זמן
חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך
גיליון 10, תשפ"ה 2025-2024
ISSN 2412-2858

גיליון מיוחד

התמודדות חינוכית בעת משבר

עורכים: יוסי יפה וליהוא זיסברג



תל-חי
אוניברסיטה
בהקמה

זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון מיוחד: **התמודדות חינוכית בעת משבר**

גיליון 10, תשפ"ה 2025-2024

תל-חי
אוניברסיטה
בהקמה

זמן חינוך
כתב עת לעיון ומחקר בחינוך
גיליון מיוחד: **התמודדות חינוכית בעת משבר**
גיליון 10, תשפ"ה 2025-2024

עורכים: **פרופ' יוסי יפה ופרופ' ליהוא זיסברג (עורך אורח)**

חברי המערכת האקדמית:
פרופ' דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' ענבר לבקוביץ, מכללת תל-חי
ד"ר אסתר סרוסי, מכללת תל-חי ומכללת צפת
פרופ' ענת קידרון, מכללת תל-חי
פרופ' יצחק גילת, המרכז האקדמית לוינסקי-וינגייט
פרופ' יעל גרינשטיין, מכללת תל-חי והאוניברסיטה הפתוחה

עריכת לשון: ענת קלי
ריכוז מערכת: אורנה ריין, הוצאה גלילית
עימוד ועיצוב: נויה קסטוריאנו
נדפס בישראל 2025
ISSN 2412-2858
גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה האקדמית תל-חי:
https://www.telhai.ac.il/node/2359
© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית תל-חי

הוצאה גלילית
תל-חי אוניברסיטה בהקמה

מטרות "זמן חינוך"

כתב העת **זמן חינוך**, הוא כתב עת אקדמי המיועד לפיתוח שיח אקדמי ומחקרי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, ייעוץ חינוכי־פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכיות, הוראת דיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה־20, זאת כדי לקדם את הכשרת המחנכים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה־21. תכליתו של כתב העת **זמן חינוך**, היא להוות במת מחקר היוצרת שיח חוקרים ומחנכים והבוחנת את מושגי היסוד של המחשבה והעשייה החינוכית.
אנו מזמינים חוקרים, מורים ותלמידי מחקר להגיש מאמרים ועבודות לפרסום ב**זמן חינוך**.

הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים

זמן חינוך יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה. המאמרים שיוגשו לכתב העת יעברו תהליך הערכה קפדני (peer review) על ידי 1-3 סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים, וכן עריכה לשונית מקצועית.
להלן תקציר ההנחיות:

- מערכת כתב העת תשקול לפרסם מאמרים שלא פורסמו ו/או לא הוגשו לפרסום בבמה אקדמית אחרת בשפה העברית. לא יוטלו הגבלות על פרסום גרסאות שונות של המאמר בכתבי עת בינלאומיים בשפה האנגלית.
- יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל שלא יעלה על 8,000 מילים (לרבות תקציר, טבלאות/לוחות ומקורות).
- המאמר יוגש למערכת כתב העת בפורמט וורד (עם שוליים של כ־2.5 ס"מ מכל צד, ומספור עמודים), ללא פרטי המחברים.
- על המחבר/ים להגיש את כתב היד בהתאם לכללים המפורטים במדריך הפרסום של APA במהדורתו השישי (APA, 2010). פירוט ההנחיות המרכזיות ממדריך APA עם התייחסות לכתיבה בעברית, מפורסמים בישראל על ידי מכון סאלד וניתן למצאם באתר הבית של כתב העת "מגמות".
- להגשת המאמר יש לצרף קובץ נפרד עם פרטים מזהים של החוקרים (בעברית ובאנגלית), לרבות שיוך אקדמי ופרטי התקשרות.
- המאמר המוגש יכלול תקציר המאמר בעברית ובאנגלית, לרבות שם המאמר ותארנים (מילות מפתח) בשתי השפות.
- לוחות ותרשימים יש לכלול הן בגוף המאמר והן בקובץ נפרד.
- לתשומת לב החוקרים: מאמרים שיוגשו לזמן חינוך באופן שאינו תואם את ההנחיות הנ"ל יוחזרו למחבריהם ללא שיפוט. הכתובת למשלוח מאמרים: edutime@telhai.ac.il

(המחברים המגישים מאמר לזמן חינוך מתבקשים לעיין גם בהנחיות למחברים המיועדות לגיליון הנוכחי, המופיעות באתר כתב העת").

דבר העורכים

קוראות וקוראים יקרים,
כבר כמה שנים שאין אנו יכולים לעצור ולנשום עמוק, כפרטים וכקולקטיב; משברים פנימיים וחיצוניים, מגפות, עימותים חברתיים ומלחמות מותירים אותנו להתמודד עם אתגרים מתמשכים של תפקוד ושל בניית תשתיות, שיאפשרו תקומה והתאוששות עתידית. כל זאת בסביבה לא צפויה ובהתנהלות חברתית כלכלית ופוליטית לא עקבית, שהיא לכאורה סביבה מעודדת טראומה קולקטיבית ופוסט-טראומה כרונית. ולמרות זאת, אנו כחברה, כחברים בארגונים ובמעגלים חברתיים, מצליחים פעמים רבות לאסוף את עצמנו, לתפקד ולקדם יעדים ומטרות - כיצד? לחינוך ולכלים שהוא מעניק יש תפקיד חשוב לא רק בהתמודדות היומיומית שלנו אלא בבניית הנכסים האנושיים שיאפשרו לנו לקום ולהמשיך לצמוח. לכן מערכת זמן חינוך והעורכים שמחים להציג בפניכם את גיליון 10 - גיליון מיוחד המוקדש לנושא "חינוך בעת משבר". גיליון זה הוא מקבץ מחקרי מרגש ואיכותי, ובו קולות שונים, שיטות מגוונות ונקודות מבט חדשות על תפקידה של מערכת החינוך ושותפיה המרכזיים בעתות חירום וטלטלה לאומית.
משימתו של **זמן חינוך** היא לקדם פרסום של מחקרים אמפיריים ותיאורטיים, הנשענים על מגוון מתודולוגיות: איכותניות, כמותיות ומשולבות, תוך חתירה לאיזון ולשיח מפרה בין דיסציפלינות, סוגות וגישות שונות במחקר החינוכי. אנו מייחסים חשיבות עליונה להענקת במה מכבדת ורבת ערך לחוקרות ולחוקרים מהאקדמיה ומהשדה, העוסקים בניתוח תופעות חינוכיות עכשוויות ורלוונטיות. תודתנו העמוקה נתונה לכל העוסקים במלאכת הוצאת הגיליון לאור: למחברות ולמחברי המאמרים, לסוקרות ולסוקרים שהתנדבו לתרום מניסיונם ומומחיותם כדי להבטיח תהליך הערכה אמין ומקצועי, וכן לצוות העריכה וההפקה של **זמן חינוך**, הפועל בשיתוף עם "הוצאה גלילית".
אנו מאמינים כי אנשי ונשות חינוך, ובעצם כל מי שעיסוקו בבני-אדם, ימצאו עניין רב בגיליון הנוכחי ובמאמרי האיכות המופיעים בו. כתב העת נכלל ברשימת כתבי העת המתוקפים בעברית ובערבית על פי מודל התקצוב של מל"ג-ות"ת, ועומד בקריטריונים המוגדרים לכתב עת שפיט ואקדמי. אנו גאים במעמדו ההולך ומתבסס של זמן חינוך ככתב עת מוביל בתחומו בישראל. כל מאמר המתפרסם בגיליון עובר תהליך סינון מוקדם (Pre-screening) והערכת עמיתים כפולה (Peer-review) על ידי חוקרים מומחים, ובהמשך גם עריכת לשון מוקפדת. תהליכים אלה מבטיחים כי הכתיבה המחקרית המובאת לקוראים עומדת ברף האקדמי הגבוה ביותר.
במסגרת גיליון מיוחד זה כינסנו עשרה מאמרים נבחרים, מתוך מאמרים רבים שהוגשו לנו. כל אחד מהמאמרים מציע, בדרכו, תרומה ייחודית להבנת ההשלכות החינוכיות של מצבי משבר, תוך פיתוח דרכי תגובה, הכלה וחוסן. מאמרה של **גרינשטיין** פותח את הגיליון בעיסוק נוקב במציאות המורכבת של הורים מיישובי הגליל העליון שפונו מבתיהם בעקבות מלחמת חרבות ברזל. גרינשטיין בוחנת את תפיסותיהם של ההורים באשר לשינויים שחלו במערכות החינוכיות והחברתיות בעקבות המעבר הכפוי, תוך שימוש במודל הביו-אקולוגי של ברונפנברנר. באמצעות ניתוח של חמישים ראיונות עומק מתגלה מציאות של טלטלה רב-ממדית: ברמת המיקרו של המשפחה, ברמת השירותים הקהילתיים וברמת המקרו של תחושת הביטחון הלאומי. המאמר

חושף כיצד חוויית הפינוי מחריפה את "תחושת הפריפריה", לא רק במובן הגיאוגרפי אלא גם בהיבטים סמליים, תרבותיים ותודעתיים.

המאמר השני בגיליון הוא מאמרם של **אלון, שרייבר, ברוידא, נגאל, בורג ובן ארזה**. במאמר זה מוצגות תובנות ייחודיות על תפקידן של מדריכות פדגוגיות בתקופת החירום של מלחמת חרבות ברזל. החוקרות מציעות ניתוח פנומנולוגי של האופן שבו תופסות המדריכות את שליחותן בעת המשבר, ומשרטטות את המורכבות התפקודית שלהן; כמי שמגשרות בין פרקטיקה לתיאוריה, ובין סטודנטים להוראה ומוסדות אקדמיים לבין בתי הספר. המאמר מדגיש את חשיבות תפקידן של המדריכות הפדגוגיות, המשמש כעוגן רגשי ומקצועי בתקופת אי-ודאות, ובייחוד את חשיבות הגמישות, ההכלה ופיתוח החוסן האישי של הסטודנטים להוראה. מסקנות המאמר מעידות על הכוח המערכתי הטמון בליווי חינוכי רגיש ומותאם בזמן חירום.

במאמר השלישי עוסקות **הררי פלטיאל, מאור וקאקונדה מועלם** בפערים בין תמונת המצב הרגשית של סטודנטים יהודים לבין זו של סטודנטים ערבים, הלומדים במכללה בירושלים בתקופת מלחמה פעילה. החוקרות שילבו ניתוח כמותי ואיכותני כדי לבחון חוסן נפשי, אסטרטגיות התמודדות ורווחה פסיכולוגית בקרב שתי הקבוצות. הממצאים מצביעים על היעדר הבדלים מובהקים ברמות החוסן וההתמודדות הרגשית, אך כן נמצא כי הסטודנטים הערבים נטו להשתמש באסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה יותר מהסטודנטים היהודים. ההיבט האיכותני חשף הבדלים תרבותיים עמוקים בהבעה הרגשית ובפרשנות למצוקה. במאמר יש תרומה חשובה להבנת המרחב האקדמי כאתר רב-תרבותי טעון, במיוחד בזמנים של משבר ביטחוני.

מאמרו של **גילת**, המאמר הרביעי בגיליון, דן במעמד המורה בחברה הישראלית לאורך העשור האחרון, ומתמקד בשתי תקופות משבר: מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל. גילת מבסס את ממצאיו על מחקר אורך, הכולל נתונים כמותיים ושאלונים איכותניים, וחושף כי דווקא ברגעי משבר חלה עלייה זמנית בתפיסת היוקרה הציבורית של המורה. ניתוח הנימוקים מצביע על כך שבמצבי קיצון החברה מכירה מחדש בתרומתו החיונית של המורה לילדים ולמערכת החברתית. עם זאת, הכרה זו נשחקת עם שוך המשבר. המאמר מציע תובנות אסטרטגיות לביסוס מעמדו של המורה לאורך זמן, ולא רק בעתות חירום.

המאמר החמישי, מפרי עטה של **פרץ בן חיים**, בוחן תופעה מובהקת אך מוכרת פחות: קיומן של מסגרות חינוך בלתי פורמליות ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי ברחבי ישראל. פרץ בן חיים ערכה מחקר אתנוגרפי איכותני, והוא חשף את הדואליות הטמונה במסגרות אלה; מצד אחד הן מציעות מרחב שייכות בטוח ומותאם תרבותית, ומצד אחר הן עלולות להנציח הפרדה ולהעמיק תחושות של הדרה. המאמר מציע קריאה מורכבת ורגישה לקובעי מדיניות חינוכית: יש להכיר בצרכים הייחודיים של קבוצות מודרות, אך לעשות זאת מתוך שאיפה למרחבי שייכות פתוחים, רב-תרבותיים ולא מבודדים.

במאמר השישי, פרי עטם של **רפורט, בארט, בן הרוש ורייישל**, דנים הכותבים בתפקיד המנהלים במערכת החינוך, ובגבולות האחריות והסמכות שלהם בעת משבר. נוכחנו כי במשברים השונים, ממגפה ועד מלחמות, שטרפו את קלפי מערכת החינוך הרבה יותר ממה שנדמה היה לנו, הכוח נמצא בידי מי שמובילים את המערכת בשטח. מחקר איכותני זה מוסיף להבנתנו בתחום ומעמיק אותה.

לאחריו, מאמרן של **שאולי ואברמוביץ** משרטט פרספקטיבה של תהליכי ההתמודדות, ההתארגנות והלמידה בסבבי למידה מרחוק במצבי קיצון: עד כמה אנו לומדים, משפרים ומיטיבים את תהליכי העבודה או לחלופין, האם אנו מופתעים כל פעם מחדש ולא מצליחים להביא מערכות ופרטים להתמודדות אפקטיבית יותר עם למידה והוראה במצבי משבר?

במאמר השמיני בדקו **אלון, רוזנטל, רובין, חן גמליאל, טריכטנגוט ונהיר** את חוסנם ותגובותיהם הרגשיות של מי שאמונים על חוסנה של המערכת במצבי חירום: עד כמה וכיצד מצליחים יועצים חינוכיים, האמונים על תמיכה בפרטים ובמערכות חינוכיות בעתות משבר ואסון, להתמודד ולתפקד בהצלחה בתנאי דחק, שאינו רק תוצר של מצב חירום קיצוני אלא מצב מתמשך של שנים ללא שגרה ותחושת שליטה ההולכת ונשמטת מידינו.

במאמר התשיעי בחנו **אבו-גווידר, אל סייד וקפלן** את תפקודם של מנהלים בפזורה הבדואית. במצבי הקיצון שחווינו כולנו הייתה הפזורה הבדואית חשופה לסיכונים וסבלה ממיעוט משאבי התמודדות יותר מכל אוכלוסייה אחרת. הבנת נקודת המבט של קבוצה מודרת זו מלמדת אותנו לא רק על אותה קבוצה אלא על עצמנו כחברה וכקולקטיב, המתמודד עם מצבי יציאה משגרה.

סוגר את האסופה הזו מאמרם של **רודין ודוידסון**, שבחרו גישה יצירתית ושונה לבחינת ההתמודדות שלנו כחברה ושל מערכת החינוך עם משבר, וזאת דרך התפקוד ודרכי ההתמודדות המקצועית של גננות בתקופת המלחמה. גננות הן, ככל הנראה, נשות החינוך העצמאיות והסוברניות ביותר מבחינת דרגות החופש הניתנות להן במסגרת עבודתן. בחירותיהן ותפיסותיהן מציירות לא רק תמונה של פרקטיקה מקצועית ואנושית במלחמה אלא גם שיקוף של ערכינו ותגובותינו הקולקטיביים.

לסיום, אנו מזמינים אתכם להתעמק בתוכן העשיר והמגוון המצוי בעבודות הכלולות בגיליון זה. המאמרים משקפים מחקר מוביל ועדכני בתחום החינוך בישראל בעת משבר ומספקים פרספקטיבות חדשות ומעניינות. הצטרפו אלינו לזמן חינוך, לדיון אקדמי-מדעי ולתרומה למחקר המתרחב והמגוון בתחום החינוך. אנו מקווים שתמצאו תועלת מחקרית וחינוכית בתוכן הגיליון.

בכבוד רב,
פרופ' יוסי יפה ופרופ' ליהוא זיסברג, עורכים.

על המחברים

(על פי סדר הופעתם במאמרים)

פרופ׳ יעל גרינשטיין, מרצה בכירה וראש התוכנית לניהול וארגון מערכות חינוך בפקולטה לחינוך ולהוראה במכללה האקדמית תל חי, וחברת סגל אקדמי במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה. חוקרת בתחום הסוציולוגיה החינוכית. מחקריה עוסקים במגדר ובאתניות במקצוע ההוראה ובמנהיגות חינוכית, במעורבות הורים בזירה הביתית ובזירה הבית-ספרית, ובהיבטים גיאוגרפיים, חברתיים וחינוכיים של סביבות פריפריה ומרכז.

ד״ר רעיה אלון, מרצה בכירה, ראש החוג לחינוך מיוחד, וחברת סגל בתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה ירושלים. תחומי המחקר העיקריים שלה הם משפחות של ילדים עם צרכים מיוחדים והיבטים רגשיים בעולם התעסוקתי של יועצים חינוכיים ועובדי הוראה.

ברכה חנה שרייבר, מדריכה פדגוגית במכללה ירושלים, מנחה עבודות סמינריון בחינוך בתואר הראשון. מחנכת בחינוך העל-יסודי.

תמר ברוידא, דוקטורנטית בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן. מדריכה פדגוגית ורכזת אקדמיה כיתה של החוג לחינוך מיוחד במכללה ירושלים. מחנכת בבית הספר ״ניצנים״ ירושלים לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

חיה נגאל, מדריכה פדגוגית ומרצה בחוג למתמטיקה במכללה ירושלים.

ד״ר חגית בורג, מרצה לקולנוע במכללה ירושלים, ומרצה לתקשורת ולקולנוע במכללת אורות ישראל באלקנה. מחקריה עוסקים בקשר בין החברה הציונית-דתית לעולם המדיה, התקשורת והקולנוע.

יעל בן ארזה, מרצה במחלקה לחינוך, רכזת ההתנסות המעשית במכללה ירושלים. תחומי מחקריה הם חינוך דתי וטכנולוגיה.

ד״ר יפעת הררי פלטיאל, ראש המסלול לחינוך על-יסודי, מרצה וחוקרת במכללה האקדמית לחינוך ע״ש דוד ילין. תחומי המחקר וההוראה שלה עוסקים בממשק שבין חינוך לרגש, כגון: אמפתיה, חוסן נפשי, מוטיבציה, זהות והתפתחות מקצועית של אנשי חינוך.

ד״ר רותם מאור, מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע״ש דוד ילין. תחומי המחקר העיקריים שלה הם דחייה חברתית ובריונות בבתי-הספר, התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר ועמדות כלפי קבוצות חוץ.

ד"ר הלן קאקונדה מועלם, מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. חקרה את הזהות התרבותית בקרב פרחי הוראה ממזרח ירושלים. תחומי מחקר נוספים שלה עוסקים בזהות תרבותית, חוסן נפשי, מצבי לחץ ומשבר, רווחה נפשית, סגנונות התמודדות ואובדנות.

פרופ' יצחק גילת, פסיכולוג ומרצה לפסיכולוגיה ולחינוך, ראש רשות המחקר במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט. מחקריו עוסקים בממשק שבין חינוך לחברה, הכולל תחומים כגון: רב-תרבותיות, מעורבות הורים בחינוך ומעמד המורה.

איילה פרץ בן חיים, דוקטורנטית בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב. חוקרת בתחומי חינוך וקהילה. נושאי מחקריה הם: מיקרו-אגרסיה בחינוך, חינוך בלתי פורמלי, עירוניות ואי-שוויון, וקהילה וגיוון. מרצה בכנסים אקדמיים לאומיים ובינלאומיים, ובמגוון פורומים מקצועיים וקהילתיים.

ד"ר שמעון רפורט, מנהל ישיבה תיכונית תנ"כית בזכרון יעקב. מרצה בתוכנית לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך במכללה ירושלים, ומרצה במכללת שאנן. עוסק בחקר מערכות חינוך, ובפרט בתוכניות לימודים ובהערכה בחינוך.

ד"ר ענת בארט, מרצה בתוכנית לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך במכללה ירושלים, ומרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית הדסה. עוסקת בחקר מערכת החינוך, מנהיגות חינוכית, פיקוח וחינוך בלתי פורמלי בחברה החרדית בישראל.

ד"ר אלי בן הרוש, מרצה בתוכנית לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך במכללה ירושלים, ומרצה לתואר ראשון בחינוך ולתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך במכללה האקדמית אורות ישראל. עוסק בחקר מערכת החינוך, מנהיגות חינוכית, זהות ניהולית, אקלים חינוכי מיטבי ופערים בין מחוזות במבחני המיצ"ב בישראל.

ד"ר מייקל ריישל, מרצה בתוכנית למנהיגות וניהול במערכות חינוך במכללת ירושלים. ניהל בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים יהודיים בארצות הברית ובירושלים במשך יותר מעשרים שנה. תחומי המחקר שלו הם מנהיגות ניהולית, תיאוריות במינהל חינוכי, גישור בין תיאוריה לפרקטיקה בתוכניות ניהול חינוכיות, ואסטרטגיות גיוס להעסקת מנהלים מוסמכים.

ד"ר סופי שאולי, מורה ומדריכה בחינוך לכבדי שמיעה וחרשים. ראש החוג למדעים ומרצה במכללה האקדמית גורדון. חוקרת בתחום הוראת המדעים, תקשורת המדע, חינוך אקלימי וחינוך מיוחד.

ד"ר ענת אברמוביץ, עובדת במנהלת מל"מ - המרכז הישראלי לחינוך מדעי וטכנולוגי. חוקרת נושאים הקשורים לשינוי האקלים והטמעת קיימות, התפתחות אישית ומקצועית של מורים ופרחי הוראה, והטמעת תהליכי שינוי.

ד"ר רלי רוזנטל, מרצה בתוכנית לתואר ראשון בחינוך במכללת שאנן, ובתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה ירושלים. רכזת הכשרה קלינית במכללת בית חנה נתניה, ויועצת חינוכית. תחומי המחקר העיקריים שלה הם הכשרת מורים וכניסה להוראה, ייעוץ חינוכי בזמני משבר, והיבטים חברתיים-תרבותיים בחינוך.

ד"ר אסנת רובין, מרצה בכירה וראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה ירושלים. חוקרת את תחומי הייעוץ החינוכי, ומתמקדת בשילוב טכנולוגיות בטיפול וייעוץ, ובהתמדה ונשירה של סטודנטים מאוכלוסיות מגוונות.

ד"ר רעות חן גמליאל, מלמדת בתוכנית לתואר שני לייעוץ חינוכי במכללת ירושלים. מחקריה עוסקים בחוסן אישי וארגוני בבתי ספר מנקודת מבט של פסיכולוגיה חיובית. חוקרת היבטים של מנהיגות, אקלים אתי בבתי ספר והתנהגויות מורים. כל מחקריה נוגעים ביחסי הגומלין בין הפרט למערכת ובין האישי לציבורי ולארגוני.

ד"ר יצחק טרכטינגוט, ראש תוכנית קדמא וראש החוג לחינוך יהודי אחכימה במכללת הרצוג. מרצה לפסיכולוגיה ולחינוך מיוחד במכללה ירושלים. תחומי המחקר העיקריים שלו הם: אקולטורציה, היבטים רב-תרבותיים של אוכלוסיות מיעוט, חינוך, ייעוץ חינוכי ורווחה באוכלוסיות מיעוט.

ד"ר אהוד נהיר, מרצה בתוכניות לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה ירושלים ובמכללת אורות ישראל. תחומי המחקר העיקריים שלו הם: מחשבת ישראל בעת החדשה, וחינוך ישראלי פורמלי ובלתי-פורמלי.

ד"ר עארף אבו-גווידר, חבר סגל בחוג לחינוך במכללת קיי ובמכללה האקדמית אחוה. תחומי מחקריו מתמקדים באתגרים של סטודנטיות וסטודנטים מהחברה הערבית-הבדואית במוסדות ההשכלה הגבוהה, ברכישת השפה העברית כשפה שנייה בקהילה הבדואית, ובמאפיינים הייחודיים של מערכת החינוך הערבית-הבדואית בדרום ישראל. עוסק במודלים חדשים של הכשרת מורים, בסוגיות של מגדר וחינוך ובפיתוח פדגוגיה דיאלוגית במסגרת ההוראה וההכשרה האקדמית.

ד"ר חאלד אלסייד, מרצה בכיר וראש התוכנית לייעוץ חינוכי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע. מלמד בתוכנית "שחף" להסבת אקדמאים בבית הספר ללימודים מתקדמים, רכז תחום הוראת השפה הערבית, מנחה במרכז הסימולציה A.D.A.M, ומלמד ביחידת ההכשרה להוראה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. עוסק בחקר מצבי לחץ ומשבר בקרב מתבגרים ואנשי חינוך, בבחינת תהליכים חברתיים מנקודת מבט סולוטוגנית, בקידום מוטיבציה והכוונה עצמית, ובחקר תהליכי השתלבות במקצוע ההוראה.

פרופ' חיה קפלן, מרצה בכירה וראש המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. ראש מרכז החוסן קמ"ה בנגב, ומנהלת התוכנית להכשרת מנהלות ומנהלים תוך כדי תפקיד מטעם "אבני ראשה" ומשרד החינוך. הקימה וניהלה את "משאבי צמיחה", היחידה לכניסה להוראה. ניהלה את הפרויקטים הבין לאומיים Proteach ו-Promentors במסגרת תוכניות Erasmus+ של האיחוד האירופי. מחקריה העכשוויים עוסקים במוטיבציה, חוסן וניהול.

ד"ר שוש דוידסון, מרצה בכירה בחוג לארגון וניהול מערכות חינוך ובחוג להוראת תקשורת במכללה האקדמית גורדון לחינוך בחיפה. תחומי המחקר שלה הם ילדות, נעורים והורות בתרבות הצריכה. פרסמה מאמרים בנושא חינוך לצרכנות, עולם המדיה של נערות, והתמודדות גננות עם קבוצות הווטסאפ של הורי הגן.

פרופ' שי רודין, ראש החוג לחינוך לגיל הרך במכללה האקדמית גורדון לחינוך בחיפה. עוסק בחקר ספרות ילדים ונוער, ועורך ראשי של כתב העת ילדות: עיון ומחקר בתרבות ילדים. חוקר היבטים מגדריים, פוסט-קולוניאליסטיים וביבליותרפיים בספרי ילדים, ואת מערכת היחסים בין טקסטים לבין איורים בספרים מאוירים. מבקר ספרות הילדים של היומון "ישראל היום".

סדר המאמרים

"מתי נחזור לבית האמיתי אמיתי שלנו?" כיצד תופסים הורים מפונים מיישובי הגליל העליון את המערכות החינוכיות במלחמת חרבות ברזל
יעל גרינשטיין 1

"מפתחות חוסן אישי ומובילות שגרה": מדריכות פדגוגיות בימי מלחמה
רעיה אלון, ברכה חנה שרייבר, תמר ברוידא, חיה נגאל, חגית בורג, יעל בן ארזה 25

פערים בתמונת המצב הרגשית בין סטודנטים יהודים לערבים בעת מלחמת חרבות ברזל
יפעת הררי פלטיאל, רותם מאור והלן קאקונדה מועלם 43

מעמד המורה בעת משבר: תובנות ממגפת הקורונה וממלחמת חרבות ברזל
יצחק גילת 63

"כשזה מגיע לחינוך הבלתי פורמלי יש הפרדה בין [בני] הנוער" מסגרות ייעודיות לנוער ישראלי ממוצא אתיופי בחינוך הבלתי פורמלי
איילה פרץ בן חיים 85

תפיסת תפקיד מנהל בית הספר - גרסת מלחמת חרבות ברזל
שמעון רפורט, ענת בארט, אלי בן הרוש, מייקל ריישל 107

למידה מרחוק סבב ב' - מקצה שיפורים או מסלול מכשולים?
סופי שאולי, ענת אברמוביץ 125

דחק של יועצים חינוכיים בימי מלחמה: תרומתם של מסוגלות עצמית תעסוקתית, הון פסיכולוגי ותמיכה חברתית
רעיה אלון, רלי רוזנטל, אסנת רובין, רעות חן גמליאל, יצחק טרכטינגוט, אהוד נהיר 145

מנהלים בדואים תחת אש. מאפס למאה - גיוס משאבים ותגובות רגשיות בעקבות אירועי ה־7 באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל
עארף אבו-גוידר, חאלד אלסייד, חיה קפלן 163

האופן שבו גננות תופסות את שגרת המלחמה בגן הילדים בעקבות מלחמת חרבות ברזל
שוש דוידסון ושי רודין 185

"מתי נחזור לבית האמיתי אמיתי שלנו?" כיצד תופסים הורים מפונים מיישובי הגליל העליון את המערכות החינוכיות במלחמת חרבות ברזל

יעל גרינשטיין

תקציר

בהשוואה ליישובי המרכז מאופיינים יישובי הפריפריה הגיאוגרפית הצפונית של ישראל בריחוק ובבידוד, בריכוזי אוכלוסייה נמוכים, בעיסוק בחקלאות ובקרבה לטבע. בנוסף, יישובים רבים בפריפריה מוגדרים "יישובי קו עימות", בשל קירבתם לגבולות מדינת ישראל. בימי שגרה מתמודדת הפריפריה עם אתגרים שונים, כמו סוגיות של ביטחון, רפואה, תחבורה וחינוך, הנובעים ממיקומה הגיאוגרפי. לצד התמודדויות אלה יש לפריפריה חוזקות, כמו יחסי קרבה בין התושבים ביישובים השונים ומשאבים קהילתיים. בעקבות המתקפה הרצחנית על יישובי הדרום, והמלחמה שפרצה בעקבותיה, פונו מבתיהם כ־60,000 תושבי הפריפריה הצפונית, המתגוררים במרחק 0-5 קילומטרים מקו הגבול. פינוי כפוי זה הוביל לשינוי קיצוני בחיי המפונים ובפרט בקרב הורים לילדים, שהתנתקו ללא הכנה מוקדמת מהמערכות החינוכיות והסביבתיות שלהם, שהיו חלק משגרת יומם. מטרת המחקר המוצג במאמר זה הייתה לבחון את תפיסותיהם של הורים מיישובים מפונים בגליל העליון המזרחי באשר לשינויים שחלו במערכות החינוכיות והסביבתיות ברמת מיקרו, מזו ומקרו, בעקבות הפינוי שלאחר ה־7 באוקטובר. המחקר התבסס על המודל הביו-אקולוגי של ברונפנברנר, העוסק במשמעותן של מערכות שונות בתהליכי התפתחותם של ילדים. המחקר האיכותני התבסס על 50 ראיונות שנערכו עם הורים לילדים בכיתות א'-י"ב, שגרים עשר שנים לפחות באחד היישובים שפונו בפריפריה הצפונית בישראל. מניתוח תמטי של הראיונות עולה כי לפני ה־7 באוקטובר מערכות המיקרו היו יציבות יחסית ומשמעותיות עבור הילדים והוריהן, ואילו לאחר ה־7 באוקטובר הן השתנו מאוד, ונוספה להן גם מערכת המלון או יחידת האירוח. ברמת האקזו נכנסו לחייהם של הילדים מערכות ביטחוניות, כמו כיתות כוננות ונוכחות צבא, וההתמקדות של הרשויות והתושבים השתנתה מפיתוח כלכלי, קהילתי וחינוכי להתמקדות בענייני ביטחון וחירום. ברמת המקרו חל שינוי דרמטי בתפיסת הביטחון האישי והלאומי ביישובים שפונו וביישובים הסמוכים להם, לצד התחזקות "תודעת הפריפריה", על מובניה והיבטיה השליליים.

מילות מפתח: **מודל ביו-אקולוגי, הורים, פריפריה צפונית, מפונים/פליטים, פינוי/עקירה, מלחמת חרבות ברזל, 7/10**

מבוא

המגורים בפריפריה מורכבים ויש להם היבטים רבים, יתרונות וחסרונות, ועל כן היחס אליהם דואלי (גרינשטיין, 2022; Grinshtain, 2023). למגורים בפריפריה השפעה גם על ההזדמנויות החינוכיות של ילדים בבתי-ספר יסודיים ועל יסודיים, ועל עתידם הקרוב והרחוק. המרחב הפריפריאלי מספק הזדמנויות חינוכיות מעטות בהשוואה לאזורי מרכז (גרינשטיין ומידז'נסקי, 2023; לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2019). המונח "פריפריה חינוכית" מדגיש את תחושת ההחמצה של הזדמנויות חינוכיות שחש מי שגדל בפריפריה (גולדשטיין, 2008). הפער בהזדמנויות נובע בין היתר ממיעוט משאבים, מאפשרויות בחירה מצומצמות של מגמות לימוד ובתי ספר, וממחסור במורים, בייחוד במקצועות מדעיים (להט ורפאלי-הירש, 2018). ניתן לומר

שהחיים בפריפריה תלויים בהזדמנויות פנימיות ותנאים חיצוניים, בדגש על המערכות החינוכיות והסביבתיות שבהן מתפתחים הילדים.

על פי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Shelton, 2019) הסביבה היא קריטית להבנת התפתחות ילדים, והמודל הביו-אקולוגי שפיתח מחלק אותה לחמש מערכות אקולוגיות עיקריות: מיקרו, מזו, אקזו, מקרו וכרונו. לפי המודל, מורים, משפחות וקבוצות עמיתים הם חלק מהסביבה שבה מתפתחים הילדים, וכן גם המערכות החינוכיות והסביבתיות שבהן הם גדלים (Woolfolk, 2019). חשיבותן של מערכות אלה עשויה לעמוד למבחן בתקופות משברים או מעברים, כפי שתיאר ברונפנברנר את מערכת הכרונו, המתייחסת לתקופות זמן בחיי ילדים. המלחמה שפרצה בישראל ב־7 באוקטובר, על כל היבטיה, הייתה משבר בסדר גודל עצום. ההתמודדות עם השלכות המלחמה נמשכת גם בעת כתיבת שורות אלה וצפויה להימשך עוד מספר שנים, וכוללת את חזרת התושבים לבתיהם, שיקום היישובים, העסקים, המוסדות החינוכיים, וכן צמצום הפערים הלימודיים והרגשיים שהתרחבו בתקופת המלחמה. ילדים בגילאי בית ספר שפונו מבתיהם, הסמוכים או צמודים לקו העימות, נאלצו להתנתק מהמערכות המוכרות להם ולהסתגל למערכות חדשות (לרר וויסבלאי, 2024), ועל כן התמודדות ההורים בתקופת הפינוי ואחריה היא במרכז תשומת הלב.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסותיהם של הורים מיישובים מפונים באשר לשינויים שחלו במערכות החינוכיות והסביבתיות (מיקרו, מזו ומקרו) בעקבות הפינוי שהתרחש לאחר ה־7 באוקטובר. נקודת המבט של הורים לילדים ונערים בגילאי בית הספר עשויה לספק מידע לגבי התמודדותם הכפולה: עם מצבי המתח והמשבר המתמשכים ועם הטיפול הרציף הנדרש בילדיהם הלומדים במסגרות חינוכיות, תוך ניסיון לשמור על שגרת חירום מיטבית (לביא ודקל, 2022). הפינוי המתמשך והחשיפה לאירועי המלחמה מעמידים בפני ההורים אתגרים, ואלה הופכים לחלק מהשקפת עולמם על מהלך המלחמה ועל המגורים בפריפריה, ומשפיעים על החלטותיהם באשר למסגרות החינוכיות ולמקום המגורים, זמני או קבוע.

