

ניהול בית ספר בתקופת הקורונה –

מחקר משווה בין החברה הערבית ליהודית

תפיסות של מנהלים, מסוגלות עצמית, אתגרים והזדמנויות

דוח מדעי מסכם

ספטמבר 2021

ד"ר רימאא דעאס, בית הספר לחינוך - האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר מואפק קדח, הפקולטה לחינוך – הקריה האקדמית אונו

פרופ' חן שכטר, בית הספר לחינוך - אוניברסיטת בר אילן

מוגש ללשכת המדען הראשי

המחקר מומן על ידי משרד החינוך

תוכן העניינים

עמ'	
8 -4	דוח מסכם – תקציר
	פרק 1 הקדמה ורקע תיאורטי
11 -9	1.1 הקדמה
13 -11	1.2 אתגרים בניהול משבר
15 -13	1.3 ניהול בזמן משבר
18 -15	1.4 מודל ממדי התרבות של הופסטד
	פרק 2 תפיסות של מנהלים, אתגרים והזדמנויות – הצגת מחקר
23 -19	2.1 שיטת המחקר
46 -24	2.2 תוצאות ניתוח הראיונות בחברה היהודית
66 -47	2.3 תוצאות ניתוח הראיונות בחברה הערבית
70 -67	2.4 תפיסות מנהלים בזמן משבר, אתגרים והזדמנויות : השוואה בין החברה הערבית ליהודית
77 -71	2.5 מסקנות המחקר, תפיסות מנהלים, אתגרים והזדמנויות
	פרק 3- מסוגלות עצמית מקצועית של מנהלים ותפקוד בית הספר בזמן משבר
78	3.1 מסוגלות עצמית מקצועית
78	3.2 תפקוד בית הספר בזמן משבר
79	3.3 הקשר בין מסוגלות עצמית מקצועית של מנהלים לתפקוד בית הספר בזמן משבר
83 -80	פרק 4 שיטת המחקר: הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים לתפקוד בזמן משבר
87 -84	פרק 5 תוצאות
90 -88	פרק 6 מסקנות: הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים ותפקוד בית הספר בזמן משבר
94 -91	פרק 7 מסקנות המחקר האיכותני והמחקר הכמותני
104 -95	מקורות
	נספחים
105	נספח 1 : שאלות הריאיון
108 -106	נספח 2 : שאלון מסוגלות עצמית למנהלות ולמנהלים
110 -109	נספח 3 : שאלון תפקוד בית ספר בעת משבר

רשימת טבלאות וגרפים

עמ'

- 82 טבלה 1 : ממוצעים, סטיות תקן, טווח ממוצעים ואלפא קרונבך לממדי מסוגלות עצמית של מנהלים
- 84 טבלה 2 : מתאמי פירסון בין ממדי המסוגלות העצמית לתפקוד בית הספר בזמן משבר
- 85 טבלה 3 : מבחן T לשני מדגמים בלתי תלויים להבדלים בין ממדי המסוגלות העצמית של מנהלים ותפקוד בית הספר בזמן משבר לפי לאום
- 87 טבלה 4 : תוצאות ניתוח הרגרסיה לניבוי תפקוד בית הספר בזמן משבר על פי ממדי המסוגלות העצמית של מנהלים
- 86 גרף 1 : תוצאות ניתוח משוואות מבניות לפי ציונים מתוקננים (standardized estimates)

רשימת תרשימים

עמ'

- 46 תרשים 1: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית
- 66 תרשים 2: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה הערבית
- 70 תרשים 3: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית והערבית

דוח מסכם

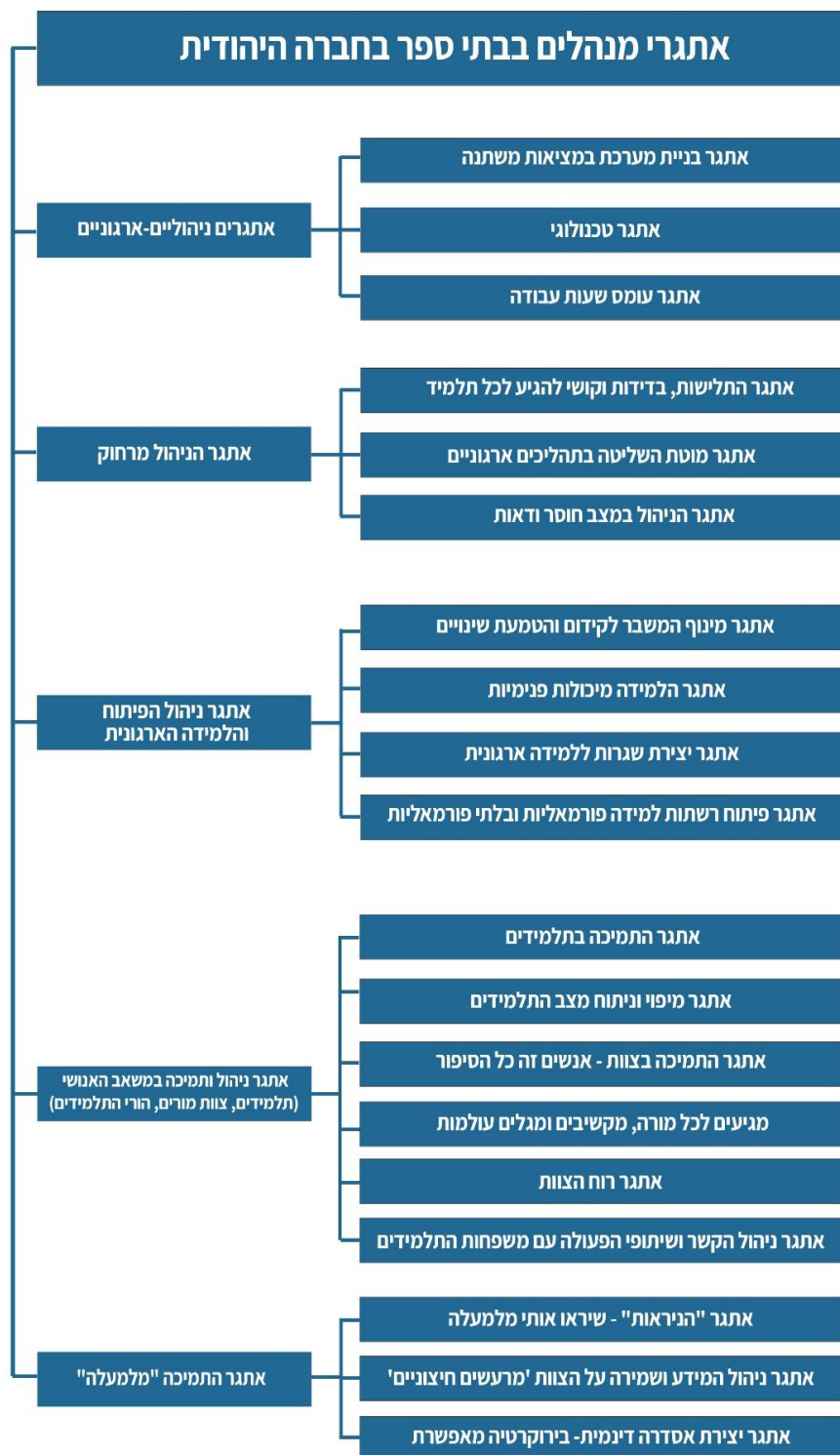
תקציר

משבר הקורונה העולמי מציב בפני מנהלי בתי הספר אתגרים רבים וגורם לשינויים בפרקטיקות ניהוליות ובתפקידי מנהיגות. עם פרוץ המשבר נוהלו בתי הספר מרחוק ובמתכונת מצומצמת של פנים אל פנים. ניסיון זה הוא שהוליד את הצורך במחקר הנוכחי, העוסק בהזדמנויות ובמהות האתגרים איתם התמודדו המנהלים בזמן המשבר. המחקר בוחן את התארגנותם של מנהלי בתי הספר בחטיבות הביניים בזמן משבר הקורונה ואת אופן היענותם לאתגרים, ומתמקד בעיקר בהבדלים שבין מנהלים משתי החברות, היהודית והערבית, בהנחה שסביבה תרבותית וחברתית שונה משפיעה על האופן שבו מנהלים תופסים את סביבתם ואת תפקידם (Hofstede, 2011). להשפעה זו השלכות על האתגרים, התפיסות ודרכי הפעולה של המנהלים בהתמודדותם עם משבר. ניתוח ההבדלים בין שתי החברות מתבסס על מודל מאפייני התרבות של הופסטרד (Hofstede, 2011). מטרתו השנייה של המחקר היא לבחון את הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים ובין תפקודו של בית הספר בזמן משבר. מסוגלות עצמית של מנהלים נחשבת למשתנה חשוב בהתמודדות עם שינויים (Dimmock & Hattie, 1996). במחקר הנוכחי הנחנו שהיא חשובה גם לניהול בזמן המשבר ולהתמודדות איתו, וקשורה לתפקוד בית הספר. מסוגלות עצמית קשורה גם להצלחתם של מנהיגים, והיא משפיעה של ביצועיהם ועמדותיהם של עובדים (Federici & Skaalvik, 2011). לפיכך, המחקר משלב שתי מתודולוגיות – איכותנית וכמותנית, על מנת לגבש תמונה הוליסטית באשר לאתגרים איתם מתמודדים מנהלים בזמן משבר.

המחקר האיכותני, המופיע בחלקו הראשון של הדוח, מציג תפיסות של מנהלים, אתגרים והזדמנויות. לצורך זה רואיינו 20 מנהלי חטיבות ביניים מהחברה היהודית ו-20 מנהלי חטיבות ביניים מהחברה הערבית. כדי למקסם את עומק הנתונים ועושרם, השתמשנו במגוון דגימה מקסימלי¹ (Creswell, 2014), הידוע גם כדגימה הטרוגנית.

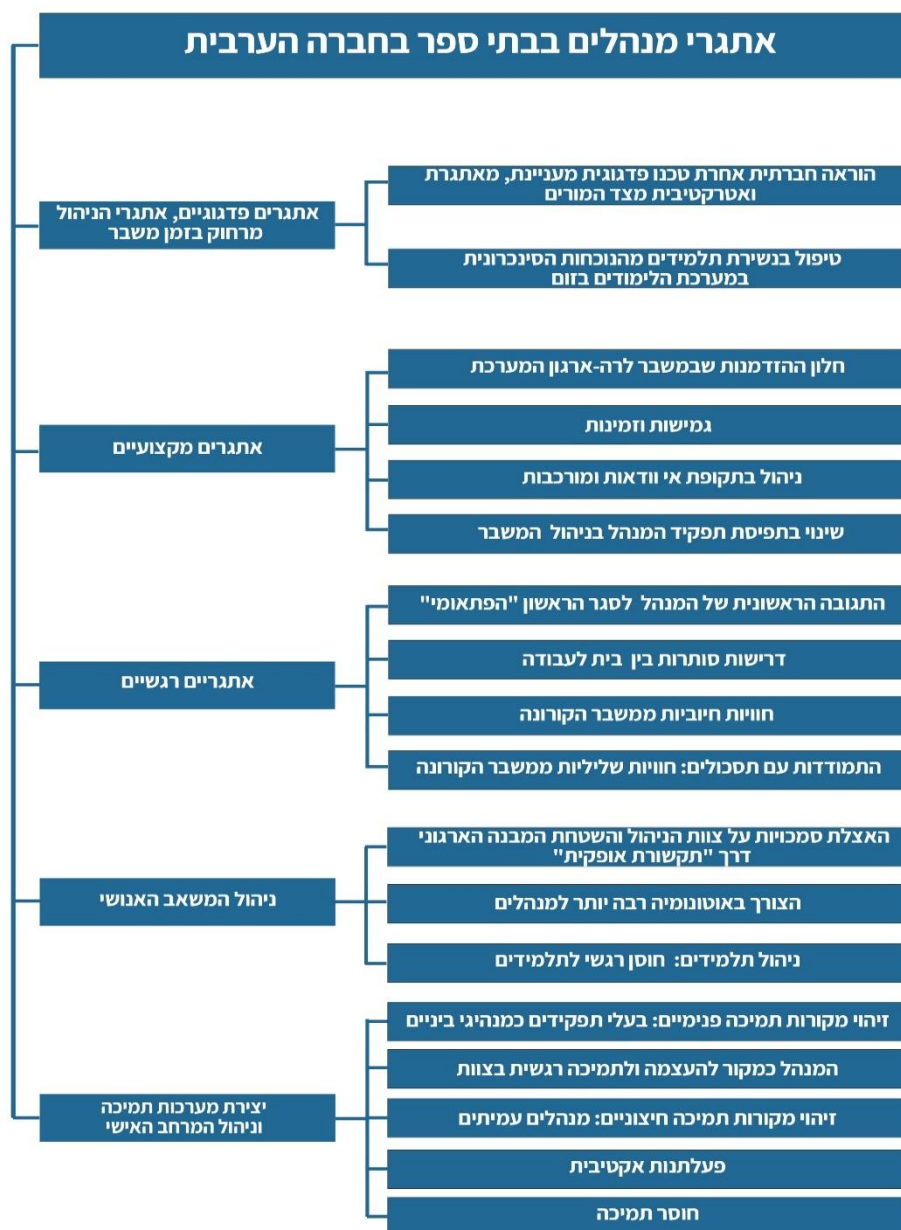
ניתוח הראיונות של מנהלים בחברה היהודית העלה חמש קטגוריות-על של אתגרים שנוצרו במהלך משבר הקורונה: 1. אתגרים ניהוליים-ארגוניים; 2. אתגר הניהול מרחוק; 3. אתגר הניהול והתמיכה במשאב האנושי (תלמידים, צוותי מורים, הורי התלמידים); 4. אתגר ניהול הפיתוח המקצועי והלמידה הארגונית; 5. אתגר התמיכה "מלמעלה" (תרשים 1).

¹ שיטת דגימה המתקבלת מדגימת נחקרים בעלי שונות רבה, כגון: שונות בוותק, מגדר, מחוז, מגזר, סוג בית הספר וכולי.



תרשים 1: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית

בניתוח הראיונות בחברה הערבית, נמצאו האתגרים הבאים כחמש קטגוריות-על: 1. אתגרים פדגוגיים, אתגרי הניהול מרחוק בזמן משבר; 2. אתגרים מקצועיים; 3. אתגריים רגשיים; 4. ניהול המשאב האנושי; 5. יצירת מערכות תמיכה וניהול המרחב האישי (תרשים 2).



תרשים 2: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה הערבית

ואכן, ממצאי הראיונות מציגים אתגרים דומים בין שתי החברות. לצד הדמיון, בולטים מספר הבדלים המעידים בעיקר על ממד של קולקטיביזם בחברה הערבית (Hofstede, 2011), לעומת אינדיבידואליזם המאפיין את החברה היהודית. כלומר, המנהל בחברה הערבית מתייחס אל הצוות כאל קולקטיב, ואילו בחברה היהודית, לעומת זאת, ניכרת התייחסות לאוטונומיה של כל מורה ברמת הפרט. בראיונות עם מנהלים בחברה הערבית בלטה גם החשיבה על המשבר כעל מצב זמני, ומכאן הנטייה לתכנן לטווח קצר יותר מאשר בקרב המנהלים בחברה היהודית. הממצא הבולט בדיווחים של מנהלים בחברה הערבית לגבי ביזור סמכויות, שיתופיות, הקמת צוותים, צוותי ניהול

משבר והתייעצויות עם גורמי חוץ הראה שממד "מרחקי כוח" המרבה לאפיין את החברה הערבית, לא בא לידי ביטוי בהקשר של משבר. בעת משבר, המנהל והמורים בחברה הערבית חברו יחדיו ועבדו במידה רבה יותר כקולקטיב, וההקפדה על מרחקי כוח וסמכות פחתה. כך, הן המנהלים והן המורים התייחסו לתלמידים באופן פחות סמכותי ויותר רגשי, חברותי, ומקרב, ומתוך שאיפה לשמור על תחושת ה"ביחד" והקולקטיב.

בחלקו השני של הדוח, שנועד לענות על שאלת המחקר שעניינה בחינת הקשר בין מסוגלות מקצועית של מנהלי בתי ספר ותפקוד בית הספר בזמן משבר, מוצגות תוצאות המחקר הכמותני, שהקיף 103 חטיבות ביניים מכל הארץ, מתוכן 53 בבתי ספר בחברה היהודית, ו-50 בחברה הערבית; 103 מנהלים ו-1031 מורים, מתוכם 477 מורים בחברה היהודית ו-554 מהחברה הערבית. הממצאים מראים שמסוגלות עצמית של מנהלים, כפי שזו דווחה על ידם, קשורה בתפקודו החיובי של בית הספר בזמן משבר. כמו כן, נמצאו הבדלים בין החברה הערבית ליהודית בממד "מסוגלות לניהול קשרי חוץ של בית הספר", המראה שעל מנהלים מהחברה הערבית לנהל קשרי חוץ ענפים יותר שיסייעו בהתמודדותם מול אתגרי משבר זה. מבין חמשת ממדי המסוגלות העצמית של מנהלים (מסוגלות לניהול כללי, מסוגלות למנהיגות, מסוגלות ליחסי אנוש, מסוגלות לניהול קשרי חוץ ומסוגלות לניהול פדגוגי), נמצא שבשתי החברות כאחת הממד המנבא ביותר הוא הממד "מסוגלות ליחסי אנוש".

מסקנות המחקר הן שבכדי להתמודד עם מציאות מורכבת ועם אי הוודאות בזמן משבר, מן הראוי שמנהלי בתי הספר, בחברה הערבית והיהודית כאחת, יאמצו את ההמלצות הבאות:

1. על המנהלים לשמר את האיזון בין ניצול משאבים קיימים ושימורם, תוך פיתוח תהליכי למידה חדשים המתאימים לזמן משבר. על המנהלים לפתח יכולות לשיתופי פעולה מגוונים בתוך הארגון ומחוצה לו. לצורך כך, נודעת חשיבות ליצירת מנגנוני שיתוף פעולה לא רק עם המוסדות הרשמיים ועם הרשויות המקומיות אלא גם עם ארגונים ועמותות פרטיות לצורך השגת ידע ומשאבים.
2. על המנהל וצוות הניהול להפנות תשומת לב, קשב ועניין לעולמם הפנימי של התלמידים, לאנשי הצוות ולקהילת בית הספר, כדי לבסס חוסן בקרב התלמידים, המורים והמנהלים. חשוב שמנהלי בתי ספר בהתנהלותם יביאו בחשבון את הצרכים הרגשיים והחברתיים, ויהיו קשובים וזמינים לתלמידים, לצוות החינוכי ולקהילה הרחבה. הדברים אמורים לא רק לגבי התגייסות ותמיכה פרטניים, אלא גם לגיוס המערך הבית ספרי כולו לתמיכה

במעגלים השונים באמצעות הדרכות לצוות ולתלמידים המאפשרות איתור פעיל של סימני מצוקה ומתן מענה הולם בעת הצורך.

3. על המנהלים לפתח ולשמר ערוצי תקשורת אפקטיביים להעברת מידע וידע זמין ואמין,

ולייצר שיתופי פעולה בין תלמידים, מורים, הורים וקהילה בייחוד בעיתות משבר.

4. יש לפתח תשתית של רשתות למידה בין עמיתים למנהלים, ולמנהלים עם המפקחים.

רשתות למידה נמצאו כמספקות עוגן לתמיכה במנהלים בזמני משבר. תפקידם של

מפקחים בזמן משבר הוא להיות לאוזן קשבת למנהלים ולהעניק להם תמיכה.

פרק 1 הקדמה ורקע תיאורטי

1.1 הקדמה

משבר הקורונה העולמי מיקד את האתגרים הרבים העומדים בפני מנהלי בתי הספר בתהליך קבלת ההחלטות הנדרשות כדי להשרות תחושת ודאות, לעורר תקווה, להניע תהליכים חינוכיים בצורה אפקטיבית ולהבטיח תקשורת פתוחה ואמינה בקהילת בית הספר. מאחר שהמערכת הבית ספרית הפכה למסגרת מקוונת, תפקידם של המנהלים הפך למורכב ולמאתגר יותר, כשנוספו לו תפיסות שונות מאלה שרווחו בעבר. כעת התאפיין התפקיד הניהולי בעיקר בשינויים רבים הקשורים לאי-ודאות סביבתית ולהיעדר מערכת קבועה, כאשר ההנחיות הממשלתיות משתנות מדי יום, כמו, למשל, חזרה או אי-חזרה של תלמידים לבתי הספר. מחקרים קודמים שעסקו בבחינת משברים בבתי ספר התמקדו במשברים כגון ירי או אסונות טבע (Mutch, 2015; Oredein, 2010), אך בתחום המנהיגות החינוכית בזמן משבר בריאות עולמי החקר עדיין מועט ודל, וניכר בו צורך במחקר אמפירי רחב יריעה (Gurr, 2020; Harris, 2020).

מצב משבר מוגדר כמצב דחיפות הדורש פעולה מיידית ומכרעת של ארגון, ובייחוד של מנהיגיו. משבר הוא על פי רוב אירוע בלתי צפוי המאיים על ציפיות בעלי עניין ועלול להשפיע לרעה על ביצועי הארגון (Coombs, 2007). כאוס עלול לערער את בטיחות בית הספר ויציבותו (Johnson, 2000), לחשוף את התלמידים והמורים לטראומה, איום ואובדן, ולערער את ביטחונם ואת יציבותה של קהילת בית הספר (Smith & Dan Riley, 2012). מצב משברי עלול גם להשפיע על רווחת בית הספר ועל זו של חברי הקהילה המשתייכים אליו (Karasavidou & Alexopoulos, 2019). לפיכך, על מנהלי בתי ספר להתכונן לכל אפשרות ולהגיב באופן אפקטיבי בהתאם לנסיבות המשבר (Karasavidou & Alexopoulos, 2019).

ניהול משבר מצריך חוסן ויעילות, ומנהלים נדרשים להיערך למשבר באופן שיטתי על מנת לצמצם את נזקיו ככל האפשר. מנגד, אי היערכות הולמת למשבר עלול להביא לכישלון בניהול ולהשלכות קשות בטווח הקצר והארוך (Bilgin & Oznacar, 2017). בעת משבר, מנהיגות אינה מכוונת לעתיד כמוקד עיקרי, אלא מתמודדת עם אירועים, רגשות והשלכות כאן ועכשיו, במטרה למזער פגיעה אישית וארגונית בתוך קהילת בית הספר (Smith & Dan Riley, 2012). כמו כן, בעת משבר, מנהלים אמורים להפגין מנהיגות (Whitla, 2003), רגישות לסביבה (Postner & Kouzes, 2007), ו"מנהיגות יצירתית ומסתגלת" (Stoll & Temperley, 2009).

חוקרים מציינים את האתגרים הרבים העומדים בפני מנהלי בתי הספר בזמן משבר, בתהליך קבלת החלטות, הערכה, למידה ארגונית ועוד (למשל, Gainey, 2009). במצב של היעדר ידע רלוונטי יש

קושי בקבלת החלטות קריטיות (Devitt & Borodzicz, 2008; Gainey, 2009). הכישורים הנדרשים ממנהלי בתי ספר בעת משבר שונים במהותם מהיכולות הנדרשות בשגרה. בעת משבר, על המנהיגות להיות החלטית ולהשרות ודאות, להפיח תקווה, להניע תהליכים בצורה אפקטיבית ויעילה (הן במהלך המשבר והן לאחריו) ולהבטיח תקשורת פתוחה ואמינה לכל מי שנפגע מתוך קהילת בית הספר (Smith & Dan Riley, 2012). אולם, כאמור, חסרה תשתית מחקרית בספרות המקצועית באשר לאתגרים שעומדים בפני מנהלים ובאשר לתפיסותיהם את תפקידם בהקשר של משבר כמו זה של מגפת הקורונה. לפיכך, המחקר הנוכחי מבקש להוסיף לגוף הידע ולבחון את תפיסות המנהלים בכל הקשור לחוויות, לאתגרים ולהזדמנויות שחוו במהלך משבר הקורונה, ואת השינויים שהתחוללו בתפקידם (בתחומים כגון תכנון, ניהול, בקרה ומעקב, אופן קבלת ההחלטות, יחסים עם הקהילה והממונים, למידה ארגונית והערכה), וכל זאת, תוך התמקדות בהבדלים בהיערכות בין החברה היהודית לערבית. אמנם כל בתי הספר מתנהלים תחת קורת גג אחת של משרד החינוך, אבל מנהליהם פועלים בסביבות תרבותיות וחברתיות שונות.

מנהיגות הינה תכונה שיש לחקור ולפרש בתוך ההקשר התרבותי שלה (Hofstede, 2001; House et al., 2004). מרקוס (Markus, 2004) טוען שתהליך קבלת ההחלטות ודרכי החשיבה של הנהלה ניתנים לבחינה באמצעות 'המודל התרבותי' הפנימי של הקבוצה הנתונה, כמו גם באמצעות השוואה בין-תרבותית עם קבוצות אחרות (Da'as, 2017; Resick et al., 2006). המחקר הנוכחי מוסיף את הממד התרבותי בבחינת תפיסות המנהלים בשתי החברות, בהקשר של משבר הקורונה.

תרבות משפיעה על דפוסי התנהגות ותפיסות של מנהיגים (Hofstede, 2001), ותרבויות לאומיות שונות משפיעות על אופן עיצובם של מבנים ארגוניים שונים. הופסטד מציג את המאפיינים של תרבות לאומית: אינדיבידואליזם וקולקטיביזם, מרחק כוח, אוריינטציה לטווח קצר וארוך, נשיות וגבריות, הימנעות מאי ודאות. ביתר פירוט, מחקרים קודמים במינהל החינוך הדגישו שמאפייני תרבות לאומית, על פי המודל של הופסטד, משפיעים על תפיסות והתנהגויות של מנהלי בתי ספר ועל עיצוב תהליכים ארגוניים (Da'as & Zibenberg, 2019; Da'as, 2017). על אף שתכונות מסוימות של מנהיגות הן אוניברסליות, הן מתפרשות באופן שונה בין תרבויות (House et al., 2004). נמצא כי ערכים תרבותיים משפיעים על סגנונות מנהיגות (Sabri, 2012), מטרות ואסטרטגיות ארגוניות (Kouzes & Posner, 2007) ומיומנויות ניהול (Da'as, 2017).

החברה הערבית מאופיינת כחברה קולקטיביסטית הנוטה לרמות גבוהות של הימנעות מאי ודאות ומרחקי כוח וסמכות (Da'as, 2017). מנהלים בחברה הערבית הם יותר סמכותיים ופחות שיתופיים, ומעמדם ההיררכי בחברה גבוה מזה של עמיתיהם היהודים (Berson et al., 2015; Da'as, 2017).

כך למשל, מחקר הראה לאחרונה שיותר מנהלים מקדמים חזון משותף בבית הספר בחברה היהודית מאשר בחברה הערבית, שכאמור מאופיינת יותר במרחק כוח, שהוא המרחק ההיררכי בין המנהל למורים (Qadach et al., 2019). לפיכך, בחינת ההבדלים בין שתי החברות עשויה להרחיב את הידע הקיים על אתגרים תרבותיים המאפיינים את החברות השונות, וגם על דרך הפעולה הנכונה למשרד החינוך בהתמודדות עם שני המגזרים בזמן משבר. בחינה זו תתבצע באמצעות מחקר איכותני.

חלקו הכמותני של המחקר יבחן את הקשר בין מסוגלות מקצועית של מנהלות ומנהלים (לפי תפיסותיהם) בתפקוד בית הספר בזמן משבר כפי שהוא נתפס על ידי מורים, תוך בחינת ההבדלים בין שתי החברות. מסוגלות עצמית של מנהלים היא יכולת מנהיגותית הקשורה לאמונתו של המנהל ביכולותיו ובכישוריו, ובידע וביכולת להנהיג אחרים (Hannah et al., 2008). המסוגלות העצמית של מנהלים חשובה משום שהיא משפיעה על עמדותיהם וביצועיהם של צוותי העובדים, ועל מעורבותם ומחויבותם לביצוע משימות ארגוניות (Chemers et al., 2000). למסוגלות נודעת חשיבות רבה ביחס לניהול הכללי של בית הספר (Federici & Skaalvik, 2011), ובמחקר הנוכחי אנו מניחים כי למסוגלות העצמית של המנהלים יש חשיבות רבה הנוגעת לתפקודו של בית הספר בזמן משבר.

שני חלקי המחקר – בחינת האתגרים וההזדמנויות ובחינת היכולת של מסוגלות בהקשר של תפקוד בזמן משבר – מאפשרים התבוננות מקיפה על היבטים חיוניים לזמן משבר, ובייחוד משבר הקורונה. בחינה זו תאפשר למנהלי בתי הספר התמודדות עתידית עם מצבים לא-ודאיים ומשבריים. בפרק הבא נציג את חלקו האיכותני של המחקר ולאחריו נתמקד בחלק הכמותני.

1.2 אתגרים בניהול משבר

מגפת הקורונה חשפה את התפקיד המרכזי של בית הספר בהענקת יציבות ותמיכה לתלמידים, לצוותים ולקהילות בית הספר בתקופת משבר זו (Karasavidou & Alexopoulos, 2019; O'Connor, 2013). עם תחילתו של משבר ה-COVID-19, הוחלט במשרד החינוך על מעבר ללמידה מרחוק כדי לצמצם את הפגיעה בתלמידים. בכך השתנו גם תפקידי מנהל בית הספר, ונולד הצורך להתמודד עם האתגר של ניהול בית הספר בזמן משבר – ומרחוק. לשינוי זה השלכות משמעותיות על התקשורת הבית ספרית, השיתוף בין הגורמים השונים, אופן קבלת ההחלטות, ועוד. באופן יותר ספציפי, משבר זה שינה באופן דרמטי את תפיסות המנהלים ואת דרכי הפעלת המנהיגות שלהם (Harris, 2020). מנהלים מובילים את בתי הספר באמצעות המחשב הנייד שלהם, טוויס תהליכים

בבניין בית הספר עם מספר מצומצם של תלמידים, ומתקשרים עם קהילת בית הספר באופן מקוון. הם מרוחקים ומנותקים פיזית ממי שהם אמורים להוביל, ובסכנת ניכור מהלומדים שנהגו לחבש את ספסלי בתי הספר שלהם (Harris, 2020).

מנהיגי בתי הספר והצוותים הסתגלו במהירות לשינוי והתאימו את גישתם השגרתית בהובלת תהליכים, הוראה ולמידה, בין אם בפורמטים מקוונים ובין אם פנים אל פנים. הם התמודדו עם אתגר השמירה על תקינות ויציבות על ידי התוויית דרכים חדשות לקיום ישיבות או לבניית תוכניות (Mutch, 2018). מדובר בעיקר באחריות לניהול בית הספר בעולם מקוון. זוהי אחריות חדשה, משתנה ובלתי צפויה (Brown, 2018), וקשורה גם לחוויות שדווחו במחקרים קודמים על מנהיגי בתי הספר שהתמודדו עם משבר, ואשר עבדו תחת לחץ של ציפיות רצופות גבוהות מצד הממשלה והקהילה בכלל, שבצדן מעט הכרה או תגמול (Mutch, 2018).

חוקרים מציינים שמשבר מביא לכך שמנהיגים מתמודדים עם דרישות מרובות, מתמשכות ומכריעות לעיתים קרובות. הם צריכים לחבוש לראשם כובעים שונים, למלא מגוון תפקידים ולהגיב בהתאם לדרישות המשתנות תוך הסתמכות על יכולות מיוחדות. האריס (Harris, 2020) טוענת שבזמן משבר מנהיגי בית הספר צריכים לאמץ מנהיגות מבוזרת (Distributed leadership) וחלוקת סמכויות ברורה. מנהיגות מבוזרת מתבססת על בניית יכולות ולא דווקא על שליטה, ומסתמכת על התגייסותם של אחרים לפעולה באמצעות מעורבות קולקטיבית (Azorin, 2020). מחקרים אחרים מדגישים את סגנון המנהיגות המשתפת (Leithwood et al., 2020). כמו כן, נטען שניתן למצוא מנהלים או מנהיגים שאינם מוכנים להתמודד עם מצבי משבר או לנהל תפקידי מנהיגות ולבצעם, כאשר הם מתמודדים עם בעיות שדורשות מומחיות או מיומנויות שמעבר ליכולותיהם (Bishop et al., 2015). חוקרים מציינים גם כי התכונות והיכולות הנדרשות ממנהיג או ממנהל בעת משבר, שחשובות במיוחד לניהול תקין של בתי ספר, הן לשמור על רוגע; להפגין חוסן ויוזמה; להיות חדשני, ולספק דוגמה אישית חיובית (למשל, Geer & Fletcher & Nicholas, 2016; Bishop et al., 2015). נמצא שניסיון קודם בטיפול במשברים ו/או ניסיון תגובה וניהול משברים סיפק למנהיגים את היכולת להתמודד ולנהל את המשבר בצורה היעילה והבטוחה יותר (Brown, 2018; Fletcher & Nicholas, 2016).

ואן לנקר ופרולין (Van Lancker & Parolin, 2020), מציינים עוד שני אתגרים מרכזיים שמנהלי בתי ספר נדרשים להתמודד איתם. האחד קשור לתלמידים מרמות סוציאקונומיות נמוכות, והוא כיצד להתאים את חומרי הלמידה, המחשב והגישה לאינטרנט לצורכיהם של תלמידים אלו, והאחר הוא לתכנן חינוך ממוקד וחומרי תמיכה לילדים ממשקי בית בעלי הכנסה נמוכה כאשר המגפה נסוגה,

על מנת לצמצם את פערי הלמידה שנוצרו בעקבותיה. עוד אתגר קשור לכך שמנהיגי בתי הספר פועלים ללא לאות כדי להבטיח ללומדים רווחה רגשית, חברתית ותמיכה (Harris, 2020). כדי להבטיח רווחה נפשית לצוות ולקהילה הרחבה של בית הספר (Mutch, 2014), מנהלים צריכים לזהות את סימני המצוקה והלחץ של המורים ולפעול בהתאם (Geer & Coleman, 2014). להלן מציג המחקר את האתגרים וההזדמנויות של מנהלים על פי תפיסותיהם בהקשר של משבר הקורונה, ואת ההבדלים בין החברה הערבית ליהודית.

1.3 ניהול בזמן משבר

ניהול משבר מוגדר כתהליך שיטתי שבמהלכו ארגון מנסה לצפות ולזהות משברים פוטנציאליים ואז לנקוט בצעדים שנועדו למזער את השפעתם (Chaffjiri & Mahmoudabadi, 2018). ניהול משבר כולל גם ערנות לגורמים המקדימים, ניהול, תיאום וארגון במהלך המשבר, ופיקוח על תהליכים שלאחר המשבר (Chaffjiri & Mahmoudabadi, 2018). מנהיגי בית ספר אפקטיביים בזמן משבר הם מי שהשכילו לכונן תרבות בית ספרית חיובית, שבמסגרתה ניתן לשפר ולהרחיב את הכישורים המקצועיים, היכולת והידע של כל אנשי החינוך בבית הספר (Leithwood et al., 2020). חוקרים מצביעים על חסמים מפני מימושם של אלה בעולם וירטואלי, ועל כי נדרש מאמץ נוסף כדי להישאר 'מחוברים' בדרכים משמעותיות. מחקרים רבים מציינים ממדים חשובים בניהול בזמן משבר, כמו הענקת תמיכה, תקשורת, שיתוף, קבלת החלטות, בניית צוות הנהלה, ועוד (למשל, Goswick et al., 2018; Mutch, 2015; O'Connor & Takahashi, 2014).

לניהול משבר היבטים רבים. ראשית, היבט מרכזי הוא אכפתיות, דאגה (caring) והענקת תמיכה הידועים חיוניים לאורך כל תקופת המשבר. תמיכה ואכפתיות מתייחסות להיענות לצרכים החברתיים, הרגשיים והפסיכולוגיים של צוות בית הספר ותלמידיו (Goswick et al., 2018). רובם המכריע של החוקרים מדגיש כי תמיכה, אכפתיות, דאגה ותחושת ביטחון הם גורמים חיוניים ביותר לתלמידים בזמן משבר (Mutch, 2015). אכפתיות (care) כוללת אמפתיה, אהבה, תמיכה והעדפת בריאותם ורווחתם הנפשית של הילדים, הצוותים וקהילת בית הספר הרחבה יותר, במהלך המשבר ולאחריו (O'Connor, 2018; Mutch, 2015; Fletcher & Nicholas, 2016; Brown, 2018; Takahashi, 2014). תפקידם של מנהיגי בית הספר בהענקת תמיכה ואכפתיות בזמן משבר בולט בספרות כהיבט החשוב ביותר בניהול בתקופת משבר (Bishop et al., 2015; Brown, 2018; O'Connor & Takahashi, 2014; Fletcher and Nicholas, 2016). חוקרים מציינים שמנהיגים בזמן משבר עוברים ממצב של "אכפתיות כלפי יחידים" ל "דאגה לקהילה" (O'Connor & Takahashi, 2014). מחקרים אחרים מדגישים גם את דאגת מנהיגי בתי הספר לצורכי הצוות בזמן

משבר תוך זיהוי סימני לחץ, הענקת תמיכה מתאימה לצוותים והצעת הזדמנויות לצוות לדון ברגשותיהם ובחששותיהם (Geer & Coleman, 2014; Mutch, 2014). מנהלים גם נותנים מענה לקהילה הרחבה יותר (Mutch, 2014), והטיפול בצרכים המידיים והמתמידים של הצוות, התלמידים והקהילה הוא מאפיין מרכזי של הובלה בזמן משבר.

