



"למרות שהלכת הרבה ממך נשאר":

התמודדות סגלי הוראה עם אובדן מנהל בית ספר במלחמת חרבות ברזל

אורן כהן־זדה

תקציר

מחקר זה בוחן את חוויות סגלי ההוראה בעקבות מותו של מנהל בית ספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל. מנהל בית הספר, המשמש עוגן של יציבות והנהגה, מותיר חלל רגשי וארגוני עמוק עם היעדרו. המחקר התבסס על ראיונות עומק חצי־מובנים עם 40 מורים ומחנכים, במטרה להבין את חוויות האובדן, דרכי ההתמודדות ותהליכי האבל האישיים והקולקטיביים במסגרות חינוכיות הפועלות במצב חירום לאומי. מניתוח הנתונים עלו ארבע תמות מרכזיות: התמה הראשונה, טראומה ארגונית רב־ממדית והאבל הכפול – אישי ולאומי; התמה השנייה, השלכות תפקודיות ופדגוגיות – ירידה במוטיבציה המקצועית ופגיעה ישירה בכושר ההוראה וניהול הכיתה; התמה השלישית, הפער המערכתי והאבל הבלתי מוכר – חוסר התאמה בין צורכי הצוות לבין מענה מוסדי, שהוביל ל"אבל שקט"; התמה הרביעית, חוסן מלמטה והנצחה פעילה – התפתחות כוחות חוסן רגשיים באמצעות יוזמות קהילתיות ויצירתיות של הצוות ושל הקהילה הבית ספרית. הממצאים מדגישים את הצורך בתמיכה רגשית מותאמת, הכרה מוסדית ופיתוח פרוטוקולי תגובה גמישים כדי להעצים את יכולת ההתמודדות, לשמר זיכרון ולתחזק המשכיות המוסד החינוכי בזמני משבר. מעבר להיבט היישומי, המחקר תורם להבנה תאורטית רחבה של תהליכי אבל קולקטיבי במוסדות חינוך במצבי משבר ומלחמה.

ד"ר אורן כהן־זדה,

המכללה האקדמית לחינוך
תלפיות, בית הספר לתואר
שני. דוא"ל:
cohenzad@gmail.com

לציטוט: (מדעי החברה) – כהן
זדה, א' (תשפ"ו). "למרות שהלכת
הרבה ממך נשאר": התמודדות
סגלי הוראה עם אובדן מנהל
בית ספר במלחמת חרבות ברזל
חמדעת יט (תשפ"ו).

מילות מפתח:

מנהל בית ספר, מורים, אבל
קולקטיבי, הנצחה.

מבוא

אובדן פתאומי של מנהל בית ספר הוא אירוע טראומטי ומשמעותי, אשר השלכותיו נוגעות לא רק למורים ולצוות החינוכי, אלא גם לתלמידים ולכלל הקהילה הבית ספרית (Arar et al., 2022; Arksey & Greidanus, 2019; al., 2019). מנהל בית הספר משמש כעוגן של יציבות, הנהגה והכוונה, ולכן היעלמותו הפתאומית יוצרת משבר רגשי וארגוני עמוק המורגש בשינויים במורל, בתפקוד השוטף ובאווירה הכללית במוסד החינוכי (Arar et al., 2019).

אובדן פתאומי של דמות מנהיגותית במערכת החינוך הוא משבר רגשי משמעותי, שיוצר תגובות אישיות וקולקטיביות אצל מורים וצוותי הוראה. אובדן כזה מפעיל תהליכים מורכבים של אבל פרטני וקולקטיבי, המשפיעים על התפקוד האישי, הארגוני והחינוכי (Laterman & Szylił, 2021). כאשר האובדן מתרחש במהלך מלחמה ושירות מילואים פעיל, מורכבותו מגברת: מדובר בכאב אישי לצד ממד לאומי וביטחוני, המחייב התייחסות רב-מערכתית.

מלחמת חרבות ברזל, שפרצה באוקטובר 2023, חשפה את מערכת החינוך בישראל לאתגרים חסרי תקדים: מורים, מנהלים ואנשי צוות חינוכי גויסו לשירות מילואים, והיו מהם אף ששילמו בחייהם. אף שאין עדיין תיעוד רשמי ומלא של מספר המנהלים שנהרגו במהלך הלחימה, ידוע כי הפגיעה בקהילת החינוך הייתה מהותית (Shay et al., 2024). היבט זה מציב את המחקר בהקשר ישראלי ייחודי, אך גם מחבר אותו לדיון הבינלאומי על התמודדות מערכות חינוך עם אובדן מנהיגותי במצבי חירום, כפי שמודגם במחקרים שבחנו השלכות של אסונות טבע, אירועי אלימות או מגפות (Powell & Knox, 2024).

מחקר זה מבקש להבין כיצד חווים אנשי הצוות החינוכי את תהליך האבל, הן במישור האישי והן ברמה הקולקטיבית, ואת ההשפעות הרגשיות והארגוניות של האובדן על תפקודם ועל המשך פעילות הקהילה הבית ספרית. המחקר בוחן מנגנונים פורמליים ובולתי פורמליים שסייעו להם בהתמודדות. שאלת המחקר המרכזית היא כיצד חווים מורות ומורים את אובדן מנהל בית הספר שלהם, שנהרג במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל, וכיצד בא לידי ביטוי תהליך האבל הקולקטיבי במסגרת הבית ספרית. הבנת חוויותיהם חשובה לעיבוד רגשי לשימור המשכיות תפקודית ולחזיון החוסן הארגוני ומספקת תובנות יישומיות לפיתוח מענים מותאמים במערכת החינוך למצבי חירום.

סקירת ספרות

סקירת ספרות זו בוחנת את התמודדותם של מורים וצוותי הוראה עם אובדן מנהל בית ספר, ובפרט בהקשר של שירות מילואים ומצבי משבר. הסקירה מדגישה את הייחודיות של אובדן מנהיגותי בהקשר לאומי־ביטחוני ואת ההשפעות על הצוות החינוכי, עם התמקדות בתהליכי אבל, חוסן והנצחה.

אבל מופלה ותהליכים רגשיים במורים

המונח אבל מופלה (disenfranchised grief) מתאר מצב שבו תחושת האובדן אינה מקבלת הכרה או תמיכה הולמת במסגרת הארגונית (Lazenby, 2006; Hart & Garza, 2013). מצב זה נפוץ בקרב מורים וחברי צוות חינוכי שחווים אובדן של עמית או מנהיג. לייזנבי (Lazenby, 2006) מציינת כי בהיעדר טקסים פורמליים והכרה ניהולית מפורשת באובדן, מורים חווים קונפליקט בין חובתם המקצועית לשמור על יציבות עבור התלמידים לבין הצורך הרגשי האישי לעבד את האובדן. באופן דומה, הארט וגארזה (Hart & Garza, 2013) מצביעים על כך שציפייה חברתית־מקצועית זו מביאה מורים לאמץ "מסכה מקצועית" המסתירה את צערם, מה שמעצים את תחושת הבידוד והניכור.

הספרות מצביעה על כך שבתי ספר רבים מתמקדים במהירות בשימור שגרה למען התלמידים, דבר המוביל לדחיקת צורכי האבל של הצוות (Shalev et al., 2022). תופעת האבל המופלה מועצמת בעיתות חירום או מלחמה, שבהן תשומת הלב הציבורית והארגונית מופנית לשימור שגרה ולתפקוד מערכתי, על חשבון ההכרה באבל האישי (Candelaria, 2013). מחקרים איכותניים מדווחים על תחושות בדידות, ניכור וקושי לשתף את הכאב בחלל הבית ספרי, למרות ההשפעה החזקה על יכולות ההוראה (Barrenechea, 2022; Cordeiro et al., 2024). מורים רבים מדגישים את הצורך במרחבים בטוחים למימוש התהליכים הרגשיים, שאינם מתאפשרים תמיד במסגרת פורמלית (Qi, 2024). בהקשר למחקר הנוכחי, אובדן מנהל בשירות מילואים מחריף את תחושת ההדרה הרגשית באופן ייחודי, שכן אובדן כזה נושא ממד לאומי־הירואי המכביד על ביטוי כנות רגשית או חולשה בקרב הצוות, הנדרש לתפקד כסוכני חוסן לאומיים (Shay et al., 2024). מחקרים איכותניים מעמיקים, כדוגמת זה של דניאלס (Daniels, 2023), מצביעים על כך שמורים שהתמודדו עם אובדן מנהיגותי דיווחו במפורש כי "לא הרשו לעצמם להתאבל", שכן נתפסו כמי שצריכים לשמש "העוגן החדש" לתלמידים, מה שמדגיש את הפער בין הצרכים הרגשיים לבין התפקיד המוסדי. בהקשר

זה, אובדן מנהל בשירות מילואים עלול להחרף את תחושת ההדרה הרגשית, בשל הממד הלאומי המתלווה לאובדן.

המנהל כעוגן ארגוני והשלכות של אובדן מנהיגותי

מנהל בית הספר נחשב לעוגן ארגוני ונוכחותו חשובה במיוחד בשעת משבר ומלחמה (Reyes, 2024). אובדן פתאומי של מנהל גורם לירידה במורל הצוות, לבלבול ארגוני ולפגיעה בתפקוד (Arar et al., 2019). בשונה מאובדן תלמיד או מורה עמית, אובדן מנהל יוצר טראומה ארגונית רב־ממדית (Organizational Trauma) הכוללת פגיעה ב"זיכרון המוסדי", ב"מצפן האסטרטגי" ובהיררכיית הסמכות. הריק הניהולי שנוצר הוא ריק כוחני ומבני, המחייב את הצוות ליזום פתרונות תפעוליים ורגשיים בתוך ואקום מנהיגותי, מה שמעצים את עומס הלחץ והבלבול. היעדר מנהל פוגע לא רק בפרט, אלא גם במערכת כולה, ומשפיע על תחושת הבהירות המשימתית, הקצאת המשאבים ושימור תרבות בית הספר (Smith & Johnson, 2021).

קיומה של הנהגה חלופית, מסוגלת ורגישה, היא קריטית להתמודדות עם היעדר המנהל ולשימור שגרת עבודה. עם זאת, מצבי משבר פתאומיים מראים כי לעיתים מנהיגים חלופיים חסרים הכשרה רגשית וניהולית מספקת להתמודד עם היקף האבל והתפעול השוטף (Arar et al., 2019). במצבים של מלחמה, כאשר האובדן נושא ממד לאומי נוסף, האתגר עבור הנהגה חלופית מתעצם ודורש גמישות ארגונית גבוהה יותר (Yetim & Toprakci, 2020). פערים בספרות הקיימת בנוגע לאובדן מנהל מול אובדן תלמיד או עמית עלולים להחמיץ את הממצא המרכזי של המחקר הנוכחי: השפעת הריק הניהולי על טראומה ועל פיתוח מנגנוני חוסן עצמיים בצוותי הוראה.