סקירת ספרות

החיים ומערכות חינוכיות בפריפריה גיאוגרפית

משמעות המושג פריפריה הוא אזור סביבה או מרחב שאינם מרכזיים, ובמובן הגיאוגרפי ממוקמים בשוליה של מדינה (Shils, 1975). יש קווי דמיון בין הפריפריה הישראלית ואזורים כפריים (rural) או פריפריאליים אחרים בעולם. קווי דמיון אלה כוללים מאפיינים גיאוגרפיים: אזורי אוכלוסייה דלילה מרוחקים ומבודדים מאזורים מרכזיים, ודינמיקה חברתית אופיינית. מצד אחד מוגדרת הפריפריה על ידי כוח מוגבל יחסית ותלות במרכז (Kühn, 2015), והזדמנויות חינוכיות מעטות בהשוואה לאזורים מרכזיים (Ovenden-Hope & Passy, 2019). מצד אחר היא מתאפיינת ביישובים קטנים (Raggl, 2020), שיש בהם תחושת קהילתיות חזקה ויחסים קרובים בין התושבים (McShane & Smarick, 2018), וכן בפרקטיקות חינוכיות חדשניות ובחוסן של תושביה (White & Downey, 2021). שני צדדים אלה, של נחיתות מצד אחד ושל עוצמות וחוסן מהצד האחר, מתבטאים בזהות דואלית המאפיינת את האנשים שנולדו, גדלו והתחנכו בפריפריה הצפונית בישראל (Grinshtain, 2023).

החיים בפריפריה, בדומה לחיים באזורים אחרים, נשענים על הרעיון הכללי של חשיבות המקום שבו אנשים גרים, כך ש"עבור יותר אנשים החיים מקבלים משמעות רבה יותר ואנשים מרגישים יותר סיפוק כאשר הם מפתחים חיבור למקום" (Smith, 2018, p. 1). מפתח חשוב לבחינת החיים בפריפריה והחיבור למקום הוא הבנת הזיקה שבין חינוך לפריפריה. גולדשטיין (2008) משתמש במאמרו במונח "פריפריה חינוכית" ומתאר מציאות של החמצה, המאפיינת את מי שגדל בפריפריה. תחושת ההחמצה היא תוצר של סתירה מתמדת בין הצהרת הכוונות של מדינת ישראל להשקיע בפריפריה לבין חוסר היכולת של הפריפריה לממש את תקציבי ההעדפה המתקנת לצמצום הפערים. מחקרים מראים כי הפערים הגדולים ביותר בחינוך בין המרכז לפריפריה נמצאים דווקא בחינוך הבלתי פורמלי (חוגי העשרה, שיעורים פרטיים, קורסים וכיוצא באלה), שכן חינוך זה מקבל סכום זניח מתקציב משרד החינוך חרף העובדה שהילדים מבלים את רוב זמנם מחוץ לבית הספר (איילון ואחרים, 2019).

הפערים בישראל בין אזורי פריפריה למרכז באים לידי ביטוי בפרמטרים כגון תעודת בגרות, קבלה למכללה או לאוניברסיטה ורמת הישגים כללית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). מבחינה של נתוני הפריפריה הצפונית בישראל ניתן ללמוד כי שיעור התעסוקה במחוז הצפון עמד על 59%, לעומת ממוצע ארצי של 63.5%. במונחי שכר ממוצע עמד מחוז הצפון על 8,026 שקל, סכום נמוך ב־16.7% מהשכר החודשי הממוצע בישראל, ובמיוחד נמוך שכרן של הנשים (לרר וכפיר, 2022). החיים בפריפריה כרוכים באתגרים רבים יותר בהשוואה לחיים במרכז הארץ, הנובעים מתחבורה ציבורית לקויה ומנגישות נמוכה יותר לשירותי רפואה (Rayan-Gharra et al., 2022) ושירותי חינוך (Aharon-Gutman & Cohen, 2019), ומורכבות בהסתגלות מקצועית (למשל אצל מורים, ראו: גרינשטיין, 2022). מחקר נוסף ממחיש את הנטייה החזקה של משקי בית צעירים ומשכילים מהמעמדות הגבוהים לנטוש את אזורי הפריפריה בישראל (Hananel et al., 2021). מדוח שפרסם משרד האוצר עולה כי היכולת לנוע מעלה בסולם החברתי קשורה גם למקום המגורים, ונמצאה בקשר חיובי חזק עם רמת הפריפריאליות והמדד הסוציואקונומי של הרשות המקומית. הסיבות לכך הן מגוונות, החל מגישה לחינוך איכותי, דרך הזדמנויות בתעסוקה ועד חשיפה לסיפורי הצלחה אישיים (בץ וקריל, 2022). דוחות נוספים מראים כי המדיניות החינוכית בישראל מתקשה להדביק את קצב צמיחת אי השוויון ובכך נמנעות הזדמנויות ממי שגרים ומתחנכים בפריפריה (ראו למשל בתחום התרבות: וייסבלאי, 2019; בייצוג תושבי פריפריה ביחידות טכנולוגיות בצבא: מבקר המדינה, 2023). במחקר מקיף, שבדק רווחה סובייקטיבית של ילדים לפי סביבות מגורים, נמצא כי רמת המחסור של ילדים במרכז נמוכה במובהק מזו של ילדים באזורי פריפריה (גרוס-מנוס ואחרים, 2020). במחקרים אלה נמצא אי שוויון בין סביבות פריפריה לסביבות מרכז. מלחמת חרבות ברזל הציבה בפני תושבי הפריפריה אתגרים נוספים, גדולים ביותר, ובראשם תהליך הפינוי המתמשך.

תקופת המלחמה והפינוי בפריפריה הצפונית

מלחמת חרבות ברזל, שפרצה עם המתקפה הרצחנית על יישובי הדרום ב־7 באוקטובר 2023 ונמשכת עד לכתיבת שורות אלה, התאפיינה בין היתר בפינוי תושבים מיישובי הפריפריה הצפונית בישראל, וביצירת חלופות מגוונות למערכות חינוכיות וסביבתיות עבור משפחות מפונים, שבהן ילדים בגילאי בית ספר יסודי ועל-יסודי. תהליך פינוי זה הוגדר כעקירה (displacement),

שמשמעותה ניתוק פתאומי של אדם ממקום מגוריו בתהליך כפוי ומאולץ, שאינו תוצר של בחירה רצונית. בספרות המחקרית נעשה שימוש במושגים "פליטים" או "עקורים פנימיים" (תלמי-כהן וצ'אצ'אשוילי-בולוטין, 2023). איסוף הנתונים על אודות המפונים הוא מורכב. בדוח מטעם מרכז אדווה, שפורסם ביולי 2024, נכתב כי נתונים על ריכוזי אוכלוסיות של מפונים ביישובים השונים ודפוסי מעבר בין יישובים ובתוך יישובים לא מתפרסמים באופן שיטתי, ומקשים על קבלת תמונה מלאה לגבי מאפייני הפינוי (בר-און ממן ושרעבי, 2024). נכון ל־27.6.2024 מספר התושבים שהמדינה הורתה להם להתפנות מיישובי הצפון עמד על כ־68,500 תושבים. 17,600 שוהים בבתי מלון, ו־51,000 שוהים בקהילה, בפתרונות ביניים או שבו לביתם (שחר ולרר, 2024). דפוסי הפינוי מגוונים, ובעיקר כוללים פיזור למספר רב מאוד של יישובים. כך למשל תושבי קריית שמונה התפצלו ליותר מ־180 יישובים שונים. יישובים כפריים פונו ליישובים בסביבות כפריות. הנתונים מצביעים על כך שדפוסי הפינוי הם דינמיים ולא מעט משפחות החליפו לפחות שלוש סביבות מגורים ממועד הפינוי הראשון (בר-און ממן ושרעבי, 2024). מאפייני הפינוי השונים מצביעים גם על המורכבות של יצירת יציבות בקרב משפחות שלהן ילדים במערכות חינוכיות וסביבתיות. במסמך שהפיקה כנסת ישראל בדצמבר 2023 נכתב:

> נכון להיום יש חוסר בהירות באשר לחלוקת האחריות והסמכות בין הגורמים השונים בכל הקשור למתן שירותי החינוך לתלמידים המפונים, ואף שרוב אוכלוסיית התלמידים המפונים איננה שוהה כיום במרכזי הקליטה, רוב המשאבים ותשומת הלב של הגורמים העוסקים בכך מופנית לתלמידים השוהים במרכזים אלה (לרר, 2023, עמ' 3).

מחקרם של מרקו ואחרים (Marco et al., 2025) מתאר את התמודדותם של אנשי חינוך עם תלמידים מפונים, ומתמקד במתח שבין התנהלות עם המשבר והסתגלות לשינוי ובין הצורך לספק מסגרת יציבה ואוטונומית לתלמידים המפונים. במחקר נמצא כי תלמידים מפונים מהצפון מתמודדים עם קשיים רבים. מסמך של מרכז המחקר והמידע של הכנסת, שעסק במצבם של הילדים ובני הנוער המפונים והמתפנים, עמד על מצבי סיכון בקרב בני נוער מפונים, לרבות: נשירה ממסגרות חינוך ואי הגעה סדירה למערכת החינוך, מוגנות ילדים ובני נוער במרכזי הפינוי, שימוש בסמים ובאלכוהול בקרב בני נוער במתקני הקליטה, ועוד (לרר וויסבלאי, 2024). דוח של קרן רש"י, שפורסם באוגוסט 2024, מצביע על כך שהפערים בין הפריפריה למרכז התרחבו בתקופת המלחמה, בעיקר בשל היעדר מענה הולם לשעות למידה מספיקות לתלמידים ביישובים שפונו או בבתי ספר שפונו בפריפריה הצפונית (קרן רש"י, 2024).

מסקר מקיף שנערך בקרב 340 מפונים עולה כי יותר מ־60% לא היו מוטרדים מאיום ביטחוני קיומי לפני ה־7 באוקטובר 2023, ו־32% מהם סבורים כי בתום הפינוי החיים בפריפריה הצפונית יחזרו לקדמותם. עוד עולה כי יותר מ־50% מהמשיבים סבורים שתחום החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי טעון שיפור, אם כי במידה פחותה מזו הנדרשת בתעסוקה ובתשתיות ציבוריות, כמו מגרשי משחקים ומתקני ספורט. מהדוח עולה כי 75% סבורים שהפריפריה הצפונית מספקת פחות שירותים מאזורי מגורים אחרים, ועם זאת מביעים רצון להמשיך ולחיות בה, בכפוף לתנאי מרכזי שהתעורר לאחר ה־7 באוקטובר והוא תחושת ביטחון מוכחת (אהרון-גוטמן ואחרים, 2024). מחקר איכותני, שהתבסס על ראיונות עם 16 פליטים, מצביע על הצורך להתייחס

לתהליך הפינוי כארוך טווח, הדורש שיקום ברמה האישית והאזורית, בדגש על שיתוף אקטיבי של המפונים בתהליכים הנדרשים לשיקומם (בר-און ממן ואחרות, 2024). המחקרים שעוסקים בחוויית הפינוי, בעיקר בכל הקשור לחינוך ולעולמם של ילדים ובני נוער, מצביעים על כך שמצבם של מפונים מושפע מהסביבה ומהמקום שממנו התרחש הפינוי, ועל ההשלכות האפשריות של הפינוי על התפתחותם של ילדים ובני נוער, שאותן ניתן לבחון באמצעות המודל הביו-אקולוגי.

המודל הביו-אקולוגי של ברונפנברנר כמסגרת תיאורטית

מכיוון שהפריפריה מייצגת את ההקשר (context) שבו חיות משפחות וילדיהן, ועל סמך החשיבות הרבה המיוחסת להקשר זה בתהליך התפתחותם של ילדים נבחר המודל הביו-אקולוגי של ברונפנברנר לשמש כמסגרת התיאורטית של המחקר הנוכחי. המודל קושר בין חמש מערכות שונות ויחסי הגומלין ביניהן להשפעתן על למידה והתפתחות של ילדים (Bronfenbrenner, 1979; 1989). חמש המערכות במודל הביו-אקולוגי הן: מיקרו, מזו, אקזו, מקרו וכרונו. כל אדם מתפתח בתוך מערכות מיקרו, כמו משפחה וחברים. פעילויות בית ספר שייכות למערכת מזו, הכוללת גם את קשרי הגומלין בין כל מערכות המיקרו שאליהן משתייך הילד. מערכות האקסו הן מערכות שהילד אינו משתייך אליהן ישירות אך הן עשויות להשפיע על התפתחותו, כמו: שירותי בריאות, מקום העבודה של ההורים, משאבים קהילתיים. כל המערכות האלה הן חלקים ממערכת מקרו, שכוללת את החברה הרחבה, על הנורמות, החוקים והערכים שלה. ולבסוף, התפתחות הפרט בארבע המערכות שתוארו מתרחשת במערכת כרונו, שהיא התקופה המסוימת המשפיעה על ההתפתחות, והיא עשויה לכלול גם משברים או אירועים חריגים ויוצאי דופן (Aubrey & Riley, 2022; Shelton, 2019; Woolfolk, 2019).

מחקרים קודמים בחנו את המערכות הללו ואת הביטוי שלהן בסביבות פריפריה ובסביבות כפריות (גרינשטיין ומידז'נסקי, 2023), וכן את ההשלכות של הסביבה לפי המערכות השונות על התפתחותם של ילדים בתקופת משבר מתמשכת (Newland et al., 2023). בהמשך לכך, המחקר הנוכחי מתמקד במערכות החינוכיות והסביבתיות בפריפריה הצפונית בתקופת המלחמה. על רקע תהליך הפינוי הכפוי והמורכב של תושבי יישובים בפריפריה הצפון-מזרחית בישראל, מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסותיהם של הורים מיישובים מפונים באשר לשינויים שחלו במערכות החינוכיות-סביבתיות - מיקרו, מזו ומקרו - בעקבות הפינוי לאחר ה־7 באוקטובר. שאלת המחקר המרכזית היא: מהם מאפייני המערכות החינוכיות לפני אחרי ה־7 באוקטובר, ובפרט מהם השינויים שחלו במערכות אלה ובאופן שבו הן נתפסות אצל הורים מפונים מיישובי הגליל העליון המזרחי.

מתודולוגיה

שיטת המחקר והסוגה המחקרית

המחקר האיכותני התבסס על הסוגה הפנומנולוגית, המתארת את כל מה ש"משותף לכל המשתתפים כשהם חווים תופעה מסוימת" (Creswell & Poth, 2018, p. 75). כך, חוויותיהם המשותפות של מי שגרים ביישובי קו עימות בצפון הארץ יכולות להוביל לתיאור סובייקטיבי של חוויות המגורים ביישובי קו עימות, התחושות בעקבות המתקפה על יישובי קו העימות בדרום וחוויות הפינוי מהבתים כפי שנתפסות על ידם, בהתאם לעקרונות המחקר האיכותני (Marshall et al., 2021). הדגש הוא על האופן שבו המציאות נבנית ומתעצבת כתוצאה מהחוויות של מי שחיים באזור מסוים, ובכך מתאפשר "להתחבר לטבע האונטולוגי של המצב האנושי ולנתח את השלמות המשמעותית של מצבי הוויה חמקמקים לעתים קרובות, המובנים מאליהם" (Saldana & Omasta, 2022, p. 136).

שדה המחקר

שדה המחקר הוא יישובי קו העימות בפריפריה הצפונית בישראל, שהוגדרו כיישובים לפינוי על ידי ממשלת ישראל בעקבות מלחמת חרבות ברזל, שפרצה ב־7 באוקטובר 2023. חשוב להדגיש כי יישובי קו עימות הם יישובים הממוקמים על קו הגבול של ישראל. לצורך הפינוי מוגדרים יישובי קו העימות לפי מרחקם מהגבול כפי שנקבע על ידי המרכז למיפוי ישראל (מפ"י), בהתאם להגדרות שנקבעו בהחלטות הממשלה (מרחק של בית אחד או יותר מבתי היישוב מהגבול), ולפי קטגוריות שנקבעו בהחלטות השונות (למשל עד 2 ק"מ מהגבול, עד 4 ק"מ מהגבול, וכדומה) (לרר, 2023). פינוי היישובים התבצע במספר שלבים. תחילה (ב־16 באוקטובר 2023) פונו 28 יישובים שנמצאים במרחק של עד 2 ק"מ מקו הגבול עם לבנון, והם: רג'ר, דישון, כפר יובל, מרגליות, מטולה, אביבים, דובב, מעיין ברוך, ברעם, מנרה, יפתח, מלכיה, משגב עם, יראון, דפנה, ערב אל עראמשה, שלומי, נטועה, יערה, שתולה, מתת, זרעית, שומרה, בצת, אדמית, ראש הנקרה, כפר גלעדי וחניתה. בהמשך (ב־20 באוקטובר 2023) פונו 14 יישובים נוספים במרחק 2-5 ק"מ מקו הגבול עם לבנון, והם: קריית שמונה, אבן מנחם, אילון, לימן, מצובה, אבירים, גרנות, גורן, עבדון, שניר, צבעון, דן, הגושרים, סאסא, עלמה, כרם בן זמרה, אלקוש, שאר ישוב, בית הלל, רמות נפתלי, פסוטה, חורפיש וריחאניה. תושבי יישובים אלה פונו לבתי הארחה בסבסוד המדינה. את הפעלת התוכנית אישר שר הביטחון, יואב גלנט (לרר, 2023). יש להדגיש כי יש תושבים שבחרו לא להתפנות מהיישובים. בחירת המשתתפים התבססה על היישוב שבו גרו עד למועד הפינוי, שהוגדר על ידי החלטת ממשלה כיישוב מפונה.

מערכות החינוך ביישובים השונים הן מגוונות וכוללות חינוך פורמלי ובלתי פורמלי. בתי הספר של החינוך הפורמלי ביישובים שפונו - פונו אף הם לחלוטין, ופוזרו באזורים שונים. בתי הספר האזוריים, הממוקמים באזורים שלא פונו, המשיכו לשרת חלק מצומצם מאוד מהאוכלוסייה. בתי ספר פוצלו לשניים או שלושה מרחבים שונים, ויש תלמידים שעברו לאזורים מרוחקים יותר והשתלבו באופן עצמאי בבתי ספר חדשים. ביישובים שפונו לא התקיים החינוך הבלתי פורמלי, והוא נאלץ להעתיק את פעילותו למרכזי מפונים, שכאמור פוצלו. רבים ממדריכי חינוך זה פונו אף הם.

משתתפים

במחקר השתתפו 50 אבות ואימהות, הורים לילד אחד לפחות בכיתות א'-י"ב, שגרים בעשר השנים האחרונות ביישוב קו עימות בגליל העליון המזרחי ושממנו פונו בהחלטת ממשלה. בחירת המשתתפים התבססה על שילוב של מדגם נוחות ומדגם "כדור שלג" (Guest et al., 2013), באמצעות מודעה שנשלחה דרך רשתות תקשורת וקבוצות וואטסאפ חברתיות של מרכזי מפונים. מי שהשתתפו במחקר התבקשו להעביר מידע לגבי המחקר לחבריהם במרכזי המפונים. המשתתפים היו 34 אימהות ו־16 אבות, 38 נשואים, שישה גרושים, שניים בזוגיות, שני רווקים ושתי אלמנות. 38 משתתפים היו מקיבוצים במועצה האזורית גליל עליון, שמונה מקריית שמונה, שניים ממושבים ושניים ממועצה מקומית. ל־39 הורים יש שניים או שלושה ילדים, לשבעה הורים יש ארבעה או חמישה ילדים ולארבעה הורים יש ילד אחד. ל־28 מההורים יש ילדים גם בבית-ספר יסודי וגם בבית-ספר על יסודי. בסך הכול כמחצית הילדים לומדים בבתי-ספר יסודיים וכמחצית בבתי-ספר על-יסודיים. בחירת המשתתפים במחקר זה נשענה על הקריטריונים המתוארים. הדגימה אינה הסתברותית, והמטרה כמקובל במחקר איכותני היא תיאור והבנה של תופעה מסוימת בהקשר מוגדר, ולא יצירת הכללה (Kitsantas et al., 2025). יוצאי דופן במדגם זה הם חמישה הורים: שני הורים מקיבוץ במועצה אזורית גליל עליון שלא פונה אך הם החליטו להתפנות בעצמם; הורה נוסף מקיבוץ בגליל המערבי שמועסק באחד מקיבוצי הגליל העליון; ושני הורים שלהם ילדים בגיל הרך. הורים אלה פנו אלינו בבקשה להשתתף במחקר ולשתף מחוויות הפינוי שלהם. ההחלטה לראיין אותם ולהכליל אותם במחקר התבססה על מספר המרואיינים הכללי, שהוא גדול יחסית למחקר איכותני, ועל העקרון שלפיו מקרים מנוגדים (deviant case) מסייעים להבין את התופעה הנחקרת; וכן כתוצאה מדגימה אינדוקטיבית שעלתה תוך כדי ביצוע המחקר (Guest et al., 2013). עם זאת, בתהליך הניתוח נלקחו בחשבון המשמעויות המשותפות שנמצאו בדברי כלל המרואיינים, ולכן לא נכללו סוגיות שקשורות בגיל הרך או בהחלטות ממשלתיות לגבי היישובים שיש לפנותם, שמדגישות את הניגוד או יוצא-הדופן ודורשות הרחבה מחקרית נוספת. הכללת משתתפים אלה במחקר היא גם תוצר של מורכבות הצדקת הבחירה באוכלוסייה והבחירה בשדה, שכן לעיתים משמעות החוויות אינה מיוצגת על ידי שתי הבחירות (Marshall & Rossman, 2016). השילוב של חוויית הפינוי עם ההורות הוא שהיה מרכזי במחקר זה.

כלי המדידה

איסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיונות מובנים למחצה עם תושבי היישובים שפונו (Lareau, 2021; Patton, 2002). ראיונות אלה אפשרו להכיר את נקודת המבט האישית של המרואיינים ולחשוף את השקפותיהם ואמונותיהם בנוגע למגורים ביישובי קו עימות לפני ה־7 באוקטובר ולאחר תאריך זה, כולל התייחסויות מעמיקות לחיים בפריפריה, למערכות חינוכיות, לתהליך הפינוי ולשיקולי הגירה פנימית (למתווה מלא של הריאיון ראו נספח 1). הריאיון כלל שאלות פתוחות ושאלות הבהרה במידת הצורך. משך הראיונות היה שלושים דקות עד שעתיים, והם הוקלטו ותומללו. 14 ראיונות התקיימו פנים אל פנים במרכזי פינוי, ו־36 ראיונות נוספים התקיימו בזום. הבחירה בדרך שבה יתקיים הריאיון ניתנה למשתתפים. לא נמצאו הבדלים ברמת השיתוף או במשך הריאיון בין הראיונות שהתקיימו פנים אל פנים לבין הראיונות בזום. הראיונות התקיימו בחודשים דצמבר 2023-אפריל 2024.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו ניתוח תמטי, שתכליתו איתור וקיבוץ היגדים תחת משמעות קטגוריאלית דומה, שמאופיינת בתמה כיחידת משמעות המבטאת את מהות הקטגוריה (Kitsantas et al., 2025). מכיוון שהתיאוריה שנבחרה לניתוח הנתונים היא המודל הביו-אקולוגי של ברונפנברנר, הניתוח התמטי היה דדוקטיבי. כלומר, מכיוון התיאוריה אל הנתונים שבשטח (Bingham & Witkowsky, 2021). כך, חמש המערכות היוו באופן ראשוני את הבסיס ליצירת קטגוריות, שאליהן מוינו ההיגדים השונים. בכל אחת מהמערכות - מיקרו, מזו, אקזו, מקרו וכרונו - נכללו היגדים המתייחסים למערכות החינוכיות בפריפריה הצפונית לפני ה־7 באוקטובר 2023 ולאחר הפינוי, שהתבצע אחרי תאריך זה. הניתוח הראשוני הראה כי מערכת המזו, המייצגת קשרים בין מערכות שונות, לא התגבשה לכדי קטגוריה מבוססת משותפת. ייתכן כי הדבר נובע מהתמקדות במערכות האחרות, מתחושת ארעיות שאפיינה את מסגרות הפינוי או מההבדלים בין מסגרות הפינוי והקשרים השונים הנוצרים במסגרות אלה. כך למשל יחסי הורים-מורים, שנחשבים רכיב מרכזי במערכת המזו, כמעט לא באו לידי ביטוי בדברי המרואיינים. בנוסף, מערכת הכרונו, המתארת התרחשות בתקופה מסוימת, נזכרה פחות בדברי המרואיינים בהשוואה למערכות האחרות, בשל העוצמה והקיצוניות של ההתרחשות הכללית ב־7 באוקטובר ואחר כך. ההחלטה להתבסס על שלוש מהמערכות בלבד נשענת אם כך על החלוקה האמפירית של הקטגוריות במחקר הנוכחי, וכן על התייחסות תיאורטית בספרות המחקרית, המחזקת את עמדתו של ברונפנברנר, שניתוח לפי המודל הביו-אקולוגי אינו מחייב התייחסות לכל המערכות (Eriksson et al., 2018). כך נעשה גם במחקר קודם (Grinshtain et al., 2024). לפיכך, שלוש המערכות שיוצג לגביהן ניתוח הן: מיקרו, אקזו ומקרו, שנמצאו חשובות ביותר בחלוקה לשתי התקופות של לפני ואחרי ה־7 באוקטובר (לתיאור של מערכת הקטגוריות והסגמנטים ראו טבלה 1).

טבלה 1

תיאור הקטגוריות והסגמנטים

קטגוריה	לפני ה־7 באוקטובר	לאחר ה־7 באוקטובר
מיקרו	שגרה, חופש, עצמאות, יוזמה, התאמה	איומים, ארעיות, חוסר התאמה, הגדרת המושג בית, חוסר שגרה, תלישות
אקזו	קהילתיות, עזרה הדדית, תרבות וחגים, שגשוג, אירועי ביטחון כרעש רקע, זיכרונות ילדות רחוקים	כיתת כוננות, צח"י (צוות חירום יישובי), חירום, אימונים, תותחים
מקרו	ביטחון בצבא, הגבול כחלק מהנוף השגרתי, היעדר תחושת קרבה לגבול	תודעת פריפריה, הפקרה, סדק, חוסר אונים, המיקום כמטרד, אחריות לילדים כקו אדום

דגשים אתיים במחקר

המחקר יצא לדרך רק לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית (מס' אישור 23-10-18). משתתפי המחקר קיבלו הסבר מלא לפני השתתפותם במחקר, והובהרה להם מטרת המחקר והדרישה להשתתף בריאיון פנים אל פנים או בריאיון מקוון, לפי בחירתם. עם תחילת הריאיון הובהר להם כי הם יכולים לסגת מהריאיון בכל שלב ולבחור שלא לענות על שאלות שאינם מרגישים בנוח איתן, מבלי שייגרם להם כל נזק ומבלי שתהיינה לכך השלכות כלשהן. בנוסף הובטחה להם שמירה מלאה על סודיות פרטיהם, פרטי מקום מגוריהם ובתי-הספר שהוזכרו בראיונות. לשם כך הושמטו כל הפרטים המזהים של המשתתפים בעת תמלול הראיונות. השמות המופיעים במאמר זה הם בדויים. כמו כן הוצגה בפני המרואיינים האפשרות לפנות לייעוץ, באמצעות הפנייה שתתן עורכת המחקר אם תתעורר אי נוחות לאחר קיום הריאיון. חשוב להדגיש כי מהראיונות עלה צורך של המרואיינים לספר על תהליך הפינוי שלהם וההתמודדות עמו, ורבים מהם פנו לעורכת המחקר לאחר הריאיון ושיתפו שהריאיון סייע להם והקל עליהם ולא עורר תחושות של אי נוחות.

ממצאים

הניתוח הדדוקטיבי של הראיונות התבסס על מאפייני שלוש המערכות המרכזיות בתיאוריה האקולוגית של ברונפנברנר - מיקרו, אקזו, ומקרו. הממצאים מציגים את ביטוייהן של מערכות אלה בתקופה שקדמה ל־7 באוקטובר ובתקופה שאחרי המתקפה. הניתוח חושף שינויים במסגרות הקיימות ואת היווצרותן של מסגרות חדשות כתוצאה מתהליך הפינוי.

מערכות המיקרו

מערכות המיקרו מייצגות את הסביבות הקרובות ביותר לילד, שאליהן הוא משתייך באופן ישיר ושדרכן הוא מתפתח. מכיוון שהשפעתן של מערכות אלה על חיי הילד ומשפחתו היא הגדולה ביותר, בשל הנוכחות היומיומית של הילד בהן לאורך זמן, השינוי שהתרחש בהן בעקבות תהליך הפינוי היה המשמעותי ביותר. ארבע המערכות העיקריות שאליהן התייחסו ההורים הן: הכיתה ובית הספר, חוגים, חינוך בלתי פורמלי והמשפחה. הממצאים מצביעים על שינויים מהותיים במערכות אלה בעקבות הפינוי, הן במבנה הפיזי שלהן הן בתפקוד שלהן.

המרואיינים תיארו שגרה לפני ה־7 באוקטובר, שכללה פעילויות חינוכיות מגוונות. מהראיונות עולה כי היה שילוב הדוק בין בית הספר והחינוך הבלתי פורמלי, וכי הילדים עברו מהמסגרת הפורמלית לפעילויות בלתי פורמליות באופן סדיר: "הילדים ישנים בבית ובעצם הם הולכים בבוקר לבית ספר, הם חוזרים אחרי בית ספר הרבה פעמים הם הולכים ישר לנעורים. יש בית נעורים שהוא פתוח כל יום ככה מסיום בית ספר" (מיכל #26). לחינוך הבלתי פורמלי חשיבות רבה, מסגרות כמו "בית נעורים" סיפקו מרחב לפעילויות מגוונות ועודדו עצמאות ויוזמה אישית: "יש להם מסגרת כזאת שנקראת בית נעורים, ושם הם נפגשים ובעצם עושים להם הרבה מאוד פעילויות, והם מפעילים את עצמם והם מבשלים בעצמם" (שושן #28).

המרואיינים התייחסו גם לאיכות המסגרות החינוכיות, תוך ציון היתרונות של צוות מקומי בגיל הרך והשפעתו החיובית על הילדים: "בגיל הרך חלק גדול מהצוות הוא מתוך הקיבוץ, שזה יתרון

מאוד מאוד גדול [...] הבלתי פורמלי, למרות שעבר באמת הרבה אתגרים שכל הבלתי פורמלי עובר לאורך השנים, בחוויה האישית שלי כאמא תמיד הייתי מרוצה, כי לילד שלי היה טוב" (נורית #29). ההתייחסות לחוסר שביעות הרצון מהמסגרות החינוכיות ולתחושה הכללית "שניתן לקבל יותר" קיימת ברקע הדברים:

> אז זה בית ספר מהמם. אני חושבת שהוא בתפקוד קצת גבוה מדי בשביל להיות שם אבל לשנה-שנתיים הראשונות זה ממש נתן מענה. זה גרם לי גם להחליט שאני מכניסה אותו לבית ספר רגיל אחרי זה. מבחינת חוגים וכאלה... לא, אין פה יותר מדי עניינים. זה משהו שמאוד חסר (ירון #33).

מלבד התפשרות וחסרונות מסוימים בולטת ההבנה שזו "המציאות של המקום" ושצריך לבחון את המכלול. כך למשל:

> חינוך, שזה הדבר שהכי מעניין אותי, אפשר להגיד להנה ולהנה. אבל הילדים שלי, אני... בואי נגיד שיש הרבה, נגיד, לצורך דוגמה, מבית ספר יסודי לעלות לחטיבת הביניים יש פערי ידע מטורפים בין הבתי-ספר היסודיים. אני השקעתי הון תועפות על מורים פרטיים כדי להשלים את הפערים מבתי ספר אחרים, יסודיים, כדי שיהיה לילדים שלי את הכלים הכי טובים להצליח. החינוך ביסודי הוא, כמו שאמרתי, יש פערים, אבל בתיכון ובחטיבת הביניים הוא מצוין (נועם #34).

המרואיינים תיארו שינויים ניכרים בכל ארבע מערכות המיקרו לאחר ה־7 באוקטובר. בתחום החינוך הפורמלי עלו אתגרים רבים בהתאמת הלימודים למציאות החדשה:

> ורק לפני חודש שילבתי את הבן הגדול שלי, כי איימו עליו שאם הוא לא ישתלב בבית ספר אז לא יזמינו לו שאלוני בגרות. הוא לומד פיזיקה. הוא נוסע פעם בשבוע לטבריה ללמוד עם המרצה שלו, עם המורה שלו, שהוא לא מוותר עליו (יעל #23).

השוני בין המסגרות החינוכיות הקודמות לחדשות היה גדול: "לקחו אותם מהיער, שמו אותם בבית ספר רגיל, עם התחרותיות, עם איומים, עם צעקות, עם ציונים... כאילו, אני שומע שאומרים לילד בכיתה ב' שצריך להספיק משהו, ואני [צוחק] זה מחלחל אותי" (אמנון #27)". בנוסף נוצרה מערכת מיקרו חדשה, שלא הייתה קיימת בחיי הילדים, והיא המלונות או סביבות האירוח. מערכת זו השפיעה על התפתחותם תקופת זמן ממושכת. היחס למערכת זו הוא אמביוולנטי, כצפוי בנסיבות של עקירה פתאומית, ומוביל להתמודדויות מורכבות. אחת מהן היא ההגדרה של בית:

> לפני חודש יצאנו מהמלון לבקר חברים. היה ממש נחמד. סוג של שגרה. בסוף הביקור אמרתי "חוזרים הביתה" אפילו בלי לחשוב. וראיתי שהבת שלי מסתכלת עליי וכמעט מתחילה לבכות. אז תפסתי את עצמי וישבנו והחלטנו כולנו שהבית זה הבית, ופה זה הבית השני. מציאות לא נורמלית של משפחה שפשוט נוסעת לביקור אצל משפחה אחרת שחיה בבית שלה. כשסיימנו את הביקור הם המציאו לזה כל מיני שמות: "בית מדומה", "בית מהחלומות". יש פה מאבק של לתת נורמליות של בית במקום שהוא לא בית ולא יהיה בית (אריאלה #17).

המעבר למקומות אירוח זמניים יצר שינויים גדולים במערכת המשפחתית:

> כי אין לי. כי גם כשאני הולכת לישון, ואנחנו צוחקים על זה, שכשהבן-זוג שלי לא פה אז הבן שלי ישן איתי במיטה. וכשהבן זוג שלי פה אז אנחנו ישנים כאילו ארבעה בחדר. אין לך פרטיות. אין לך את הרגע שלך (יעל #23).

ניתן לראות כי אירועי ה־7 באוקטובר הובילו לשינויים רבים במערכות המיקרו. לפני האירועים התאפיינו המערכות בשילוב הדוק בין חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, עם דגש על פעילויות מגוונות ועצמאות הילדים. לאחר האירועים חלו שינויים דרמטיים בכל ארבע מערכות המיקרו: בית הספר, חוגים, חינוך בלתי פורמלי והמשפחה. הילדים נאלצו להסתגל למסגרות חינוכיות חדשות, לעיתים תחרותיות יותר, והמשפחות התמודדו עם אתגרים של מגורים זמניים ואובדן פרטיות.

מערכות האקזו

מערכות האקזו מייצגות את הסביבות שהילד לא שותף להן באופן ישיר, אך יש להן השפעה על התפתחותו מעצם היותן חלק מחייו בהקשר רחב יותר. שתי מערכות עיקריות כאלה, שבהן חלו שינויים, הן מקום העבודה של ההורים והיישוב הקהילתי על מוסדותיו ותפקידיו. יש לציין כי בראיונות באופן כללי הורים המעיטו לעסוק בעבודתם ובמשמעויות שלה, בשל היותם טרודים במצב הביטחוני ובשגרת החירום שנכפתה עליהם ושבגינה נוכחותם וזמינותם נדרשו לטיפול בילדים.

המרואיינים תיארו מציאות של רווחה ושגשוג ברמת הקהילה לפני ה־7 באוקטובר, שבה האיום הביטחוני היה נוכח ברקע, במידה מועטה מאוד: "כן גדלתי ילדת קטיושות. עם זה גדלתי. מלחמת המפרץ זכורה לי בקטנה בתור ילדה, אבל לטובה, כאילו [צוחקת] סוג של מלחמה. הייתי מנותקת מהמלחמה, ידעתי שהיא קיימת" (נעמי #22). או, למשל, כהנחיות שאינן משולבות בחיי היום-יום:

> הרבש"צ (רכז ביטחון שוטף צבאי) של היישוב הוציא איזשהו פרסום, שהוא כתב שם שהיה תרגיל גדול, והמסקנות היו שאם באמת התרחיש הזה של חדירת מחבלים מלבנון מתקיים, מה שצריך לעשות זה לא להיסגר בבית ולא לכבות את האור אלא לקחת את הרגליים ולברוח. אבל זה היה רעש רקע, לא המנגינה המרכזית בבית ובחיים (נורית #29).