שנית, התקשורת היא כלי מרכזי ביותר בידי צוות ניהול המשבר, ויש לה חשיבות מכרעת במהלך משברים (Fischer et al., 2016). תקשורת מהירה, בהירה ומדויקת במהלך משבר יכולה למזער הפסדים ולסייע בבניית אמון בין הארגון ובין הנוגעים בדבר (Javed & Niazi, 2015). יותר מבכל זמן אחר, בעת משבר נדרשים ערוצי תקשורת הדדיים וכוללים, שיאפשרו למנהיגי בתי הספר להעביר מסרים מדויקים ולהימנע ממסרים המושגתים על שמועות או מידע מוטעה ומטעה (Sutherland, 2017). תקשורת לא יעילה בזמן משבר עלולה לגרום לפרימת מרקם היחסים ויש לה השלכות על רמת האמון בין בעלי העניין המרכזיים (Howat et al., 2012). תקשורת יכולה גם לסייע בהתמודדות עם שינויים מהירים שעשויים להתחולל עם התפתחות המשבר (Goswick et al., 2018). חוקרים מציינים שרשתות חברתיות נחשבות לכלי חיוני בניהול משבר (Alanezi, 2020). ניתן להגדיר רשת חברתית כמערכת של חיבורים אינטראקטיביים או רשתות המשרתות את מי שקשורים בקשרים חברתיים ובעלי תחומי עניין משותפים (Dashti et al., 2008). רשתות חברתיות עוזרות לקדם תקשורת בזמן משבר.

שלישית, שיתוף פעולה נחשב אף הוא למרכיב מאוד חשוב בזמן משבר. נמצא ששיתוף פעולה בין המנהל, יועצי בית הספר ועוזרי מנהל השפיע לחיוב גם על תגובות מיד אחרי המשבר (LaRoe & Corrales, 2019). ממצאים אחרים הצביעו על האופן שבו שיתוף פעולה וקבלת החלטות משותפות הביאו לניווט מוצלח של המשבר ולעתים פיתחו קשרים טובים יותר בין הצוות, התלמידים וההורים (Sutherland, 2017).

רביעית, בזמן משבר על המנהלים לקבל החלטות ולהבין כיצד לתמוך, לבנות מחדש ולסייע בהתאוששות של קהילת בית הספר שלהם. באשר לתהליך קבלת ההחלטות, מנהלים תלויים יותר ויותר בקבלת מידע איכותי לצורך כך. עם זאת, מידע כזה זמין במלואו רק לעיתים רחוקות, וכך נאלצים המנהלים לקבל החלטות תוך התבססות על מקורות מידע משלהם או לפנות לאחרים כדי להשלים את פערי המידע (Helsloot & Groenendaal, 2017). גרדינר ואנומוטו (Gardiner & Enomoto, 2007) הציעו שמנהלים צריכים ללמוד במהלך משבר, במקום לנהוג כמי שיודעים הכול. בתקופת משבר, על מנהיגים להתנהל במהירות תוך כדי בחינה מדוקדקת של אפשרויות, השלכות ותופעות לוואי של פעולות שננקטו (Netolicky, 2020). הובלת משבר אינה יכולה להיות מושלמת,

מטבע הדברים. טעויות יתרחשו, אך חשוב להתקדם ולעבוד על מנת לעבור את התקופות המאתגרות ביותר (Harris, 2020). במחקר שנערך בניגריה, אורדין (Oredein, 2010) הסיק שכישורי קבלת ההחלטות של המנהלים תרמה לייצובם של משברים בבתי ספר תיכוניים בדרום מערב ניגריה.

חמישית, חוקרים גרסו שבעת משבר מנהלים צריכים להקים צוות ניהול ששייב את המערכת לאיזון הקודם שלה (Williams et al., 2017). צוות ניהול משברים מוצלח אמור לפתח תוכניות מעשיות ופונקציונליות המתעדכנות כל העת בהתבסס על ניסיון, מחקר והכרה בנקודות החולשה ובחוסר האיזון, תוך הקפדה על שמירת בטיחותם של אנשים ככל האפשר (Adams & Kritsonis, 2006). צוות ניהול משברים מיוחד ומוסמך שיכול לסייע בניהול משברים בבית הספר הוא אמצעי משמעותי להתגברות על המשברים. צוות זה מסייע בניהול השלכות המשבר על ידי הקצאת המשאבים הנדרשים להתמודדות אתו (Alawawdeh, 2016).

שישית, מחקרים מצאו כי מנהלים מגיבים למשברים ברחבי העולם במגוון דרכים תלויות הקשר (למשל, Javed & Niazi, 2015; Mahfouz et al., 2020; O'Connor & Takahashi, 2014; Virella, 2020). גיר וקולמן (Geer & Coleman, 2015) דנו בהשפעות ההקשר של בית הספר, ובפרט מיקומו, כאשר מנהלים בבתי ספר בכפר ממלאים פונקציות שונות מאלה של מנהלים בערים. "הקשר" מתייחס גם להקשר הפנימי של בית הספר. נמצא, למשל, שלרמת האמון בין מנהיגי בית הספר לצוותים יש השפעה על דרכי ההתמודדות והניהול של המשבר (Sutherland, 2017).

1.4 מודל ממדי התרבות של הופסטד

התרבות משמשת מסגרת מארגנת, באמצעותה תופסים אנשים את עצמם ואת העולם הסובב אותם, והיא זו המנחה את התנהגותם. שדה המחקר הבין תרבותי מתמקד בחקר הפערים בין התרבויות ובאופן בו הבדלים בין תרבויות משפיעים על תפיסותיהם של אנשים, ובפרט על תפיסותיהם והתנהגותם של מנהלי בתי ספר. אחת העבודות המרכזיות והמשפיעות ביותר בתחום היא זו של הופסטד (Hofstede, 1984), שזיהה ממדים שאיתם מתמודדת כל תרבות. להלן נציג את חמשת הממדים המרכזיים על פי הופסטד.²

אינדיבידואליזם לעומת קולקטיביזם

ממד זה מתייחס להיקף השילוב של יחידים בקבוצות, ולמידה שבה אנשים צפויים לארגן את חייהם בכוחות עצמם או להישאר משולבים וקשורים בקבוצות שלהם (Sabri, 2012). תרבויות

² בהמשך התווסף עוד ממד שאינו רלוונטי למחקר הנוכחי: indulgence, שאינו מאפיין של החברה הישראלית.

אינדיבידואליסטיות בדרך כלל מדגישות אוטונומיה, הישגים פרטניים וחופש לקבל החלטות באופן עצמאי. מנגד, בחברות קולקטיביסטיות היחידה החברתית המשמעותית ביותר היא קבוצת השייך, כמו המשפחה, וזהותו של האדם מוגדרת על ידי חברותו בקבוצות שייך אלה (Da'as, 2017).

בהקשר של מחקר זה, החברה הערבית מוגדרת כחברה קולקטיביסטית, והחברה היהודית הכללית כחברה אינדיבידואליסטית. עם זאת, חשוב לציין שבתוך החברה היהודית יש תרבויות משנה כגון זו של היהודים האורתודוקסים (Orthodox Jews) שניתן לתארן כ'חברות קהילתיות' (communal societies) קולקטיביסטיות, המעודדות אנשים להשתלב בקבוצה שההשתייכות אליה מגדירה את הזהות האישית של כל פרט בה (Glazer et al., 2004).

מחקר שנערך לאחרונה במערכת החינוך הישראלית, שבו השתתפו 1388 מורים מ-201 בתי ספר מהחברה הערבית והיהודית, מצא שמורים בחברה הערבית תופסים את מנהליהם כבעלי מיומנויות חברתיות גבוהות יותר מאשר מנהלים בחברה היהודית (Da'as, 2017). החוקרת הסבירה זאת באמצעות ההקשר של הבדלי תרבות, לפיהם יכולת השכנוע (שהינה חלק מהמיומנויות החברתיות) של מנהלים שונה בתרבויות קולקטיביסטיות לעומת האינדיבידואליסטיות. בתרבויות קולקטיביסטיות, מנהלים משתמשים ביכולות שכנוע רבות יותר כדי לקשור את כל המורים ליחידה 'משפחתית' אחת (Da'as, 2017). חברות אינדיבידואליסטיות, שמודרכות על ידי האינטרס האישי, מושפעות פחות מנורמות קבוצתיות (Hofstede, 2011), ותהליכים בבתי ספר בהן מתחוללים ללא צורך בשכנוע כלל המורים. אישוש לתוצאה זו נמצאה במחקר אחר של דעאס (Da'as, 2020b), שמצאה שהערך התרבותי של קולקטיביזם, כפי שנמדד על ידי תפיסותיהם של מורים מהחברה הערבית, קשור באופן חיובי ומובהק למיומנויות חברתיות של מנהלים. יתר על כן, נמצא שמרחב הפעולה של מנהיגים (Discretion: latitude of action) מצומצם יותר בחברה קולקטיביסטית לעומת האינדיבידואליסטית (Crossland & Hambrick, 2010), משום שבחברות קולקטיביסטיות מצופה שתהליכי קבלת ההחלטות יתקיימו תוך התייעצות. לעומת זאת, חברות אינדיבידואליסטיות מדגישות יוזמה פרטנית ותהליך קבלת החלטות חד צדדי (Crossland & Hambrick, 2010; Da'as, 2017).

מרחק כוח

מרחק הכוח (power distance) מתייחס לאי-שוויון בין הממונים לכפופים להם: תרבויות בהן ממד זה גבוה מתאפיינות בהיררכיה ארגונית ברורה (Hofstede, 2011). החברה היהודית מאופיינת במידה מעטה מאוד של מרחק כוח, בעוד שהחברה הערבית מאופיינת ברמה גבוהה של מרחק כוח

(Da'as, 2017). מרחק כוח גבוה מעיד על עלייה בנטיית מורים לציית להוראות הממונים עליהם, ומרחק כוח זניח מעיד על אקלים בלתי פורמלי בבית הספר, שבו יש תקשורת ישירה בין מנהל למורים (Shapira-Lishchinsky & Litchka, 2018). כמו כן, בחברה הערבית, בשונה מהיהודית, המנהיגות הבית ספרית מאופיינת בפורמליות, סמכותיות והיררכיות (Berson et al., 2015).

נשיות לעומת גבריות

ממד הגבריות והנשיות מתייחס לתפקידים מגדריים, כאשר תרבויות בהן ממד הגבריות גבוה מתאפיינות במיעוט נשים בעמדות הובלה, באי-שוויון בין נשים לגברים ובהעדפת גברים בתפקידים רבים. כמו כן, בחברות המדגישות גבריות, גברים אמורים להיות אסרטיביים, קשוחים, תחרותיים וממוקדי הצלחה, ואילו נשים אמורות להיות צנועות, ועדינות (Hofstede et al., 2010). לעומת זאת, בחברות המדגישות את ממד הנשיות, התפקידים המגדריים כרוכים אלה באלה, ושני המגדרים אמורים להיות צנועים, עדינים ודואגים.

החברה הערבית מאופיינת ברמה גבוה יותר של גבריות לעומת החברה היהודית. נמצא שמורים משתי החברות שמתנגדים לשוויון מגדרי, ושערך הגבריות גבוה יותר בתפיסתם, תופסים את האקלים בבית ספרם כחדשני במידה פחותה יותר (Masry-Herzalah, & Da'as, 2020). מחקר אחר של עלי ודעאס (A'li, & Da'as, 2017), שנערך בחברה הערבית, מצא שבחברה הערבית הן מורים והן מורות מקבלים פחות את סמכותה של מנהלת מאשר את סמכותו של מנהל. החוקרים הסבירו תופעה זאת כנובעת מהמעמד ההיררכי הגבוה של הגבר בחברה הערבית, שמדגיש את אי-השוויון המעמדי בין נשים לגברים.

אוריינטציה לטווח ארוך לעומת אוריינטציה לטווח קצר

נטייה לטווח ארוך שמה דגש על העתיד ועל פנייה לשינוי. פרטים בתרבויות בעלות אוריינטציה לטווח ארוך הם סובלניים, ומסוגלים להתאים את המסורת והנורמות שלהם לתנאים המשתנים (Hofstede et al., 2010). לעומתם, בתרבויות בעלות נטייה לטווח קצר, חברי הקהילה דבקים בהיבטים מסורתיים, ביציבות ובגאווה בעבר, ומתאפיינים בקושי בקבלת שינוי (Hofstede et al., 2010). אנשים מחברות בעלות אוריינטציה קצרת טווח מאמינים במוחלט, בייחוד ביחס לאמת ולטוב; הם מתמקדים בהשגת תוצאות במהירות האפשרית, מכבדים מסורת ומפגינים נטייה פחותה יחסית להשקיע בעתיד (Hofstede et al., 2010). במחקר שנערך בחברה הערבית נמצא כי מורים שתופסים את ערך האוריינטציה לטווח ארוך כבעל חשיבות גבוהה נוטים לראות את המנהל שלהם כבעל מיומנות אסטרטגית, וכמי שמשפיע על מחויבותם הארגונית (Da'as, 2020b).

מיומנויות אסטרטגיות קשורות ליכולות כגון פתרון בעיות, גיבוש חזון, וסריקת הסביבה (Da'as, 2020a). מיומנויות של סריקת הסביבה נוגעות ליכולת לזהות סיבות ותוצאות הקשורות בגורמי הסביבה בה הארגון פועל (Da'as, 2020a). האוריינטציה לטווח ארוך גבוהה יותר בחברה היהודית מאשר בחברה הערבית³.

הימנעות מאי ודאות

מולר ועמיתיו (Muller et al., 2008) מציינים כי הימנעות מאי-ודאות מייצגת את המידה בה אנשים חשים מאוימים וחרדים בשל עמימות בה הם עלולים להיתקל בעבודה⁴, והיא מתייחסת לתפיסת הפרט את יכולתו להתמודד עם מצבים לא בטוחים, לא מובנים ובלתי מוכרים (Da'as, 2020b; Muller et al., 2008). מדינות בעלות רמה גבוהה של הימנעות מאי ודאות מנסות לשלוט בחוסר הודאות באמצעות טכנולוגיה, כללים וערכי דת. תרבויות בעלות רמה נמוכה של ממד זה סובלניות יותר כלפי עמימות, והפרטים בהן מוכנים ליטול יותר סיכונים ופתוחים לדרכים חדשות (Hofstede et al., 2010). הימנעות מאי ודאות מצויה ברמות גבוהות בשתי החברות, היהודית והערבית כאחת.

הספרות העוסקת בחקר ניהול משברים ואתגרים, שהמסגרת התיאורטית שלה הוצגה לעיל בפרק סקירת הספרות, הינה מצומצמת, וחסרה נתונים אמפיריים של אתגרים ניהוליים בעת משבר, לא כל שכן בקונטקסט של משבר הקורונה. לפיכך, המחקר מבקש להשיב על השאלות הבאות:

- מהם האתגרים איתם התמודדו מנהלי בתי ספר, ואילו הזדמנויות יצר עבורם משבר הקורונה?
- האם יש הבדלים בין החברה הערבית ליהודית באשר לאתגרים ולהזדמנויות בניהול משבר, בקונטקסט של משבר הקורונה?

הפרק הבא מציג את השיטה ואת תוצאות החלק האכותני של המחקר הבוחן את התפיסות של מנהלים בקונטקסט של משבר הקורונה. אחריו יוצג ביסוס תיאורטי לחלק הכמותני של המחקר, אשר דן בשאלת המחקר השלישית: האם יש קשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים ובין תפקוד בית הספר בזמן שינוי.

³ [/https://www.hofstede-insights.com](https://www.hofstede-insights.com)

⁴ [/https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries](https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries)

2.1 שיטת המחקר

חלקו הראשון של המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני, המתבסס על המתודולוגיה הממוקדת במשתתפים ומזוהה עם הגישה הקונסטרוקטיביסטית-פרשנית. הפרדיגמה הפרשנית מדגישה את טבעה הדינמי, ההבנייתי והמתפתח של המציאות החברתית (Travers, 2001). הגישה הפרשנית שואפת להציג את המציאות על כל מרכיביה ומורכבותה. בדרך זאת, המחקר הנוכחי מאפשר לברר באופן בלתי אמצעי את תפיסותיהם, תחושותיהם ותובנותיהם של מנהלי בתי הספר, בהתמודדותם עם משבר הקורונה. מחקר איכותני מסוג זה מאפשר לבחון את האופן בו המנהלים תופסים את המציאות החברתית הקיימת בבתי הספר ובסביבה הבית ספרית, ולהבין באופן מעמיק את מורכבותה. גישה זו מאפשרת הבנה ופירוש מעמיקים של התופעה הנחקרת ועשויה להוביל גם להסקת מסקנות מעשיות (אלכסנדר, 2006). כאמור, הדגש בשיטה זו הוא על נקודת מבטם של משתתפי המחקר, המלווה בתהליכים של הקשבה ולמידה של תפיסותיהם. גישה זו מתאימה למטרת המחקר בכך שהיא מאפשרת בחינה של תחושות ותהליכים שעברו המנהלים.

אוכלוסיית המחקר

במסגרת מחקר איכותני זה נערכו 40 ראיונות עם מנהלי חטיבות-ביניים בבתי ספר, 20 בחברה הערבית ו-20 בחברה היהודית (15 מנהלות ו-25 מנהלים), בחמישה מחוזות של משרד החינוך – דרום (4), מרכז (2), ירושלים (8), צפון (16), חיפה (10). שבעה בתי ספר מהחברה הערבית היו מהמגזר הדרוזי, ואחד מהמגזר הבדואי. מהחברה היהודית היה בית ספר אחד ממלכתי-דתי, אחד דמוקרטי, אחד חקלאי ואחד התיישבותי. עשרה מנהלי חטיבות ביניים היו חלק מתוך מקיף שש שנתי, ובית ספר אחד צומח – הכולל בית ספר יסודי וחטיבת ביניים. עשרים ושלושה מתוך בתי הספר המשתתפים היו עירוניים (או מאזור עירוני), שניים ממושב, ו-15 בתי ספר היו באזור כפרי. ממוצע גיל המנהלים היה 49.5 שנים (ס"ת 6.34), ממוצע הוותק בהוראה היה 23 שנים (ס"ת 8.12). מנהל אחד היה בעל תואר ראשון, אחד בעל תואר שלישי, שניים לומדים לקראת התואר השלישי, והשאר הם בעלי תואר שני.

הדגימה במחקר זה נערכה בשיטה של "מקסימום שונות" (Maximum variation sampling). שיטת דגימה מכוונת זו מטרתה היא איתור ותיאור של התמות המרכזיות המתקבלות מדגימת משתתפים בעלי שונות רבה. עבור דגימה קטנה יחסית, הטרוגניות רבה יכולה להיות בעייתית, מכיוון שמקרים אינדיווידואליים הם מאוד שונים זה מזה. האסטרטגיה של דגימת מקסימום

שונות הופכת חולשה גלויה זו למקור כוח, מכיוון שעל פיה כל דפוס שכיח המתגלה מתוך שונות גדולה הינו בעל עניין וערך ייחודי בכך שהוא תופס את ליבת ההתנסויות של המשתתפים, ואת ההיבטים המשותפים שהם חולקים (Patton, 2002).

איתור המנהלים אליהם פנינו במחקר נעשה בדרכים שונות: באמצעות רשימות מנהלים של חטיבות ביניים במחוזות השונים של משרד החינוך, וכן באמצעות המלצות של מנהלים שכבר רואינו בסגנון של "כדור שלג". כל המנהלים אליהם פנו החוקרים הביעו הסכמה ונכונות להתראיין. היו מנהלים שסירבו להתראיין מסיבות של לחץ בעקבות המשבר, והעדיפו רק למלא את השאלון ולהעבירו למורים שלהם.

כלי המחקר

ראיון עומק חצי מובנה מאפשר להכיר לעומק את נקודת המבט האישית של המשתתפים ולחשוף רגשות, אמונות, מניעים, תפיסות ופרשנויות. ראיון זה משמש ככלי להשמעת קולו האותנטי של המספר, ובכך הוא מאפשר למשתתף לתאר במילותיו הוא ובהתאם לערכיו ולתפיסת עולמו את התופעה הנחקרת במסגרת הגבולות הברורים של השאלות שנקבעו מראש. החוקר אינו תר אחר "אמת" אובייקטיבית, אלא מתייחס להיגיון הפנימי של הנרטיב ולמשמעות שמקנה המראיון להתרחשויות בתוך קונטקסט חברתי-פוליטי-תרבותי מסוים. נוסף על כך, ראיון חצי מובנה מאפשר גמישות, כיוון שבמהלכו החוקר יכול לשאול שאלות נוספות ולבקש הבהרות על תשובות שאינן ברורות או על כיוונים חדשים ובלתי צפויים שעלו בראיון והם רלוונטיים לתופעה הנחקרת (Merriam, 2009). להלן מספר שאלות לדוגמה מתוך מתווה הראיון עם המנהלים:

ספרי על חוויות חיוביות ו/או שליליות בזמן משבר הקורונה (במישורים שונים), שהיוו אירועים מכוננים משמעותיים.

באילו כלים נעזרת על מנת להתמודד עם המשבר? מה בהתנסויותיך בסביבתך עזר לך להתמודד עם המשבר? נא תארי מקורות תמיכה שהיו זמינים לך בעת המשבר? נא תני דוגמאות ופרטי.

אילו מקורות תמיכה יכלו לעזור לך (והיו יעילים) בהתמודדות עם המשבר? כיצד?

תארי את אופן התקשורת בבית הספר בזמן המשבר בין צוות הנהלה ובין המפקח, המורים, ההורים והתלמידים.

(מתווה שאלות הראיון עם המנהלים מופיע בנספח 1 של המחקר, בעמ' 105).

כל הראיונות במחקר הנוכחי התקיימו בשיחה אישית בין המרואיינים לחוקרים באמצעות פלטפורמת זום. בהתאם להמלצת שקדי (2003), נפתחו כל הראיונות עם המנהלים בכמה משפטי הסבר על המחקר, על הריאיון ועל הרקע של החוקרים, תוך העברת מסר מרגיע באשר לאנונימיות המוחלטת של הראיונות, על מנת להבטיח את אימון המשתתפים. בתחילת הראיונות נשאלו המנהלים שאלות כלליות על הרקע האישי והמקצועי שלהם. הראיונות במחקר התבססו על תפיסה על פיה חוקרים איכותניים מבינים שראיונות אינם כלים ניטרליים לאיסוף מידע, אלא הם אינטראקציה אקטיבית בין שני אנשים (או יותר), ועל כן חשוב לדעת מראש אילו נושאים ראוי להעלות בריאיון, ובמקביל, יש להישאר פתוחים די הצורך גם לסוגיות חשובות שעולות תוך כדי הריאיון והן רלוונטיות לסוגיה הנחקרת, גם אם לא נצפו מלכתחילה (שקדי, 2003; Merriam, 2009). הראיונות נמשכו כשעה בממוצע. כל הראיונות שוקלטו ותומללו לצורך עיבוד הנתונים. ההקלטה אפשרה לחוקרים למקד את מלוא תשומת לבם במשתתפים. במחקר זה הקפידו החוקרים על מידה מסוימת של ריחוק, ועל התנהלות מקצועית וחשיבה ביקורתית לצד יחס אמפתי וקשוב, מתוך מטרה לדלות כמות גדולה ככל האפשר של מידע הרלוונטי למחקר, ולחשוף את עולמם הפנימי של המשתתפים, את תפיסותיהם, תחושותיהם ואת דרכי התנהלותם, באופן מהימן ואותנטי ככל הניתן.

תהליך ניתוח הנתונים

הניתוח התבצע בהתאם לעקרונות המחקר האיכותני באמצעות ניתוח נתונים אינדוקטיבי כדי ליצור דפוסים או נושאים. מכאן שהניתוח כלל בנייה של קטגוריות "מלמטה למעלה" (Patton, 2002) בדרך זו, יצירת נושאים הינה תהליך אינדוקטיבי, המבוסס על הפרספקטיבות השונות המנוסחות על ידי המשתתפים. תהליך אינדוקטיבי דורש עבודה 'קדימה ואחורה' בין הנתונים לתוכן ולתוויות הקטגוריות, על מנת ליצור במחקר מערכת מקיפה ומשקפת של קטגוריות (Creswell, 2013). הניתוח נעשה באמצעות קביעת קטגוריות גרעין ויצירת תמות מרכזיות שעלו מהראיונות (שקדי, 2011). תהליך הקטגוריזציה הוא למעשה תהליך של המשגה – תהליך בו חוקרים יוצרים מערכת של מושגים, האמורה לתת משמעות לנתונים. במתודולוגיה המחקרית הממוקדת במשתתפים נוצרות הקטגוריות מתוך הנתונים, תוך בחינתם וניתוחם בתהליך אינדוקטיבי ביסודו, בהשפעת הנתונים שנאספו ונותחו (שקדי, 2011). הקטגוריות אינן עומדות כל אחת בפני עצמה, אלא מצויות במערך המקשר אותן זו לזו. הניתוח התבצע על-פי השלבים הבאים:

בשלב הראשון של ניתוח הנתונים נערך ניתוח של כל ריאיון בנפרד. כל הראיונות נקראו

מספר פעמים בצירוף הערות שנרשמו לאחר סיום כל ריאיון. הנתונים שנאספו בכל ריאיון חולקו

ליחידות משמעות, כאשר החלוקה התבצעה על פי הנושאים התוכניים, ללא התייחסות לקשרים בין יחידות המשמעות השונות. בשלב זה כל יחידת משמעות היוותה מעין קטגוריה ראשונית וזכתה בשם המבטא את תוכנה, מבלי לנסות ולהצביע על יחסים או ליצור חיבורים בין היחידות הללו. הקטגוריות הראשוניות (יחידות המשמעות) מזהות פעולות, חושפות הנחות סמויות ומצביעות על תהליכים (Charmaz, 2005). יצירת הקטגוריות הראשוניות מכינה תשתית ליצירת מערך הקטגוריות השלם בשלב הניתוח הבא.

בשלב השני של הניתוח – השלב הממפה (שקדי, 2003), נבנה מערך הקטגוריות השלם באמצעות מציאת קשרים תוכניים בין יחידות המשמעות השונות ושיוכן לאותה "משפחה", ולמעשה צירופן לכלל קטגוריית-על (שקדי, 2011). כל אחת מקטגוריית-העל הכילה את הקטעים העוסקים בנושא מסוים, ושם הקטגוריה שיקף את התוכן המשותף של אותם קטעים (Gordon-Finlayson, 2010).

בשלב השלישי של הניתוח – הניתוח הממקד (שקדי, 2003), התקבלה החלטה איזו קטגוריה משקפת באופן הטוב ביותר את כלל התופעה הנחקרת ויכולה להוות קטגוריה מרכזית במחקר, ומהן הקטגוריות והקטעים שמתחתיה.

בשלב הרביעי של הניתוח – נעשה ניתוח השוואתי של הראיונות בתוך כל אחד מהמגזרים (ערבי ויהודי) וניתוח השוואתי בין שני המגזרים. ניתוח הנתונים בוצע תוך שימוש בשיטה השוואתית (Comparative method), כאשר ראיונות המנהלים הושאו ונותחו תוך השוואה בין המגזרים. השיטה ההשוואתית אפשרה לנו לזהות את הדומה והשונה, תוך שימת דגש על הייחודיות התרבותית של כל מגזר וההקשר המקומי שבתוכו הוא פועל (Charmaz, 2005).

אתיקה במחקר

- הסכמה מדעת – כל משתתף אישר את נכונותו להתראיין במחקר לאחר שפורטו בפניו נושא המחקר ומטרותיו הן טלפונית והן בתחילת הראיון.
- פרישה מהמחקר בכל שלב – כל משתתף יודע מראש כי הוא יכול לעזוב את המחקר בכל עת, ובמקרה כזה, לא יעשה כל שימוש בחומר שנאסף בעזרתו.
- פרטיות ואנונימיות – הובטח לכל מראיין כי תישמר האנונימיות והפרטיות שלו תוך הצגת הנתונים בשמות בדויים.
- כבוד ואמון – הראיונות בוצעו מתוך כבוד ואמון הדדי. הם שוקלטו ותומללו והובאו כדבריהם במחקר.

מגבלות המחקר

ממצאי המחקר האיכותני ומסקנותיו התבססו אך ורק על דיווחי המנהלים, ללא הצלבת מידע עם גורמים נוספים המעורבים במערכת הבית-ספרית כמו מורים, צוותי ניהול, אנשי מנהלה, הורים, תלמידים וגורמי חוץ כמו מפקחים, ראשי רשויות ובעלי תפקידים ברשויות השונות. התבססות בלעדית על דיווחי המנהלים עשויה ליצור תמונת מציאות שאינה מדויקת וחשש כי דיווחי המנהלים יהיו מוטים בשל השאיפה לרצייה חברתית. נוסף על כך, במחקר זה התראיינו המנהלים פעם אחת בלבד תוך התייחסות רטרוספקטיבית לחוויותיהם מתחילת משבר הקורונה ובמהלכו.

2.2 תוצאות ניתוח הראיונות בחברה היהודית

ניתוח הנתונים שנתקבלו מתוך ראיונות המשתתפים מהמגזר היהודי מעלה חמש קטגוריות-על: 1. אתגרים ניהוליים-ארגוניים 2. אתגר הניהול מרחוק 3. אתגר ניהול הפיתוח והלמידה הארגונית 4. אתגר הניהול והתמיכה במשאב האנושי (תלמידים, צוותי מורים, הורי התלמידים) 5. אתגר התמיכה "מלמעלה" (ראו תרשים 1 – אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית).

1. אתגרים ניהוליים-ארגוניים

אתגר בניית מערכת במציאות משתנה

אחד האתגרים המשמעותיים שעמד בפני המנהלים הוא כיצד להתאים במהירות את מערכת השעות לצורכי התלמידים והמורים.

קודם כל האתגר המקצועי, הראשוני והחשוב ביותר זה לבנות מערכת כל פעם מחדש. כל מתווה אנחנו בונים מערכת. תראה, יש לי מעל 100 אנשי צוות. לבנות מערכת ל-80 מורים קבועים ועוד 20 מורים מתחלפים זה סיוט... עכשיו בנינו מערכת אחת לקיץ, ומערכת אחר כך ללמידה היברידית, ומערכת אחר כך לעבודה משולבת, ומערכת אחר כך ללמידה רק מרחוק. הבניית מערכת היא... קשה מאוד. ואני עכשיו לפני בניית מערכת רביעית כבר, כי עוד לא יצא מתווה לאיך חוזרים (ענת).

כחלק מיצירת מערכת שעות מותאמת, המשבר העלה את אתגר הזמן והמקום שמערכות חינוך כה נסמכות עליו בבואן לתכנן פעילויות חינוכיות: "ליותר על המקום והזמן. אם המורה לספורט יכול לתת משימה להליכה משפחתית בערב, ולתעד את זה, אולי ילדים יכולים לוותר גם על שיעור חינוך גופני בבוקר. כי קודם זה לא התאפשר. איפה כתוב במערכת שאתה חייב לעשות ספורט פעמיים בשבוע, בנים לחוד ובנות לחוד? וגם ... רצינו לעשות למידה רב גילאית וזה גם בעיה" (רעיה). הקושי בבניית המערכת והתאמתה לשינויים התכופים לווה בתפיסת נתק בין גורמי קבלת החלטות ברמת המדיניות ובין המנהלים בשטח שאמונים על ביצוע ההנחיות.

ההוראות של משרד החינוך יצאו בסביבות 19 וחצי בערב, אני ב-16 אמרתי אני לא מוכן שהמורים שלי ישבו בבית או שההורים יהיו בחוסר וודאות מה קורה מחר בבוקר. וקיבלתי החלטה שביום למחרת כל התלמידים (למעט כיתות החינוך המיוחד שזה הזכות שלהם ללמוד בבית ספר בכל תרחיש)... יהיו ביום מקוון. להגיד לך שאהבו את ההחלטה?... לא... משרד החינוך. עדיין אני שלם עם זה כי יש היגיון בהחלטה. ואתה צריך לפעמים לפעול... באין ידיעה... בסיטואציות כאלה יש רגעים שאני צריך להפעיל שכל. ולכן... הקושי המשמעותי ביותר זה שינויי המתווים והמערכות המשתנות, והצורך כל הזמן להתאים את עצמך... (ליאור).

אתה מבין שאנחנו לא חלק, לא שואלים אותי, ואם עושים שולחנות עגולים זה רק בשביל לשים וי. צריך שבפורום שמחליטים, ליד המנכ"ל יישבו מנהלים... מנוסים... מובילים, מכל הארץ... אנשים שמבינים. המתווה הבא שעומדים לפתוח לי"א – י"ב הוא פשוט בלתי אפשרי... במיוחד בית ספר שש שנתי שזה גם מורים משותפים שצריכים ללמד עד ארבע קבוצות... שתי כיתות. ואם הם מלמדים תשע כיתות אז הם גם מורים בחטיבת הביניים שצריכים להמשיך ללמד מרחוק. בשביל שהם ילמדו צריך לשנות את המערכת, זה לא שאתה מכניס אותם לתוך מערכת קיימת. זאת אומרת... צריך לבנות מחדש מערכות (רוני).

הקושי מתחדד כאשר על מנהל לבנות מערכות שעומדות בהלימה עם תחושת המסוגלות של המורים בהוראה מרחוק יחד עם תחושת המסוגלות של התלמידים ללמידה מרחוק ללא המעטפת הפיזית שאליה הם מורגלים. היינו צריכים... לשנות את כל המערכת במשך השבוע, מתוך... הבנה שהתלמידים לא מסוגלים להתמודד וגם למורים קשה... ללמד מרחוק... יחד עם ההבנה שפתאום יש לנו מורכבות גדולה אצל התלמידים שלנו, וזה אולי הדגש החשוב ביותר, שהם צריכים את המעטפת הפיזית. במידה ופתאום היא לא קיימת, אז מבחינת ההרגשה... זה היה קצת מלחיץ... איך אנחנו מצליחים עכשיו לבוא ולייצר מערכת שתתאים גם למורים שלנו, שהם יידעו שהם מסוגלים לבוא ולעשות דבר כזה ולייצר באמת תחושת מסוגלות, למרות שהם עדיין לא ממוקצעים. וגם לתלמידים שהם ירגישו מסוגלים... שתהיה להם תחושת הצלחה למרות שהם לא מקבלים את המעטפת הרגילה שהם רגילים לה בבית הספר (צביקה).

אתגר טכנולוגי

האתגר הטכנולוגי שחייב הוראה ולמידה מרחוק הטריד את המנהלים ונסוב בייחוד סביב האינטראקציה בין מורים שמאותגרים טכנולוגית יותר מהתלמידים ש'חיים' בתוך המרחב הווירטואלי.

יש לי מורות שקשה להן להתמודד עם הלמידה מרחוק כי צריך לדעת טכנולוגית ולא... כולם מכירים את הכלים הטכנולוגיים ויכולים להשתמש בהם, ולא נשכח שהתלמידים אלופים. התלמידים הרבה יותר טובים מאתנו טכנולוגית, אז זה גם משבר של מה התפקיד שלי כמורה? הוא יודע הרבה יותר טוב ממני בזום, הוא עושה ממני צחוק בזום, הילד. הוא יודע. אז יש לי גם משבר של מעמד...? הם עוקפים אותי. האם אני בכלל רלוונטי? (ענת).

הקושי הטכנולוגי שעמד בפני המורים הועלה על-ידי שני מנהלים נוספים. הראשון עסק בפער הטכנולוגי של המורים ואילו השני הדגיש כי למידה-הוראה מרחוק היו לחם חוקם כבר מספר שנים,

כך שתקופת משבר הקורונה לא הפתיעה את בית הספר מבחינה טכנולוגית. "ניסינו להתכונן איך זה יעבוד, אם אנשים יידעו איך לתפעל את הזום. לא ידעו איך... באמת היה חלק קטן אמנם מהצוות שמחוסר ידע ומחוסר יכולת טכנולוגית לא תפקדו בהתחלה" (שמואל).

אנחנו עובדים ועבדנו הרבה מאוד באופן וירטואלי. יש לנו קורסי למידה מרחוק כבר יותר מעשור... אמרתי איזה מזל שאני מנהלת ארגון כזה, מבחינתי אני לא צריכה לקפוץ למים עמוקים. מבחינתי לעשות מפגש מורים וירטואלי, זה לא חדש.... חלק מהמורים זה חדש עבורם, אבל לא כולם. זאת אומרת יש לי ממה להתחיל. החוויה הראשונה לא הייתה לי מפחידה, ממש לא... (נורית).

אתגר עומס שעות עבודה

שעות עבודה הנפרסות לכל אורך היום נתפסו על-ידי המנהלים כקושי משמעותי. "בעיקר המון עבודה. המון עבודה, הרבה יותר מהרגיל, וזה יצר בעיקר עומס מאוד מאוד גדול. תמיד הייתה עבודה, זה לא שהייתי מגיעה ב-14 הביתה. אבל בתקופת הזום אחת הנקודות הכי קשות שהיו לי שיום העבודה שלי נמתח עד שעות הערב. לכאורה חושבים שאנחנו אולי בבית, אף על פי שאני כל יום בבית הספר".

יום העבודה נמתח לאורך כל שעות היממה. אני זוכרת שמצאנו את עצמנו עוד עושים טרום וועדות, טרום וועדות של זכאות ואפיון ב-23 בלילה, כי בעלי תפקידים היו מאוד עמוסים. ואתה מוצא את יום העבודה שלך מתארך עד שעות מטורפות ואין לזה סוף. ובשעה שכדי לשמור על עצמנו אתה צריך לשים סטופ.... הצוות שלי יודע שאחד הדברים המאוד חשובים לי זה ימים פנויים של הצוות שלי, כדי שהם יטענו באנרגיות טובות, ויגיעו למחרת עם כוחות עבור הילדים.