תהליכים קולקטיביים של אבל, חוסן והנצחה בבית הספר

מעבר להיבט הפרטני, אבל במערכת החינוך מתבטא כתהליך קולקטיבי, המשפיע על תחושת השייכות והחוסן הקבוצתי (Lawrence et al., 2022). בשל הקושי במימוש האבל המופלה באופן פורמלי, גדלה חשיבות מנגנוני התמודדות לא פורמליים. טקסי זיכרון (Mirick & Berkowitz, 2022), שיח פתוח ופעילויות הנצחה (Lawrence et al., 2022) הם כלים חשובים לעיבוד רגשי ולהבניית משמעות משותפת. מחקרים איכותניים מראים כי יוזמות עצמיות של הצוות להנצחה ולשימור מורשת המנהל הפכו למנגנון מרכזי בשיקום החוסן הקולקטיבי (Caputo & Cherblanc, 2022). מסגרת זו מאפשרת למורים ולתלמידים לבטא

את הכאב ולהתחבר כחלק מקהילה תומכת, דבר המסייע בהתמודדות עם המשבר ומעניק יציבות לבית הספר (Mirick & Berkowitz, 2022). כאשר מדובר במנהל שנהרג במילואים, פעולות ההנצחה מקבלות משמעות כפולה, חינוכית ולאומית, ומעצימות את חוויית האבל המשותפת (Caputo & Cherblanc, 2022).

חוסן רגשי ותמיכה מותאמת לסגלי הוראה

חוסן רגשי של מורים קשור קשר הדוק לתפקודם ולהישארותם במערכת החינוך לאחר אובדן טראומטי. מחקרים מדגישים את חשיבות התמיכה החברתית, ההכשרה הנפשית ויצירת מרחבי שיח פתוחים ככלים להפחתת שחיקה ולחיזוק תחושת המסוגלות (Frei-Landau, 2024).

עדויות אמפיריות מראות כי תמיכה חברתית עמיתית, ולא רק תמיכה ניהולית, היא המפתח לשימור הרווחה הנפשית של המורים במצבי משבר (Jackson et al., 2025). מחסור במענים מותאמים נמצא קשור לירידה במוטיבציה ובבריאות הנפשית, המשפיעים לרעה על הלמידה והאווירה בבית הספר (Jackson et al., 2025). מערכת החינוך חייבת להכיר בערכים הרגשיים הייחודיים של מורים שאיבדו מנהיג בהקשר לאומי ולספק מענים מותאמים.

סיכום הפער המחקרי ותרומת המחקר הנוכחי

סקירת הספרות מציגה תמונה מורכבת של התמודדות מורים עם אובדן מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים במלחמה. מחקרים מראים שהאבל אינו חוויה אישית בלבד, אלא תהליך קולקטיבי הכולל מנגנוני עיבוד רגשי, תמיכה חברתית והנצחה, שמחזקים את תחושת השייכות והחוסן הבית ספרי. הסקירה מדגישה את חשיבות ההנהגה החלופית ותמיכה מערכתית לשמירה על יציבות תפקודית ורגשית.

הפער המרכזי בספרות הוא חוסר בחקירה איכותנית מקיפה בנוגע לאופן חוויית ה"אבל הכפול" (אישי וארגוני) וכן בנוגע לשאלה כיצד צוותי הוראה מפתחים יוזמות חוסן יצירתיות למענה לא מספק במסגרות חינוך במצבי חירום לאומי. המחקר הנוכחי ממלא פער זה באמצעות ראיונות עם 40 מורים, והוא מציע מודל תאורטי חדש לחוסן ארגוני המבוסס על יוזמות צוותיות והנצחה ככלי לעיבוד טראומה מנהיגותית-לאומית, ובכך מספק המלצות יישומיות ומחדש את הידע הקיים.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נערך בגישה איכותנית, המתמקדת בהבנת משמעותן של חוויות סובייקטיביות דרך נקודת המבט של המשתתפים עצמם (Creswell, 2018 ; Given, 2021). גישה זו נבחרה בשל יכולתה להאיר תהליכים אנושיים מורכבים במצבי קיצון, והיא מתאימה במיוחד למחקרים הבוחנים נרטיבים אישיים בקהילות שעברו טראומה קולקטיבית, כדוגמת צוותי הוראה שאיבדו את מנהל בית הספר שלהם במהלך שירות מילואים. הגישה האיכותנית מאפשרת לחשוף רבדים רגשיים, קהילתיים וערכיים של החוויה האנושית, בד בבד עם יצירת תמונה עשירה ורב־ממדית של ההתמודדות עם האובדן. מחקרים איכותניים מצביעים על תרומתם להבנת תחושות עומק, תהליכי עיבוד רגשי ומנגנוני התמודדות קהילתיים (Rogers-Shaw et al., 2021). הבחירה בשיטה זו עולה בקנה אחד עם מטרת המחקר, שהיא לחשוף את המשמעויות האישיות והארגוניות שייחסו צוותי ההוראה לאובדן הטראומטי, ואת הדרכים שבהן עיבדו את חוויית השכול במרחב החינוכי.

לשם איסוף הנתונים, נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה, שנועדו לאפשר שיחה חופשית אך ממוקדת, עם שמירה על מבנה המאפשר השוואה בין המראיינים (Johnson & Turner, 2021). ראיונות מסוג זה נמצאו אפקטיביים בחקר נושאים רגשיים רגישים ובקידום שיח אותנטי בסיטואציות של טראומה, אובדן או משמעות (Turner, 2020).

תהליך בניית מתווה הראיונות התבסס על סקירת ספרות עדכנית, והוא כלל פיילוט ראשוני שכלל מספר ראיונות ניסיוניים. מטרת הפיילוט הייתה לבחון את בהירות השאלות, רמת הרגישות התרבותית והרגשית שלהן, סידורן הלוגי, וכן את עמידות המראיינים לאורך זמן, ריאיון ממושך (Johnson & Turner, 2021). בעקבות הפיילוט נערכו שינויים נקודתיים, בעיקר בניסוח השאלות ובסדר הופעתן, במטרה לשפר את רמת המעורבות, הדיוק וההכלה הרגשית במהלך השיחה.

אוכלוסיית המחקר ומדגם

אוכלוסיית המחקר כללה 40 מורות ומורים בבתי ספר יסודיים ועליסודיים בישראל, אשר חוו באופן אישי את מותו הפתאומי של מנהל בית ספרם במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל. כלל המשתתפים עבדו תחת הנהגתו של המנהל שנפל והיו שותפים לתהליכי

ההסתגלות, האבל, וההתארגנות החינוכית לאחר מותו.

המשתתפים נבחרו בשיטת דגימה מכוונת (purposeful sampling), מתוך כוונה לכלול קשת רחבה של גילים, מגדרים, ותק מקצועי, מקצועות הוראה וסוגי מוסדות חינוך, ובמטרה להאיר את הגיוון שבתגובות הארגוניות והאישיות לאירוע האובדן (Bell et al., 2022). דגימה זו נחשבת מתאימה במיוחד למחקר איכותני, שבו הדגש הוא על עומק והקשר של חוויות ולא על הכללה סטטיסטית (Benozzo et al., 2023).

הראיונות התקיימו במהלך שנת הלימודים תשפ"ד–תשפ"ה (2024–2025) בהתאם לבחירת המשתתפים, במיקומים נוחים, כגון חדרי מורים, מרחבים קהילתיים או מרחבים דיגיטליים פרטיים (Zoom), ובשעות שאפשרו נינוחות ומרחב שיח אישי ורגשי. שיקול זה נועד לאפשר פתיחות מרבית ותחושת ביטחון, במיוחד בשל הרגישות של נושא האבל והזיכרון (Creswell, 2018). כל ריאיון ארך בין 45 ל-75 דקות ותומלל במלואו על ידי החוקר. טבלה 1 מציגה את האפיון הדמוגרפי והתעסוקתי של המורים המשתתפים במחקר, כולל פרטים, כגון מגדר, גיל, ותק, אזור גאוגרפי, תחום הוראה וסוג המוסד החינוכי. הטבלה מאפשרת להבין את הרכב המדגם מבחינה דמוגרפית ומקצועית, וכך לשקף את המגוון והייצוגיות של המשתתפים במחקר.

טבלה 1: אפיון דמוגרפי ותעסוקתי של משתתפי המחקר – מורות ומורים שאיבדו את מנהל בית ספרם במהלך מלחמת חרבות ברזל (N=40):

משתנה	קטגוריה	מספר משתתפים	אחוז מהמשתתפים
מחוז	צפון	8	20.0
	מרכז	14	35.0
	דרום	15	37.5
	ירושלים	3	7.5
גיל	עד 35	6	15.0
	36–50	18	45.0
	51–60	12	30.0
	61 ומעלה	4	10.0

משתנה	קטגוריה	מספר משתתפים	אחוז מהמשתתפים
מגדר	אישה	28	70.0
	גבר	12	30.0
מצב משפחתי	נשוי/נשואה	30	75.0
	רווק/רווקה	8	20.0
	אחר	2	5.0
שנות ותק בהוראה	5-0	7	17.5
	15-6	16	40.0
	25-16	11	27.5
	26+	6	15.0
שנות ותק בבית הספר	3-1	2	5
	5-3	7	17.5
	10-5	12	30
	15-10	9	22.5
	20-15	5	12.5
	20 ומעלה	9	22.5
סוג מוסד חינוכי	יסודי	22	55.0
	על-יסודי	14	35.0
	חינוך מיוחד	4	10.0
תחום הוראה	עברית/שפה	12	30.0
	מתמטיקה	9	22.5
	חינוך גופני/אומנויות	6	15.0
	מדעים	3	7.5
	אנגלית	4	10
	היסטוריה	2	5
	גאוגרפיה	4	10

כלי המחקר

כלי המחקר המרכזי במחקר זה היה ראיון עומק מובנה למחצה, אשר נבחר בשל יכולתו לאפשר חקירה גמישה אך שיטתית של חוויות אישיות, תפיסות ורגשות של משתתפים בסוגיות רגישות (Turner, 2020; Johnson & Turner, 2021). ראיונות עומק מסוג זה מאפשרים הבנה מעמיקה של נרטיבים סובייקטיביים ושל עיבודים רגשיים, עם פתיחות לגילויים לא צפויים שעולים מתוך הדיאלוג עם המראיין (Johnson & Turner, 2021).

ראיונות המחקר נערכו כשלושה עד שישה חודשים לאחר מותו של מנהל בית הספר, בתקופה שבה צוותי ההוראה החלו לשוב לשגרה מסוימת אך עדיין נשאו את השפעותיו של האובדן. כל ראיון ארך בין 60 ל-90 דקות, הוקלט באישור המרואיינים, ותומלל מילה במילה על ידי החוקר. תהליך איסוף הנתונים נמשך עד שהתגלתה יציבות בתמות המרכזיות ולא זוהו דפוסים חדשים בעלי משמעות מחקרית (Tight, 2023).