החיים בעבר התנהלו לצד התמודדות עם מצבים ביטחוניים, שבמבט לאחור היו חלק מחוויית ההתבגרות של ההורים:

> זוכר אפילו במקרה הזה ספציפית את ראש העיר, אז זה היה פרוספר עזרן, זה דמות מיתולוגית בקריית שמונה, שראה אותנו פתאום ואמר לנו: "מה אתם עושים?" כאילו, לנו זה היה נראה פשוט חלק מהשגרה שלנו. כן, יורים וזה, ולא היה... זה היה כל כך מטורף, כי הרי גם לא הייתה לנו שום אזעקה, לא היה את הדבר הזה. לא היה צבע אדום, לא היה כלום. זאת אומרת, זה נופל - זה נופל (תומר #25).

או למשל: "אני חונכתי תמיד לחנות כשהאוטו פונה החוצה, לכיוון יציאה, עם טנק דלק מלא. כך זה היה ביישוב שלי. אז זה לא משהו ברמה של כאן ועכשיו אבל זה חלחל" (שגית #18).
האווירה הכללית והשלטת שתוארה הייתה של חיי קהילה עשירים: "אז נורא כיף ברמה התרבותית ויש פאב קטן קיבוצי כזה, ובכלבו פוגשים אנשים, ולאט לאט דברים התפתחו, יש חנות יד שנייה כבר שעושה כל מיני אירועים והצטרפו מלא מלא סטודנטים בשנים האחרונות" (שירי # 16). העזרה ההדדית בקהילה הייתה רבה: "זה שזה אזור העבודה שלי, זה שיש לי את הקהילתיות, שאני יכולה אחרי... אם אני מאחרת אז אני יודעת שתמיד יש מישהו שאני אוכל לפנות אליו שייקח את הבת שלי מתחנת האוטובוס" (שירה #7).
לאחר ה־7 באוקטובר נוצרו מסגרות חדשות, שאפשר להתייחס אליהן כמערכות אקזו, שמתמקדות בענייני ביטחון באופן יום-יומי: כיתת כוננות וצוותי צח"י (צוות חירום יישובי). מערכות אלה יצרו שגרת חירום. מושגים ותמונות חדשים הופיעו כחלק מחיי הילדים ומהסביבה שבה הם מתפתחים:

> מנהלת הקהילה יוצאת עם הקלאב-קאר מהבית שלה, היא גרה מולנו, ואומרת לנו: "לאן אתם חושבים שאתם הולכים? השער סגור, יש אירוע ביטחוני". אמרנו לה, לאן את חושבת שאנחנו הולכים? אנחנו הולכים מפה. "לא יתנו לכם לצאת". אמרנו, אנחנו הולכים. זה התסריט שלנו, זאת התוכנית עבודה שלנו, לצאת מפה כמה שיותר מהר (עופר #21).

דוגמה נוספת למציאות החדשה שנקלעו אליה המשפחות:

> אז מעבר לזה שנכנסנו לממ"ד גם השגתי איזו פיסת עץ כזאתי, כאילו שחוסמת את הזה, וגם שמתי. ואז הבן שלי שאל אותי: "אמא, אבל למה את שמה את העץ הזה?" אז אמרתי לו: זה - כאילו, את יודעת, בצורה הכי רכה שיכולתי וזה - אמרתי לו שבעצם זה שומר שהדלת שלנו, שאף אחד שאנחנו לא מעוניינים שייכנס לא ייכנס, ושזה שומר על הדלת סגורה, ו[ש]אנחנו נפתח אותה כשאנחנו רוצים. "אבל אמא, מי ייכנס לנו לבית? מי ייכנס לנו לממ"ד? אמרת לי שזה המקום הבטוח". אמרתי נכון, אבל... אנחנו קרובים לגבול לבנון ו.. [נאנחת], אמרתי לו כאילו, אולי יש מישהו שירצה להזיק, שכאילו הם ינסו לעבור את הגדר, ינסו להתקרב, ובגלל זה אנחנו... (נעמי #22).

השינוי במצב הביטחוני השפיע על הסביבה הקרובה של הילדים ועל חיי היומיום ביישובים:

> הילדים רואים נשקים כל הזמן, אנשים במדים ועל אזרחי, אלה התמונות שלהם. פתאום אני מבינה שזו מציאות, וזה מה שהם רואים וחווים. וזו הילדות שלהם. ואני לא יכולה לשלוט לגמרי בכל הדבר הזה. כן לתווך ולהסביר אבל זה שלהם, ועל זה יגדלו. מה יהיה חוויה ומה יהיה שריטה - מי יודע (אריאלה #17).

ודוגמה נוספת:

> מעל הקיבוץ יש סוללה של תותחנים, והילד שלנו... יש המון אימונים מעלינו, הוא נרדם עם יריות חופשי, זה כמו בשבילו מוזיקת לילה. אבל בראשון בבוקר הסוללה הזו נתנה עבודה. וזה היה too much ואז קיבלנו את ההחלטה. זאת

> אומרת ההחלטה הייתה לבריאות נפשו של הילד ולא בעניין הביטחוני של מה קורה מעבר לגבול (תומר #25).

במערכות האקזו ניכר מעבר ממצב של שגשוג כלכלי ויציבות קהילתית לפני ה־7 באוקטובר, למצב של התמקדות בענייני ביטחון והתארגנות קהילתית חדשה לאחר האירועים. הקמת צח"י מדגישה את השינוי בסדרי העדיפויות הקהילתיים ואת הצורך בהתארגנות מחודשת נוכח המצב הביטחוני. חשוב להדגיש כי מערכות אלה, שהפרט אינו משתייך אליהן, נמצאות פעמים רבות ברקע ההתפתחות שלו. ה־7 באוקטובר והתקופה שבאה אחר כך חיזקו את השפעתן של מערכות אלה על חייהם של הילדים.

מערכות המקרו

מערכות המקרו מתייחסות לסביבה הרחבה יותר, כולל תפיסות לאומיות וחברתיות. מהראיונות עולה כי עד ה־7 באוקטובר היו החששות מופנמים ולרוב לא באו לידי ביטוי באופן גלוי, גם בגלל יתרונות וחוזקות המקום, שמצאו התושבים שבחרו לגור בגליל העליון, כמו: הקהילה, הטבע והשקט. המרואיינים תיארו תחושת ביטחון חזקה לפני ה־7 באוקטובר: "ביטחון הרגשתי, אני אעיד על עצמי, כן? - הכי בטוחה בעולם" (נעמי #22). "לי תמיד הייתה אולי אמונה טיפשית שאנחנו חיים בביטחון. גם אמונה מאוד בסיסית בזה שאנחנו מספיק חזקים ושהצבא שלנו יודע מה הוא עושה" (נתן #36). "בהקשר של הביטחון, שבאמת עד עכשיו הכול היה מעולה" (שירי #16). להלן דומה נוספת:

> ומבחינת ביטחון, אף פעם לא הרגשתי חוסר ביטחון, אני חייבת להגיד. לא יודעת איך. בקיבוץ שגדלתי באמת גוננו עלינו אני חושבת, לא פחדתי אף פעם. באמת. וגדלתי ובילתי בילדות הרבה מאוד במקלטים ועם כל החשש לחדירות וכל... חוויתי את זה היטב (טליה #24).

דוגמה נוספת:

> גדלתי שם מאז ומעולם, זה תמיד היה חלק מהחיים שלי, זה מה שראיתי כשהסתכלתי מהחלון החוצה, ולא הייתה שום סיבה להתחיל לפחד מזה פתאום. אחד. שתיים, יש נרטיב שהיה מתוחזק היטב עד ל־7.10, שאנחנו הצבא הכי חזק בעולם, ויש צה"ל ואנחנו מוגנים, ואין שום סיכוי שיקרה דבר כזה כי תוך שלוש שניות יגיע מלא צבא ו... ואנחנו לא מפחדים (שביט #38).

למרות זאת היו גם קולות שהביעו מודעות מסוימות לסיכונים, אך אלה נתפסו כחלק בלתי נפרד מהחיים באזור:

> כל הזמן דיברו בקיץ תהיה מלחמה, בקיץ תהיה מלחמה, אבל לא הרגשתי איזשהו פחד או איום. גם כשהתקבלתי לחברות בקיבוץ בכלל לא חשבתי על זה שאנחנו כל כך קרובים לגבול, ברמה כזאתי. אמרתי לעצמי אין בכלל כפרים, כאילו מאחורי הקיבוץ. לא יהיה פה מנהרות, לא יהיה פה כלום (אינה # 43).

או למשל: "הקטע הביטחוני תמיד היה. תמיד היה עניין של... לא חשבתי שאני אגדל את הילדים שלי בקיבוץ על הגבול או בכלל. אמרתי, הקיבוץ הזה הוא תכלס פריפריה, והחיים גדולים כאילו מהקיבוץ" (מיקה #39).

לאחר ה־7 באוקטובר התייחסות התושבים להיבט הביטחוני נעשתה גלויה, והמודעות לחסרונות של החיים בפריפריה התחזקה. אם בעבר תושבים לא התייחסו למקום המגורים שלהם כפריפריה במובן של נחיתות, פשרה וחסך, הרי שההתנהלות לאחר ה־7 באוקטובר חיזקה את התחושות האלה: "פיקוד העורף מתנער מאחריות של הגנה במקרה של תקיפה חלילה על בית הספר, על "הגומא" שבכפר בלום. ההסעות יוצאות בלי ליווי. [...] זה כאילו שגרה אבל משאירים אותנו - לצערי אני אומרת את זה בכאב - כבשר תותחים" (מירית #35).

המרואיינים תיארו שינוי קיצוני בתחושת הביטחון האישי והלאומי, המלווה בתחושות של הלם וחוסר אונים: "אני חושבת שזה ה... זה אולי מה שהכי הרבה ערער את תחושת הביטחון של כולם, לפחות שלי באופן אישי, זה ששום מקום הוא לא בטוח. וזה יכול לקרות בכל מקום" (נורית # 29).

או למשל:

> אני כן יכולה להגיד שבגלל שראינו מה החמאס עשה בדרום, כאילו משהו מאוד מאוד בסיסי בחוויית הביטחון, שדיברתי עליה בהתחלה, בתחילת השיחה שלנו, ה... כאילו, משהו שם ממש נסדק. אנחנו כן יודעים מה היה יכול לקרות. אנחנו כן יודעים מה יכולים לעשות לנו. אנחנו כן מבינים שזה יכול לקרות בכל רגע (שביט #38).

דוגמה נוספת: "המחשבה שמחר יכולים לצוץ לנו מתחת לגינה פתאום, להגיע אלינו הביתה ולחטוף אותנו או להרוג אותנו, לא... תחושה לא משהו" (נתן # 36). בנוסף, התחזקה תודעת הפריפריה ותחושה של חוסר אונים: "המדינה תצטרך לתמוך בנו. אני לא מדבר כלכלית, לא רוצה לדבר על כסף, אבל לתמוך בעיר הזאת ובכל העוטף עצמו, של הצפון. קודם כל זה מתחיל בביטחון ואחרי זה בשיקום של מה שנפגע" (נועם #34). "אם מחר המדינה פתאום אומרת לנו זהו, סיימנו לממן לכם את השהייה במלונות, לאן אנחנו הולכים? אז לחזור הביתה במצב כזה אין סיכוי מבחינתי. זה להתחיל חיים חדשים במקום אחר" (טלי #20). "אם המדינה לא תמצא פתרונות שיורידו את רמת הסיכון הזה, אז למה לקפוץ עוד פעם לאותו מקום, לאותה סיטואציה? להסתכן עוד פעם? זהו" (עופר #21). "החופש שהיה לפני זה - ייקח לו המון זמן לחזור אליי, מבחינת תחושת הביטחון" (שושן #28). "הרגשתי כעס. אני... אני מאוד כועסת שאני שמתי את הילדים שלי במקום כזה, במצב כזה. ואז כשהבנתי את הקרבה, כשאמרו לנו אתם 2.56 ק"מ אווירי מלבנון, אני לא ידעתי את זה" (ירון #33).

יתרה מזאת, הממצאים מצביעים על כך שרבים מהמרואיינים מתמודדים עם חוסר ודאות רב לגבי העתיד ומתקשים להגדיר מהי "תחושת ביטחון" עבורם. ניכר כי המשתתפים מעלים באופן חוזר שאלות מהותיות, הנוגעות לתנאים הנדרשים לחזרה הביתה ולגורמים שעשויים להשיב את תחושת הביטחון שאבדה. דילמות אלה משקפות את המורכבות הרגשית והפסיכולוגית שחווים תושבי האזור בעקבות האירועים:

> אז אנשים מדברים על עניין של תחושת הביטחון, ואני אומרת: מה זה תחושת ביטחון? איך אני אכמת את הדבר הזה למעשה? איך אני אדע שעכשיו יש לי מספיק תחושת ביטחון? בדצמבר תהיה לי תחושת ביטחון? ביולי תהיה לי תחושת ביטחון? מתי תהיה לי תחושת ביטחון? מה צריך להשתנות, מה צריך

> לקרות? אז יש אנשים שאומרים שצריך לקרות משהו בשביל שאנחנו נוכל לחזור הביתה. בינתיים אנחנו לא רואים שקורה משהו, וגם לא מדברים על שקורה משהו (שירלי #42).

חשוב גם להדגיש את ההתייחסות המהותית לאחריות על הילדים:

> אני, אם אני עכשיו רווק ואין לי ילדים - אני חוזר. למטעים, לטבע, לטיולים עם הכלב שלי. לי בכלל אין התלבטויות, גם אם אני פחות סומך על הרשויות. אבל עם ילדים אין בכלל שאלה, אני לא מסוגל לקחת על אחריות על זה. אין לי מומחיות בהשפעות האפשריות שיהיו עליהם לחיות בכזה מתח, בסביבה שיש בה בוודאות אזעקות והתרחשויות ביטחוניות. אני למדתי עם כאלה שעברו את זה בקריית שמונה. יכולתי לספוג הרבה חסכים שקשורים במקום הזה בגלל כל הרווח של האוויר והטבע והשלווה, אבל זה קו אדום מבחינתי (אוהד #30).

במערכות המקרו נצפה שינוי דרמטי בתפיסת הביטחון האישי והלאומי. מתחושת ביטחון חזקה ואמונה ביכולות המדינה של התושבים לפני ה־7 באוקטובר, לתחושת חוסר ביטחון עמוקה ואובדן אמון במערכות ההגנה. בנוסף, התחזקה תודעת הפריפריה והתחושה של אי-שוויון, שהובילה לדרישות מוגברות לתמיכה ממשלתית באזור. השינויים במערכות המקרו משפיעים על תפיסת העתיד של התושבים ועל החלטותיהם לגבי חזרה ליישובים או מעבר למקומות אחרים. הדבר ניכר במיוחד בקרב הורים לילדים, והתפתחות הילדים היא שיקול מרכזי במערכת השיקולים שלהם.

מהתבוננות מסכמת על הממצאים, הקשורים בשלוש המערכות: מיקרו, אקזו ומקרו, ניתן להצביע על שינויים מרחיקי לכת בעקבות אירועי ה־7 באוקטובר בשלוש רמות המערכת האקולוגית שנבדקו במחקר זה (לסיכום הממצאים ראו תרשים 1). במערכות המיקרו חלו שינויים גדולים במסגרות החינוכיות והמשפחתיות, והילדים והוריהם נאלצו להסתגל למציאות חדשה ומאתגרת. במערכות האקזו נצפה שינוי מהתמקדות בפיתוח כלכלי להתמקדות בענייני ביטחון וחירום. במערכות המקרו חל שינוי דרמטי בתפיסת הביטחון האישי והלאומי, לצד התחזקות תודעת הפריפריה במובניה ובהיבטיה השליליים.

תרשים 1:
סיכום עיקרי הממצאים

מיקרו

לפני ה־7 באוקטובר: שגרה של פעילויות מגוונות במסגרות מותאמות; חיבור בין חינוך פורמלי לבלתי-פורמלי

לאחר ה־7 באוקטובר: מסגרות חינוכיות חדשות, שלא בהכרח מותאמות לילדים ולבני נוער, או לחלופין שונות מהותית מהמוכר; מלון או יחידת אירוח כמסגרת עיקרית

אקזו

לפני ה־7 באוקטובר: הביטחון האישי ברקע, כזיכרון אישי או כפחד לא ממומש; חיי קהילה עשירים ויציבים; תחושת חופש במרחב היישובי

לאחר ה־7 באוקטובר: כיתות כוננות ורכיבי ביטחון כמהות וכדרך חיים; התערערות היציבות הקהילתית; ריבוי איסורים ומגבלות

מקרו

לפני ה־7 באוקטובר: תחושת ביטחון לאומי בינונית-חזקה; סיפוק מאיכות החיים במרחב הפריפריאלי

לאחר ה־7 באוקטובר: היעדר תחושת משילות; התערערות קיצונית של תחושת הביטחון הלאומי; תודעת פריפריה, בדגש על נחיתות

דיון

המחקר הנוכחי התמקד בחוויות ובהתנסויות של הורים שפונו מבתיהם שבגליל העליון המזרחי, הקשורות במערכות החינוכיות של ילדיהם לפני הפינוי ולאחר הפינוי, כפי שההורים תופסים אותן. להלן יידונו משמעויות הממצאים במערכות המיקרו, אקזו ומקרו, שעלו מתוך הראיונות. לסיום יוצגו תרומת המחקר, מגבלותיו והמלצות למחקרי המשך.

מערכות המיקרו, לפי ברונפנברנר, הן המערכות הבסיסיות ביותר המשפיעות על התפתחות ילדים, בראשן המשפחה ובהמשך הכיתה וחוגים שונים (Aubrey & Riley, 2022; Shelton, 2019; Woolfolk, 2019). ממצאי המחקר מראים כי בתקופה שקדמה ל־7 באוקטובר מערכות אלה, הממוקמות לרוב בתוך קהילות קטנות ואינטימיות שנוצרים בהן יחסי קרבה חמים (McShane & Smarick, 2018) התאפיינו ביציבות. הילדים שלמדו יחד בכיתות בילו יחד גם בשעות הפנאי, שכן נמצאו בקרבה גיאוגרפית של שכונה או מרחב חינוכי בלתי פורמלי. בהשוואה לשגרה יציבה זו, שיש בה סממנים קהילתיים רבים במערכות המיקרו, הוביל ה־7 באוקטובר לפירוק כמעט מוחלט של מרבית מערכות אלו. במונחי הגישה האקולוגית של ברונפנברנר, הילדים שגדלו בסביבה מסוימת והשתייכו לקהילה בעלת צביון מסוים, שהיוותה את אבני הבניין של התפתחותם, נאלצו להסתגל לצביון אחר, הכולל מערכות משאבים, תמיכה וציפיות שונות מאלה שהורגלו אליהם (Chiu & Chow, 2015; Hayes et al., 2017). על אף שברוב המקרים ניסו המשפחות לשמור על צביונן המקורי של המערכות (בר-און ממן ושרעבי, 2024), סביבת המגורים השתנתה, חברי משפחה גויסו ומשאבים רבים של המשפחה הוקדשו להסתגלות למצב החדש, שהוא מרוחק ושונה מאוד מהסביבה הטבעית שבה חיו ופעלו.

מערכות המזו, לפי תיאורי ההורים בראיונות, כללו לפני ה־7 באוקטובר בעיקר את הקהילה המורחבת במקום המגורים, למשל ועדת תרבות או את מקום עבודתם של ההורים. השינוי העיקרי שחל ב־7 באוקטובר הוא כניסתן של מערכות ביטחוניות לחייהם של ההורים והילדים. להורים שגדלו בפריפריה היו סיטואציות ביטחוניות מורכבות מוכרות כבר. עם זאת, לכמה הורים שלא גדלו בפריפריה סיטואציות אלה היו חדשות, ובוודאי שגם לילדים, בעיקר הצעירים שבהם. מצב חירום מתמשך זה הוא בעל השפעה מכרעת על תפקוד ההורים ועל יחסיהם עם ילדיהם (לביא ודקל, 2022), ועל היכולת של מערכות חינוך לספק את הצרכים השונים של ילדים ובני נוער (לרר, 2023; לרר וויסבלאי, 2024). בראיונות התבטא הדבר בסמנטיקה שבה השתמשו הילדים וגם הוריהם לגבי הבית והאלטרנטיבות שנוצרו לו. במונחי התיאוריה של ברונפנברנר מערכות אלה, שהן פחות ישירות ומיידיות עבור הילדים, הפכו לדומיננטיות ולחלק ממציאות חיים מתמשכת של אי-ודאות וניתוק מנופים ומסביבות מוכרות (Aubrey & Riley, 2022; Shelton, 2019).

מערכות המקרו מייצגות את הסביבה החברתית הרחבה, על ערכיה וחוקיה, ועל המדיניות, המוסכמות והמסורות שלה. מהראיונות עולה התייחסות אמביוולנטית למערכות המקרו, שכוללות את מערכות השלטון המקומי והמרכזי, את יחסן לפריפריה בגליל המזרחי של ישראל ואת דרך הניהול שלהן. הראיונות מצביעים על חסרים שונות שהיו קיימות עד ה־7 באוקטובר. המרואיינים הבחינו בחסרים אך השלימו עמן בגלל הפיצוי שמצאו באיכות החיים, שהתבטאה בצפיפות אוכלוסייה נמוכה, חיי קהילה עשירים וקרבה לטבע (Grinshtain, 2023). על אף

שנאלצו להתמודד עם קשיים שנובעים מריחוק ובידוד, בעיקר בתחבורה וברפואה (Rayan-Gharra et al., 2022), דווקא בתחום החינוך הצליחו רוב המרואיינים למצוא מערכות ראויות לילדיהן, ולמדו לפצות על חסכים בדרכים שונות. תחושות נחיתות, חסך וחולשה, שמקושרות סימבולית לחיים בפריפריה, לא נכחו בחייהם ביום יום. עם זאת, אירועי ה־7 באוקטובר הובילו לשינויים ניכרים בתפיסת מערכות המקרו, בדומה לשינוי שחל במערכות המיקרו והאקזו. על אף שתושבי הפריפריה הצפונית לא חוו את המתקפה הרצחנית שהכתה בתושבי הדרום, מהראיונות עולה תחושת תסכול, נטישה ואוזלת יד של מי שאמון על הדאגה ליציבות ולהמשכיות של המערכות החינוכיות והסביבתיות. תחושה זו תואמת גם את הכאוס שעולה מתוך מסמכי מדיניות, המתארים את מערכות החינוך באזורים שפונו (לרר, 2023; שחר ולרר, 2024).

במילים אחרות, המשמעות של "פריפריה" במובנה השלילי הלכה והתעצבה בתודעת רוב המרואיינים במחקר זה. ברוב הראיונות הודגש אזור המרוחק ממרכז הארץ, עם מיעוט כוח אדם ומשאבים, וייצוג מועט של התושבים במוקדי קבלת החלטות מדיניות חשובות (Kuhn, 2015). בתחום החינוך, הפתרונות שנמצאו עבור המפונים מהצפון היו חלקיים ולא ממצים, והובילו לחשש אמיתי מצד המרואיינים לגבי פערים שילכו ויתעצמו (לרר וויסבלאי, 2024). מדוח בנושא רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך עולה כי קיים חשש להתנהלות בלתי אפקטיבית של מערכות חינוך בזמן חירום, בפרט אם אין דוקטרינה ברורה להערכות ולמוכנות, להתמודדות עם מצב חירום ולהבראה ממנו, המגובה במערך חוקי ורגולטורי מתאים (חזן ואחרים, 2024). כך אירוע חירום יכול להרחיב פערים ואי-שוויון, ולפגוע במיוחד בקבוצות דמוגרפיות שרגישות לשיבוש בחינוך, כמו: פליטים, מבקשי מקלט, עקורים פנימיים, וילדים החיים באזורים כפריים או מרוחקים (Tarricone et al., 2021).

דבריהם של ההורים במחקר זה מרחיבים את נקודת המבט על משמעות ההורות בכלל ועל משמעות הורות בפריפריה בפרט. מחקרים מצביעים על כך שהורים בסביבות כפריות מרוחקות מתמודדים עם סוגיות של מחסור במשאבים, התלבטות לגבי מקום המגורים ודרכי פיצוי עבור הילדים שחיים בריחוק ובבידוד (Glick et al., 2020). במחקר הנוכחי בלטה התייחסות של הורים לבחירה במקום המגורים ולהשלכותיה על ההזדמנויות החינוכיות של הילדים. הדבר נכון לכלל ההורים, שנדרשים לבחירות באזור מגורים ומערכות חינוך (Bernelius & Kosunen, 2023; Goyette, 2014; Lareau & Goyette, 2014), ועם זאת הוא בעל משקל גדול יותר בפריפריה ומתעצם במצב חירום מתמשך, שהשלכותיו על הילדים עשויות להיות ארוכות טווח (שי ואחרים, 2024). תפקידיהן של המערכות החינוכיות בעת המשבר המתמשך של המלחמה והתמורות שחלו בהן, שבמוקד מחקר זה, קשורים בסוגיות רחבות וכבדות משקל, שאיתן מתמודדים הורים מסביבות פריפריה.

שאלת החזרה לגליל העליון ולבתים לוותה בספקות רבים, הקשורים לתחושת ביטחון, לתמיכה כלכלית, לבנייה מחדש של תהליכים קהילתיים ולשחזור המערכות השונות שהתקיימו לפני ה־7 באוקטובר. מקצת המרואיינים אף הדגישו את החסכים שקדמו ל־7 באוקטובר, ושיקוליהם לחזור נסמכו על הבטחות לתיקון או שיפור אותם חסכים. משמעות הדבר היא הדגשה של נרטיב החיים בפריפריה כאזור של מיעוט הזדמנויות ומשאבים, המחזקת את תחושת התסכול גם בקרב מי שמצהירים באופן גלוי שהגליל העליון הוא ביתם ושיחזרו אליו בוודאות (אהרון

גוטמן ואחרים, 2024). מדובר על "הפרת חוזה" מצד המדינה, הקשור בעיקר לילדים שגדלים בפריפריה ולעתידם במדינה (Frost, 2011). לצד זאת חשוב להדגיש את המאפיינים הקהילתיים של החיים בפריפריה, שבהם נאחזו רבים מהמפונים ואף ניסו לשחזר אותם במקומות שאליהם פונו. הקהילתיות, שלה מיוחסת החשיבות, נשענת לרוב על משאבים מקומיים ועל תהליכים שיוצרים התושבים עצמם, ופחות מבוססת על חזון או השקפת עולם אזורית רחבה (Grinshtain & Degani-Dinisman, 2025). הדבר מצביע על מגמה של מציאת פתרונות מקומיים לצורך פיצוי על החסך שנוצר ברמת המקרו. חשוב להדגיש כי היעדר הביסוס של מערכות המזו והכרונו במחקר הנוכחי דורש התבוננות נוספת, ביקורתית, על הקשרים או היעדר הקשרים בין המערכות השונות והשפעתן על התפתחות הילדים והתנהלות הוריהם. כמו כן דרושה התמקדות בתקופת הזמן המתמשכת של המשבר ובחינתה בנקודות זמן שונות.

המחקר הנוכחי התמקד במאפייני תקופה קיצונית במציאות הישראלית, שבה הפריפריה הצפונית נדרשת להתמודד עם תהליכים מורכבים של עקירה ופינוי מהבתים (לרר, 2023; לרר וויסבלאי, 2024). **התרומה התיאורטית** של המחקר היא שימוש מורחב במודל הביו-אקולוגי של ברונפנברנר לבחינת סביבת ההתפתחות של ילדים המתגוררים בפריפריה הצפונית בתקופת משבר עמוק ומתמשך. כך המערכות השונות נבחנות במחקר זה בשתי תקופות שונות, שבהן התחוללו תמורות גדולות ושלהן השלכות על התפתחות ילדים ובני נוער. **התרומה היישומית** מתבטאת בהבנה של מהות ההתמודדות של הורים בסביבת הפריפריה, ושל הצרכים הייחודיים הנדרשים ליצירת יציבות והמשכיות של המערכות השונות. מההתבוננות על המערכות השונות יכולה להיגזר מדיניות חברתית-חינוכית המותאמת לזמן חירום, המתמקדת במערכות שהילדים משתייכים אליהן ובאפשרויות הבחירה של הורים מתוך ההיצע של מסגרות אלה. בנוסף, יש להתייחס גם למערכות שהילד לא שייך אליהן ישירות אבל עשויות להשפיע על התפתחותו ביתר שאת בזמן חירום. **מבחינה מתודולוגית** המחקר מציע זווית פנומנולוגית מנקודות מבט שונות, שכן המרואיינים נבדלים בסוג היישוב שבו הם מתגוררים, במצבם המשפחתי ובגילי הילדים. המכנה המשותף שנמצא בתפיסות ההורים לגבי החיים בפריפריה מציע פרספקטיבה ייחודית, שאיננה תלויה בהכרח ביישוב, בהורים או בילדים.

לצד תרומות אלה, מחקר זה אינו חף ממגבלות. ראשית, ניתן בכל זאת להבחין בשונות באופן ההתמודדות עם הפינוי בין סוגי היישובים השונים, למשל עירוני וכפרי. השונות נגזרת לדוגמה ממידת פיזור האוכלוסייה בעקבות הפינוי או מסוג היישובים שאליהם פונו התושבים וממאפייניהם. כך למשל הפינוי מקיבוצים, שבהם היו קהילות חזקות ומגובשות טרם הפינוי, היה מורכב פחות בהשוואה ליישובים אחרים (בר-און ממן ושרעבי, 2024). חשוב לתת את הדעת על כך ולהציע ניתוחים נפרדים לפי יישובים או לערוך מחקר המשך כמותי, שיחידת ההתייחסות לניתוח היא מאפייני היישובים. שנית, הדפוסים הדינמיים של הפינוי יוצרים קושי בהבנת הממצאים בחלוף הזמן. כך למשל בתקופת איסוף הנתונים שהו המרואיינים במלונות והסתגלו אליהם, ואילו בשלבי המשך של ניתוח הנתונים כבר חוו המרואיינים מציאות אחרת, וחיפשו פתרונות אחרים למגורים. זה גם אופיו של המחקר האיכותי, שהוא "מצלם" מציאות בעת התרחשותה. עם זאת, חשוב לבחון במחקרי המשך את התמורות והשינויים שחלו בתהליך הפינוי לאורך זמן: את ההשפעות של החלטות ההורים על חיי ילדיהם ואת איכות ההסתגלות

שלהם למסגרות השונות. שינויים אלה באים לידי ביטוי באופן מהותי בתפיסותיהם של ההורים באשר למערכות החינוכיות והחברתיות, ומעלים שאלות חשובות לגבי העתיד של הקהילות בגליל העליון המזרחי. הממצאים מדגישים את הצורך בהתאמת מדיניות חינוכית וחברתית למציאות החדשה, תוך התייחסות לצרכים הייחודיים של אוכלוסיית הפריפריה בעת חירום.

מקורות

אהרון גוטמן, מ', קנת, ר', יבלברג, י', תמיר, ג' ורביבו, ג' (2024). **רוח צפונית: פטריוטיות מקומית ומשבר מדינתי.** מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.

איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). **אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות.** מכון טאוב.

בץ, כ' וקריל, ז' (2022). **הקשר בין מקום המגורים והמוביליות הבין דורית בשכר.** משרד האוצר - אגף הכלכלנית הראשית.

בר-און ממן, ש' ושרעבי, ת' (2024). **סדר מרחבי חדש בישראל 2024.** מכון אדוה.

בר-און ממן, ש', שרעבי, ת' וקונור-אטיאס, א' (2024). **יומן משא: מסעם.ן של הפליטים.ות בארצם.ן.** מרכז אדוה.

גולדשטיין, א' (2008). לגור בפריפריה, להרגיש במרכז. **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 42**, 56-62.

גרוס-מנוס, ד', תבן א', ברוק, ש' וקושר, ח' (2020). **איכות החיים של ילדי ישראל: סקר "עולמות הילדות" בישראל - דוח מסכם.** מכון חרוב.

גרינשטיין, י' (2022). "דברים שרואים מכאן...": חוויית ההוראה של מורות ומורים שהיגרו ממרכז הארץ לפריפריה הצפונית. **סוגיות חברתיות בישראל, 31**(1), 177-206.

גרינשטיין, י' ומידז'נסקי, ש' (2023). תלמידים מחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ: משמעותן של מערכות סביבתיות וזמינותם של משאבים חינוכיים. **זמן חינוך, 9**, 55-79.

וייסבלאי, א' (2019). **חלוקת משאבים בין מרכז לפריפריה בתחום התרבות: מדיניות ממשלתית ונתונים.** כנסת ישראל.

חזן, א', בוכניק, צ' ואבן-זוהר, ע' (2024). **קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך במסגרת: פורום "חינוך בחירום".** מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.

לביא, ת' ודקל, ר' (2022). הורות והדרכת הורים במציאות טראומטית מתמשכת. בתוך א' נוטמן-שורץ (עורכת). **עבודה סוציאלית תחת אש** (עמ' 299-326). הוצאת פרדס.

להט, ע' ורפאלי-הירש, ר' (2018). מ**אפייני למידה והוראה התומכים במצויינות לימודית בפריפריה חברתית וגאוגרפית.** המכון לחינוך דמוקרטי.

לרר, מ' (2023). **מידע על מפונים ומתפנים מגבול הצפון במלחמת חרבות ברזל - רקע לדיון.** כנסת ישראל.

לרר, מ' וויסלבאי, א' (2024). **ריכוז נתונים לקראת ציון יום למען שיקום ותקומת יישובי הצפון.** כנסת ישראל.

לרר, מ' וכפיר, נ' (2022). **סקירה: נתונים על תעסוקת נשים במרכז מול פריפריה.** מרכז המידע, כנסת ישראל.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2019). **פערים בין מרכז לפריפריה, 2016-2017 (דו"ח מס' 11).**
מבקר המדינה (2023). **המיון והגיוס לצה"ל: ביקורת מעקב מורחבת מבקר המדינה.** https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/7577-8.aspx
קרן רש"י (2024). **ידע ותובנות: עבודה עם תושבי הצפון והדרום המפונים במלחמת "חרבות ברזל".** https://rashi.org.il/wp-content/uploads/2024/10/עבודה-עם-מפונים-כנס-ידע-24.8מונגש.pdf
שחר, ת' ולרר, מ' (2024). **נתונים מעודכנים על מפונים מהצפון ומהדרום.** כנסת ישראל.
ש', ג', בלנק, כ', נבון, י' ושביט, י' (2024). **ילדים בגיל הרך והוריהם במלחמת "חרבות ברזל": ממצאי סקר אורך לאחר 7 באוקטובר.** מכון טאוב.
תלמי-כהן, ר' וצ'אצ'אשוילי-בולוטין, ס' (2023). **פליטים בארצם (עקורים) בישראל בעקבות מלחמת "חרבות ברזל": תמונת מצב ועקרונות ראשוניים.** המכון להגירה ולשילוב חברתי, רופין.

Aharon-Gutman, M., & Cohen, N. (2019). Refusal, circulation, refuge: Young (im) mobilities in rural Israel. *Social & Cultural Geography, 20*(6), 849–870. https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1378919.

Aubrey, K., & Riley, A. (2022). Understanding and using educational theories. Sage.

Bernelius, V., & Kosunen, S. (Accepted/In press). "Three bedrooms and a nice school" - Residential choices, school choices and vicious circles of segregation in the education landscape of Finnish cities. In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (Eds.), *Finland's Famous Education System - Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (pp. 175-191). Springer.

Bingham, A. J., &Witkowsky, P. (2021). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldana (Eds.)*, Analyzing and interpreting qualitative research after the interview* (pp. 133–148). Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and development.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory. Annals of Child Development,6*, 187–249.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.

Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 152–169. https://doi.org/10.1037/a0036897

Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry research design.* Sage.

Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarstrom, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in publicmental health research: What is their value for guiding publicmental health policy and practice? *Social Theory Health, 16*, 414–433. https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6

Frost, N. (2011). *Rethinking children and families: The relationship between childhood, families and the state.* Bloomsbury Academic.

Glick, J. E., McHale, S. M., King, V. (2020). *Rural families and communities in the United States.* Springer.

Goyette, K. (2014). Setting the context. In K. Goyette & A. Lareau (Eds.), *Choosing homes, choosing schools* (pp. 1–24). Russell Sage Foundation. http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448208.6

Grinshtain, Y. (2023). Dualities of place among rural and urban periphery homegrown adults in Israel. *Rural Sociology,* 1–24. https://doi.org/10.1111/ruso.12516

Grinshtain, Y., & Degani-Dinisman, O. (2025). Bottom-up educational leadership in rural communities in the Northern Israeli periphery during the Iron Swards war. In: M. Gutman (Ed.), *Challenges facing education leadership in the shadow of war: International and multicultural perspectives from zones of conflict* (pp. 41-50). Routledge.

Grinshtain, Y., Miedijensky, S., & Zibenberg, A. (2024). Environmental and educational systems for gifted students: Rural and central contexts. *Rural Special Education Quarterly, 43*(3), 136–149. https://doi.org/10.1177/87568705241246009.

Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A fieldmanual for applied research.* Sage.

Hananel, R., Azary-Viesel, S., & Nachmany, H. (2021). Spatial gaps – narrowing or widening? Changes in spatial dynamics in the new millennium. *Land use Policy,* 109. doi:10.1016/j.landusepol.2021.105693

Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315646206

Kitsantas, A., Cleary, T. J., DiBenedetto, M. K., & Hiller, S. E. (2025). *Essentials of research methods for educator*s. Sage.

Kühn, M. (2015). Peripheralization: Theoretical concepts explaining socio-spatial inequalities. *European Planning Studies, 23*(2), 367–378. https://doi.org/10.1080/09654313.2013.862518

Lareau, A. (2021). *Listening to people.* The University of Chicago Press.

Lareau, A., & Goyette, K. (Eds.). (2014) Choosing Homes, *Choosing Schools* (pp. 1-13). Russell Sage Foundation. http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448208.1

Marco, N., Gilead, T., Ehrenfeld, N., & Nurick, Y. (2025). Teachers in provisional schools for displaced students: Navigating challenges, autonomy, and responses.

Teaching and Teacher Education, 154. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104868
Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Primary data collection methods designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
Marshall, C., Rossman, G. B., & Blanko, J. L. (2021). *Designing qualitative research* (7th ed.). Sage.
McShane, M. Q., & Smarick, A. (Eds.). (2018). *No longer forgotten: The triumph and struggles of rural education in America.* Rowman & Littlefield.
Newland, L. A., Mourlam, D. J., & Strouse, G. A. (2022). Rural children's well-being in the context of the COVID-19 pandemic: Perspectives from children in the midwestern United States. *International journal on child maltreatment : Research, policy and practice, 1–25*. https://doi.org/10.1007/s42448-022-00133-w
Ovenden-Hope, T., & Passy, R. (2019). *Educational isolation: A challenge for schools in England, Plymouth.* Plymouth Marjon university and university of Plymouth.
Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Sage.
Raggl, A. (2020). Small rural primary schools in Austria: Places of innovation? In C. Gristy, L. Hargreaves, & S. R. Kucerova (Eds.), *Educational research and schooling in rural Europe* (pp. 199-216). Information Age Publishing.
Rayan-Gharra, N., Ofir-Gutler, M., & Spitzer, S. (2022). Shaping health: Conducting a community health needs assessment in culturally diverse peripheral population groups. *International Journal for Equity in Health, 21*(1). https://doi.org/10.1186/s12939-022-01735-z
Saldana, J., & Omasta, M. (2022). *Qualitative research analyzing life.* Sage.
Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
Shils, E. (1961). Centre and periphery. In Polanyi Festschrift committee (Ed.), *The logic of personal knowledge: Essays presented to Michael Polanyi* (pp. 117–131). Routledge & Kegan Paul.
Smith, J. S. (Ed.). (2018). *Explorations in place attachment*. Routledge.
Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature. Australian Council for Educational Research. https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0
White, S., & Downey, J. (2021). International trends and patterns in innovation in rural education. In S. White & J. Downey (Eds.), *Rural education across the world: Models of innovative practice and impact* (pp. 3-24). Springer.
Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology.* Pearson.

נספח 1: מתווה הריאיון

שאלות רקע

תוכל.י לתאר מה העיסוק שלך בהווה ובעבר, מצבך המשפחתי, מקום מגורים בעבר ובהווה, השכלה אקדמית, גיל וגיל הילדים.

המגורים ביישוב קו עימות

- תוכל.י לספר על מציאות החיים במרחב הכללי בו את.ה גר.ה? הכוונה: היבטים של חינוך, רפואה, תחבורה, ביטחון, תרבות)
- כיצד באים לידי ביטוי החיים שלך ביישוב שבו את.ה גר.ה?
- מהם השיקולים שלך בבחירה לגור באיזור שבו את.ה גר.ה, וביישוב הספציפי שבו בחרת לגור?
- תוכל לתאר מסגרות חינוך פורמליות ובלתי פורמליות באזור מגוריך ואת תפקידיהן בחייך ובחיי ילדך?
- האם היו לך בעבר מחשבות על מעבר למרחב גיאוגרפי או יישוב אחר? תוכל.י לפרט?
- תוכל.י לספר על חוויות ספציפיות באזור מגוריך?

תחושות ומחשבות לגבי המתקפה על יישובי קו העימות בדרום

- תוכל.י לתאר מתי וכיצד הבנת מה התרחש בדרום הארץ ב־7.10.23?
- תוכל.י לתאר את התחושות שלך והמחשבות שלך לגבי מה שהתרחש?
- האם ומה היו המחשבות לגבי השלכות האירוע על האזור שבו את.ה גר.ה?
- האם וכיצד תכננת להתמודד עם השלכות אלה?

תהליך הפינוי בתקופת המלחמה

- תוכל.י לתאר האם ובאיזה שלב היו מחשבות או כוונות לפנות את מקום מגוריך?
- כיצד נערכת לתהליך זה?
- מהן התחושות שלך לגבי תהליך של פינוי?
- כיצד באה לידי ביטוי חוויית הפינוי עצמה?
- מי היו הגורמים המעורבים בתהליך הפינוי?
- כיצד אתה חווה את חייך לאחר הפינוי?
- תוכל לתאר את מערכות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי בתקופה שלאחר הפינוי?
- אם בחרת שלא להתפנות, תוכל לתאר מדוע? כיצד את.ה מרגיש בעקבות בחירתך להישאר במקום מגוריך?

חשיבה עתידית על הגירה פנימית

- מהן המחשבות שלך לגבי חזרה למקום מגוריך בהמשך?
- תוכל.י לשתף אותי בשיקולים שלך לחזור למקום מגוריך?
- כיצד את.ה מרגיש כלפי המרחב והיישוב שבו גרת בשנים האחרונות?
- האם יש דבר מה נוסף שתרצה.י להוסיף או לשתף?

"מפתחות חוסן אישי ומובילות שגרה": מדריכות פדגוגיות בימי מלחמה

רעיה אלון, ברכה חנה שרייבר, תמר ברוידא, חיה נגאל, חגית בורג, יעל בן ארזה

תקציר

מדריכות פדגוגיות (מד"פיות) אמונות על ליווי סטודנטים במהלך ההכשרה המעשית בהוראה. עבודתן נמצאת בתפר שבין הוראה להדרכה, ומאופיינת בריבוי תפקידים. המחקר הנוכחי בחן את תפיסת תפקידן של המדריכות הפדגוגיות בישראל בחודשים הראשונים למלחמת חרבות ברזל. המחקר בוצע בגישה איכותנית-פנומנולוגית באמצעות שאלון מקוון, במטרה להבין כיצד הן תופסות את תפקידן במציאות החירום הייחודית של המלחמה. במחקר השתתפו 82 מדריכות פדגוגיות מ־18 מוסדות להכשרת מורים ברחבי הארץ, שענו על שאלות פתוחות בנוגע לתפקידן בזמן המלחמה. תשובות המדריכות סווגו לשני היבטים עיקריים בעבודתן: היבט בין-אישי רגשי, והיבט תוכן והוראה. מהממצאים עלה שבתקופת המלחמה ההיבט הבין-אישי והרגשי בתפקידן היה דומיננטי יותר מהיבט התוכן וההוראה. לתפיסת המדריכות הפדגוגיות הדרכה מיטבית של הסטודנטים היא שליחות לאומית, ובמסגרתה הן משמשות עוגן יציב ומסייעות בפיתוח חוסן אישי אצל הסטודנטים. פיתוח החוסן נעשה באמצעות תמיכה, הכלה והקשבה, מתוך גמישות והתאמה למציאות המשתנה. ממצאי המחקר מחזקים את חשיבות הגמישות בתפקיד ההדרכה ואת יכולת ההתאמה לצורכי השטח המשתנים, וכן את חשיבותה ותרומתה של ההדרכה הפדגוגית לתפקוד הסטודנטים בהכשרתם להוראה, במיוחד במצבי משבר.

מילות מפתח: **הדרכה פדגוגית; מלחמה; היבט בין-אישי רגשי; היבט תוכן והוראה; חוסן; גמישות; שליחות**

סקירת ספרות

המדריכות הפדגוגיות ממלאות תפקיד מפתח בהכשרת דור המורים החדש, ותורמות לעיצוב דור העתיד של המורים בישראל. תחום ההכשרה הפדגוגית קיבל תשומת לב מחקרית מועטה, ומעטים אף יותר המחקרים המתמקדים במדריכות הפדגוגיות. המחקר הנוכחי מפנה את הזרקור לתפקיד חשוב זה בזמני משבר וחירום לאומיים.

תפקיד המדריכה הפדגוגית[1]

סטודנט בהכשרתו להוראה רוכש ידע עיוני-תיאורטי במסגרת הקורסים במוסד האקדמי, ומתנסה בהוראה במסגרת התנסות מעשית בבתי הספר. ההתנסות המעשית היא חלק חשוב בהכשרתו של הסטודנט, והיא מלווה בהדרכה פדגוגית. ההדרכה הפדגוגית הינה הליווי שמקבל הסטודנט מטעם המוסד האקדמי במהלך ההתנסות המעשית, ומטרתה להצמיח, לטפח ולהעצים את הסטודנט כאיש מקצוע בהיבט האישי ובהיבט הפדגוגי (Nurulita et al., 2021; West-Burens et al., 2020). המדריכה הפדגוגית נתפסת כמורת דרך להוראה, והיא מתווה את דרכו של הסטודנט למקצוע ההוראה (רן, 2017). ההדרכה הפדגוגית משמשת כגשר בין מרחבים

[1] המחקר נכתב בלשון נקבה בשל הדומיננטיות של נשים בתחום.

שונים בהכשרתו של הסטודנט; היא מחברת בין המוסד האקדמי לבין בית הספר, בין הסטודנט כתלמיד לביצועיו כאיש חינוך והוראה, בין ההכשרה העיונית לבין ההכשרה המעשית ובין התיאוריה לפרקטיקה בשדה (יריב וקויפמן, 2016). באופן מעשי קושרת ההדרכה בין הגורמים השונים השותפים להתנסות המעשית ומתכללת את הקשרים בין הסטודנט, המורה המאמן, הנהלת בית הספר והמוסד האקדמי (שביט -מילר ואחרים, 2022).

צמד המילים "הדרכה פדגוגית" מצביע על ייחודיותו של התפקיד במסגרת ההכשרה המעשית בחינוך והוראה. ככלל, מטרת ההדרכה היא לפתח מקצועיות ומיומנות, וכן לתמוך אישית וחברתית באמצעות חניכה, ליווי וייעוץ (יריב ופורקוש, 2019). את ההדרכה מקבל המתלמד בראשית דרכו מידי איש מקצוע בכיר (פלד וברונשטיין-קלומק, 2018). הדרכה מיטבית מתרחשת לאורך זמן ומתקדמת באמצעות השגת מטרות ויעדים של המתלמד, תוך שמירה על אמון, יחס מכבד ומחויבות בין המתלמד למדריך. ההדרכה היא גורם מכריע במקצועיותו של המתלמד לקראת כניסתו לתפקיד כאיש מקצוע (דעבול ודיאב, 2014) וכוללת ליווי של הסטודנט בהכשרה המעשית. הליווי של ההדרכה הפדגוגית כולל: הקניית ידע מקצועי בתחום ההוראה, פיתוח מיומנויות הדרושות למורה לעתיד, הצעת חלופות לניווט בין מורכבויות ההוראה והחינוך, סיוע לסטודנט ביישום של הידע התיאורטי בפרקטיקות ההוראה, מתן כלים להתמודדות עם אתגרי ההוראה, הדרכה בתכנון ובניית שיעור, צפייה בשיעורים ומתן משוב מקדם (Deutschman et al., 2022). כמו כן הסטודנט מקבל בהדרכה תמיכה רגשית וסיוע בטיפוח יכולות בין אישיות (Koşar, 2023).

לא קיימת בספרות הגדרה חד משמעית להדרכה הפדגוגית כמכלול, על כל רכיביה. המנעד הרחב של תפקידי ההדרכה הפדגוגית והשילוב של תחומים רבים גורם לעמימות ולקושי בקביעת גבולות ברורים ואחידים לתפקיד (צבר, 2016). ריבוי התפקידים והאתגר שבשילובם יחד מחייבים את המדריכה לגלות גמישות ורגישות מקצועית (צבר, 2016; שביט-מילר ואחרים, 2022), ולהפעיל שיקול דעת לצורך איזון בין רכיבי ההדרכה השונים. במחקר נזכרת ההדרכה הפדגוגית בהקשר של התאמה מתמדת לנסיבות משתנות. הצורך בדינמיות של גבולות התפקיד ואופן ביצועו נובע הן מעמימות התפקיד ומורכבותו והן מהמציאות המשתנה, המאפיינת את המאה ה־21 (צבר, 2016; שביט-מילר ואחרים, 2022).

עבודת המורה נעשית מול מעגלים שונים: הנהלה, צוות, הורים ותלמידים. לצורך התמודדות מיטבית עם המעגלים השונים נדרשים כישורים בין-אישיים ורגשיים. תפקידה של ההדרכה הפדגוגית לאפשר לסטודנט לפתח כישורים של שיח בין-אישי פורה, מודעות עצמית, תחושת מסוגלות, חוסן אישי ומקצועי, מחשבה עצמאית, הכלה של קשיים ותסכולים ויכולת פתרון בעיות וקונפליקטים. ההדרכה פותחת מרחב המאפשר צמיחה אישית והתפתחות מקצועית (רן, 2017; West-Burens et al., 2020). בנוסף, מטרת ההדרכה הפדגוגית לפתח את הסטודנט כאיש הוראה, המכיר את עקרונות ההוראה ושולט בתחומי הדעת השונים. פיתוח יכולת ההתמודדות עצמאית של הסטודנט עם תוכני ההוראה לצד חשיבה רפלקטיבית על הנעשה בכיתה, אף היא אחת ממטרות ההדרכה. ההדרכה כוללת סיוע בפתרון בעיות המתעוררות בתהליכים המתרחשים בכיתה, באמצעות הנחיה, מתן משוב בונה, הערכה, עצות וכלים לחיבור בין התיאוריה למעשה בהוראה (אלפרט ואחרים, 2014; צבר, 2016; Koşar, 2023).

חשיבותה הרבה של ההדרכה הפדגוגית מחייבת חשיבה על אופני הפעולה של המדריכה הפדגוגית. הספרות המקצועית מציגה מגוון דרכים שבאמצעותן ניתן לפתח את יכולות הסטודנט. ליווי מיטבי ניתן מתוך תחושת פתיחות, אמון הדדי, הקשבה ושיתוף פעולה, זאת בשל העובדה שההדרכה נוגעת בהיבטים אישיים של הסטודנט ומתקיימת באופן אישי מולו. חשובה מאוד ההתייחסות לסטודנט כאדם שלם, ולהיבטים השונים של ההוראה בחייו (יריב ופורקוש, 2019; צבר, 2016; שביט-מילר ואחרים, 2022). הדרכה מוצלחת נמצאה מועילה בטווח הקרוב לביצועי הסטודנט בתהליך הכשרתו, ובטווח הרחוק לביצועיו כמורה בשדה ההוראה (דעבול ודיאב, 2014).

ריבוי התפקידים, העמימות והגדרת התפקיד החסרה מלווים כאמור את המדריכה הפדגוגית בעבודתה. לצד מורכבויות אלה מוטלת על כתפיה האחריות לקיום ליבת התפקיד - טיפוח הדור הבא של מורים - והיא היוצרת תחושת שליחות. נמצא שתחושת השליחות היא חלק אינטגרלי ובולט באופן שבו תופסות המדריכות את תפקידן, ויוצרת הזדהות מקצועית עמוקה וחיבור אישי בין המדריכה לעבודתה (דעבול ודיאב, 2014; שביט-מילר ואחרים, 2022). תחושה זו נובעת מההבנה שההדרכה משמעותה הובלה של הדור הבא, ושבכוחה לחולל שינויים מרחיקי לכת. המדריכה הפדגוגית יכולה להשפיע על העתיד הערכי והחינוכי של החברה כולה. למרות חשיבותו הרבה של תפקיד ההדרכה הפדגוגית הוא זוכה לתשומת לב מחקרית מועטה בימי שגרה, ולמיטב ידיעתנו אין מחקרים על מדריכות פדגוגיות בימי מלחמה.

מערכת החינוך וההדרכה הפדגוגית בימי מלחמה

השפעת תפקידן הרב-גוני והחשוב של המדריכות הפדגוגיות על התפתחותם של הסטודנטים בולטת עוד יותר בימי חירום ומשבר. מצבי משבר, כגון אסונות טבע, מצבי חירום לאומיים ומצבי חירום הנובעים מאיומים שונים, כמו טרור, מאיימים על המשך תפקודה של המערכת החינוכית. עם זאת, היכולת של בתי הספר להמשיך לתפקד בזמן משבר חיונית לחברה כולה ובמיוחד לתלמידים (Bojović et al., 2020). ב־7 באוקטובר 2023 התרחשה מתקפת פתע על ישראל, ובעקבותיה נפתחה מלחמת חרבות ברזל. ימים ספורים לאחר תחילת הלחימה שבו בתי הספר ברחבי הארץ לפעול כסדרם. במקומות שבהם התרחשה לחימה מצאו בתי הספר חלופות במבנים ארעיים בערים אחרות ובבתי מלון (וייסבלאי, 2023), בניסיון לייצר שגרה חינוכית. עובדי ההוראה נדרשו להתאים את תפקודם למציאות מאתגרת זו; הסטודנטים להוראה נדרשו להשתלב בעבודה הבית ספרית כחלק מהכשרתם לתפקיד, והמדריכות הפדגוגיות, האמונות על ליווי הסטודנטים מטעם המוסדות להכשרה בהוראה, נאלצו אף הן למלא את תפקידן בתנאי המלחמה.

תקופת מלחמה יוצרת מציאות של טראומה משותפת. עובדי ההוראה מתמודדים עם מצב המלחמה הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית, בסיוע לתלמידיהם, למשפחות ולעמיתיהם (Ali et al., 2023). המדריכות הפדגוגיות עצמן היו נתונות בטראומה משותפת כמו גם הסטודנטים, שנדרשו להמשיך ולבצע את תפקידם בתנאים מורכבים. בשלב הראשון של המלחמה, שבו נערך המחקר, טרם גובשה מדיניות ברורה במוסדות האקדמיים ובשל כך פתיחת שנת הלימודים האקדמית התעכבה. לעומת זאת מערכת החינוך בישראל שבה לפעול, ולכן סטודנטים להוראה נדרשו להשתלב בבתי הספר במסגרת ההכשרה המעשית.

מחקרים שנעשו על חינוך באזורים מוכי מלחמה מצביעים על כך שההתפתחות המקצועית של המורים צריכה לכלול הכשרה ייחודית לעבודה עם תלמידים במשבר (Budnyk & Sajdak-

Burska, 2023). מחקר שנעשה על ההדרכה הפדגוגית בימי משבר הקורונה מצביע על חשיבות ההכנה לימי חירום ומשבר בתהליך ההכשרה של הסטודנטים (לבקוביץ ולוי, 2021). המחקר מראה שמשבר הקורונה שינה את דרכי ההדרכה המסורתיות של המדריכות הפדגוגית, והפך אותן לדינמיות, מותאמות וגמישות, בהתאם למציאות המשתנה בשטח (Hadar et al., 2020). במחקר אחר, שנערך על מדריכים פדגוגיים בישראל בימי הקורונה, נמצאו שלושה דפוסי תגובה שבהם נקטו המדריכים הפדגוגיים בדרכי ההוראה, בתוכנית הלימודים ובהתייחסות לרגשותיהם של הסטודנטים במהלך משבר הקורונה. שלושת דפוסי התגובה שנקטו המדריכים, על פי רצף, הם: שינויים קלים בהדרכה, התאמות בהדרכה, ושינוי מהותי בדפוסי ההדרכה (אלפרט ואחרים, 2024). לאור זאת, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לחקור את תפיסת תפקיד ההדרכה הפדגוגית בקרב מדריכות פדגוגיות בזמן מלחמת חרבות ברזל. המחקר התמקד בתיאורי תפיסת התפקיד של המדריכות בחודשים הראשונים למלחמה.

שיטה

סוגת המחקר

המחקר הנוכחי נעשה בגישה איכותנית פנומנולוגית. הפנומנולוגיה מדגישה את חשיבות הבנת החוויה של החווים תופעה מסוימת מנקודת המבט שלהם עצמם, למען קידום ההבנה של תופעות חברתיות שונות. הגישה הפנומנולוגית מאפשרת לבחון במבט עומק נבכי תופעה כפי שהיא נתפסת בעיני הפרטים השותפים לה. הם אלו שמפרשים אותה, נותנים לה משמעות ומקיימים קשרים עם אחרים על סמך המשמעויות שניתנו לתופעה (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 82 מדריכות פדגוגיות מהמגזר היהודי (77 נשים, חמישה גברים) מ־18 מוסדות שונים להכשרת מורים ברחבי הארץ. הגיל הממוצע של המדריכות עמד על 50.9 שנים (סטיית תקן = 9.54 שנים). ממוצע שנות הוותק בתפקיד עמד על 7.28 שנים (סטיית תקן = 6.14 שנים). רובן היו נשואות (83.3%) ואימהות (95.2%). 6% דיווחו על אדם קרוב אליהם שנפגע מהמלחמה, ו־57% דיווחו על קרוב משפחה מדרגה ראשונה שגויס.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלונים מקוונים ובהם שאלות פתוחות, שבחנו את תפיסת התפקיד של מדריכות פדגוגיות בזמן מלחמה. השימוש בשאלונים מקוונים במחקר איכותני מאפשר יצירת בסיס נתונים גדול, ומפחית את הלחץ החברתי המתלווה לראיונות המתקיימים במפגש פיזי. למרות יתרונות אלה יש לשאלונים המקוונים גם חסרונות מסוימים; במקרים שונים התשובות המתקבלות קצרות ואינן מאפשרות תיאור עשיר של התופעה, וכמו כן השימוש בשיטה המקוונת אינו מאפשר לשאול שאלות הבהרה או לפתח נושאים שעלו במהלך הריאיון (Braun et al., 2021).

השאלות שנשאלו המשתתפות היו:

1. איך את תופסת את תפקידה של המדריכה הפדגוגית בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
2. אילו צרכים ייחודיים את מזהה שעולים מהשטח בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
3. אילו תובנות יש לך על עבודת המדריכה הפדגוגית בימי המלחמה?

הליך המחקר ואתיקה

המחקר נערך בחודשים הראשונים של המלחמה, נובמבר-דצמבר 2023, בזמן שהנחקרות התמודדו עם המצב בפועל. הפנייה למדריכות הפדגוגיות נעשתה באמצעות דגימת "כדור שלג". פנייה ראשונית נעשתה למספר מדריכות והן התבקשו להעביר את השאלון למדריכות פדגוגיות נוספות באמצעות קבוצות מקצועיות ברשתות החברתיות השונות. במחקר נשמרו כללי האתיקה המקובלים באמצעים הבאים: הסברת נושא המחקר למשתתפות, אפשרות ליצירת קשר עם עורכות המחקר באמצעות מייל, וכן הבטחת סודיות ואנונימיות. בנוסף חתמו המשתתפות על הסכמה להשתתפות במחקר. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית.

עיבוד הנתונים

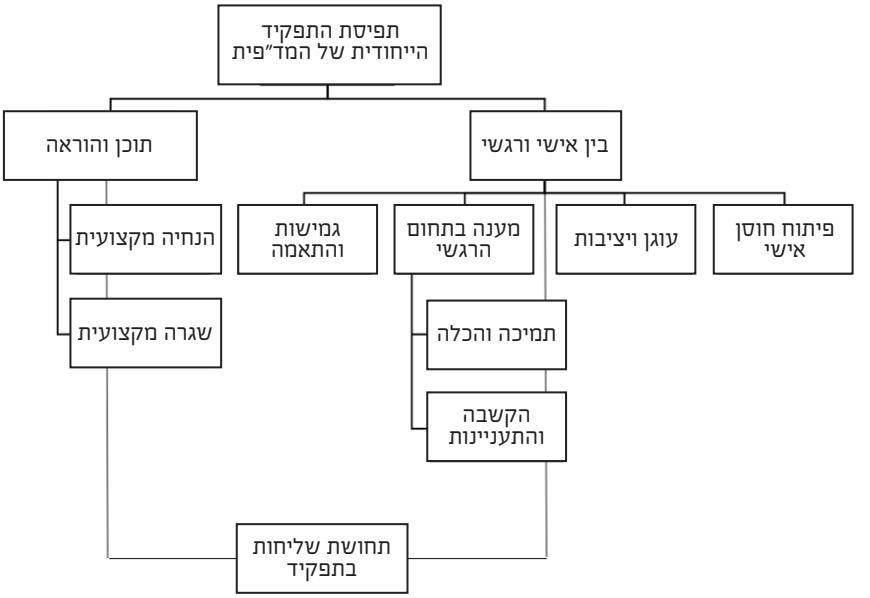
עיבוד הנתונים נערך על פי גישת הניתוח של שקדי (2003). בהתאם לגישת ניתוח זו החוקרות קראו קריאה מלאה של כל החומרים שנאספו תוך מתן תשומת לב מרבית לתוכן הכללי העולה מהם. בתחילת הניתוח חילקו החוקרות את הטקסט ליחידות משמעות, המביעות רעיונות קוהרנטיים בתוך הטקסט. בהמשך נערך מיפוי של כל יחידות המשמעות לקטגוריות-על ולקטגוריות משנה, כך שנוצרה תמונה כללית שחשפה את כיווני החשיבה האפשריים על נושא המחקר. החוקרות בנו את הקטגוריות תוך שימת לב ליחסים המתקיימים בין הקטגוריות ולאינטראקציה ביניהן. לאחר מכן נעשה ניתוח ממוקד, שזיקק את הידע וענה על שאלת המחקר מתוך הניתוח הממפה. לסיום נערכה העלאה תמטית, במסגרת זו נעשה חיבור בין הידע שעלה מן השטח לידע התיאורטי שעמד בבסיס המחקר. בנוסף הופעלה שיטת ניתוח תיאורית, שבחנה את שכיחות התשובות. במחקרים שבהם יש משתתפים רבים ניתן להשתמש בכלי ניתוח כמותיים פשוטים בניתוח ובתיאור איכותני. שימוש בכלי זה אינו משנה את אופי המחקר האיכותני (שקדי, 2003).

ממצאים

מתוך הידע שנאסף מתשובות המדריכות הפדגוגיות עולים שני היבטים עיקריים של עבודתן: ההיבט הבין אישי והרגשי, וההיבט המקצועי. ההיבט הבין-אישי והרגשי כלל פיתוח חוסן אישי אצל הסטודנטים, תפיסת תפקיד המדריכה כעוגן וכמקור ליציבות עבור הסטודנטים בתקופת המלחמה, ומענה למצוקות בתחום הרגשי באמצעות פרקטיקות של תמיכה והכלה, הקשבה והתעניינות. המדריכות הפדגוגיות הדגישו את חשיבות הגמישות וההתאמה של ההדרכה כחלק מהמענה הרגשי בתקופת מלחמה. היבט התוכן וההוראה כלל הנחיה מקצועית ושמירה על שגרה מקצועית. מלבד שני היבטים אלה עלה היבט-על נוסף, והוא תחושת השליחות, המלווה את המדריכות הפדגוגיות בעבודתן היום-יומית וחולשת על כולה.

התמות מוצגות בתרשים 1:

תרשים 1
מבנה התמות ביחס לתפקידי המד"פיות בזמן מלחמה



1. ההיבט הבין-אישי והרגשי בתפקיד המדריכה הפדגוגית: "תמיכה אישית בראש ובראשונה"

1.1 מענה בתחום הרגשי

הצורך של הסטודנטים במענה רגשי בלט מאוד בתיאורי המדריכות הפדגוגיות. הנושא נזכר 132 פעמים בדבריהן, מספר רב בהשוואה לתמות האחרות. המדריכות ציינו שבזמן המלחמה הפן הרגשי היה חלק עיקרי בעבודתן מול הסטודנטים, יותר מאשר בשגרה, אף על פי שגם בזמני שגרה המדריכה הפדגוגית היא כתובת לשיתוף רגשות, חששות ודרכי התמודדות. המציאות המורכבת של המלחמה עוררה אצל הסטודנטים צרכים רגשיים מגוונים; כל סטודנט בהתאם למצבו המשפחתי, מקום מגוריו ומשאבי החוסן הפנימיים שלו. המדריכות תיארו שני סוגים עיקריים של מענה רגשי שהעניקו לסטודנטים בתקופה זו: תמיכה והכלה, והקשבה והתעניינות.

1.1.1 תמיכה והכלה

תפקיד המדריכה הפדגוגית כדמות מכילה ותומכת עלה בתשובות המרואיינות מספר פעמים רב. הן תיארו את הצורך של הסטודנטים בקבלת תמיכה רגשית ובהכלה של מצבם הנוכחי. המדריכות נדרשו לדינמיות בתפקידן כי היה עליהן למצוא מענה מיידי לצרכים מיידיים, כפי שניתן לראות בדברים: "התפקיד שלי הוא לתמוך בפרחי הוראה על פי ההתמודדות שלהם במצבם העכשווי". המדריכות הפדגוגיות נדרשו להבין כי הטראומה הנחווית היא טראומה משותפת ולכן ההכלה בתקופה זו צריכה להיות רבה יותר מאשר בשגרה. כפי שאמרה אחת

המדריכות: "אני חושבת שתפקידה של המד"פית הוא לתמוך ולהכיל עד כמה שניתן את הסטודנטים, ולהיות עבורם ולתת להם מענה, עד כמה שניתן בתקופה זו"; "אני מנסה להיות קשובה, רגישה וגמישה". מכיוון שהעבודה עם סטודנטים היא עבודה עם אנשים מבוגרים על המדריכות לתת את הדעת לצרכים הנוצרים ממצב הלחימה ולמצוא להם מענה רגשי: "להיות עם רגישות יתר, למי שלא בבית או שמישהו ממשפחתה מגויס, או חלילה נפגע"; "לחוש את הסבל, דאגה, מתח של האחר"; "להיות יותר אדיבים ומכילים כלפי סטודנטית שמפונה מביתה וקשה לה לאסוף את עצמה". מעבר להכלה של מצב הלחימה נדרשו המדריכות הפדגוגיות להתייחס למצב ההוראה והלמידה. הסטודנטים הגיעו להכשרה המעשית אך לא קיבלו את הידע והתמיכה הקיימים במוסדות המכשירים, כפי שנראה מהדברים: "הסטודנטים לא חזרו עדיין למעגל למידה, ולכן לא יצרו קבוצת שייכות".

מתיאורי המדריכות הפדגוגיות ניכר הצורך בהכלה של המצב האישי של הסטודנט ובתמיכה אישית, בהתאם למצבו הייחודי. סטודנטים מתמודדים עם קשיים שונים, והמדריכות נדרשות להתכוונן ולסייע לכל אחד בתחום שבו הוא זקוק לתמיכה. המדריכות תיארו קשת רחבה מאוד של מצבים שדרשו את התייחסותן: סטודנטים וסטודנטיות שהתמודדו עם בני זוג, אחים או אבות מגויסים בחזית לחימה; קרובים שנפצעו בלחימה ואף אובדן של קרובים שנהרגו במלחמה; סטודנטים שאומנם לא היה להם קשר אישי קרוב ללחימה אך התקשו להתמודד עם המתח הכרוך במצב המלחמה בארץ; סטודנטים שהתגייסו לעזרה בעורף באירוח מפונים, וכדומה.

1.1.2 הקשבה והתעניינות

מענה רגשי נוסף שתיארו המדריכות הפדגוגיות, השייך למרחב המעשי של עבודתן, הוא ההקשבה לסטודנט וההתעניינות במצבו האישי של כל אחד. הדבר נעשה לעיתים כמענה לפנייה של הסטודנטים למדריכה הפדגוגית ולעיתים בפנייה יזומה של המדריכה אל הסטודנט: "אני רואה את תפקידי כמקום קשוב עבור הסטודנטיות והסטודנטים עצמם". המדריכות הדגישו כי צורך זה קיים בשגרה ומועצם בזמן חירום, כפי שעולה מהדברים: "דרוש הרבה יותר קשר, רגישות והתעניינות מבדרך כלל, גם מעבר למחויבות של הסטודנטים אלא גם בחייהם האישיים"; "זו תקופה מאתגרת, הדורשת מהמד"פית יכולת הקשבה לסטודנטיות, רגישות למצבן האישי והתייחסות אישית תוך פיתוח חוסן; עזרה ברמה האישית ועם זאת לפתח את הסטודנטיות מבחינה מקצועית. לא תמיד הן פנויות ללמידה והספק התוכן העיוני הוא מועט".

המענה הרגשי שתיארו המדריכות הפדגוגיות בתמה זו מתייחס לשיח שהתנהל בינן לבין הסטודנטים במהלך תקופת המלחמה. בשיח זה הן נדרשו להקשבה ממושכת, לעיתים אף לתשומת לב למה שנאמר מעבר למילים, ולגילוי רגישות ואמפתיה: "בדרך כלל התפקיד שלנו הוא לא מאוד חברי וקרוב, הוא יותר מקצועי, עם מספר פגישות ספציפיות. השנה [אני] מוצאת את עצמי שומרת יותר על קשר רציף עם הסטודנטיות, מרגישה שזה נצרך וגם [מוצאת את עצמי] מרגיעה אותן יותר". השיח ההדרכתי עסק בפן האישי, שמעבר להדרכה הפדגוגית. נוסף על כך המדריכות יזמו שיחות טלפוניות, שיחות וידאו ומפגשים, שבהם התעניינו אקטיבית בסטודנטים. הן תיארו את חשיבות הזמינות בתקופה זו, יותר מאשר בתקופות שגרה.

1.2 עוגן ויציבות

המדריכות הפדגוגיות תיארו את תפקידן כעוגן עבור הסטודנטים, וכאי של יציבות בתקופת המלחמה המאופיינת באי-ודאות. תפקיד זה בא לידי ביטוי בשמירה על שגרה, הובלה של הסטודנטים וחזרה איטית להתנסות המעשית. כל זה מתוך הבנה שהעשייה הקבועה והשגרתית תורמת לרווחה הרגשית של הסטודנטים. ביטוי לעוגן והובלה: "כמובילת דרך וגם כמשרה ביטחון"; יצירת שגרה: "לסייע בשמירה על יציבות, שגרה בריאה"; "חייב להמשיך את החיים לצד הלחימה עם התאמות"; יצירת ביטחון במצב של אי-ודאות: "כמה חשוב שלמרות המלחמה והדחק הנוראי שבו אנו חיים לשמור על רוגע ושלווה"; "מחזיקה מרחב בטוח עבור הסטודנטים". המלחמה ערערה את תחושת הביטחון הבסיסית. תחושת חוסר המוגנות, שאפפה את כל רחבי הארץ, גרמה לאובדן היציבות, לאובדן המרחב הבטוח ולאובדן תחושת הביטחון. בתקופה זו המדריכות הפדגוגיות שהובילו את הסטודנטים הצטרכו ליצור עבורם מרחב שיש בו תחושת ביטחון, לשמש עוגן ולהשרות תחושת יציבות, על מנת שיוכלו לתפקד.