טשטוש הגבולות בין מרחב העבודה המסורתי, קרי בית הספר, ובין המרחב הביתי-אישי בא לידי ביטוי באמירה הבאה:

האתגר הוא דווקא עם המורים. הישיבות אנחנו עושים בזום. הלמידה מרחוק... זה מאוד מאוד מעייף והתחלנו לאבד את גבולות הזמן. זאת אומרת שאם בעבודה נניח אני הולכת הביתה ב-17 בערב, אז אם לא קורה משהו דחוף אני לא עובדת. גם כתפיסת עולם וגם מול הצוות שלי, אני רוצה שהוא ינות. ועם הלמידה מרחוק, פתאום אין הבדל בין הבית לעבודה. אין גבולות... ומצאנו את עצמנו עושים ישיבות עם המפקחת בשעה 22 בלילה. זה מוגזם. עכשיו אף אחד לא אמר מה פתאום, לכולם זה היה ברור שכך צריך להיות וזה היה על בסיס יומי... אני חייבת לומר לזכותנו, אני והמנהל

השש שנתי, אנחנו הפסקנו את זה בגלל השני... למעט ישיבות פדגוגיות, שזה גם כך תמיד נעשה בשעות מאוחרות והמורים מתוגמלים על זה, ואספות הורים. מעבר לכך, הכול בשעות העבודה בלבד. זה לא שאנחנו לא נתקשר אם נניח יש ילד שהודיע שהוא במצוקה, קרה משהו. הצוות צריך לנח. אבל בגל הראשון, זה היה פשוט נורא. 24/7. כולל שבתות דרך אגב, למה? כי אם היה מישהו שפתאום גילו שצריך להתחיל תחקירים אפידמיולוגים. זה מה שאנחנו עשינו. גם בתחילת השנה כשהם הגיעו לשבועיים, עשינו תחקירים אפידמיולוגים. אני מצאתי את עצמי בשבת, מתעסקת בזה. לא נחה (אנגלה).

2. אתגר הניהול מרחוק

אתגר התלישות, הבדידות והקושי להגיע לכל תלמיד

אתגר הניהול מרחוק מאפיין את רוב המנהלים שרואיינו. כיצד דפוס הניהול מרחוק מתכתב עם חינוך, ערכים, תמיכה ואף עם שליטה בפעילויות הארגון?

התלישות. זה כמו, לנהל בית ספר בשלט רחוק. זה לא פשוט. זה כמו לנהל צבא משלט רחוק, בית ספר בעיקר מהותו אתה צריך לחיות אותו, לחיות את התלמידים, לחיות את הצוות. ופה זה מאוד מאוד קשה. אז זה מבחינתי האתגר הגדול. קושי מאוד גדול זה תלמידים שלצערנו בתקופה הזאת הם פשוט נאבדים לנו ונושרים לנו בין האצבעות. זה לא חוויתי, לא ציפינו ועכשיו אנחנו מתמודדים עם זה. מנסים להגיע לכל אחד ואחת בהוראה מרחוק.

הניהול מרחוק נסוב בעיקר סביב יכולת המנהל והצוות "להגיע" לכל תלמיד ותלמיד, ובייחוד לתלמידים בעלי קשיים לימודיים:

חלק מאוד משמעותי מהתלמידים שנמצאים אצלנו... מגיעים ממורכבויות לימודיות לא פשוטות, עם מוטיבציה לא פשוטה, לא גבוהה במיוחד ובעיקר הרבה בעיות של חוסר אמון בעצמם. וכשאתה נמצא בתוך הישיבה שלנו, אז אתה מצליח כל הזמן לתת אמון בתלמידים, לחזק אותם, להראות להם שהם כן מסוגלים. לדחוף אותם כלפיי מעלה... הם מרגישים שעצם העובדה שהמורים כולם, לא רק המחנכים, לא רק צוות הניהול, כל מורה ומורה יודע שכשהוא מגיע אלינו הוא נותן את המעטפת, הוא מחבק. זה נותן הרבה כוח בייחוד בתקופת הקורונה... פתאום... אתה כמעט ולא פוגש אותם. אתה צריך... להיאבק בהם... במרכאות, שיבואו ויעשו כל מיני פעולות כדי שתוכלו... לראות שכשהם עושים את הפעולות האלה אתם גם מצליחים... אנחנו רואים שיש לנו לא מעט תלמידים שבסופו של דבר, כמו הרבה מאוד בתי ספר בארץ, לצערנו גם... נעלמים, מה שנקרא שנמצאים במקום של נשירת פנימייה. שחלק במצב הטוב... פותחים את החיבור לזום או כל דבר אחר, אבל בפועל לא באמת לומדים. ויש כאלה שגם את זה לא עושים, הם

פשוט לא מתחברים. זה סיפורים שחוזרים על עצמם כל יום. אנחנו מאוד מנסים לבדוק מי התלמידים שנמצאים איתנו. אתה רואה תלמידים שפשוט באופן קבוע צריך לבוא ולהרים אליהם טלפונים ולדבר איתם, גם אני ברמה האישית מרים טלפונים לתלמידים ולשאול מה קורה לך למה אתה לא מתחבר? מה אפשר לעשות כדי לעזור לך להיות יותר מחובר? (צביקה).

מנהלים המשיכו להעמיק בבדידות בניהול מרחוק. מניהול 'קרוב' ובחלקו בלתי פורמלי לניהול נסתר ולא גלוי, מה שמחייב הרבה יותר יצירתיות בניהול הארגון ובהבנת המהלכים המתרחשים בו.

אתגר מוטת השליטה בתהליכים ארגוניים

מנהלים התמקדו בשינוי בתפיסת מוטת השליטה שלהם בתהליכים ארגוניים בבית הספר:

עם הצוות עצמו יש איזושהי תחושה של אתה חייב לסמוך. אני לא יכול לראות מה קורה עם כל אחד בזום או לא בזום. כשהם בישיבה, בבית ספר אני יכול להסתובב לראות מה קורה בכיתות. מורה שמגיע באיחור אתה רואה שאין משמעת. אתה רואה. פה אתה לא בדיוק רואה, אבל אתה צריך לסמוך על הראש הגדול של המורים. אבל יש מורים שעושים את זה טוב, יש מורים שעושים את זה פחות טוב אבל יש הרבה פחות שליטה, ... ואתה צריך לבוא בראש של... משחרר... כל הזמן אתה עסוק בבניית המערכת ובשימור המערכת. כלומר, אני עסוק הרבה יותר בדברים טכניים שעשיתי אותם בדרך כלל בקיץ ופחות בדברים חינוכיים. כמורה אתה פוגש את התלמידים יום-יום. כמנהל, הקשר עם התלמידים הוא הרבה יותר רופף. שוב, אתה יותר מנהל, פחות בקשר החינוכי, האישי, האינטימי עם התלמידים כי מי שבא במגע זה המורים, אבל אתה כמנהל אין לי פורום כללי שאני אוסף את התלמידים. יש הרבה פחות אינטראקציה. בקיצור, אני פחות עוסק בחינוך במובן הפשוט, יותר עוסק בניהול חינוכי ובדברים רוחביים כל הזמן. זה לא טבעי... יש מנהלים שזה בסדר מבחינתם כי העיקר שהמערכת מתפקדת. אני כמנהל אוהב ... לחוש את השטח, לחוש את התלמידים זה לא רק היכולת לתת הוראות... במציאות כזו אתה... [ב] תחושה של ניכור... גם היום אני מרגיש יותר מרוחק... בשטח – אבל השטח הוא לא אותו שטח... (שמואל).

מנהל אחד הדגיש את האתגר הביורוקרטי בניהול מרחוק, הצורך לעסוק במילוי טפסים לפיקוח ולמשרד החינוך במקום לאפשר גמישות רבה יותר, "לצאת לשטח" ולעבוד עם הצוות והתלמידים בזמן משבר ושינוי. "בסוף אני מבלה את היום שלי בלמלא טבלאות כל היום ולסמן, נתת ולא נתת, ובנית תוכנית ולא בנית... במקום להסתובב בשטח ולפגוש את הילדים ולדבר עם המורים, אז אנחנו מפספסים את התפקיד של מערכת החינוך בעיניי כי הערכים הם יותר חשובים מהטבלאות וזה

אני אומרת תתנו לי את המשאבים, אנחנו נדע להוציא מהם את הכי טוב שאפשר. זו תחושה של הרבה מנהלים כי אנחנו בקבוצות מנהלים שבשורה התחתונה לא באמת סומכים עלינו. אתה עובד עם איזה אקדח על הרקע. כאילו משהו במעוף, ובחשיבה החינוכית הולך לאיבוד בגלל ההתעסקות כל הזמן בטכני... משהו לא הגיוני. להשאיר אותנו לבד בחזית בלי באמת לתמוך. התמיכה שלהם זה היה תדווחו ותדווחו. כל הדיווחים האלה שאתה יודע הם מטריפים את הדעת. זה גם דברים כאלה שלפעמים אתה אומר הם לא באמת מבינים. לא מבינים את השטח, תפנו אותי לתלמידות, להורים. מה אני צריכה כל היום להתעסק בכל הביורוקרטיה הזאת והדיווחים והמפגשים, כי היום השטח צריך אותנו הרבה יותר (סיגלית).

אתגר הניהול במצב חוסר ודאות

תחושת חוסר הודאות עלתה בתשובותיהם של המנהלים המשתתפים. את תחושת הניהול מרחוק במצב של חוסר ודאות מסכמת דפנה המתמקדת במרחב הניהולי החדש וחוסר הודאות שאינה מוכרת ואינה בדי אן איי של עבודת המנהלים.

אתה כאילו מנהל משהו שהוא וירטואלי, אתה לא רואה אותו, אתה לא יודע מה האפקט שלו. פשוט, כן. זה חוויות לא נעימות, לא נעימות זה... מין איזושהי חוויה של איבוד שליטה, שמנהלים הם מאוד פריק קונטרול כאלה, פתאום אתה מאבד שליטה. לא נחנו כל הזמן וגם דייקנו את עצמנו במהלך התקופה הזו. אבל ברגעים הראשונים, אמרתי לעצמי 'איך אני מנהלת דבר כזה? איך אני מנהלת צוות שאני לא רואה אותו?' איך אני יכולה לדעת שבמערכת שהעמדנו, באמת מורה נכנס? אתה לא יודע! יש לך חוסר וודאות מובנה (דפנה).

3. אתגר ניהול הפיתוח המקצועי והלמידה הארגונית

אתגר מינוף המשבר לקידום והטמעת שינויים

מנהלים הדגישו כי תקופת המשבר זימנה אפשרות להטמעת תפיסת עולמם ולמינוף תוכניות קיימות בבית הספר. אתגר תקופת המשבר זימן אפשרויות להתפתחות פדגוגית ולהעמקת תהליכים קיימים.

... כל הזמן רציתי לצמצם את כמות מקצועות החובה, ולעשות הרבה יותר מרחב בחירה לתלמידים. אבל עכשיו יש קורונה, אין דרך להחליף את כל מקצועות הליבה, אף אחד לא מסתכל על מערכת השעות שלי, אז אני יכול

להחליט שיש... שלושה מקצועות ליבה וכל השאר... בחירה. תלמיד יכול לבחור בין אזרחות, תנ"ך. הכול בחירה. נהדר! אני מאוד שמח.... אבל זה לא משהו... פורץ דרך, זה המשך של קו שאני רציתי, אני חותר אליו כבר בלי קשר. בכל מקרה אני רציתי יום בשבוע למידה מרחוק, ותכננתי להכניס לשנה הנוכחית... קיבלתי יותר ממה שרציתי... כיף לראות שהמודל הנוכחי די מתאים לזה. אנחנו החלטנו עם התלמידים על המתווה הכללי מהיום הראשון... 20 דקות, 30 דקות שיעור ועוד שעה של עבודה עצמאית... חיזוק למודל שרציתי להוביל.

ניתן לראות כי מנהל החטיבה מודע לצורך להתאים תוכניות הלימודים לתקופת המשבר הנוכחי ובייחוד לתפקידו בהתאמת התוכניות בתוך מערכת המתקשה להתאים את עצמה למציאות בשטח. "עכשיו, בנושא הלימודי אני חושב... וכאן זה משהו שאם ישמעו אותי היו מזמינים אותי לשימוע. שיניתי את תוכניות הלימודים כי תוכניות הלימודים של המשרד לא מתאימות לתקופה הנוכחית. וזה מקסים, אני מורה למדעים" (אוריאל).

דבר שמאוד מאוד התחדד לי זה לחתור לאוטונומיה... לא נותנים... יש לי ביקורת... שמשרד החינוך התרברב ואמר 'אוטונומיה ניהולית' בתקופה הזאת – זה מכבסת ניהול להפקרות... כי מי ש... באמת גילה מנהיגות זה... המנהלים בשטח במרץ שנה שעברה היו כל מיני דפוסים... מודלים, כל מנהל עם הצוות שלו עשה דברים אחרים. היה להם נוח לתייג את זה כגמישות ניהולית, כאוטונומיה ניהולית, הזדמנות – ואנחנו מצאנו את עצמנו נדרשים לבנות מהמשבר הזה... את המבנים שלנו (דפנה).

מנהלת בית ספר העמיקה את המיקוד במרחב לאוטונומיה פדגוגית בכך שציינה כיצד בית ספרה ממוקד בתהליכי למידה עצמאית משולבי תקשוב כבר שנים רבות כחלק מהותי מתפיסה בית ספרית הוליסטית. תפיסה זו שקידמה בבית הספר לאורך שנים מאפשרת הכלה טובה יותר של צורכי המשבר הנוכחי.

... להבדיל מרוב בתי הספר בארץ אנחנו היינו מוכנים לסיפור הקורונה... עוד לפני 10 שנים... כל בית הספר שלי מתקשב, לכל תלמיד מחשב נייד אישי... יש פה צוות שכבר 9 שנים מתמחה בהוראה מתקשבת, ויש פה ילדים שכבר רכשו מיומנויות בתקשוב... כשאנחנו נפלנו לסיפור של למידה מרחוק... יכולנו לשחות הרבה יותר בקלות בזרם הזה... לומד עצמאי באמת זה מיומנויות אחרות לגמרי... שאנחנו מטמיעים כאן בבית הספר שזה גם מיומנויות חיים, וגם מיומנויות לומד. אנחנו באמת מצליחים לייצר פה לומדים עצמאיים... (ענת).

מנהלים ציינו כי הזיכרון הארגוני סייע להם ולצוותים החינוכיים להתמודד עם השינויים הנדרשים

במשבר הנוכחי: "בסופו של דבר, מה שעזר לי זה המיומנות שרכשנו כאן בבית הספר להתמודד עם משברים. אנחנו לא פתאום אחרי איזה 20 שנה... צריך לעשות מודל חדש. לא. אנחנו ממילא בתהליך התהוות של מודל בעשור האחרון וזה נראה כמו עוד שלב במודל. אנחנו יודעים לעלות שלב במודל שלנו... להתמודד עם שינויים ומשברים... עצם זה שאני כבר נמצאת בעצמי בתוך שינוי, ובתוך מודל שמתפתח – זה מאוד עזר לי" (ענת).

אתגר הלמידה מיכולות פנימיות

כדי לנווט את הלמידה הארגונית לאור צורכי השעה, ולאור מיפוי והיכרות בחוזקות של בעלי התפקידים בצוות, נוצרה קהילה שבה המורים מלמדים זה את זה ומשתפים זה את זה במומחיותיהם.

... עשיתי מנגנון של למידה לצוות, ישיבות צוות... של איך ללמד בדרך מתוקשבת. ניצול כוחות פנים ושימוש בכוחות פנים על מנת לעבוד במנגנון פנימי... אין לנו מי שילמד אותנו מבחוץ... ממש בתחילת המשבר, עשינו מיפוי וכל אחד מהמורים התחיל להגיד מה נקודות הכוח שיש לו ובשבוע הראשון של הקורונה, כל אחד מהצוות לימד את השני בתחום שלו... אחת המורות לימדה יישומים ממוחשבים... אחת המורות למדה פסיכולוגיה, לימדה את הצוות איך לעשות דיאלוג תומך לתלמידים... כל זה השפיע על התלמידים ועל האינטראקציה של התלמידים.

סיגלית מספרת כיצד תקציבים ממשרד החינוך שלא הועברו לבית הספר 'אילצו' אותה להתמקד בהון האנושי וביצירת צוות לומד:

... המשאב הכי גדול שעזר לי זה ההון האנושי... ההתגייסות, ההכלה... סגרנו דרך משרד החינוך השתלמות מוסדית, כלים טכנולוגיים... לא שיחררו את התקציב. ואנחנו אמורים להתחיל שנה... החלטתי שאני בונה השתלמות מוסדית מהכוח שיש לי. עשינו שאלון גוגל, כל אחד מה המיומנויות שהוא יודע... ומה הוא רוצה לקבל. ומתוך זה בנינו השתלמות מוסדית עם כל הכלים. ומורות העבירו... ואחר כך עשינו שאלון של איפה נמצא כל אחד... מיפוי... קיבלו מענה פרטני מהמורות... זאת ההשתלמות הכי טובה שהייתה לנו... שם גם העברנו את כל הנושא הרגשי... וזה העצים אנשים...

נורית מדגישה את אופני המענה השונים המאפשרים תמיכה דיפרנציאלית ביכולות השונות של המורים:

... כינסתי את הרכזות שלי... את הצוות המוביל, השאלה... איך אנחנו לוקחים את שאר המורים... שלא התנסו בהוראה מרחוק לתוך החוויה

הזאת... מהר מאוד התחלנו להתארגן, גם הרכזות תקשוב שלי עשו מפגשים להסביר על הזום... צירפנו חלק מהמורים שלנו למפגשים ארציים של ארגונים דומים לנו. אני חושבת שהצלחנו להתארגן על זה די מהר. נתנו בעצם לכל מורה את תחושה שזה לא נורא שהוא לא יודע, אבל יש לו את מי לשאול... אחר כך עשינו מפגשים ממש. הקטנו את הקבוצות לאלה שיותר צריכים... הדרכה אישית למורים... הבנו שיש פה רמות שונות ואנחנו צריכים לתת מענה דיפרנציאלי לכל מורה ומורה...

נורית המשיכה ואמרה כי מערכת השעות הפכה להיות הרבה יותר שיתופית וגמישה כך שמורים יכולים ללמוד זה מזה לא רק באופן של השתלמות מוסדית אלא גם באמצעות צפייה והשתתפות בשיעורי עמיתים.

אתגר יצירת שגרות ללמידה ארגונית

מנהלים ציינו כי בזמן משבר הם יוצרים ומשמרים סדיריות ארגונית המאפשרת להם לאגם ולנתח ידע כבסיס לקבלת החלטות: "יש לנו פעם בשבוע ישיבת צוות עם כלל הצוות החינוכי. זה הבסיס הקבוע... וככה אנחנו מתקשרים... היה לנו אספות הורים בזום וגם יש לנו עוד מעט עוד אספת הורים בעיקר דרך הזום. עם התלמידים... אנחנו מנסים שפעם בשבוע לפחות יהיה איזשהו מפגש פנים אל פנים וגם לצוות אנחנו עושים פעם בשבוע בוקר צוות" (יוני).

המבנה שלנו גם מארגן... כל שכבה... ישיבות מחנכים כל שבוע. כל שכבה היא כמו בית שיש לה מנהל שכבה, רכו שכבה... צוותי המקצוע, בתוך צוותי המחנכים, משם זה עולה לצוות הניהול. כלומר, ההיררכיה, או הסדר הארגוני שלנו עוזר לנו לזהות מצוקות. רכו השכבה מגיע לפגישת צוות הניהול שלנו. הדברים יוצאים פה ומחפשים פתרונות פה... הדרך שבה הארגון הזה בנוי עוזרת לנו לזהות גם את המשברים בדרך כי הוא בנוי על קבוצות אינטימיות. יש פה אחת ל-3 שבועות... מעגלי מורים עם יועצות, עם מנחות... מורה יכול לבוא לחשוף... ויש לו תמיכה. במעגלים כאלה יושבות גם יועצות, הדרכות מקצועיות... אז תמיד יש גם את המקומות האינטימיים האלה שבאמת יכול אדם להגיד רגע קשה לי, תעזרו לי, אני לא מתמודד (ענת).

המנהלים ציינו כי שיתוף הפעולה בין חברי הצוות סייע להתמודד עם המשבר ובמיוחד למידת החוזקות של חברי הצוות. "יש לנו צוות בבית הספר שהוא... מלמד אחד את השני וכל אחד שיש לו נקודות חוזק ניצלנו את הנקודות חוזק שלו על מנת ללמד את החברים שלו בצוות".

... אחד הדברים שצריך בעיקר לעבוד עליהם זה הנושא של הסדירויות
ללמידה. סדירויות של מפגשים גם עם המורים ובעיקר בעלי התפקידים כדי
ללמוד על האתגרים והמשברים שהם חווים אותם... לא רק... במקום של
הכלה, שהוא חשוב מאוד... מנהל שרק בא עם פתרונות זה רע מאוד... צריך
לדעת להיות גם קשוב. אבל לא פחות מזה... לנתח איתם מה הסיטואציה.
מה הם הכלים שעומדים לרשותנו כדי לצאת מהמשבר הזה. מה החוזקות
הצוותיות שאנחנו יכולים להשתמש בהם? אם אני ואתה עכשיו חברים
בצוות, איך אנחנו יכולים להיעזר אחד בשני? איך אנחנו יכולים להיות
מקור תמיכה אחד בשני? ... וזו עבודה שצריך לעשות אותה עקב בצד אגודל
ולא בסיסמאות (ליאור).

אתגר פיתוח רשתות למידה פורמליות ובלתי פורמליות

מנהלים הדגישו את חשיבות ההיוועצות עם צוות הניהול הבית-ספרי ומנהלים עמיתים החווים
קשיים דומים. הם ציינו הן את חשיבות המפגשים הפורמליים והן את האפשרות להיוועצות בלתי-
פורמלית על-סמך הכרות אישית.

... אני בעיקר משתף את צוות הניהול שלי. צוות הניהול היה מקור התמיכה
הראשוני... בעיקר מנהל התיכון שהוא מאוד קשור אלי בשנים האחרונות,
אנחנו הרבה שנים כבר ביחד... אנחנו גם מייעצים אחד לשני ואנחנו
מעודדים. זה שאנחנו משתפים... נותן לי הרבה מאוד... יש את מה שנקרא
הכוח הנפשי הבסיסי שכל אחד מקבל במשפחה שלו וכו', הם שותפים
לבעיה, למשאבים שלך. בהקשר הזה אלה האנשים שאיתם אני מתייעץ
(צביקה).

מסגרות הלמידה הפורמלית התנהלו הן עם מחלקות החינוך ברשויות המקומיות והן עם
המפקחים: "אחת לשבוע אנחנו עושים פגישה כל המנהלים ביחד עם מנהלת מחלקת חינוך וככה
מעלים את כל הנושאים שאנחנו רוצים לקדם" (אוריאל). נורית מציינת את הלמידה וההתאמות
שהיא מבצעת בבית ספרה לאור מפגשי המפקח ומנהליו:

השנה היו לנו כמה מפגשי השתלמויות של מנהלים שאני בטוחה שחלקם
הגיעו בעקבות זה שאנחנו התחלנו... לשתף בקשיים שלנו. הייתה לנו
השתלמות מפקח ומנהליו, עם... מדריכה שהיא יועצת ארגונית. וכששאלו
מי מתנדב לשתף, אני הצבעתי ושיתפתי בקושי לראות את המורים מבחינה
רגשית, ואיך לקחת את זה למקום מערכתי בנפח הרבה יותר גדול ממה
שהיה לי... ברגע שהעליתי את זה בפורום הזה של מפקח ומנהליו, אז
התחלתי לקבל כלים. קודם כל מהמנחה עצמה, שנית... מדוגמאות או
רעיונות שאחרים עשו... אני... עשיתי 'שיפטינג' והתאמות... קיבלתי כלים

שאחר כך השתמשתי בהם... זה ששיתפתי... הפך לאיזשהו מקור תמיכה,
כי תמיד יש מישהו שידע יותר ממני בנקודה זו או ... אחרת.

בתקופת משבר הקורונה הסתייעו מנהלים בקבוצות ווטסאפ כדי להתעדכן: "אני בתוך קבוצת מנהלים של חטיבת ביניים הארצית, אתה רואה כל הזמן... זה נותן לי קצת כוח, קצת, הקבוצות האלה. ואת רואה שמה שמטריד את המנהלים זה באמת מה עושים עכשיו... האירוע של הקורונה, אז מה אתם עושים? מתייעצים. כל אחד מוציא וממציא וחושב כל מיני דברים... בגלל האי ודאות הזאת" (צביקה).

אני שותפה בקבוצות ווטסאפ של מנהלים, ובחוויה הרגשית שלי היה לי קשה לראות מנהלים אחרים שלא קוראים את ההודעות עד הסוף, שלא קוראים את המתווים עד הסוף ולא מצויים בפרטים... מתבזבז לי זמן לקרוא הודעות... שיכלו להימנע. בהתחלה זה קצת הכעיס אותי... אני בקבוצה של מנהלים שאמורים להיות כמוני – קוראים, ומבינים עניין ואם הם לא מבינים אז שואלים שאלות רלוונטיות... באופן אישי, עמיתות שלי שקרובות אלי, הייתי מרימה אליהן טלפון להגיד מה לא הבנתם? אני יכולה לעזור לכם? אני יכולה לשלוח לכם מתווה? ועשיתי את זה די הרבה פעמים (נורית).

נורית התוודעה לקשיים שחוו עמיתיה ובאופן בלתי פורמלי ניסתה לסייע. בדומה לה, אוריאל מדגיש את חשיבותה של קבוצת התמיכה האישית והבלתי פורמלית בהיחשפות לרעיונות חדשים. "כשבניתי את המערכת, למשל, נתקעתי עם משהו, לא הצלחתי לפתור אותו. ואז הרמתי טלפון לאחת המנהלות. אמרתי לה תקשיבי זה לא הגיוני איך עשית את המערכת ואז היא אמרה לי 'תוותר, תוותר על מקצועות'. עכשיו, בראש שלי אין דבר כזה לוותר על מקצועות. מצד שני, אני אומר, רגע המציאות מחייבת אותנו. במקרה הזה באמת הקולגות הם קבוצת התמיכה הכי טובה שיכולה להיות".

4. אתגר ניהול ותמיכה במשאב האנושי

מה השתנה בתפיסה שלי בתפקיד המנהל? דגש מאוד מאוד חזק על בריאות התלמידים ועל קשר בין צוות לתלמידים. אם בדרך כלל הדגש הוא יותר לימודי, אני מרגיש עכשיו שהדגש גם צריך להיות מאוד מאוד לרווחת התלמידים, וקשר עם המשפחות, יותר חזק. חייבים את זה עכשיו (י').

אתגר התמיכה בתלמידים

אחד האתגרים המשמעותיים שהעלו המנהלים הוא התמודדות עם צרכים ומצוקות שהתלמידים חווים. "אני חושבת שזו סיטואציה שמאוד קשה להתמודד איתה ואין לך בהכרח פתרונות. יש לנו למשל הרבה יותר מקרים של אמירות אובדניות. יוצא לי לצערי אחת לשבוע לטפל בילד שאו ניסה להתאבד או אמר שהוא רוצה להתאבד. זה לא היה לפני הקורונה. היו לנו מקרים אבל זה היה נדיר. עכשיו זה אחת לשבוע, אולי אחת לשבועיים במקרה היותר טוב".

כי כמה מענים יש לנו בסופו של דבר כשילד נמצא בחרדות מאוד מאוד קשות, והוריו לא יכולים לסייע לו, אז גם אם... נפנה אותו לפסיכולוג, וגם אם אנחנו ניתן לו שיחות יועצת שזה הרבה, בסופו של דבר הסיכון שילדים יפתחו פערים מאוד מאוד גדולים או ינשרו... גדל.... ואנחנו עושים המון כדי למנוע את זה. ממש תופרים חליפות לילדים באופן אישי, תוכניות אישיות. אבל אני חוששת שיהיו ילדים שבטווח הזמן הארוך, אולי ייפגעו מזה (א').

אמנון הגדיר את תפקידו של המנהל יחד עם הצוות כאתגר פיתוח החוסן בקרב התלמידים.

הדבר המשמעותי ביותר זה הנושא של כוח נפשי, של חוסן. המשימה היא... לשמור על התלמידים שיהיו חלק מהמערכת הזאת בכלל. שגם אם הם הפסידו קצת חומר בתוך חטיבת הביניים, יותר חשוב לשמור על בריאות הנפש שלהם, וזה גם אפשר לי... להסביר לכולם... בואו נחזק את התלמידים... יש לך עוד הזדמנות לעשות את המבחן, יש לך עוד הזדמנות לבוא ולהשלים את החומר, רק תיכנס, רק תהיה שותף. כלומר החוסן, החוזק שאתה בא ומקריין בתקופה הזאת של אי ודאות.

אתגר חשוב למנהלים הוא רתימת ההורים לעזרה בלמידת ילדיהם מהבית. דוד עוסק בסמכות המשותפת הנחוצה כדי להניע למידה מרחוק.

בקורונה המצוקות של התלמידים וההורים הרבה יותר משמעותיות וחזקות, ואת רואה את אובדן הסמכות ההורית. כדוגמה, אימא אומרת לי, הילד לא נכנס ולא לומד ויש... חוק חינוך חובה... למידה מרחוק. אז היא אומרת לי 'אבל אני לא מצליחה'. אני אומר לה 'תגדי לי, הילד בכיתה ז', מי בבית מחליט?'. היא אומרת לי 'הילד'... זה מזעזע אותי, אני לא מצליח לקבל את זה. השותפות של ההורים זה הדבר היחידי שהתעסקתי איתו. שההורים יבינו שיש להם אחריות.

המנהלים הדגישו את הצורך לקשר אישי עם התלמידים תוך הבנה ורגישות להקשר המשפחתי.

יש מורים שהפתיעו אותי... לטובה עם הקשר האישי של התלמידים איתם. ילדים שלא קמו בבוקר, שלא רצו, שנכנסו לדיכאון, שלא מעניין אותם

בכלל הלמידה מרחוק. הלכו אליהם הביתה גם כשהיה אסור. אין ספור שיחות טלפון. שלחו הביתה שליחים. עשינו בר מצווה לילד שלא היה לו חברים ואין לו משפחה, ואין אמצעים כי שני ההורים מנקים בתי ספר ולא צריכים מנקים בבתי ספר עכשיו, אז חגגנו לו עם 13 בלונים והמחנכת שלו לבד הלכה אליו הביתה. תקשיב, שטויות הלימודים. מה הילדים האלה חווים, איפה הם נמצאים. ילד שפתח מצלמה בזום ואתה רואה מאחורה הורים שיכורים. שיכורים! והוא לא רוצה מצלמה פתוחה אז אנחנו מאשרים לו שלא תהיה. הוא צודק. הוא לא רוצה להראות את הבית. הוא לא רוצה להראות את ההורים... סיפורים קשים של רווחה, של משפחות שאיבדו הכול... והילדים באמצע. וזה קשה. ואנחנו שומרים על קשר עם כל ה-850 תלמידים. אמרתי למורים לא מעניין אותי הישגים. מעניין אותי שתדברו עם כל התלמידים בטלפון לשמוע אותם, לשמוע שהם בסדר. וזהו. ומנסים (ענת).

מנהלים שמו דגש על יצירת מארג תומך מבחינה פסיכולוגית וכלכלית. הם ראו חשיבות בהתמודדות עם סוגיות שבימים כתיקונם מיקדו את תשומת ליבם פחות: "חשוב בתקופה הזאת להיות בקשר עם התלמידים. יש לי עובדת סוציאלית, יש לי פסיכולוגית, יש לי יועצת שהן גם כן נותנות כלים לצוות ולמחנכים איך לדבר עם התלמידים ואיך לשוחח איתם בזמני שיעורים. איך להתקשר ולדבר איתם על מה שמכאיב להם".

הרגשתי מאוד לא טוב עם תלמידים שהם עם בעיות כלכליות בבית, אי אפשר להגיע אליהם וזה גם דבר שמאוד הטריד את מנחם... תלמידים שבגלל הסגר ממש אי אפשר היה להגיע לעזור להם. הוא לא יכול לבוא לבית ספר... לא יכלו להיעזר בנו... אז ניסינו לגייס כמה שאפשר את האנשים בסביבה... אבל... הטריד אותי. איך מגיעים לכל התלמידים, בטח התלמידים שהם נמצאים עכשיו בבעיות גם כלכליות וגם טכניות. שלא נאבד אותם (מאיר).

המנהלים לא הסתפקו ב"ראיית" התלמידים דרך עיני המורים, אלא השתדלו להיות 'נוכחים' בעצמם: "אני כמנהלת יכולה להיכנס לכל שיעור שמתנהל שם. אז אי ביקשתי מהמורים לשלוח לי קישורים, לשלוח לי הזמנות. אני אמרתי, 'אני אמנם יכולה להיכנס ללא הזמנה כמו שאני פותחת דלתות במסדרון. אם אתם מעדיפים להזמין אותי אני אשמח, אם לא אני נכנסת לא לבדוק אתכן, לראות את התלמידים, לראות את הנוכחות', וזה מה שעשינו" (יפעת).

אתגר מיפוי וניתוח מצב התלמידים

מעבר ל"ראיית" התלמידים, חשוב היה למנהלים לנהל מיפוי מדויק יותר לגבי מצבם לשם קבלת החלטות מושכלות: "פחדנו לאבד תלמידות, כי גם הן עברו איזשהו שינוי... אז כל הזמן עשינו מיפוי

ובדיקה. אנחנו עובדים בשיטת מיפויים דינמיים, כל הזמן למפות. אנחנו עושים שאלוני google docs על הלמידה לתלמידות, למורים, ואז כל הזמן אני יודעת מה המצב".

... אנחנו הוספנו ישיבות במיוחד כדי לשמוע על בעיות. כל מחנך גם יצר קשר יותר מסיבי עם ההורים ועם התלמידים שלו. אנחנו כמנהלים דרשנו מכל מחנך, העלנו google docs, טבלה, שבו הוא צריך לתאר כל שבוע אחרי שהוא עשה שיחה עם כל תלמיד מה המצב שלו מבחינה לימודית. יש כל מיני דברים כאלה שכל מחנך היה צריך להגיש. זה היה חשוב לנו כי הבנו שאם לא נהיה בקשר תמידי איתם, יכול להיות שיש כאלה שהולכים לאיבוד. אחד הדברים שגילינו שזה לא מספיק להיות בקשר אישי עם תלמידים (מי').

באיזשהו שלב גם הוספנו בהמשך לבוקר טוב של המחנך, החלטנו שהשיעור הראשון כל בוקר שבו נמצא מורה מקצועי – הוא משוחח עם תלמידים, שיחות אישיות. יש לנו כאן... מחברת שאנחנו קוראים לה מחברת ההצלחה, ששם מתנהל איזשהו שיח, איזשהו דיאלוג בין תלמיד למחנך, בין תלמיד למורה, בין תלמיד לבעל תפקיד. הוא בוחר עם מי לנהל את השיח, מגדירים יעדים משותפים וגם בודקים אותם... זה יוצר... קשר מאוד אישי עם התלמידים ועם הצוותים. ולכן החלטנו על... שגרת יום כזו שהמחנך פוגש את הילדים, אחר כך המורה המקצועי משוחח עם הילדים וכך יש לנו מידע אמין (עי').

אתגר התמיכה בצוות - אנשים זה כל הסיפור

מנהלי בתי הספר הדגישו את הצורך "להרפות" ולו לזמן קצר מנושאים מקצועיים, ולהתמקד הרבה יותר בהיבט האנושי של צוות בית הספר. צוות המורים נוטל חלק באירוע משברי גדול ונמצא במצוקה, ולכן עליהם, כמנהלים, לתת את הדעת על כך ולתמוך במורים.

אני חושבת שהתחדד לי משהו... הניהול של המשאב האנושי. זאת אומרת, מעבר למקצועי, מעבר לכול, יש פה את הכוח אדם... שבתקופה הזאת... בראש סדר העדיפות שלי. קודם כל הבריאות של האנשים, גם הפיזית וגם... הנפשית שלהם. והבנתי, התחדד לי יותר, אנשים בתוך בית הספר זה הסיפור, זה אנשים. ואנשים צריכים להיות בהרגשה של ביטחון... של שליטה, לסמוך על מישהו, לסמוך עליי. לדעת שיש מישהו שמסתכל עליהם וחושב עליהם ומבין אותם ומתחשב בהם. משאב האנושי שלי, הן אימהות, הן אבות, הן בעלי עסקים, הן נשים של אנשים שפיטרו אותם. יש להם חובות, הם אנשים שיש להם חרדות, הם מפחדים. צריך קודם כל לטפל בהם. ... למדתי להרפות, למדתי שיש דברים יותר חשובים. תירגע, הכול בסדר... לא הספקת את החומר? נשלים אותו אחר כך. קודם כל תרגיש טוב,

תהיה רגוע. הרגשתי מאתגר. הרגשתי שיש צורך לתת מענה. הרגשתי שאני צריכה ללמוד את זה. הרגשתי שאני צריכה לדאוג לצוות שלי. הרגשתי שאני לא צריכה למהר. אז לא לימדו יום אחד, לא קרה כלום. קחו יום אחד בואו ננשום, בואו נחשוב, בואו נראה מה אפשר לעשות (ענת).

מנהלים ראו בצוות המורים משאב החשוב להם להתייחסות אישית אשר תחלחל גם לתלמידיהם. הם נקטו בגישה על פיה מורים שלא 'הולכים לאיבוד' יגרמו לתלמידים לא 'ללכת לאיבוד'.

אני מאמין שהכיתה העיקרית שלי זה המורים. אם המורים ירגישו טוב איתי ויתנהלו כמו שצריך אז הם בדרך כלל יקרינו את זה לתלמידים. בתקופה של משבר כשהדברים מקבלים עוצמה יותר גדולה אז חשוב שהמנהל יהיה בתמונה. אחד מהדברים שאני מתמודד איתם זה באמת יחס אישי לכל מורה. אנחנו קובעים שיחות אישיות, מקיימים ערבים של שיח כדי לראות שאף אחד לא הולך לאיבוד. מה שעשיתי זה יותר לוודא אצל כל המורים ואצל כל התלמידים שהלמידה יכולה להתאפשר. יש לי מורים שהיו צריכים לקבל הדרכה יותר אישית, ולפעמים הייתי יכול לעמוד מול מורה מבוגרת שהייתה מתקשרת גם אם זה 3 שעות בטלפון, רק כדי שהיא תגיע לזה ואז תוכל ללמד את התלמידים (מאיר).

מגיעים לכל מורה, מקשיבים ומגלים עולמות

מנהלים רבים ניצלו את תקופת המשבר להכרות מעמיקה יותר עם אנשי הצוות.