במהלך הראיונות נשאלו המשתתפים בין היתר את השאלות שלהלן: כיצד השפיע מותו של מנהל בית הספר עליך באופן אישי ומקצועי? אילו תגובות עלו בקרב צוות בית הספר לאחר האובדן? כיצד התארגנתם כצוות לנוכח המצב החדש? האם התקבל ליווי רגשי או מסגרת תמיכה כלשהי? כיצד בא לידי ביטוי הזיכרון של המנהל בהמשך העבודה החינוכית? מה היית מצפה לקבל כמענה ממערכת החינוך בסיטואציה כזו?

ניתוח הנתונים

תמלולי הראיונות נותחו באמצעות שיטת ניתוח תוכן איכותני על פי מודל הניתוח התימטי (thematic analysis), עם שימוש בקידוד אינדוקטיבי פתוח לזיהוי דפוסים, תמות ונרטיבים חוזרים (Braun & Clarke, 2021; Creswell & Poth, 2018). תהליך הקידוד בוצע על ידי החוקר היחיד, עם שמירה על סטנדרטים של אמינות, עקביות ושקיפות (Nowell et al., 2017). לשמירת מהימנות הניתוח והפחתת הטיית החוקר בעקבות הקידוד היחידני, ננקטו מספר צעדים מרכזיים (Nowell et al., 2017; Given, 2021): הצעד הראשון, בדיקת חברים (Member Checking): לאחר ניתוח ראשוני, הוצגו סיכומים של התמות המרכזיות והציטוטים המייצגים לשמונה משתתפי מפתח (20% מהמדגם) לצורך אימות ואישור כי התמות שפותחו משקפות במדויק את חווייתם ואת המשמעות שהם ייחסו לנתונים. תהליך זה חיזק את האותנטיות והאמינות של הממצאים. הצעד השני, עקבות ביקורת (Audit Trail): תיעוד מפורט של כל שלבי הניתוח, כולל דוגמאות לקידוד גולמי, שאפשר מעקב ושקיפות מלאה.

הצעד השלישי, ייעוץ עמיתים (Peer Debriefing): קיום שיחות עם חוקר איכותני בכיר, לצורך בחינת הקידוד, ביקורת הפרשנות והפחתת הטיות סובייקטיביות. הניתוח כלל קריאה חוזרת של כלל תמלילי הראיונות, זיהוי היגדים משמעותיים, שיוכם לקטגוריות מושגיות, ולאחר מכן גיבוש תמות מרכזיות. בתהליך זה נשמר איזון בין קריאה פתוחה לממצאים לבין התייחסות לעוגנים תאורטיים הקשורים לאבל, טראומה ארגונית, הנצחה, זיכרון קולקטיבי וחוסן חינוכי (Smith & Firth, 2023).

אתיקה מחקרית

המחקר נערך בהתאם לעקרונות האתיקה המקובלים במחקר איכותני. ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית לחלוטין, עם הסבר מלא על מטרות המחקר, שלבי איסוף הנתונים, אופן השימוש במידע שנאסף והזכות לסרב להשתתף או לפרוש בכל שלב (Johnson & Turner, 2021). כל מורה חתם על טופס הסכמה מדעת, והובטח כי פרטיותו וזהותו יישמרו באופן מלא. בשל אופיו הרגיש של המחקר ננקטו צעדים קפדניים לשמירה על דיסקרטיות, הגנה על פרטיות והתייחסות רגישה להיבטים נפשיים ותרבותיים (Nowell et al., 2021). כל הראיונות התקיימו במקומות שנבחרו על ידי המשתתפים, מתוך מטרה ליצור סביבה תומכת, בטוחה ולא שיפוטית. תמלולי הראיונות עברו אנונימיזציה מלאה ונמחק מהם כל פרט מזהה. החוקר הוא פסיכותרפיסט בהכשרתו, מוסמך בטיפול רגשי ובעל הכשרה במתן עזרה ראשונה נפשית. מיומנויות אלו אפשרו לו לנהל את הראיונות ברגישות ובזהירות מרבית, לזהות סימני מצוקה ולהעניק מענה רגשי ראשוני בעת הצורך (Braun & Clarke, 2021). במקרים שבהם זוהו סממנים של עומס רגשי או קושי במהלך הראיון, הופסק הראיון לפי שיקול דעתו של החוקר, וניתנה למשתתפים האפשרות לקבל תמיכה או הפניה להמשך סיוע מקצועי. החוקר הקפיד על התאמות תרבותיות במהלך הראיונות, מתוך מודעות לרקע המקצועי, הקהילתי והאישי של המשתתפים. הוא פעל מתוך מחויבות עמוקה ליצירת סביבה מכבדת, בטוחה ומכילה, הן מבחינה מקצועית והן מבחינה מוסרית (Smith & Firth, 2023; Patel & Kumar, 2023).

כל שלבי המחקר בוצעו עם הקפדה יתרה על עקרונות האתיקה המחקרית, שמירה על פרטיות המשתתפים, התחשבות בצרכים הרגשיים של אוכלוסיית המחקר והתייחסות רגישה למורכבות הסיטואציה (Creswell & Poth, 2018; Nowell et al., 2021).

תמצאים

בפרק זה מוצגות ארבע תמות מרכזיות שזוהו בראיונות עומק עם המורים שהשתתפו במחקר זה. תמות אלו מתארות רבדים שונים של התמודדות עם האובדן הטראומטי של מנהל בית הספר במהלך מלחמת חרבות ברזל.

תמה 1: אובדן אישי ונוכחות מתמדת – בין שבר פנימי לגאווה לאומית

מותו של מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל נחווה על ידי צוותי ההוראה ($N=37$, 92.5%) כחווייה מטלטלת, טראומטית ומורכבת. התמה מתפצלת לשני דפוסי תגובה משלימים וסותרים: שבר אישי אינטימי, שבא לידי ביטוי בתופעת ה"נוכחות המתמדת", לצד תחושת גאווה לאומית ושליחות.

א. כאב אינטימי ו"קשר מתמשך"

האובדן לא נתפס רק כאובדן תפקידי או מוסדי, אלא כאובדן אינטימי, כמעט משפחתי. עבור רבים מהמורים המנהל היה דמות מיטיבה, מכוונת, ששימשה עוגן רגשי ומקצועי. עם מותו הפתאומי נוצר חלל עמוק, אישי, קהילתי וארגוני גם יחד, שהתפרץ לא רק בדמעות, אלא גם בביטויי כאב פיזיים, תגובות גופניות ואובדן תחושת משמעות. תחושות אלו עלו בקרב כלל המשתתפים שחוו את האובדן האישי ($N=37$).

המורים התקשו להכיל את הפער בין הדרישה להמשיך בשגרה הפדגוגית לבין הריק הנפשי שנפער בליבם. הם תיארו תחושות קשות של בדידות, הלם, בלבול רגשי והזדהות עמוקה עם הדמות שאיננה. חלקם חוו חלומות חוזרים ונשנים, נתקלו בהזיות אורקוליות, או במעין "נוכחות רגשית מתמדת" של המנהל שצפה מתוך השגרה, מתוך המחוות, ההרגלים, ואפילו פניו של המנהל החדש שנכנס לנעליים הגדולות שהותיר אחריו.

להלן יובאו כמה דוגמאות מייצגות.

ביום שהודיעו לנו שהוא נהרג, אני פשוט קרסתי. הרגשתי כאילו תלשו לי איבר. הוא היה יותר ממנהל. בכל פעם שהתלבטתי, הוא ידע מה לומר. כששמעתי שהוא איננו הגוף שלי הבין את זה לפני הראש. ואחר כך? הכול נראה חסר טעם. המשכתי ללמד, כי אין ברירה, אבל בפנים הייתי שבורה. (ש.ר., מורה לאומנות)

תחושות אלו, שהיו מובהקות בקרב המורות (נשים), משקפות תגובת שבר (Shattering) קלאסית של המערכת המקצועית והרגשית. הפיצול בין הצורך לשמור על שגרת הוראה לבין

הריק הנפשי הפנימי מדגיש את הקושי ליצור מרחב הכלה עבור התלמידים, בעוד המורה עצמה חווה קריסה רגשית.

מאז שהוא מת, אני חולם עליו שוב ושוב. זה לא זיכרון, הוא ממש בא. הוא לא שואל אם אפשר, פשוט נכנס לי לחלום. עומד לידי בשקט, לפעמים רק מחייך. ואני מתעוררת עם דמעות. אני לא מרגישה שהוא עזב. לפעמים, כשאני בכיתה, אני שומעת את עצמי אומרת משפט שלו. הוא חלק ממני, גם אם איננו. אני שואלת את עצמי: מה הוא היה עושה או אומר בסיטואציות בית ספריות. (ל.ש., מורה למדעים)

חוויה זו של נוכחות רגשית מתמדת, שעלתה בקרב 37.5% מהמשתתפים, מאירה את תופעת ה'קשר המתמשך' עם דמות האובייקט המיטיב. זוהי אינה רק חוויה אישית, אלא מנגנון פסיכולוגי המסייע למורה לשמר את תחושת היציבות המקצועית והמוסרית בהיעדר מנהיגות פורמלית, ובכך משמרת את יכולת התפקוד.

כל פעם שאני יושבת מול המנהל החדש, אני רואה את הקודם. אני לא שולטת בזה. יש לו את אותו החיוך, משהו בעיניים... ואני בוהה בו ורואה את ההוא. את המנהל שלנו. הוא עדיין כאן. למרות שהלך הרבה ממנו נשאר. הוא כמו צל שמלווה אותנו. (ד.כ., מורה למתמטיקה)

השלכה זו מציגה באופן מובהק את המורכבות במינוי מנהיגות חלופית מייד לאחר טראומה ארגונית. המנהל החדש הופך ל'מייצג' לא מודע של האובדן, דבר המעכב את תהליך ההסתגלות ומשמר את כאב היתמות הארגונית בקרב הצוות. ניתוח זה מחזק את הקשר בין אבל אישי לאתגרים תפקודיים-מנהיגותיים.

ב. האבל הכפול: שכול אישי וגאווה לאומית

לצד השבר האישי, עלתה בקרב חלק מהמורים גם תחושת גאווה, שליחות ומשמעות ציבורית. העובדה שהמנהל נהרג במהלך שירות מילואים העניקה למותו לא רק ממד טראגי, אלא גם ממד לאומי, כזה שהפך אותו לדמות ציבורית, סמלית, מונצחת. תחושת הגאווה לא הפחיתה את עומק הכאב, אך יצרה בקרב המורים הכרה בכך שהאובדן שלהם הוא גם חלק מהסיפור הישראלי הרחב יותר, של שליחות, הקרבה וזהות קולקטיבית.

ניתוח פילוח הנתונים הדמוגרפיים העלה כי ממד זה הודגש באופן מובהק יותר בקרב המורים (גברים, $N=12$) בהשוואה למורות (נשים), אשר נטו להדגיש את הממד הלאומי והשליחותי הנלווה לאובדן, כחלק ממנגנון התמודדות שמטרתו הפיכת הכאב לחוסן.