1.3 פיתוח חוסן אישי

נוסף על תחושת היציבות והעוגן, כחלק מהמענה הרגשי, ציינו המדריכות הפדגוגיות את הפן של פיתוח חוסן רגשי אצל הסטודנטים ומתן כלים להתמודדות עצמאית שלהם עם המלחמה. החוסן נבנה מפיתוח תחושת מסוגלות להתמודד עם המצב המשברי, כפי שנראה מהדברים: "להקנות להן תחושת מסוגלות להתמודד". כחלק מתפקידה על המדריכה הפדגוגית לזהות מקרים שבהם יש סכנה אמיתית, ולהכוין את הסטודנטים לקבל עזרה: "להפנות לגורמים מקצועיים בשני מקרי קיצון". מעבר לכך, פיתוח חוסן מאפשר צמיחה לאחר אירוע משברי, ובהתאמה עליהן לסייע לסטודנטים לגייס מוטיבציה לבנייה חדשה: "להיות המרגיעה, לעזור להם לגיוס מוטיבציה מחדש והסתגלות למצב". בנוסף לסיוע לסטודנטים עצמם סייעו המדריכות בפיתוח החוסן של הסביבה, כפי שאמרה אחת מהן: "להדריך כיצד להתמודד עם תחושותיהם והמעגלים הקרובים אליהם".

מדריכות פדגוגיות ציינו את הצורך בעשייה שלהן, למרות הקושי, כחלק מפיתוח החוסן. הן ציינו כיצד העשייה השגרתית, מילוי המטלות והעיסוק בחינוך, משמשת עוגן יציב ומפתחת את החוסן הדרוש להתמודדות עם מצבי משבר. הן הסבו את האתגר לעשייה: "זה תפקיד משמעותי ביצירת חוסן של דור העתיד בהוראה". כמו כן בפעולה זו הן עצמן מהוות מודל לחיקוי: "להראות לסטודנטים וסטודנטיות כיצד ניתן, ואף חובה, לקיים למידה גם שלהם וגם של התלמידים, ברגישות אך בהתמדה, כחלק מהחוסן החברתי והאישי, וכיצד בית הספר והוא מקום שיכול להיות עוגן בטוח".

על מנת להצליח להתמודד ולתפקד במצב מלחמה נדרש לגייס משאבים פנימיים. המדריכות הפדגוגיות תיארו שבמסגרת תפקידן סייעו לסטודנטים לגייס את המשאבים האישיים הקיימים בהם, ובעת הצורך אף לפתח משאבים באופן ישיר, כמו: תחושת מסוגלות, מוטיבציה פנימית, הסתגלות ותפקוד במצב משתנה. במצבים שבהם הרגישו המדריכות שהסטודנט זקוק לסיוע מוגבר הן הפנו לעזרה מקצועית.

1.4 גמישות והתאמה

ההכשרה המקצועית כוללת רכיבים רבים: הוראה, צפייה, שיח, משוב, למידת עמיתים ועוד. בתקופת המלחמה נדרשו המדריכות הפדגוגיות לגלות גמישות רבה בהתאמת המטלות והדרישות של ההכשרה המקצועית למציאות המשתנה. ההתאמה נעשה באופן אינדיבידואלי לכל סטודנט, בהתאם למצבו האישי והמשפחתי. ההתאמות שנדרשו המדריכות לבצע היו קשורות גם למסגרות ההכשרה המעשית.

ראשית, המדריכות נדרשו לתעדף משימות, כפי שאחת מהן אמרה: "להתמקד רק במה שהכי חשוב". מעבר לשיקולים הפדגוגיים היה צורך להתייחס לתפקוד של בית הספר המכשיר ולצרכיו: "להתגמש על פי התנאים בשטח אך גם לרתום לעבודה ולעודד"; "בראש ובראשונה התאמת מקום ההתנסות. יש מפונים. יש שחוששים מהנסיעה". זאת מתוך יצירת מערך איזונים בין הדרישות הפדגוגיות ובין היכולות התפקודיות והרגשיות: "איזון בין הדרישות לבין גמישות שהמציאות דורשת". לאור המציאות נדרשו המדריכות להיות יצירתיות: "ליצור בעצמי רעיונות ללמידה אחרת ולהעביר לאחרים", ולמנף יכולות של למידה מרחוק שנצברו במשבר הקורונה: "לראות במצב של למידה מרחוק או למידה לא סדירה הזדמנות לפיתוח יכולות לומד עצמאי ואחריות אישית". במבט הוליסטי יכלו המדריכות לראות את התרומה המערכתית, המצריכה תמיד התאמה למצבים משתנים: "להכשיר את הסטודנטים בצורה טובה אך מתאימה למצבים משתנים".

רכיב חשוב נוסף בתפקידה של המדריכה, כחלק מההכשרה המקצועית, הוא מציאת מקום התנסות אופטימלי, שישמש קרקע פורייה ללמידה והתפתחות אישית ומקצועית. על מנת לשבץ באופן מיטבי את הסטודנטים במקומות ההתנסות יש להפעיל שיקול דעת ולגלות גמישות. לרוב נעשים השיבוץ וההתאמה בראשית השנה, והמדריכה הפדגוגית היא הגורם המקשר בין המוסד האקדמי, המסגרת החינוכית והסטודנטים. בזמן המלחמה עלה צורך לשנות מהותית את מערכת השיבוצים כולה. המדריכות המשיכו לקשר כבשגרה אולם ערכו שינויים והתאמות. הן גישרו בין מוסדות ההכשרה והסטודנטים, במיוחד לאור העובדה כי המוסדות עדיין לא פעלו למרות שהסטודנטים התחילו בעבודה מעשית: "אני גורם מתווך בין האקדמיה לבית הספר, כמו תמיד אבל עכשיו יותר מתמיד"; "המד"פית יכולה להיות גשר מחבר בין מוסדות הלימוד לבין הסטודנטים, גם ברמה האישית וגם ברמה התפקודית והמקצועית". לאחר הכניסה לכיתות סייעו המדריכות לגשר על הפערים שנוצרו כתוצאה מהמציאות המורכבת: "יש לנו קושי גדול בגלל פערים בתוך הכיתה וצריך לתת לכך מענה". כל אלה מחייבים גמישות מחשבתית של המדריכה: "פתיחות מחשבתית כלפי בעיות אישיות".

מכל האמור לעיל עולה כי בזמן חירום כמו מלחמה הופכת המדריכה למשענת חשובה לסטודנטים, מבחינה רגשית, ארגונית ומנהלתית. תפקידה הוא לתמוך, להכיל ולהנחות כיצד להמשיך וללמד ביעילות מרבית גם במציאות המאתגרת של המלחמה. המדריכות הפדגוגיות תיארו את חשיבות תפקידן ביצירת יציבות ועוגן, ובפיתוח החוסן האישי של הסטודנטים בהתמודדות עם מצב המלחמה.

2. היבט התוכן וההוראה בימי המלחמה: "לתת הכשרה מקצועית למרות האתגרים"

ההיבט השני עוסק בהדרכה המקצועית של המדריכה הפדגוגית, והוא הופיע 31 פעמים בדבריהן. מבחינה פדגוגית תפקידה של המדריכה הינו להכשיר את הסטודנט מקצועית לעבודת ההוראה: להכיר את עקרונות ההוראה ולשלוט בתחומי הדעת השונים ולפתח יכולת ההתמודדות עם מעגלי השותפות השונים הנכללים בעבודת ההוראה. ההדרכה כוללת סיוע בפתרון בעיות, המתעוררות בעקבות התהליכים המתרחשים בכיתה, באמצעות הנחיה, מתן משוב בונה, הערכה, עצות וכלי הוראה לחיבור בין התיאוריה למעשה. בתקופת המלחמה היבט זה היה נתון במורכבות גדולה: מצד אחד החשיבות הרבה של המשך ההכשרה המקצועית של מורי העתיד; ומצד אחר האתגרים הרבים שנוצרו בעקבות המלחמה גרמו לקושי גדול לקיים את ההנחיה המקצועית והדרישות כבימי שגרה. דרישות ימי השגרה לא תמיד התאימו למצב הקיים, כמו: מסגרות חינוכיות שפונו ממקומן בשל המלחמה, מסגרות חינוכיות שהיו חשופות לאזעקות, סטודנטים שפונו מבתיהם, סטודנטים שמקום מגוריהם היה סמוך ללחימה בעוד שההכשרה המעשית התקיימה במסגרת שפעלה כבשגרה, ועוד. אחריותן של המדריכות להתמקצעות הסטודנטים נעשתה מורכבת יותר. חלקים ניכרים הכלולים בהיבט זה בימי שגרה לא באו לידי ביטוי כלל. בתיאורי המדריכות נחלק היבט זה לשתי תמות עיקריות: הנחיה מקצועית, ושמירה על שגרה מקצועית.

2.1 הנחיה מקצועית

המדריכות הפדגוגית נתנו את דעתן לתפקיד פיתוח יכולות של למידת תוכן ודרכי הוראה אצל הסטודנטים גם בתקופה המורכבת של המלחמה. מתיאורי המדריכות ניכר כי מלבד תפקידן הרגשי, הן ראו חשיבות וצורך להמשיך ולפתח מקצועית את הסטודנטים בתחומי התוכן וההוראה. המדריכות היו מודעות למורכבות תקופה, כפי שהן אמרו: "לתת תמיכה מקצועית לסטודנטים למרות האתגרים". הן הבינו את הצורך המקצועי, שהתקיים לצד הצורך הרגשי: "מקצועיות לצד רגישות", מתוך הידיעה שהכשרת הסטודנט לא מכוונת לטווח הקצר אלא לקריירת הוראה: "כמובן להכשיר אותן להיות מורות בעתיד, לצד כל זה"; "להשתדל להיות בשבילן מבחינת גמישות והבנה מסביב לעבודה, אך בתחום העבודה להגיע איתן הכי גבוה שאפשר". מתוך הציטוטים ניתן לחוש בהתלבטות של המדריכות לגבי המשקל שראוי לתת בתקופת המלחמה להיבט המקצועי לעומת ההיבט הבין-אישי והרגשי, ובניסיון למצוא איזון בין שני ההיבטים. המדריכות אף הדגישו את האחריות לקיים את ההכשרה המקצועית למרות המלחמה: "הסטודנטיות שלנו עכשיו יהיו המורות שיקבלו את המושכות לאחר המלחמה, הן חייבות להיות מוכשרות בתחום הרגשי, האישי והמקצועי".

2.2 שגרה מקצועית

נוסף על הקניית הידע בתחומי התוכן וההוראה, דגש הושם על חשיבות השמירה על השגרה המקצועית בימי המלחמה, כחלק מההכשרה המקצועית של הסטודנטים. במציאות של אי-ודאות ניצלו המדריכות הפדגוגיות את ההזדמנויות להדריך להוראה: "לנצל כל הזדמנות כדי לקבל קצת ניסיון". למרות הקשיים שיוצרת המלחמה הסטודנטים זקוקים למסגרת יציבה ולהתקדמות מקצועית: "אני מצד אחד מעודדת לשגרה, ומציבה גבולות מהצד השני";

"חשוב להיות קשוב וגמיש אבל צריך להציב מטרות ויעדים ברורים". אתגרי המלחמה הוסיפו דרישות לתפקיד המדריכות, אך העבודה הבסיסית ותיאום ציפיות ברור נותרו הכלים ליצירת מקצועיות: "מרגישה שמצד אחד יש צורך בשיחה, מפגשים נוספים, הקשבה מצד המד"פית, ומצד שני הסטודנטיות זקוקות לדרישות ברורות מה מצופה מהן". המדריכות הכירו בצורך של הסטודנטים לשמור על הרצף הלימודי כדי שבסופו של דבר יהיו מורים ברמה מקצועית ראויה: "בחשיבות לשמור על הרצף הלימודי של הסטודנטים ולהשתדל לחזור לשגרה מסוימת", ולכן המדריכות סברו שאין להנהיג ויתורים אלא ליצור אקלים מקבל, שיאפשר את השניים: "אני מרגישה שיש צורך בהרבה שיח, בהפחתת לחץ, בהבנה, אך לא בוויתור". לצד ההנחיה המקצועית המדריכות תיארו את חשיבות העשייה החינוכית ואת מקומן בעידוד הסטודנטים להתמיד ולבצע את הדרישות והמטלות, גם במצב המלחמה המתמשך.

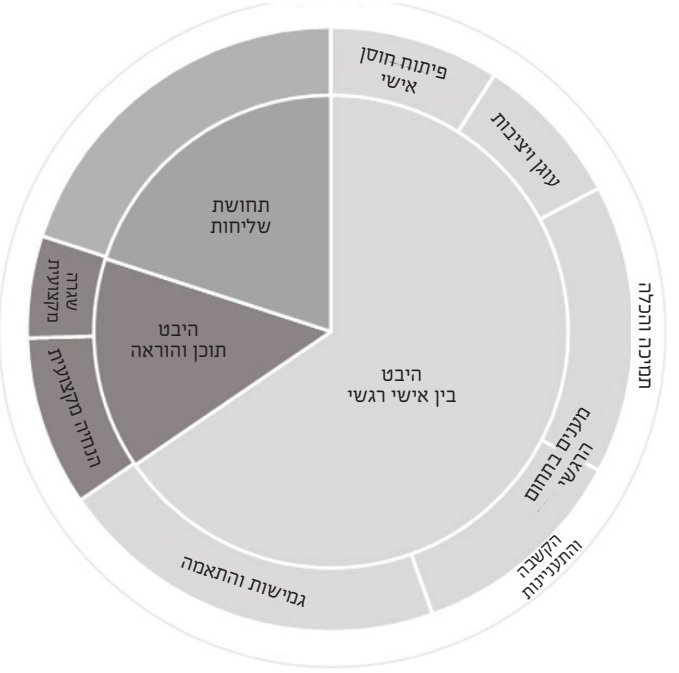
3. תחושת שליחות במילוי התפקיד: "שליחות גדולה לאומה"

ממצא נוסף, שעלה מדברי המדריכות הפדגוגיות ושפך אור על תפיסת תפקידן, הוא תחושת השליחות. נושא השליחות הופיע 22 פעמים בראיונות. הציטוטים שעסקו בשליחות שבתפקיד המדריכות היו מגוונים ותיארו מרחבים ערכיים שונים: התפקיד כבעל ערך לאומי, חברתי וחינוכי. למשל: "זו שליחות עצומה"; "תפקיד מאוד חשוב ומשמעותי". בממצאים עלה הערך החברתי שבתפקיד: "ליווי וקידום הסטודנטים, להיות משמעותיים ומשפיעים בחברה". הערך החינוכי: "להתוות את דרכם של עובדי ההוראה הצעירים ברמה הערכית ובמסוגלות המקצועית"; "ליבת המסר למודרכים אינה האסטרטגיה הפדגוגית אלא השליחות החינוכית כמפעל חיים". כמו כן בא לידי ביטוי הערך הלאומי שבתפקיד: "זו שליחות גדולה לאומה"; "מובילה ומנחה את פרחי ההוראה לתפקיד הכי משמעותי וערכי למדינה". תחושת השליחות שחשו המדריכות הפדגוגיות איננה מיוחדת למלחמה דווקא, אך ניתן לראות בממצאי המחקר הנוכחי התייחסות רבה לערך הלאומי שבתפקיד לצד ההתייחסויות לערך החברתי והערך החינוכי שבו.

בכמה ציטוטים לתחושת השליחות יש תוקף וחשיבות יתירה בתקופת המלחמה: "מנסה להסביר לסטודנטים ולסטודנטיות שלהיות מורה מכילה ורגועה בתקופה זו, המאתגרת כל כך, זו עבודת קודש". המדריכות הדגישו את תפקיד המורה כמודל לחיקוי עבור התלמידים, אולי מתוך ראיית תפקידן עצמן: "תפקיד קריטי, שיהווה דוגמה למציאות מאתגרת ואיך מתפקדים בה"; "להבין את החשיבות של העבודה שעושים למען השני, חשיבות השעה ותרומתה הייחודית של כל מד"פית לחברה דווקא בשעה הזו". התפקיד של המדריכה הפדגוגית בתקופת מלחמה נתפס כחשוב ועיקרי בהכשרת הסטודנטיות להיות מורות איכותיות ובעלות יכולות תפקוד במצבים מאתגרים בעתיד.

התמות ומשקלן היחסי מומחשים בתרשים 2:

תרשים 2
חלוקת מופעי התמות ותתי-התמות



דיון

ההדרכה הפדגוגית מוגדרת בספרות המחקר כמקצוע דינמי, שיש בו התאמה מתמדת לנסיבות משתנות. המחקר הנוכחי התמקד בעבודתן של מדריכות פדגוגיות בזמן מלחמה. ניתוח התוכן של תשובות המדריכות במחקר הנוכחי העלה שלוש תמות. השתיים הראשונות התמקדו בשני היבטים עיקריים: היבט בין-אישי ורגשי, והיבט התוכן וההוראה. שני היבטים אלה תואמים את הספרות המקצועית העוסקת בהדרכה פדגוגית (West-Burens et al., 2020), המתארת מכלול של תפקידים ומחלקת אותם לאותם שני היבטים עיקריים: תחום בין אישי רגשי ותחום תוכן והוראה. היבטים אלה חוזרים במחקרים שונים באופנים שונים, הן במשקל שמקבל כל היבט ביחס למשנהו והן ברשימת התפקידים הנכללים בכל היבט. עבודת ההדרכה הפדגוגית בהיבט הבין-אישי והרגשי מתמקדת בפיתוח האישיות המקצועית של הסטודנט כמורה לעתיד, בתחום הבין-אישי והתוך-אישי. עבודת ההדרכה הפדגוגית בהיבט התוכן וההוראה מתמקדת בפיתוח כישורי ההוראה והלמידה של הסטודנט. קיימת חשיבות רבה בשמירה על איזון בין שני ההיבטים לטובת התפתחות מיטבית של הסטודנט בתהליך ההכשרה (West-Burens et al., 2020; Koşar, 2023). במחקר הנוכחי ניכר שההיבט הבין-אישי והרגשי היה בולט הרבה יותר מהיבט התוכן וההוראה בתהליך הליווי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר

קודמים, שמצאו כי בזמן מלחמת רוסיה-אוקראינה התחום הפדגוגי ירד בסדר העדיפויות של מורים (Lavrysh et al., 2022). התמה השלישית שנמצאה היא תחושת השליחות, ואף היא מוזכרת בספרות כחלק אינטגרלי מתפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי (דעבול ודיאב, 2014; שביט-מילר ואחרים, 2022). ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בכך ומוסיפים את הנופך הלאומי בתחושת השליחות.

תפיסת התפקיד: היבט בין-אישי ורגשי

ההיבט הבין-אישי והרגשי מופיע בספרות כמאגד את כלל תפקידי המדריך הפדגוגי בפיתוח האישיות המקצועית של הסטודנט כמורה לעתיד בתחום הבין-אישי והתוך-אישי. בימי שגרה מתנהל המורה בחזיתות שונות: מול ההנהלה, הצוות, ההורים והתלמידים. תפקיד זה בעבודת המורה מצריך כישורים אישיותיים רבים. תתי-הקטגוריות בהיבט זה עוסקות בפיתוח הצרכים הרגשיים-מקצועיים של הסטודנט, ביצירת קשר בין המערכות השונות וביצירת מרחב חברתי לצמיחה והתפתחות. כחלק מתהליך ההכשרה עוסקת ההדרכה הפדגוגית בפיתוח כישורים אלה אצל הסטודנט, באמצעות יצירת מערכת יחסים אישית וקשר של אמון ופתיחות (דעבול ודיאב, 2014; המר-בודנרו, 2014; צבר, 2016; Koşar, 2023; West-Burens et al., 2020). ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שבתקופת המלחמה הושם דגש מיוחד על היבט זה, שהוזכר בהקשר לאתגרים הייחודיים של הסטודנט בזמן המלחמה. ממצאים דומים התקבלו במחקר שנערך על מדריכות פדגוגיות בימי הקורונה. גם שם בלט ההיבט הרגשי בעבודת המדריכות הפדגוגיות, והן דיווחו על תשומת לב מיוחדת לרגשות הסטודנטים במהלך ההכשרה בתקופת הקורונה, ועל תקשורת הכוללת התעניינות בחששות ובפחדים מתוך הכרה בצרכים הייחודים של הסטודנטים (אלפרט ואחרים, 2024).

לצד הצמיחה וההתפתחות המתמדת, המושגת בהיבט הבין-אישי והרגשי של ההדרכה בימי שגרה, בלט במחקר הנוכחי תפקידה של ההדרכה הפדגוגית כמפתחת חוסן אישי, כעוגן וכאי של יציבות במצבי משבר. חוסן נפשי מוגדר כיכולת להגיב למצב דחק באופן מסתגל, להתאושש מהר יחסית ואף לצמוח ממנו (Denckla et al., 2020). בספרות הענפה העוסקת בבניית חוסן מתועד תפקידם החשוב של מרצים ומדריכים בבניית חוסנם של סטודנטים (Eloff et al., 2023). נראה כי פרקטיקות של תמיכה והכלה, הקשבה והתעניינות, שבהן נקטו המדריכות הפדגוגיות תוך גמישות והתאמה של ההדרכה למציאות המשתנה של ימי המלחמה, ענו על הצורך בפיתוח כוחות הישרדותיים אלה.

תפיסת התפקיד: היבט תוכן והוראה

תפקידה של ההדרכה הפדגוגית בהיבט התוכן וההוראה הוא לפתח את הסטודנט ולעשותו לאיש הוראה מקצועי ומיומן. ההדרכה מסייעת לסטודנט להיפגש עם עולמות תוכן שונים, להתנסות בתהליכי הוראה וכן להצליח לחבר באופן עצמאי בין התיאוריה למעשה. באמצעות משוב, הערכה והנחיה הופך הסטודנט למורה מן המניין, המסוגל להתמודד עם האתגרים שבניהול כיתה (המר-בודנרו, 2014; צבר,2016; West-Burens et al., 2020). מקומו של היבט זה בממצאים שעלו מן המחקר הנוכחי מצומצם יחסית. המשתתפות תיארו שתפקיד ההדרכה הפדגוגית הוא הנחיה מקצועית של הסטודנט, בתקופת המלחמה כמו גם בימי שגרה, והדגישו

בדבריהן את חשיבות השמירה על שגרה מקצועית. אולי משום שאלה מאפשרים התמודדות מיטבית עם מצב המלחמה, לאור העובדה ששמירה על שגרה משפרת את ההתמודדות במצבי משבר (גרינוולד, 2023).

איזונים בין היבט להיבט בתפיסת התפקיד

הספרות מדגישה את חשיבות האיזון בין שני מוקדי הפעילות של ההדרכה הפדגוגית; ההיבט הבין אישי והרגשי, המפתח את הזהות המקצועית והיכולות הבין-אישיות של הסטודנט, וההיבט של תוכן והוראה, המאפשר התמקצעות פדגוגית ופיתוח יכולת התמודדות עם עבודת ההוראה על אתגריה השונים (שביט-מילר ואחרים, 2022 ;West-Burens et al., 2020). במחקר הנוכחי נמצא חוסר איזון ניכר בין שני ההיבטים של ההדרכה הפדגוגית, שהתבטא בהיקף ההיגדים ובתקפות התכנים. מן הציטוטים עלתה תמונה ברורה המציגה את ההיבט הבין-אישי והרגשי כליבת ההדרכה הפדגוגית במהלך שני החודשים הראשונים למלחמה. ניתן לשער שמציאות המלחמה והאתגרים הייחודיים, שאיתם התמודדו המדריכות הפדגוגיות, השפיעו על תפיסת תפקידן. בנוסף לזאת, ההתמודדויות שחוו הסטודנטים ודאי השפיעו על ההתנהלות האישית של המדריכות בין מרחבי תפקיד ההדרכה, בדומה לממצאים שנמצאו באשר להתנהלות מדריכות פדגוגיות בתקופת הקורונה (כדורי-שלזק וברוזה, 2024).

הצורך בגמישות יתירה

הדינמיות מוזכרת בספרות כחלק אינטגרלי מעבודת ההדרכה הפדגוגית. בשל הגבולות המטושטשים של תפקידי ההדרכה נותר כר רחב לשינויים, הנתונים לשיקול דעתה של כל מדריכה. כמו כן, המציאות המשתנה מלמדת תכופות כי הגמישות הכרחית לתפקוד מיטבי וליכולת השפעה (צבר, 2016; שביט-מילר ואחרים, 2022). הצורך בגמישות במסגרת ההדרכה הפדגוגית בשני היבטי ההדרכה חזר ונשנה בציטוטים רבים. זאת כנראה בשל העובדה שבתקופת מלחמה יש חשיבות יתירה לשימת לב לצרכים העולים מן השטח. למרות שהיו נתונות במצב המוגדר "טראומה משותפת" נדרשו המדריכות להתייחס בכבוד, בהבנה ובהכלה להתמודדויות הסטודנטים, ולפעול בגמישות מרבית תוך שמירה על המסגרת הכללית של התפקיד.

שליחות לאומית בזמן מלחמה

תפיסת התפקיד כשליחות עוטפת את תפקיד ההדרכה הפדגוגית ומלווה תדיר את המדריכות בעבודתן. תחושת שליחות זו מקנה להדרכה נופך נוסף וייחודי, ומעניקה לתפקיד ערך חברתי, חינוכי ולאומי. מחקרים שעוסקים בהדרכה הפדגוגית מציינים כי חוויית השליחות מעמיקה את ההזדהות המקצועית ומייצרת חיבור אישי איתן בין המדריך לעבודתו (דעבול ודיאב, 2014; שביט-מילר ואחרים, 2022). המחקר הנוכחי נותן משנה תוקף לממצאים אלה. המחקר מדגיש את חווית השליחות שבהדרכה הפדגוגית ואת הערך החברתי, החינוכי והלאומי שבה. הערך הלאומי בולט מאוד בממצאי מחקר זה, שהתרחש בצל המלחמה, כנראה משום שמלחמת חרבות ברזל הדגישה הפן הלאומי של הקיום במדינת ישראל. הטרמינולוגיה שבה השתמשו כמה מדריכות, כמו: "עבודת קודש" או "תפקיד קריטי", מבטאת את עומק התחושות שחוו. ניתן לראות שימי המלחמה מחדדים את ערך ה"למה" (What for) שבתפקיד ההדרכה, ואוגדים אותו תחת מטריית הפעילויות הוולונטריות הרבות של עשייה חברתית חיובית בעבור המדינה.

ממצאי המחקר, כפי שנגזרו מדברי המדריכות, מצביעים על חשיבותה של ההדרכה הפדגוגית לתפקוד הסטודנט ולהכשרתו להוראה במצבי משבר. בתחילת המלחמה, בשל המצב, הייתה המערכת האקדמית בתהליכי גיבוש מדיניות מתחדשת, ומסגרת ההכשרה המעשית של הסטודנטים להוראה נרתמה לעשייה החינוכית ברחבי המדינה. בעזרת התאמות ושינויים הצטרפו הסטודנטים לכיתות בבתי הספר השונים ותפקדו כאנשי חינוך מן המניין. המדריכות הפדגוגיות ליווי את הסטודנטים בתקופה זו והתוו דרך פעולה בתוך המורכבות הכללית. מציאות זו מצביעה על חשיבות ההכרה בערכו של תפקיד ההדרכה בקרב המדריכות הפדגוגיות; תפיסת התפקיד היא זו שבגינה התגייסו למשימה לקיים שגרה בזמן משבר. בשל כך ראוי שמערכת החינוך תכיר בחשיבותה ובערכה של ההדרכה הפדגוגית ותפעל לקדמה ולפתחה מבחינה מקצועית.

הספרות המקצועית שנכתבה לאורך השנים מצביעה על עמימותו של תפקיד ההדרכה הפדגוגית ועל היעדר הגדרה חד משמעית שלו, והדבר מעכב את התפתחות ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה. מתוך הכרת חשיבות תפקיד ההדרכה הפדגוגית במצבי משבר, כפי שעלה ממחקר זה, ראוי לתת את הדעת על הגדרת התפקיד וגבולותיו, זאת מבלי לפגוע בדינמיות הנדרשת בתפקיד ובמרחב הפעולה האישי של כל מדריכה. באופן מעשי נכון להמשיך ולקדם פיתוח מקצועי ייחודי ומותאם של המדריכות הפדגוגיות באמצעות רכישת כלים שישמשו אותן לעבודה עם הסטודנטים בתחומים הבין-אישיים, הרגשיים והפדגוגיים, כגון: פיתוח השתלמויות ייעודיות, דרישה להתמקצעות, וסלילת מגוון דרכי התפתחות וקידום מקצועי. כמו כן, את תחושת השליחות - שהייתה דומיננטית בתיאורי המדריכות, ושהמודעות אליה אפשרה להן לתפקד גם במצבים קשים - ראוי לחזק, לפתח ולהעצים, על ידי בניית "גאוות יחידה" של קבוצת ההשתייכות למקצוע. זאת באמצעות מפגשים סדירים של קבוצת עמיתים שבהם ייערך שיח משותף ותינתן תמיכה רגשית קולגיאלית.

מגבלות המחקר

בשל המלחמה נערך המחקר באופן מקוון, בעזרת שאלון המשלב מחקר כמותי לצד שאלות איכותניות פתוחות. ייתכן שבשל כך התשובות היו קצרות וממוקדות ולא התאפשר פיתוח תוכן איכותני כבריאיון עומק חצי מובנה. נוסף על כך, המחקר התבצע בחודשי המלחמה הראשונים ועל כן הפרספקטיבה הייתה ממוקדת וספציפית למצב בראשית המלחמה, ללא התייחסות למצב מלחמה מתמשך.

הצעות למחקרי המשך

מחקרי המשך בתחום ההדרכה הפדגוגית יכולים לשפוך אור על הסוגיות השונות שנדונו במחקר זה. מחקר הבוחן את תפקיד ההדרכה הפדגוגית בעת מלחמה מתמשכת יכול להוביל לתובנות חשובות נוספות. כמו כן, מחקר שיעסוק באופן שבו תופסים הסטודנטים את תפקיד ההדרכה הפדגוגית ואת תפקידי השותפים האחרים, כמו מורים מאמנים ומנהלי בתי ספר, יוכל להרחיב את זווית הראייה על תפקוד המדריכות הפדגוגיות בימי מלחמה. ולבסוף, מחקר העוסק בהשלכות של תפיסת התפקיד על תפקודן של המדריכות הפדגוגיות בפועל עשוי להוסיף נדבך חשוב להבנת הנושא.

מקורות

אלפרט, ב', אריאב, ת', הדר, ל' וארגז, א' (2024). ההכשרה הקלינית להוראה בעת משבר: התמודדות מדריכים פדגוגיים עם סגירת בתי הספר בגל הראשון של הקורונה. בתוך: ל' קוזמינסקי, ר' לידור, ח' שכטר, ט' מיכלסקי ול' רוסו (עורכים), **הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה: אתגרים, הזדמנויות ושינוי** (כרך ב': התנסות, סימולציות ולמידה מקצועית) (עמ' 17-36). מכון מופ"ת

גרינוולד, נ' (2023) **מדריך להתערבויות טיפוליות בילדים, בני נוער ומשפחותיהם במצבי טראומה מורכבת, משותפת ומתמשכת.** השירות הפסיכולוגי החינוכי מועצה אזורית שער הנגב.

דעבול, ד' ודיאב', ח' (2014). יחס המדריך הפדגוגי ומודרכיו להענקת מתנה במהלך הדרכה פדגוגית. **במעגלי חינוך, 4,** 142-166.

המר-בודרנו, ד' (2014). הדרכה פדגוגית: האישי והמקצועי - הילכו יחדיו? **החינוך וסביבו, 36,** 161-177.

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

יריב, א' ופורקוש, א' (2019). יחסי אמון והסתרה בהדרכה פדגוגית. **דפים, 70,** 35-57.

יריב, א' וקויפמן, י' (2016). לא הקפדן מלמד: ניהול שיח ההדרכה הפדגוגית. **רב גוונים: מחקר ושיח, 15,** 89-119.

כדורי-שלזק, מ' וברוזה א' (2024). להיות מדריכה פדגוגית בעת משבר הקורונה. בתוך: ל' קוזמינסקי, ר' לידור, ח' שכטר, ט' מיכלסקי ול' רוסו (עורכים), **הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה: אתגרים, הזדמנויות ושינוי** (כרך ב': התנסות, סימולציות ולמידה מקצועית) (עמ' 37-53). הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

לבקוביץ, ע' ולוי, ר' (2021). הקשר בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי, דיכאון ובדידות בקרב מורים במהלך משבר הקורונה. **זמן חינוך, 7,** 109-131.

פלד, ד' וברונשטיין-קלומק, ע' (2018). מה צריך המדריך? הקשר בין מאפייני ההדרכה, האישיים והסביבתיים של המדריך, להתפתחות והמסוגלות המקצועית של המתמחים. **פסיכואקטואליה, אוקטובר** 2018, 18-29.

צבר, ה' (2016). מחשבות על גבולותיה המטושטשים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית. **ביטאון מכון מופ"ת, 59,** 5-8.

רן, ע' (2017). **תפקיד המדריך הפדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד, ישראל, סינגפור ושבדיה.** מכון מופ"ת

שביט-מילר, ע', רוזנברג, ק', זוזובסקי, ר', עלדור, נ' וארביב-אלישיב, ר' (2022). **מי את המדריכה הפדגוגית? תפיסת התפקיד, זהות מקצועית וגורמים מעצבים לפי תפיסת מדריכים פדגוגיים במכללת סמינר הקיבוצים.** מכללת סמינר הקיבוצים, רשות המחקר.

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

Ali, D. A., Figley, C. R., Tedeschi, R. G., Galarneau, D., & Amara, S. (2023). Shared trauma, resilience, and growth: A roadmap toward transcultural conceptualization. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 15*(1), 45–55. doi.org/10.1037/tra0001044

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education, 28*(6), 1467–1489. https://doi.org/10.1002/cae.22318

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

Budnyk, O., & Sajdak-Burska, A. (2023). Pedagogical support for Ukrainian war-affected children: Future teachers' readiness to work in crisis. Comparative analysis of research results in Ukraine and Poland. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 10*(3), 16–31. https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.16-31

Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). *European Journal of Psychotraumatology, 11*(1). doi: 10.1080/20008198.2020.1822064.

Deutschman, M. C., Cornwell, C. L., & Sundstrom, S. M. (2022). Fostering anti-oppressive pedagogies in preservice teachers: The role of the university supervisor. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 37*(2), 597–612. https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098407

Eloff, I., O'Neil, S., & Kanengoni, H. (2023). Students' well-being in tertiary environments: Insights into the (unrecognised) role of lecturers. *Teaching in Higher Education, 28*(7), 1777–1797.

Hadar, L. L. (2024). Difficulty is an opportunity: The coping of alternative schools in Israel during COVID-19. *Pedagogy, Culture & Society, 32*(5), 1171-1190. https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2152079

Koşar, G. (2023). A self-study on the challenges a university supervisor faced in online teaching practicum and how she met them. *International Journal of Teacher Education and Professional Development* (IJTEPD), 6(1), 1–12. https://doi.org/10.4018/ijtepd.317218

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

Nurulita, N. D., Prestiadi, D., & Imron, A. (2021). Education supervision as a teacher professionalism improvement. In: D. E. Kusumaningrum, A, R. Rahma, I. Purnamasari, K. M. Raharjo, R. A. Listyaningrum, & A. P. Putra, (Eds.), *Proceedings of the1st International Conference on Continuing Education and Technology (ICCOET 2021)* (pp. 129–131). Atlantis Press.

