו מתוך הסכמה (Patton, 2002), ונשמרו במחקר כללי האתיקה. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של המוסד האקדמי שבו עובדים הכותבים. לפי ההסכמות בין החוקרים לנחקרים מוצגים המרואיינים במחקר בשמות בדויים, הובהר להם כי הריאיון יוקלט ויתומלל לצורך המחקר תוך התחייבות שזהותם תישאר חסויה. המרואיינים קיבלו הסבר מפורט על אופן ההשתתפות במחקר; לדוגמה, הוסברו להם נושא המחקר, תהליך המחקר וזכויותיהם. בין השאר נאמר להם שהם יכולים לנטוש את הראיונות בכל זמן נתון.

ממצאים

המחקר בחן כיצד תפסו המנהלים הבדואים את המציאות החדשה וכיצד השפיעה המלחמה על הניהול בבתי הספר, וכן באיזה אופן באים לידי ביטוי רכיביה של תחושת הקוהרנטיות בשיח של המרואיינים. מן המחקר עלו שלוש תמות, לפי שלושת רכיבי תחושת הקוהרנטיות האישית: מובנות, נהילות ומשמעותיות. התמה הראשונה היא **המובנות**, ובה התייחסות לחוויות רגשיות וחששות בצל המלחמה, ולאתגרים שונים שעמם מתמודדים המנהלים, עם התלמידים והמורים, וגם עם דרכי ההוראה. התמה השנייה, **נהילות**, מתמקדת במשאבי ההתמודדות של המנהלים, שחולקו לשלושה תחומים: משאבי חוסן אישיים, גורמי תמיכה בית-ספריים וגורמי תמיכה חוץ בית-ספריים. התמה השלישית מתמקדת **במשמעותיות**. תמה זו מתייחסת לחיזוק הקשר בין בית הספר ובין ההורים, ולהעצמת מקומה של השפה הרגשית בשיח הבית ספרי, שאינה מקובלת בתרבות הבדואית. להלן עיקרי ממצאיו של המחקר:

מובנות

לפי המודל הסלוטוגני, מובנות היא הנטייה הקוגניטיבית להכיר בסדר הקיים בעולם; היא מתבטאת ביכולת לתפוס אירועים וחוויות חיים כמאורגנים, מובנים וצפויים למדי. אנטונובסקי (1998) הדגיש את חשיבותה של מובנות בהקשר זה. במחקר הנוכחי נחקרה ההתייחסות של מנהלים לחששות ולפחדים אישיים ומקצועיים, תוך התמקדות באתגרים מגוונים בבית הספר.

חוויות רגשיות וחששות בצל המלחמה

המשתתפים במחקר הושפעו מהמצב מבחינה רגשית; תחושת הביטחון והמוגנות שלהם נפגעה מאוד והם חוו תחושה עקבית של תוהו ובלבול. בנוסף, רבים בישראל הביעו ספק ביכולת של גורמי הביטחון לתפקד כהלכה, כפי שניתן להתרשם מדברי סלים: "לא יעלה על הדעת שיום שלם והאזרחים בעוטף מבקשים עזרה וכוחות הביטחון לא במקום. אף אחד לא יודע מה קורה? הסרטונים והתמונות רק הראו על אכזריות המתרחש, איפה הצבא?"

ההתמודדות עם חוסר הוודאות, תחושות של פחד ועמימות בנוגע למצב הנתון, לחטופים ולנעדרים, תפסו מקום נרחב בדיונים ובסיפורים שסיפרו המנהלים. לפי העדויות, הפעולה הראשונה שננקטה הייתה התמקדות בדאגה לשלומן הפיזי והנפשי של משפחות הנעדרים והחטופים, תוך ניסיון לנהל מערכת תמיכה, המשתנה בהתאם להתפתחויות ולצרכים המשתנים, כפי שתיאר חליל: "דבר ראשון שדאגתי לו היה הילדים שלי, יש לי מזל ויש לי מקלט בבית, אחרי הצוהריים כבר התחלתי להתקשר למשפחה המורחבת לבדוק אם יש נרצחים או חטופים".

לסיכום, החששות העבירו את מוקד העשייה מההיבט האישי אל המקצועי בעבודתם של המנהלים. הדאגות נגעו לניהול בית הספר בימי משבר ולאוכלוסייה הבית ספרית.

אתגרים בחיי בית הספר הבדואי

ספרות המחקר מצביעה על אתגרים רבים במערכת החינוך הערבית-בדואית. במחקר הנוכחי ניכר מדברי מנהלי בתי הספר שהמלחמה יצרה אתגרים ייחודיים. לדוגמה, המנהלים הצביעו על היעדרויות, חוסר מוטיבציה ללמידה ואתגרים רגשיים בהתנהלות עם התלמידים: "התלמידים נעדרים מרבית הימים מבית הספר ומרביתם חסרי מוטיבציה", כדבריו של אמין.