להלן מספר דוגמאות:

אני זוכרת את הרגע שבו סיפרו לנו שהוא נהרג, זה כאב בלב, כמו סכין. אבל אז התחילו הטלפונים, הכתבות, השלטים שנתלו ליד בית הספר – 'נפל כמפקד וכאיש חינוך'. והילדים כתבו מכתבים... ופתאום חשבתי – וואו, הוא לא סתם הלך. הוא הפך לסמל. זה לא מנחם אותי, אני עדיין בוכה כשאני נכנסת לחדר שלו, אבל זה כן נותן הרגשה שהוא הותיר משהו מעבר לעצמו. (ר.ש., מורה לגאוגרפיה)

המנהל שלנו תמיד דיבר על שליחות, גם בהוראה, גם בצבא. כשהוא נפל, לא יכולתי להפסיק לבכות, באמת. אבל כשהיינו בטקס האזכרה, כשראיתי את התלמידים עומדים דום ושרים את 'התקווה' בעיניים דומעות, הבנתי שהוא ממשיך לחנך אותנו גם עכשיו. יש בזה משהו חזק. גאה להיות מורה בבית הספר הזה, אפילו אם זה כרוך בכאב עצום. (א.ב., מורה לגיאומטריה)

הקושי היה עצום, הוא לא היה רק מנהל, הוא היה עוגן בשביל כולנו. אבל כשהתקשורת התחילה לסקר את הסיפור שלו, וכשקראו על שמו את האולם החדש, זה היה רגע של גאווה. קשה להסביר, אתה מרוסק, אבל גם עומד זקוף. כי הוא מישוהו שלא מת סתם. הוא מת כשהגן על המדינה, כמו שהגן עלינו. וזה נותן לאבל שלנו משמעות קצת אחרת. (ר.ל., מורה להיסטוריה)

תמה זו מאירה את המורכבות הרגשית האדירה הנלווית לאובדן פתאומי של דמות מנהיגותית בתוך מוסד חינוכי, במיוחד כאשר המוות מתרחש בהקשר צבאי ולאומי. האבל תואר ככפול: אישי וקולקטיבי, רגשי ולאומי. הממצאים מחזקים את הטענה כי דמות המנהל שנהרג המשיכה ללוות את הצוות, לעיתים בצורת זיכרון חי או אפילו משפטים שמתגלים מחדש בתוך הפרקטיקה בהוראה. עם זאת, תחושת הגאווה, הכבוד והמשמעות שצמחה מתוך זכרו של המנהל, לא ביטלה את הכאב, אלא התקיימה לצידו. בתוך כך, צומחת הבנה עמוקה לכך שתהליך עיבוד של אובדן כזה איננו מיידי או רשמי, אלא נמשך ונרקם לאורך זמן, וכולל בתוכו זהות, זיכרון ושייכות ערכית עמוקה.

תמה 2: ההשלכות המקצועיות־תפקודיות – פגיעה בשגרת ההוראה ובניהול הכיתה

מרבית המשתתפים במחקר ($N=29$, 72.5%) דיווחו כי האובדן הטראומטי יצר פער תפקודי ניכר שהקשה על שימור שגרת ההוראה והתפקוד הפדגוגי. תמה זו נחלקת לשני תתינושאים המדגימים כיצד המצוקה הרגשית תורגמה לקושי תפקודי בבית הספר והשפיעה באופן ישיר

על רצף הלמידה ויכולתם של המורים לעמוד ביעדים הפדגוגיים של המערכת:

א. ירידה במוטיבציה ואובדן "הניצוץ המקצועי"

מורים רבים (N=29, 72.5%) דיווחו על קושי פיזי ונפשי לעמוד מול כיתה מלאה. התחושה הייתה שהפעילות הפדגוגית חסרת טעם, מה שהעיד על משבר זהות מקצועי שנגרם כתוצאה מהטראומה הארגונית. א.כ, מורה לאנגלית, מתארת: "הייתי עייפה כל הזמן. מותשת כבר בתחילת השנה. חסרת אנרגיות. הנושאים שאהבתי ללמד הרגישו לי טפלים. עמדתי מול התלמידים, לימדתי את החומר, אבל זה היה רק גוף מנותק. איבדתי את הניצוץ המקצועי". תחושת ה'ניתוק' של המורה מהגוף הפדגוגי שלהם מצביעה על ירידה חדה ב'מסוגלות העצמית המקצועית'. במצב של משבר רגשי מתמשך, קיימת נטייה ברורה לדחיית משימות מורכבות, יצירתיות ופדגוגיות (כגון בניית מערכי שיעור חדשניים) לטובת התמקדות בהישרדות תפקודית גרידא.

ל., מורה למתמטיקה, מתארת: "הייתי חוזרת הביתה ופשוט נשברת. כל בוקר היה קשה לי לקום ולחזור לבית הספר. לא רציתי ללמד, לא היה לי כוח לייצר מערכי שיעור יצירתיים. פשוט הפכתי להיות 'טכנית', והרגשתי שאני כבויה. כל זה פשוט נשבר כשהמנהל הלך". הממצאים מחזקים את הטענה שהאובדן פגע ישירות בהישגים הפדגוגיים האישיים, והדרישה לשמר את שגרת ההוראה הפכה מכלי טיפולי למקור נוסף לשחיקה. הדבר מחייב מענה של המערכת המכיר בכך שההיבט הרגשי והתפקודי הם בלתי נפרדים.

ב. פגיעה בניהול הכיתה ובסמכות

הקושי הרגשי השפיע ישירות על היכולת לשמר סמכות ולנהל סביבת למידה יעילה, כפי שעלה מקרב 18 משתתפים (45%). ש.ר. (מורה לאומנות): "כשאתה שבור, קשה לך לדרוש משמעת. הילדים הרגישו את זה. הקושי הרגשי שלי השפיע ישירות על האווירה בכיתה; ידעתי שזה פוגע בלמידה, אבל לא היה לי כוח נפשי להילחם על גבולות". כאשר המורה אינו יציב רגשית, נפגעת היכולת לשמש כ'עוגן' או כמסגרת מגינה לתלמידים. הירידה בכוח הנפשי לשמר גבולות מלמדת על כך שהטראומה הבית ספרית מחלחלת ומשפיעה על האקלים הכיתתי ועל הקשר הדינמי בין מורה לתלמיד, ובכך נפגעת המסגרת הארגונית כולה. וכפי שי. ד., מחנך, אמר:

הייתי מוצף רגשית. הייתי יושב בחדר מורים ומנסה להתאפס לפני הכניסה לכיתה. והילדים? הם חכמים, הם קולטים. כשאני לא הייתי יציב, כל הכיתה הרגישה את זה.

הסמכות שלי נפגעה כי לא היה לי כוח פנימי לשדר את היציבות הזו. קשה לתת גבולות כשאתה שבור.

ממצאים אלה חושפים את הקשר הבלתי ניתן להפרדה בין האבל האישי לבין הביצוע המקצועי. האובדן המנהיגותי פגע בתחושת המסוגלות העצמית וביכולת לשמר את סדר היום הפדגוגי, מה שמחזק את הצורך במענים תפקודיים־פרקטיים ולא רק רגשיים בעיתות משבר. האובדן הפך למחולל של דעיכה מקצועית זמנית, המצריך התערבות מערכתית המכירה בנזק התפקודי שנגרם לצוות ההוראה.

תמה 3: הפער הממסדי והיעדר תמיכה פורמלית – האבל הבלתי מוכר

מותו של המנהל במהלך שירות מילואים התרחש בתקופה שבה מערכת החינוך כולה הייתה סגורה בשל המלחמה. מצב זה יצר נסיבות ייחודיות להתמודדות עם האובדן: מצד אחד, היעדר המסגרת הפיזית של בית הספר מנע את קיומם של טקסים מסודרים, שיח קהילתי רשמי ותהליכי תמיכה רגשית פורמליים. מצד שני, דווקא הריחוק מהשגרה והשהות הכפויה בבתים אפשרו היווצרות של מרחבים בלתי פורמליים, שבהם התגלה קשר רגשי עמוק בין חברי הצוות ונוצר "אבל שקט" שהתקיים באמצעות יוזמות פרטיות, שיחות אישיות ויומיות זיכרון מקוונות או ספונטניות. הפער בין הצרכים הרגשיים הדחופים של הצוות לבין המענה המוסדי שסופק היה מובהק וזוהה בקרב $N=35$ משתתפים (87.5%). מותו של המנהל יצר "אבל בלתי מוכר" (Disenfranchised Grief) שבו הצוות נאלץ לקחת אחריות על עיבוד הטראומה בהיעדר תיווך מערכתי מספק.

המורים תיארו תחושת ניתוק מהמסגרת הפורמלית, אך גם צורך אנושי עז להתחבר לאחרים שחוו את אותו שבר. חלקם הקימו קבוצות ווטסאפ ייחודיות לזכרו של המנהל, קיימו שיחות זום יזומות, שלחו פניות למשפחתו או חלקו חוויות אינטימיות, לא מתוך יוזמה מוסדית אלא מתוך צורך רגשי. להלן מספר דוגמאות המדגימות את הפער מול המערכת הממסדית: הייתי בבית, הילדים שלי פחדו מהאזעקות שהיו כל הזמן, והלב שלי היה דופק מהר מהמתח. ואז, פתאום, בשעות הערב, קיבלתי את ההודעה שהמנהל שלנו נהרג. זה היה כמו מכה חזקה שלא עזבה אותי. לא היה לי לאן לפנות, בית הספר היה סגור. כל מה שהיה לי זו קבוצת הוואטסאפ שבה זרמו תמונות, הודעות וזיכרונות עליו. כל הלילה בכיתי, בלי שליטה, בלי הפסקה. זה לא היה משהו רשמי או מוסדר, אבל זה היה כאב אמיתי. (נ. ר., מורה לאנגלית)

ממצא זה מדגים את תחושת היתמות המערכתית. המציאות המלחמתית שבה המוסד סגור יצרה מציאות שבה האבל הפרטי חווה ניתוק מוחלט מהגוף הממסדי. הנתק מנע מהמורות והמורים לקבל מענה ראשוני מידי שהיה יכול למנוע את החמרת החרדה הרגשית. בימי השבעה, כשהיינו עדיין בבית, לא הייתה לנו הנחיה או מענה מהמשרד או מהפיקוח. המנהל החלופי אפילו לא הכיר את הצוות שלנו עדיין. אז החלטנו שלא נשב בשקט. יזמנו שיחת זום. כל אחד הדליק נר בבית שלו, וישבנו לשתף סיפורים, זיכרונות ורגשות. היו שם דמעות, צחוקים של פעם ושל היום, וכל אחד הביא איתו את הכאב שלו. לא הייתה הנחיה או פורמט, רק הרצון לא להרגיש לבד עם הכאב הגדול הזה. (ב.ת., מורה למתמטיקה)

היעדר הנחיה או מענה מהמערכת (כפי שעלה בקרב 87.5% מהמשתתפים) מצביע על כשל מערכתי בהכרה בטרואמה הארגונית. חוסר התמיכה הפורמלית חייב את הצוות ליזום באופן עצמאי תהליכי 'ריפוי מלמטה', דבר המעמיס אחריות רגשית נוספת על כתפי המורים. זוהי דוגמה מובהקת לאבל בלתי מוכר, שבו המענים ניתנו רק בזכות הרצון החופשי והיזומה הקהילתית של הצוות, ולא בזכות מסגרת תמיכה שהמערכת סיפקה באופן יזום.