West Burns, R., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2020). A Framework for naming the scope and nature of teacher candidate supervision in clinically-based teacher preparation: Tasks, high-leverage practices, and pedagogical routines of practice. *The Teacher Educator, 55,* 214–238. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1682091

פערים בתמונת המצב הרגשית בין סטודנטים יהודים לערבים בעת מלחמת חרבות ברזל

יפעת הררי פלטיאל, רותם מאור והלן קאקונדה מועלם

תקציר

המחקר הנוכחי מתמקד בהבדלים בחוסן נפשי, אסטרטגיות התמודדות ורווחה פסיכולוגית בין סטודנטים יהודים לערבים הלומדים במכללה לחינוך בירושלים. הוא נערך כחודשיים לאחר פרוץ מלחמת חרבות ברזל, עם חזרת הסטודנטים ללימודים. שיטת המחקר הייתה בעיקרה כמותית. 275 סטודנטים יהודים וערבים השיבו על שאלון סגור, שבחן את רמת החוסן האישי, השימוש באסטרטגיות התמודדות והרווחה הפסיכולוגית. השאלון נותח ניתוח כמותי. לצורך העמקה, נוספה לשאלון שאלה פתוחה אחת, שנותחה באופן איכותני. ממצאי המחקר העלו כי לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת החוסן בין שתי הקבוצות. לא נמצאו הבדלים מובהקים גם בשימוש באסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש. עם זאת, בהשוואה לעמיתיהם היהודים, הסטודנטים הערבים דיווחו על שימוש גבוה יותר באסטרטגיית התמודדות ממוקדת בעיה. בנוסף, נמצאו הבדלים בדפוסי הרווחה הפסיכולוגית: הסטודנטים היהודים חוו רמות נמוכות יותר של רווחה, בעיקר בהיבטים של ניהול כעסים ומצוקה רגשית, בעוד הסטודנטים הערבים דיווחו על רמות נמוכות יותר של תפיסה עצמית חיובית. הניתוח האיכותני חשף הבדלים תרבותיים בהבעה רגשית ובדרכי התמודדות: סטודנטים יהודים דיווחו על כאב אישי ולאומי ושימוש באסטרטגיות הימנעות, ואילו סטודנטים ערבים ביטאו רגשות מעורבים ודאגה לעתיד, תוך שימוש באסטרטגיות ממוקדות בעיה הכוללות התמודדות ישירה ומסתגלת. ממצאים אלה מדגישים את הצורך לפתח במוסדות להשכלה גבוהה מערכות תמיכה רגישות תרבותית, המותאמות לצרכים המגוונים של סטודנטים מרקעים שונים, ומבססים תובנות מעשיות לשיפור התמיכה בהם בתקופות של משבר ומלחמה מתמשכת.

מילות מפתח: **סטודנטים יהודים וערבים; חוסן נפשי; אסטרטגיות התמודדות; רווחה פסיכולוגית; מלחמה מתמשכת**

מבוא

בשבת ה־7 באוקטובר 2023 פתח ארגון חמאס במתקפת פתע משולבת על ישראל, בעיקר על יישובי עוטף עזה. במתקפה, שכללה ירי ארטילרי מסיבי וחדירה רגלית של אלפי מחבלים והמון עזתי לערים וליישובים הממוקמים בגבול הרצועה, נטבחו באכזריות 1,170 אזרחים וכוחות צבא וביטחון, ו־255 בני אדם נחטפו לתוך שטחי הרצועה. בעקבות כך, הכריזה מדינת ישראל על מלחמת חרבות ברזל נגד ארגון חמאס ושלטונו (נתוני מלחמה, 2024). אירוע זה, בהיקפו ובהשפעתו, הוא טראומה לאומית המונית, אשר זעזעה את ישראל ופגעה בכלל תושביה (Levi-Belz et al., 2024). מאמר זה מתאר תמונת מצב רגשית של סטודנטים יהודים וערבים ממזרח ירושלים במכללה אקדמית לחינוך במרכז ירושלים, עיר בעלת מורכבות סוציו-פוליטית ומגוון זהויות (Shibib, 2024), המשמשת שדה ייחודי למחקר זה.

המכללה, המהווה מרחב רב-תרבותי עבור סטודנטים יהודים וערבים, נאלצה לדחות את פתיחת שנת הלימודים האקדמית לדצמבר 2023, בשל סגירת המוסדות החינוכיים בתחילת המלחמה. הלימודים חודשו כחודשיים לאחר מועד הפתיחה המקורי, בדצמבר 2023. חידוש

הלימודים בעיצומה של תקופה מאתגרת זו הוא הרקע למחקרנו, שנערך במטרה לבחון את ההשפעות המורכבות של המצב על הסטודנטים. מטרת המחקר הייתה לבחון האם בשעת המלחמה הקשה המתחוללת בעזה קיימים הבדלים בחוסן נפשי, באסטרטגיות התמודדות וברווחה פסיכולוגית בין שתי קהילות הלומדות באותו מוסד: הסטודנטים היהודים והערבים במכללה. הנחנו שהרקע התרבותי והחברתי השונה עשוי להשפיע על האופן שבו כל קבוצה חווה את המצב ומתמודדת עמו, אך נמנענו מהנחות מוקדמות על טיב ההבדלים.

ייחודו של המחקר בשלושה דברים: ראשית, עיתוי המחקר בזמן מלחמה. שנית, את המחקר הוביל צוות משותף של חוקרות יהודיות וחוקרת ערבייה מהמכללה, והדבר אפשר לבחון את נושא המחקר בפרספקטיבה מעמיקה ורב-צדדית. שלישית, המחקר התמקד בסטודנטים ערבים ממזרח ירושלים, אוכלוסייה ייחודית המתגוררת באזור שרובו נכלל בגבולותיה המוניציפליים של ירושלים ונמצא מעבר לקו הירוק (Chiodelli, 2013). חשוב לציין כי רוב התושבים הפלסטינים במזרח ירושלים הם תושבי קבע של ישראל אך לא אזרחים. זהו מעמד ביניים מורכב; לא משולבים באופן מלא במדינת ישראל, אך גם לא מנותקים ממנה לחלוטין (Avni et al., 2022). ממצאי המחקר עשויים לספק תובנות באשר למצבם הרגשי והנפשי של סטודנטים יהודים וערבים בעת מלחמה מתמשכת, ולהיטיב את הנהלים הנהוגים במוסדות להשכלה גבוהה המשלבים חברות בעלות זהויות שונות, בייחוד במצבי קיצון.

סקירת ספרות

סקירת הספרות הבאה מגדירה ובוחנת את המושגים העיקריים במחקרנו: חוסן נפשי, אסטרטגיות התמודדות ורווחה פסיכולוגית. שלושת המבנים המשולבים האלה הם רכיבים חיוניים לבריאות נפשית (Etherton et al., 2022; Zaheer & Khan, 2022). בנוסף אנו מתייחסות למסגרות תיאורטיות רלוונטיות, שהנחו את החקירה, ויכולות להציע תובנות על האופן שבו מושגים אלה מתקיימים בהקשר הייחודי של סטודנטים יהודים וערבים בעת מלחמה פעילה.

חוסן נפשי

חוסן נפשי הוא תהליך דינמי של התגברות על קשיים תוך שמירה על רווחה פסיכולוגית (Maor, 2024; Miller-Graff, 2022), וניתן להגדירו כהתאוששות וצמיחה לאחר אירועים מלחיצים (Kuntz, 2021). הוא מחליש את הקשר בין חשיפה למצב סכסוך מתמשך ובין תוצאות פסיכולוגיות קשות באמצעות ניהול יעיל של משאבים בעתות משבר (Myat Zaw et al., 2022). חוסן נפשי ממתן השפעות מזיקות ותומך בהסתגלות חיובית לאתגרים, ומשום כך חשוב במיוחד לסטודנטים המשתלבים בהשכלה גבוהה (Kuntz, 2021).

תיאוריית שימור המשאבים (Conservation of Resources - COR Theory) היא מסגרת תיאורטית המסייעת להבנת התפתחות החוסן הנפשי (Hobfoll, 2011), שעל פיה בני אדם שואפים להשיג משאבים בעלי ערך, כמו הערכה עצמית ותמיכה חברתית, וכן שואפים לשמור ולהגן עליהם. לחץ נוצר כאשר משאבים אלה אובדים או אינם מתחדשים כראוי (Radford, 2024), ואילו חוסן נפשי כרוך בניצול יעיל של משאבים זמינים להתמודדות עם גורמי לחץ ומניעת דלדול משאבים (Hobfoll, 2011). יש לציין כי הנטייה התרבותית משפיעה על השימוש במשאבי החוסן ועל ניהולם (Guan et al., 2020).

המודל האינטגרטיבי של סיכון וחוסן (Garmezy & Rutter, 1983; Richardson, 2002) מספק מסגרת תיאורטית משלימה לתיאורית שימור המשאבים, לצורך הבנת מנגנוני חוסן באזורי סכסוך. על פי מודל זה, שפיתחו ועדכנו חוקרים ותיאורטיקנים שונים, נתפס החוסן כתהליך דינמי המעוצב על ידי משאבי התמודדות פנימיים וחיצוניים של הפרט, כגון: גורמים ביולוגיים, פסיכו-חברתיים ורוחניים, התורמים להסתגלות חיובית ולצמיחה פוסט-טראומטית בעת מצוקה (Masten, 2024). בהלימה למסגרות תיאורטיות אלה, מחקרים מצביעים על כך שסטודנטים יהודים וערבים בישראל מנצלים משאבים תרבותיים ייחודיים, המהווים בסיס למנגנוני החוסן הנפשי שלהם. נמצא כי סטודנטים יהודים נהנים ממערכות תמיכה מוסדיות חזקות, המחזקות את חוסנם (Kimhi & Dror, 2017), ואילו חוסנם של סטודנטים ערבים, כולל סטודנטים ממזרח ירושלים, מתפתח על רקע אתגרים סוציו-פוליטיים ייחודיים, כולל שוליות, מכשולי ביטחון והתמודדות עם זהות מורכבת (Halabi & Shoshana, 2024; Mansour, 2024). גורם נוסף שתורם להבדלים אפשריים ברמות החוסן בין סטודנטים ערבים ליהודים הוא תפיסת הסכנה. מחקרים מראים כי לעיתים קרובות סטודנטים יהודים מדווחים על חוויית איום (perceived threats) חזקה יותר מאשר סטודנטים ערבים (Enosh & Ben-Ari, 2013), והיא עשויה להשפיע על החוסן ועל ההיערכות הנפשית למצבים באמצעות תהליכי שימור משאבים. סביר להניח כי במהלך מלחמת חרבות ברזל המתמשכת סטודנטים יהודים חווים עוצמות גבוהות יותר של איום, שעשוי לפגוע בחוסנם. מנגנון חיוני נוסף לניהול לחצים, המשולב היטב בתהליכי החוסן, הוא אסטרטגיות התמודדות.

אסטרטגיות התמודדות

אסטרטגיות התמודדות מתייחסות ליכולת הפרט לנהל לחץ פסיכולוגי ומצבי חיים מאתגרים (Byrd & McKinney, 2012; Maor & Gross, 2020). אסטרטגיות התמודדות מוגדרות כמחשבות והתנהגויות שנועדו לסייע לפרט להתמודד עם הדרישות הפנימיות והחיצוניות של מצבים מלחיצים. אישיותו של הפרט, כמו גם נסיבות הלחץ, משפיעות על הבחירה באסטרטגיות ההתמודדות ועל תוצאותיהן. אף על פי שאסטרטגיות מסוימות נחשבות מועילות יותר להסתגלות מוצלחת, אין אסטרטגיה אחת המתאימה לכל מצב או שניתן להגדירה כיעילה באופן אוניברסלי (DeLongis & Holtzman, 2005).

ניתן למצוא בספרות המחקר מודלים תיאורטיים שונים להבנת אסטרטגיות התמודדות ולסיווגן, והמודל הבולט ביותר הוא זה של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). לפי מודל זה, אסטרטגיית התמודדות מתייחסת למאמצים קוגניטיביים והתנהגותיים מכוונים של הפרט למזעור ההשפעות הפיזיות, הפסיכולוגיות או החברתיות של אירועים או מצבים מלחיצים. לזרוס ופולקמן מבחינים בין שני סוגי התמודדות עיקריים: התמודדות ממוקדת בבעיה, והתמודדות ממוקדת ברגש. התמודדות ממוקדת בבעיה כוללת פעולה ישירה נגד מקורות הלחץ דרך פתרון בעיות, תכנון, חיפוש מידע או סיוע. השקעה בפעולות לפתרון בעיות מאפשרת לפרטים לשמר משאבים יקרים ולשחזר את אלה שהידלדלו בגלל הקשיים. מנגד, התמודדות ממוקדת ברגש שואפת לווסת תגובות רגשיות ללחצים ולא בהכרח לטפל בהן ישירות .(Lazarus, 2006) גישת התמודדות זו מנסה למזער מצבים רגשיים שליליים, שבהם הפרט מרגיש שהמצב אינו נמצא תחת שליטתו, באמצעות שיטות כגון חיפוש תמיכה וביטוי

רגש (Scott, 2013). בניגוד להתמודדות הממוקדת בבעיה, אסטרטגיות התמודדות הממוקדות ברגש שאינן מותאמות כראוי - כמו הימנעות, התרחקות ותשומת לב בררנית - קשורות לתוצאות התמודדות לא טובות (Scott, 2013). ישנן ראיות רבות לקשר בין רמות גבוהות של מצוקה פסיכולוגית וירידה בהישגים אקדמיים בקרב סטודנטים בהשכלה גבוהה ובין שימוש נרחב באסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש (Siu, 2023; Vungkhanching et al., 2017).

באזורים המושפעים מסכסוך בחירה של אסטרטגיות ההתמודדות ויעילותן חיוניות לקידום חוסן ורווחה. מחקרים הראו כי אסטרטגיות התמודדות הממוקדות בבעיה יעילות במיוחד בהקשרים אלה. כתוצאה מטיפול ישיר בבעיות מרגישים יחידים שליטה והעצמה, והדבר תורם להקלה מיידית על תחושת הלחץ וליציבות פסיכולוגית לטווח הארוך (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). נוסף על כך, מחקרים עדכניים מראים כי אופן היישום של אסטרטגיות התמודדות הוא תלוי תרבות, ומושפע מאתגרים חברתיים-פוליטיים דומיננטיים ומאוריינטציות תרבותיות (Khoury-Malhame et al., 2024; Ma & Holford, 2023).

בהקשר של המחקר הנוכחי, התרבות הערבית שונה מאוד מהתרבות היהודית בהיותה מאופיינת באידיאלים קולקטיביים. לעומתה, התרבות היהודית מאופיינת בערכים אינדיבידואליסטים, עצמאות, התפתחות אישית והישגיות (Haj-Yahia, 2019; Oyserman et al., 2002). קיימות ראיות ממשיות לכך שאנשים המשתייכים לתרבויות קולקטיביות נוטים לנקוט באסטרטגיית התמודדות מסוג הימנעות, הנחשבת ממוקדת רגש, ואילו המשתייכים לתרבויות אינדיבידואליסטיות נוטים לנקוט באסטרטגיות אקטיביות וממוקדות בעיה (Chang, 2001). אולם מחקר השוואתי, שנערך בקרב סטודנטים ערבים ויהודים בישראל בתקופות של חוסר ביטחון וסכסוך, חשף כי השימוש באסטרטגיות התמודדות אקטיביות לא היה שונה בין שתי קבוצות הסטודנטים (Abu-Kaf et al., 2020; Braun-Lewensohn et al., 2015). בה בעת, סטודנטים ערבים נוטים יותר לאמץ אסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש, כגון: חיפוש תמיכה ברשתות החברתיות, הסתמכות על רשת משפחתית מורחבת ותמיכות מבוססות קהילה, המשקפות את גישתם התרבותית הקולקטיביסטית לניהול לחץ (Abu-Kaf & Khalaf, 2020). שונות תרבותית זו, המתבטאת באסטרטגיות ההתמודדות, בולטת אף יותר בבחירה של סטודנטים ערבים באסטרטגיות התמודדות דתיות, כגון תפילה, המוטמעות במסורות תרבותיות ככלי לניהול מצוקה (Agbaria & Abu-Mokh, 2023). מנגנוני ההתמודדות עוזרים לצלוח אתגרים קשים ומטרתם לשמר את הרווחה הפסיכולוגית בעתות דחק. הרווחה הפסיכולוגית של הפרט היא אינדיקטור להתמודדות יעילה ולחוסן.

רווחה פסיכולוגית

המושג רווחה פסיכולוגית משקף את הבריאות הרגשית, הפסיכולוגית והחברתית, כולל תחושת שביעות רצון מהחיים, איזון רגשי, יכולת ניהול לחצים, אינטראקציות חברתיות והתקדמות לעבר מטרות אישיות (Diener et al., 2018). תפיסות מסורתיות מתמקדות בהיעדר תפקוד לקוי בלבד, ואילו נקודות מבט הוליסטיות יותר, כמו תיאוריית "הרווחה האופטימלית" של סליגמן (Seligman, 2011), מכירות בחשיבות של טיפוח תכונות חיוביות, כמו מעורבות, משמעות והישג, כדי לצמוח מתוך קשיים.

מחקרים על רווחתם של סטודנטים יהודים וערבים בישראל חושפים הבדלים ניכרים ביניהם. סטודנטים ערבים נתקלים לעיתים קרובות בלחצים וחרדה, הנובעים מתחושת שוליות סוציו-

פוליטית, איומים על זהותם התרבותית, וניווט בין זהויות מורכבות בתוך הסכסוך הישראלי-פלסטיני (Abd Alrhman & Cojocaru, 2020; Mansour, 2024). הם לעיתים מרגישים בקמפוסים שלהם כבמרחבים זרים, שבהם הם חייבים לנהל משא ומתן תמידי על נוכחותם וזהותם (Sabbah & Heyd-Metzuyanim, 2021). הסכסוך המתמשך מחריף את הפערים, משפיע על זמינות ואפקטיביות מערכות התמיכה במוסדות האלה ועל רווחתם הפסיכולוגית של הסטודנטים הערבים (Mansour, 2024).

למלחמת חרבות ברזל השפעות חברתיות ניכרות על הערבים ממזרח ירושלים. עם פרוץ המלחמה הם חוו דאגות ביטחוניות והפרעות בשגרת החיים. כמן כן הופעלו נגדם אמצעי אכיפה נוקשים תחת מדיניות של "אפס סובלנות" להבעת דעות ציבוריות נגד ישראל, במיוחד ברשתות החברתיות, ואלה השפיעו באופן עמוק על הסטודנטים ותרמו לתחושת רדיפה ולקשיים הקשורים לזהותם (רמון, 2023). לעומתם, סטודנטים יהודים מדווחים על רמות גבוהות יותר של עמידות אישית, קהילתית ולאומית, ועל תחושה של קוהרנטיות ואיכות חיים טובה יותר (Marciano et al., 2020). הם גם בדרך כלל זוכים לגישה מוסדרת יותר לשירותי תמיכה ממוסדות חינוכיים וקהילתיים, שעשויה לצמצם את ההשפעות השליליות על רווחתם. ועם זאת, כאמור, הם מדווחים על תחושת סכנה מוגברת (Kimhi et al., 2017). במהלך המלחמה הנוכחית רבים מהסטודנטים היהודים שבו ללימודים עם צלקות בעקבות טראומה ואובדן ישיר. מקצתם לחמו, ואחרים אבלו על קרובי משפחה או התמודדו עם השלכות של חטיפת בני משפחה. קבוצת גיל זו שילמה את המחיר הכבד ביותר בנפש, ומשום כך הפגיעה ברווחתם היא רבה.

מנקודת מבט של שימור משאבים (Hobfoll, 2011), שמירה על הרווחה תלויה ביכולתם של הסטודנטים להשיג משאבים יקרים, כמו הערכה עצמית, ביטחון, ושייכות (Ryan & Deci, 2017), להגן עליהם ולשחזר אותם. באזורי סכסוך משאבים אלה עשויים להיות מאוימים במיוחד. בנוסף, הרקע החברתי-תרבותי השונה של הסטודנטים הערבים והיהודים עשוי להשפיע מאוד על משאביהם הבסיסיים ועל יכולתם לנצל תמיכה משפחתית, קהילתית, אקדמית ומוסדית, שהיא חיונית לחוסן ולהתמודדות (Kaplan et al., 2022; Mansour, 2024). החרפת הסכסוך עשויה להגדיל אף יותר את הפערים בגישה למשאבים, ומכאן את אי-השוויון ברווחה בין שתי הקהילות הסטודנטיאליות.

שאלות המחקר

הספרות מרמזת על הבדלים אפשריים בחוסן, בדרכי ההתמודדות וברווחה פסיכולוגית בין סטודנטים יהודים וערבים, המושפעים מהרקע החברתי-תרבותי שלהם ומחוויותיהם. עם זאת, מחקרים מועטים (למשל, Abu-Kaf et al., 2020; Braun-Lewensohn et al., 2015) בחנו את ההבדלים האלה בקרב סטודנטים הלומדים באותו מוסד להשכלה גבוהה במהלך לחימה פעילה, כמו מלחמת חרבות ברזל הנוכחית. מחקר הגישוש הנוכחי מבקש להתמודד עם פער זה על ידי בחינת מדדים פסיכולוגיים של סטודנטים יהודים וערבים במכללה ישראלית לחינוך, ולשפוך אור על האתגרים, המשאבים ותהליכי ההסתגלות שלהם. בשל אופיו החקרני של המחקר לא ניסחנו השערות, ובמקום זאת נבחנו שאלות המחקר הבאות:

1. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים ברמת החוסן שלהם בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
2. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים באסטרטגיות ההתמודדות שננקטו בתקופת מלחמת חרבות ברזל?
3. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים ברווחתם הפסיכולוגית בתקופת מלחמת חרבות ברזל?

שיטה

משתתפים

מדגם המחקר כלל 275 סטודנטים, מהם 89.1% נשים. גיל הסטודנטים נע בטווח שבין 18 ל־26 שנים ($M=21.56$, $SD=2.29$). מתוך כלל המשתתפים 51.6% הזדהו כערבים, ו־48.4% כיהודים. 50% היו בשנה הראשונה ללימודים, 20.6% בשנה השנייה, 20.2% בשנה השלישית ו־9.2% בשנה הרביעית.

כלי המחקר

מכיוון שהמחקר נערך כחודשיים לאחר תחילת המלחמה, הסטודנטים הונחו להתייחס לפרק זמן זה בתשובותיהם לשאלות שבשאלונים הבאים:

1. מאפיינים דמוגרפיים - המשתתפים ענו על שאלות הנוגעות למגדר, גיל ושנת הלימודים האקדמית שלהם.
2. חוסן - רמת החוסן של המשתתפים נמדדה באמצעות סולם החוסן המקוצר של קונור ודווידסון (CD-RISC-10; Campbell-Sills & Stein, 2007). זהו שאלון המכיל עשרה פריטים, והמשתתפים התבקשו להביע את מידת ההסכמה שלהם עם כל פריט באמצעות סולם ליקרט בן חמש דרגות, בטווח שבין 1 (לא נכון בכלל) ל־5 (כמעט תמיד נכון). ככל שהציון גבוה יותר כך רמת החוסן גבוהה יותר. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.78$. דוגמה לפריט מתוך השאלון: "אני יכול להתמודד עם כל אירוע".
3. אסטרטגיות התמודדות - השאלון פותח על ידי קארבר (Carver, 1997) ומכיל 27 פריטים, המחולקים לשלושה סוגים של אסטרטגיות התמודדות: התמודדות ממוקדת בעיה, התמודדות ממוקדת רגש והתנתקות. גרסה זו תוקפה על ידי קאקונדה-מועלם וישראשווילי (Kakounda-Muallem & Israelashvili, 2020) על צעירים יהודים וערבים בישראל. במחקר הנוכחי התמקדנו בשתי אסטרטגיות ההתמודדות: התמודדות ממוקדת בעיה, והתמודדות ממוקדת רגש. ציון גבוה מצביע על שימוש רב באסטרטגיית ההתמודדות. מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.72$ להתמודדות ממוקדת בעיה, ו־$\alpha=0.66$ להתמודדות ממוקדת רגש. דוגמה לפריט מתוך השאלון: "אני מרכז את מאמציי כדי לעשות משהו לפתרון הבעיה".
4. רווחה פסיכולוגית - הרווחה הפסיכולוגית של המשתתפים נמדדה באמצעות שאלון הסתגלות מתבגרים, שפותח על ידי ריינולדס (Reynolds, 2001). השאלון שימש בעבר למדידת רווחה בקרב בני נוער (למשל, Kocayörük & Şimşek, 2016). השאלון המקורי כולל 32 פריטים למדידת ההסתגלות הפסיכולוגית של מתבגרים. לצורך התאמת השאלון לאוכלוסיית המחקר,

שכללה מבוגרים צעירים, הסרנו שני פריטים המתייחסים באופן ספציפי למתבגרים. גרסה זו של השאלון תוקפה בעבר על מדגם של סטודנטים ערבים ויהודים בישראל (Kakounda-Muallem & Israelashvili, 2015). לשאלון ארבעה רכיבים: התנהגות אנטי-חברתית, בעיות שליטה בכעסים, מצוקה רגשית ועצמי חיובי. המשתתפים ציינו את מידת ההסכמה שלהם עם כל פריט לפי סולם בן שלוש דרגות: 1 - לעולם או לעתים רחוקות, ו־3 - כמעט כל הזמן. גורם "העצמי החיובי" קודד הפוך; ציון גבוה במדד זה מצביע על רווחה מועטה. המהימנות הכללית של השאלון היא α=0.85. מהימנות רכיבי השאלון היא כדלקמן: התנהגות אנטי-חברתית (α=0.65); בעיות שליטה בכעסים (α=0.69); מצוקה רגשית (α=0.85); ו"עצמי חיובי" (α=0.64). דוגמה לפריט מתוך השאלון: "הרגשתי כועס מאוד".

הליך המחקר

הוכנו שתי גרסאות לשאלון, אחת בעברית ואחת בערבית. נבחרה דגימת נוחות, ובדצמבר 2023 שלחנו קישור לשאלוני המחקר לכתובות המייל של סטודנטים הלומדים במכללה. סטודנטים שהתנדבו להשתתף במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת, ולאחר מכן מילאו את השאלונים בשפותיהם. ההשתתפות במחקר התבססה על רצונם הטוב של הסטודנטים ולא הובטח להם תגמול. הניתוחים הסטטיסטיים במחקר זה נעשו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 28. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של מכללת דוד ילין.

ניתוח הנתונים

הניתוח הכמותי כלל חישוב מהימנות וסטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר. כמו כן נבחנו הקשרים בין משתני הרקע למשתני המחקר. שאלות המחקר נבחנו באמצעות ניתוחי שונות. נוסף על השאלות הסגורות התבקשו הסטודנטים לכתוב בחופשיות בסוף השאלון כל דבר נוסף שהיו רוצים לשתף, שלא הצליחו לבטא במענה לשאלות הסגורות. 39 סטודנטים השיבו לשאלה הפתוחה. התשובות לשאלה זו עובדו באמצעות ניתוח תוכן הכולל חלוקה לתמות ולקטגוריות משנה (שקדי, 2003). תחילה נקראו התשובות מספר פעמים וסומנו מילות מפתח כדי ליצור תמונה כוללת של הנתונים לפני חלוקתם לקטגוריות. בשלב השני חולקו הנתונים לקטגוריות ובחלק מהמקרים גם לקטגוריות משנה באמצעות זיהוי מילים ונושאים חוזרים. את ניתוח התוכן ערכו שלוש החוקרות מתוך היוועצות משותפת ובקרה.

ממצאים

ניתוח כמותי

סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר מופיעה בלוח 1. תחילה בדקנו את ההשפעות של משתנים סוציו-דמוגרפיים: מגדר, גיל ושנת לימודים. התוצאות הצביעו על הבדלים מובהקים בין נשים לגברים ברמת החוסן, $t(267)=3.47, p<.001$; רמת החוסן של הגברים ($M=3.32, SD=0.52$) הייתה גבוהה מזו של הנשים ($M=3.32, SD=0.69$). לא נמצאו קשרים נוספים בין משתני הרקע לבין משתני המחקר: חוסן, אסטרטגיות התמודדות ורווחה פסיכולוגית. לכן בניתוחים שבהם המשתנה התלוי היה חוסן שימש המגדר כמשתנה בקרה.

לוח 1
ממוצעים, סטיות תקן, וטווח של משתני המחקר

	M	SD	Range
חוסן	3.37	0.69	1-5
אסטרטגיות התמודדות			
התמודדות ממוקדת בעיה	2.78	0.49	1-4
התמודדות ממוקדת רגש	3.00		1-4
רווחה פסיכולוגית		0.46	
התנהגות אנטי-חברתית	1.22	0.31	1-3
בעיות שליטה בכעסים	1.58	0.33	1-3
מצוקה רגשית	2.13	0.45	1-3
עצמי חיובי	1.90	0.41	1-3

חוסן

כדי לבחון את שאלת המחקר הראשונה, העוסקת בהבדלים ברמת החוסן בין סטודנטים ערבים לסטודנטים יהודים, ערכנו ניתוח ANCOVA חד כיווני, והשתמשנו במגדר כפיקוח. בניתוח נמצאו הבדלים לא מובהקים ברמת החוסן בין ערבים ליהודים, $\eta 2=.00$,$p<.05$,$F(1,271)=0.42$. רמת החוסן של הסטודנטים הערבים הייתה גבוהה יחסית ($M=3.34$, $SE=.06$), ולא שונה מזו של סטודנטים יהודים($M=3.40$, $SE=.06$) .

אסטרטגיות התמודדות

כדי לבחון את שאלת המחקר השנייה, אשר עסקה בהבדלים באסטרטגיות התמודדות של סטודנטים ערבים ויהודים, נערך ניתוח שונות מאנובה חד כיווני (MANOVA One way). בניתוח נמצאו הבדלים מובהקים בין ערבים ליהודים בבדיקה הסימולטנית, $F(2,271)=5.24$, $\eta 2=.04$,$p<.01$. ניתוחי שונות נפרדים עבור כל אחד מהמשתנים התלויים, שמטרתם לבחון את המקור לשונות זו, הראו כי סטודנטים ערבים דיווחו על שימוש רב יותר באסטרטגיה ממוקדת בעיה. יחד עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות האתניות במידת השימוש באסטרטגיה ממוקדת רגש (לוח 2).

לוח 2

ממוצעים וסטיות תקן של אסטרטגיות ההתמודדות לפי מוצא

	סטודנטים ערבים		סטודנטים יהודים		$F(1, 272)$	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*		
התמודדות ממוקדת בעיה	2.86	0.42	2.70	0.54	7.66**	.03
התמודדות ממוקדת רגש	3.01	0.38	2.99	0.54	0.13	.00

** p<.01

רווחה פסיכולוגית

כדי לבחון את שאלת המחקר השלישית, העוסקת בהבדלים ברמת הרווחה הפסיכולוגית בין סטודנטים ערבים ויהודים, נערך ניתוח שונות מאנובה חד כיווני (MANOVA One way). בניתוח נמצאו הבדלים מובהקים בין ערבים ליהודים בבדיקה הסימולטנית, $F(4,268)=7.73$, $p<.001$, $\eta2=.10$ ניתוחי שונות נפרדים עבור כל אחד מהמשתנים התלויים, שמטרתם לבחון את המקור לשונות זו, הראו שאצל סטודנטים יהודים היו ערכים גבוהים יותר במדדים בעיות שליטה בכעסים, ומצוקה רגשית. סטודנטים ערבים דירגו גבוה יותר את מדד העצמי החיובי (מידה נמוכה יותר של עצמי חיובי). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות האתניות ברמת ההתנהגות האנטי-חברתית (לוח 3).

לוח 3

ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הרווחה הנפשית לפי שייכות אתנית

	סטודנטים ערבים		סטודנטים יהודים		$F(1, 271)$	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*		
התנהגות אנטי-חברתית	1.24	0.30	1.20	0.32	1.49	.01
בעיות שליטה בכעסים	1.53	0.32	1.63	0.34	5.89*	.01
מצוקה רגשית	2.08	0.47	2.19	0.42	4.44*	.02
עצמי חיובי	1.96	0.43	1.85	0.38	4.72*	.02

* p < .05

ניתוח איכותני

מניתוח התוכן שנעשה לשאלה הפתוחה נחשפו תמות עיקריות שונות לסטודנטים היהודים והערבים. בקרב הסטודנטים היהודים שתי התמות שעלו הן: (1) קושי וכאב, שניתן לחלק לכאב אישי ולכאב לאומי; (2) התמודדות ממוקדת רגש. בתשובות הסטודנטים הערבים בלטו התמות: (1) רגשות מעורבים; (2) תחושות של דאגה ופחד מהעתיד; (3) התמודדות ממוקדת בעיה.

סטודנטים יהודים

קושי וכאב

מועד המענה לשאלון היה כחודשיים לאחר תחילת המלחמה, וכאב האובדן הדהד מתשובותיהם של הסטודנטים. חלק מהסטודנטים התייחסו לכאב הנובע מתוך אובדן אישי או פגיעה במעגלים קרובים: "המצב קשה לי מאוד. אני עצובה וליבי נשבר עבור חברים שאיבדתי, משפחות שחוות קושי גדול מנשוא". כמו כן התייחסו הסטודנטים לתחושות הקשות שהם עצמם חווים: "זו תקופה נוראית שאני מרגישה בה רע רוב הזמן, איך אפשר להכיל את כל הרוע הזה?" אחרים ביטאו את הכאב הלאומי: "אני מרגישה בחיים האישיים שלי בסדר אבל כואבת את כאב העם שלי". דוגמה נוספת לביטוי כאב העם: "אני מאוד עצובה. אני חושבת שלא מגיע לאף יהודי להירצח בדם קר על עצם היותו יהודי".

התמודדות ממוקדת רגש

מתשובות הסטודנטים, ששיתפו מידע על דרכי התמודדותם עם התחושות הקשות, ניתן היה לזהות בעיקר שימוש באסטרטגיה של הימנעות. הימנעות נחשבת לאסטרטגיה ממוקדת רגש, שעיקרה הימנעות ישירה מגורם הלחץ או מהתגובה אליו, על מנת לא להתמודד עם מחשבות או רגשות בלתי נסבלים. כפי ששיתפה אחת הסטודנטיות: "לשקוע בעשייה", דרך שמסייעת לה להתמודד עם המצב ומסיחה את דעתה מהרגשות הקשים שהיא חווה. שיטה נוספת אשר נחשבת לאסטרטגית הימנעות היא שימוש בחומרים ממכרים כמו סמים ואלכוהול, כפי ששיתפה אחת הסטודנטיות: "הדברים הלא חוקיים שעשיתי קשורים לשימוש בחומרים על מנת לשכך את הכאב".

ניתן לסכם כי הסטודנטים היהודים דיווחו על תחושות קשות של כאב, אשר משפיעות עליהם ברמה האישית והלאומית. על מנת להתמודד עם הכאב הם דיווחו על שימוש באסטרטגיה של הימנעות, אשר נחשבת לאסטרטגיית התמודדות לא מסתגלת.

סטודנטים ערבים

רגשות מעורבים

כמה סטודנטים ערבים שיתפו במענה לשאלה הפתוחה שהם חשים רגשות מעורבים. כך לדוגמה כתבה אחת הסטודנטיות: "הרגשות שלנו בזמן הזה מעורבים, בין אושר, פחד ותקווה". מספר סטודנטים כתבו בשאלה הפתוחה את צמד המילים "רגשות מעורבים", אך לא פירטו מהם הרגשות האלה. זאת לעומת הסטודנטים היהודים שביטאו רגשות שליליים בלבד, כפי שפורט למעלה.

דאגה ופחד מהעתיד

הסטודנטים הערבים הביעו תחושות של דאגה ופחד מהעתיד לבוא: "יש פחד מהעתיד ודאגה מכל מה שקורה סביבנו". סטודנטית אחרת שיתפה כי היא "דואגת מהמצב", ואחרת הוסיפה שהיא: "מקווה שכולנו נהיה בסדר". רגשות אלה עשויים לנבוע מתחושת זרות ומהדרה, שסטודנטים ערבים חווים לעיתים בקמפוסים אקדמיים בישראל, ואשר מתעצמים בזמנים של הסלמה במצב הביטחוני. מלחמת חרבות ברזל הינה דוגמה להסלמה קיצונית במצב הביטחוני, וייתכן שזהו המצב קשה ביותר שסטודנטים צעירים אלה נחשפו אליו בחייהם. הסלמה זו עשויה להעצים את תחושת הזרות והניכור, וכן את תחושת הפחד מהעתיד לבוא. כמו כן מעניין לציין כי כאשר סטודנטים התייחסו לתחושת הפחד הם נקטו בלשון רבים ולא בלשון יחיד, דבר שעשוי להיות מוסבר באמצעות השתייכותם לתרבות הערבית הקולקטיבית.