אתגרים בקשרים עם התלמידים:
המנהלים ציינו אתגרים ביצירת קשר עם התלמידים ובעידודם להשתתף בתהליכי הלמידה. חלקם קישרו את הקשיים למכשולים בפיתוח דיאלוג רגשי עם התלמידים, ובפרט ליכולתם לשוחח על פחדיהם וחששותיהם. הם הדגישו כי חלק מהקשיים מקורם במכשולים תרבותיים וחברתיים, המשפיעים על אופן התקשורת ועל התנהלות התלמידים בסביבה האקדמית: "המחנכת טענה שהתקשתה לקיים שיחה עם התלמידים. הם לא רגילים לדבר על רגשותיהם, ורגשות של פחד ודאגה משדרים חולשה והם לא נמצאים בלקסיקון של התלמידים". מנהלים אחדים ייחסו את הקשיים לפיזור הגיאוגרפי הרחב שממנו באים התלמידים, כדבריו של מרואן: "התלמידים פרוסים על שטח גיאוגרפי רחב וקשה מאוד להגיע לכל תלמיד או אפילו ליצור איתו קשר טלפוני".
אתגרים הקשורים להתנהלות המורים:
המנהלים התייחסו למורים ולחששותיהם להגיע לבית הספר או לאזור הדרום. הם העניקו לגיטימציה לחששות אלה, כפי שאחמד ציין: "המורים הצפוניים חששו להגיע לדרום, לחלקם יש ילדים קטנים ואין מסגרת שתקלוט את הילדים, וחלקם גרים בבניינים שאין בהם מקלטים". תחושות הפחד והמתח ואיבוד תחושת הביטחון הפכו לנפוצות יותר בקרב צוותים חדשים ובצוותים המורכבים מאנשים מרקעים שונים. מרואן חווה מקרה לא נעים, שבו עובד פרסם סרטון שהשפיע לרעה על המזכירה היהודייה במוסד החינוכי: "המזכירה היהודית ראתה סרטון הסטה והיא הגישה תלונה נגד המורה ונגדי. מה שכאב הוא שהיא האשימה אותי ואת העובד בטרור, למרות שהסברתי לה שהסרטון לא קשור למצב וגם ביקשתי מהמורים לא לעלות סרטונים כאלה".
בנוסף, מנהלי בתי ספר הביעו תסכול מכך שנוצר מצב שמורים מנצלים את הנסיבות לרעה ואינם משתפים פעולה עם המאמצים החינוכיים, כפי שנרימאן ציינה: "צר לי שיש מורים שמנצלים את המצב ואת העמימות ולא מוכנים להגיע לבית הספר, וזה מתסכל אותי". דוגמאות אלה מצביעות על החששות ועל האתגרים בחייהם של המורים בצפון. לדברי המנהלים חשש זה מנע מהמורים להגיע לבתי הספר בדרום. המנהלים הכילו זאת והעניקו למורים ליווי אישי. תחושות הפחד והמתח הפכו לנפוצות בקרב צוותים חדשים ומגוונים. עם זאת, המנהלים הביעו תסכול ממורים שניצלו את המצב ולא שיתפו פעולה עם המאמצים החינוכיים.

מעבר ללמידה מקוונת, התמודדות עם מחסומים טכנולוגיים:
מנהלי בתי הספר הצביעו על אתגרים טכנולוגיים הקשורים בתשתיות רעועות, כפי שציין סלים: "ביישובים מוכרים יש בעיות בתשתיות אינטרנט. בפזורה הבדואית המצב מורכב יותר, כמעט ואין תשתיות, וכלי הלמידה היחידי הוא הטלפון, שלרוב נמצא בחזקת האב." רוב המשפחות הן ברוכות ילדים ויש להן ילדים כמעט בכל שכבה, דבר שמקשה מאוד על השימוש בזום. כפי שציין סלים: "יש להם ילדים ביסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. משפחות של שמונה ועשרה [ילדים], ואין להם מחשב או שיש מחשב אחד, וכולם לומדים באותו זמן". לא זו בלבד שחוסר בתשתיות השפיע על התלמידים ועל הלמידה שלהם, אלא גם על הקשר של בית הספר איתם. כפי שציין מרואן: "המשפחות גרות בכל אזור ומקום ואין לי גישה לכולם. יש בעיה רצינית בתשתיות, פה בבית הספר תשעים אחוז מהזמן אין קליטה. אין, לא יכול להתקשר לאף אחד בטלפון".

לסיכום, במחקר זוהו מספר קשיים עיקריים בחייהם של המנהלים, כגון: אתגרים הקשורים לתלמידים, אתגרים הקשורים למורים, ואתגרים הקשורים לאמצעי קצה ולהוראה המקוונת. בנוסף לכך, מנהלי בתי הספר הצביעו על אתגרים טכנולוגיים הקשורים בתשתיות רעועות. המצב בכפרים הבלתי מוכרים מורכב במיוחד עקב היעדר תשתיות אינטרנט. הבעיות בתשתיות השפיעו על התלמידים ועל הלמידה שלהם וגם על הקשר בין בית הספר לתלמידים.

נהילות

על פי התיאוריה הסלוטוגנית שהציג אנטונובסקי בשנת 1987 מתפרשת הנהילות כתחושתו של אדם הבטוח ביכולתו להתמודד עם אתגרים הודות למשאבים הנמצאים ברשותו.

גורמי תמיכה בית-ספריים

לדברי המנהלים רבים מהמעורבים "התגייסו לאירוע", ביניהם יועצות חינוכיות, רכזי תקשוב ואחרים, שהתחייבו להוביל ולתמוך בפרויקט. הושם דגש מיוחד על תמיכה רגשית, הכלה חברתית ויצירת תחושת ביטחון. מרואן התייחס לתרומת היועצת החינוכית, והדגיש את חשיבותה: "התברכתי ביועצת חינוכית מצוינת, שכבר מהימים הראשונים של המלחמה לקחה פיקוד. היא נמצאת בקשר עם המורים, עוזרת להם להכין הפעלות לתלמידים. היא גם נותנת מענה למורים, ובמיוחד לחדשים ביניהם".