מורים צריכים להרגיש אותי כל הזמן, ואותו דבר בחוויה הזאת של הלמידה מרחוק. מורים היה להם פעם בשבועיים מפגש קפה איתי, וירטואלי, כל אחד עם הקפה שלו בזום אישי, ואני חייב להגיד לך שאני למדתי הרבה דברים בשיחות האלה. הרבה מורים התקלפו ונחשפו. התחושה שכל הזמן יש להם למי לפנות ואני זמין עבורם, זה משהו שאתה יוצר באינטראקציה שלך מול הצוות. זה לא להגיד אני פה, אלא לפעמים ליזום איזה שיחות גם אם הן שבועיות, גם אם הן פעם בשבועיים, על מנת שירגישו את הנוכחות שלך ולהסתגל למציאות אחרת. רבע שעה קפה זה היה נקרא. ולא מדברים על עבודה. אסור לדבר על עבודה. עבודה אני 24/7 זמין עבורם, מדברים על הא [ועל] דא, על המשפחה, על הדברים האישיים ושוב, גיליתי בשיחות האלה הרבה דברים שבשיחות לפעמים פנים אל פנים אני לא מגלה (יורם).

נורית מספרת שדווקא ובייחוד בימי משבר, ואף בתחילתם, ביומיים הראשונים, "הרמנו מסיבה מה-זה נחמדה, כולם חייכו וצחקו, זאת הייתה חוויה מכוונת. עוד חוויה חיובית... כל מורה שחלה התקשרתי אליו כמובן. ואז השיחה גולשת, ומבחינתי כל השיחות האלה היו מאוד מאוד

חווייתיות ... כי הן גילו לי רבדים נוספים על המורה שלא ידעתי אותם".

מעבר להיכרות מעמיקה, מנהלים צריכים להקשיב לאירועים קשים אותם חווים אנשי הצוות שלהם בתקופה זו :

הייתה לי עוד חוויה, לא כל כך נעימה, שלילית... מורה שאפשר להגיד התפרקה. החלטתי להיפגש איתה אישית יחד עם הרכות שמדריכה אותה. עשינו פגישה אחת בטלפון, אני אמרתי זה כל כך דחוף, המצב הרגשי שלה כל כך גרוע שאני לא מוותרת, זה יקרה היום. ועשינו את זה בשמונה בערב וזה נגמר ב-תשע וחצי בערב, אז אתה יכול להבין שהייתה לי חוויה קשה של מוצפות בשיחה הזאת של להכיל מורה שמדברת שעה וחצי, ובעיקר אני מקשיבה לה. זה לא חוויה פשוטה. זה לא כל כך עניין של שלילי וחיובי. זה חיובי כי הקשבתי לה אבל זה שלילי כי היא אמרה הרבה דברים קשים. ואחר כך בזום, כמה ימים אחר כך עוד פעם, ממש בלי סוף... וחלק מזה זה להבין... מורה שאמר לי משהו, סביר להניח שהוא לא היחיד. גם בדברים החיוביים וגם בדברים השליליים (נורית).

המיקוד בפן האישי בא לידי ביטוי גם בפגישות ושיבות מורים שעסקו גם בחוויות אישיות מעבר להיבטים המקצועיים :

ניצלתי את הזמן הזה שאנחנו נמצאים בבית לשיח ... תדיר ומעמיק עם כל המורים. בדרך כלל, ישיבות מורים כלליות נעשו בתדירות יותר נמוכה ודווקא עם המחנכים. ישבו והחלטנו שאנחנו פעם בשבוע עושים שיח עם כל המורים והשיח כמעט ולא היה על הלימודים בכלל. הוא ממש היה רק היכרות יותר מעמיקה עם החיים היותר פרטיים, וכל מורה בסבב סיפר על איך הוא הגיע לחינוך, על החיים האישיים שלו ואחרי זה מין שאלת סבב קטנה לכל המורים. ודיברתי על... חוויה של מורה אחת שהיא עלתה מרוסיה והיא משהו כמו 40 שנה בשדה החינוך. היא פתאום גוללה סיפור שהיא אף פעם לא סיפרה. וגם מורות שעבדו איתה ממש צמוד לא הכירו את זה והיא הראתה מדליות שהיא עוד הייתה מורה ברוסיה... משברים שהיא עברה וגם הישגים, שזה ממש היה מרגש. היא בעצמה התרגשה ובכתה. אז אמרתי, דווקא בתוך המשבר הזה, שעשינו דברים שהם לא בשגרה, הם הביאו להיכרות אחרת עם המורים ולפתיחות יותר גדולה (מאיר).

אתגר רוח הצוות

מנהלים ציינו כי אתגר משמעותי העומד לנגד עיניהם הוא שימור ואף פיתוח רוח צוות, כדי להתמודד עם הקשיים שמורים חווים בתקופה זו. "היה לי משבר שפתאום קלטתי, ולא קלטתי בהתחלה, מורות צעירות שהילדים שלהם לא הלכו לפעוטונים או לגנים, והן היו צריכות ללמד מהזום בבית, והן לא הצליחו... והן קרסו לי. אתה פתאום קולט דברים שביום [יום] אתה לא מכיר אותם, ואתה צריך להתמודד איתם מחדש" (ענת).

הרוח של הצוות שלי, של המורים שלי, של המחנכים שלי זה הדבר הכי חשוב לי. אז ... לחזק אותם ולתת להם את הכוחות להבין שהם עושים דבר גדול והם מצליחים... להמשיך ולדחוף כל בוקר את התלמידים. להיות שותפים ולהתעורר בזמן, ועדיין להיות... בלמידה ולפתוח מצלמות כמה שרק אפשר, ומיקרופונים ולשתף פעולה ולדבר וכו'. זה דורש הרבה מאוד כוחות, בעיקר כוחות נפש. והתפקיד שלי זה... לחזק את הצוות ולוודא שיש להם את הכוחות האלה, בכל מיני היבטים. להפיח רוח. נכון, מתחזק. למה שיניתי מהמילה מתחזק ללהפיח רוח? כי לתחזק נשמע כמו דבר שהוא מאוד מאוד סטטי. זו לא הכוונה בלתיחזק, נאמר, טוב, איכשהו שנצליח לבוא ולעבור את התקופה הזאת. הכוונה היא להיות במקום שכל הזמן יש קשר איתי, לאורך התקופה, להתייעצות, לקבל כל מיני כיווני מחשבות, איך אפשר... לשפר. אבל בעיקר... שיבינו שיש להם אוזן קשבת, עם מקום להתרגשות, שמחשלת את הפן הנפשי שלהם (צביקה).

מנהלים רבים ציינו את הצורך להתמודד עם חרדות המורים בתוך הקשר אישי ומשפחתי. "ברמה הרגשית, יש לי שליש מהצוות שהוא ... מורות בסיכון, אז אתה צריך להתמודד עם זה. אתה צריך להתמודד ולראות איך אתה מתגבר על החרדות, זה דברים לא פשוטים. אז הדבר החשוב הוא איך אתה מסדר את בית הספר כדי להפחית את החרדות של הצוות" (אוריאל). ענת מציינת את הצורך "להיכנס" למרחב המשפחתי של המורים ולהבין כיצד המשבר משפיע על תפקודם: "משבר נוסף שאנחנו עוברים הוא שמורים לקחו את המשבר... את הקורונה בצורה מאוד קשה. ויש לי מורות עם חרדות, ויש לי מורות שהבעלים שלהם פוטרו. יש משבר כלכלי בבית. יש מורות שהבית הוא סיר לחץ כי הבית קטן, הוא לא יציב והן היו בסגר" (ענת).

אתגר ניהול הקשר ושיתופי הפעולה עם משפחות התלמידים

מנהלים נתקלו בקשיים במשפחות של תלמידים החוות קשיים כלכליים. צוות בית הספר פעל באופן אקטיבי להקלת העומס הכלכלי מצד אחד (הפחתה גבייה), וכן לאיגום משאבים למשפחות הנזקקות לתמיכה:

בעיות כלכליות מאוד קשות בבית. לא היה להם מחשב, אינטרנט גם לא פעל אצלם מחוסר... אמצעים. ופתחנו מין קרן כזאת לאיסוף כספים. גייסנו את המורים ואנשים אחרים מהסביבה ואמרנו שזה ממש רק בשביל אותה משפחה שצריכה עכשיו עזרה. לאחר מכן עשינו את זה גם למשפחות נוספות שלאט-לאט התברר לנו שהם גם במצב דומה. אותה משפחה, זה היה משהו מרגש, תוך יום הגענו לסכום יפה של כסף. ובכלל, זה נתן לנו עוד פתח להתערב מבחינה כלכלית... הרגשנו טוב עם זה שהצלחנו ככה להציל משפחה... זה הגיע לעוד משפחות שעד היום אנחנו בקשר איתם בעניין הזה... [שפתח איזה פתח, בתוך המשבר... שלהם בעיקר. אז זה הביא אותנו לעזרה, ותכלס, ועד ההורים ואנשים בסביבה שהביאו אותם למודעות ולעזרה, את אותם משפחות (מאיר).

מנהלים ניסו 'להביא את המשפחות לבית הספר', קרי, לשותף את ההורים בפעילויות המתקיימות, אך גם לשלב את ההורים בפעילויות משותפות עם התלמידים: "מול ההורים אנחנו משתדלים להוציא אחת לשבועיים ידיעון, שהוא בעצם מסכם את כל מה שהיה בשבועיים האחרונים בשכבה ומה עתיד להיות גם בשכבה. זה מסמך שמאוד עוזר לעשות סדר בהבנה של הורים מה קורה בתוך בית הספר ובמרחב הווירטואלי" (ליאור). מעבר לידיעון להעברת אינפורמציה על פעילויות בית הספר, מנהלים הזמינו את המשפחות לפעילויות משותפות:

התאמנו את עצמנו גם להורים. הבנו שההרצאה הזו יכולה להיות טובה גם לילדים וגם להורים, אז הנה, יש פה משהו חיובי. אז אם בבוקר הרצאה לדוגמה על בריונות ברשת, מוקד 105, ניתנה לילדים, הבאנו אותה גם להורים בנפרד. עכשיו יצרנו איזושהי ישיבה משותפת שהילד יושב עם ההורים שלו לשמוע הרצאה מסוימת, לא ויתרנו, קיימנו את זה (עפרה).

שלב נוסף 'בהבאת המשפחות לבית הספר' הוא תכנון משותף של פעילויות חינוכיות עם המחנכים והנהגת ההורים:

הצלחנו לייצר מפגשים ראשונים כבר עם הנהגת ההורים לאורך התקופה של הקורונה, ממש מתחילת תקופת הקורונה. כלומר, הרציונל לא היה בכלל לדבר על קורונה. הוא היה... להגיד: אנחנו עכשיו עושים פרויקטים שלנו, מענים שהיינו רוצים לבוא לתת כהורים. דחיפה שלנו מכל מיני כיוונים, כולל ממש השתתפות פעילה שלנו באיזושהם שיעורים או דברים אחרים ששווה לבוא ולתת, ולהשיג אולי תקציב כזה ופעילויות שאנחנו נקיים בחוץ, מכיוון שאתם כרגע בתקופה הקרובה לא יכולים לקיים, וכן הלאה... וזה הגיע למצב שבו ממש לפני שבוע וחצי, קיימנו עוד מפגש של ההנהגה עם המחנכים ואיתנו, כדי לראות בפרקטיקה איך זה עובד. הדבר הזה, באמת הוא דבר מופלא! (צביקה).

5. אתגר התמיכה "מלמעלה"

אתגר "הנראות" – שייראו אותי מלמעלה

מנהלים חוו בדידות במערכה. הם ביקשו וציפו לנוכחות הפיקוח וגורמי המשרד. הם רצו 'להיראות'.

זה היה [יכול להיות] נחמד להרגיש פחות חייל בודד במערכה. לא מעניין אותי ... אמירות של 'מנהלים יקרים אנחנו מעריכים את'... עזוב... תסתכל עליי בעיניים, תבין מה עובר עליי ואז תגיד לי 'כל הכבוד לך על מה שאתה עושה'. זה מה שחסר לי... מישו שייראה אותי. שיבין מה קורה, מה המתווה, יבין עם מה אני מתמודד ואז יגיד לי 'כל הכבוד'. ואני לא מקבל את זה. אני מקבל את זה מחברים. נורא מוזר לי להסתכל מעליי ולראות ואקום מוחלט. אבל... בסדר. אני יותר ויותר מפנים שזה ככה ואין מה לעשות. אבל... חסר לי תמיכה מינימאלית של גורמים מעליי ממשרד החינוך. אבל תמיכה אמיתית... שגורם ייראה אותי. אני לא צריך קשר. שייראו אותי, שייראו מה אני עושה. או רק יגידו לי 'תשמע תעשה ככה' או ידבר איתי... אין... המפקח זה מישו שמבקש מסמכים ביורוקרטיים... ואין נוכחות ממנו. אגב, זה לעומת העירייה, שהם מדהימים, ומשם אני מקבל גם תמיכה (יוני).

מנהל אחד במגזר היהודי הדגיש את הביטחון שהעניק לו הפיקוח: "אני קיבלתי חופש ניהולי. איך אמר לי המפקח? אם זה נכון לבית הספר שלך – תעשה. אם אתה חושב ש-5 ימים בשבוע זה נכון לבית הספר שלך? לך על זה. אתה חושב ש-4 שעות ביום זה נכון, 6 שעות... אני הרגשתי בקטע הזה ... ביטחון. קיבלתי ... חופש ויד שבאמת תמכה, ואמרה לי תצא לדרך".

מנהלים חשו בנתק בין משרד החינוך לבין המתרחש בשטח: "כמנהלת, אחד הדברים שהיו לי קשים זה לראות איך המטה של משרד החינוך ... לא תמיד מחובר לשטח. זאת חוויה לא פשוטה. לקבל הנחיות ולהגיד שנייה, סליחה, זה לא זה, [זה] לא מתיישב כל כך עם מה שאני צריכה לעשות בשטח" (נורית). לצד חוסר בנראות ונתק מגורמי פיקוח מציינת עפרה כיצד 'ראה' אותה מנהל המחוז וכיצד תיווך בין מתווי המשרד להפעלתם בבתי הספר: "מנהל המחוז, אני בחיים לא נפגשתי עם מנהל מחוז בתדירות כמו שנפגשתי בתקופה הזו של הקורונה. עולה פעם בשבוע, כותב לנו, מחזק אותנו, את המנהלים. יוצא מתווה – הוא עולה מול כל המנהלים כדי להבהיר את המתווה, למה הוא מצפה, וממש להבהיר כי לכל המנהלים, כי כל הזמן עולות שאלות".

אתגר ניהול המידע ושמידה על הצוות מ'רעשים חיצוניים'

האתגר שהוזכר בקרב רוב המנהלים הוא זרימת מידע מערוצי התקשורת ורק לאחר מכן מגורמים מוסמכים במערכת החינוך.

אני חושב שאחת מהנקודות שבהתחלה הפריעה לנו, אבל אחרי זה התרגלנו,

זה... שאנחנו מקבלים את ההודעות מהתקשורת. קודם כל זה מגיע לתקשורת ורק אחרי זה אלינו. זאת אומרת, אנחנו יודעים ש"א י"ב חוזרים ביום ראשון, כי ככה היה בעיתון. ורק יום אחרי שזה מופיע בעיתון, אז גם אומרים את זה לנו. אז בהתחלה זה ככה קצת הפריע... אבל לאט-לאט, התעודדנו ואמרנו שלא נצליח לשנות את זה, זה מה שזה וזהו... אם אנחנו רוצים לדעת מה קורה אנחנו צריכים פשוט לשמוע חדשות ולא לצפות להודעות מסודרות (י').

חוסר התיאום בין גורמי קבלת ההחלטות במשרד החינוך, ארגוני המורים והפיקוח יצר בלבול ותסכול בקרב המנהלים:

באיזשהו שלב אמרתי בואו נפסיק לשמוע טלוויזיה, בואו נפסיק לשמוע חדשות. באמת זה עושה כאב לב. זה עושה כובד. אנחנו מקבלים הוראות מהפיקוח... אז הארגון אומר משהו, וההסתדרות אומרת משהו ויש בין ההסתדרות לארגון כאסח, הם לא מתואמים ביניהם. גם כשהחזירו אותנו במאי, אמרו לנו בואו תחזרו בקפסולות. אחרי יום אמרו לנו בואו תחזרו כולם, כולם עם מסיכות. אחרי יומיים 'לא צריך מסיכות, כולם בלי מסיכות'. זה הלם. זה גם נורא מתסכל. זה נורא מתסכל כי ההודעות הן באמת דרך התקשורת. עד שזה מגיע לפיקוח, עד שהפיקוח מוריד הוראות, עד שזה מגיע אלי, עד שאני מורידה הוראות, עד שאני מפרסמת נהלים כולם יודעים. ואז יש בלבול. בטלוויזיה פרסמו שיש קפסולות, אני פרסמתי שאין קפסולות. אמרו 3 ימים, אני אמרתי 5 ימים. בקיצור זה דיסאינפורמציה מטורפת, המון שמועות. כל אחד אומר מה שהוא רוצה וזה בלבול נוראי. באיזשהו שלב הפסקתי לשמוע תקשורת, אמרתי למורים שלי... אתם שומעים אותי!

מנהלי בתי הספר נמצאים בקשר עם גורמים מגוונים המשיקים להם, ותופסים כי ההצהרות של משרדי הממשלה בתקשורת מנותקות מהמצב בשטח, מה שגורם להם לתסכול רב.

החווייה הרגשית שלי מצד אחד שיש הרבה מאוד בלבול, ומצד שני, למרות העובדה שלא תמיד הכול ברור ומעשה בזמן, אנחנו עדיין מנסים לייצר באמת ודאות בתוך אי ודאות... מה שהיה לי מאוד קשה זה הצהרות שהיו יוצאות לתקשורת לפני שהיו מגיעות אלינו... להגיד לתקשורת, בתי הספר ערוכים ומוכנים לקליטת התלמידים, כשאנחנו מקבלים הנחייה ביום שישי בצהריים וצריכים לפתוח ביום ראשון... זה גם עורר המון כעס... אתה נמצא מול הרשות, מול משרד החינוך, מול משרד הבריאות, מול הורים שמאוד חוששים ואתה צריך לתת תשובות, ולפעמים אתה מקבל את המידע בשלב יותר מאוחר, ואני מצפה שזה לא יגיע אלי דרך הודעה לתקשורת. (יפעת).

התסכול והבלבול בשל חוסר אחידות במידע גובר כתוצאה מחוסר שיתוף גורמי השדה בקבלת ההחלטות.

את המנהלים וגם את המורים בכלל לא שואלים. לא מערבים, הם לא חלק מההחלטות. הם מקבלים את ההודעה לפעמים אחרי שאני מקבל במוצאי שבת מההורים מתווה שפורסם שאפשר ללמד בחוץ... רק אחרי שעתיים קיבלתי מהמפקח. ואני יודע שבהמשך גם יבקשו מ-ז', ח' וט' ללמד במתווה הזו, ואני יודע שאני כבר מתחיל לתכנן אותו, איך אני עושה את הבלתי אפשרי הזה. אז זה תסכול מאוד מאוד גדול... לא מביאים את השטח כדי שיידעו מה אפשרי ומה לא אפשרי (רוני).

ההצהרות התקשורתיות מלמעלה למטה ללא בדיקת היתכנות באות לידי ביטוי גם בחוסר איזון חוזר ומשוב מהשטח למשרד החינוך. "בין מה שמשרד החינוך מוציא הנחיות לבין מה שקורה בפועל, כאילו שיושבים שם אנשים מנותקים לגמרי. זה לא רק שמוציאים הנחיות שהן מנותקות, אין גם פידבק חוזר. זאת אומרת לא שואלים אותך אם אתה עומד בהנחיות, מה בסדר, מה לא בסדר" (רן).

מנהלים ציינו כי תפקידם ליצור חציצה ושמירה מ'רעשים חיצוניים' בייחוד בימי משבר. צוות המורים חווה רעשים חיצוניים הן מגורמי משרד החינוך והפיקוח והן מקולות שליליים המשודרים באמצעי התקשורת ובמרחב הווירטואלי. רן מדגיש את תפקיד המנהל ב'חציצת הרעש' המגיע מגורמי המשרד: "התפקיד שלך כמנהל, הוא לבלום את הרעשים מלמעלה, מגורמי משרד ופיקוח, לייצר שקט לחברה שעובדים למטה, ולהנחות דברים מאוד ברורים שאנשים לא יהיו מבולבלים למטה. למעלה אתה צריך להתעסק עם כל הרעש... לבלום... לעשות סדר... לקחת אחריות".

אתגר יצירת הסדרה דינמית – ביורוקרטיה מאפשרת

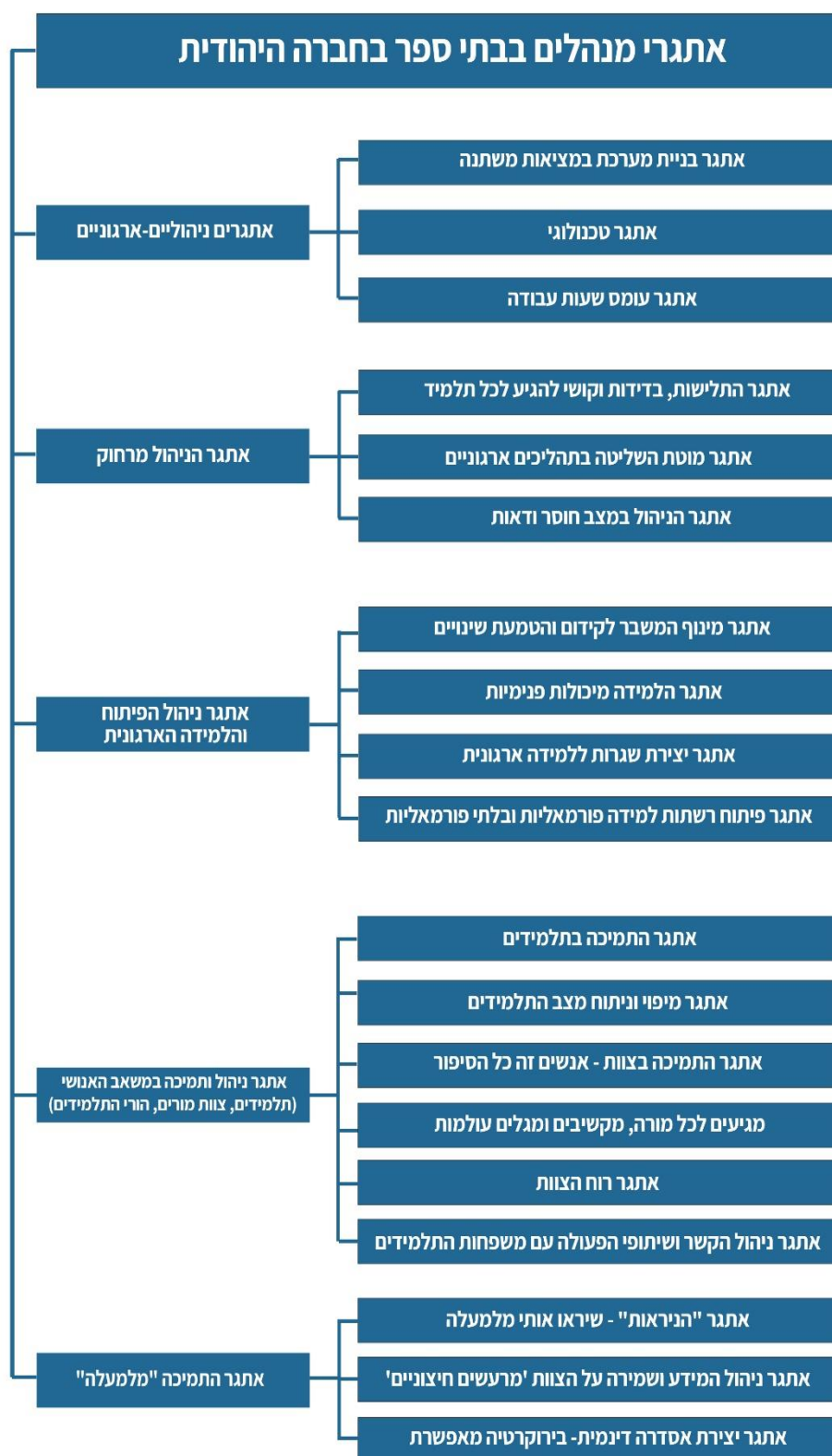
מנהלים חוו תסכול רב מחוסר הגמישות הביורוקרטית של משרד החינוך. דווקא בזמני שינוי ומשבר יש צורך להפחית את הביורוקרטיה הפורמלית, ולאפשר מיקוד בנושאים המהותיים לפתרון המשבר בבית הספר.

למרות שמבחינת משרד החינוך מצפים ממני המנהלת לעשות את אותו הדבר כמו שעשיתי מקודם. בכל ההיבטים. לא משנה עכשיו שיש משבר. תתני בקרות, תטפלי בשעות, בוועדות, בחריגים, לא משנה כלום. הצטיידות, תקציבים. לא משנה שיש משבר זה לא משנה. תרוצי קדימה עם כל השאר. ובעיניי זה מוטעה כי כשאתה צריך להתמקד במשהו אחד, אז אתה צריך גם לדעת לשים בצד דברים אחרים. להקפיא אותם, להקטין אותם ולא לרוץ בכל הכוח. למי יש כוח לרוץ בכל הכוח על הכל? (נורית)

המורים שלנו, ולא רק שלנו, אני אומרת לך שלנו כי אני מדברת על עצמנו,

עבדו הרבה מאוד שעות מרחוק. ממש מבוקר עד ערב. כולל ישיבות צוות למשל, שהיו בשעות הערב ואז כשהם הגישו שעות נוספות, אתה יודע על הדיווח של השעות הנוספות באופן חדש לא נתנו להם את זה. למה? כי אמרו להם שלא נותנים שעות נוספות על ישיבות בזום. הזוי! ואנחנו המנהלות ממש התווכחנו עם הגזברים וזה לא הלך לנו. גם פנינו למשרד החינוך ופנינו כמובן להסתדרות המורים ורק לאחרונה זה סודר. אבל אתה אומר מצד אחד אתה משתמש באוטונומיה, וכן מיישם דברים שלא עשית קודם אבל בשלב מסוים זה נעצר לך. אני לא יכולה. אני צריכה למשל היום מורה, אני צריכה להעסיק איש שיעזור לי מבחינה גרפית בהצגת חומרים וירטואליים. אסור לי לקחת איש כזה. אסור לי. אם במקרה הוא מורה לחינוך מיוחד והוא גם מעצב גרפי. אז אני אקח אותו בשקט בשקט מבלי שהמפקחת שלי או בכוח אדם יידעו שהוא עוסק לי בעיצוב הגרפי אלא הוא רק מורה לילדים. למה זה צריך להיעצר פה? למה זה נעצר האוטונומיה בכוח אדם? למה זה נעצר בגזברות? אנחנו מרגישים, באמת באמת אני כמנהלת מרגישה שצד אחד של המשרד לא יודע מה עושה בצד השני. יד ימין לא יודעת מה יד שמאל. הסיסמאות הם לא אותן סיסמאות. האגף הזה עובד ככה והאגף הזה עובד אחרת. לתת אמון ביוזמות של מנהלים, לתת אמון אל מול הגזברות בדיווחים. רודפים אחרינו הגזברים 'לא שלחתם טופס נסיעות, לא שלחתם. למה אני צריכה לשלוח טופס נסיעות עם המורה הזה מלמד מרחוק? כל מיני דברים הזויים. כאילו מבחינתם כולם צריכים טופס נסיעות. כי הפרדיגמה היא שאני נוסע לבית ספר ומשם אני מלמד, אבל אני אומרת לו אני אישרתי לו לעבוד מהבית. מה הוא צריך לנסוע לבית ספר? אין אינטרנט טוב בבית ספר. אין לו חדר שקט לשבת. הוא יושב בחדר עם עוד 4 אנשים, זה מפריע בזום. למה? כאילו אנחנו חיים באמת 10-20 שנה אחרונה. אז אני חושבת שהתובנה צריכה להיות שיהיה סנכרון, ויהיה הלימה בין ההוראות של משרד החינוך בכל האגפים שלו ולא יכול להיות שאגף אחד ירוץ לאוטונומיה, אבל אגפים אחרים לא (א'').

תרשים 1 מציג את אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית.



תרשים 1: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית

2.3 תוצאות ניתוח הראיונות בחברה הערבית

ניתוח הנתונים בחברה בערבית מעלה חמש קטגוריות-על: 1. אתגרים פדגוגיים, אתגרי הניהול מרחוק בזמן המשבר; 2. אתגרים מקצועיים; 3. אתגרים רגשיים; 4. ניהול המשאב האנושי; 5. יצירת מערכות תמיכה וניהול המרחב האישי.

1. אתגרים פדגוגיים, אתגרי הניהול מרחוק בזמן משבר

אתגרי הניהול כללו מוקדים שונים בעבודת מנהלים, כדלהלן:

הוראה חברתית אחרת, טכנו-פדגוגית מעניינת, מאתגרת ואטרקטיבית מצד המורים.

המעבר ללמידה מרחוק קבע מציאות חדשה של פערי התמצאות ושליטה בעזרים הטכנולוגיים לטובת התלמידים שהיו בעלי שליטה רבה יותר מהצוות הוותיק של בית הספר כפי שזה מתואר כאן בדברי המנהל א':

זה גם... אתגר. גם המורים הוותיקים שקשה להם לעבוד בטכנו-פדגוגיה. כל הנושא של הזומים וכל הנושא של השיעורים המתקשבים, זה גם היה אתגר. איך להביא מורה שלא משתמש כל כך במדיה הזאת להבין ולהשתמש בזה. והתלמידים הם פי אלף שולטים מהמורה, אז איך הוא יכול לשלוט בהם בשיעור? ולפעמים יש כל מיני שטויות שהתלמידים עושים, זה גם היה קשה העבודה עם המורים, הוותיקים... זה... 10-15% מהמורים, אבל... היה קשה להם להתמודד (א').

המעבר להוראה מרחוק זימן הגדרה מחדש של תפקיד המורה, שנדרש לעבור להוראה אחרת המבוססת על שיטה מאתגרת, מעניינת, מעלה סקרנות ועניין בקרב התלמידים ושולטת בטכנו-פדגוגיה חדשנית. על פי מה שמתאר המנהל א':

אם אתה עוד לא מחובר לתלמידים... גם התלמידים לא ישתפו פעולה... לכן הנושא היום הוא שאתה צריך להיות מיומן... להעביר את הידע שלך בצורה אטרקטיבית... שהמורה ימציא את עצמו מחדש. הוא צריך להיות מקצועי... במציאות החדשה, להעביר את החומר הלימודי למרות כל הקשיים... העניין הוא יותר אינטראקטיבי ואינטגרטיבי... הקניית ידע בצורה מתקשבת... גם ברמות של שותפות או של קבוצות... אתה צריך לשלוט בטכנו-פדגוגיה (א').

טיפול בנשירת תלמידים מהנוכחות הסינכרונית במערכת הלימודים בזום

המנהלים שרואיינו הביעו את דאגתם העמוקה בנוגע לסוגיה של נשירת תלמידים, וראו בעיה זו כמצריכה טיפול ממוקד מצד המנהל והצוות, באמצעות פעולות ממוקדות להפחתת תופעה זו :

יש גם תלמידים שניתקו קשר עם בית הספר. גם אני מציין שזה אחוז קטן אבל יש כאלה. בוא נגיד 5%... אלה משפחות קשות שאין להם את היכולת... לראות חדשות אז... חוסר אחריות, חוסר... מודעות, הם ניתקו קשר... היינו צריכים ללכת לביקורי בית עם כל המגבלות, או לערב את ההורים כדי שהם באמת [ידאגו] שהתלמיד ייכנס לשיעור... זה גם כן היה אתגר לא פשוט... (א'י).

... תלמידים שאיבדנו איתם קשר בכלל, והיינו צריכים לנסוע אליהם הביתה ולדרבן... בעיות קצה של מחשבים ואינטרנט... גם גיוס משאבים... לנסות לעזור לחלק מהתלמידים, או בטאבלט או באוזניות, או ברמקולים... (מ'י).

המנהל ס' מתאר איך הוא מטפל בצורה ממוקדת בנשירת תלמידים, ומה הוא עושה יחד עם הצוות בכדי להגביר את הנוכחות וההשתתפות שלהם במפגשי הזום :

תלמידים שלא נכנסים לזום, אתה דואג לתלמיד, מביא לו טאבלט, והתלמיד הזה לא נכנס לשיעור. אתה מרגיש שיש פה נשירה. אתה צריך לעקוב אחרי כל תלמיד ותלמיד. צריך לדבר עם המחנכת, צריך לדבר עם ההורים. היועצת מתערבת. זה תהליך... אתה לא רוצה לפספס אף אחד. כל יום אני נכנס לזום, סופר את התלמידים, למה x, y לא בשיעור? לדבר עם ההורים שלהם. אני רוצה לראות מה דיברתם עם ההורים, לזמן הורים, לבקר הורים... תלמיד ש...יום-יומיים לא נכנס לזום... זה מאוד מאתגר... (ס'י).

2. אתגרים מקצועיים

חלון ההזדמנות שבמשבר לארגון מחדש של המערכת

משבר הקורונה יצר הזדמנות ארגונית ניהולית למנהל בית הספר. הזדמנות זו פותחת בפני המנהל את האפשרות לארגן מחדש מטרות ויעדים קצרי טווח וארוכי טווח, לקבוע מה חשוב פחות ומה יותר לרגע הזה של המשבר, להקפיא תוכניות שאינן רלוונטיות בעת משבר זה, כמו טיולים בית ספריים או תוכניות התערבות, לשנות את מערכת שעות העבודה ולוח השיעורים של התלמידים בהתאם למתווים ולצרכים הספציפיים של התלמידים (כמו, למשל, להחליט אילו שכבות ילמדו מרחוק ואילו שכבות מקרוב, בקפסולות או בלי קפסולות, וליצור מערכת חדשה. בשנה זו מנהלים רבים דיווחו בראיונות שהם יצרו מחדש את מערכת הלימודים כמה פעמים :

... התקופה הזאת... מאוד מאתגרת... מעוררת השראה וגם... [מפרה]
 איזון ... שהיה לפני. נותנת לך כך להתמודד עם סיטואציות שאתה אף פעם
 לא התמודדת... זה יפתח הרבה הזדמנויות חדשות ... בפני הצוות, בפני
 התלמידים, ההורים. בכלל התפיסה... שלי לכל מערכת החינוך... עכשיו
 אפשר לעשות רה-ארגון לכל מה שהיה. אז זה גם הזדמנות.
 לדוגמה, זה השפיע על מערכת השיעורים [ש]כל הזמן השתנתה... התחלנו
 ב... בסגר ב-12 למרץ למידה מרחוק, אז הכול היה רק למידה מרחוק... אחר
 כך חזרנו חלקי... ב-17 למאי חזרנו מלא. זו הייתה טעות, אני זוכר. ועכשיו
 בספטמבר חזרנו שבועיים בצורת קפסולות ואז סגר 100% למידה מרחוק.
 עכשיו עוד פעם קפסולות אבל עם יותר התניות... זה אתגר בשבילי כל פעם
 כמנהל ליצור מערכת חדשה, במיוחד (במתווה) האחרון שזה לא היה כל כך
 ישים כי מורים לימדו 5-6 קבוצות, ולפי המתווה רק 4 קבוצות הוא יכול
 ללמד בכלל. יש קבוצות... שהמורה מלמד אותם ורק מרחוק, לעומת
 קבוצות אחרות... [שהוא] מלמד מקרוב... לא פייר לפעמים כלפי
 התלמידים... זה אתגר... זה אילוף. אבל לתלמיד, להורה, לא אכפת... (א').

... זה נותן לי אופק. איך לחשוב אחרת בדבר הבלתי צפוי ולעשות ארגון
 מחדש. משבר בשבילי... זה חומר גלם... עכשיו [זה] בלתי צפוי... (מחי')

גמישות וזמינות

משבר הקורונה שינה את מערך הזמינות של המנהל ושל הצוות הבית ספרי. מנהלים רבים תיארו
 "פרופיל של 24/7", פרופיל שצמח מטבע המשבר. המנהלים והמנהלות סיפרו שזה פרופיל העבודה
 האופייני גם למורים:

... יכולים לפנות אליך ולשאול אותך, לשלוח, לבקש אז אתה גם כמנהל ...
 צריך להיות זמין יותר, לאנשים, לצוות... אפילו להורים ולתלמידים. הם
 יודעים שאין עכשיו... שעות עבודה, כל הזמן אם יש בקשות... הם יכולים
 לפנות. יש להם מספר טלפון, יש להם ... מייל... הוואטסאפ (א').

נושא הזמינות התבטא אצל המנהלת ג' אשר העלתה את הצורך להיות זמינה לכולם כמנהלת בעת
 משבר הקורונה, שבעקבותיו מצופה מהמנהלת להיות נגישה "24/7":

מבחינה ארגונית, אתה עובד 24 שעות... מארגן, מנסה לארגן את בית הספר.
 24 שעות. גם כשאתה נמצא בבית הספר, גם... בלילה, גם כשאתה נמצא
 בזום, גם כשאתה... עם המורים, עם הצוות, עם המשרד. אתה כל הזמן
 בקטע שאתה מנסה לארגן. והכול... בשלט רחוק. זה מחייב יכולת ארגונית

גבוהה מאוד, ושונה מאוד... אתה מנהל אנשים שהם לא מולך. מסכים
שחורים, או דרך הטלפון, או דרך ההודעות (ג').

ניהול בתקופת אי ודאות ומורכבות

אתגר נוסף מולו מתמודדים המנהלים, כפי שעלה מהראיונות, הינו ניהול תוך כדי אי הודאות
והמורכבות הנלווים למשבר. הם מתארים אתגר זה כחווייה לא פשוטה, המדגישה את יכולתם.
המנהלים יודעים להסתדר טוב יותר עם מה שיהיה בטווח הקצר ופחות בטווח הארוך: "...כל הזמן
יש את האי ודאות... אין לך תשובות מלאות" (א').