התמודדות ממוקדת בעיה

מניתוח תגובות הסטודנטים עולה כי אסטרטגיית ההתמודדות הבולטת הייתה ממוקדת בעיה, כלומר התמודדות ישירה ומסתגלת למצב. לדוגמה: "אנחנו יכולים לשלוט ברגשות שלנו ולהתקדם. שום דבר לא יעצור אותנו מלהגיע למטרות שלנו". סטודנטית אחרת שיתפה: "הבנתי מהן נקודות החוזק והחולשה שלי וכיצד אני מתמודדת עם מצבי לחץ ויכולה לפתור אותם". שימוש באסטרטגיית התמודדות ממוקדת בעיה באה לידי ביטוי גם ברצון לשמור על השגרה והיציבות למרות התנאים הקשים: "למרות המצב הפוליטי במדינה אני עושה מאמצים לשמור על יציבות בחיי".

לסיכום, ניכר מתגובות הסטודנטים הערבים כי הם חשים רגשות מעורבים, ושהחשש העיקרי שלהם הוא השפעות המלחמה על העתיד לבוא, דבר שתורם לתחושת אי-ודאות. אך ראוי לציין כי דרכי ההתמודדות של הסטודנטים עם המצב הקשה נוטות להיות ממוקדות בעיה. כלומר, דרכי התמודדות מסתגלות, שעשויות להוביל להקלה בתחושות הקשות ולשיפור במצב.

דיון

מחקר זה בחן את ההבדלים בחוסן, באסטרטגיות התמודדות וברווחה פסיכולוגית בין סטודנטים ערבים ליהודים במכללה לחינוך בישראל במהלך מלחמת חרבות ברזל. הממצאים מספקים תובנות בעלות ערך על האתגרים השונים והתהליכים ההסתגלותיים של שתי קבוצות תרבותיות-לאומיות אלה על רקע המלחמה.

ממצאי החוסן לא חשפו הבדלים ניכרים בין הסטודנטים הערבים ליהודים, והדבר מצביע על כך ששתי הקבוצות הצליחו לשמור על מידה רבה של חוסן על אף הקשיים. נתונים מתוך סקר שנערך בקרב 701 צעירים יהודים וערבים בישראל כשלושה וחצי חודשים מפרוץ מלחמת חרבות ברזל מחזקים ממצא זה: 65% מהצעירים הביעו אופטימיות לגבי עתידם, ו־91% דיווחו שיש להם אדם אחד לפחות לפנות אליו בעת משבר (בן סימון וקונסטנטינוב, 2024). נתונים אלה מדגישים שהתמיכה החברתית והאופטימיות הם גורמי חוסן עיקריים. כמו כן, ממצאי המחקר תואמים מחקרים קודמים, שהראו את היכולת של אנשים מרקעים שונים לפתח חוסן בפני קשיים (למשל, Mahajan et al., 2022). תיאוריות שימור המשאבים(Hobfoll, 2011) והמודל האינטגרטיבי לסיכון וחוסן (Garmezy & Rutter, 1983; Richardson, 2002) מספקים מסגרת

תיאורטית להבנת תופעה זו. סביר להניח שסטודנטים יהודים וערבים ניצלו משאבים פנימיים וחיצוניים, כמו: הערכה עצמית, תמיכה חברתית ומסורות תרבותיות, כדי לצלוח את אתגרי המלחמה תוך קידום עמידות למצב. עם זאת, המשאבים והמנגנונים הספציפיים שמבססים את החוסן עשויים להיות שונים בשתי הקבוצות, בשל ההבדלים התרבותיים-חברתיים והחוויות השונות (Guan et al., 2020).

באשר לאסטרטגיות ההתמודדות, הממצאים חשפו כי סטודנטים ערבים דיווחו על שימוש רב יותר באסטרטגיות ממוקדות בעיה, כגון התמודדות אקטיבית עם מצבי לחץ ומיקוד במטרות ויעדים אישיים. עם זאת, לא נמצאו הבדלים בשימוש באסטרטגיות ההתמודדות הממוקדות רגש. ממצא זה אינו מאשש ממצאים קודמים, שלפיהם אנשים מתרבות קולקטיבית נוטים להשתמש יותר באסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש (Chang, 2001). כמו כן ממצא זה סותר מחקרים שנערכו בהקשר הישראלי, שמצאו כי סטודנטים ערבים נוקטים באסטרטגיות ממוקדות בעיה במידה דומה לסטודנטים היהודים (Abu-Kaf & Braun-Lewensohn, 2015). הסבר אפשרי לשימוש הרב יותר של סטודנטים ערבים באסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה עשוי להיות קשור לכך שסטודנטים יהודים חוו לחץ רגשי גדול יותר מעמיתיהם הערבים במהלך מלחמת חרבות ברזל, בשל הקרבה למעגלי פגיעה. סטודנטים יהודים הושפעו באופן ישיר, יותר מעמיתיהם הערבים, בשל הקרבה שלהם לאירועי המלחמה, לאנשים שנרצחו, נפגעו או נשבו. כמו כן, הם חוו הזדהות ישירה עם נפילת היישובים והכאב הלאומי. דבר זה בא לידי ביטוי בתשובות הסטודנטים היהודים לשאלה הפתוחה, שביטאו רגשות שליליים: כאב אישי ולאומי, תחושת אובדן, עצב ושברון לב. לעומת זאת, רוב תושבי מזרח ירושלים, שם מתגוררים רבים מהסטודנטים הערבים, חוו פגיעה עקיפה. מחקרים מראים שככל שאדם קרוב יותר למי שנפגע ישירות מאירוע טראומטי, כך תגובתו הרגשית עשויה להיות חריפה יותר (Wachtel, 2010). על כן ההבדל בחשיפה להשפעות הישירות של המלחמה עשוי להסביר מדוע סטודנטים יהודים השתמשו פחות באסטרטגיות התמודדות ממוקדות בבעיה, וייתכן שהדבר משקף עומס רגשי גדול יותר ודלדול במשאבי ההתמודדות שלהם.

באשר לרווחה הפסיכולוגית, המחקר חשף פערים גדולים בין הסטודנטים הערבים ליהודים. בהשוואה לסטודנטים היהודים, סטודנטים ערבים דיווחו על תפיסה עצמית חיובית נמוכה יותר. הממצאים תומכים בממצאי מחקרים קודמים, שהדגישו את האתגרים הייחודיים שבהם נתקלים סטודנטים ערבים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל; כולל תחושת שוליות, איומים על זהותם התרבותית ומשא ומתן מורכב על זהותם (Mansour, 2024). ייתכן כי המלחמה המתמשכת וההשלכות החברתיות הנלוות, כמו דאגות ביטחוניות ואכיפה מחמירה במזרח ירושלים, אף החריפו את האתגרים האלה ותרמו לתפיסה עצמית חיובית נמוכה יותר בקרב סטודנטים ערבים (רמון, 2023). ממצאים אלה יכולים להיתמך במחקרים שנערכו במוסדות השכלה גבוהה בארצות הברית לאחר אסון התאומים, הידוע בשמו "9/11". המחקרים הראו שסטודנטים ערבים ומוסלמים התמודדו עם תחושות קשות של כעס והאשמה מצד הסביבה, ניכור וחשש לביטחונם, ואלה השפיעו באופן שלילי על תחושת השייכות שלהם בקמפוס ועל זהותם המוסלמית והאמריקאית (Muedini, 2009; Peek, 2003). סטודנטים דיווחו שהפכו לקורבנות של אפליה, הטרדה וגזענות בחסות דיווחי חדשות והצגת תמונות ספציפיות הקשורות

להתקפה (Peek, 2003). במחקרים אלה נמצא כי בתגובה לאירוע סטודנטים מוסלמים דיווחו על נטייה להתכנס חברתית ולפתח קשרים בעיקר עם אנשים מאותו רקע אתני או דתי (Muedini, 2009; Peek, 2003). אף שההקשר התרבותי והחברתי שונה, ממצאים אלה מספקים תובנות נוספות על הדרכים שבהן אירועים משבריים טראומתיים בקנה מידה לאומי, כמו 9/11 בארצות הברית וה־7 באוקטובר בישראל, יכולים לעצב את דפוסי ההשתייכות והזהות של קבוצות מיעוט בחברה, ותורמים להבנת הקשיים שחווים הסטודנטים הערבים בישראל בתקופות של מתיחות ביטחונית וחברתית.

רובו של המחקר הנוכחי הוא כמותני, ועם זאת ניתוח ממצאי השאלה הפתוחה מספק הצצה נוספת לחוויות הפסיכולוגיות של הסטודנטים הערבים. התבוננות בממצאים מגלה תמונה מורכבת של תחושותיהם בתקופה זו. הסטודנטים הערבים דיווחו על תחושות כלליות של דאגה ופחד מהעתיד לצד רגשות מעורבים של תקווה ואושר. מעניין כי התחושות הובאו בלשון רבים, ממצא שיכול להיות מוסבר בתרבות הקולקטיבית שלהם. לעומת זאת כמה סטודנטים ערבים ציינו שרגשותיהם המעורבים כלפי המצב יכולים להיות מוסברים במורכבות הזהויות שלהם. ייתכן שלמידה במכללה רב-חברתית אף מגדילה את הקונפליקט הפנימי של סטודנטים אלה. במחקרי המשך יש מקום לברר לעומק את נושא הרגשות, ובכלל זה את הביטוי של רגשות מעורבים.

הפערים בין הקבוצות באים לידי ביטוי גם במצוקה הרגשית וביכולת לווסת רגשות; הסטודנטים הערבים הציגו תחושות דאגה ורגשות מעורבים, ולעומתם הסטודנטים היהודים דיווחו על בעיות בשליטה בכעס ובמצוקה רגשית. פער זה יכול להיות קשור למידת החשיפה הישירה של הסטודנטים היהודים לטראומות המלחמה, כגון אובדן או חטיפת קרובים, והשירות הצבאי הפעיל של משפחתם וקרוביהם בעזה. מצב חירום מתמשך מגביר את המצוקה הרגשית ומקשה על ויסות הרגשות, כפי שנצפה במחקרים קודמים העוסקים בהשפעות הפסיכולוגיות של סכסוכים מזוינים (Benjet et al., 2016; Eshel et al., 2021). ממצאים אלה מדגישים את ההבדלים במידת הפגיעה הרגשית בין הקבוצות, וכן את הצורך בהתערבויות מותאמות אישית, המספקות מענה לצרכים הפסיכולוגיים הייחודיים של כל קבוצה.

מגבלות וכיוונים למחקרים עתידיים

מלבד התובנות החשובות שמספק המחקר הנוכחי, חשוב להכיר במגבלותיו. ראשית, אופיו הרוחבי של המחקר מונע ביסוס של קשרים סיבתיים בין המשתנים שנבדקו. נדרשים מחקרי אורך כדי להבין טוב יותר את ההבדלים בין ערבים ליהודים במדדי חוסן, אסטרטגיות התמודדות ורווחה נפשית לאורך זמן, במיוחד בהקשר של הסכסוך הישראלי-פלסטיני ומלחמה מתמשכת. שנית, המחקר מסתמך על מדדי דיווח עצמי, שעשויים להיות נתונים להטיות ולהשפעות של רצייה חברתית. ראוי שבמחקרים עתידיים יעשה שימוש בשיטות כמו ראיונות או קבוצות מיקוד כדי להבין טוב יותר את חוויות החיים והתפיסות של הסטודנטים. שלישית, המחקר לא לקח בחשבון את השונות הפנימית בתוך כל אחת מהקבוצות, הערבית והיהודית. גורמים כמו מעמד כלכלי-חברתי, מבנה משפחתי והבדלים אישיים בחוויות ובמשאבי התמודדות עשויים להשפיע על התוצאות שנצפו, ובחינתם במחקר עתידי עשויה לסייע בפיתוח התערבויות ממוקדות ויעילות יותר.

מסקנות והמלצות יישומיות

המחקר הנוכחי, שנערך במכללה לחינוך בירושלים זמן קצר לאחר פרוץ מלחמת חרבות ברזל, חשף הבדלים באסטרטגיות התמודדות ורווחה פסיכולוגית בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים ממזרח ירושלים. למרות שלא נמצאו הבדלים ניכרים ברמת החוסן בין שתי הקבוצות, שהייתה גבוהה למרות המצב, סטודנטים ערבים דיווחו על שימוש נרחב יותר באסטרטגיות ממוקדות בעיה. יתרה מזו, המחקר חשף פערים ברווחה הנפשית, עם דיווחים על קושי גדול יותר בוויסות רגשות ועל מצוקה רגשית מצד הסטודנטים היהודים, ודיווחים על תפיסה עצמית חיובית נמוכה יותר מצד הסטודנטים הערבים.

המחקר מעלה אינדיקציות להשפעות תרבותיות-חברתיות שונות ומתאר כיצד הן עשויות להשפיע על דפוסי ההתמודדות והרווחה הפסיכולוגית של הסטודנטים בשעת מלחמה. יש חשיבות רבה לרקע התרבותי והחברתי להבנת תגובות הסטודנטים. ממצאי המחקר מצביעים על הצורך של מוסדות אקדמיים רב-תרבותיים לפתח מערכות תמיכה רגישות תרבותית ומותאמות אישית לסטודנטים מרקעים שונים. בנוסף רצוי להקדיש משאבים לפיתוח תוכניות תמיכה פסיכו-חברתיות, שיקנו לסטודנטים כלים להתמודדות עם מצבי משבר ומלחמה. תוכניות כאלה יכולות לכלול פעילויות קבוצתיות, סדנאות העצמה, והפעלת קווי ייעוץ פסיכולוגי זמינים לסטודנטים. כמו כן מומלץ לקדם פיתוח תוכניות הדרכה לצוות ההוראה, שילמד את ההבדלים התרבותיים ויתוודע לצורך בתגובה רגישה ומותאמת אישית. תוכניות אלה יכולות לכלול הדרכה בנושא גישות מודעות לטראומה, פיתוח מיומנויות תקשורת בין-תרבותית, וניהול דיאלוג פתוח ובונה במוסד החינוכי בנושאים שנויים במחלוקת.

באופן כללי, תוצאות המחקר מחייבות המשך מחקר ודיאלוג להעמקת ההבנה של מנגנוני ההתמודדות והרווחה של סטודנטים בסביבות למידה רב-תרבותיות ולאומיות. זיהוי והבנה של הגורמים המשפיעים על עמידות והתמודדות יכולים לתרום לפיתוח וליישום אסטרטגיות תמיכה מועילות, ולקדם את יכולת המערכת האקדמית לשפר את חיי הסטודנטים והקהילה הרחבה, בייחוד בתקופות של חירום לאומי וטלטלה חברתית.

מקורות

בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2024). **השפעות מלחמת חרבות ברזל על הצעירים בישראל: ממצאי סקר.** מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

נתוני מלחמה - נתונים מתעדכנים בזמן אמת. (2024). המכון למחקרי ביטחון לאומי (INSS). https://www.inss.org.il/he/publication/war-data/

רמון, א' (2023). מזרח ירושלים ומלחמת חרבות ברזל: תמונת מצב והמלצות מדיניות. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

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

Abd Alrhman, S., & Cojocaru, S. (2020). Integration of Palestinian high school students learning in an Arab school in Israel. *Social Research Reports, 12*(2), 37–47.

Abu-Kaf, S., & Braun-Lewensohn, O. (2015). Paths to depression among two different cultural contexts: Comparing Bedouin Arab and Jewish students. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46*(4), 612–630. https://doi.org/10.1177/0022022115575738

Abu-Kaf, S., & Khalaf, E. (2020). Acculturative stress among Arab students in Israel: The roles of sense of coherence and coping strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(14). https://doi.org/10.3390/ijerph17145106

Agbaria, Q., & Abu-Mokh, A. J. (2023). The use of religious and personal resources in coping with stress during COVID-19 for Palestinians. *Current Psychology, 42*(15). https://doi.org/10.1007/s12144-021-02669-5

Avni, N., Brenner, N., Miodownik, D., & Rosen, G. (2022). Limited urban citizenship: The case of community councils in East Jerusalem. *Urban Geography, 43*(4), 546–566. https://doi.org/10.1080/02723638.2021.1878430

Benjet, C., Bromet, E., Karam, E. G., Kessler, R. C., McLaughlin, K. A., Ruscio, A. M., Shahly, V., Stein, D. J., Petukhova, M., Hill, E., Alonso, J., Atwoli, A., Bunting, B., Bruffaerts, R., Caldas-de-Almeida, J. M., de Girolamo, G., Florescu, S., Guerje, O., Huang, Y,... & Koenen, K. C. (2016). The epidemiology of traumatic event exposure worldwide: Results from the World Mental Health Survey Consortium. *Psychological medicine, 46*(2), 327–343. doi:10.1017/S0033291715001981

Braun-Lewensohn, O. (2015). Paths to depression among two different cultural contexts: Comparing Bedouin Arab and Jewish students. J. *Cross-Cult. Psychol., 46*, 612–630. https://doi.org/10.1177/0022022115575738

Byrd, D. R., & McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health, 6*0(3), 185–193. https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334

Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress, 20*(6), 1019–1028. https://doi.org/10.1002/jts.20271

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping, but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*, 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

Chang, E. C. (2001). A look at the coping strategies and styles of Asian Americans: Similar and different? In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 222–239). Oxford University Press.

Chiodelli, F. (2013). Re-shaping Jerusalem: The transformation of Jerusalem's metropolitan area by the Israeli barrier. *Cities, 31,* 417–424. https://doi.org/10.1016/j.cities.2012.07.006

DeLongis, A., & Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality, 73*, 1633–1656. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00361.x

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature human behaviour, 2*(4), 253–260. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6

Enosh, G., & Ben-Ari, A. (2013). Perceiving the other: Hostile and danger attributions among Jewish and Arab social work students in Israel. *European Journal of Social Work, 16*(3), 427–442. https://doi.org/10.1080/13691457.2012.725033

Eshel, Y., Kimhi, S., Marciano, H., & Adini, B. (2021). Morale and perceived threats as predictors of psychological coping with distress in pandemic and armed conflict times. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(16). https://doi.org/10.3390/ijerph18168759

Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., & Kovacs, N. (2022). Resilience effects on student performance and well-being: The role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *The Journal of General Psychology, 149*(3), 279–298. https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1835800

Garmezy, N., & Rutter, M. (Eds.). (1983). *Stress, coping, and development in children.* Johns Hopkins University Press.

Guan, Y., Deng, H., & Zhou, X. (2020). Understanding the impact of the COVID-19 pandemic on career development: Insights from cultural psychology. *Journal of Vocational Behavior,* 119. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103438

Haj-Yahia, M. (2019). The Palestinian family in Israel. In M. M. Haj-Yahia, O. Nakash, & I. Levav (Eds.), *Mental health and Palestinian citizens in Israel* (pp. 97–120). Indiana University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvpj7j65

Halabi, D., & Shoshana, A. (2024). Where has the sense of ease gone? Ambivalent elite identity among Palestinian students in Israel. *Educational Review,* 1–19. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2316613

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Copin*g (pp. 127–147). Oxford University Press.

Kakounda-Muallem, H., & Israelashvilli, M. (2015). Religiosity as a buffer against suicidal ideation: A comparison between Christian and Muslim-Arab adolescents. *Mental Health, Religion & Culture, 18*(10), 838–849. https://doi.org/10.1080/13674676.2015.1107891

Kakounda-Muallem, H., & Israelashvili, M. (2020). Self-clarity and ways of coping among Jewish, Muslim, and Christian adolescents and emerging adults. *Journal of religion and health, 59*(4), 1766–1781. https://doi.org/10.1007/s10943-019-00871-1

Kaplan, H., Najjar, Z., Kalnisky, E., & Keinan, A. (2022). The challenge of diversity in teacher education institutions in Israel: Students' sense of relatedness and perceptions regarding being a minority or majority. *Journal of Diversity in Higher Education, 15*(4), 493–504. https://doi.org/10.1037/dhe0000288

Khoury-Malhame, E., Bou Malhab, S., Chaaya, R., Sfeir, M., & El Khoury, S. (2024). Coping during socio-political uncertainty. *Frontiers in Psychiatry,* 14. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1267603

Kimhi, S., & Dror, Z. (2017). Resilience and coping strategies among Israeli Jews and Arabs during the missile attacks. *International Journal of Stress Management, 24*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/10615800802647601

Kimhi, S., Dror, G., & Sterne, S. (2017). Resilience among students from the majority and minority group: *The Israeli case. J. Psychol. Behav. Sci, 5*(1), 37–46. doi: 10.15640/jpbs.v5n1a5

Kocayörük, E., & Şimşek, Ö. F. (2016). Parental attachment and adolescents' perception of school alienation: The mediation role of self-esteem and adjustment. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 150*(4), 405–421. https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1060185

Kuntz, J. C. (2021). Resilience in times of global pandemic: Steering recovery and thriving trajectories. *Applied Psychology, 70*(1), 188–215. doi: 10.1111/apps.12296

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74*(1), 9–46. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer Publishing Company.

Levi-Belz, Y., Groweiss, Y., Blank, C., & Neria, Y. (2024). PTSD, depression, and anxiety after the October 7, 2023 attack in Israel: A nationwide prospective study. *EClinical Medicine, 68*. doi: 10.1016/j.eclinm.2023.102418

Ma, A., & Holford, J. (2023). Mainland Chinese students in Hong Kong: Coping with the socio-political challenges of 2017 to 2020. *Journal of Studies in International Education, 28*(4). https://doi.org/10.1177/10283153231187142

Mahajan, S., Hausladen, C. I., Sánchez-Vaquerizo, J. A., Korecki, M., & Helbing, D. (2022). Participatory resilience: Surviving, recovering, and improving together. *Sustainable Cities and Society, 83*. https://doi.org/10.1016/j.scs.2022.103942

Mansour, L. (2024). *In the shadows of inclusion: An exploration of the experiences of Palestinian Arab undergraduate students in Israeli higher education* [Doctoral dissertation, University of Oxford]. CORE. https://core.ac.uk/download/603242713.pdf

Maor, R. (2024). Profiles of peer-rejected individuals: Their attitudes toward the intellectual disability population and the mediating role of resilience. *The Journal of Genetic Psychology, 185*(5), 323–336. https://doi.org/10.1080/00221325.2024.2301943

Maor, R., & Gross, Z. (2020). Resilience as a potential factor in explaining the attitudes of adults who were socially rejected during their school years towards minority groups and foreigners. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 29*(9), 1092–1112. https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1710639

Marciano, H., Kimhi, S., & Eshel, Y. (2020). Predictors of individual, community and national resiliencies of Israeli Jews and Arabs. *International Journal of Psychology, 55*(4), 553–561. https://doi.org/10.1002/ijop.12636

Masten, A. S. (2024). Emergence and evolution of developmental resilience science over half a century. *Development and Psychopathology,* 1-9. doi: https://doi.org/10.1017/S0954579424000154

Miller-Graff, L. E. (2022). The multidimensional taxonomy of individual resilience. *Trauma, Violence, & Abuse, 23*(2), 660–675. https://doi.org/10.1177/1524838020967329

Muedini, F. (2009). Muslim American college youth: Attitudes and responses five years after 9/11. *Muslim world, 99*(1). https://doi.org/10.1111/j.1478-1913.2009.01252.x

Myat Zaw, A. M., Win, N. Z., & Thepthien, B. O. (2022). Adolescents' academic achievement, mental health, and adverse behaviors: Understanding the role of resilience and adverse childhood experiences. *School Psychology International, 43*(5), 516–536. https://doi.org/10.1177/01430343221107114

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological bulletin, 128*(1), 3–72.

Peek, L. A. (2003). Reactions and response: Muslim students' experiences on New York city campuses post 9/11. *Journal of Muslim minority affairs, 23*(2), 271–283. https://doi.org/10.1080/1360200032000139910

Radford, K. (2024). Conservation of resources theory. In K. Hutchings, S. Michailova, & A. Wilkinson (Eds.), *A Guide to Key Theories for Human Resource Management Research* (pp. 59–66). Edward Elgar Publishing.

Reynolds, W. M. (2001). *Reynolds adolescent adjustment screening inventory (RAASI) professional manual.* Psychological Assessment Resources Inc.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology, 58*(3), 307–321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford publications.

Sabbah, S., & Heyd-Metzuyanim, E. (2021). Integration of Arab female students at a technological university: Narratives of identity in figured worlds. *International Journal of Science and Mathematics Education, 19,* 977–996. doi: https://doi.org/10.1007/s10763-020-10084-8

Scott, S. B., Poulin, M. J., & Silver, R. C. (2013). A lifespan perspective on terrorism: Age differences in trajectories of response to 9/11. *Developmental psychology, 49*(5), 986–998. https://doi.org/10.1037/a0028916

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Simon and Schuster.

Shibib, K. (2024). Epistemes of Palestine: Knowledge systems of a centurial struggle. *Contemporary Arab Affairs, 17*(1), 1–31. https://doi.org/10.1163/17550920-bja00032

Siu, O. L., Lo, B. C. Y., Ng, T. K., & Wang, H. (2023). Social support and student outcomes: The mediating roles of psychological capital, study engagement, and problem-focused coping. *Current Psychology, 42*(4), 2670–2679. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01621-x

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology, 58,* 119–144. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705

Vungkhanching, M., Tonsing, J. C., & Tonsing, K. N. (2017). Psychological distress, coping and perceived social support in social work students. *British Journal of Social Work, 47*(7), 1999–2013. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw145

Wachtel, P. L. (2010). *Relational theory and the practice of psychotherapy*. Guilford Press.

Zaheer, Z. O. B. I. A., & Khan, M. A. (2022). Perceived stress, resilience and psychological well-being among university students: The role of optimism as a mediator. *Asian Social Studies and Applied Research, 3*(1), 55–67.

מעמד המורה בעת משבר: תובנות ממגפת הקורונה וממלחמת חרבות ברזל

יצחק גילת

תקציר

מעמד המורה בישראל מעורר אי נחת מראשית ימיה של מערכת החינוך, ואי נחת זה מדרבן למאמצים בלתי פוסקים לשפר אותו. המאמר הנוכחי מציג ממצאים של מעקב אחר השינויים שחלו במעמד המורה בעשור האחרון, שאירעו בו שני משברים גדולים: מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל. המעקב נערך באמצעות שאלון, שפותח לצורך הנושא, והופץ מדי שנה ל־502 משיבים, המהווים מדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית הבוגרת בישראל. השאלון מדד את תפיסת מעמד המורה בשבעה ממדים, כגון: תרומה לחברה, יוקרה והוגנות השכר, ובהשוואה לחמישה מקצועות: רופא, עורך דין, איש היי-טק, איש צבא קבע ועובד סוציאלי. ממצאי המעקב מגלים ששינוי במעמד המורה (שיפור מתון) חל רק בשתי נקודות זמן: בתחילתה של מגפת הקורונה ובתחילתה של מלחמת חרבות ברזל. המאמר מציג את הממצאים הכמותיים של המעקב וכן את הניתוח האיכותני של הנימוקים לשיפור המעמד בעקבות שני המשברים הגדולים. ניתוח הנימוקים חושף את החוזקות של המורים בתקופות המשבר ואת ההכרה של ההורים בחיוניות המורים, עבור ילדיהם ועבור החברה. ממצאי המחקר מאפשרים להציע כיוון אסטרטגי לשינוי מעמד המורה, שיבוא לידי ביטוי לא רק בעתות משבר.

מילות מפתח: **מעמד המורה; מגפת הקורונה; מלחמת חרבות ברזל; מחקר אורך**

מבוא

מעמדו החברתי של מקצוע משקף את ההערכה כלפיו ואת המוניטין שיצאו לו בחברה. תפיסה זאת של מעמד חברתי מתאימה לכל מקצוע, אולם המעמד החברתי של מקצועות אחדים מעורר עניין מיוחד בקרב הציבור הרחב ובקרב חוקרים במדעי החברה. כך, לדוגמה, המעמד החברתי של מהנדס או של רואה החשבון אינם זוכים לעניין תקשורתי או למחקר מדעי רחב, ואילו המעמד החברתי של מורה זוכה מזה עשורים רבים לתשומת לב עצומה. הדבר משתקף במאות מחקרים וספרים שנכתבו על מערכות החינוך במדינות רבות, כגון הספר על הצלחתה של מערכת החינוך בפינלנד (Salberg, 2014), ובנוכחות בולטת בשיח הציבורי ובתקשורת. נוכחות הנושא בשיח הציבורי הישראלי באה לידי ביטוי במספר ועדות ממשלתיות, שמונו כדי להציע רפורמות במערכת החינוך ושחרתו על דגלן את שיפור מעמד המורה (לדוגמה, ועדת עציוני ב־1978, וועדת דברת ב־2004). ייתכן שהעניין המדעי והתקשורתי הרב במעמד המורה קשור בשניות המאפיינת את העמדה כלפיו: מצד אחד זוכה מקצוע ההוראה להערכה רבה בשל התרומה לחברה והזיקה שלו לחינוך הדור הצעיר, ומצד אחר זוכה אותו המקצוע ליחס של זלזול, המוסבר בכישורים המועטים הדרושים כדי לעסוק בו. דוגמה ליחס זה ניתן למצוא באמרתו של ג'ורג' ברנרד שו, שנאמרה כבר לפני יותר ממאה שנים: "מי שיכול - עושה, ומי שאינו יכול - מלמד" (Shaw, 1903).

הפער בין חשיבות מקצוע ההוראה מצד אחד ובין ההערכה הנמוכה שהוא זוכה לה מהצד האחר דרבן מערכות חינוך בכל רחבי העולם למאמצים לשיפור מעמד המורה. ההנחה העומדת בבסיס המאמצים האלה היא כי שיפור מעמד המורה יסייע לשיפור האיכות של מערכת החינוך

כולה. מאמצים כאלה נעשו במערכת החינוך של מדינת ישראל כבר בשנים הראשונות לקיומה (רינות, 1981), ונמשכים עד עצם היום הזה. קשה להעריך באופן מבוסס את מידת ההצלחה של מאמצים אלה, בהיעדר כלי מדידה אחיד שיספק מידע מתמשך על השינויים במעמד המורה בחברה. לפני עשר שנים פותח כלי כזה (גילת וונגרוביץ, 2018) ונאספו באמצעותו נתונים על מעמד המורה בחברה הישראלית בעשור האחרון. המאמר הנוכחי מציג את הנתונים האלה ומטרתו הראשונה היא לבחון את השינויים במעמד המורה בחברה הישראלית בעשור האחרון. נוסף על ההתבוננות הכוללת בשינויים במעמד המורה הפנינו את הזרקור אל שתי נקודות זמן מיוחדות שהתרחשו בהן שני משברים גדולים: משבר הקורונה בתחילת 2020 ומלחמת חרבות ברזל, שפרצה ב־7 באוקטובר 2023. המקורות של שני המשברים אינם קשורים למערכת החינוך, אולם ההשלכות שלהם היו דרמטיות; הם טלטלו את כל מערכות החיים בחברה שלנו, כולל מערכת החינוך. לפיכך החלטנו לבחון את השפעתם על מעמד המורה באופן מעמיק יותר, תוך שימוש במתודולוגיה כמותית בעיקרה, ששולב בה גם חלק איכותני. המטרה השנייה של המאמר היא, אם כך, ללמוד על ההשלכות של משבר הקורונה ומלחמת חרבות ברזל על מעמד החינוך בחברה הישראלית.

סקירת ספרות

מעמד המורה בחברה

סוציולוגים גורסים שמעמד חברתי של מקצוע משקף את היוקרה שממנה הוא נהנה בציבור, ואשר מבוססת על מקורות שונים, ובהם: תרומת המקצוע לחברה, ההכשרה הנדרשת לרכישתו, המיומנויות הדרושות בפרקטיקה שלו והמשאבים הדרושים לתחזוקת העיסוק בו באיכות גבוהה (MacKinnon & Langford, 1994; Weeden & Grusky, 2005). מעמד המורה בחברה זוכה לתשומת לב רבה בשיח החינוכי, בשיח הציבורי, בתקשורת, באומנות ובקרב חוקרים בתחום החברה והחינוך (אופלטקה, 2009; בן-פרץ, 2009; Hargreaves et al., 2007; Hoyle, 2001). ניתן להסביר זאת בכך שמעמד המורה מהווה מעין צומת מרכזי, שמתחברות אליו מערכות רבות הפועלות בשדה החינוך. דימוי זה זוכה לתמיכה במחקרים, המצביעים על קשרי גומלין ישירים ועקיפים בינו לבין תחומים חשובים במערכת החינוך. תחום בולט אחד, הקשור למעמד המורה, הוא האטרקטיביות של מקצוע ההוראה, כך שהיוקרה החברתית של המורים משפיעה במידה רבה על הבחירה בקריירה מקצועית של הוראה (Richardson & Watt, 2016). הקשר בין הערכה חברתית לבין בחירה בהוראה פועל גם בכיוון ההפוך, כך שהערכה נמוכה מרתיעה מועמדים אפשריים מבחירה כזאת (Goldhaber & Brewer, 2000). לדוגמה, במחקר עדכני שבחן את ההשלכות של תפיסת מעמד המורה על גיוס ושימור מורים (Ovenden-Hope, 2022) נמצא שהמעמד הנמוך של מורים הוא גורם עיקרי במחסור במורים. הוא מפחית את המוטיבציה לבחור במקצוע ההוראה וגורם לשחיקה ולנשירה של מורים.

ההסכמה הגורפת בנוגע לחשיבותו של מקצוע ההוראה ותרומתו לחברה אינה באה לידי ביטוי במעמדו של המורה בחברה. מחקרים שבחנו נושא זה בעשורים אחרונים מצביעים אומנם על שונות גבוהה בין מדינות שונות, אבל באופן כללי ניתן לאפיין את מעמד המורה כבינוני. בסקר נרחב שנערך בקרב 35 מדינות, החברות ב־OECD, חושב מדד של מעמד המורה על סמך

קריטריונים מקובלים למדידתו, כגון: הכבוד שרוכש הציבור הרחב למורים, הכבוד שרוחשים תלמידים למורים ומידת הביקוש למקצוע ההוראה (Dolton et al., 2018). הציון נמדד על סולם בן 100 דרגות. ממצאי המחקר הראו שב־20 מתוך 35 המדינות קיבל מדד מעמד המורה ציון נמוך מ־40. רק בשבע מדינות קיבל מעמד המורה ציון גבוה מ־60, חמש מתוכן נמצאות במזרח אסיה. נקודת המבט של המורים עצמם על המעמד החברתי שלהם מגלה הערכה נמוכה: בסקר שהתמקד בתפיסות של מורים במדינות שונות (Akiba et al., 2023) רק בשתי מדינות (פינלנד וקוריאה) העריכו יותר מ־50% מהמורים שמקצוע ההוראה זוכה ליוקרה בחברה.

השונות הניכרת במעמד המורה במדינות השונות נובעת ככל הנראה מגורמים מקומיים, הקשורים לתרבות, לחברה ולמדיניות בנושא החינוך. יחד עם זאת ניתן לזהות גורמים משותפים למדינות שונות, הקשורים בתהליכים שהתרחשו בעשורים האחרונים בעולם. מתברר שהנטייה המוכרת לצבוע את העבר בצבעים חיוביים מקבלת תמיכה אמפירית במחקרים על השינוי במעמד המורה (Hargreaves et al. 2007; Freedman et al., 2008). מחקרים אלה מראים שמאז שנות השישים של המאה העשרים חלה ירידה עקבית במעמד המורה, שגלשה לתוך המאה ה־21. החוקרים מסבירים מגמה זאת בתהליכים גלובליים, ובהם העלייה בזמינות ההשכלה, הגידול במספר האנשים המשכילים והקלות הרבה של צריכת ידע בכל התחומים של הדעת האנושית. נוכח התהליכים האלה מורים מוצאים את עצמם פחות חיוניים ופחות מוערכים.