בנוסף הוזכר תפקידם של רכזי התקשוב ותרומתם להטמעת השימוש בפלטפורמות תקשורת שונות (גוגל מיט) ולהנגשת חומר הלימוד לתלמידים. כפי שציין אחמד: "הרבה עבודה הייתה מוטלת על רכזי התקשוב, הם היו צריכים להכשיר את המחנכים והמורים להשתמש בגוגל מיט וגם לעזור להם בהנגשת החומר והכנת מצגות לתלמידים".

לסיכום, המנהלים הדגישו את חשיבות התמיכה הרגשית והחברתית בעת המלחמה. לדבריהם היועצות החינוכיות ורכזי התקשוב מילאו תפקיד מרכזי בהובלה ובתמיכה בעת מצוקה, הן במורים הן בתלמידים, ואף ביצירת תחושת ביטחון ובהכלה חברתית.

גורמי תמיכה חוץ בית-ספריים

המנהלים ציינו לטובה את התמיכה של משרד החינוך, כפי שעולה מדבריו של אחמד:

> המפקח [...] יצר קשר אישי עם כל מנהל, שיחה של 15 דקות עם כל מנהל. והוא לא שאל על הישגים או התנהלות בית הספר בזמן חירום, הוא שאל על המנהל ועל שלומו ועל כך שאם הוא צריך עזרה הוא יכול לפנות אליו.

התמיכה של משרד החינוך הייתה גם באספקת אמצעי קצה, כפי שציין סלים: "אני מסתכל על הציוד שהגיע אליי ממשרד החינוך, בארגזים יש מודמים לאינטרנט. משרד החינוך שלח לי כמות כדי לספק לתלמידים שאין להם אינטרנט".

בנוסף לציוד, ללווי ולתמיכה המנהלים שיבחו את משרד החינוך על האוטונומיה שהעניק להם, שאפשרה להם גמישות בקבלת החלטות. כדברי סאקר: "האוטונומיה והאמון שהופקדו בידי הנהלת בתי הספר, דבר שנתפס כחריג ומהפכני בהקשר הרגיל של משרד החינוך, הוכחו כמועילים ביותר".

מרואן, ששניים מתלמידיו היו קורבנות במלחמה, ציין את העזרה של השירות הפסיכולוגי

החינוכי במועצה האזורית: "השירות הפסיכולוגי החינוכי עזר המון. חוסאם וסהר (פסיכולוגים) היו כל הזמן בבית הספר, הם עבדו עם התלמידים ובעיקר עם חדר המורים. הם עבדו כחודש ואחרי החודש הם היו בקשר איתי ועם היועצת".

לעומת התמיכה והעזרה שהמנהלים דיברו עליה הופנתה אצבע מאשימה כלפי גופים שלא טרחו לעזור ולתמוך. חליל סיפר על האכזבה שלו מיחסה של הרשות המקומית, המלווה את בית הספר: "הם אפילו לא בדקו את התלונה לעומק, וישירות האשימו את צוות בית הספר. הסברתי להם את אכזבתי מהתנהלותם בסוגיה ואחרי תקופה הם התקפלו, אבל זה היה מאוחר מאוד".

לסיכום, המנהלים ציינו לטובה את התמיכה של משרד החינוך, שהתבטאה בקשר אישי שיצרו המפקחים, באספקת אמצעי קצה, ובמתן אוטונומיה חלקית בהחלטות. נוסף לכך, המנהלים הצביעו על מנגנוני תמיכה חיצוניים, כמו הפסיכולוגים שתמכו בתלמידים ובמורים.

משאבי צמיחה אישיים

ותק המנהל וניסיונו השפיעו על אופן ההתמודדות עם המשבר, כפי שציין סלים: "אני 24 שנים במערכת והתמודדתי באופן אישי ומקצועי עם אינספור בעיות וקשיים, אז יש לי את חוכמת החיים והמעשה". בנוסף לשנות הוותק והניסיון בהתמודדות עם משברים קודמים, עזרה יכולת ההתארגנות וההכנה למצבי חירום, כפי שציין אחמד: "מתוך המשברים שחווינו, כמו משבר הקורונה, למדנו המון. זהו משבר שהיה שונה לחלוטין ממצב של מלחמה, אך הוא חידד את ההבנה של חשיבות ההכנה והתרגול של תהליכים, כמו למידה מרחוק". אחמד התייחס לכישוריו הייחודים ולהכשרה שקיבל במהלך לימודי התואר שני: "אני בוגר תוכנית הייעוץ, ובמהלך לימודיי נחשפתי לרבים ממודלי ההתמודדות בשעת משבר, ולכן לא היה לי קשה להתמודד".

לסיכום, לוותק ולניסיון של המנהלים היה תפקיד חשוב בהתמודדות עם מצב המשבר. בנוסף לשנות הוותק סייע הניסיון בהתמודדות עם משברים קודמים, כמו משבר הקורונה, ביכולת ההתארגנות ובהכנה למצבי חירום.

משמעותיות

משמעותיות לפי אנטונובסקי (1987; 1998) מתייחסת לנטייה של אנשים לראות בלימוד, בהפקת לקחים ובגילוי משמעות בעת משבר הזדמנות לצמיחה ולהתפתחות אישית. בתת-פרק זה נדון בשני נושאים עיקריים, הממחישים את המעבר ממשבר להזדמנות: ראשית, יחסי הורים-בית ספר במצבי לחץ כמו מלחמה; ושנית, חשיבות השיח הרגשי בזמן משברים. הדגש יהיה על אופן שבו נושאים אלה מספקים פלטפורמה לקידום ערכים של תמיכה הדדית, הבנה והתמודדות משותפת.