לסיכום, תמה זו מצביעה על כך שסגירת בתי הספר בתקופת הלחימה יצרה גם אתגר וגם הזדמנות: מצד אחד, נמנעה האפשרות לקיים תהליך אבל מוסדי ומובנה, דבר שהגביל את יכולת העיבוד הקולקטיבי של צוות ההוראה. מצד שני, בתוך החלל שנוצר התגבשה קהילה רגשית בלתי פורמלית, שהתאפיינה ביוזמות עצמאיות של תמיכה, שיח וזיכרון. האבל התקיים "מלמטה", באופן שקט אך משמעותי. הצורך בתהליכים רשמיים של תמיכה, שיח וזיכרון לא נעלם. דווקא בעיתות משבר, מתחדד הצורך במערכות חינוך שידעו לא רק לנהל שגרה, אלא גם לעצור, להכיר בכאב ולתמוך בו באופן שיטתי ועמוק. אם לא כן, האבל, גם אם מתקיים, עלול להישאר בגדר "לחישה של כאב", במקום להיות תהליך מעצים ומרפא עבור הקהילה כולה.

תמה 4: מנגנוני חוסן והתמודדות – תמיכה הדדית, טקסים, יוזמות הנצחה ומשאבים רגשיים

לצד הקשיים והכאבים שגברו בעקבות אובדן המנהל במהלך שירות המילואים במלחמה, צפו לאורך המחקר מנגנוני חוסן והתמודדות חשובים בקרב צוותי ההוראה. מרבית המשתתפים (N=38, 95.0%) הציגו מנגנוני חוסן והתמודדות משמעותיים שהופעלו במרחב הקולקטיבי והאישי כאחד. אלו סייעו לשמור על תפקוד, יציבות רגשית ותחושת שייכות. אחד ממנגנוני החוסן הבולטים היה התמיכה ההדדית בתוך צוות ההוראה. שיח פתוח בין חברי הצוות,

שיתופי פעולה רגשיים ואוזן קשבת זה לזה, העניקו תחושת ביטחון ויכולת להתמודד עם המשבר. התמיכה הזו התבטאה בשיחות יומיות, שיתוף זיכרונות, ואף במגעים לא פורמליים שמחזקים את תחושת הקהילה.

ר.ש. (מורה לחנ"ג) שיתפה: "בימים הקשים ההם, כשכולנו היינו שבורים ועם הרבה שאלות בלי תשובות, מצאתי כוח בשיחות הקטנות עם העמיתים. פשוט לשבת ביחד, לשתף איך אנחנו מרגישים, להקשיב אחד לשני בלי לשפוט. זה נתן לי את ההרגשה שאני לא לבד". התמיכה ההדדית שימשה 'מאגר חוסן חברתי' שאפשר למורים להישען זה על זה בהיעדר מסגרת רשמית. ממצא זה מדגיש כי הקהילתיות הבלתי פורמלית היא רכיב קריטי בשימור היציבות המקצועית והרגשית לאחר טראומה ארגונית ומקנה תחושת ביטחון המאפשרת חזרה הדרגתית לתפקוד.

טקסי זיכרון, גם אם קטנים ופשוטים, שימשו מנגנון חוסן חשוב. טקסים אלו חיזקו את תחושת השייכות והקהילתיות וסיפקו מסגרת חשובה להתמודדות עם האובדן. אף על פי שהיו מוגבלים בזמן ובמסגרת בעקבות סגירת בתי הספר והלחצים המערכתיים, המורים הדגישו את החשיבות הרבה שהייתה להם. מעבר לטקסים, יזמו הצוותים והקהילה פעולות מגוונות לזכרו של המנהל (N=31, 77.5%). יוזמות אלה הפכו את האובדן למקור של משמעות. ר.ב. (מורה למדעים) סיפר:

אפילו טקס פשוט שבו הדלקנו נרות לזכרו, או תפילה לעילוי נשמתו עם כמה מורים, או קבלת שבת לזכרו, היה רגע של חיבור. זה היה כמו לומר יחד 'אנחנו כאן, לא שוכחים, ומחזיקים יחד'. הרגעים האלה עזרו לנו להרגיש שאנחנו כחלק ממשהו גדול יותר. טקסי הזיכרון, גם אם ספונטניים ובלתי רשמיים, משמשים עוגן תרבותי קריטי. הם מאפשרים לקהילה לעבור מ'מצב אבל' ל'מצב הנצחה' ומסייעים בטרנספורמציה של הכאב האישי למשמעות קולקטיבית. בכך הם מקיימים תפקיד פדגוגי עקיף של חינוך לחוסן קהילתי. מעבר לטקסים, יזמו הצוותים והקהילה הבית ספרית פעולות מגוונות לזכרו של המנהל שנהרג, שתרמו לחיזוק הלכידות החברתית ולתחושת השייכות. היוזמות הבולטות היו הקמת גינת זיכרון בבית הספר, פתיחת ספרייה לזכרו, וכן ארגון טורנירים של משחקי ספורט לזכרו. ר.ת. (מורה למתמטיקה) שיתפה: "כשקמנו עם צוות המורים, החלטנו להקים גינה קטנה על שמו. מקום שקט שבו כל אחד יכול לבוא להרהר ולזכור. זה הפך להיות פינה של שקט ושל חיבור, לא רק למורים אלא גם לתלמידים". פ.ת. (מורה לשפה) סיפר: "פתחנו ספרייה קטנה עם ספרים שהוא אהב ותרם בעצמו. זו הייתה הדרך שלנו להחזיר אותו לשגרה, להיות

חלק מחיי בית הספר גם כשהוא כבר לא איתנו. התמונה שלו קיבלה את כל באי הספרייה". פ.ל. (מורה לחינוך גופני) שיתפה: "ארגנו טורניר כדורסל לזכרו, משהו שכולם אהבו, גם תלמידים וגם מורים. המשחקים האלה איחדו אותנו, ונתנו לנו להרגיש שאנחנו ממשיכים יחד, גם אחרי האובדן. המשחקים נפתחו בדקת דומייה לזכרו. זה היה חזק".

יוזמות ההנצחה (N=31, 77.5%) אינן רק עדות לכבוד למנוח, אלא הן משמעות כלי 'פדגוגי' מעצים' שמחזיר את תחושת המסוגלות לצוות. על ידי יצירת תוכן קהילתי, המורים הופכים מ'קורבנות האובדן' ל'סוכני שינוי' פעילים בשיקום הקהילתי.

ת.ב. (מורה לתנ"ך) סיפר:

אירוח משפחתו של המנהל בבית הספר היה אירוע משמעותי ביותר, שהעמיק את תחושת השייכות והקהילתיות. לצד המשפחה, אירחנו גם את מפקדיו הצבאיים וחבריו לנשק, שהגיעו לשתף זיכרונות וסיפורים אישיים על המנהל בערב הנצחה לזכרו. הערב הפך להזדמנות לא רק לזכור אלא גם לחזק את תחושת האחדות והחוסן בקרב הקהילה הבית ספרית.

מ.ת. (מורה להיסטוריה) שיתפה: "הגיעו המפקדים וחבריו לנשק, סיפרו על האופי שלו, על הערכים שהוביל, ועל ההשפעה שהייתה לו על כולם. הערב הזה נתן לנו כוח ותחושה שאנחנו לא לבד, שיש סביבנו גם משפחה גדולה יותר".

מעבר לערב ההנצחה, הקימה הנהלת בית הספר יחד עם צוות המורים תערוכת צילומים רחבה שהציגה רגעים משמעותיים מחיי המנהל, מפעילויות חברתיות, טיולים עם התלמידים, אירועים חגיגיים ופעילויות קהילתיות שבהן היה מעורב. התמונות נבחרו בקפידה והוצבו באזורים מרכזיים בבית הספר, כך שכל תלמיד, מורה ואורח יכלו להיחשף לסיפור חייו ולזכרו. פ.ש. (מורה למדעים) סיפרה: "כשארגנו את התערוכה, רצינו להראות את האדם מעבר לתפקיד, את החיוך שלו, את ההומור, את ההשתתפות הפעילה שלו בכל אירוע. זה הפך למשהו שכולם דיברו עליו, גם תלמידים שלא הכירו אותו טוב. פתאום הוא היה פה, דרך התמונות והסיפורים".

אירוח המפקדים, חברי הנשק ומשפחת המנהל, לצד יוזמות ההנצחה, חיזקו את תחושת ההמשכיות, השייכות והחוסן הרגשי בקרב חברי הקהילה הבית ספרית, ויצרו תחושה של קהילה רחבה ומלוכדת במצבי משבר.

מ.ת. (מורה ללשון) סיפרה: "המשפחה והמפקדים היו נרגשים מאוד. הם הרגישו שאנחנו לא שוכחים ושאנחנו חלק מהזיכרון שלהם. זה היה רגע מרגש, כולם בכו, התחברו. זה נתן

לנו כוח להמשיך ולהרגיש שאנחנו לא לבד".

מנגנוני החוסן שהתגלו במחקר ($N=38$, 95.0%) מדגישים את החשיבות של תמיכה חברתית, הכרה רגשית, יצירת מרחבים לשימור זיכרון עמוק ויוזמות הנצחה מגוונות. פעולות אלו שימשו מקלט רגשי וחברתי במצבים של אובדן טראומטי ואפשרו למורים לשמר את תחושת המסוגלות ואת התפקוד המקצועי בתוך סביבת עבודה מטלטלת. תמות אלו מראות את המורכבות הרגשית והארגונית הטמונה בתהליכי אובדן טראומטי במוסדות חינוך ומדגישות את הצורך בפיתוח מסגרות תמיכה רגישות, מובנות ומעמיקות אשר יאפשרו טיפול הוליסטי בכאב ובאבל לצד המשך פעילות תקינה ושיקומית במסגרת הבית ספרית.

הבדלים בתגובה על פי מאפיינים דמוגרפיים

ניתוח פילוח הנתונים על פי מאפיינים דמוגרפיים העלה כי התמות המרכזיות היו משותפות לרוב הקבוצות. עם זאת, התקיימו הבדלים דקים בתגובה הממוקדת בשני היבטים: מגדר וותק מקצועי. בהיבט המגדר, הציטוטים של המורות (נשים, $N=28$) נטו לכלול ביטויים רגשיים יותר של כאב פיזי ובכי. המורים (גברים, $N=12$) נטו להדגיש את הממד הלאומי והשליחות הנלווה לאובדן עם שימוש בנרטיב של "הקרבה" כמנגנון לשימור חוסן חיצוני. בהיבט של הוותק המקצועי, מורים ותיקים (+20 שנות ותק) נטו להתמקד בשימור מורשת המנהל כבסיס לחוסן ולהמשכיות פדגוגית. מורים צעירים יותר (0–5 שנות ותק) נטו להדגיש את הממד הרגשי האישי ואת תחושת היתמות המקצועית והקושי לשמר סמכות כיתתית.