המנהל מ' תיאר את חוסר הנחת ואי השקט שלו בשל האי ודאות הממושכת, והצורך לנהל את בית
הספר במצב כזה:

זו אחת התקופות הכי לא מובנות לי... מכל חיי... תמיד לכל בן אדם יש
רגעי אי וודאות, אבל להישאר תקופה כל כך ארוכה, של 9 חודשים, שאני
אישית, כבן אדם וגם כמנהל, לא רואה אופק, וחסר אוניס, אני לא יכול
לגמור את היום, כאילו אני לא יכול לגרום לנגיף הזה להיעלם... מצד שני,
משבר הקורונה שיבש לכולנו את החיים. לי כמנהל זה מעורבות של
דברים... שנכנסים אחד בשני (מ').

המנהלים מתארים את החוויה הארגונית של מצב הקורונה כמצב של "כאוס". בית הספר מתנהל
במשבר הקורונה במצב של אי ודאות, ולכן המנהלים מבטאים תחושה של חוסר מסוגלות מחד
גיסא, ומאידך גיסא, מנסים להתאים את עצמם לצורכי המערכת המשתנה כל העת וזקוקה מדי
יום לארגון מחדש:

נכון. כמנהל מוטלת עליי האחריות להיות שותף עם כל האוכלוסייה של
תלמידים, מורים, הורים, ולתת להם מענה רגשי לכל בעיה שתיווצר,
ולהיות בטוח במה שאני אומר. לתת... את רשת הביטחון לכל התלמידים.
מבחינה ארגונית אנחנו בכאוס... תקופת אי הודאות בתקופת הקורונה,
ואתה צריך להיות מעודכן ומעורב, כל יום ולהתארגן מחדש... להיות מסוגל
להתמודד עם המצב הקיים וכל הזמן להיות שם, [כ] שהמצב משתנה כל יום
(פ').

שינוי בתפיסת תפקיד הנהל בניהול המשבר

המנהלים מתארים גם שוני בשיטת ניהול המשבר באופן אקטיבי בין המנהלים. כך לדוגמה, מנהל מתאר את הניהול בזמן משבר הקורונה כחוויה ייחודית הנבדלת ממשברים אחרים שנחו קודם בבית הספר, מה שהופך את משבר הקורונה למשבר ייחודי המצריך הבנה ומחקר מעמיקים יותר: "זה שונה. משבר הקורונה זה משהו שונה מכל המשברים שעברנו... עד היום" (ז'). המנהלת ג' מתארת את תפקיד המנהלת במשבר הקורונה כגורם ל"אומללות", עד כדי כך שהיא חושבת לעזוב את תפקיד הניהול. כפי שהיא מתארת, היא הגיעה כבר עד כדי ייאוש מרוב המתווים המוצעים:

המנהל בזמן קורונה, איבוד... כל שכל ישר שישנו למנהל. המנהל... מבצע פעולות, דברים שהוא משוכנע בהם ודברים שהוא לא משוכנע. מתווים של משרד חינוך, הוא חייב לעשות אותם. יש לו לחצים מהתלמידים, יש לו לחצים מההורים... הוא חייב לבצע... אלף ואחד דברים בדקה. הוא... ממש אומלל. מילה, מטאפורה אומלל מכל הצדדים, מכל הכיוונים... כאילו ברגעים מסוימים... חשבתי כבר... לעזוב את הניהול... נמאס. מתיאשים... מבקשים מאתנו לנהל תחת כותרת מנהל בית ספר.. לנהל דברים... כי אתה מנהל ואתה יכול... יש דברים שאני לא יכול! [כמון] לנהל דברים הזויים (ג').

המנהלת ג' מחדדת שיש לה תחושת טראומה כמנהלת חדשה בעת הקורונה, ורואה את החוויה העכשווית העוברת עליה כמשהו בלתי נורמלי:

... אני הייתי מנהלת נורמטיבית מספטמבר... עד סוף פברואר... בסביבות 6 חודשים. בשישה חודשים תפקיד חדש זה גם לא קל... להתמודד עם הקושי של ההסתגלות לתפקיד החדש... אני לא מצליחה אפילו לזכור כמנהלת חדשה... את השישה חודשים האלו! הטראומה של הקורונה הרסה כל זיכרונות. אני זוכרת את עצמי כל הזמן מנהלת... במלחמה הזאת... לא היה לי רגע נחת... אני השתגעתי. לא היה לי רגע... להגיד: אני נהנית מהתפקיד, איזה אושר... גם התחלתי קשה, וגם הגיע הקורונה וגם כל האי-סדר... אני לא יכולה להגיד שיש לי תפיסה לפני הקורונה כי פשוט אני ממש חדשה, וכל... כך [הרבה] מתווים... שינויים, שאפילו אם היה לי זיכרון של חודש-חודשיים, [הוא] נהרס. ילדות, ילדות נהרסה (ג').

3. אתגריים רגשיים

התגובה הראשונית של המנהל לסגר הראשון "המידי"

כשהוחלט במשרד החינוך על סגר מידי עקב התפשטות הקורונה בשנה הראשונה של המגפה, הגיב כל מנהל בדרך אחרת, בהתאם למקום בית הספר או למצבו מבחינה פיזית ולימודית. המנהל ז' מתאר את חווית המעבר להוראה מרחוק, קרי מהבית, כחוויה של הלם, אי ודאות, חוסר בהירות והיעדר הנחיות לפעולה:

... אני נכנסתי קצת להלם... אני לא ידעתי מה לעשות בהתחלה... יש... דבר חדש, אתגר חדש שאנחנו לא חווינו... קודם. אז כאילו נכנסתי (לבועה) אחת גדולה, שחורה... אני צריך לספק תשובות לכולם, גם לתלמידים, גם להורים וגם למורים, ואין לי. לא בגלל שאין לי אני אישית, אלא בגלל שלא קיבלנו גם מהמחוז, לא קיבלנו ממשרד חינוך, לא קיבלנו מאף מקום מה אנחנו עושים... לא ידענו מה זה למידה מרחוק... ידעתי שאנחנו צריכים ללמד, אבל איך? למי ואל מי? הרגשה הייתה מאוד קשה... דבר ראשון שעשיתי, אסיפת מורים שהסברתי להם, יש דבר חדש... למידה מרחוק. אנחנו נתכונן לחודשים, לא לימים. אנחנו צריכים ללמד מרחוק... וזה מה שעשינו וזה מה שהקל עלינו... הצפי שלנו היה מראש שאנחנו הולכים לימים... קשים... נהיה מנותקים אחד מהאחר גם מהמורים וגם מהתלמידים (ז').

המנהל הרגיש אבוד, חש שהוא נכנס למערכת שלא הוא המוביל בה, והוא ומתחבא מאחורי רכזת התקשוב של בית הספר:

... ב-12 למרץ הייתי אבוד. לא הייתי בעניינים... לא הייתי כל כך קליבר וחכם, תעשו מערכת... מי נכנס ומי לא נכנס. היינו ב... מצב קטסטרופלי. אבל הצלחנו. הייתה לי רכזת תקשוב מאוד טובה... ניהלה את העסק... התחבאתי מאחוריה, לא ידעתי מה לעשות... הייתי בבית, יושב, מסתכל... אבל אחרי זה... אם אתה מנהיג אתה צריך ללמוד... התחלתי להבין מה קורה, לאט-לאט, הדרכות פה ושם, עד שנכנסתי לכל העניינים... היום אני איתה, שותף... היה תוהו ובוהו... אבל... לא הקרנתי את זה. מיניתי את רכזת התקשוב, תמכתי בה ואמרתי לכולם אני סומך עליה ו... היא מייצגת אותי. לאט-לאט התחלתי ללמוד, לקרוא, לעבור על הנחיות משרד החינוך. [אבל] בהתחלה... תקופת אי הוודאות... אף אחד לא יודע כלום... היינו בתקופה קשה ביותר... (פ').

דרישות סותרות בין בית לעבודה

המעבר לביצוע עיקר עבודת המנהלות והמנהלים מרחוק ומהבית הבלתי והעצים סממנים של קונפליקט קשה בין דרישות העבודה, קרי, ניהול שיחות הזום והשיבות מהבית, ודרישות הבית והמשפחה, בפרט כשיש ילדים שזקוקים לעזרת ההורים ולנוכחות שלהם, מה שמעצים את האתגר:

לחבר בין העבודה שלי בעיקר עם מה שקורה בבית... יש לי ילדים, איך לעשות את זה בבית? ... נכון, [אני] מנהל, ועושה את העבודה מול האנשים, אבל כשאני נכנס לבית, אתה אבא, בכובע של אבא. [אבל] אי אפשר להגיד שאני לא מנהל... בתור עובד הוראה בן אדם [מחויב]... כל יום יש לחצים מאוד חזקים על מה שקורה בחברה, אתה שומע, אתה רואה. מבחינה אישית, זה הפך להיות מאוד קשה. כאילו הכול מוטל על המנהל... בבית אתה מביא את העבודה שלך לתוך הבית... הרבה טלפונים... המון הנחיות. קריאת מאמרים... זומים... כל העבודה עברה אצלי בבית, ולא היה לנו זמן... בקושי אנחנו יושבים עם הילדים שצריכים אותנו גם... השתדלתי, כמה שאפשר... לא... ציפיתי שיקרה משהו כזה. אם הייתי מצפה, אני לא הייתי מתקרב לתפקיד (מח').

מצוקה כפולה הייתה חלקן של מורות שהן אימהות לתלמידים, בעקבות מערך הלמידה מרחוק:

אני גם חווה את זה בבית כי יש לי בנות שחלקן בבית ספר, חלקן סטודנטיות לומדות מרחוק. אשתי גם מורה ואני גם ניהלתי את זה מהבית. אז זה השפיע מאוד על החיים בבית. היה פה כל הזמן... כל אחד בחדר, כל אחד מנסה לשמור על שקט כי אחרים גם לומדים... זה לא קל. זה... יש את העבודה בבית, ועכשיו יותר לחץ בבית, זה גם היה אתגר באופן אישי (אי').

מנהל אחר הרחיב את הדיבור על האתגרים העומדים בפניו אשתו שהיא גם אימא לילדים הלומדים מרחוק, וגם מורה המנהלת את הכיתות שלה מרחוק במערכת הזום:

יש לי אישה שהיא גם מורה, ואני רואה את המשברים שהיא עוברת, אז אני לא רק מסתכל עליה כאל אשתי, אני מסתכל עליה כאל עוד מורה ועוד מורה, ומה עושות המורות שלי של הבית ספר שבבתיים? כאבי גב, כאבי רגליים, לא להספיק לעשות דברים, כעס על התלמידים שלא משתתפים, שליטה בכיתה דרך המחשב (מאי').

מצוקה דומה תיארה המנהל אי' שהוא מנהל חדש, בשנתו השנייה בתפקיד. אשתו גם היא מורה ומחנכת הצריכה לדאוג לזום של הכיתות שהיא מלמדת, ולכיתה שהיא מחנכת, בנוסף לעובדה שיש להם גם ילדים שהם תלמידים בבית ספר, שגם להם יש שיעורים בזום, ויש להם גם תינוקת הזקוקה להשגחתם:

היה לי לחץ קשה מאוד בבית. אשתי מורה, ו... יש לי שלושה ילדים ... לומדים, כל אחד רוצה ללמוד בזום עד לשעה 14, 15, ויש לי קטן בן שנה ואין איפה לשים אותו ו... והאישה שלי היפה הזאת... היה לה לחץ כל היום ו... תמכתי בה אין סוף, עזרתי לה, והיה לנו קשה מאוד ... תדמיני לעצמך שכולנו רוצים להיכנס לזום, אני, אשתי, הילדים, והילד הקטן מסתובב בבית. בלגן שלם... קשה מאוד... והילדה הקטנה רצתה משהו שיהיה צמוד... [אלה, כדי] להיכנס לזום, היא לא יודעת... כיתה ב'. צריך לעזור לה. הילד בוכה, רוצה חלב ולא יודע מה... והאישה מלמדת וצעקות וזה, והאינטרנט. בלגן שלם. סיר לחץ גדול. כולם בבית, אי אפשר לצאת... התקופה הראשונה הייתה קשה מאוד. סבלנות, תמיכה, הכלה ולפעמים הייתי... עוזר, הייתי גם עוזר לכולם, אין מה לעשות. עברנו את זה. קצת עזרה גם מהמשפחה המורחבת (איי).

תמונה קשה אף יותר הציגה מנהלת שתיארה את המצב הסותר בין דרישות העבודה לבית: "אני עזבתי את הילדים... התרחקתי, במובן שהתרחקתי מהילדים, מהבית... אני כל כך קשורה לבית" (מ').

חוויות חיוביות ממשבר הקורונה

מנהלים תיארו את התרגשותם של המורים למראה הנוכחות הכמעט מלאה והפעילה של התלמידים בכיתות:

... דברים אופטימיים זה כאשר מורה וותיק מתקשר אלי ואומר לי, 'וואו איזה כיף! איזה יופי כשאני מתחיל ללמד דרך הזום אני נפגש... עם התלמידים. אני נפגשתי עם 27 תלמידים מתוך 30, ואני אף פעם לא לימדתי בזום, לא ידעתי מה זה זום, איזה כיף'. והוא ביקש ממני... 'תן לי מחר עוד שיעור... הפחד הזה זה עבר לחוויה חיובית. חוויה נוספת חיובית זה כאשר אני נכנס לזום עם תלמידים ורואה אותם משתתפים בשעות חינוך... עם יועצת, עם פסיכולוגית, מדברים ואומרים... עד כמה שהם אוהבים את בית הספר... רוצים את בית הספר. דברים כאלה הם מחממים לי את הלב ונותנים לנו עד כמה אנחנו באמת מחבקים, עד כמה שאנחנו... מכילים את התלמידים. ... זה ביום-יום דבר רגיל... אבל בזמן שאנחנו מרחוק, והתלמידים מספרים על איך שאנחנו הכלנו אותם בזמן שהם היו בבית הספר, זה מאוד מרגש אותי. שאני יודע שאנחנו עושים את העבודה הנכונה. ואני... מדבר על המון תלמידים ועל המון מורים (ז').

המנהלת ג' מתארת את התרגשותה כשהיא סוף סוף מנהלת מהבית ויכולה לבשל לילדים תוך כדי זה שהיא מנהלת מרחוק את בית הספר: "חיוביות! דבר אחד, שאני הפכתי להיות אימא יותר טובה. מבשלת אוכל בבית, זה חיובי. סוף סוף, אחרי 20 שנה!" (ג').

התמודדות עם תסכולים: חוויות שליליות ממשבר הקורונה

כניסת זרים לתוך סביבת הזום של שיעורי התלמידים, פצחנים שניסו להשתלט על הזום, ביטויי אלימות מילולית ושפה בוטה שחדרו אל תוך סביבת הלמידה הפרונטאלית או מסביב לה מהמרחב הווירטואלי, תועדו בזכות השקיפות של מערכת הזום והלמידה מרחוק, המתעדת את כל ההתרחשויות:

לפעמים אתה נכנס לשיעור ומישהו שאתה לא מכיר ... נכנס לך לפגישות, מדבר מילה או שתיים שהם לא במקום ... אף אחד לא יודע מה לעשות איתם ... אני לא מדבר על מקרים חריגים ביותר ... אבל ... מספיק שהחשש של המורה ... עם קבוצה, שיכול להיכנס עוד מישהו שלא מהקבוצה ומספיק שיגיד מילה, מילת גנאי שהיא תהיה שם, זה החשש של כל מורה ... וחלק מהם חוויות שליליות (ז').

אצל מנהלים רבים חוזר תיאור של חוויית קושי, בגלל תחושת הבדידות והמרחק מהתלמידים ומצוות המורים בחטיבות הביניים לתקופה ממושכת. הם מתארים את הקושי הזה בעיקר עבור תלמידים כיתה ז', שזה עתה נכנסו לחטיבה. המנהלים עדיין לא הספיקו להכיר אותם, הם לומדים מרחוק, ויש תחושת ריחוק ותחושות קשות הן של המנהל והן של הצוות, המתמודדים אתן:

החווייה הרגשית שלי זה החוסר ... המון דברים חסרים. חסר לי ... המפגש עם המורים, עם התלמידים. חסר לי להגיד את הבוקר טוב, לראות את ... את הטוב של התלמידים, את החיוך של התלמידים ... חסר לי ... הגישה האנושית ביני לבין התלמיד. אני כל הזמן צריך להיות במחסום כזה של להגיד ... מרחוק. וה'מרחוק' הזה מציק לנו מאוד. זה כבר התחיל לעשות לנו ... לי אישית, משבר. המשבר של [חוסר] קשר חברתי רגשי ביני ובין כל מי ששובב אותי (ז').

מבחינה רגשית ... מעמסה רגשית ... מאוד גבוהה ... שמגיעה כמעט לאיבוד ... יכולת להתמודד איתם, עם הבעיות שלהם, עם הקשיים הרגשיים האישיים שאתה מתמודד איתם, עם הבדידות. אתה בודד ... אתה מגיע לבית ספר, אבל אתה בודד. אפילו המזכירה לא מגיעה, אב הבית ... כולם בחל"ת. רק אתה מגיע לבית ספר. או אם יש לך חינוך מיוחד, גם ... אתה מגיע. אז ההרגשה מאוד קשה. זה מבחינה רגשית ... וזה עומס, זה נמשך ... (ג).

יש ציפייה למפגש הפיזי ברחבי בית הספר שמאוד חסר בחטיבות הביניים בשל הלמידה הממושכת מרחוק:

עוד דברים שריגשו אותנו... התלמידים באמת בכו בזמן זום למורים: 'אנחנו מתגעגעים אליכם, אנחנו רוצים אתכם'... לפעמים מורים... לא היו יכולים לעמוד מול התלמידים... [כש]פתחו את בית הספר ליום של פעילות בבית הספר... ציפיתי שהתלמידים, חלק כן יגיע וחלק לא, כי זה עניין של פעילות, זה לא יום של לימודים. כשהגעתי לבית הספר הבהרתי לתלמידים שיגיעו ב-9... נדהמתי שב-30:7 התלמידים כבר [היו] בשער בית הספר... (ג').

חוויות שליליות נוספות היו ריבוי מתווי החזרה שהשתנו תכופות, והיעדרם של תלמידים בין כותלי בית הספר:

... אי אפשר להתעלם מהחוויות השליליות, ומאי הוודאות של כל נושא הקורונה, כי כל הזמן אנחנו... חושבים על קורונה... מה המתווה? מה יהיה?... אין... יציבות וזה מעיק.
זאת החוויה הכי שלילית שאני מרגיש, שאני לא רואה תלמידים, שאני לא רואה הורים כמו שצריך, שאני לא רואה מורים כמו שצריך. יש לי הרבה מה לתת למורים שלי בתוך בית הספר... כל יום חמישי, יש לנו זום, ישיבת צוות, אנחנו מסכמים את מה שעובר עלינו בשבוע. נפשית, רגשית ו... פדגוגית... אני מוביל את זה כל הזמן מפתיחת שנת הלימודים, שיח רגשי, שחרור רגשי, מדברים על החוסן של הצוות ולאחר מכן מדברים על הנושא הפדגוגי. אבל עם כל זה... אתה לא רואה בזה משהו אמיתי. אני רוצה להיות עם צוות ההוראה שלי בתוך בית הספר, לא דרך המחשב, לא דרך המצלמות.

אצל המנהלת ג', רשימת החוויות הרגשיות השליליות בעקבות ניהול משבר הקורונה כמנהלת היא ארוכה. "הרגשה רעה", היא אומרת, "משהו חוסם אותך בעשייה, מגפה עולמית":

השלילי – רשימה ארוכה. קודם כול... אתה מתמודד בכמה רבדים... אתה חייב להתמודד רגשית. 'למה קורה לי דבר כזה?...' כל החיים שלי אני מחכה שתבוא השנה הזאת, שנת הניהול, שנת שהולכת להיות כולה אתגרים – קורה לי דבר כזה, מגפה עולמית. אז... כבר יש לך הרגשה רעה.
זה עושה לך שלילי – רע וזה גם חוסם אותך, חוסם אותך בעשייה. עד שאתה... מזהה את זה ואתה מנסה להתגבר. יש לך עוד הרגשה שאתה לא מצליח לעבוד, אתה לא... מספיק, אתה לא מצליח להשיג דברים. אתה עושה תוכניות אבל דברים לא זזים... אז הקטע הרגשי... אתה בהרגשה לא הכי טובה. הקטע המקצועי – אתה לא מספיק כמו שאתה צריך, ועל הקטע... ההישגי... אתה... מחכה שזה ייגמר... שזה יסתדר... שנחזור לשגרה. אתה כל הזמן כזה במחשבות של... 'מה אני אעשה? מה זה קשה לי'. אין לך הרגשה חיובית... אתה לא נהנה משום דבר. אפילו מהתפקיד

אתה לא נהנה – מלהיות מנהל בדרך כלל יש לך את... השואו (show) הזה.
אין לך! אין לך שום דבר!... (ג').

"הטראומה הניהולית" כפי שמתאר מנהל חדש בעת הקורונה

חוויית הטראומה הניהולית של מנהל חדש שזכה במכרז לניהול בית ספר, אך לא שיער מה ציפה לו בשנת הניהול הראשונה, קרי, מערך למידה מרחוק, חוסר נגישות תמידי לתלמידים ולמורים, וכול זאת תחת אי ודאות בלתי נסבלת – היא ללא ספק חוויה קשה. דאגתו הייתה נתונה בעיקר לתלמידים החדשים. כיוון שהלמידה במשך כל השנה כמעט הייתה מרחוק, היה ספק עד כמה הכירו התלמידים זה את זה, ובאיזו מידה היו מוכרים למורים ולמנהל החדש. שאיפת המנהל החדש היא להרגיש את הנוכחות הניהולית, שלו כפי שהדבר מתבטא מתבטא בתצפיות בשיעורים בפועל, בשיבות צוות פרונטליות, אינטראקציה חברתית יומית בין המנהל לצוות ולתלמידים במהלך יום לימודים רגיל בין כותלי בית הספר, ועוד. מכאן עיקר הקושי שמתארים מנהלים, ובייחוד ממנהלים חדשים בשנתם הראשונה בתפקיד, שהתוו בפנינו תמונת מציאות מתסכלת ובעיקר הרבה פחות יציבה מכפי שציפו בכניסתם לתפקיד:

לא ציפיתי... בשנתי הראשונה כמנהל... עד שהתממש החלום שלי והגשתי את החלום שלי להוביל בית ספר, ולהנהיג אותו, לא חלמתי בחלומות הכי רעים ש... נהיה בשנה כזאת, כל כך... קשה מבחינת מגפת הקורונה ו... מגפות אחרות שנדבר עליהם אחר כך... הדרך להתכונן לשנה הזאת... הייתה מאוד מורכבת, מאוד בעייתית, ...מאז אוגוסט, מלפני פתיחת שנת הלימודים ועד עכשיו... לא חווייתי יציבות... אלא בתקופה של חודש ימים כמעט, שאנחנו מלמדים אך ורק מרחוק. הייתה מערכת שעות שהיא רק מרחוק, ופה הרגשנו קצת יציבות מבחינת מערכת שעות. אבל אין יציבות לא אצל צוות ההוראה ולא בקרב תלמידים, ולא בקרב הורים... מערכת מאוד רדיקלית בכל התקופה הזאת. מאז פתיחת שנת הלימודים ועד עכשיו ישנה רדיקליזציה לא מובנת... המתווים שאנחנו נקלעים אליהם כל יום, ממש כמו פטריות [אחרי הגשם]. המתווים שאנחנו מקבלים דרך קבוצות ווטסאפ, המיילים, ווטסאפ, בטלפון... מזעזע... [גורם] אי נחת אצל מנהל בית הספר ואצל המורים. מצב של אי ודאות. תוסיף לזה את מכת האלימות שחוגגת במגזר הערבי, באוכלוסייה הערבית, ואנחנו יישוב ערבי שקיבלנו את חלקנו מהמגפה הזאת, ואנחנו תלויים בנגיף הקורונה מצד אחד ומאידך תלויים במגפה היותר חריפה והיותר מסוכנת... מהקורונה (ס').

4. ניהול המשאב האנושי

האצלת סמכויות על צוות הניהול והשטחת המבנה הארגוני דרך "תקשורת אופקית"

המעבר לניהול בעת משבר הקורונה זימן מעבר למבנה ארגוני שונה, המבוסס על "ניהול אנשים" ושיתופיות, שתי גישות שהמנהלים אימצו כמתאימות יותר למערכת העכשווית ולכל השינויים המתרחשים נוכח משבר הקורונה, הכוללות השטחה של המבנה הארגוני, הגברת שיתוף הצוות עם ההנהלה בקבלת ההחלטות ושקיפות אל מול צוות וההורים :

מבחינה ארגונית, אני חושב שהמצב החדש ... אילץ אותנו יותר לעבוד באופן מישורי ולא היררכי. יותר אנשים... כל האנשים צריכים להיות שותפים בלב העניינים... להיות במעגלי קבלת ההחלטות השונים. השקיפות, השותפות... מלמטה למעלה גם (א').

המנהל ז' מתאר את הניהול יד ביד, בצוותא, חשיבה ביחד, "אנחנו כולנו היום מנהלים". הוא מתאר את המעבר מניהול יחיד לניהול "ביחד":

... העניין של הניהול הארגוני, בתוך בית הספר ... הניהול מרחוק – ... מעצים... נותן כוח גם לי וגם לצוות, שאנחנו יש לנו שייכות, או אני יודע... את היכולות של כולנו ביחד, את היד ביד ... למען קידום והצלחת בית הספר. זה מה שתורם לי ותורם לשאר הצוות של בית הספר, שאני הכרתי אותם מקודם, אבל אני הכרתי את כל הצוות... כשאני נותן להם משימות. אבל פה יוצא לנו כל יום מהשטח אתגר חדש... אנחנו צריכים להתמודד, לחשוב ביחד וזה פיתח בפנינו עוד המון ... דרכים איך להתנהל בתוך בית הספר ... ההיררכיה הארגונית השתנתה. היה מנהל, סגן מנהל וצוותים. היום לא. אנחנו כולנו היום מנהלים. היום... עברנו מניהול יחיד לניהול קבוצתי, וזה מה שצריך להיות כאן, וזה מה שנתן לנו כוח להמשיך. הניהול הארגוני בשותפות כוללת של כל הצוות של בית הספר (ז').

הצורך באוטונומיה רבה יותר למנהלים

הזעקה הזו ליתר אוטונומיה ממשרד החינוך, לצד דרישה לקשב רב יותר לקול העולה מן השטח, בלטה בקרב מנהלים שמבקשים לשפר את המערכת בעת משבר :

... דווקא בתקופה הזאת... תקופת חירום... הגיע הזמן שמשרד החינוך באמת ייתן אוטונומיה למנהלים. מדברים על אוטונומיה... לתת למנהל את הזכות להוביל את המערכת שלו בצורה הנכונה. אני לא מרגיש את זה... דווקא בתקופת חירום... מי שצריך להיות מופקד על בית הספר, להוביל את בית הספר זה דווקא המנהל. הוא צריך להיות אוטונומי בעבודה הזאת על מנת לעשות את זה נכון. (מ').

ניהול תלמידים: חוסן רגשי לתלמידים

משבר הקורונה שלח את התלמידים לשהות ממושכת בבית, ללמידה מרחוק, נדרש מהם להסתדר לבד עם כל הדרישות שמציבים בפניהם המורים, לעמוד בלחצים, לארגן את הלמידה העצמית שלהם בהצלחה, להשתתף במפגשי הזום בצורה פעילה ועוד. מנגד, אחריותו של בית הספר היא לדאוג לחוסן האישי של כל תלמיד ותלמידה כדי שיחוו מוגנים די הצורך:

כל הנושא של הצד הרגשי, החוסן האישי ... בא לידי ביטוי ... ההסתכלות שלנו היום היא יותר על הנושא ההתנהגותי חברתי מאשר מה שהיה בעבר פעם היינו עובדים ... 80% לימודים ... 20% חברתי-רגשי. היום: 50%-50%.. אז זה...מאלץ אותך לתת יותר זמן לדברים שלא נתת להם פעם זמן. ואתה גם משתף יותר אנשים: ... יועצות ופסיכולוגית. עכשיו יש לנו גם רכזת הכלה. כל הצוות הפרה-רפואי והטיפול והייעוצי פסיכולוגי ... יש להם עכשיו יותר משמעות, ואנחנו כן מתחשבים כל הזמן במצב הנפשי-חברתי של התלמידים – וזה משפיע גם על הצד הלימודי. אנחנו לא ניתן יותר מדי מטלות ומשימות אם לתלמידים באמת יש בעיות, ויש הרבה תחלואה ביישוב, ויש סגר ויש ... מצב לא טבעי (אי).

5. יצירת מערכות תמיכה וניהול המרחב האישי

זיהוי מקורות תמיכה פנימיים: בעלי תפקידים כמנהיגי ביניים

בעת משבר מנהלי בתי ספר נעזרו רבות בכוחות הפנים ארגוניים שהיו זמינים להם בעת הצורך. מנהיגי הביניים שכללו יועץ, פסיכולוג, סגן המנהל ורכז התקשוב. המנהל מ' קרא לצוות הפנימי המוביל "צוות חשיבה", שהשותפים לו נועצו יחדיו בכל מה שקשור לניהול מערך ההוראה והלמידה מרחוק בבית הספר:

נכון שדיברנו על משברים אבל כאיש אשר עבר המון ... תפקידים בתוך המשרד, התנסיתי ... איך לעשות סדר בדברים. ... זה מה שעשיתי, גייסתי את הסגנית, גייסתי את רכז התקשוב. גייסתי פשוט ... את צוות החשיבה ... שזה צוות ניהולי שקראו לזה פעם, אני קראתי לזה צוות חשיבה. ... עשינו ישיבה עם הצוות חשיבה [המצומצם]: אני ורכז התקשוב והסגנית ... ישבנו ביחד ותכננו איך זה צריך להיות. אחר כך ישיבה מורחבת ... צוות חשיבה של מנהל, סגן, רכז תקשוב, רכז חינוך חברתי, יועצת, פסיכולוג ... רכזת הכלה והשתלבות (מי).

המנהל ז' תיאר הפעלת צוות לשעת חירום "צל"ח" שמסתמך על רכזים ובעלי תפקידים שיוכלו לתת מענה לכל הסוגיות העולות בבית ספר במהלך ניהול משבר הקורונה:

מאז תחילת המשבר בנינו צל"ח, הצוות לשעת חירום, שזה כולל רכזי שכבות, יועצת, המנהל מקיף, המנהל של חטיבת הביניים ויועצי בית הספר.

הצוות הזה בנינו אותו ... [כ]קבוצת ווטסאפ, בנינו אותו במפגשים אישיים... בסוף כל יום אנחנו מתקשרים ביחד ובונים את המערך של מחר. למרות שאנחנו לא מרחיק אנחנו צריכים לדבר עם כולם. דבר נוסף, בנינו קבוצת קורונה של... 'מחנכי בית הספר עם כל הגורמים המקצועיים, פסיכולוגים, יועצים... המטרה של הקבוצה: ... מענה של שאלות יום-יומיות, שותפות לתלמידים ולמורים... ניסינו ... לתת מענה רגשי, אבל דרך הזום זה היה מאוד קשה. לכן הפסקנו את זה. אנחנו נתנו מענה לשאלות שהן שגרתיות ליום-יום: תלמידים ... לא השתתפו בזום. למי אנחנו נפנה? דבר נוסף היה קשר של כל מחנך עם ההורים. בנינו קבוצות משותפות, שכל יום המורה שולח את המערכת להורים.

המנהלת ה' מתארת את ההיעזרות בכוחות הפנים ארגוניים: הסגנית, היועצת ורכזות המקצוע שלה בניהול משבר הקורונה:

מקור העזרה הראשון זה בעלי התפקידים. אם זה הסגנית, היועצות ורכזות המקצוע... בשנה שעברה עבדתי על זה מאוד חזק ממש בתחילת התפקיד שלי – הגדרת התפקיד, וזה באמת עוזר לי עכשיו. כשכל אחת מהן יודעת מה מצופה ממנה... מה היא נדרשת לעשות... נעזרתי המון בכל העניין של המיפויים. 'גוגל פורמס'. לפעמים עם שם ולפעמים בעילום שם.

המנהל מ' מנסה בתחילה לנהל את המשבר בדרך שלו, כפי שהוא חושב לנכון, ורק לאחר מכן נעזר בבעלי מקצוע. בשלב הזה מחליטים מה לעשות מ' "האני" ל "צוות" ה- "ביחד":

אנחנו התמודדנו מול משברים... א' איך אני מנהל את המשבר, איך אני חושב שצריך להיות. אני מחפש פתרונות, אני מחפש אלטרנטיבות, אני נעזר באחרים. אני נעזר בבעלי המקצוע. זה משבר משבר... מתכנן מה צריך לעשות מא' עד ת', אני הולך לפי החוק, לפי הספר. לפעמים שיקול דעת, כמו שאמרתי אני נעזר בבעלי מקצוע. זה משבר... אפשר לצאת מזה (מ').

המנהל א' תיאר את ההסתמכות שלו על שני צירי כוח פנימיים מרכזיים: רכז התקשוב שהוא ראה בו רכז פדגוגי, ויועצת בית הספר:

בתקופת המשבר אתה... מתנהל באופן לא שגרתי אז... אני התחלתי לתת ולהאציל. לתת סמכות מלאה לשני גורמים... מאוד חיוניים בתוך בית הספר, שאני רואה בהם... גורם ההצלחה לנהל בית הספר בצורה אפקטיבית. למרות שלקראת סוף המשבר, בימים האלו... התחלנו להרגיש שככל... [ש]התקופה יותר ארוכה, כי זה התחיל לפגוע ב... אפקטיביות של ההוראה... נעזרתי בשני גורמים מאוד חיוניים: א' הרכז הפדגוגי שאני התעקשתי שהוא יהיה רכז התקשוב..., והצד השני הצוות, צוות היועצים והיועץ הבית ספרי, שהוא ניהל את כל הצוות הפרה-רפואי בתוך המשבר.

באמת זה... זה היה הישג מאוד גדול ו... מדבר בשטח. אתה רואה הרבה תוצאות טובות.

המשברים שחלפו הביאו אותי ל... פירמידה ההפוכה... המבנה לאורך, המבנה הארגוני [של] בית הספר ינוהל על ידי... ארבעה, חמישה צוותים... הצוות הארגוני, הצוות הפדגוגי, צוות אח"מ, צוות בין מקצועי וצל"ח, צוות לשעת חירום. ... ואני שותף בכל אחד מהם. למרות שיש ממשקים, יש זרועות, יש הרבה אנשים משותפים כמוני בכמה צוותים. כאשר נכנסו למצב החירום, לקורונה... בהתחלה התייחסנו אליו כאל מגפה. ... [אבל] מדובר בעניין של הישרדות: להיות, לחיות!... להיות אלה שנהנו בבית הספר הווירטואלי, ואלה שנתנו את התמיכה הלימודית, הרגשית, החברתית (א).

המנהלת ג' נעזרת בתמיכה הנפשית שפסיכולוג בית הספר נותן לה כמקור תמיכה פנימי, בעת ניהול המשבר הנוכחי של הקורונה:

יש לי פסיכולוג בבית ספר שאני ניהלתי... ניהלתי איתו שיחה שבועית בכל הנושאים האלה, התמודדתי איתו. זה הקטע. הכי עזר, לדעתי, זה השיחה עם הפסיכולוג, השבועית שלי. הפסיכולוג היה מגיע בכל שבוע... להיות גם בבית ספר, או דרך הטלפון, להיות שפוי קצת עם כל ה... קושי הזה" (ג').

מנהלי בתי הספר יצרו מערכת תמיכה על ידי מורה מוביל, שמלווה ומעצים קבוצה קטנה של מורים הזקוקים לתמיכה בתקשוב ובמערך הלמידה מרחוק:

אני עבדתי בשנתיים הראשונות שלי בניהול על משמעת ארגונית, ממש משמעת מוסדית. גם הורים צריכים להיות ממושמעים אבל לא..... מהמקום של סמכות וחוק והמקל, אלא להפך, אני גייסתי אותם, ולכל מורה, לכל מחנך יש תפקיד בתוך בית הספר. לי היו חששות... כי אני לא איש טכנולוגיה... היום פרצתי את זה... כמנהל מרחוק, דרך המשבר, למדתי. הבאתי את הרכז תקשוב... והרכזות... לימדו אותי step by step, אני לא מתבייש. ותמיד אני אומר, כמנהל, יש לי אנשים שמתמחים בזה. אני... מראה להם את הדרך קדימה, ובואו, פשוט מאוד בואו, תעזרו לי.... הצלחנו, אני חושב שאנחנו מצליחים בזה... כי פשוט... נתתי לכל אחד [את] התפקיד שלו, יצרתי קבוצה של מנטורים בתוך בית הספר. לכל מנטור יש ארבעה-חמישה מורים ש... הוא יהיה החונך שלהם (ג').

המנהל כמקור להעצמה ולתמיכה רגשית בצוות

המעבר מתפיסת המנהל כמקור כוח וסמכות לתפיסתו כמנהל מעצים, תומך, מקשיב ומעודד:

אני לא רואה בעצמי מנהל. אני רואה בעצמי מנהיג צוות ומנהיג מורים. קודם כול, אני אישית, אני מעצים את המורים, מפזר סמכויות. אני לא יכול לבד, וגם בשנה הזאת בגלל משבר הקורונה הייתה עשייה מאוד טובה, וגם

אני מיקדתי את בעלי התפקידים. אבל [אני] בבית הספר הזה זה שנה שלישית, הייתי ביסודי 7 שנים ועברתי לנהל את בית הספר ... אחד הדברים החשובים שאני לקחתי, ואני לוקח, הוא העצמת בעלי התפקידים בתוך בית הספר. הם ינהלו את העסק. רכזת התקשוב, אני קורא לה מנהלת בית הספר היום. יש לי את רכזת הפדגוגיה, ההערכה והלמידה. היא מנהלת את עניין הערכה והמבחנים אבל בתיאום איתי. אני שותף לכל דבר ודבר. בעצם גם יש לנו סגנית, יש לה את כל התפקידים וכל אחד מנהל את התפקיד שלו ואני תפקידי כמנהיג לווסת את כל העשייה... לכל המורים, לכל הצוות לטובת כולם (פ').