מקומו של בית הספר בעיני הורים

במחקר הנוכחי התייחסו המנהלים לחידוש שיתוף הפעולה בין בתי הספר להורים כאל הזדמנות לצמיחה ולשינוי תדמית חיובי. בעקבות המלחמה התמקדו בתי הספר בתפקידם כמרכזי תמיכה חברתית, תוך סיוע בהסתגלות לשינויים ומתן הכוונה לתלמידים גם בתחומים שאינם קשורים ישירות ללמידה. לדברי אחמד, בתי הספר הפכו למקלט שמספק הגנה להורים גם במישור הפיזי: "פתחנו את שערי ומקלטי בית הספר והצענו להורים להגיע לבית הספר ולישון בו"; וגם למקלט במובן החברתי-רגשי, כפי שציינה נוהא: "גם ההורים ראו בבית הספר מקום שיכול להגן

על ילדיהם מבחינה פיזית ונפשית. הם ציינו שבית הספר יותר בטוח מהבית ושלמורים יש יותר כלים להתמודד עם ילדיהם".

השיח הרגשי כחלק מהתרבות הבית ספרית

המנהלים ראו חשיבות בהטמעת הדיאלוג הרגשי בחיי המוסד החינוכי, וטענו כי זהו כלי אפקטיבי המאפשר לספק מענה לצרכים התומכים של התלמידים. כפי שציין סאקר: "השיח הרגשי חשוב ליצירת אווירה המאפשרת התפתחות קוגניטיבית ורגשית. השיח הרגשי צריך להיות חלק מהלך הרוח בבית הספר בימי שגרה וחירום". מרואן ציין את חשיבותו של שיח זה בימי שגרה ומשבר וראה בו חלק מהלך הרוח הבית ספרי: "משבר זה לימד אותנו על חשיבות השיח הרגשי ומקומו בהעצמת התלמידים. בעיניי, כל המורים צריכים לדעת איך לנהל שיח רגשי, במיוחד במצבי מלחמה ו[גם] בשגרה. אני אפילו מתכנן שההשתלמות הבית ספרית תהיה בנושא זה".

לסיכום, הטמעת השיח הרגשי בחיי המוסד החינוכי נתפסת ככלי אפקטיבי, שמאפשר לספק מענה לצרכים התומכים של התלמידים ותורמת להתפתחות קוגניטיבית ורגשית. מנהלים הדגישו את חשיבות השיח הרגשי הן בימי שגרה הן בימי חירום, ורואים בו חלק מהלך הרוח הבית ספרי. מתן כלים למורים לניהול שיח רגשי, במיוחד במצבי משבר, הוא אמצעי להעצמת התלמידים.

דיון ומסקנות

מלחמת חרבות ברזל השפיעה מאוד על מערכת החינוך הישראלית, ובפרט על מערכת החינוך הערבית. בתי הספר נאלצו להתמודד עם שינויים מרחיקי לכת, כולל הפסקת ההוראה בכיתות, שינויים דרסטיים בשיטות הלמידה וההוראה, ואתגרים חדשים שניצבו בפני התלמידים והצוות. התמורות הקיצוניות גרמו לשינויים מהותיים בתהליכי העבודה היומיומיים של בתי הספר. אי לכך יש חשיבות רבה להכנה של בתי הספר, ובפרט של מנהלי בתי הספר, לתגובה אפקטיבית במצבי משבר. ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבחינת ההוויה וההתנהלות הבית-ספרית מנקודת המבט של המנהלים. המחקר מתמקד בחוויות האישיות והמקצועיות של המנהלים, בדרכי ההתמודדות שלהם, ובהפקת הלקחים ממשבר זה. הדיון המובא כאן מחולק לשלושה נושאים, השזורים במושגי היסוד של תחושת הקוהרנטיות: מובנות, נהילות ומשמעותיות.

מובנות - אתגרים בניהול בתי ספר בחברה הבדואית

המחקר חשף מגוון רחב של אתגרים שעמם נאלצו מנהלי בתי הספר להתמודד. בין האתגרים היו קשיים אישיים ומקצועיים, שכללו יצירת דיאלוג רגשי עם התלמידים, מכשולים תרבותיים וחברתיים, פיזור גיאוגרפי רחב של התלמידים, חששות אישיים של המורים, וקשיים טכנולוגיים שנבעו מתשתיות לקויות. ממצאים אלה דומים לממצאי מחקרו של אלסייד (2024), שהראה כי בתקופת הקורונה, ובמיוחד בגל הראשון, האתגר העיקרי שעימו התמודדו המנהלים היה גיוס התלמידים והמורים לקיום למידה. הדבר הצריך עבודה רבה בשל רמת המוכנות הנפשית והטכנולוגית של המורים והתלמידים, וכן בשל מצב התשתיות הרעוע (אבו-קשק ומנדלס, 2020). מבחינת החוויה הרגשית, ניתן לשער כי בתקופה מאתגרת זו המנהלים חוו לחץ רב, תסכול, דאגה לרווחת התלמידים והמורים, ותחושת אחריות כבדה. המחקר הדגיש את החשיבות של הבנת החוויות הרגשיות של המנהלים ואת הצורך במציאת דרכים לתמוך בהם

ולחזק את יכולתם להתמודד עם מצבי משבר מורכבים. מעניין לציין שהמנהלים לא התייחסו לאתגר הטכנולוגי של המורים. ככל הנראה המשבר הקודם יצר הזדמנות למידה אצל המורים והם התמודדו טוב יותר עם האתגר הטכנולוגי במשבר הנוכחי (דעאס ואחרים, 2021).