סיכום שלבי האבל והתמות

הממצאים משקפים תהליך דינמי של התמודדות שניתן לשייך לשני שלבי אבל עיקריים, השלב המיידי ושלב ההסתגלות. השלב המיידי (הלם, אובדן וחיפוש מענה) מאופיין בתמה 1 (אובדן אישי, שבר והנוכחות המתמדת), תמה 2 (השלכות תפקודיות מיידיות) ותחילת תמה 3 (היווצרות האבל השקט והפער הממסדי). שלב זה מדגיש את הקריסה הרגשית והפדגוגית והיעדר המענה החיצוני. שלב ההסתגלות (בנייה מחדש) מאופיין במעבר משמעותי לתמה 4 (יוזמות הנצחה וחוסן קהילתי), המעיד על שיקום תפקודי הדרגתי והפיכת הכאב למשאב קהילתי.

דיון

דיון זה עוסק בהשלכות הטראומטיות והמערכתיות של מותו של מנהל בית ספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל, כפי שנחו על ידי צוותי ההוראה. ארבע תמות מרכזיות שעלו מממצאי המחקר משקפות את האיזון המורכב בין התמודדות אישית לבין תגובות מערכתיות, ומחברות בין תפיסות תאורטיות מעולמות האבל, ההנצחה והחוסן הארגוני. באמצעות ניתוח מעמיק של חוויות הצוותים, המחקר מציג תמונת מצב של כאב, אבל, יצירת משמעות והתארגנות מחדש בתוך מסגרת חינוכית הפועלת תחת לחץ חירום לאומי. התמה הראשונה הצביעה על כך שהאובדן של מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים נחוה כטראומה ארגונית רב־ממדית, החורגת מעבר להיעדרות תפקודית גרידא. בניתוח החוויות שתיארו חברי הצוות החינוכי, ניכרת נוכחות בולטת של אבל מורכב, אשר משלב רגשות של שבר אישי עמוק עם תחושת שליחות קולקטיבית, ויוצר מהלך של "אבל כפול" – אישי ולאומי. על פי הספרות, אובדן דמות מפתח במסגרת חינוכית הוא גורם מרכזי לפגיעה בתחושת הביטחון הארגוני, השייכות הקולקטיבית והמסוגלות המקצועית של אנשי צוות (Arar et al., 2019 ; Arksey & Greidanus, 2022). ממצא זה מתעצם על ידי תמה 2 (השלכות תפקודיות מיידיות), שהעלתה כי הטראומה הרגשית והארגונית גלשה באופן ישיר לליבת העשייה המקצועית. תחושת השבר וה"יתמות המקצועית" שתוארו בממצאים, יחד עם הירידה ב"ניצוץ המקצועי", מציבים את אובדן המנהיגות כמשתנה מעכב תפקוד חמור במיוחד, מעבר לאבל האישי. מדובר בהפרעה בשרשרת ההעברה הפדגוגית של ידע ומוטיבציה, המסכנת את המשכה של פעילות שגרתית תקינה.

האבל שהתעורר אצל המורים בעקבות מותו של המנהל מתכתב עם תפיסת ה"Continuing Bonds" אשר מדגישה את המשכיות הקשר הרגשי עם אדם שנפטר (Eisma & Nguyen, 2022). לפי גישה זו, הקשר עם האדם האובד אינו נקטע לחלוטין, אלא ממשיך להתקיים באופנים לא פיזיים – דרך חלומות, זיכרונות, הרגלים מקצועיים או שפה רגשית. תהליך זה נתפס כמנגנון עיבוד מסתגל לאובדן, ולא כפתולוגיה (Corr & Doka, 2019).

העדויות בממצאים מדגישות גם את הקונפליקט שבין כאב אישי לבין צורך חברתי לגייס את האובדן לצורכי משמעות קולקטיבית. מות המנהל, שהתרחש בזירה צבאית, הועלה על נס כסמל של שליחות והקרבה. תהליך זה תואם לממצאים של מחקרים עדכניים המצביעים על כך שזיכרון קולקטיבי של דמויות שנפלו במסגרת שירות ביטחוני נוטה לעבור אידאולוגיזציה ציבורית. בכך מתאפשר לעובדי הארגון לגבש מחדש את זהותם סביב נרטיב משותף של

שליחות ומורשת, המעניק ערך ומשמעות לאירוע טראומטי (Hirst & Coman, 2018; Bruggeman, 2023). המורכבות הרגשית של הצוות החינוכי מובילה למתח מתמיד בין האישי לקולקטיבי, בין הסובייקטיבי לממסדי. מצד אחד, מתרחשת תנועה של רגרסיה פנימית בדמות כאב, הלם, בלבול ותחושת יתמות רגשית. מצד שני, מתהווה תנועה חיצונית של גאווה, ייצוג ציבורי וניסיון לבנות זהות קהילתית מתוך השבר. הדואליות הזו משקפת תהליך טיפוסית לאבל חינוכית־קהילתי בזמני חירום.

מן הבחינה המערכתית, עולה הצורך בהכרה ממסדית ברבדים הרגשיים של האובדן. המחקר מצטרף לגישות עכשוויות הרואות במוסדות חינוך סוכנים של חוסן ולא רק של תפקוד פדגוגי (Mutch, 2023; Atkinson & Fowler, 2023). בהתאם לכך, יש להטמיע מענים רגשיים ופסיכוכינוכיים כחלק אינטגרלי מניהול משברים חינוכיים, במיוחד כאשר מדובר באובדן טראומטי של דמות מנהיגותית.

לסיכום, האבל שתואר בתמה זו מאיר את ההצטלבות בין חוויה אינטימית־אישית לבין תהליכים קולקטיביים־תרבותיים. המרחב הבית ספרי אינו רק זירת הוראה אלא גם מרחב של זהות, שייכות וזיכרון. עיבוד תקין של אבל כזה מחייב הכרה במורכבותו, ופיתוח מדיניות מוסדית שמאפשרת לשלב בין הזיכרון האישי לבין המשך העשייה החינוכית באופן מקיים ומרפא.

ממצאי התמה השנייה מתארים פגיעה תפקודית של המורים המאופיינת ב"אובדן הניצוץ המקצועי" ובקושי בניהול הכיתה. פגיעה תפקודית זו מתכתבת באופן ישיר עם מושגים כגון "עבודת אבל רגשית" (Emotional Labor) בהקשר החינוכי. כאשר מורים נדרשים להקרין יציבות וחוסן לתלמידים, בעודם חווים אבל פנימי (כפי שתואר במחקר של Dunn, 2023), הדבר מוביל לשחיקה חמורה ולירידה במסוגלות המקצועית (Jackson et al., 2025). אובדן המנהיגות (המנהל במקרה זה), מסיר את העוגן הארגוני, ובכך הופך את המורים ל"מנהיגים רגשיים" כפויים הממוקמים בצומת האבל והתפקוד. ממצא זה מרחיב את הספרות על אובדן בבית הספר, שכן הוא ממקם את ההשלכות התפקודיות של אובדן מנהיגותי כגורם מנבא מרכזי לשחיקה פדגוגית, מעבר לאובדן עמית או תלמיד.

התמה השלישית מציפה את הפער המשמעותי בין צרכים רגשיים אותנטיים של צוותי חינוך לבין יכולתן של מערכות פורמליות לספק מענה אפקטיבי בעיתות חירום. בהיעדר נוכחות פיזית של צוותים חינוכיים בתקופת הלחימה, ובהיעדר הנחיות ברורות מצד הנהלה או משרד החינוך, גיבש הצוות עצמו מרחב בלתי פורמלי של זיכרון, שיתוף ועיבוד רגשי. זהו

"אבל שקט", תהליך אינטימי, לא מוסדר, אך חשוב מאוד, אשר התנהל ברובו באמצעות אמצעים דיגיטליים, יוזמות פרטיות וסולידריות עמיתים.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים המדגישים את חשיבותן של קהילות תמיכה בלתי פורמליות בעת משבר, ובמיוחד במצבים שבהם תמיכה מוסדית נחלשת או נעדרת (Shalev et al., 2022; Frei-Landau, 2024). קהילות כאלה מאפשרות מרחב בטוח לביטוי רגשי, לשיתוף בזיכרונות וליצירת משמעות קולקטיבית, גם כאשר ההקשרים המוסדיים אינם פעילים (Brown et al., 2024). בפרט, נעשה שימוש באמצעים טכנולוגיים דוגמת קבוצות ווטסאפ או שיחות זום, כלים שנחקרו בשנים האחרונות כזירות אלטרנטיביות לתמיכה רגשית קהילתית בעיתות סגר ומשבר (Riera-Negre et al., 2024).

היעדר טקסי פרידה פורמליים ממוסדים נתפס כמשבש את תהליך האבל, מה שמתחבר לגישות פסיכוסוציאליות המדגישות את חשיבות הפורמליזציה וההכרה הציבורית לצורך עיבוד אובדן (Mirick & Berkowitz, 2022; Lawrence et al., 2022). הטקס אינו רק פעולה סמלית, אלא אבן דרך בתהליך עיבוד האבל, ולכן היעדרו או הקטנתו למינימום נתפסת כחסימה של צורך נפשי בסיסי. הדבר מודגש גם בתפיסה של "disenfranchised grief" – אבל שאינו זוכה להכרה חברתית, ולעיתים אף מודחק או מושקע במרחב הציבורי (Shalev et al., 2022). מצב זה תואר ישירות אצל משתתפי המחקר שחשו כי נדרשו "לבלוע את הכאב" ולחזור לשגרה מדומה שלא תואמת את עוצמת האובדן שחו.

התגובה של מורים אשר מצאו דרכים אישיות לזכור את המנהל ולהפוך את זכרו לחלק בלתי נפרד מהשגרה הפדגוגית מדגישה את תפקידו המרכזי של הפרט בהבניית זיכרון גם מחוץ למסגרת רשמית. בכך הם הפכו, הלכה למעשה, לסוכני זיכרון פעילים ויצרו טקסים קטנים, אישיים, שמתחברים לרצון לשמר נוכחות רגשית בתוך מציאות שמבקשת המשכיות ושגרה. ברמה הארגונית, ממצאים אלה מצביעים על צורך קריטי בפיתוח מנגנוני תגובה חינוכיים שמסוגלים להחזיק את המורכבות של אבל בעיתות חירום. מערכת חינוך שמבקשת לשמש מרחב תומך חייבת להכיר בכך שגם בהיעדר פיזי ובוודאי במצבי לחץ ביטחוני יש להקים תשתיות רגשיות יציבות, הכוללות ליווי רגשי מותאם, שיח פתוח והכרה באובדן כמשבר קהילתי, ולא רק אישי. היעדר התגובה המוסדית שתואר בממצאים מתכתב עם כשלים בתפיסת ה"חוסן הארגוני", כפי שעולה במחקרים על תגובות מוסדות חינוך למצבי אסון. לסיכום, תמה זו חושפת את יכולת ההמשגה וההתמודדות העצמאית של צוותי ההוראה לנוכח משבר, אך גם את מחירו של מחדל מוסדי במתן הכרה, הכוונה ותמיכה בעיתות אבל

קולקטיבי. מערכת החינוך נדרשת להרחיב את גבולות התגובה שלה, לא רק ברמת הפדגוגיה, אלא ברמת ההכלה, הליווי הרגשי והביטוי החברתי של אובדן, דווקא כשהמערכת כולה סגורה פיזית אך פתוחה רגשית.