מתואר כאן מעבר מצורת ניהול פורמלית, לצורת ניהול אחרת המבוססת על רגישות, הקשבה ופתיחות. : המנהלת א' משיבה למראיין על שאלתו, 'מה השתנה בתפיסת התפקיד הניהולית בעת משבר הקורונה?'

יותר רגישות... ולהרגיש ששוני בין המורים זה דבר שבאמת מעצים מערכת... שיכול גם להעצים את בית הספר עצמו. אני יותר... ככה קשובה לצרכים של המורים בצורה יותר נינוחה. עצם הישיבה מהבית זה נותן לך... את המרחב להסתכל על הדברים ממעוף הציפור. יכול להיות שעצם היום-יום שלנו שמצריך מאיתנו הרבה שעות של כיבוי שריפות איננו עכשיו, וזה נותן לך את המקום ואת המרחב להסתכל על בית הספר מפרספקטיבה יותר פרופסיונאלית. לראות את המורים, לראות את התלמידים, לראות את התפקוד של המורים בנינוחות (א').

המנהל ז' מדגיש את החשיבות שבשידור רוח של אופטימיות ותקווה לצוות ולתלמידים בעת ניהול המשבר, כמו גם המעבר החשוב לפיו תפקיד המנהל נתפס כמקור ההשראה והאנרגיות החיוביות לשינוי עבור הצוות (סגנון "המנהל האופטימיוני"). מלבד זאת, הגדרת תפקיד המנהל מתרחבת, על מנת שיוכל לנווט את המערכת למקום מבטחים בעת המשבר :

המנהל הוא הכוח הראשון... שצריך להיות [ה] אדם שינווט את העבודה בשותפות. אני לא צריך להיות זאב בודד שאני אקח את הכוח. הכוח, אנחנו נישבר בסוף.... התלמידים יפסידו והמורים יפסידו. תפקידי כמנהל זה שקודם כל אני אתן את התקווה, את האור בקצה המנהרה לכל הצוות, לכל התלמידים אני צריך לשדר... את האופטימיות הזאת. בכל הישיבות... דבר ראשון, אנחנו נעבור את זה ביחד. זה בסדר, זה עניין מקומי, אנחנו נפסע מעל זה ואנחנו נמשיך. זה הדבר הראשון שלי כמנהל, לדבר על האופן הרגשי... היום... כמנהל, אני צריך להיות גם פסיכולוג... גם עובד סוציאלי... מנהל, אני צריך להיות לפעמים מזכירה, ואני צריך להיות שרת בית הספר.

אז אני שרת לכולם. זה התפקיד שלי כמנהל היום. אנחנו חייבים לעבור את זה ביחד (ז').

המנהל מעודד את הצוות ומפרגן לו, ונוטע במורים תחושה של קרבה רבה יותר, ושל מעבר מדפוס של ריכוזיות ליחס אישי:

ומצד שני.. אתה מתחיל באמת להבין את המורים... אולי בתקופה הזאת אני נהייתי יותר קרוב למורים שלי... מתחזק אצלי הפירגון למורים... התחלתי יותר לפרגן למורים שלי, לתת להם מוטיבציה... בתקופה הזאת דווקא אני עושה עבודה על [אינטראקציה] אני בודק... בתקופה הזאת את סוגי הניהול, מה הקשר של סוגי ניהול על מוטיבציה... ולאט-לאט אנחנו מנסים לקדם את העניינים, והתחלנו באמת להתרגל לתקופת הקורונה, כאילו אני רגיל שזה נעשה לשגרה אצלנו (מ').

זיהוי מקורות תמיכה חיצוניים: מנהלים עמיתים

המנהל ז' מספר על חשיבות העזרה ההדדית המתרחשת בין קבוצת הקולגה החברית של מנהלים: "היו לנו עוד דברים שאנחנו ביחד, מנהלי בית הספר בכפר, היינו נעזרים אחד בשני. אנחנו שישה מנהלים, אז היינו מתקשרים בכל משבר". גם המנהלת ג' נעזרת בעמיתה, המנהלות העוזרות והתומכות זו בזו בעת המשבר של הקורונה: "יש לך עמיתים, מנהלים שהם מנוסים, מקצועיים שאתה גם מתייעץ איתם. התייעצתי עם מנהל הבית ספר שהגעתי ממנו כי אז גם שם יש להם ניסיון (ג').

פעלתנות אקטיבית

המנהל פועל בצורה אקטיבית לגיוס קולות קוראים ממשד החינוך ותרומות מהורים ומבעלי עסקים לצורך השלמת הצטיידות תלמידים באמצעי קצה, כדי שיוכלו להתחבר ללמידה מרחוק עם הציוד הנחוץ:

קודם כל, המסה הגדולה: קיבלנו 61 מחשבים ממשד החינוך. נתנו לתלמידים שאין להם יכולות. זו הייתה תרומה רצינית, ואנחנו גם ידענו איך לנצל אותה טוב. אנחנו החתמנו את ההורים ש'אנחנו נותנים לכם את המחשב הזה בתנאי שאתם מעודדים את הילדים להיכנס לזום'. אנחנו רוצים להעלות את אחוז התלמידים שמשתתפים בזום, שלא נאבד אותם. וגם היו לנו תרומות מאנשים שתרמו בגדים או כספים, נתנו לאנשים שבשוליים ש... שלא נשכח אותם (מ').

חוסר תמיכה

היו מנהלים שהתייחסו לתחושות של היעדר תמיכה בכמה וכמה הקשרים: בדידות במערכה, חוסר רגישות מצד משרד החינוך לגבי השינוי בצרכים, והצורך להגמיש את מערכת השעות כדי שיעלה בידם לנהל את המשבר בצורה יותר יעילה לטובת התלמידים:

משרד חינוך פשוט מאוד אכזב. ציפיתי בתקופה הזאת שייתן לנו גם מהתקנים שעות, לא ממקצועות הליבה... למשל דרך אגב... ואמרתי את זה גם בישיבתי עם מנכ"ל משרד חינוך לשעבר מר אבוהב, אצלנו בחברה הערבית אין לנו שעות אלא רק שעות של הוראה. אין לנו את התכנות, אין לנו את הרובוטיקה, אין לנו אומנות, אין לנו מוסיקה... ראינו שזה מתבקש עכשיו. אנחנו... נלחמים על השעות מהבשר החי. ציפיתי שמשרד חינוך ייתן לנו את המשאבים. וגייסתי... אני דיברתי עם חברי כנסת ערבים גם, שידברו על זה. למה? קח תוכנית או מערכת שעות שלנו, במגזר הערבי, בחברה הערבית, למשל, ביתה ספר שלי. תיקח את מערכת השעות שלי ותשווה אותה עם בית ספר מוסינזון בהוד השרון או ב... בני דרוור, או... או בחדרה. זה שונה לחלוטין. לכן, גיוס לפעמים היה לנו... וגם המועצות המקומיות שלא יכלו לעזור לנו. הרשות המקומית פשוט... לא נתנה לנו כלום. אני רק עבדתי על תמיכות והתנדבויות וגיוס מאקדמיות (נ').

יתר על כן, מנהלים דיווחו על תחושה של חוסר תמיכה פיזית מצד הממונים, המדריכים והיועצים הארגוניים, המנהלים ביקשו את נוכחותם הפיזית במתחם הבית ספרי, ולא רק מרחוק, בישיבות באמצעות מערכת הזום :

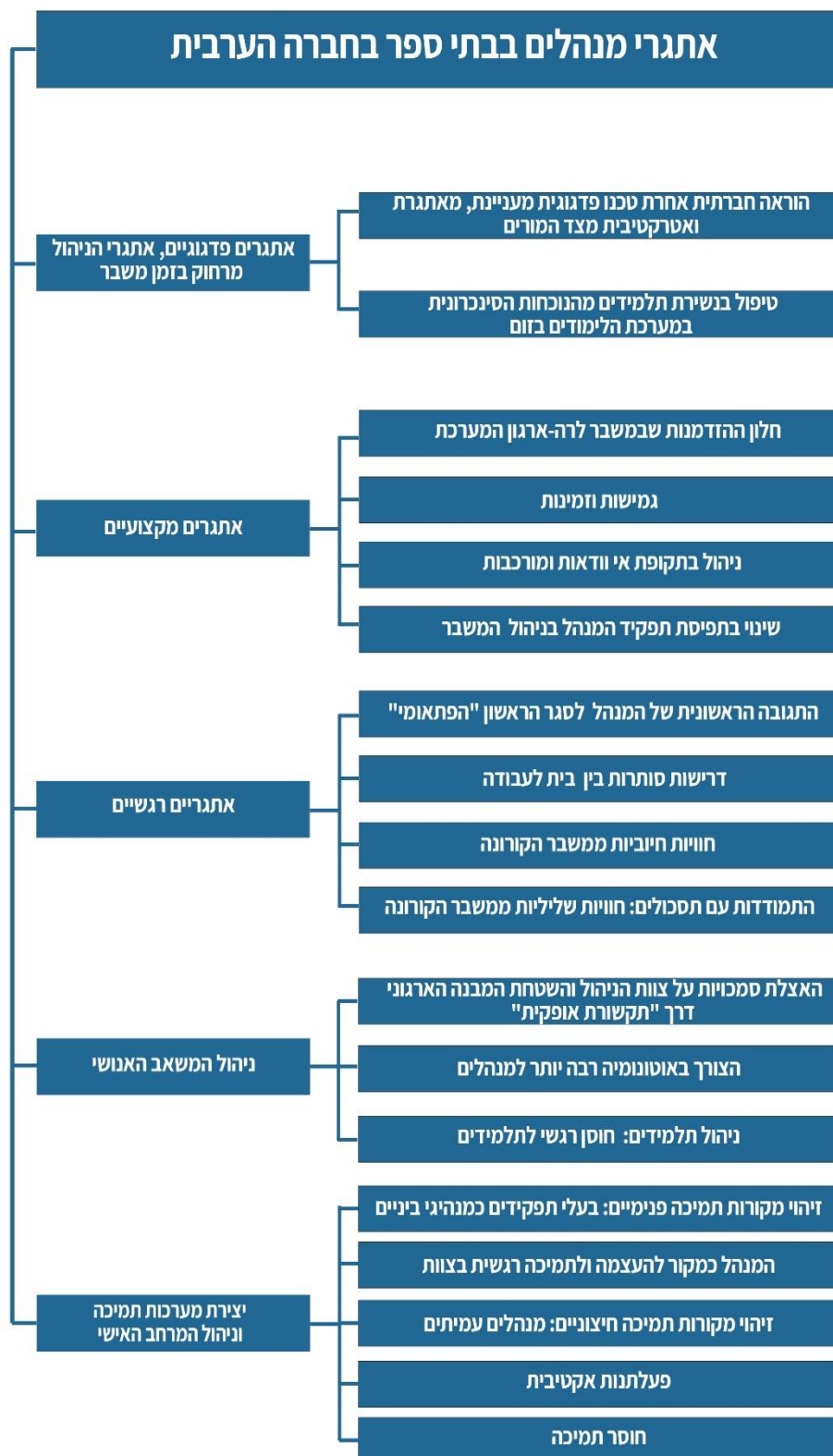
בתקופה הזאת.... אתה לפעמים מרגיש שאתה רוצה את הממונים עליך שהם יגיעו! ... הם נפגשים איתך בזום [כ]שהם רוצים להעביר איזושהי הנחיה... למנהל אין את העידוד. אבל מילת תודה אני צריך להגיד למפקח, שהוא גם כן חדש, ו... הוא עושה עבודה מאוד מאוד טובה.... הוא נכנס לתפקיד, אני נכנסתי לתפקיד, ואז... אפילו קיבלנו פרס חינוך מחוזי. אנחנו הבית ספר.... היחיד במגזר.. שעברנו לשלב האחרון בחינוך הארצי... הוא עשה המון המון עבודה... מעודד אותם... אומר מילות תודה אבל... אם היה מגיע יועץ ארגוני, אתה רוצה מישו גם כן במשרד שיכול לתמוך בך, איזושהי מפקחת שיכולה להגיע. אפילו קרוב... ראש מועצה, מנהל מחלקת חינוך. אבל הימים האלה ... כולם עמוסים. מנהל זה מסכן בתוך מה שקורה... בתוך הסביבה הזאת, בתוך המצב הזה...אני כל הזמן חושב... בשנה הראשונה אני אפילו חשבתי לעזוב בתחילת הדרך (מ').

מנהלים חדשים מתקשים יותר לנוכח היעדר התמיכה. ס', המתאר עצמו כמנהל חדש, מתלונן על שלא קיבל את התמיכה שהיה זקוק לה ממנהל התיכון הכולל, מהמפקח המקצועי, מהרשות המקומית :

ציפיתי ממנהל התיכון שיעזור לי, שהוא... מנהל וותיק... עבדנו ביחד שבועיים ואז הוא נסע לחו"ל לתקופה של שבועיים נוספים. הרגשתי שאני מופקר.... הרגשתי שהוא מנהל "תותח".... משכמו ומעלה, כנראה שהוא היה צריך את הנופש הזה ו... אני מבין אותו, אבל... נשארתי לבד. זה אכזב

אותי. המפקח לא כל הזמן פנוי אלי, הוא לא זמין רק לי... מי כמוך יודע, במגזר הערבי כל מפקח יש לו לא כמה בתי ספר אלא כמה יישובים, כמה יישובים... זה אכזב אותי שהמפקח לא זמין תמיד... למנהל חדש. אכזבו אותי ממשדד החינוך, הרי צריך להיות משהו, מנגנון מסוים ממשדד החינוך שידאג, באמת ידאג למנהלים חדשים... מה שהבנתי לאחר מכן: ישנו מנגנון כזה אבל הכול הלך דרך המחשב, דרך הזום... זה מאכזב. זה מאכזב... המועצה המקומית... אתה יודע שהמצב של כל המועצות המקומיות במגזר הערבי הוא על הפנים. אין ניהול תקין, הכול מסובך ומתוסבך וזה בוץ, שאתה לא יכול לשרוף את הזמן והאנרגיות שלך במקום ההוא. אז אתה מתחיל לחפש... מקורות תמיכה אחרים ולא לשרוף יום ויומיים ושבוע במועצה המקומית כדי שיחתמו לך על דרישה מסוימת, בגלל שהחשב מלווה יושב להם על ה... אז [גם] המועצה אכזבה (ס'י).

ראו תרשים 2 – אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה הערבית.



תרשים 2: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה הערבית

2.4 תפיסות מנהלים את תפקידם בזמן משבר, אתגרים והזדמנויות: השוואה בין החברה הערבית

ליהודית

ממצאי ניתוח החלק האיכותני של הראיונות מעידים על כמה קווי דמיון ראויים לציון בין מנהלי בתי הספר משתי החברות, ולעומתם גם על הבדלים ביניהם. ההקדמה והרקע התיאורטי הצביעו על החשיבות המיוחדת לתפקיד המנהל ועל מרכזיותו בניהול המשבר. הניתוח מתמקד בתיאור המצב שהציג כל מנהל בריאיון, ומאפשר להבין את עולמם ותפיסותיהם של המנהלים משתי החברות, וכיצד משמש העוגן התיאורטי שהוצג ברקע התיאורטי להסברת התמות שבלטו בניתוח האיכותני של הראיונות.

אין ספק שמשבר הקורונה היווה מבחן מנהיגות למנהלי בתי הספר, ומה שעלה מתוך הראיונות של מנהלים משתי החברות הוא שכל משבר הוא גם הזדמנות לצמיחה. מי שבחרו להפיק את מרב הלמידה מהמשבר הנוכחי דאגו גם לארגון מחדש של מערכת השעות הבית ספרית באופן שתהיה דינמית ומותאמת לצורכי הלמידה מרחוק, תוך שמירה ככל האפשר על הנחיות משרד החינוך.

בשתי החברות כאחת הסתמנו התנגשויות בין האני מאמין של המנהל לבין דרישות משרדי החינוך והבריאות, וראוי לציון שהמנהל הוא שדאג למצוא את הפתרון האידאלי המותאם לצורכי התלמידים. בהיבט הארגוני, נעזרו המנהלים בשתי החברות פעמים רבות בכוחות הפנימיים של הארגון. השימוש היעיל בכוחות הפנים-ארגוניים העניק יתרון למנהלים שנשענו על כוחות אלו בהתמודדות עם משבר הקורונה, לעומת מנהלים שדגלו בשיטת "הזאב הבודד" ודיווחו על קושי רב ועומס מנהלי בביצוע תפקידם כפי שנהגו לבצעו טרם המשבר.

עוד דמיון בין שתי החברות מתייחס לזמינות המצופה מהמנהל בית הספר ולהתרחבות בהגדרת שעות העבודה שלו לעבודה לאורך כל שעות היממה, והציפייה ממנו להיות זמין ללא הגבלה עבור ההורים והתלמידים. לנוכח המשבר חל שינוי נוסף בהגדרת תפקיד המנהל, שהפך להיות מקור התמיכה של צוות המורים, ולמעין פסיכולוג שלהם. כך הפך המנהל גם לעמוד השדרה המקשר בין כל חלקי הארגון ודואג לקיומם של ערבי תרבות שנועדו לתמוך רגשית בצוות ולאפשר להם 'לאוורר' תסכולים.

האתגרים שדווחו על ידי מנהלים משתי החברות היו אתגרים דומים, כמו למשל, לערוך בפרק זמן קצר מערכת שעות חדשה, בהתאם למתווים הרבים שהוצעו במהלך המשבר, וניהול האי ודאות והלא נודע. אתגר לא פחות חשוב היה לדאוג למעקב אחר נשירת תלמידים ולשמר קשר יומי עם התלמידים וההורים. חשוב לציין שבחברה הערבית בלטה דאגה זו יותר, בגלל הפערים הסוציו-

אקונומיים, חוסר המשאבים ומחסור באמצעי הקצה, בהשוואה לחברה היהודית. על פי הופסטד, עוד הסבר אפשרי לדברים שעלו בראיונות עם מנהלים מהחברה הערבית קשור לכך שהחברה הערבית נתפסת כחברה קולקטיביסטית. חשיבה והתנהגות כקולקטיב מעצבת גם את היחס וההתנהגות של המנהל בהקשר זה ומשפיעה עליהם. בקולקטיב, כמו ב"יחידה 'משפחתית' אחת", חלה על המנהל דאגה לכלל התלמידים וחברי היחידה המשפחתית, במקרה זה "ההשתייכות של התלמידים לבית הספר". מנהל בית הספר תופס את עצמו כמופקד על תלמידיו וכמחויב לכך שהם יזכו לתנאים שווים על-פי דפוס "הקולקטיב".

בשתי החברות התבטא ניהול המשבר בניהול מרחוק, ניהול המשאב האנושי ועוד אתגרים הקשורים לממד המקצועי. קונפליקט בית-עבודה גם הוא בלט בקרב מנהלים ומנהלות משתי החברות, בייחוד בקרב מנהלות שהן אימהות. לצד פרופיל העבודה החדש של התרחבות מרחב הזמינות ל-24/7, רבות מן המנהלות מתקשות לעמוד בעומס, בלחצים ובהתנגשויות בין צורכי העבודה לצורכי הבית.

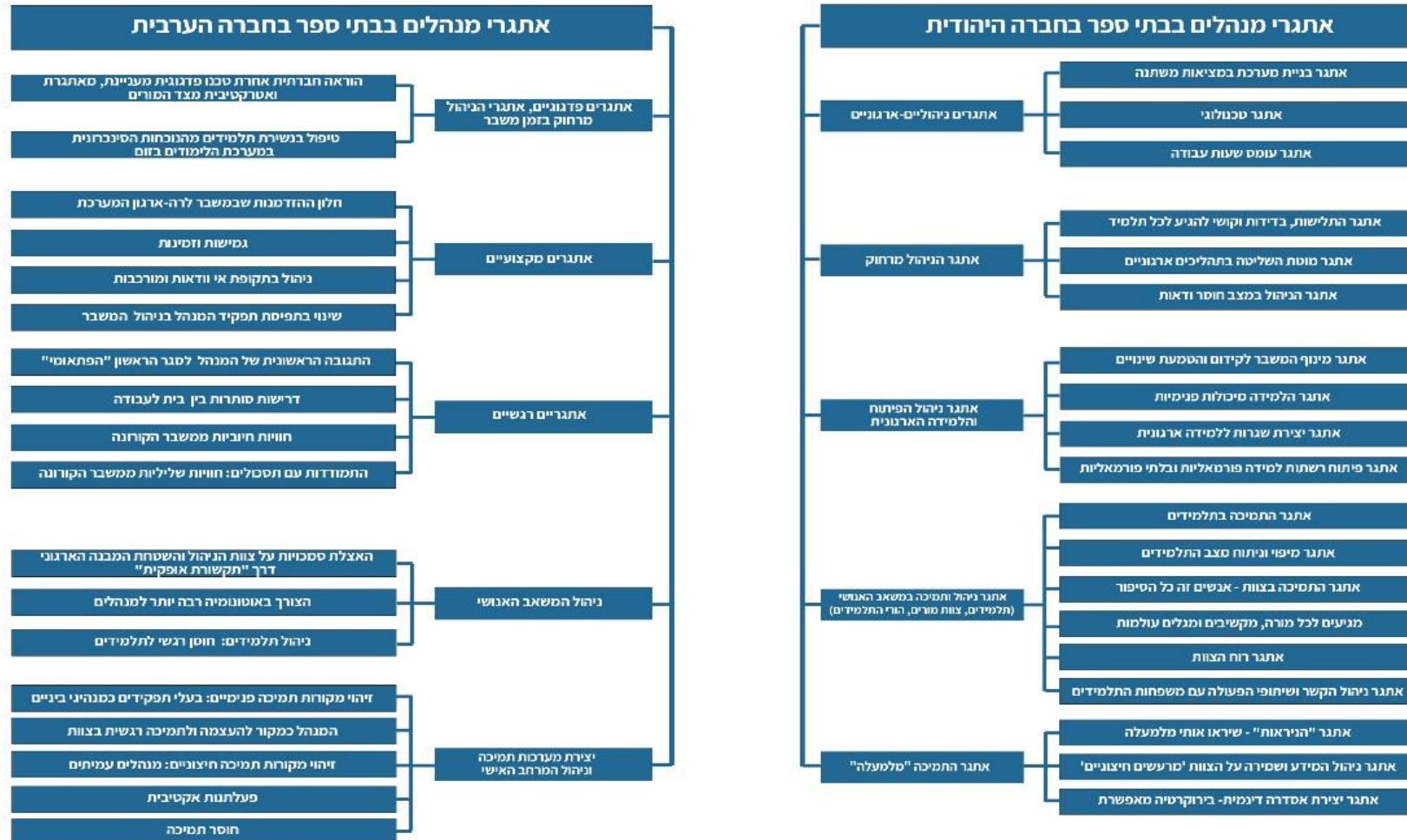
לצד זאת בלטו היבטים מסוימים בראיונות שמן הראוי לציין, ושניתן לייחס אותם להבדלי תרבות בין שתי החברות, הבדלים שיש להם השלכות על תפיסות ועל דפוסי התנהגות של מנהלים. רוב המנהלים מהחברה הערבית תיארו כרסום, בעקבות משבר הקורונה, במעמדם בסמכותם ובמיצובם בהיררכיה מול הצוות, ודווקא עלייה בשיתופיות, תופעות שבלטו בייחוד בהקמת צוותי ניהול ובהתייעצות עם גורמים מקצועיים. הדברים מדגישים את מרכיב החידוש בהקשר של משבר, ואת המעבר ממרחק כוח גבוה שמאפיין את החברה הערבית (הופסטד, 1984) (ושרווח בבתי הספר בחברה הערבית לפני משבר הקורונה) למרחק כוח מופחת ולהתנהלות פחות היררכית ויותר שיתופית. לעומת זאת, בחברה היהודית, שנתפסת כחברה אינדיווידואליסטית (הופסטד, 1984), לא ניכר שינוי של ממש או התעצמות רבה יותר במעמד המנהל, כנראה משום שמרחקי הכוח והסמכות הם מינימליים מלכתחילה. מורה בחברה היהודית רגיל מלכתחילה להתנהל מול המנהל שלו תוך התייחסות מקצועית, נינוחה, מבלי שייאלץ לעבור מסכת של מהלכים ביורוקרטיים. בחברה הערבית, לעומת זאת, מנהל בית הספר נתפס כמקור של סמכות עליונה שהמורה נדרש לציית לה.

עיקר ההתמקדות של מנהלים מהחברה הערבית היא בפעולות של הטווח הקצר, של היום יום. למשל, עצם הנוכחות בזום, אף מבלי להדגיש מרכיבים של אינטראקציה ושל השתתפות פעילה של תלמידים, מבלי לתכנן את מערך הלמידה מרחוק כמציאות שעשויה להימשך גם בטווח הארוך. כלומר, המנהל טרוד בעיסוק שולי במקום בתכנון אסטרטגי לטווח הארוך, ובמילים אחרות, במקום להתייחס להיתכנות שהמשבר יהפוך למציאות קבועה. ההתייחסות למשבר בראיונות הייתה כאל עניין זמני ובר חלוף. בממצא זה יש הלימה למודל של הופסטד (1984), שהניח שבחברות

קולקטיביסטיות ניתן לצפות שמנהלים יתאפיינו כבעלי אוריינטציה לטווח הקצר, ואילו בחברה אינדיווידואליסטית המנהלים צפויים להיות בעלי אוריינטציה תכנונית ארוכת טווח ולעצב אסטרטגיה לטווח רחוק.

לסיכום, אחד ההבדלים הבולטים בין מנהלים ערבים ליהודים בראיונות הוא שמקור ההתייחסות של מנהל מהחברה הערבית הוא ה"צוות", ה"ביחד", ה"קולקטיב" כ"יחידה 'משפחתית' אחת". לפיכך גם מוקד ההתערבות העיקרי, התגובה והפעולות שיזמו רוב המנהלים נסובו סביב ה"ביחד" ו"משפחת המורים". הדגש הוא על "איך כולם מרגישים" ופחות על רמת הפרט והאוטונומיה של כל מורה, שבלטו במגזר היהודי (התייחסות שהתבטאה, לדוגמה, בקיומן של יותר שיחות אישיות פרטניות של אחת לשבועיים בין המנהל למורה, שהתנהלו כשיחות עידוד רגשיות וקצרות). הבדלים אלה תומכים בהנחת היסוד של המודל, לפיה זהות האדם מוגדרת על ידי החברות בקבוצות שייכות (הופסטד, 1984). (ראו תרשים 3 – אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית והערבית).

אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית והערבית



תרשים 3: אתגרי מנהלים בבתי ספר בחברה היהודית והערבית

2.5 מסקנות-מחקר: תפיסות מנהלים, אתגרים והזדמנויות

דיון ומסקנות לאור ראיונות המנהלים – עשרה עקרונות למנהיגות בתקופת משבר

מגפת הקורונה השפיעה על מערכות החינוך בכל העולם. משוער כי 90% מתלמידי העולם הושפעו ממשבר עולמי זה, ואף נטען כי מגפת הקורונה "יצרה את השינוי העולמי הגדול ביותר בהיסטוריה של החינוך" (UNESCO, 2020). בעטייה, בתי הספר עמדו בפני תמורות מרחיקות לכת, ביניהן הפסקת ההוראה בכיתות ושינויים דרסטיים באופני הלמידה וההוראה. התמורות הקיצוניות מציבות את בתי הספר בפני שינויים מהותיים בתהליכי העבודה היום-יומיים. לפיכך, נודעת חשיבות רבה להכנת בתי הספר בכלל ומנהלי בתי הספר בפרט לתגובה אפקטיבית במצבי משבר. מתוך ראיונות העומק עם מנהלי בתי הספר במגזר הערבי ובמגזר היהודי עולות עשר מסקנות עקרוניות הנוגעות להתמודדות המנהלים עם משבר.

עיקרון ראשון: התמודדות עם מציאות מורכבת בזמן משבר מחייבת מנהלים להתמודד עם הפרדוקס של שימור וניצול המשאבים הקיימים, בד-בבד עם פיתוח ויצירה של תהליכי למידה-עבודה חדשים (The exploration-exploitation paradox).

מגפת הקורונה מציבה מגוון אתגרים, בייחוד בפני מנהלי בתי-הספר, הנדרשים להפחית את חוסר הוודאות והעמימות תוך הישענות על יכולות קיימות ושימורן מחד, ויצירת אופני הוראה חדשים, מנגד. מנהלים "נאחזים" ביכולות הפנימיות הקיימות, של שילוב הידע הפנימי עם "יצאה החוצה" וחיפוש מידע וכלים חדשים, דווקא בתקופה זו. שימור – משמעותו שימוש ביכולות קיימות ובדפוסי הפעולה הידועים של הארגון כקריטריונים בזמן משבר (Lavie et al., 2010). שיפור/פיתוח – משמעו חשיבה מחוץ למסגרת הפעולה המקובלת וניסיון להשיג מידע חדש מחוץ לארגון, כולל אימוץ גישות חדשניות (Author 2, 2021). באמצעות ניסוי וטעייה במרחב חסר ודאות נדרשים המנהלים לשמור על איזון וליצור תשתית להמשך עבודה הולמת לסגל ההוראה ולאופני הוראה מותאמים וחדשים לתלמידים במרחבים גאוגרפיים שונים (Harris & Jones, 2020). בייחוד במצבי קיצון ומשבר, קיים צורך בשילוב מושכל של ניצול המשאבים הקיימים לצד שיפור וחדוש המשפיעים זה על זה ומבטיחים את פעילותו ושרידותו של הארגון. השילוב בין שני אופני הפעולה הללו והדינמיקה ביניהם במצבי משבר מוגדרים במונח Ambidexterity. מחקרים הבחינו בתפקידו המרכזי של המנהל בשילוב אופני שיפור ושימור בזמני חוסר ודאות רדיקליים – יכולת שהינה מאד יעילה ליצירת חדשנות בתקופת שינויים ומשבר (Bingham & Burch, 2019). במחקרים עדכניים שנערכו על רקע תקופת משבר הקורונה (למשל בגרמניה), בתי ספר שהשכילו לחדש היו אלה בהם

המנהלים שילבו בצורה מהירה וגמישה בין שימור וניצול יכולות קיימות לאיתור וניסוי ביכולות חדשות (Harris & Jones, 2020).

עיקרון שני: כדי להתמודד עם מציאות מורכבת ומשתנה, על המנהל וצוות הניהול להקדיש תשומת לב, אכפתיות ועניין אמיתי בעולמם הפנימי של התלמידים, אנשי הצוות וקהילת בית הספר.

על המנהלים להכיר את עולמם האישי של התלמידים והצוות החינוכי. עליהם לצאת ממרחבי בתי הספר באופנים מקוונים ופיזיים כאחת כדי להבין את מצבם הנפשי-רגשי של התלמידים וחברי הצוות החינוכי. מחקרים רבים מצביעים על החשיבות של הענקת תמיכה באמצעות דאגה ותשומת לב בזמני משבר. בייחוד אמורים הדברים לגבי תשומת לב והתעניינות במצב החברתי, הרגשי והפסיכולוגי של התלמידים, המורים וקהילת בית הספר (Bishop et al., 2015; Brown, 2018; Fletcher & Nicholas, 2016; LaRoe & Corrales, 2019; Mutch, 2018; Nye, 2016; O'Connor & Takahashi, 2014). יתרה מזאת, קיימת חשיבות להבעת אמפתיה ולתמיכה רגשית ובריאותית במהלך המשבר ואף לאחריו לתלמידים ולצוות החינוכי (Goswick et al., 2018; LaRoe & Corrales, 2019).

תשומת הלב והדאגה מצד המנהלים מתבטאות בניסיון לזהות סימני מצוקה בקרב אנשי הצוות לצד יצירת הזדמנויות לשוחח על מצוקותיהם (Geer & Fletcher & Nicholas 2016; Coleman, 2014; Mutch, 2014). יש חשיבות להכנת תוכניות איתור והכשרה שיאפשרו לצוות להבחין בתלמידים ובקולגות הזקוקים לעזרה רגשית-חברתית ולתמיכה בממשקים בין עבודה לבית בזמני משבר (Goswick et al., 2018; Fletcher & Nicholas, 2016). ממד נוסף וחשוב הוא דאגה ותשומת לב למעגל המורחב של משפחות התלמידים והקהילה הבית-ספרית. התמיכה עשויה לכלול עזרה כלכלית וסוציאלית למשפחות במצוקה – עזרה למשפחות במתן מכשירים טכנולוגיים לתלמידים, עזרה כלכלית למשפחות בהן ההורים פוטרו עקב המשבר וכיוצא בזה. באופן זה, על המנהלים להגדיל את מעגלי התמיכה ותשומת הלב גם למשפחות התלמידים והקהילה הבית ספרית בצרכים כלכליים, סוציאליים ורגשיים. לביטחון של מנהלי בתי ספר ביכולתם להיות אמפתיים, נגישים וקשובים לתלמידים, למורים, ולקהילת בית-הספר חשיבות מכרעת בזמן משבר לתפקודו של בית הספר.

עיקרון שלישי : כדי להתמודד עם המשבר והמורכבות שגלומה בו יש להחיל ניהול מגוון ומבוזר

– “היום אנחנו כולנו מנהלים”.

זמן משבר מחייב מנהיגות מבוזרת של מגוון בעלי תפקידים בארגון כדי לעמוד בדרישות ובמומחיות הנדרשות בזמן זה. מנהיגות מבוזרת מחייבת עבודה בצוותים לשם הבנת המומחיות של בעלי התפקידים השונים ויכולותיהם להידרש למצב החדש שנוצר, שדורש ידע אחר ומומחיות רבה ושונה מזו הקיימת בקרב בעלי התפקידים הניהוליים הפורמליים בארגון (Bishop et al., 2015; Brown, 2018; Fletcher & Nicholas, 2016; Geer & Coleman, 2014; Goswick et al., 2018; Mutch, 2018). זמני משבר תובעים גמישות ותגובה מהירה, ידע חדש שמקורו אינו בהכרח מתוך השדרה הניהולית הפורמלית אלא ממקורות שונים ואף בלתי-פורמליים בארגון. הדבר מחייב תהליכי למידה ארגוניים גמישים המאפשרים למגוון אנשי הצוות להציג את דעותיהם ומומחיותם. לדוגמה, יצירת חדרי חשיבה למנהלים ולצוותים שבהם מתקיימות סימולציות לתרחישים אפשריים שונים במצבי קיצון, המאפשרות חופש ביטוי ללא מורא מפני השלכות אפשריות. תרבות למידה פתוחה וקשובה עשויה לעזור למנהל להתגבר על המכשולים החדשים שהמשבר מציב, ולזקק את המומחיות הנחוצה מחברי צוות מגוונים.

עיקרון רביעי : כדי להתמודד עם המשבר המורכב יש ליצור שיתופי פעולה בין תלמידים, מורים, הורים, קהילה וגופים חברתיים.

יצירת שיתופי פעולה בין בעלי העניין בין כותלי בית הספר ומחוצה לו היא קריטית להתנהלות מיטבית בזמני משבר (LaRoe & Corrales, 2019; O'Connor & Takahashi, 2014). מחקרים של עתות משבר העלו כי יצירת שיתופי פעולה וקבלת החלטות משותפות אפשרו לצלוח את המשבר ויצרו מערכות פעולה טובות יותר בין הצוות החינוכי לתלמידים ומשפחותיהם (Sutherland, 2017). שיתופי פעולה בין בעלי העניין בתוך בית הספר מבוססים על למידה של יכולות פנימיות. כדי לנווט את הלמידה הארגונית להיענות לצורכי השעה, ולאור מיפוי והכרות בחוזקותיהם של בעלי התפקידים בצוות, נוצרת קהילה שבה המורים מלמדים זה את זה ומשתפים בתחומי מומחיותם. לשיתופי פעולה נודעת חשיבות גם עם מנגנונים חוץ בית-ספריים שמספקים שירותים. הוואט ועמיתיו (Howat et al., 2012) הבחינו כיצד בזמן משבר יצרה המנהיגות הבית ספרית שיתופי פעולה עם ארגונים לשם השגת שירותים, ייעוץ ואף משאבים כלכליים. יש חשיבות ביצירת מנגנוני שיתוף לא רק עם המוסדות הרשמיים ועם הרשויות המקומיות אלא גם עם ארגונים ועמותות פרטיים להשגת ידע ומשאבים.

עיקרון חמישי: כדי להתמודד עם המשבר ומורכבותו יש לפתח ערוצי תקשורת אפקטיביים להעברת אינפורמציה.

מנהלים מתמודדים עם תסכולים חוזרים ונשנים בשל העובדה שהודעות שנועדו להם הועברו בערוצי התקשורת לכלל הציבור, במקום בצורה ישירה וברורה היישר אליהם, באמצעות הערוצים הפורמליים של משרד החינוך (פיקוח ומשרד החינוך). בייחוד כאשר ישנה "הצפה" של אינפורמציה ממקורות תקשורת בזמן משבר, יש צורך ביצירת ערוצי תקשורת ברורים בין המנהל לצוות החינוכי ובין המנהל להורי התלמידים (Goswick et al., 2018; LaRoe & Corrales, 2019; Lambiase & English, 2020; Sutherland, 2017). לערוצי תקשורת דו-כיווניים יש חשיבות מיוחדת, כי היא יכולה לאפשר למנהל להזים שמועות, להצביע על אינפורמציה מוטעית ובכך לבנות אימון בין הגורמים השונים (Geer & Coleman, 2014; Sutherland, 2017).

עיקרון שישי: התמודדות עם המשבר ומורכבותו מחייבת לפתח חשיבה וניהול מערכתיים.