נהילות - משאבי התמודדות עם המשבר

המחקר חשף תובנות מעניינות לגבי אופן ההתמודדות של מנהלי בתי ספר עם משברים. למרות שהמנהלים הנחקרים נטו לסגנון ניהול פטריארכלי וריכוזי בשגרה (עראר ואופלטקה, 2013), בעת משבר הם גילו גמישות ואימצו גישה שיתופית יותר. הם גייסו משאבים מגוונים מתוך בית הספר (כגון יועצות חינוכיות, רכזים וצוות ההוראה) ומחוצה לו (כגון פיקוח, משרד החינוך והשירות הפסיכולוגי). ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרו של אלעוואודה (Alawawdeh, 2016), שהראה כי בעתות משבר מנהלים נוטים לאמץ סגנון ניהול שיתופי, המתאפיין בחלוקת אחריות ושיתוף בקבלת החלטות. שיתוף הפעולה עשוי לחזק את החוסן הארגוני של בית הספר ולהפחית את זמני הטיפול והפאניקה (שני וסומך, 2019). ייתכן שהמשבר עצמו היווה זרז לשינוי בגישה הניהולית, שבגינו הבינו המנהלים את הצורך בשיתוף ידע ומשאבים כדי להתמודד עם האתגרים החדשים והבלתי צפויים. ממצא זה מעניין גם בשל העובדה שהוא מעיד על כך שהשינוי החברתי המתחולל בחברה הבדואית בכללותה אינו פוסח על מערכת החינוך (אבו סעד, 2021). המנהלים ציינו את הניסיון שלהם ואת קורסי ההכשרה שקיבלו כמשאב פנימי שתמך בהם. לפיכך, "סוד ההצלחה" שעליו דיברו, או הנהילות הגבוהה בלשון הגישה הסלוטוגנית, היא תוצאה של שילוב ידע פנימי עם "יציאה החוצה" וחיפוש כלים חדשים.

תמה מרכזית נוספת שעלתה במחקר וקשורה לרכיב הנהילות היא האוטונומיה שנתן משרד החינוך למנהלים באמצעות המפקחים. האוטונומיה העניקה למנהלים חופש פעולה והקלה במידה רבה על ההתמודדות עם המשבר. הצורך באוטונומיה נחשב לרכיב מרכזי ביצירת סביבה תומכת צרכים, וממצא זה מעניין במיוחד לאור העובדה שהוא שונה ממחקרים קודמים שבחנו מצבי שגרה ומשבר (זיאדנה, 2017). נראה כי במשבר הנוכחי משרד החינוך בחר לאפשר אוטונומיה רבה יותר, והדבר השפיע לחיוב על ביצועי המנהלים.

האוטונומיה תרמה גם למורים, וסייעה להם להיות גמישים ולחשוב מחוץ לקופסה, הן בקשר שלהם עם התלמידים הן בניהול הכיתות. ממצא זה מתיישב עם מחקרו של דעאס ואחרים (2021), שהראה כי מימוש הצורך של המורים באוטונומיה בשעת משבר יכול לשפר את תחושת המיטביות שלהם ואת המוטיבציה שלהם להתגייס כשותפים פעילים בהתמודדות עם מצבי המשבר. גישה זו של מתן אוטונומיה עשויה להתקשר לתיאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory) של ריאן ודסי (Ryan & Deci, 2000), המדגישה את חשיבות האוטונומיה, המסוגלות והשייכות כצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. במקרה זה האוטונומיה שניתנה למנהלים אפשרה להם לפעול באופן יעיל יותר ולהתאים את פעולותיהם לצרכים הייחודיים של בית ספרם בעת המשבר. מחקר זה מצטרף לסדרת מחקרים שהראו כי הצורך באוטונומיה חשוב גם בחברות קולקטיביות (קפלן ואחרים, 2014).

משמעותיות - משמעות מתוך כאוס: תובנות ניהוליות של מנהלים בדואים בצל המלחמה

המחקר הנוכחי מדגים כיצד מנהלי בתי ספר ראו במשבר הזדמנות לצמיחה והתפתחות, והדגישו את תפקידם החדש של בתי הספר כסוכני שינוי בחברה - תפקיד שבתי הספר מתקשים למלא במצבי שגרה. אחת הסוגיות המרכזיות שהמנהלים התייחסו אליהן הייתה שיתוף הפעולה והקשר עם ההורים. בניגוד למחקרים קודמים בחברה הערבית - שהצביעו על נתק, חוסר מעורבות ואף ניכור מצד ההורים כלפי בתי הספר, או לחלופין על מעורבות יתר וניסיונות השתלטות על רקע פוליטי (אבו סעד, 2021) - מחקר זה הצביע על שיתוף פעולה כמעט מלא בין המוסד החינוכי להורים, ועל שינוי תדמית בתי הספר בעיני ההורים. בית הספר הפך למשאב תמיכה, הן להורים בתפקידם ההורי הן כיחידים. המציאות המתוארת במחקר זה חדשה לחברה הבדואית, ותואמת ממצאים של מחקרים קודמים, שהראו כי משברים יכולים לשמש זרזים לשינויים חיוביים ולצמיחה (Cameron & Green, 2015).

הזדמנות נוספת שציינו המנהלים היא השיח הרגשי, הנחשב לשיח שולי בבתי ספר בדואים (Oplatka & El-Kuran, 2020). במחקר הנוכחי, בשל המציאות של המלחמה, נמצא שהשיח הרגשי עלה בחשיבותו על שמירת סדר היום הניהולי, והודגשה תרומתו לרווחה הנפשית ולתחושת המוגנות של התלמידים והמורים. מנהלים רואים בהטמעת השיח הרגשי במוסד החינוכי כלי אפקטיבי לתמיכה בצורכי התלמידים, להתפתחותם הקוגניטיבית והרגשית, וחלק מהלך הרוח הבית-ספרי במצבי שגרה ומשבר כאחד.