התמה הרביעית מדגישה את כוחות ההתמודדות שפיתחו צוותי ההוראה בתוך מציאות משברית, עם שימוש ביצירתיות רגשית, יוזמה קהילתית ומשאבים אישיים. בניגוד לאבל משתק, הממצאים מצביעים על קיום של מנגנוני חוסן שהתעוררו "מלמטה", מתוך קהילת הצוות החינוכי, ואפשרו לא רק הישרדות רגשית, אלא גם התארגנות מחדש סביב זיכרון, שייכות והמשכיות. מחקרים העוסקים בהתמודדות עם טראומה קולקטיבית בארגונים מצביעים על כך שתמיכת עמיתים משמשת מקור חיוני לוויסות רגשי ולתחושת שייכות בתקופות משבריות (Dunn, 2023; Frei-Landau, 2024).

המורים במחקר זה פעלו באופן יזום כדי לארגן שיחות בלתי פורמליות, קבלות שבת, הדלקת נרות וטקסי זיכרון קטנים – כל אלה משמשים לא רק לשימור הזיכרון אלא גם לאינטגרציה מחודשת של חוויות קשות לתוך ההמשכיות הארגונית והאישית. היוזמות להקמת גינת זיכרון, ספרייה, תערוכת צילומים וטורנירי ספורט ממחישות את המודל של הנצחה פעילה, המוכר מהספרות כצורת עיבוד אבל המחברת בין המשמעות האישית לבין משמעות קולקטיבית. פעולות אלו הן ביטוי לחיבור מחודש לזהות הארגונית של בית הספר, עם יצירת תחושת שליטה, ערך ותרומה בעיצומה של תקופה רוויית חוסר ודאות.

מחקרי עומק על מערכות חינוך במצבי חירום מראים כי חוסן קהילתי מתאפשר כאשר קיימת מסגרת של חוויה משותפת, עיבוד קולקטיבי, ומרחב בטוח לביטוי רגשי (Dunn, 2023; Lawrence et al., 2022; Dunn, 2022). במחקר הנוכחי, ההנחה של דמות המנהל באמצעות תצלומים, סמלים וטקסים תפקדה לא רק כאמצעי הנצחה אלא ככלי לגיבוש רגשי של הצוות. השימוש בדמותו כסמל לערכים מוסריים וחינוכיים יצר מוקד זהותי חדש, שהפך עוגן עבור אנשי הצוות והקהילה. עם זאת, היעדר תיווך מוסדי בתחילת המשבר הפנה את הצוותים להתארגנות עצמאית. מצב זה ממחיש את החסר במערכות תמיכה פורמליות, כגון ליווי רגשי מערכתי, פסיכולוגים חינוכיים מיומנים בהתמודדות עם שכול קהילתי, או הנחיות להנצחה רגשית וקהילתית במרחב הבית ספרי. מחקרים מצביעים על כך כי כשאין תיווך מוסדי, קיים סיכון שהעיבוד יישאר ברמה פרטית, ושהכאב לא יזכה למסגור חינוכי משמעותי (Lawrence et al., 2022; Shalev et al., 2022). הדיון בתמה זו ממחיש כיצד מנהיגות מבוזרת ואכפתית של צוותי החינוך יכולה להוות משאב חוסן קריטי בעיתות משבר.

במקביל, הוא מחדד את הצורך בפיתוח מדיניות מערכתית להנצחה ולתמיכה רגשית בתוך מוסדות החינוך, במיוחד כאשר מדובר באובדן הקשור להקשרים לאומיים או ביטחוניים, שם הממד הקולקטיבי והסמלי מעמיק את המורכבות הרגשית.

תרומת המחקר והשלכותיו היישומיות

למחקר זה תרומה ייחודית וברורה בהשוואה לספרות הקיימת, הן תיאורטית והן יישומית. בהיבט התיאורטי, המחקר מרחיב את מודלי האבל הארגוני בכך שהוא מציג קונסטלציה נדירה של טראומה: אובדן מנהיגות על רקע צבאי-לאומי (מלחמת חרבות ברזל), המתרחש בעת שבית הספר סגור פיזית בשל מצב החירום. המחקר מדגים כיצד תופעות כגון האבל הבלתי מוכר (Disenfranchised Grief) ותאוריית הקשר המתמשך (Continuing Bonds) מתקיימות בהקשר ארגוני-חינוכי-צבאי ומשמשות כמנגנוני חוסן ותפקוד קהילתי, ולא רק כדפוסים אישיים. בכך הוא מדגיש את הקשר ההדוק, ולעיתים הסותר, בין הצורך באידאולוגיזציה של האובדן למען החוסן הלאומי (תמה 1) לבין הצורך בהכרה באבל האישי והתפקודי (תמה 2). בהיבט היישומי-מערכתי הממצאים מצביעים בפני מערכות חינוך דרישה לפיתוח תשתית רגשית גמישה ומהירה המסוגלת לפעול גם בהיעדר המרחב הפיזי והמנהיגות הפורמלית. המחקר מראה כיצד יוזמות חוסן מלמטה (Bottom-Up Resilience) משמשות משאב קריטי, ומכאן עולה המלצה ברורה למערכת להעצים, למסגר ולתמוך ביוזמות אלו באופן אקטיבי, במקום להסתמך על מענים פורמליים, אישיים ובלתי מותאמים. המחקר קורא למשרד החינוך לפתח פרוטוקולים מותאמים לטיפול בשכול ארגוני-לאומי, עם הכרה בהשלכות התפקודיות והשחיקה הפדגוגית הנלווית לאובדן, ובכך לאפשר הכרה ממוסדת באבל בלתי מוכר בעיתות חירום.

סיכום ומסקנות

מחקר זה בחן את ההשלכות הטראומטיות והמערכתיות של מותו הטרגי של מנהל בית ספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל, מתוך נקודת מבט של צוותי ההוראה. ממצאי המחקר חשפו ממדים מורכבים של חוויה אישית וקולקטיבית המשתלבים בתוך מסגרת חינוכית הפועלת תחת לחץ חירום לאומי.

ראשית, המחקר מדגים כי האובדן אינו רק ניתוק פונקציונלי, אלא טראומה רב-ממדית המשלבת כאב אישי עמוק עם תחושת שליחות ומסורת לאומית, כפי שמתבטא באבל הכפול

שהצוותים חווים. תהליך המשכיות הקשר הרגשי עם המנהל שנהרג, לצד אידיאלוגיזציה של מותו, מאפשר חיבור מחודש לזהות הארגונית ולמשמעות קולקטיבית, אך גם יוצר מתח רגשי בין הפרטי לבין הממסדי.

שנית, המחקר מדגיש פערים גדולים בין הצרכים הרגשיים האותנטיים של צוותי ההוראה לבין היעדר מענה מוסדי אפקטיבי בעיתות חירום, במיוחד כאשר המערכת החינוכית סגורה פיזית. הצוותים נאלצו ליצור מרחבים בלתי פורמליים של זיכרון ועיבוד רגשי, בעיקר באמצעים דיגיטליים וביוזמות פרטיות, כשהם מתמודדים עם "אבל שקט" ומחסור בטקסי פרידה מוסדרים. מצב זה חושף את הצורך הדחוף בהכנסת מנגנוני תמיכה פסיכוכינוכיים מותאמים וזמינים במערכת החינוך.

לבסוף, המחקר מדגים כיצד צוותי ההוראה פיתחו מנגנוני חוסן רגשיים המבוססים על יצירתיות יזומה, תמיכה עמיתים ופעולות הנצחה פעילה. יוזמות אלה מאפשרות שילוב בין זיכרון אישי וקהילתי, עם שמירה על המשכיות חינוכית ויצירת תחושת שייכות מחודשת. עם זאת, היעדר התיווך המוסדי בתחילת המשבר יוצר מגבלה שמדגישה את הצורך בהרחבת תפקיד המערכת כתומכת ומנחה.

מסקנות והשלכות קונקרטיות למשרד החינוך

מסקנות המחקר מספקות מפת דרכים קונקרטית למשרד החינוך לפיתוח חוסן ארגוני מהיר במוסדות חינוך הניצבים בפני אובדן מנהיגות טראומטי. ההשלכות הפרקטיות המרכזיות הן ארבע: האחת, פיתוח פרוטוקול תגובה מהיר לשכול ארגוני: על המשרד לנסח ולהטמיע פרוטוקול חירום מפורט המגדיר את אופן הטיפול באובדן איש מפתח. הפרוטוקול יחייב שיגור צוות ליווי פסיכוכינוכי ייעודי, מיומן בטיפול באבל קהילתי ופדגוגי, שיגיע לבית הספר תוך 72 שעות מרגע היוודע האסון, גם אם המסגרת החינוכית סגורה פיזית; השנייה, הכרה ממוסדת באבל הבלתי מוכר והשלכותיו הפדגוגיות: המשרד נדרש להכיר באופן רשמי במושג "אבל ארגוני־לאומי" ובסכנת "שחיקה פדגוגית" הנובעת ממנו (כפי שתוארה בתחושת "אובדן הניצוץ המקצועי"). יש להקצות שעות מוגדרות וגמישות לצוותי ההוראה לטובת עיבוד אבל רגשי־קולקטיבי (Emotional Labor), מבלי שהדבר יפגע בתפקודי הליבה שלהם, ובכך להפחית את תחושת ה"אבל השקט"; השלישית, העצמת יוזמות "חוסן מלמטה" (Bottom-Up Resilience): המשרד חייב לספק מסגרת תקציבית והכרה רשמית ליוזמות הנצחה מקומיות וקהילתיות של הצוות, כגון הקמת גינת זיכרון, ספרייה על שם המנהל, טקסים לא

פורמליים. על המשרד למנות "רכז אבל ארגוני" זמני מתוך הצוות הקיים, שתפקידו יהיה לתווך בין המערכת הפורמלית לבין היוזמות הרגשיות הבלתי פורמליות של הצוות, ובכך להעניק לגיטימציה למנהיגות מבוזרת בעת משבר; הרביעית, גיבוש מענה למשבר מנהיגות: על המשרד לפתח מנגנון מינוי מנהיגות זמנית ומהירה, אשר במקרה של אובדן טראומטי, יתמקד בראש ובראשונה בהכלה רגשית ובשמירה על רצף פדגוגיקהילתי, ולא רק במילוי צרכים אדמיניסטרטיביים גרידא. יישום מסקנות אלו יתרום להרחבת התמיכה הרגשית הניתנת לצוותי ההוראה וישפר את החוסן הארגוני של מערכת החינוך, עם הבטחת יציבות ותפקוד אפקטיבי גם במצבי משבר עתידיים.