מצבי משבר יוצרים מרחב ניהולי חדש וחוסר ודאות שאינם מוכרים בעבודת המנהלים. חשיבה מערכתית היא היכולת לראות את השלם מעבר לחלקיו ולראות את החלקים בהקשר של השלם (Shaked & Schechter, 2017a). במילים אחרות, מדובר ביכולת לפרוט את החלקים מהם מורכב השלם, להבין את האינטראקציה ביניהם ולהכיר את השפעותיהם הרחבות. מנהלים המסוגלים לחשיבה מערכתית מאופיינים בראייה לטווח ארוך וביכולת לנהל מורכבות, בעיקר בתנאי חוסר הודאות המאפיינים את תקופת המשבר. היכולת לצפות אינטראקציות "ולחבר את חלקי הפסיפס" לתמונה לכידה מאפשרת לארגון 'לחזות' לטווח ארוך ולמנהל לאחוז במושכות על אף המידע החלקי שבידו. מנהלים ציינו כי ניהול מרחוק, כפי שהוא מתרחש במשבר הקורונה, מקשה עליהם "לשלוט" בתהליכים המתרחשים במרחב הווירטואלי, בפרט במרחב הווירטואלי של הכיתות. חשיבה מערכתית, השונה מחשיבה רדוקציונית הממוקדת בשליטה בפרטים, מאפשרת ראייה הוליסטית, ועשויה לסייע בניהול מרחוק.

עיקרון שביעי: כדי להתמודד עם המשבר ומורכבותו, יש לבנות חוסן בקרב התלמידים, המורים והמנהלים.

מנהלים נדרשים לחוסן אישי במצבי משבר, לצד בניית חוסן בקרב הצוות החינוכי, ובהתאמה בקרב התלמידים. חוסן הוא היכולת "לשוב ולהתאושש" (Bounce Back) למצב הקדם-משברי, להתאושש ממצבים או מחוויות שליליות ולהתגבר עליהם עד להרגשת רווחה וסיפוק. המחקר מראה, כי מנהלים בעלי מקדמי חוסן גבוהים הם בעלי יכולת גבוהה להתאושש ממצבי דחק

ומשבר והם מנהיגים אפקטיביים יותר, המפגינים הצלחות מוכחות בזירות שהם אמונים עליהן. למרות ההגדרות השונות בין שלל הדיסציפלינות, עיקרי הדברים דומים באופן בסיסי (Southwick et al., 2014), ורובם מדברים על האפשרות להתאושש ממשבר, לשוב למצב הקודם, להסתגל לשינוי, לאמץ ולהטמיע שינוי, להתגבר על מכשולים, לשאת בקושי ובחוסר נוחות ולהתמודד עם אתגר. כאשר מנהלים חווים מציאות של קושי ומשבר הם נדרשים לשוב ולתפקד, לקום על רגליהם ולהתגבר על הסיטואציה "המשברית". יש לציין כי מנהל בית הספר נדרש לא רק לעמוד איתן נוכח תהליכי השינוי אלא גם לבנות חוסן קולקטיבי-ארגוני של בית הספר על מרכיביו השונים (Huxham & Vangen, 2005).

עיקרון שמיני: כדי להתמודד עם המשבר ומורכבותו, על המנהל ליצור מרחב אוטונומי ניהולי-פדגוגי.

תקופת משבר מזמנת אפשרות להטמעת תפיסת עולמו של המנהל ולמינוף תוכניות קיימות בבית הספר. אתגר המשבר פותח צוהר להתפתחות פדגוגית ולהעמקת תהליכים קיימים. כדי לפתח ולהטמיע מהלכים פדגוגיים ולשמור על המרחב הפדגוגי הבית ספרי בתוך ההקשר המשברי, מנהלים נדרשים לשמור על הצוות מפני 'רעשים חיצוניים'. צוות המורים חווה רעשים חיצוניים הן מגורמי משרד החינוך והפיקוח והן מקולות שליליים המשודרים באמצעי התקשורת ובמרחב הווירטואלי. לפיכך, תפקיד המנהלים הופך למרכזי יותר ויותר בקיום היחסים ובטוויית הקשרים עם גורמי חוץ, הניצבים במעטפת המוסד החינוכי עליו הם אמונים.

המנהל הוא ציר מרכזי ומשמש כמעין גשר בין מפקחים, קבוצות וארגונים השואפים להרחיב את מעורבותם ובין המוסד החינוכי והסדר הפנימי שלו עליהם הוא אָמון (Benoliel & Schechter, 2017a). האתגר העומד בפני המנהלים, כנושאים באחריות על המוסד החינוכי, הוא כיצד לייצר לעצמם נתיב פעולה עצמאי ואפקטיבי שיהיה גמיש דיו לגייס משאבים ולספק מענים יצירתיים לדרישות המשבר, ללא מעורבות יתר שעלולה לפגוע במרקם העדין של בית הספר או למנוע קידום תהליכי שינוי וחדשנות לשיפורו. מחד גיסא, עליהם לפענח כיצד לאפשר להשפעות חיצוניות חיוביות לחדור בין כתלי בית הספר לטובת פיתוח פדגוגי-ארגוני רלוונטי ועדכני, ומאידך גיסא, למצוא כיצד ניתן לשמור על האוטונומיה והמוגנות של קהילת בית הספר. לעמדה הדו-כיוונית בה ניצב המנהל מיוחס המושג buffering-bridging (Benoliel & Schechter, 2017a). מדובר באסטרטגיה של גישור. אסטרטגיה זאת מאפשרת למנהל לברור את מינון הגישור והחיץ שיפעיל, תוך הפעלת יצירתיות ושיקול דעת בתגובותיו להתרחשויות סביבו ולדרישות עימן עליו

להתמודד. פעילויות אלה מאפשרות לבחון את התנועה והדינמיות המתחדשות בתפקיד המנהלים ותחומי אחריותם בזמני משבר.

עיקרון תשיעי: כדי להתמודד עם המשבר ומורכבותו יש להניח רשתות למידה הן למנהלים והן למנהלים עם המפקחים.

למידה קולגיאלית עם מנהלים עמיתים מהווה מקור חשוב ללמידה, איסוף אינפורמציה והבנה של כולם כי הם אינם לבדם במשבר הנוכחי. אחד המודלים החשובים להתמודדות עם משבר, לשינוי דפוסי ההוראה והחינוך ולשיפורם, הוא המודל של רשתות מנהלים (Author 1, 2012). רשת של מנהלים היא קבוצה של מנהלים מבתי ספר שונים המתכנסים יחד על מנת לקדם את העשייה החינוכית בבית הספר, לחלוק מומחיות מקצועית עם עמיתים או לרכוש אותה מהם, ולחפש פתרונות לבעיה משותפת לכולם, בעיה שבית ספר אחד אינו יכול להתמודד עמה לבדו. אמנם יש יתרונות חברתיים, פסיכולוגיים, כלכליים ופוליטיים לרשת, אך יש גם קשיים הנובעים מרתיעה מן החדשנות שבעבודה באמצעות הרשת ומתחרותיות. דווקא בזמני משבר ושינוי רדיקלי, כאשר הידע הקיים והמומחיות אינם ערובה להצלחה במציאות החדשה, תחושת התחרותיות מתעמעמת, ומנהלים מדווחים כי קהילות המנהלים מהוות מקור חשוב לרכישת מומחיות חדשה ולתמיכה רגשית. קהילות למידה של מנהלים מאפשרות להסתגל, לאמץ שינויים ולהטמיע אותם, להתגבר על מכשולים, לשאת בקושי ולהתמודד עם האתגר (Authors, 2020).

מנהלים רבים מתייחסים לצורך "לשמוע מהפיקוח" על בית הספר בזמן משבר. המנהלים אינם מבקשים לרכוש מיומנויות חדשות, אלא, בעיקר, להשיג מידע אמין ממשרד החינוך בקשר לאופני ההפעלה של בית הספר, ובייחוד אוזן קשבת ואמפתיה. בעידן זה, עיקר תפקידו של המפקח הוא בהדרכת הנהלות בתי הספר וצוותי החינוך בפיתוח התפיסה החינוכית ומטרות הארגון אליו הם שייכים, בהנחייתם ועידודם לקבלת יוזמה ואחריות (Da'as, 2008). הגדרת תפקיד המפקחים צריכה להשתנות מבקרה על בית הספר כ"מכתיבים", לתפקיד של "תומכים" (Bryk, 2015). במציאות משברית, על המפקחים לשמש אוזן קשבת למצוקות מנהלי בתי הספר והצוות החינוכי, להגיש סיוע בהתמודדות עם חוסר הוודאות ולצמצם את ההתמקדות בבירוקרטיה.

עיקרון עשירי: כדי להתמודד עם המשבר ומורכבותו יש להתמקד באדמיניסטרציה מאפשרת וגמישה.

דווקא בזמני שינוי ומשבר נדרש להפחית את הבירוקרטיה הפורמלית (מערכת של חוקים ותקנון שמשרתים היררכיה שמטרתה הבטחת צייתנותם של בתי הספר והמורים) ולהתמקד

בנושאים המהותיים לפתרון המשבר בבית הספר. בזמני משבר יש ערך רב במיקוד באדמיניסטרציה מאפשרת שבה ההיררכיה והחוקים הם מנגנונים לתמיכה במורים והחוקים והתקנות משרתים את פתרון הבעיות במקום הענשה על כישלונות. ה האדמיניסטרציה המאפשרת מעודדת יוזמה, חדשנות, תקשורת טובה ויעילות (Hoy & Miskel, 2006). כלומר, בזמני משבר שומה על המנהלים להפחית את שגרת הבקרה וההערכה המסורתיות לשם ניהול יעיל ואחיד ולאפשר לבתי הספר לפתח מנגנוני תגובה מהירים ומותאמים יותר למשבר ולמצב של חוסר ודאות ומורכבות גדולה.

הפרק הבא יבחן את הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים לבין תפקוד בית הספר בזמן משבר. הפרק פותח בסקירת הספרות שדנה בחשיבותו של המשתנה "מסוגלות עצמית" של מנהלים ומבסס תיאורטית את השערת המחקר, כולל הצגת המחקר הכמותני ובחינה של השערת המחקר. כפי שהוזכר, מסוגלות עצמית של מנהלים נחשבת למשתנה חשוב וחיוני בקונטקסט של שינויים. שני המחקרים, האיכותני והכמותני, משלימים זה את זה. המחקר האיכותני סיפק ידע רחב באשר לאתגרים וההזדמנויות שמתמודדים איתם מנהלי בתי הספר, בשתי החברות, ללא בחינה של תפקוד בית הספר. המחקר הכמותני מרחיב בחינה זו של ניהול משבר, בהיבט של מסוגלות עצמית והקשר לתפקוד בית הספר בזמן משבר. בחינה זו גם תרחיב את הידע באשר לניהול משבר והתכונות המנהיגותיות הדרושות לניהולו, ולקידום תפקוד בית הספר. באופן זה, יורחב הידע המועט על ניהול משבר הקשור למגפה עולמית בריאותית.

פרק 3 מסוגלות עצמית מקצועית של מנהלים ותפקוד בית הספר בזמן משבר

במחקר הנוכחי נטען שמסוגלות מקצועית של מנהלים תהיה קשורה חיובית למידת התפקוד של בית הספר בזמן משבר הקורונה.

3.1 מסוגלות עצמית מקצועית:

פרידמן וברמה (2010), התייחסו למושג של מסוגלות עצמית של מנהלים כ"תחושה סובייקטיבית המהווה תנאי לנכונותו של היחיד לנקוט בפעולות האמורות להביא לתוצאות מצופות" (עמ' 1). מסוגלות עצמית מקצועית מוגדרת כאמונתו של איש המקצוע בדבר יכולתו לשלוט באירועים המשפיעים על חייו המקצועיים (מתוך: פרידמן וברמה, 2010, עמ' 59; פרידמן, 1997). מסוגלות עצמית של מנהל כהערכה של יכולותיו שתתווה דרך פעולה מסוימת ותניב תוצאות רצויות בבית הספר שהוא מוביל (Tschannen-Moran, & Gareis, 2004). למסוגלות עצמית יש השפעה משמעותית על הגדרת יעדים, מאמץ, כושר הסתגלות והתמדה (Bandura, 1986). תכונות אלה של מנהלים משפיעות על פיתוח אסטרטגיות מנהיגות פונקציונליות ועל ביצוען (McCormick, 2001). נמצא, שמסוגלות מקצועית של מנהלים קשורה למידת האוטונומיה שלהם ולשביעות רצונם (Federici, 2013). כמו כן, נמצא שמסוגלות עצמית של מנהלים קשורה שלילית לנטיות כלפי עזיבה של מנהלים (Skaalvik, 2020). ככל שהמסוגלות העצמית של מנהלים הינה ברמה גבוה יותר, כך פוחתת נטייתם לנטוש את תפקידם.

3.2 תפקוד בית הספר בזמן משבר:

תפקוד בית הספר בזמן משבר מתייחס לתפקוד ולביצוע הארגוני של צוות בית הספר בעת התרחשות אירוע משברי כלשהו.

הוא כולל: (1) התארגנות מיד עם תחילת מצב המשבר, הערכה ראשונית, קבלת החלטות, תיאום וחלוקת עבודה;

(2) הדרכת הצוותים, היועצות מתמדת וטיפול במורכבויות; (3) יישום תהליכים להפחתת התגובה הפוסט-טראומטית, שילוב במצבי שגרה לאחר חלוף המצב האקוטי ומעקב לאורך זמן (Klingman, 2004, & Cohen, אצל: שני וסומך, 2019, עמ' 266). שני (2018), ציינה שהשלב הראשון של ההתארגנות נועד להערכת המצב במטרה לקבל החלטות, לתאם ולחלק את העבודה בתוך הארגון. כמו כן, בשלב השלישי "אחרי המשבר", ההערכה חשובה ובייחוד כשצריך לקבל החלטות במצב של אי ודאות (שני, 2018). שני וסומך (2019) טענו שההתערבות בזמן משבר הינה נחלתם של כל המעורבים באירוע המשברי החל מההנהלה וכלה בכל העובדים בבית הספר.

3.3 הקשר בין מסוגלות עצמית מקצועית של מנהלים לתפקוד בית הספר בזמן משבר

מחקר שנעשה לאחרונה במערכת החינוך הישראלית מצא שחוסן ארגוני (כפי שהוא נתפס על ידי מנהלים וצוות בית הספר) תורם לתפקוד בית הספר במצבי משבר (שני וסומך, 2019). המנהל והצוות בבית ספר בעל חוסן ארגוני יעסקו בסימולציות וניתוח אירועים וכישלונות עבר, יאמצו חשיבה "מחוץ לקופסה", ויקפידו על כל פרט ודיווח מדויק במצבי אי ודאות. התנהלות כזו מגדילה את הסיכויים שבעת משבר ההיבטים הדורשים טיפול יטופלו בזמן, הפניקה והבלבול יפחתו, וישתפרו סדרי הקדימויות ויכולת קבלת ההחלטות (שני וסומך, 2019). תרומתו של המחקר הנוכחי למחקרים הקודמים היא בהערכת השפעתם של מאפייני המנהלים והמסוגלות המקצועית שלהם על תפקוד בית הספר בזמן משבר. ספרות המחקר מעידה על כך שלמנהלי בתי ספר השפעה מרכזית על הצלחת בית הספר והובלתו לשינוי (Heck & Hallinger, 2014). מנהלים מניעים תהליכים של קבלת החלטות, למידה, שינויים ורפורמות (Da'as, 2020a), ולהם תפקיד חשוב בהקשר של משבר (Harris, 2020). באופן יותר ספציפי, יש עדויות לכך שמנהלים בעלי מסוגלות עצמית מקדמים תוצאות ארגוניות. במחקר שנעשה לאחרונה שכלל מורים ומנהלים בבתי ספר יסודיים באיראן, נמצא שמסוגלות עצמית של מנהיגים והתנהלות של מנהיגות הוראתית מקדמות מסוגלות קולקטיבית של מורים ומעצימות את מחויבותם לארגון (Hallinger et al., 2018).

מכאן ניתן לשער שלמסוגלות העצמית של מנהלים והאמונה שלהם ביכולתם לשלוט באירוע משברי, כמו גם נקיטת צעדים מתאימים הקשורים לניהול כללי, למנהיגות, לפדגוגיה ולקשרי חוץ, ויחסי אנוש יקדמו את תפקוד בית הספר בזמן משבר מבחינת התארגנות, קבלת החלטות, והערכה. לפיכך, אנו משערים שלמסוגלות עצמית של מנהלים השפעה חיובית על תפקיד בית הספר בזמן משבר.

פרק 4 שיטת המחקר: הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים לתפקוד בזמן משבר

משתתפי המחקר והליך המחקר

מתוך רשימה של 213 בתי ספר חטיבת ביניים מכל הארץ, שנבחרו בשיטת אשכולות מתוך רשימת בתי ספר באתר המוסדות של משרד חינוך, הצלחנו להגיע ל-103 בתי ספר חטיבת ביניים. זה גם המספר שנקבע על לפי תוכנת POWER-G, כמספר בתי הספר שישתתפו במחקר ובהתאם למספר המשתתפים המנבאים ($\text{Effect size}=.27$). תקופת המחקר נפרסה מחודש אוקטובר 2020 ועד סוף ינואר 2021.

מבין המנהלים שהשתתפו בראיונות, 36 לקחו חלק גם במילוי שאלונים בבית ספרם. עוזרי המחקר יצרו קשר עם מנהל בית הספר, ולאחר הסכמת המנהל ואישור המדען הראשי, נשלח קישור לשאלון מנהל ומורים באפליקציית ווטסאפ (וגם במייל). השאלונים היו אנונימיים, והצלבת המידע בין שאלון המנהל לשאלוני המורים נעשתה לפי קוד מיוחד (קוד בית הספר). מנהלים מלאו שאלון על מסוגלות עצמית ומורים מלאו שאלון לגבי "תפקוד בית הספר בעת משבר".

תיאור משתתפי המחקר:

א. מנהלים: 53.4% מנהלות ו-46.6% מנהלים. 88.3% עם תואר שני, וכמעט 5% לומדים לקראת תואר שלישי. ממוצע ותק הניהול עמד על 8 שנים (ס"ת=5.59), ממוצע הוותק בבית הספר הנוכחי עמד על 12.7 שנים (ס"ת=9.46). ממוצע גיל מנהלים/ות הוא 49.62 (ס"ת=6.54).

ב. בתי ספר: כל בתי הספר, 103 במספר, הם חטיבות ביניים. 53 בתי ספר מהחברה היהודית ו-50 מהחברה הערבית. 31% מבתי הספר הם ממחוז הצפון, 37.9% חיפה, 5.8% מרכז, 9.7% ירושלים, 12.6% דרום, 1% התיישבותי, 1.6% תל-אביב. ממוצע מספר המורים בכל בתי הספר הוא 42 (ס"ת=16.54), ממוצע מספר תלמידים בכל בתי הספר הוא 431 (ס"ת=201). על פי דיווח המנהלים 38% מבתי הספר מוגדרים במצב סוציו-אקונומי נמוך, 44% במצב סוציו-אקונומי בינוני, ו-17% במצב סוציו-אקונומי גבוה.

ג. מורים: השתתפו במחקר 1031 מורים מתוך 103 בתי הספר שהשתתפו במחקר. מתוכם 477 מורים יהודים והשאר מהחברה הערבית (554). מתוכם 77% מורות, 89.6% עובדי הוראה בבתי ספר ממלכתיים רגילים. 52% בעלי תואר שני, 35% בעלי תואר ראשון, 9.8% לומדים לקראת תואר שני. ממוצע שנות הוותק בהוראה עמד על 17.07 שנים (ס"ת=8.82), וממוצע הוותק בבית הספר הנוכחי עמד על 10.94 שנים (ס"ת=8.33).

מסוגלות עצמית של מנהלים

נעשה שימוש בשאלון על מסוגלות עצמית של מנהלים של פרידמן וברמה (2010), הבנוי מ-56 פריטים, ומורכב מחמישה ממדים. מחברי השאלון הגדירו את המושג "תחושת המסוגלות המקצועית של מנהל בית-הספר", כפי שהיא נתפסת על ידי מנהלי בתי ספר בישראל, כך: "המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית הספר בישראל היא הערכת המנהל את תחושתו שהוא בעל יכולת בחמישה תחומים הנדרשים לניהול מוצלח של בית הספר, וכוללים: ניהול כללי, מנהיגות, יחסי אנוש, ניהול קשרי החוץ של בית הספר עם סביבתו וניהול המשימות הפדגוגיות של בית הספר" (שם, עמ' 87).

חמשת הממדים הם אלה:

א. מסוגלות לניהול כללי: ניהול ארגון (16 פריטים): פריט לדוגמה: "להפעיל מנגנון יעיל של בקרה ומעקב אחר ביצוע החלטות שהתקבלו". ב. מסוגלות למנהיגות: כישורים אישיים הנדרשים למנהיג (15 פריטים): פריט לדוגמה: "לפעול בהתלהבות ולסחוף אחריו את הצוות". ג. מסוגלות ליחסי אנוש: היכולת לעבוד בצוות והיחס ההומני לאנשים (9 פריטים): פריט לדוגמה: "להיות קשוב ואכפתי לבעיות האישיות של חברי הצוות". ד. מסוגלות לניהול קשרי החוץ של בית הספר: קשרים עם הקהילה, הרשויות וקבוצות עניין שונות (10 פריטים): פריט לדוגמה: "לפתח קשרים טובים עם אנשים בקהילה וברשות, לטובת בית-הספר". ה. מסוגלות לניהול פדגוגי, ידע ומיומנויות להפעלת בית הספר כארגון חינוכי (6 פריטים): פריט לדוגמה: "להיות מעורב בקידום הכנת תכניות לימודים בית-ספריות".

השאלון הועבר אלקטרונית למנהלים, השאלה הראשית בשאלון הותאמה לזמן משבר (נספח 2, עמ' 109-111). השאלון נע על סקלה שבין 1- כלל לא מסוגל, לבין 7- לבטח מסוגל.

טבלה מס' 1 להלן מתארת ממוצעים, טווח ממוצעים, וסטיות תקן ואלפא קרונבך באשר לממדי המסוגלות העצמית של מנהלים.

טבלה 1: ממוצעים, סטיות תקן, טווח ממוצעים ואלפא קרונבך לממדי מסוגלות עצמית של מנהלים

סקלה	ממוצע	סטיות תקן	טווח	ממוצע	טווח	ממוצע	אלפא קרונבך
			מינימלי		מקסימלי		
מסוגלות לניהול כללי	5.40	.58	3.81	6.75	.88		
מסוגלות למנהיגות	5.29	.54	3.87	6.53	.81		
מסוגלות ליחסי אנוש	4.89	.53	3.67	6.89	.77		
מסוגלות לניהול קשרי החוץ של בית הספר	5.72	.79	4	7	.89		
מסוגלות לניהול פדגוגי	5.31	.58	4	6.67	.73		
מסוגלות עצמית של מנהלים (כללי)	5.33	.43	4.34	6.35	.92		
מספר בתי ספר = 103							

מטבלה מס' 1 ניתן לראות שהמסוגלות לקשרי חוץ הייתה בממוצע הגבוהה ביותר, ואחריה המסוגלות לניהול כללי. כמו כן, מידת המהימנות של ממדי המסוגלות העצמית וגם המשתנה הכללי של מסוגלות עצמית עמדו על יותר מ- .70, נתון אשר מצביע על מהימנות הפריטים בממדים.

שאלון תפקוד בית ספרי במצבי משבר

נעשה שימוש בשאלון שפותח על ידי שני וסומך (2019) הכולל 18 פריטים (השאלון הותאם למערך ההוראה והניהול מרחוק). מורים מילאו את השאלון, לפי סקלה מ-1 (בכלל לא) עד 6 (תמיד), בדבר קיום פעולות (הרשומות בשאלות) בבית הספר של המורה. פריט לדוגמה: "מנהל בית הספר או מי שהמנהל מינה, לקח אחריות להוביל את הטיפול במשבר" (נספח 3, עמ' 112). ממוצע פריטי התפקוד ($N=103$) ברמת בית הספר עומד על 5.22 (ס"ת .42), בטווח ממוצעים של 3.06 - 5.94. אלפא קרונבך ($N=1030$), שווה ל .93.

רמת ניתוח הנתונים: ניתוח הנתונים התבצע ברמת בית הספר. המסוגלות העצמית של מנהלים נחשבת למשתנה ברמת הארגון. כמו כן, מורים ענו לגבי תפיסותיהם באשר להיבטים ארגוניים בתפקוד בית הספר, שגם הוא משתנה ברמת הארגון. לפיכך כשלב ראשוני נבחנה אגריגציה ברמת בית הספר למשתנה תפקוד בית הספר בזמן משבר. האגריגציה נבחנה תוך בדיקת מידת ההסכמה בין המעריכים באמצעות מדדי (rwg) (James, Demaree, & Wolf, 1984), ולפי ממדי המהימנות

ICC (Intra class coefficient- ICC1, ICC2) (Bliese, 2000). מדד- rwg מספק אינדיקציה על מידת ההסכמה בתגובות של אנשים בעניין משתנה מסוים, והוא נחשב מדד טוב עבור ערכים שמעל .70.

ICC1 הוא מדד למהימנות של ממוצעי הקבוצה, ICC2 הוא מדד למהימנות ממוצעי הקבוצות. על פי (Bliese, 2000) ערך ICC1 אמור לעמוד על פחות מ- .10. ערכי ICC2 עומדים על פחות מ- .50. ערכים שמעידים על מהימנות חלשה, עומדים על בין .50 ל- .75. מהימנות ממוצעת, בין .75 ל- .90. מהימנות טובה, מעל .95. מעיד על מהימנות מצוינת (Koo & Li, 2016). במחקר הנוכחי נמצא ש- $ICC1=.07$; $ICC2=.36$, $rwg=.74$. תוצאות אלו ביחד מאפשרות לבצע אגריגציה למשתנה תפקוד רמת בית הספר. כל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו ברמת בית הספר.

פּרוּצדוּרָה סטטיסטית:

בחינת הקשר בין המשתנה 'מסוגלות עצמית' של מנהלים לבין 'תפקוד' נעשתה לפי תוכנת AMOS, הואיל והמשתנה מסוגלות עצמית הינו משתנה חבוי (לטנטי). כמו כן, נעשתה בדיקה נוספת לבחינת הממד/ים שמטיב/ים לנבא/ים תפקוד בזמן משבר, מבין כל ממדי המסוגלות, דרך רגרסיה ליניארית (אף היא באמצעות תוכנת אמוס לבחינת הבדלים בין שתי החברות). לבסוף, בדיקת ההבדלים בין החברה הערבית והיהודית בממדים השונים נעשתה לפי מבחן T לשני מדגמים בלתי תלויים.

התייחסות ראשונית להיבטים אתיים הקשורים לביצוע המחקר

המחקר נעשה באישור המדען הראשי, וכל המשתתפים בו קבלו הודעה מפורטת על מטרות המחקר. הובטח למשתתפים כי תשובותיהם יישארו חסויות. המידע נשאר בידי צוות החוקרים וטופל רק על ידם. כמו כן, התקבלה הסכמת המנהלים להקלטת הראיונות (באמצעות זום).

כדי לשמור על אנונימיות, הצלבת המידע בין כל המורים של בית הספר והמנהלים בוצעה באמצעות קוד (סמל מוסד).

פרק 5 תוצאות

להלן נציג את תוצאות הניתוח של הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים לבין תפקוד בית הספר בזמן משבר.

טבלה 2, מציגה את קשרי פירסון בין הממדים השונים של המחקר.

טבלה 2: מתאמי פירסון בין ממדי המסוגלות העצמית לתפקוד בית הספר בזמן משבר

6	5	4	3	2	1	
					-	1. מסוגלות לניהול כללי
				-	.62***	2. מסוגלות למנהיגות
			-	.24*	.18	3. מסוגלות ליחסי אנוש
		-	.31**	.53**	.32**	4. מסוגלות לניהול קשרי החוץ של בית הספר
	-	.49***	.17	.40**	.31*	5. מסוגלות לניהול פדגוגי
-	.66***	.75***	.45***	.82***	.75***	6. מסוגלות עצמית של מנהלים (כללי)
.21*	.01	.007	.41***	.20*	.21*	7. תפקוד בית הספר בזמן שינוי

מספר בתי ספר=103, *** $p < .001$; ** $p < .001$; * $p < .05$

לפי טבלה 2, ניתן לראות שמסוגלות עצמית של מנהלים (כמשתנה אחד כללי) קשורה לתפקוד בית הספר בזמן משבר. כמו כן, הממדים של מסוגלות עצמית הקשורים לניהול קשרי חוץ וניהול פדגוגי אינם קשורים בתפקוד בית הספר בזמן משבר.

טבלה מס' 3, מציגה את תוצאות מבחן T לשני מדגמים בלתי תלויים לבחינת ההבדלים בכל הממדים של המסוגלות העצמית ותפקוד ביה"ס בזמן משבר, בין החברה הערבית ליהודית.

טבלה 3: מבחן T לשני מדגמים בלתי תלויים להבדלים בין ממדי המסוגלות העצמית של מנהלים

ותפקוד בית הספר בזמן משבר, לפי לאום

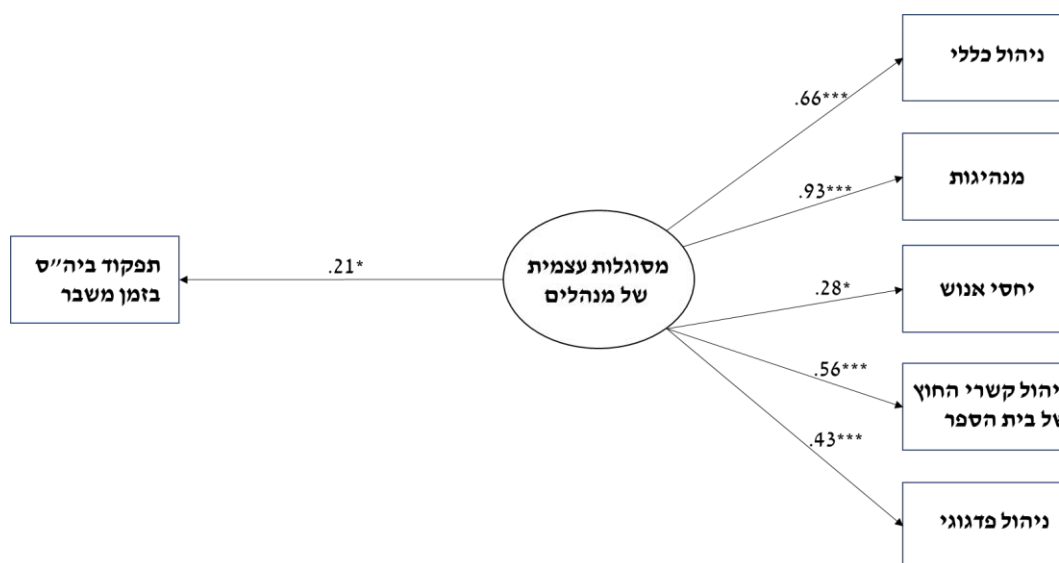
תוצאות מבחן T	ס"ת	ממוצע		
T(98)=-.66	.58	5.37	ערבים	מסוגלות לניהול
	.57	5.45	יהודים	כללי
T(98)=.73	.46	5.33	ערבים	מסוגלות
	.58	5.25	יהודים	למנהיגות
T(98)=1.34	.45	4.95	ערבים	מסוגלות ליחסי
	.51	4.82	יהודים	אנוש
T(98)=3.73*** Effect size- Cohens'd=.73	.67	6.02	ערבים	מסוגלות לניהול
	.76	5.47	יהודים	קשרי החוץ של בית הספר
T(98)=.93	.61	5.38	ערבים	מסוגלות לניהול
	.56	5.27	יהודים	פדגוגי
T(98)=1.56	.39	5.41	ערבים	מסוגלות עצמית
	.41	5.28	יהודים	של מנהלים
T(78)=1.19	.27	5.27	ערבים	תפקוד בית הספר
	.52	5.17	יהודים	בזמן משבר

***p<.001, 53 בתי ספר בחברה היהודית, 50 בחברה הערבית

מטבלה 3, ניתן לראות שאין הבדלים בין מנהלים יהודים ומנהלים ערבים בממדי המסוגלות העצמית, להוציא ממד אחד שהוא: "מסוגלות לניהול קשרי החוץ של בית הספר". הממוצע היה גבוה יותר בקרב מנהלים בחברה הערבית מאשר אלה בחברה היהודית. כמו כן, לא היו הבדלים בתפקוד בית הספר בזמן משבר בין שתי החברות.

לבדיקת ההשערה המרכזית של המחקר, בדבר הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים לבין תפקוד של בית הספר בזמן שינוי, נעשה ניתוח משוואות מבניות באמצעות תוכנת אמוס. התוצאות מוצגות להלן בגרף 1:

גרף 1: תוצאות ניתוח משוואות מבניות לפי ציונים מתוקננים (standardized estimates)



* $p < .05$; *** $p < .001$

נמצא שהמודל מתאים לנתונים, מדדי טיב ההתאמה מעל 0.9, CFI (comparative fit index) = .97, NFI (normative fit index) = .92; $RMSEA$ (root mean square error of approximation) = .07. גרף 1, מראה קשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים לבין תפקוד בית הספר בזמן משבר $\beta = .21$; $p < .05$.

כמו כן, בעזרת תוכנת אמוס, ולעניין ההבדלים בין שתי החברות, נמצא שהקשר בין מסוגלות לתפקוד בחברה הערבית עמד על 0.216, קשר זה אינו מובהק, ובין מסוגלות ותפקוד בחברה היהודית עמד על 0.247. (לא מובהק). ניתן ליחס תוצאות אלה לגודל המדגם הקטן ששימש להשוואה בין שתי החברות.

עוד בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית לבדיקת איזה ממד, מבין ממדי המסוגלות העצמית, הוא המנבא את תפקוד בית הספר בזמן משבר. ראשית, נמצא שמודל הרגרסיה מובהק $F(5) = 5.98$; $p < .001$.

טבלה מס' 4 מציגה את תוצאות ניתוח הרגרסיה.

טבלה 4: תוצאות ניתוח הרגרסיה לניבוי תפקוד בית הספר בזמן משבר על פי ממדי המסוגלות

העצמית של מנהלים

	B קבוע	טעות תקן	β	T
קבוע	3.10	.53		5.87***
מסוגלות למנהיגות	.15	.10	.19	1.49
מסוגלות לניהול כללי	.09	.08	.13	1.18
מסוגלות ליחסי אנוש	.36	.07	.43	4.62***
מסוגלות לניהול קשרי החוץ של בית הספר	-.11	.06	-.21	-1.86
מסוגלות לניהול פדגוגי	-.05	.07	-.07	-.73
103 מספר בתי ספר=, *** $p < .001$				

לפי תוצאות טבלה 4, רק ממד המסוגלות ליחסי אנוש, מנבא את תפקוד בית הספר בזמן משבר. ניתוח נוסף בעזרת תוכנת אמוס, שהשווה בין החברה היהודית לערבית בממד המנבא ביותר מבין ממדי המסוגלות העצמית של מנהלים את תפקוד בית הספר בזמן משבר, מצא אף הוא כי ממד המסוגלות ליחסי אנוש של מנהלים הוא המנבא ביותר את תפקוד בית הספר בזמן משבר בשתי החברות: בחברה הערבית ($\beta = .367$; $p < .01$), ובחברה היהודית ($\beta = .497$; $p < .001$). זאת לעומת שאר הממדים שלא השכילו לנבא את תפקוד בית הספר בזמן משבר בשתי החברות.

פרק 6 מסקנות: הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים ותפקוד בית הספר בזמן משבר

החלק הכמותני של המחקר בחן את הקשר בין מסוגלות עצמית של מנהלים ובין תפקוד בית הספר בזמן משבר, בהגדרת מסוגלות עצמית של מנהלים כמורכבת מחמישה ממדים: מסוגלות לניהול כללי, מסוגלות למנהיגות, מסוגלות ליחסי אנוש, מסוגלות לקשרי חוץ ומסוגלות לניהול פדגוגי. ממצאי הבדיקה הזאת הראו שאכן מסוגלות עצמית של מנהלים, כפי שדווח מפייהם, קשורה בקשר חיובי לתפקוד בית הספר בזמן משבר. כמו כן, נמצאו הבדלים בין החברה הערבית ליהודית רק בממד של "מסוגלות לקשרי חוץ", ונמצא כי הממד המנבא יותר מכול את תפקוד בית הספר בזמן משבר הוא ממד "יחסי אנוש" של המסוגלות העצמית. להלן, פירוט ממצאי המחקר.

הממצאים מעידים על כך שמסוגלות עצמית של מנהלים קשורה בקשר חיובי לתפקודו של בית הספר בזמן משבר הקורונה. משמע, מנהלים שבוטחים ביכולתם לניהול כללי, להפגנת מנהיגות, לקיום יחסי אנוש, לניהול קשרי החוץ של בית הספר והמשימות הפדגוגיות של בית הספר ישפיעו לחיוב על תפקוד בית הספר בעת משבר. בהקשר זה הדגישו מחקרים נוספים שמסוגלות עצמית של מנהלים, המצביעה על היכולות הביצועיות שלהם, קשורה באופן עקיף וישיר למסוגלות של פעילויות למידה והוראה הודות להשפעה על המטרות, ולמאמציהם של מנהלים (Niyazi, 2013). עוד הודגש שמסוגלות עצמית של מנהלים קשורה להשגת יעדים, לגמישות וליכולת להתאים את עצמם לסיטואציות משתנות (Tschannen-Moran, & Gareis, 2004). ובמחקר הנוכחי נמצאה המסוגלות העצמית כמשפיעה על תפקוד בית הספר בזמן משבר, וכחלק מיכולות הניהול בזמן משבר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם טענות קודמות, לפיהן הנהגת בתי ספר במהלך משבר מצריכה מיומנויות ותכונות שונות מאלה המשמשות בימי שגרה (Hemmer & Elliff, 2019).