מאפס למאה - להיות מנהל בחברה הבדואית בשעת משבר

הכותרת "מאפס למאה" משקפת את המהפך הדרמטי שחל בתפיסת תפקידם של המנהלים הערבים הבדואים בעקבות אירועי אוקטובר ומלחמת חרבות ברזל. שינוי זה בא לידי ביטוי לא רק במעבר מסגנון ניהול סמכותי והיררכי (עראר ואופלטקה, 2013) לסגנון משתף ותומך אוטונומיה, אלא גם בשינוי מהותי בתפיסת תפקידם ובגישתם לניהול. בניגוד לממצאי מחקרים קודמים, שתיארו תרבות ארגונית נוקשה (ותד-חורי, 2013; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016) ומדכאת אוטונומיה (אלבדור ואחרים, 2022), מחקר זה חושף תמונה שונה לחלוטין. המנהלים עברו ממצב של הסתגרות וריכוזיות ("אפס") למצב של פתיחות מלאה ושיתוף פעולה ("מאה").

השינוי הדרמטי התבטא לא רק בסגנון הניהול אלא גם בהכרה החדשה בחשיבות השיח הרגשי - היבט שלא זכה להתייחסות רבה במחקרים קודמים. המנהלים גילו הבנה עמוקה לחשיבותו של השיח הרגשי בקרב המורים והתלמידים, והדגש עבר מהתמקדות בהישגים ובציונים להתמקדות בשיח על הרגשות ועל הצרכים הרגשיים של הקהילה החינוכית. שינוי זה תואם את ממצאי המחקר של איל ורוט (Eyal & Roth, 2011), שהדגישו את חשיבותו של סגנון ניהול תומך אוטונומיה בטיפוח מוטיבציה ובהפחתת שחיקה. עם זאת, המחקר הנוכחי מרחיב את התובנות האלה ומראה כיצד המנהלים זיהו במשבר הזדמנות להתפתחות מקצועית, תוך הרחבת תפיסת תפקידם כמנהיגים חינוכיים וחברתיים. אם כך, המעבר "מאפס למאה" מתבטא בשני מישורים עיקריים: ראשית, בשינוי סגנון הניהול מריכוזי לשיתופי; ושנית, בשינוי תפיסתי עמוק לגבי חשיבות השיח הרגשי בסביבה החינוכית. מנהלים אלה הפגינו גמישות רבה, זמינות גבוהה, ויכולת להסתגל במהירות וביעילות לאתגרים חדשים תוך שימוש בכל הכלים העומדים

לרשותם לטובת הקהילה החינוכית. שינוי זה מדגים את יכולתם של המנהלים לשנות את סגנון הניהול שלהם ואף לאמץ גישה הוליסטית יותר לחינוך, המכירה בחשיבות הרווחה הרגשית לצד ההישגים האקדמיים.

מגבלות המחקר ומחקר עתידי

למחקר הנוכחי, על אף תרומתו הניכרת להבנת חוויות הניהול של מנהלים ערבים בדואים בעת משבר, יש מספר מגבלות מתודולוגיות ותוכניות שיש להתייחס אליהן:

מגבלת גודל המדגם והומוגניות המשתתפים: המחקר התבסס על מדגם מצומצם של עשרה מנהלים, שעלול להגביל את עומק ורוחב ההבנה של חוויותיהם. מחקרי המשך עשויים להפיק תועלת מהרחבת המדגם ומגיוון המשתתפים. הכללת מנהלים ומנהלות מרקעים מגוונים, כולל ממגזרים שונים (יהודים וערבים) ומקבוצות חברתיות מגוונות, עשויה לספק תובנות עשירות יותר. גיוון זה יכול לחשוף סוגיות חברתיות-תרבותיות מורכבות, הקשורות לתפיסת האתגרים ומשאבי ההתמודדות, ולהציע השוואה בין-תרבותית מעמיקה.

מגבלת נקודת המבט: המחקר התמקד בפרספקטיבה של המנהלים בלבד, והיא עלולה ליצור תמונה חלקית של המציאות הניהולית. להשלמת התמונה אפשר לשלב במחקרי המשך ראיונות עם בעלי עניין נוספים במערכת החינוכית, כגון מורים, תלמידים, הורים, ובעלי תפקידים ברשויות החינוך. שילוב נקודות מבט אלה יאפשר בחינה מעמיקה יותר של האתגרים, ההצלחות, והדינמיקות הבין-אישיות בניהול בתי ספר בחברה הבדואית בתקופות משבר.

מגבלת עיתוי איסוף הנתונים: איסוף הנתונים התבצע בחודשים פברואר-מרץ 2024, תקופה ספציפית במהלך המשבר. מחקרי המשך יכולים לבחון את חוויות המנהלים בנקודות זמן שונות לאורך השנה האקדמית, כגון בתקופת הבגרויות, בתוכניות מעברים או בעת פתיחת שנת הלימודים. מחקר אורך, שיעקוב אחר מנהלים לאורך שנת לימודים שלמה או אף מעבר לכך, יוכל לספק תובנות עמוקות יותר על האתגרים המשתנים והאסטרטגיות המתפתחות של המנהלים לאורך זמן.

הצעות למחקרי המשך

מחקרי המשך יכולים להתמקד בהיבטים ספציפיים שעלו במחקר זה, כגון השינוי בתפיסת חשיבות השיח הרגשי או המעבר מניהול ריכוזי לשיתופי. מחקרים ממוקדים אלה יוכלו לבחון את התהליכים, האתגרים, וההשלכות של שינויים אלה באופן מעמיק יותר.