מגבלות המחקר

המחקר התבצע על בסיס דגימה מכוונת של 40 מורות ומורים מ־15 בתי ספר יסודיים ועל יסודיים, אשר חוו את מותו הטרגי של מנהל בית הספר במהלך שירות מילואים במלחמת חרבות ברזל. מגבלה מרכזית היא גודלו והמסגרת הגאוגרפית של המדגם, אשר מצמצמים את האפשרות להכליל את הממצאים על כלל סגלי ההוראה בארץ או על מסגרות חינוכיות אחרות.

יתר על כן, הממצאים מבוססים על דיווחים עצמיים במסגרת ראיונות עומק, אשר עשויים להיות מושפעים מזיכרון סלקטיבי ועיבודים רגשיים־נרטיביים, עם שיקוף חוויות סובייקטיביות בלבד. מועד ביצוע הראיונות, כשלושה עד שישה חודשים לאחר האירוע, עלול להשפיע על אופן הזיכרון והעיבוד של החוויות. נוסף על כך, בשל האופי הרגיש והמורכב של הנושא, ייתכן כי לא כל הקולות או נקודות המבט של כלל צוותי ההוראה או בעלי התפקידים הרלוונטיים נכנסו למחקר, וכך קיימת מגבלה בהיקף הייצוג של הגיוון בתגובות ובהתמודדות. לבסוף, היעדר מענה מוסדי ממוסד במחקר משקף את המציאות המתועדת אך גם מדגיש צורך במחקרים נוספים שיבחנו את תפקיד המערכת ותמיכתה בתהליכי אבל והתמודדות. מגבלה מתודולוגית נוספת נוגעת למהימנות הניתוח: כל תהליך הקידוד והסקת התמות בוצע על ידי החוקר היחיד. זהו חיסרון מהותי במחקר איכותני, משום שהטיות אישיות או פרשנויות סובייקטיביות של החוקר עלולות להשפיע על זיהוי התמות ועל משקלן היחסי. במיוחד מכיוון שכותב המאמר הוא גם פסיכותרפיסט בעל הכשרה טיפולית, ייתכן שפרשנויות הטקסט "צבועות" בניסיון הקליני שלו. הכשרה זו היא יתרון להבנת הרגישות המורכבת של האובדן, אך היא מחייבת שקיפות ובקרה כדי למנוע השתלטות של נקודת מבט פרשנית יחידה.

לפיכך, יש להדגיש כי הממצאים והפרשנויות משקפים ניתוח סובייקטיבי של חוקר יחיד. לבסוף, היעדר מענה מוסדי ממוסד במחקר משקף את המציאות המתועדת אך גם מדגיש צורך במחקרים נוספים שיבחנו את תפקיד המערכת ותמיכתה בתהליכי אבל והתמודדות.

רשימת מקורות

- Arar, K., Arar, E., Haj-Yehia, S. (2019). Not to Silence the Principal But to Kill Him: Coping, Implications, and the Day After. In: Papa, R. (eds) School Violence in International Contexts. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17482-8_5
- Arksey, A., & Greidanus, A. M. (2022). "I could hardly breathe": Teachers' lived experiences of bereavement after the violent death of a student. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 56(1), 47–69.
- Atkinson, L. J., & Fowler, T. A. (2023). Roles of Schools and Educators in Supporting Resilience in Young Children after Disasters. <https://doi.org/10.25071/3jdfds41>
- Barrenechea, I. (2022). Teachers' perceived sense of well-being through the lens of mattering: reclaiming the sense of community. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2021-0074>
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2022). Sampling in Qualitative Research. <https://doi.org/10.1093/hebz/9780198869443.003.0030>
- Benozzo, A., Nuzzo, J. L., Xavier, I., & Jeremias, I. (2023). Qualitative sampling and qualitative data. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.11021-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brown, J. A., Snider, K. M., Hall, H. G., Rotzal, J. L., & Gow, M. M. (2024). School psychologists' training and experience in providing grief support. <https://doi.org/10.1002/pits.23185>
- Bruggeman, J. (2023). Collective Memory, Consensus, and Learning explained by Network Connectivity. *arXiv.Org*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2311.14386>

- Candelaria, A. (2013). Examining Kentucky Teachers' Encounters with Grieving Students: A Mixed Methods Study.
- Caputo, C. F., & Cherblanc, J. (2022). Mort et deuils en milieux scolaires. Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels. <https://doi.org/10.33055/alphil.0320>
- Cordeiro, J. W. de P., Pereira, P. da S., & Neta, R. A. de O. (2024). Síndrome de burnout em professores e suas causas: uma revisão integrativa. <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2024.v48.n2.a4067>
- Corr, C. A., & Doka, K. J. (2019). Continuing Bonds and Resilience. <https://doi.org/10.4324/9780429057298-26>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). Qualitative inquiry and research design: Choosing among Five Approaches (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Dunn, M. B. (2023). "It's really hard to stand in front of the class when you're trying not to cry": Teachers' emotional labor following a miscarriage experience. *Social Sciences & Humanities Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100513>
- Dunn, M. B. (2022). Research: Teaching While Grieving a Death: Navigating the Complexities of Relational Work, Emotional Labor, and English Language Arts Teaching. *English in Education*. <https://doi.org/10.58680/ee202231981>
- Eisma, M. C., & Nguyen, L. (2022). How we continue bonds with deceased persons: The proximity-seeking behavior scale. *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481187.2022.2039811>
- Frei-Landau, R. (2024). Teachers as caregivers of grieving children in school in the post-COVID-19 era: Using the self-determination theory to conceptualize teachers' needs when supporting grieving children's mental health. *Frontiers in Pediatrics*, 12, Article 1320106.
- Given, L. M. (Ed.). (2021). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. SAGE Publications.

- Given, L. M. (Ed.). (2008). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Hart, L., & Garza, Y. (2013). Teachers' perceptions of effects of a student's death: A phenomenological study. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 67(4), 365–384.
- Hirst, W., & Coman, A. (2018). Building a collective memory: the case for collective forgetting. *Current Opinion in Psychology*. <https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2018.02.002>
- Jackson, S., Sharp, E. A., Bordere, T. C., & Moonshower, M. (2025). Disrupting neoliberalism in the academy: Normalizing loss and enfranchising student grief. *Journal of Family Theory and Review*. <https://doi.org/10.1111/jftr.12606>
- Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2021). Data collection strategies in mixed methods research. In S. Hesse-Biber & B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 139–157). Oxford University Press.
- Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A.M. Tashakkori & C.B. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). SAGE Publications Inc.
- Laterman, I., & Szylit, R. (2021). Ausência presente em sala de aula: a morte de um aluno/a do cotidiano escolar na perspectiva de professoras. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação* . <https://doi.org/10.21723/RIAEE.V16I1.14472>
- Lawrence, A. L., Jones, M., & Boles, J. (2022). Helping Children Cope with Loss: Legacy Interventions for the Grieving Classroom. *Continuity in Education*. <https://doi.org/10.5334/cie.45>
- Lazenby, R. B. (2006). Teachers dealing with the death of students: A qualitative analysis. *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, 8(1), 40–48.
- Mirick, R. G., & Berkowitz, L. (2022). Adolescents' Experiences With School-Based Postvention Services: Needs, Supports, and Recommendations. *Omega-Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/00302228221134830>

- Mutch, C. (2023). How schools build community resilience capacity and social capital in disaster preparedness, response and recovery. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103735>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2021). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patel, V., & Kumar, A. (2023). Cultural sensitivity and ethical issues in qualitative research: Insights and perspectives. *Qualitative Health Research*, 33(4), 567–578.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications Inc.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Powell, T., & Knox, K. E. (2024). Natural Disasters, Pandemics, and Other Crises. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197603413.003.0035>
- Qi, L. (2024). From isolation to collaboration: research on strategies to improve teacher loneliness in primary and secondary schools. *International Journal of Education Humanities and Social Science*. <https://doi.org/10.54922/ijehss.2024.0861>
- Reyes, D. B. (2024). Leadership in Times of Uncertainty: Proactive Crisis Leadership and Strategic Vigilance among School Administrators in a Selected Private Higher Education Institution. *International Journal of Social Science and Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i06-53>
- Riera-Negre, L., Hidalgo-Andrade, P., Rosselló, M. R., & Verger, S. (2024). Exploring support strategies and training needs for teachers in navigating illness, bereavement, and death-related challenges in the classroom: a scoping review

- supporting teachers in classroom grief and loss. *Frontiers in Education*.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328247>
- Rogers-Shaw, C., Choi, J., & Carr-Chellman, D. J. (2021). Understanding and Managing the Emotional Labor of Qualitative Research. <https://doi.org/10.17169/FQS-22.3.3652>
- Shay, D., Navon, Y., Blank, C., & Shavit, Y. (2024). Young Children and Their Parents During the War. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14568433>
- Shalev, R., Zamir, R., & Barak, O. (2022). Disenfranchised Grief: The Death of a Student With Special Needs and the Coping of the School Staff - A Qualitative Study. *Omega-Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/00302228221097297>
- Smith, J. A., & Firth, J. (2023). Qualitative data analysis: The framework approach. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 231–249). Springer.
- Tight, M. (2023). Saturation: An Overworked and Misunderstood Concept? *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/10778004231183948>
- Turner, D. W. (2020). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178>

"Despite Your Long Absence, Much of You Remains": The coping of teaching staffs with the loss of a school principal in the Swords of Iron War.

Oren Cohen-Zada

Abstract

This study examines the experiences of teaching staff following the death of a school principal during reserve duty in the "Swords of Iron" War. The principal, serving as an anchor of stability and leadership, left a deep emotional and organizational void with their absence. The research utilized semi-structured, in-depth interviews with 40 teachers and educators, aiming to understand the experiences of loss, coping mechanisms, and the processes of individual and collective grief within educational frameworks operating under a state of national emergency. Analysis of the data revealed four central themes: (1) Multi-Dimensional Organizational Trauma and Double Mourning—personal and national loss; (2) Functional and Pedagogical Implications, characterized by a decline in professional motivation and a direct impairment of teaching capacity and classroom management; (3) The Systemic Gap and Unacknowledged Grief, highlighting a mismatch between staff needs and institutional response, which led to "silent grief"; and (4) Bottom-Up Resilience and Active Commemoration, describing the development of emotional resilience through creative, community-led initiatives by the staff and the school community. The findings emphasize the need for tailored emotional support, institutional recognition, and the development of flexible response protocols to enhance coping ability, preserve memory, and maintain the continuity of the educational institution during times of crisis. Beyond the applied aspect, the research contributes to a broad theoretical understanding of collective mourning processes in educational institutions during crisis and war..

Keywords: School Principal, Teachers, Collective Mourning, Commemoration