התוצאה שמתייחסת לממד המסוגלות העצמית של מנהלים כמנבא את תפקוד בית הספר בזמן משבר מראה שרק מסוגלות ל"יחסי אנוש" מטיבה לנבא זאת בשתי החברות, היהודית והערבית. משמע, אין לדבר כל קשר לרקע התרבותי של המנהל, אלא למאפיין המנהיגותי הנחוץ ביותר בזמן משבר. אם נדייק יותר, הממצאים מעידים על כך שלביטחונם של מנהלי בתי הספר ביכולתם להיות אמפתיים, קשובים למורים ונגישים השפעה רבה על תפקודו של בית הספר בזמן משבר, כפי שהדבר נתפס על ידי מורים. תפקוד בית הספר מתבטא בתפקוד ארגוני של צוות בית הספר, מה שמבליט מאוד את הממד הרגשי של מנהיגות בית הספר בעת משבר. זוהי תרומה נוספת לספרות אודות מנהיגות בהקשר של משבר (Leithwood et al., 2020), ובייחוד להבנת ממד האכפתיות והדאגה כממד חשוב למנהיגות בית הספר בניהול משבר (Goswick et al., 2018).

אנו משערים שחוסר המובהקות בהבדלים בין החברה הערבית ליהודית (גרף 1) במסוגלות מקצועית של מנהלים לתפקוד בית הספר בזמן משבר נובע מהמדגם ההשוואתי הקטן בין שתי החברות (53 בתי ספר בחברה היהודית לעומת 50 בתי ספר בחברה הערבית). אולם אף על פי כן, יש עדות לכך שהמסוגלות המקצועית של מנהלים מנבאת תפקוד בזמן משבר. באשר להבדלים בין החברה הערבית ליהודית בממוצעים בממד המסוגלות לקשרי חוץ, אנו משערים שמקורם, ככל הנראה, במגבלות הטכנולוגיות איתן מתמודדים מנהלי בתי ספר בחברה הערבית. אלה הן תוצאות של חוסר מודעות טכנולוגית וחוסר שימוש טכנולוגי או חוסר מיומנות טכנולוגית בקרב הורים בחברה הערבית, או היעדר משאבים בקרב התלמידים ומעמדם הסוציו-אקונומי, ואולי גם מחסור במשאבים בבית הספר עצמו. לפיכך, מנהלים מהחברה הערבית צריכים לנהל קשרי חוץ ענפים יותר שיסייעו להם בהתמודדותם מול אתגרי משבר זה.

כאמור, אחת המגבלות של המחקר הנוכחי קשורה במדגם הקטן של בתי הספר משתי החברות. לפיכך, רצוי לבחון אספקטים הקשורים לניהול משבר גם במחקר כמותני, לבד מן המסוגלות העצמית של מנהלים. עם זאת, חסר בספרות שאלון מתאים שיבחן ניהול בזמן משבר, ולפיכך אנו ממליצים על בנייה ותיקוף של שאלון "ניהול משבר" במחקר עתידי על מערכת החינוך הישראלית. המחקר הנוכחי התמקד בתפקוד בזמן משבר ברמה ארגונית, אך מן הראוי גם לבחון כיצד מנהלים משפיעים על התפקוד ברמת המורה, או על תפקוד ברמת הארגון בתחומי יצירתיות, חדשנות, שביעות רצון ומחויבות להוראה. כמו כן, מחקר זה בחן רק מסוגלות עצמית של מנהלים בקשר לתפקוד, ועל מחקר עתידי לבחון עוד משתנים ברמת המנהל, שעשויים גם הם להשפיע על תפקוד בזמן משבר. היקף המחקר הנוכחי לא איפשר מערך משתנים רחב יותר, בייחוד לאור השילוב בין המחקר האיכותני לכמותני. במחקרי המשך ננסה לבחון עוד משתנים שנאספו במהלך מחקר זה, כדי להעמיק את המודל התיאורטי ובכך להסביר את המשתנה התלוי של תפקוד בית הספר בזמן משבר.

לסיום, המחקר הנוכחי לא התייחס לבתי ספר יסודיים או תיכוניים, שאף הם מתמודדים עם אתגרים שונים במהלך משבר. לפיכך, על כל מחקר עתידי לבחון את ההבדלים בין בתי הספר התיכוניים בשלבים הקשורים לבחינות הבגרות.

לסיום, אנו ממליצים למנהלי בתי ספר ולקובעי המדיניות לנקוט בפעולות המפורטות להלן.

1. בזמן משבר על מנהלי בתי ספר להדגיש את הממד הרגשי. עליהם להיות יותר זמינים, נגישים למורים, לתלמידים ולקהילת בית הספר, להפגין אכפתיות ואמפתיה, ולגלות הבנה לצרכיו של הצוות.

2. ברמת המדיניות, בהכשרת מנהלים ובהדרכות הניתנות להם מטעם הפיקוח, יש לקדם יכולות מנהיגותיות המאפשרות פיתוח מסוגלות עצמית כאסטרטגיה עתידית וכחלק מהיכולות של ניהול משבר.

פרק 7 מסקנות המחקר האיכותני והכמותני

פרק מסכם זה מציע המלצות אופרטיביות לניהול בתקופת משבר. את ההמלצות לתוכניות ההכשרה, הפיתוח המקצועי ברמת מנהלי בתי-הספר, המפקחים ומשרד החינוך יש לראות כהתפתחות תהליכית המחייבת שינוי, למידה ותרגול באופן עקבי.

1. למידה רגשית-חברתית – אחת ההמלצות החשובות לתוכניות הכשרת מנהלים והפיתוח

המקצועי שלהם היא הרחבת מעגלי התמיכה הרגשית-חברתית הן לתלמידים והן למעגלי משפחות התלמידים וקהילת בית הספר. הדברים אמורים לא רק באשר להתגייסות ותמיכה אישיים, אלא גם לגיוס המערך הבית ספרי לתמיכה במעגלים השונים באמצעות הדרכות לצוות ולתלמידים שיאפשרו איתור אקטיבי של סימני מצוקה ומתן מענה הולם. באופן יותר ספציפי, הממצאים מעידים על כך שלביטחון של מנהלי בתי ספר ביכולתם להיות אמפתיים, נגישים וקשובים למורים נודעת חשיבות מכרעת לתפקודו של בית הספר בזמן משבר. תוצאה זו מבליטה מאוד את הממד הרגשי של מנהיגות בית הספר בעת משבר. למידה/אסטרטגיה רגשית-חברתית (Social Emotional Learning) כוללת הוראה, קידום ויישום סלקטיבי של כישורים חברתיים ורגשיים מבחינה התפתחותית, הקשרית ותרבותית, המותאמת לאוכלוסיית התלמידים, לאקלים הבית ספרי ולמטרות הארגון הבית ספרי. יתר על כן, אסטרטגיה זו מסייעת לתלמידים ליישם כישורים חברתיים ורגשיים למניעתן של בעיות התנהגות מסוימות, כמו שימוש בסמים, אלימות בין אישית, בריונות, וכישלון לימודי. מהספרות המקצועית עולה כי לתוכניות התערבות ללמידה חברתית ורגשית יתרונות רבים עבור תלמידים בכל הרמות, עבור הצוותים הבית ספריים ועבור המוסד האקדמי בכללותו (רן, 2019).

2. כולנו לומדים: מיקוד בלמידה ארגונית – בעת משבר יש הכרח במנהיגות מבוזרת הכוללת

מגוון בעלי תפקידים בארגון כדי לעמוד בדרישות ובמומחיות הנגזרות ממנו. מנהיגות מבוזרת מחייבת עבודה בצוותים לשם הבנת המומחיות של בעלי התפקידים השונים ויכולותיהם לתמוך במצב החדש שנוצר, שתובע מהם סוגי ידע ומומחיות רבים ושונים מאלו הנדרשים בשגרה. מודלים שונים קיימים ליצירת תרבות ארגונית של למידה. לדוגמה, יצירת חדרי חשיבה למנהלים ולצוותים שבהם מתקיימות סימולציות לתרחישים שונים אפשריים במצבי קיצון, המאפשרות חופש ביטוי ללא מורא מפני השלכות אפשרויות.

מנגנוני למידה שיתופיים אלה חיוניים הן בתקופת ההכשרה והן בפיתוח המקצועי של המנהל וצוותו.

3. **פיתוח חשיבה מערכתית** – אתגר הניהול מרחוק מאפיין את רוב המנהלים שרואיינו. מצבי

משבר יוצרים מרחב ניהולי חדש וחוסר ודאות שאינה מוכרת בעבודת המנהלים. חשיבה מערכתית היא היכולת לראות את השלם מעבר לחלקיו ולראות את סכום החלקים בהקשר של השלם (Shaked & Schechter, 2017, p. 11). במילים אחרות, מדובר ביכולת לזהות את החלקים ממנו מורכב השלם, להבין את האינטראקציה ביניהם ולהכיר את השפעותיהם הרחבות. מנהלים המסוגלים לחשיבה מערכתית מתאפיינים בראייה לטווח ארוך וביכולת ניהול מורכבות (Shaked & Schechter, 2017), בייחוד בתנאי חוסר ודאות המאפיינים תקופות משבר. היכולת לצפות אינטראקציות ולחבר את חלקי הפסיפס לכדי תמונה קוהרנטית מאפשרת לארגון 'לחזות' לטווח ארוך ולמנהל לשלוט ולהנהיג, חרף מידע חלקי "ומרוחק". ישנם מודלים מגוונים לפיתוח חשיבה מערכתית בקרב מנהיגות בית-ספרית (ראו סקר הבוחן את ארבעת ממדי החשיבה המערכתית של מנהלים: ראיית השלם; מבט רב-ממדי; השפעות עקיפות; הערכת משמעות).

4. **פיתוח יכולות שיתופי פעולה מגוונים בארגון ומחוצה לו** – יש חשיבות ליצירת מנגנוני

שיתוף לא רק עם המוסדות הרשמיים ועם הרשויות המקומיות אלא גם עם ארגונים ועמותות פרטיות להשגת ידע ומשאבים. המנהל ממוקם כציר מרכזי, ומשמש כמעין גשר בין מפקחים, קבוצות וארגונים השואפים להעמיק את מעורבותם ובין המוסד החינוכי עליו הוא אָמון והסדר הפנימי שלו (Schechter & Shaked, 2017). האתגר העומד בפני המנהלים כאחראים על המוסד החינוכי, הוא כיצד לייצר לעצמם נתיב פעולה עצמאי ואפקטיבי שיהיה גמיש דיו לגייס משאבים ולספק מענים יצירתיים לדרישות המשבר ללא מעורבות יתר, שעלולה לפגוע במרקם העדין של בית הספר או למנוע קידום תהליכי שינוי וחדשנות לשיפורו. פעילויות חוצות-גבול מאפשרות לבחון את התנועה והדינמיות המתחדשות בתפקיד המנהלים ובתחומי אחריותם בעתות משבר. מאנשי ניהול פדגוגי-ארגוני פנים בית ספרי הם הופכים למומחי ניהול משולב רבדים, הכולל היבטים פוליטיים-שיווקיים-כלכליים-פדגוגיים-ארגוניים חוץ ופנים בית ספריים. על המנהלים ללמוד לטוות קשרים מחוץ לארגון בראשותם, הן עם מוסדות חינוכיים והן עם כאלה שאינם חינוכיים, כחלק מהתפתחותו ושרידותו של הארגון בעתות משבר.

5. **יצירת רשתות למידה למנהלים** – מנהלים גילו בראיונות כי קולגיאליות עם עמיתים היוותה

עבורם מקור חשוב ללמידה, לאיסוף מידע ולהבנה כי הם אינם בודדים במשבר הנוכחי. אחד

המודלים החשובים להתמודדות עם משבר, לשינוי דפוסי ההוראה והחינוך ולשיפורם, הוא מודל של רשתות בתי ספר ורשתות מנהלים (שכטר, 2012). רשת של מנהלים היא קבוצה של מנהלים מבתי ספר שונים המתכנסים יחד על מנת לקדם את העשייה החינוכית בבית הספר, לחלוק או לרכוש מומחיות מקצועית מעמיתים, ולחפש פתרונות לבעיה משותפת לכולם, בעיה שבית ספר אחד יתקשה להתמודד עמה לבדו. דווקא בזמני משבר ושינוי רדיקלי, כאשר הידע והמומחיות הקיימים אינם ערובה להצלחה במציאות החדשה, תחושת התחרותיות מתעמעמת, ומנהלים דיווחו כי קהילות המנהלים סיפקו להם מקור חשוב לפיתוח מומחיות חדשה ולתמיכה רגשית. קהילות למידה של מנהלים מאפשרות להסתגל, לאמץ ולהטמיע שינויים, להתגבר על מכשולים, לשאת בקושי ולהתמודד עם האתגר (Huxham & Vangen, 2005).

6. **הפיקוח כאזון קשבת, כמסייע וכמאמן** – מנהלים רבים התייחסו לצורך "לשמוע" מהפיקוח על בית הספר. במצב המשברי, מנהלים ביקשו מידע אמין ממשרד החינוך בדבר אופן ההפעלה של בית הספר, ובפרט נזקקו לאזון קשבת ולאמפתיה. עיקר תפקידו של המפקח בעת הזאת הוא הדרכת הנהלות בתי הספר וצוותי החינוך, פיתוח התפיסה החינוכית ומטרות הארגון אליו הם שייכים, הנחייתם ועידודם לנקוט יוזמה ולקבל עליהם אחריות (Schechter, 2008). הגדרת תפקיד המפקח צריכה להשתנות: מבקרה על בית הספר באמצעות פיקוח מלמעלה כ"מכתיבים", לפיקוח כ"תומכים" (Bryk, 2015). במציאות משברית על המפקחים לשמש אזון קשבת למצוקות מנהלי בתי הספר והצוות החינוכי, ולסייע בהתמודדות של המנהלים עם חוסר הוודאות, תוך ויתור על ההיבט הביורוקרטי של תפקידם. זהו שינוי שצריך להילמד בתוכניות הפיתוח של מפקחים ובהגדרת תפקידם.

7. **ביורוקרטיה מאפשרת ותהליכי הערכה פנימיים** – דווקא במהלך תמורות ומשבר עולה הצורך לצמצם את הביורוקרטיה הפורמלית ולהתמקד בנושאים המהותיים שדורשים פתרון בבית הספר. בעת משבר יש להרפות מההיצמדות אל מערכת חוקים ותקנון כפייתיים, ולהמיר את ההיררכיה הנהוגה בשגרה. ההנחה השגרתית הבסיסית היא שהתנהגות המורה חייבת להיות מנוהלת מקרוב ונשלטת בקפדנות כדי להשיג צייתנות וקונפורמיות. אולם בזמני משבר יש להתמקד דווקא בעידוד יוזמה, חדשנות, ותקשורת טובה. במילים אחרות, משרד החינוך צריך להפחית את שגרת הבקרה וההערכה המסורתיות, ולאפשר לבתי הספר דרכי תגובה מהירות ומותאמות יותר להקשר העכשווי הייחודי, תוך שילוב מנגנוני הערכה פנימיים. שומה על הנהלת משרד החינוך לייצר תרחישים ולתרגל סימולציות מגוונות של מצבי משבר ותגובות להם, באופנים שיאפשרו יישום מדיניות לצד גמישות בהתאמת

תגובותיהם של המוסדות החינוכיים למשבר ולמצב הנוכחי של חוסר ודאות ושל מורכבות רבה.

מקורות

- גבתון, ד. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה : משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ. צבר בן יהושע (עורכת), *עיונים במסורות ובזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 195-227). תל-אביב : דביר.
- פרידמן, י. (1997). *המפתח לשיפור יכולות הניהול*. סטטוס, הירחון לחשיבה ניהולית, 77, 18 – 24.
- פרידמן, י., וברמה, ר. (2010). המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית הספר : המושג ומרכיביו. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 31, 57-94.
- רון, ע. (2019). תוכניות לקידום למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך : אתגרים מרכזיים ותובנות מחקריות. ביטאון מכון מופת 64.
- שני, א. (2018). *פיתוח מודל להבנת החוסן הבית ספרי : זיהוי המשתנים המקדימים ומשתני תוצאה*. אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- שני, א. וסומך, א. (2019). חוסן ארגוני בבתי ספר : גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי. *הייעוץ החינוכי*, 36-1.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. תל אביב : רמות.
- שקדי, א' (2011). *המשמעות שמאחורי המילים : מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה*. הוצאת רמות.
- Adams, C. M., & W. A. Kritsonis. 2006. An Analysis of Secondary Schools' Crisis Management Preparedness: National Implications. *Doctoral Forum*, 1 (1), 1–7.
- Alanezi, A. (2020). Using social networks in school crisis management: evidence from middle school principals in Kuwait. *Education* 3-13, 1-10.
- 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.
- A'li, N., & Da'as, R. (2017). Exploring the relationship between gender and acceptance of authority. *Journal of International Women's Studies*, 18(2), 89-104.

- Azorin, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0019.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Benoliel, P., & Schechter, C. (2017). Is it personal? Teacher's personality and the principal's role in professional learning communities. *Improving schools*, 20(3), 222-235.
- Berson, Y., Da'as, R., & Waldman, D. (2015). How do leaders and their teams bring about organizational learning and outcomes? *Personnel Psychology*, 68(1), 79-108.
- Bilgin, H., & B. Oznacar. 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.
- Bingham, A. J., & Burch, P. (2019). Reimagining complexity: Exploring organizational ambidexterity as a lens for policy research. *Policy Futures in Education*, 17(3), 402-420.
- Bishop, W. E., Fifolt, M., Peters, G. B., Gurley, D. K., & Collins, L. (2015). Perceptions and experiences of K-12 educational leaders in response to the 27 April 2011 tornadoes. *School Leadership and Management*, 35(2), 215-235.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349–381). Jossey-Bass.
- Brown, C.H. (2018). The role of leadership in surviving a school shooting. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 21(2), 3-14.
- Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.

- Chaffjiri, M., & Mahmoudabadi, A. (2018). Developing a Conceptual Model for Applying the Principles of Crisis Management for Risk Reduction on Electronic Banking. *American Journal of Computer Science and Technology*, 1(1), 31–38.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in 21st century: Application for advancing social justice studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 507-535). Sage.
- Chemers, M. M., Watson, C. B., & May, S. T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 267–277.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Crossland, C., & Hambrick, D. C. (2010). Differences in Managerial Discretion across Countries: How Nation- Level Institutions Affect the Degree to CEOs Matter. *Strategic Management Journal*, 32, 797–819.
- Coombs, W. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing and responding*. 2nd 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.
- Da'as, R. (2020a). School principals' skills and teacher absenteeism during Israeli educational reform: Exploring the mediating role of participation in decision-making, trust and job satisfaction. *Journal of Educational Change*, 1-32.
- Da'as, R. (2020b). The effect of teachers' perceptions of cultural values and principals' skills on organizational affective commitment. *Jami'a*, 23(1), 1-23. [In Arabic].
- Da'as, R., & Zibenberg, A. (2019). Conflict, control and culture: Implications for implicit followership and leadership theories. *Educational Review*, 1-15.

- Dashti, Y., Schwartz, D., & Pines, A. (2008). High Technology Entrepreneurs, Their Social Networks and Success in Global Markets: The Case of Israelis in The US Market. *Current Topics in Management*, 13(8), 131–144.
- Devitt, K. R., & Borodzicz, E. P. (2008). Interwoven leadership: The missing link in multiagency major incident response. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 16(4), 208- 16.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62-75.
- Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European journal of psychology of education*, 28(1), 73-86.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social psychology of education*, 14(4), 575-600.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45.
- Fischer, D., Posegga, O., & Fischbach, K. (2016). *Communication Barriers in Crisis Management: A Literature Review*. Presented at Twenty-Fourth European Conference on Information Systems (ECIS), Istanbul, Turkey, June 12–15.
- Fletcher, J. & Nicholas, K. (2016). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters?. *Educational Review*, 68(3), 358-374.
- Gainey, B. S. (2009). Crisis management's new role in educational settings. *Clearing House*, 82(6), 267-74.

- Gardiner, M., & Enomoto, E (2006). Urban School Principals and Their Role as Multicultural Leaders. *Urban Education*, 41, 560-584.
- Geer, G., & Coleman, H. V. (2014). Servant leadership and school crisis management, Selladurai, R., and Carraher, S. (Ed.s.), *Servant Leadership: Research and Practice*, IGI Global, Hershey, Pennsylvania, 114-133.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine Transaction.
- Glazer, S., Daniel, S. C. & Short, K. M. (2004). A Study of the Relationship between Organizational Commitment and Human Values in Four Countries. *Human Relations*, 57, 323–345.
- Gordon-Finlayson, A. (2010). QM2: Grounded theory. In M. A. Forrester (Ed.), *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (pp. 154-176). London, UK: Sage.
- Goswick, J., Macgregor, C. J., Hurst, B., Wall, P. J., and 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.
- Gurr, D. (2020). Editorial note. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 1-3.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., Luthans, F., & Harms, P. D. (2008). Leadership efficacy: Review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 669–692.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.

- Heck, R., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *Leadership Quarterly*, 21(5), 867–885.
- 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.
- Hemmer, L. & Elliff, D.S. (2019). Leaders in action: the experiences of seven Texas superintendents before, during and after Hurricane Harvey. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-22.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Cultural consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd ed.)*. Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, Revised and Expanded, 3rd ed., McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1), 1–26.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. and Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage.
- Howat, H., Curtis, N., Landry, S., Farmer, K, Kroll, T. & Douglass, J. (2012). Lessons from crisis recovery in schools: how hurricanes impacted schools, families and the community. *School Leadership and Management*, 32(5), 487-501.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (Eds.). (2006). *Educational leadership and reform*. IAP.
- James, L., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). rwg: An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78, 306–309.

- 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.
- Johnson, K., (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams* (2nd ed.). Hunter House.
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84.
- Klingman, A., & Cohen, E. (2004). *School-Based multisystemic interventions for mass trauma*. Springer.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.
- Kouzes, J.M., & B. Z. Posner (2007). *The leadership challenge*. 4th ed. Wiley.
- 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.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40 (1), 5-22.
- Mahfouz, J., El-mehtar, N., Osman, E., & Kotok, S. (2020). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 24–40.
- Markus, H. R. (2004). Culture and personality: Brief for an arranged marriage. *Journal of Research in Personality*, 38, 75–83.
- Masry-Herzallah, A. & Da'as, R. (2020). Cultural values, school innovative climate and organizational affective commitment: a study of Israeli teachers. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0302>

- Maxfield, C., Wells, C., Keane, W., & Klocko, B. (2008). The role of superintendents in supporting teacher leadership. Retrieved from <http://cnx.org/content/m18262/1.1/>
- McCormick, M.J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22-33.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morehouse, R. E. (2011). *Beginning interpretative inquiry: A step-by-step approach to research and evaluation*. New York: Routledge.
- Muller, R; Spang, K & Ozcan,S. (2008). Cultural differences in decision making in project teams. *International Journal of Managing Projects in Business*,2 (1). p 70 - 93.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: what can we learn from the literature?. *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5-22.
- 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.
- Mutch, C. (2018). The role of schools in helping communities cope with earthquake disasters: the case of the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *Environmental Hazards*, 17(4), 331-351.
- Niyazi, Ö. Z. E. R. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15(5), 682-691.
- O'Connor, P. (2013). Pedagogy of love and care: shaken schools respond. *Disaster Prevention and Management*, 22 (5), 425-433.
- O'Connor, P., & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: Case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral Care in Education*, 32(1), 42–53.

- Oredein, A. O. (2010). Principals' decision-making as correlates of crisis management in southwest Nigerian secondary schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(1), 62- 68.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. (2019). Instructional leadership and teacher's intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143219836683.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W. & Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63, 345–359.
- Sabri, H. (2012). Re-examination of Hofstede's work value orientations on perceived leadership styles in Jordan. *International Journal of Commerce and Management*, 22(3), 202–218.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: Its meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 699-718.
- Shapira-Lishchinsky, O. and Litchka, P.R. (2018). The relationship between teachers' perceptions of transformational leadership practices and the social ecological model: Universal versus national culture. *International Journal of Educational Management*, 32(6), 1118- 1134.
- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 1-20.

- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership & Management* 29(1), 63-76
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 1- 14.
- Sutherland, I.E. (2017). Learning and growing: trust, leadership and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London, UK: Sage.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational administration*, 42 (5), 573-585.
- Vangen, S., & Huxham, C. (2005). Aiming for collaborative advantage: Challenging the concept of shared vision. *Advanced Institute of Management Research Paper*, (015).
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.
- Virella, P. M. (2020). Leading Through the “Influx:” Leadership Responses and the Influence of a Political Spectacle. *Journal of School Leadership*, 1052684620972070.
- Whitla, M., (2003). *Crisis management and the school community*. Camberwell, VIC: ACER Press.
- Williams, T., Gruber, D., Sutcliffe, K., Shepherd, D., & Zhao, E. (2017). Organizational Response to Adversity: Fusing Crisis Management and Resilience Research Streams. *Academy of Management Annals*, 11 (2), 733–769.

תפיסות של מנהלים, חוויות, אתגרים והזדמנויות בזמן משבר הקורונה.

מין: ז / נ

ותק בתפקיד הניהולי/חינוכי נוכחי בשנים _____

מחוז: _____

תואר אקדמי: ראשון, שני, שלישי, אחר _____

מגזר: ממ"ד, יהודי ממלכתי, ערבי, חרדי _____

גודל בית הספר (מספר תלמידים): _____

כיצד את/ה חווה את תפקידך כמנהל לאור משבר הקורונה? איזו מטפורה/דימוי מתאימה לתיאור החוויה שלך (רגשי-ארגוני-מקצועי) כמנהל בזמן הקורונה:

איך את/ה תופס את המושג משבר?

איך את/ה תופס/ת את תפקיד המנהל בזמן משבר?

מה השתנה בתפיסת תפקיד המנהל בעיניך (תכנון/ארגון/בקרה/ניהול...)?

האם חווית משברים בעבר (בבית הספר) ואיך התמודדת? וכיצד השפיעו על ההתמודדות עם משבר הקורונה? ספרי על אתגרים בזמן משבר (במישורים-הקשרים שונים)? וכיצד השפיעו על ההתמודדות עם משבר הקורונה?

תאר לי את החוויה הראשונה שלך ביום הראשון (3-12) שבה הוחלט לסגור את מוסדות החינוך.

תאר לי את החוויה הראשונה שלך ביום הראשון שעברתם ללמד מרחוק והפכת להיות מנהל/מנהלת מרחוק עד ה (17/5)? מה עשית/הרגשת/חשבת?

ספרי על חוויות חיוביות ו/או שליליות בזמן קורונה (במישורים שונים) שהיוו אירועים מכוננים-משמעותיים.

אילו כלים נעזרת בהם על מנת להתמודד עם המשבר? מה בהתנסויותיך-בסביבתך עזר לך להתמודד עם המשבר? נא תאר מקורות תמיכה שהיו זמינים לך בעת משבר? נא תן דוגמאות ופרט. אילו מקורות תמיכה יכלו לעזור לך (שהיו יעילות) בהתמודדות עם המשבר? כיצד?

אילו מקורות תמיכה שלא יכלו לעזור לך (שהיו פחות יעילות) בהתמודדות עם המשבר? כיצד?

תארי את אופן התקשורת בבית הספר בזמן המשבר בין צוות הנהלה לבין: המפקח, המורים, ההורים והתלמידים?

כמנהל שעברת את תקופת הניהול בעת משבר הקורונה מרחוק, אם חוזרים מחר ללימודים רגילים בבית הספר ומגפת הקורונה מאחורינו:

מה היית משנה בצורת ההתנהלות הפדגוגית הבית ספרית עם הכלים שרכשתם בתקופה זו? מהי צורת ההוראה המוצעת? האם חוזרים לאותה שגרת לימודים שהייתה טרום הקורונה? מה התובנות שאתה ממליץ למשרד החינוך ברמה הארצית.

נספח 2: שאלון מסוגלות עצמית למנהלות ולמנהלים

בשאלון מופיעים משפטים המתארים פעולות שמנהלות ומנהלים מבצעים בדרך כלל. השאלון

מבקש להעריך את מידת יכולתך לבצע את הפעולות המתוארות בהיגדים הבאים בעת הקורונה.

באיזו מידה את/ה מסוגל/ת?

<u>לבטח</u>	<u>במידה רבה</u>	<u>במידה</u>	<u>במידה</u>	<u>במידה מועטה</u>	<u>כלל לא</u>
<u>מסוגל</u>	<u>מאוד</u>	<u>רבה</u>	<u>בינונית</u>	<u>במידה מועטה</u>	<u>מסוגל</u>
<u>7</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>1</u>

מסוגלות לניהול ככלי:

1. לבדוק ולבחון אפשרויות רבות ושונות לפעולה לפני תחילת ביצועה
2. למצוא ולהבין את המכנה המשותף של מכלול הדברים השונים שמתרחשים בבית הספר
3. לאתר את צורכי הסביבה (הקהילה) של בית הספר כדי לגבש חזון בית-ספרי בהתאם
4. לקבוע יעדים ברורים לצוות ולתלמידים
5. לתכנן את שבוע עבודתך כך שיימצא זמן לדברים החשובים בעיניך
6. להכין תוכניות עבודה לבית הספר לטווח שמעבר לשנת הלימודים הנוכחית
7. לתכנן את חלוקת כוח האדם, התפקידים, הסמכויות והמשאבים בבית הספר
8. להוציא אל הפועל תוכניות והחלטות שנתקבלו
9. להפעיל מנגנון יעיל של בקרה ומעקב אחר ביצוע החלטות שהתקבלו
10. לקבל החלטות בתהליך של שיקול דעת שיטתי
11. לתאם בין בעלי תפקידים וצוותים שונים בבית הספר כך שכולם יעבדו לקראת מטרה משותפת
12. להניע את צוות ההוראה להגיע למצוינות
13. לשתף קבוצה גדולה מתוך הצוות בתהליכי קבלת החלטות
14. להאציל סמכויות משמעותיות בנושאים החשובים למורים
15. להכין תוכנית עבודה שנתית הכוללת תכנון תקציבי תואם
16. למצוא איזון בין התביעות לטיפול מידי ו"כיבוי שריפות" לבין העיסוק בתוכניות מתוכננות מראש

מסוגלות למנהיגות

17. להניע את צוותי ההוראה לעבוד מתוך תחושת מחויבות ערכית-רעיונית ולא רק מכוח נהלים ותקנות
18. להסביר ולנמק באופן משכנע החלטות והוראות שלך
19. להתמיד בביצוע תוכנית לאורך זמן, גם אם אינך רואה תוצאות מיידיות

20. לפעול בבית הספר בדרך הנראית לך, גם אם איננה שגרתית ואיננה תואמת במדויק תכתיבים מבחוץ
21. לפעול בהתלהבות ולסחוף אחר כך את הצוות
22. ללמוד כל הזמן לשם הרחבת השכלתך
23. לאפשר הכנסת שינויים שמורות ומורים יוזמים
24. לקבוע לעצמך יעדים להשגה ולבדוק אם עמדת בהם
25. לקבוע לעצמך מטרות גבוהות ומאתגרות
26. להתבונן בעצמך, להכיר בחולשותיך ולטפל בהן לצורך שיפור התפקוד שלך
27. להבליג על כעס בעבודה
28. להתגבר על החשש מכישלון בתחילת יוזמה חדשה
29. להעלות רעיונות חדשים ויצירתיים להפעלת בית הספר
30. לתקשר היטב ובמידה שווה עם פקיד זוטא ועם גורם בכיר ורב-השפעה
31. להשפיע על אנשים לשנות דעות או מעשים ולפעול בדרך הרצויה לך

מסוגלות ליחסי אנוש

32. להיות קשוב/ה ואכפתית/ת לבעיות האישיות של חברי הצוות
33. להקשיב למצוקות, לתלונות ולהערות של הורים
34. להגיד למורה מילה טובה
35. לפתור קונפליקטים בין אנשים על-ידי הפעלת מלוא סמכותך
36. להיות נגישה וזמין/נה בכל עת לתלמידים, למורים ולהורים
37. להקשיב ביסודיות למה שיש לילד לומר
38. לתמוך באנשים ולהיות רגיש כלפיהם, בלי להיחשב כמוותרת/ת יותר מדיי בעבודה
39. לפתח את היכולת המקצועית גם של האנשים היותר חלשים בצוות
40. להפגין חביבות כלפי אנשים ובו בזמן לא להתפשר על דרישותיך מהם

קשרי חוץ

41. לפתח קשרים טובים עם אנשים בקהילה וברשות למען טובת בית הספר
42. לעודד יוזמות לשיתוף פעולה בין בית הספר לקהילה
43. לתרום לקהילה שסביב בית הספר על-ידי מעורבות פעילה שלך
44. להציג את דרישותיך בפני גורמים שונים ולהשיג את מה שלדעתך זכותו של בית הספר לקבל
45. לטפל בקונפליקטים הקשורים ביחסים שבין בית הספר לסביבתו ולהביא לפתרונם באופן משביע רצון
46. לפעול לגיוס כספים ותרומות בעבור בית הספר ממקורות שונים
47. להפיץ רעיונות מוצלחים שפותחו בבית הספר שלך בפורומים מקצועיים
48. לאתר חידושים הנהוגים בבתי ספר אחרים ולהביא השתלמויות לבית ספרך כדי להטמיעם
49. לנהל את בית הספר בשקיפות, כך שמי שמעוניין בכך יוכל לעקוב אחר תהליכים, החלטות ומיניוים

50. "לשווק" את בית הספר

מסוגלות לניהול פדגוגי

- 51. להיות מעורב בקידום הכנת תוכניות לימודים בית-ספריות
- 52. להפעיל בבית הספר שיטות הוראה מגוונות
- 53. להפעיל בבית הספר שיטות הערכה מגוונות
- 54. לשמש למורים מקור ידע בתחומי הפדגוגיה
- 55. לבצע הערכה מקצועית של תפקוד המורה
- 56. לספק לצוות ההוראה משוב מועיל ומפורט על עבודתם

שאלות רקע למנהלות ולמנהלים

1. גיל: _____

2. ותק בניהול: _____

תואר אקדמי:

1. לימוד לקראת תואר ראשון 2. תואר ראשון 3. לימוד לקראת תואר שני 4. תואר שני 5.

לימוד לקראת תואר שלישי 6. תואר שלישי 7. אחר

מספר תלמידי בית הספר: _____

מספר מורות ומורים: _____

מצב סוציו אקונומי של בית הספר: 1. נמוך 2. בינוני 3. גבוה 4. אחר

נספח 3: שאלון תפקוד בית ספר בעת משבר

בשאלון מופיעים משפטים המתארים פעולות שבתי ספר מבצעים בעת ניהול משבר. השאלון

מבקש להעריך את מידת ביצוע הצוות לפעולות המתוארות בהיגדים הבאים בעת משבר

הקורונה.

באיזו מידה מתקיימות הפעולות הבאות בבית ספרך?

<u>1 בכלל לא</u>	<u>2 מעט מאוד</u>	<u>3 מעט</u>	<u>4 הרבה</u>	<u>5 הרבה מאוד</u>	<u>6 תמיד</u>

- 1 מנהל/ת בית הספר או הממונה על ידו, קיבל/ה אחריות להוביל את הטיפול במשבר.
- 2 התכנס צוות מצומצם לטיפול בהתנהלות המשבר.
- 3 מורות ומורים רלוונטיים נקראו לסיוע להנהלה בטיפול באירוע.
- 4 בהתאם לצורך, נועצנו בבעלי תפקידים ממושרד החינוך ו/או מהרשות המקומית.
- 5
- 6 כל צוות ההוראה או המורים והמורות הרלוונטיים כונסו לקבלת מידע עדכני, תדרוך והנחיות לשיחות עם התלמידים.
- 7 הורי התלמידים היו מגויסים לסיוע להנהלה בטיפול במשבר.
- 8 נערכו שיחות כיתתיות רגשיות בכל הכיתות עם המחנכת או המחנך בנוגע למשבר.
- 9 ההנהלה וצוות ההוראה איתרו תלמידים בסיכון בעקבות המשבר.
- 10 נערכו שיחות קבוצתיות של היועצת או היועץ ו/או הפסיכולוג/ית עם תלמידים שגילו סימני מצוקה.
- 11 נערכו שיחות קבוצתיות של היועצת או היועץ ו/או הפסיכולוג/ית עם צוות המורים, ו/או בקבוצות ו/או באופן פרטני בהתאם לצורך.
- 12 בהתאם לנדרש נשלח עדכון ומסרים מצוות בית הספר להורי התלמידים (באתר בית הספר, למכשירים הניידים).
- 13 בימים הראשונים לאחר ההקלה במשבר, נערך עדכון הדדי של ההנהלה, היועצת או היועץ החינוכי/ית, והמורים והמורות חברי "צוות ניהול קורונה".
- 14 ההנהלה והצוות יצרו אווירה של שותפות ותמיכה.
- 15 המורים גילו רגישות וערנות רבה לכל התלמידים.
- 16 מורים דיווחו כל מידע רלוונטי, לבעלי או בעלות תפקיד בהנהלת בית הספר/ ליועצת/ היועץ החינוכי/ית.
- 17 ההנהלה והצוות המשיכו לעקוב לאורך כמה חודשים אחר ההתפתחויות בעקבות משבר הקורונה.
- 18 נערכה ישיבת למידה ארגונית של ההנהלה והצוותים הרלוונטיים, בכדי להפיק לקחים לעתיד באשר לאופן הטיפול באירוע משבר.

שאלות רקע למורות ולמורים

בית הספר בו אתה/ את עובד/ת:

1. רגיל 2. אוטונומי 3. קהילתי 4. ניהול עצמי 5. אחר, פרטי _____

מגדר: 1. נקבה 2. זכר

לאום: 1. ערבי 2. יהודי 3. אחר, פרט _____

תואר אקדמי:

1. לימוד לקראת תואר ראשון 2. תואר ראשון 3. לימוד לקראת תואר שני 4. תואר שני 5. לימודי תואר שלישי 6. תואר שלישי 7. אחר

6

מספר שנות ותק בהוראה (כולל שנה זו): _____

מספר שנות ותק בבית הספר הנוכחי (כולל שנה זו): _____