מעניין לראות כיצד האוטונומיה החלקית, שנתן משרד החינוך למנהלים, מובילה לגמישות בקבלת החלטות, תוך שמירה על תמיכה וליווי. במחקר הנוכחי דיווחו המנהלים כי האוטונומיה בנתה אמון ואחריות לשיפור תגובת המערכת החינוכית למצבי חירום (Green, 2019), וממצאים אלה מדגישים את חשיבות הנהילות והאוטונומיה בניהול משברים במערכת החינוך. מחקר עתידי יבחן כיצד האוטונומיה החלקית של מנהלים משפיעה על תגובת מערכת החינוך למשברים, תוך התמקדות בהשפעתה על יעילות, חדשנות ותמיכה קהילתית.

במחקר הנוכחי ניכר כי השיח הרגשי, שנחשב לשולי בבתי ספר בדואים (Oplatka & El-Kuran, 2020), עלה לסדר היום הניהולי בשל המציאות שיצרה המלחמה. המנהלים ראו בהטמעת השיח הרגשי כלי אפקטיבי לתמיכה בצורכי התלמידים, להתפתחותם הקוגניטיבית והרגשית, וחלק

מהלך הרוח הבית-ספרי במצבי משבר. מחקר עתידי יכול לבחון את ההשפעה ארוכת הטווח של הטמעת שיח רגשי במוסדות חינוך על חוסנם של תלמידים ומורים בתקופות משבר. לדוגמה, כיצד ניהול שיח רגשי משפיע על יכולתם להתמודד עם אתגרים רגשיים וקוגניטיביים של תלמידים, ומהי תרומת השיח הרגשי ליצירת אקלים בית-ספרי תומך ומקדם בתקופות חירום ושגרה כאחד.

סיכום

ייחודיות המחקר הנוכחי היא בהדגשת היכולת של מוסדות חינוכיים לשמש מקור לתמיכה נפשית וחברתית בקהילה הבית-ספרית, מעבר לתפקידם האקדמי המסורתי. מצבי טראומה יכולים לשמש זרזים לצמיחה אישית וארגונית. מחקרי המשך, שירחיבו את היקף המחקר, את מגוון המשתתפים, ויבחנו נקודות מבט מרובות, יוכלו להרחיב ולהעמיק את הבנתנו בנוגע לאתגרי הניהול של מנהלי בתי ספר בחברה הבדואית ומחוצה לה, במיוחד בתקופות משבר.

מקורות

אבו-סעד, א' (2013). תמורות חברתיות-פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמלית בקרב הבדווים בנגב: דילמות ואתגרים. בתוך ר' פדהצור (עורך), **הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי בישראל** (עמ' 28-39). מרכז ש' דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, המכללה האקדמית נתניה.

אבו סעד, א' (2021). **ערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב: מציאות וצרכים.** המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/articles/36317

אבו-סעד, א' (2022). **איכות תעודת הבגרות וטוהר הבחינות ביישובים הערבים-בדואים בנגב.** המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אבו-קשק, ה' ומנדלס, י' (2020). **מנסים להתחבר: פער דיגיטלי ולמידה מרחוק בקרב סטודנטים בדואים בזמן משבר הקורונה.** המכללה האקדמית ספיר. https://www.isoc.org.il/wp-content/uploads/2021/05/menasim_leithaber.pdf

אלבדור, א', אלסייד, ח', קפלן, ח', שחאדה, ד' ואבו עגאג, א' (2022). קולם של מורים מתחילים במערכת החינוכית הערבית-בדואית בנגב: נקודת המבט המוטיבציונית-רגשית. **ג'אמעה, 24,** 81-166.

אלסייד, ח' (2024). לגדול מתוך הקושי: סיפורי חייהן של מורות ערביות-בדואיות חדשות מהנגב שנקלטו בתקופת הקורונה. **עיונים בחינוך,** 24, 269-285.

אלפסי-הנלי, מ' (2016). **שילוב אנשים עם מוגבלות בתעסוקה: מודלים היסטוריים, נקודות מפנה, מגמות ונתונים.** משרד הכלכלה, מינהל מחקר וכלכלה.

אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות, ל"ט** (1-2), עמ' 170-181.

דעאס, ר'., קדח, מ' ושכטר, ח' (2021). ניהול בית ספר בתקופת הקורונה -**מחקר משווה בין החברה הערבית ליהודית: תפיסות של מנהלים, מסוגלות עצמית, אתגרים והזדמנויות.** הוגש למדען הראשי, משרד החינוך.

וייסבלאי, א' (2017). **חינוך בחברה הבדואית בנגב: תמונת מצב.** מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ותד ח'ורי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אגבריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל, פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 147-168). הוצאת רסלינג.

זיאדנה, ג' (2017). **למען השבט: תפקידה של מערכת החינוך בטיפוח השבטיות בנגב.** [תזה לתואר שני, אוניברסיטת בן גוריון בנגב].

לצר, י', ספיבק, ז' וצישינסקי, ו' (2013). הקשר בין תחושת קוהרנטיות לבין פתולוגיה הקשורה באכילה ודימוי גוף בקרב מתבגרות בישראל, זיהוי קבוצות בסיכון. **מפגש, כ"א**(28), 153-169.

עראר, ח', ואופטלקה, י' (2013). האופן שבו תופסים מורים מוסלמים ויהודים את גבריותו של מנהל בית הספר. **עיונים בחינוך, 7-8**, 140-160.

עראר, ח' ומסרי-חרזאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. **עיונים בחינוך, 13-**14, 150-175.

צבר בן יהושע נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני.** הוצאת דביר.

קפלן, ח', עשור, א', אלסייד, ח' וקנת-מיימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניבוי חווית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תיאורית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. **דפים, 58**, 41-77.

שני, א' וסומך, א' (2019). חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי**, 259-293.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום.** הוצאת רמות.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה.** הוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

Abo-Rass F, Abu-Kaf, S., Matzri, D., & Braun-Lewensohn, O. (2023). Mental health underutilization by Palestinian-Arabs in Israel: Stigma-related, attitudinal, and instrumental barriers. *International Journal of Social Psychiatry, 69*(4), 1015–1023. doi:10.1177/00207640231152213

Abu-Gweder, A. (2022). The Hebrew language for Arab-Bedouin female students: A breach of academic equality and professional prestige. *Central European Management Journal, 30*(4), 2039–2047. https://doi.org/10.57030/23364890.cemj.30.4.210

Abu-Gweder, A. (2024). The ideal path: Acquiring education and gaining respect for parents from the perspective of Arab-Bedouin students. *Open Education Studies, 6*(1). https://doi.org/10.1515/edu-2024-0011

Alawawdeh, S. (2016). The impact of creativity management in fighting the educational crisis in secondary schools in Palestine from the viewpoint of headmasters. *Journal of Education and Practice, 7*(11), 98–105.

Al Said, H., Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2018). Sense of coherence, hope, and demolition are differentially associated with anger and anxiety among Bedouin Arab adolescents in recognized and unrecognized villages. *Anxiety, Stress & Coping, 31*(4), 475–485. https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1454070

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* (pp. 32–40). Routledge.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well.* Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine, 36,* 725–733.

Bilgin, H., & Oznacar, B. (2017). Development of the attitude scale towards crisis and chaos management in education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(11), 7381–7389.

Braun-Lewensohn, O., Huss, E., Al-Said, H., & Ganayeim, H. (2018). Bedouin adolescents: Are their coping resources stable over time? In K. A. Moore & P. Buchwald (Eds.), *Stress and anxiety: Theories and realities* (pp. 97–105). Logos.

Braun-Lewensohn, O., Sagy, S., & Roth, G. (2010). Adolescents under missile attacks: Sense of coherence as a mediator between exposure and stress related reactions. *Journal of Adolescence, 34*(1), 195–197.

Cameron, T., & Green, J. (2015). Crisis as catalyst: Exploring the potential for positive changes and growth in educational institutions. *Journal of Crisis Management in Education, 8*(2), 77–92.

Coombs, W. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding* (2nd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Da'as, R. (2017). School principals' leadership skills: Measurement equivalence across cultures. Compare: *A Journal of Comparative and International Education, 47*(2), 207–222.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-Determination Theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256–275.

Flick, U. (2017). Mantras and myths: The disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 46–57. https://doi.org/10.1177/1077800416655827

Geer, G., & Coleman, H. V. (2014). Servant leadership and school crisis management. In R. Selladurai & S. Carraher (Eds.), *Servant leadership: Research and practice* (pp. 114–133). IGI Global.

Goswick, J., Macgregor, C. J., Hurst, B., Wall, P. J., & White, R. (2018). Lessons identified by the Joplin school leadership after responding to a catastrophic tornado. *Journal of Contingencies and Crisis Management, 26*(4), 544–553.

Green, J. (2019). The role of autonomy in improving the response of educational systems to emergency situations. *Journal of Educational Crisis Management, 12*(3), 45–58.

Helsloot, I., & Groenendaal, J. (2017). It's meaning making, stupid! Success of public leadership during flash crises. *Journal of Contingencies and Crisis Management, 25*(4), 350–353.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.

Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). Crisis preparedness and response for schools: An analytical study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice, 6*(22), 40–47.

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management, 2*(2), 73–84.

LaRoe, H., & Corrales, A. (2019). Silencing social media on suicidal matters at a school setting. *Journal of Cases in Educational Leadership, 22*(1), 43–54.

Laufer, A., & Solomon, Z. (2010). Political ideology and psychological symptoms following terror. *Journal of Youth and Society, 41*(3), 414–433.

Lindstrom, B., & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health, 59*, 440–442.

Lindstrom, B., & Eriksson, M. (2009). The Salutogenic approach to the making of HiAP/healthy public policy: Illustrated by a case study. *Global Health Promotion, 16*(1), 17–28.

Mana, A., & Sagy, S. (2020). Brief report: Can political orientation explain mental health in the time of a global pandemic? Voting patterns, personal and national coping resources, and mental health during the coronavirus crisis. *Journal of Social and Clinical Psychology, 39*(3), 165–171. https://doi.org/10.1521/jscp.2020.39.3.165

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide.* The Falmer Press.

Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational, and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 14*(2), 186–194.

Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2020). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: Inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 1–18.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. *In Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.) (pp. 339–427). Sage.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67

Sagy, S. (2002). Moderating factors explaining stress reactions: Comparing chronic-without-acute-stress and chronic-with-acute-stress situations. *Journal of Psychology, 136*(4), 407–419.

Sagy, S., & Antonovsky, H. (2000). The development of the sense of coherence: A retrospective study of early life experiences in the family. *The International Journal of Aging and Human Development, 51*(2), 155–166.

Sagy, S., & Braun-Lewensohn, O. (2009). Adolescents under rocket fire: When are coping resources significant in reducing emotional distress? *Global Health Promotion, 16*(4), 5–15.

Volanen, S. M., Lahelma, E., Silventoinen, K., & Suominen, S. (2004). Factors contributing to sense of coherence among men and women. *The European Journal of Public Health, 14*(3), 322–330.