הפניית הזרקור אל מעמד המורה בישראל מאירה מציאות עגומה. במחקר הגדול של ה־OECD, בנושא מעמד המורה מדורגת ישראל במקום 34 מבין 35 מדינות, עם ציון 8 מתוך 100 (Dolton et al., 2018). גם בסקר הבינלאומי בנושא הערכת מעמד המורה בחברה מנקודת מבטם של מורים זכתה ישראל לציון 30% בלבד. במקום הראשון נמצאת קוריאה, עם ציון 67% (Akiba et al., 2023). המחקר בישראל מספק תמיכה למחקרים הבינלאומיים, אך חושף את המורכבות של הסוגייה (גילת וונגרוביץ, 2018). מעמד המורה חושב באמצעות מדד כולל, המורכב ממספר ממדים: יוקרה, תרומה לחברה, מקצוענות דרושה למקצוע, פוטנציאל להתפתחות מקצועית, הוגנות שכר ואטרקטיביות (רצון שהילד/הנכד יבחר בהוראה). הציון הכולל של מעמד המורה נמצא נמוך יותר מהציון הכולל של רופא, איש היי-טק, עורך דין ואיש צבא קבע, וגבוה יותר מהציון של עובד סוציאלי. מורכבות התופעה מתבטאת בפערים בין הממדים השונים; תרומה לחברה ומקצוענות זכו להערכות גבוהות מאוד, ולעומת זאת היוקרה, הוגנות השכר והאטרקטיביות זכו להערכות נמוכות.

מעמד המורה בישראל

תפיסת מעמד המורה בישראל מאופיינת בחוסר נחת גדול, אשר מלווה את החברה ומערכת החינוך עוד לפני הקמת המדינה (רינת, 1981) ונמשך ללא הרף מאז כינונה של מערכת החינוך הממלכתית. אחת העדויות לחוסר נחת זה היא ריבוי המאמצים שהושקעו בקידום מעמד המורה. במהלך שנות קיומה של המדינה פעלו יותר מעשר ועדות ממשלתיות וציבוריות, אשר הציעו רפורמות במערכת החינוך. כל אחת מן הוועדות הגדירה את שיפור מעמד המורה כאחד מיעדיה המרכזיים. ועדת גורי (1960) הייתה הראשונה שטיפלה במכלול הבעיות הקשורות במעמד המורה, בעקבות ירידה ניכרת בהשפעתם של המורים על עיצוב החינוך בשנותיה הראשונות של המדינה. נוכח המשבר החריף במערכת החינוך, שפרץ בשנות השבעים, הוקמה ועדה ממלכתית בראשות השופט עציוני (1978). הוועדה הציעה רפורמה מרחיקת לכת והניחה את התשתית לאקדמיזציה

של ההוראה, אולם אין עדויות שהצליחה להעלות את מעמד המורה. בראשית שנות האלפיים החליט משרד החינוך על אתגר לאומי, והוא הצבת החינוך במרכז השיח הציבורי. האתגר הוטל על ועדת דוברת, אשר כונתה "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל", ואחת המטרות המרכזיות ששמה לעצמה הייתה שיפור מעמד המורה (דוברת ואחרים, 2005). נזכיר גם את שתי הרפורמות של ארגוני המורים, שיושמו בסוף העשור הראשון של שנות האלפיים, "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". הרפורמות שיפרו במידה ניכרת את שכרם של המורים אך אין ראיות לשינוי במעמד המורים בחברה הישראלית (מעגן, 2013). ראוי לציין שבאופן כללי מעמד המורה בחברה הישראלית דומה במגזרים השונים. אומנם נמצא שהמעמד גבוה יותר במגזר הדתי, וגבוה יותר בקרב אנשים העוסקים בחינוך לעומת אנשים העוסקים במקצועות אחרים, אבל ההבדלים הם שוליים ואינם מציירים תמונה שונה מזו המתקבלת באוכלוסייה הכללית (גילת, 2023).

על מנת להגיע למסקנות מהימנות באשר לשינויים שחלו במעמד המורה בחברה יש צורך בכלי מדידה אחיד, שידגום את האוכלוסייה באופן שוטף. כלי כזה יאפשר לשרטט את השינויים במעמד המורה לאורך זמן, ויאפשר גם להעריך את ההשלכות של שינויים יזומים להעלאת מעמד המורה ושל אירועים חיצוניים בלתי צפויים על מערכת החינוך ועל מעמד המורה. כלי כזה פותח לפני עשר שנים (גילת וונגרוביץ, 2018) ומשמש מאז למעקב שוטף על מעמד המורה. המחקר הנוכחי מציג ממצאים מתוך המעקב לאורך עשר שנים, בין 2014 ל־2023. במהלך תקופה זו התרחשו שני משברים גדולים, אשר טלטלו את כל המערכות החברתיות, כולל מערכת החינוך: משבר הקורונה, שהתחיל בשנת 2020, ומלחמת חרבות ברזל, שהתחילה בסוף 2023. המעקב המוצג במחקר זה בוחן גם את השפעת המשברים האלה על מעמד המורה בישראל.

מעמד המורה בעתות משבר

ההשפעה של משברים ומלחמות על מעמד המורים היא מורכבת ורבת פנים. תפקידם של המורים נעשה מכריע עוד יותר אך ההכרה במעמדם המקצועי עשויה להשתנות מאוד (Flores, 2023). מצד אחד, משברים יכולים לשפר את מעמדם המקצועי של מורים בשל חיוניות תפקידם, השומר על המשכיות ויציבות חינוכית. מורים נדרשים לעיתים קרובות להסתגל במהירות לנסיבות משתנות, כגון מעבר להוראה מקוונת או טיפול בצרכים הפסיכולוגיים של תלמידים שנפגעו מטראומה. יכולת הסתגלות עשויה לשפר את מעמדם של המורים, שנתפסים כאנשי מקצוע עמידים וחיוניים. השפעה חיובית של משבר על מעמד המורה מדווחת במחקר שחקר את תקופת הקורונה במערכת החינוך בישראל (Buskila, 2023). ממצאי המחקר הראו שבמהלך המגפה מורים התייצבו לעיתים קרובות בחזית המאמצים לשמור על שירותי חינוך, הסתגלו במהירות להוראה מרחוק ומצאו דרכים חדשניות לעניין את התלמידים. תקופה זו הבליטה את החשיבות של מורים, שמילאו תפקיד קריטי בשמירה על החוסן החברתי, ועוררה יוזמות שמטרתן להעלות את מעמדם המקצועי ולהעניק להם תמיכה והכרה טובים יותר.

מהצד האחר, מצבי משבר עלולים להוביל לביטול ההוראה מכיוון שמורים נאלצים לשאת באחריות נוספת, שלעיתים אינה קשורה למקצועם, או שהם נאלצים לעבוד בתנאים לא אופטימליים ללא תמיכה מספקת. על כן האוטונומיה המקצועית שלהם ומעמדם עלולים להתערער. השפעה שלילית על מעמד המורה מדווחת במחקרם של וייס ועמיתיו (Weiss et al., 2022). לטענתם, באירועים טראומטיים מורים חווים מתח ושחיקה מוגברים עקב עומס עבודה.

אלה יכולים להוביל לירידה בשביעות הרצון מהעבודה וכתוצאה מכך לפגיעה בתפיסת ההוראה כמקצוע יציב ומכובד. השפעה זו חזקה במיוחד במקרים שבהם המורים מרגישים שהמוסדות והממשלות שלהם אינם תומכים בהם או מעריכים אותם.

נוכח ההשפעות המורכבות של משברים על מעמד המורה יש חשיבות יתירה לבחון את הנושא, ושני המשברים הגדולים שהתרחשו בחמש השנים האחרונות - מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל - מספקים הזדמנות מתאימה לשם כך. אומנם שני המשברים לא היו קשורים באופן בלעדי למערכת החינוך, אולם עוצמת השינוי שהם עוררו והשינויים בהיערכות מערכת החינוך על מנת להתמודד איתם יכלו באופן תיאורטי להשפיע גם על מעמד המורה. במשבר הקורונה נאלצה מערכת החינוך לעבור באופן מיידי מהוראה פרונטלית להוראה מרחוק. לשינוי זה היו השלכות על היבטים של הפעילויות החינוכיות, כגון מוטיבציה של הלומדים והמלמדים ושיטות הוראה (לידור ואחרים, 2024). אחד השינויים שיכול היה להשפיע על העמדה כלפי המורים הוא חשיפה ישירה של ההוראה לעיני הורים, שצפו בשיעורי הזום (גילת ואחרים, 2021). חשיפה כזאת יכולה ליצור שינוי בתפיסת ההורים את המורים, ולעצב מחדש את מעמד המורים בעיני ההורים. מחקרים שנערכו בתקופת הקורונה מספקים עדויות לעלייה בהערכת היכולות של המורים בעקבות צפייה של הורים בשיעורים סינכרוניים (Letzel et al., 2022).

שתי מטרות לעבודה הנוכחית: המטרה הראשונה היא לבחון את מאפייני מעמד המורה בתקופה הנוכחית ולעקוב אחר מעמד המורה בעשר השנים האחרונות. מתוך מטרה זאת נגזרות שתי שאלות: (1) מהו הפרופיל של מעמד המורה בחברה הישראלית כיום? (2) מהם השינויים במעמד המורה בחברה בעשור האחרון? המטרה השנייה היא לבחון את ההשלכות של משברים גדולים, שאליהם נחשפה האוכלוסייה בישראל, על מעמד המורה. מתוך מטרה זאת נגזרו שתי שאלות (1) מהן ההשלכות של משבר הקורונה על מעמד המורה? (2) מהן ההשלכות של מלחמת חרבות ברזל על מעמד המורה?

שיטה

מערך המחקר

העבודה הנוכחית מורכבת משני מחקרים. מחקר א' מתמקד בשרטוט הפרופיל של מעמד המורה בחברה ובמעקב על ההשתנות שלו בעשר השנים האחרונות. מחקר זה מבוסס על מתודולוגיה כמותית במערך מתאמי: הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה שהועבר למדגם משיבים בכל אחת מעשר השנים האחרונות. מחקר ב' בוחן את השפעות הקורונה ומלחמת חרבות ברזל על מעמד המורה. מחקר זה מבוסס על מתודולוגיה משולבת, איכותנית בעיקרה. החלק הכמותי בוחן את מידת ההשפעה של המשברים על מעמד המורה והחלק האיכותני מבקש להאיר את הסיבות האפשריות לשינויים במעמד המורה.

מחקר א'

משתתפים: המדגם כלל 5,020 משתתפים. המשתתפים ענו על שאלון שהופץ כל שנה במשך עשר שנים. בכל שנה ענו על השאלון 502 משיבים. כל המשיבים הם בוגרים מעל גיל 18, השייכים לאוכלוסייה היהודית בישראל, על מגוון מגזריה החברתיים. השאלון הופץ למאגר של משיבים

בחברת סקרים, ומתוך המשיבים הורכב המדגם. המחקר מתמקד באוכלוסייה היהודית מכיוון שמעמדו החברתי של המקצוע הוא תלוי תרבות, והשאלון לאוכלוסייה היהודית לא תקף לאוכלוסייה הערבית. לדוגמה, מעמד המורה הושווה לארבעה מקצועות אחרים ובהם איש צבא קבע, שאינו מתאים לחברה הערבית (ראו להלן תיאור השאלון). התפלגות מאפייני הרקע של המשתתפים מראה שמחצית מהם נשים. גיל המשיבים הממוצע הוא 42.48 עם סטיית תקן של 15.90. אשר לזיקה לדת: 46% חילוניים, 32% מסורתיים, 13% דתיים ו־9% חרדים. ממוצע שנות הלימוד של הנבדקים הוא 14.3 שנים, עם סטיית תקן של 3.0. 12% מהמשיבים עוסקים בחינוך. כלי המחקר: הנתונים נאספו באמצעות שאלון למדידת מעמד המורה באוכלוסייה היהודית בישראל (גילת וונגרוביץ, 2018), שבו המשיבים מתבקשים להעריך את מעמד המקצוע בשבעה ממדים: תרומה לחברה, יוקרה בעיני המשיב, יוקרה בעיני החברה (לדעת המשיב), רמת המקצוענות הדרושה, האפשרות להתפתחות מקצועית, האטרקטיביות של המקצוע (רצון שהילד יעסוק בו) והוגנות השכר. המשיבים מעריכים את המעמד של שישה מקצועות: הוראה, רפואה, היי־טק, משפטים, צבא קבע ועבודה סוציאלית. ההערכה נעשית על פי סולם בן שש דרגות, מ־1 (ציון נמוך בממד) עד 6 (ציון גבוה בממד). השאלון המלא מוצג בנספח. תקפות התוכן של השאלון נבדקה באמצעות מומחים, שהעריכו את הרלוונטיות של הממדים והמקצועות למדידה של מעמד חברתי של מקצוע (גילת וונגרוביץ, 2018). מהימנות השאלון נמדדה באמצעות העקביות הפנימית של הממדים בכל מקצוע. בששת המקצועות מקדמי אלפא של קרונבך נמצאו בטווח שבין 0.78 ל־0.86. לצורך בדיקת שאלות המחקר חושב מדד כללי של מעמד המקצוע, שהוא ממוצע הציונים של כל שבעת הממדים. המדד חושב עבור כל אחד משמשת המקצועות.

מחקר ב'

משתתפים: בדיקת ההשפעה של משבר הקורונה על מעמד המורה נערכה על מדגם של 502 משיבים בשנת 2021, ובדיקת ההשפעה של מלחמת חרבות ברזל על מעמד המורה נערכה על מדגם של 502 משיבים בשנת 2024. שני המדגמים נלקחו מעשרת המדגמים שתוארו במחקר א'. מאפייני המשתתפים במדגמים אלה מתוארים בסעיף "משתתפים" במחקר א'.

כלים: בדיקת ההשלכות של משבר הקורונה ומלחמת חרבות ברזל על מעמד המורה נערכה באמצעות שאלון קצר, שצורף לשאלון האחיד בשנים 2021 ו־2024. השאלון הקצר כלל שאלה כמותית ושאלה איכותנית. בשאלה הכמותית התבקשו המשיבים לבחור אחת מבין שלוש אפשרויות להשפעת משבר הקורונה/מלחמת חרבות ברזל על תפיסת מעמד המורה בעיניהם: העלתה, הורידה, לא שינתה. בשאלה האיכותנית הם התבקשו לנמק את הבחירה. הבקשה הופנתה רק לאלה ששינו את דעתם, מכיוון שמטרת המחקר הייתה לבחון סיבות לשנוי בתפיסת מעמד המורה. בשאלון שבחן את השפעת משבר הקורונה התבקשו המשיבים לדרג את מידת הצפייה שלהם בשיעורי הזום על פי סולם בן חמש דרגות. מטרת השאלה הייתה לבחון האם הצפייה בשיעורים, שדרכה נחשפו המשיבים באופן ישיר לעבודת ההוראה, משפיעה על תפיסת מעמד המורה, בהשוואה למצב שבו המידע על ההוראה אינו ישיר.

ממצאים

מעמד המורה בתקופה הנוכחית

מעמד המורה בהשוואה למקצועות אחרים

חושב הציון הכולל של מעמד המקצוע מממוצע שבעת הממדים המרכיבים אותו, ונערכה השוואה בין ששת המקצועות לציון הכולל של המעמד. הציון המקורי, שניתן לפי סולם בן שש דרגות, הומר לאחוזים. החישוב נערך על התוצאות שהתקבלו במדידה האחרונה, בשנת 2024. התוצאות מוצגות בלוח 1.

לוח 1

ממוצעים וסטיות תקן של הציון הכולל של מעמד שישה מקצועות (N=502)

	ממוצע	סטיית תקן
רופא	84.6	9.88
היי טק	80.0	11.21
עורד דין	69.2	11.73
צבא קבע	67.2	11.42
מורר	59.6	10.90
עובד סוציאלי	57.4	10.80

ההבדלים בין המקצועות השונים נבחנו בניתוח שונות עם מדידות חוזרות. הניתוח הצביע על אפקט מובהק ($F[5,497]=274.15$, $P<.001$, $\eta 2=.73$). מבחן המשך מסוג בונפרוני הצביע על הבדלים מובהקים, ברמה של 0.05, בין כל המקצועות למעט עורכי דין ואנשי צבא קבע; מעמד הרופאים הוא הגבוה ביותר, אחריו מעמד אנשי ההיי־טק, המייצג עמדה קרובה לגבוהה, אחריו מעמד עורכי הדין ואנשי צבא קבע, המייצג עמדה די גבוהה, אחריו מעמד המורה ולבסוף מעמד העובד הסוציאלי, המייצג עמדה די נמוכה עד בינונית.

פרופיל מעמד המורה: ניתוח לפי ממדים

המדד הכללי של מעמד המקצוע מורכב משבעה ממדים, כמתואר בסעיף "כלי המחקר" בפרק השיטה. כדי לבחון את הפרופיל של מעמד המורה חושבו ממוצעים וסטיות תקן של שבעת הממדים. לוח 2 מציג את התוצאות שהתקבלו.

לוח 2

ממוצעים של הממדים המרכיבים את מעמד המורה (N=502)

	ממוצע	סטיית תקן
תרומה לחברה	83.8	15.97
רמת המקצוענות הדרושה	78.4	18.97
היוקרה בעיני המשיב	63.6	20.98
המקצוע מאפשר התפתחות	63.4	20.66
הרצון שהילד יעסוק במקצוע	44.4	20.91
היוקרה בחברה הישראלית	40.1	19.00
הוגנות השכר	30.4	15.46

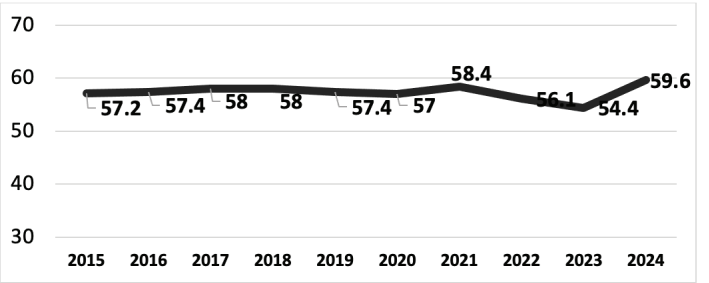
הנתונים המוצגים בלוח 2 מלמדים על שונות גבוהה בין הממדים המרכיבים את מעמד המורה. ניתוח שונות עם מדידות חוזרות, אשר השווה בין הממדים, הראה אפקט מובהק ($F[6,1044]=112.11, P<.001, \eta 2=.41$). מבחני המשך מסוג בונפרוני ברמת מובהקות של 0.05 הראו את המדרג הבא בין הממדים: תרומה לחברה, רמת המקצוענות > התפתחות מקצועית, יוקרה בעיני המשיב > אטרקטיביות המקצוע, היוקרה בעיני החברה, הוגנות השכר. מעיון בממוצעים ניתן לאפיין את המדרג של הממדים באופן הבא: התרומה של מורה לחברה והמקצוענות הדרושה לעיסוק בהוראה הם גבוהים; ההתפתחות המקצועית שההוראה מאפשרת והיוקרה של ההוראה בעיני המשיב הם ברמה בינונית-גבוהה; האטרקטיביות של המקצוע והיוקרה בעיני החברה (לדעת המשיב) הם ברמה בינונית; הוגנות השכר היא ברמה בינונית-נמוכה.

שינויים במעמד המורה לאורך זמן

תרשים 1 מציג את השינויים במעמד המורה מאז התחלנו למדוד אותו בעזרת השאלון הנוכחי. הנתונים המוצגים בתרשים הם הציונים הכוללים של מעמד המורה, בכל שנה.

תרשים 1

השינויים שחלו במעמד המורה בשנים 2015-2024 (באחוזים)



התבוננות בשינויים במעמד המורה בטווח זמן של עשר השנים האחרונות מגלה יציבות רבה לאורך השנים שבהן הוא נמדד. טווח השינויים הוא צר מאוד, ונע בין 54.4 ל־59.6. על מנת לבחון את מובהקות ההבדלים בין השנים נערכו מבחני t למדגמים תלויים בין כל שתי שנים עוקבות, עם תיקון בונפרוני להשוואות מרובות. הניתוחים הראו שני שינויים מובהקים: האחד, שיפור בציון של מעמד המורה בין המדידה של 2020 לבין המדידה של 2021, אחרי משבר הקורונה ($t[1000]=2.91, P<.05, \eta2=.13$). השני, בין המדידה של 2023 לבין המדידה של 2024 ($t[1000]=5.26, P<.01, \eta2=.33$). המדידה של שנת 2024 נערכה זמן קצר אחרי אירועי ה־7 באוקטובר ופריצתה של מלחמת חרבות ברזל.

השפעת משברים חיצוניים על מעמד המורה

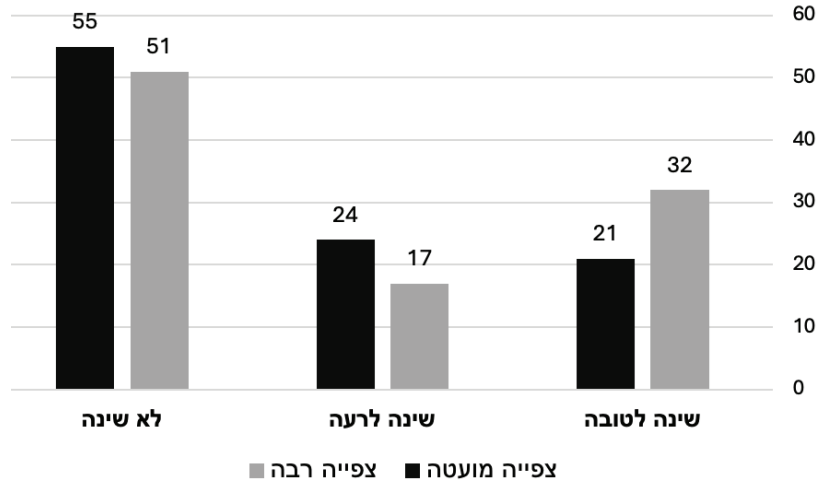
כדי לבחון את השפעת מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל על מעמד המורה השתמשנו בשיטה מעורבת. בחלק הכמותי התבקשו המשיבים לבחור אחת משלוש אפשרויות המתארות את השינוי במעמד המורה בעיניהם: חל שינוי לטובה, לא חל שינוי, חל שינוי לרעה. בחלק האיכותני התבקשו המשיבים שדיווחו על שינוי בתפיסתם לנמק את התשובה במלל חופשי. להלן מוצגים הממצאים.

משבר הקורונה

בניתוח הכמותי שבחן את השפעת משבר הקורונה על מעמד המורה 52% דיווחו כי לא חל שינוי בעמדתם, 27% דיווחו כי חל שינוי חיובי ו־21% דיווחו כי חל שינוי שלילי. לאור העובדה שבני משפחה רבים של התלמידים צפו בשיעורי זום והתרשמו באופן ישיר מעבודת המורה (Letzel et al., 2022) חושבה ההתפלגות בזיקה למידת הצפייה בשיעורי הזום: צפייה מועטה, או בינונית (N=159) לעומת צפייה מרובה (N=184). התוצאות מוצגות בתרשים 2.

תרשים 2

השפעת משבר הקורונה על מעמד המורה בזיקה למידת הצפייה בפעילויות הזום



הנתונים מצביעים על דפוס השפעה שונה לגמרי של הקורונה על מעמד המורה בין המשיבים שצפו בשיעורי זום לבין המשיבים שלא צפו. בקרב משיבים שצפו בשיעורי הזום ההשפעה החיובית גבוהה כמעט פי שניים מההשפעה השלילית, ואילו בקרב משיבים שלא צפו ההשפעה השלילית גבוהה מעט יותר מההשפעה החיובית.

ניתוח התוכן האיכותני של הנימוקים לשינוי התפיסה של מעמד המורה נערך בנפרד עבור נימוקים לשינוי חיובי ונימוקים לשנוי שלילי. מטרת הניתוח הייתה לזהות תמות כלליות, המשקפות סיבות לשינוי חיובי וסיבות לשינוי שלילי במעמד המורה. בשלב הראשון של הניתוח נערכה קריאה ראשונית של כל התשובות הגולמיות במטרה להכיר את כיווני החשיבה של המשתתפים באשר להשפעת המשבר על מעמד המורה. בשלב השני הוגדרו תמות זמניות של שינוי חיובי ושינוי שלילי במעמד המורה. בשלב השלישי נבחנו התמות הזמניות לאור קריאה חוזרת של התשובות הגולמיות, הוגדרו התמות הסופיות ונבחרו ציטוטים המדגימים את התמות. על מנת להגביר את מהימנות התוצאות שני שופטים ניתחו את התשובות בנפרד - עורך המחקר וחוקרת נוספת בתחום החינוך. לאחר הניתוח ערכו השופטים דיון משותף כדי להגיע לרשימה סופית ומוסכמת של התמות. ניתוח הנימוקים העלה שלוש תמות לשינוי חיובי, ושתיים לשינוי שלילי. התמות מוצגות להלן, בליווי ציטוטים:

השפעה חיובית על מעמד המורה

פרסונליזציה של הלמידה: תמה זאת כוללת את גישתם של המורים לעבודה בכלל, ולתלמידים בפרט, בעת ההוראה מרחוק. מנימוקי המשיבים ניתן לכנות גישה זאת כ"מכוונות גבוהה לתלמיד" דהיינו, המורים מעמידים את צרכיו של התלמיד במרכז ומשקיעים מאמצים בלתי פוסקים על מנת לענות עליהם. לגישה של מכוונות לתלמיד יש היבט רגשי, המתבטא באכפתיות, מסירות ומחויבות לרווחתו של התלמיד, והיבט התנהגותי, המתבטא בהשקעה עצומה של המורים בעבודה. משיבים רבים ציינו שהשקעה זו נעשתה על אף העובדה שגם המורים נתונים לאותם אילוצים מעוררי לחץ כמו ההורים; חשש מהמגפה וניהול חיי משפחה עם הילדים בבית:

> "מורים עושים מעל ומעבר למען התלמידים שלהם, בזמן שגרה ועוד יותר בזמן משבר. המורים מהווים לא רק מתווכים לעולם החינוכי אך גם מהווים מקור של תמיכה נפשית. המורים זמינים כרגע לתלמידיהם 24/7 וזה לא מובן מאליו בכלל."

> "המורים של ילדינו דואגים להתקשר ולשמור על קשר, ומשקיעים גם בזמנים אלו בכל הדרכים האפשריות; בטלפון, ווטסאפ ומחשב."

> "פתאום שמו לב כמה אכפת למורים, שהתקשרו תלמיד תלמיד לוודא מה המצב, האם הוא בסדר ואיך הוא ומשפחתו מרגישים."

מקצוענות: העברת הלימוד לסביבה הביתית אפשרה להורים להתבונן באופן בלתי אמצעי בהתנהלותם של המורים ולהתרשם מן היכולות המקצועיות שלהם. ההורים ציינו במיוחד את הכישורים של המורים בהוראה מרחוק וכן את הגמישות והיצירתיות בפרקטיקה של ההוראה:

"המורה נעמד פתאום מול מצבים שהוא לא דמיין שיכולים להתרחש גם בחלומות שלו, ונדרשה ממנו יצירתיות ברמה גבוהה מאוד כדי לשמור על המצב של הילדים, על השגרה שלהם, ולתמרן בין לימוד מרחוק למציאות הקשה שבה כולנו חיים, להעברת החומר הנדרש בצורה הטובה ביותר."

"המורים הראו את יכולתם להתארגנות מהירה לתנאים חדשים והשתלטות מהירה על האמצעים הטכנולוגיים."

"[מעמד המורה השתפר בעיניי] משום שראיתי מורים שמתאמצים תמיד לעבוד ולשמור על רמת פדגוגיה גבוהה עם שילוב טכנולוגיה מהנה."

חיוניות המורים בחברה: תמה זאת מבטאת תובנה שרכשו משיבים רבים בדבר החיוניות של מורים בחברה בת ימינו. החשיפה של ההורים לקשרי הגומלין בין המורים לבין התלמידים, כמו גם ההתבוננות הישירה במעשה ההוראה עצמו, הובילו הורים רבים למסקנה כי למורים יש ערך ייחודי בחברה וכי אין להם תחליף:

"אני חושבת שבעקבות המשבר הרבה אנשים הבינו עד כמה המורים חשובים ונחוצים, וגם הם יכולים עכשיו לפתח את עצמם באמצעות הטכנולוגיה."

"עכשיו אין מסגרת לילדים, אולי עכשיו ההורים יעריכו את מה שאבד. בלי מורים ילדיהם לא לומדים והאחריות המלאה על השכלתם נפלה על הורים."

"ההורים מבינים שאין באפשרותם ללמד את הילדים שלהם כמו מורה, ושיש צורך בשגרת הלמידה."

"בדרך כלל ילדים לא אוהבים לבוא לבית הספר. אבל בתקופות כאלה אנחנו מאוד רוצים לחזור לבית הספר ובעזרת השיעורים הדיגיטליים אנו מבינים את המשמעות הגדולה שיש ללמידה של מורה, שאף טכנולוגיה לא יכולה להחליף."

השפעה שלילית על מעמד המורה

איכות נמוכה של עבודת המורה: תמה זאת מייחסת את הירידה במעמד המורים לפגיעה באיכות התפקוד המקצועי בשל הלמידה מרחוק. ניתן לראות בקטגוריה זאת תמונת מראה של הקטגוריה המקבילה בנימוקים לשיפור מעמד המורה, שבהם נטען כי ההוראה מרחוק שיפרה מאוד את האיכות המקצועית של עבודת המורים. דוגמאות:

"לצערי הקשר הבין-אישי נפגע מאוד, ובנוסף המורים מתקשים לשמור על רמת חינוך ולימוד גבוהה באופן הזה."

"המורה של הבן שלי עושה טובה שעושה להם שיעור זום פעם בשבוע, מפוצצת אותם בשיעורים ובכל מיני משימות הזויות."

"רואים שהרבה מאוד מהמורים לא רק לא דואגים לילדים אלא גם לא יודעים לעביר מידע רלוונטי דרך האמצעים העומדים לרשותם."

מיקוח על תנאי עבודה: בקטגוריה הזאת מיוחסת הפגיעה במעמד המורה למאבק שניהלו המורים (באמצעות הסתדרות המורים) לשמור על תנאי ההעסקה שלהם עם המעבר להוראה מרחוק, ולהפסקה הזמנית של ההוראה מרחוק עד חתימת ההסכם. לדעתם של המשיבים כאן, המאבק על התנאים עומד בסתירה לתחושת השליחות הטבועה בעבודת ההוראה:

> "בימים שכל משפחה שנייה נאבקת על קיומה הכלכלי והבריאותי המורים, שגם כך עושים מעט במספר חודשים שהם עובדים בשנה, התנהלו כמו תגרנים בשוק על התמורה שמגיעה להם בגין העבודה מרחוק. אין פלא שהתדמית של המורים מהנמוכות בארץ."

> "מורה הוא איש שנושאים אליו עיניים. הפריע לי שבגלל שהמורים יצאו לחל"ת אז אין שיעורים מקוונים לתלמידים [...] אם בחרת במקצוע הוראה - בחרת שליחות, יש לך מסר להעביר לדור הבא, אתה אמור לרצות לתת לתלמידים שלך וזה אמור להיות התזה. ואם הכול מסתכם בתקציב אז באמת המצב לא משהו."

> "בגלל שהם איימו שלא ילמדו מרחוק אם יוציאו אותם לחל"ת."

מלחמת חרבות ברזל

בניתוח הכמותי שבחן את השפעת המלחמה על מעמד המורה 79% מן המשיבים דיווחו שלא חל שינוי בעמדתם, 17% דיווחו על שינוי לטובה ו 4% דיווחו על שינוי לרעה. מתברר, אם כך, שמידת ההשפעה של המלחמה על השינוי במעמד המורה (כ־20%) נמוכה בהרבה ממידת ההשפעה של משבר הקורונה (כ־50%), אולם אחוז המשנים לטובה את דעתם התחזק: השינוי החיובי גבוה פי ארבעה מהשינוי השלילי.

הניתוח איכותני נערך רק על הנימוקים לשיפור מעמד המורה, כי מספר המשיבים שדיווחו על שינוי לרעה היה מועט. הניתוח העלה ארבע קטגוריות המוצגות להלן, בליווי ציטוטים מדגימים.

חיוניות התפקיד: עבודת המורים לאחר תחילת המלחמה העלתה למודעות את חיוניות תפקידם בהענקת מסגרת חינוכית תומכת ובשמירה על יציבות בחיי התלמידים:

> "עכשיו, כאשר מורים רבים יצאו למילואים והלימודים מתבטלים, אנחנו מבינים עד כמה התפקיד של המורים משמעותי ונחוץ על מנת לשמור על השגרה - שהילדים יהיו יותר שעות בבית ספר וההורים יוכלו לעבוד יותר שעות."

> "מורים הם אלה שנמצאים הרבה עם הילדים, עזרו מבחינה רגשית וקידמו גם דרך הזום לימודית ורגשית. התקשרו לתלמידים ונתנו להם כוח."

מסירות והקרבה: מורים נתפסים כאינדיבידואלים שעושים מעל ומעבר עבור תלמידיהם, מתמודדים עם אתגרים, מתאימים את עצמם, משקיעים יותר זמן מהרגיל ומתמודדים עם מצבים בלתי אפשריים. הם מתוארים כאנשים מיוחדים, שמתמודדים עם נסיבות קשות ו"נותנים הכול" למען הילדים:

> "יש עכשיו למורים שליחות אחרי השבת השחורה, המון הסברה והרגעה ושיחות עם תלמידים, מה שההורה אינו יכול או מסוגל לעשות."

"גם לפני המצב המורים עשו עבודה קשה מאוד אך לאחריו עבודתם נהפכה מסובכת יותר; אם זה להגיע לתלמידים המפונים ולנסות לעזור להם ללמוד במצבם הנפשי הקשה או במקומות אחרים, שלאו דווקא נפגעו בצורה ישירה אלא באופן כללי ירד הקשב, והמורים הם אלה שצריכים להתמודד עם זה ולנסות למצוא פתרונות."

יכולת הסתגלות וחדשנות: מורים זוכים לשבחים על מאמציהם להסתגל לאתגרים חדשים, כגון מעבר ללמידה מקוונת (שיעורי זום) ומציאת פתרונות שיעזרו לתלמידים ללמוד ביעילות גם בנסיבות מאתגרות:

"מורים ביצעו שיעורי זום וניסו לרתום את הילדים למרות שלא היו מסגרות. מורים הסתגלו ללמד בכל מקום."

חוסן נפשי: המסירות וההשקעה של המורים בעבודתם מעידים על חוסן נפשי לנוכח הסכנות והלחצים האחרים שהמורים עצמם היו נתונים בהם:

"המורים המשיכו למלא את תפקידם בתוך מציאות מרובת לחצים, שהיו נתונים בה בעצמם."

"למורים יש התמודדות קשה עם המצב ועם התפקוד שלהם במקצוע ובחיים האישיים, למרות זאת הם מחליטים באומץ רב ובהמון מחשבה יצירתית ללמד באופציות משונות ומגוונות."

דיון

העבודה הנוכחית מציגה ממצאים של מחקר מתמשך בנושא מעמד המורה בחברה, ובוחנת אותו משתי זוויות ראייה: האחת, מעקב לאורך עשר שנים אחר שינוי במעמד המורה בחברה; והשנייה מתמקדת בהשלכות של שני משברים גדולים שהתרחשו בעשור האחרון על מעמד המורה בחברה. הממצאים של התקופה הנוכחית (אמצע שנת 2024) מאפשרים לאפיין את מעמדו של המורה כבינוני (ציון 60 בסולם של 100 דרגות); נמוך ממעמדם של ארבעה מקצועות שאליהם הושווה: רופא, איש היי טק, עורך דין ואיש צבא קבע, וגבוה מהמעמד של עובד סוציאלי. תמונה דומה מאוד התקבלה גם במחקר שנערך לפני כשש שנים והשתמש באותו כלי מדידה (גילת וונגרוביץ, 2018). אומנם אין רף מספרי מוסכם שמעליו ניתן לתאר את מעמד המורה כמשביע רצון, אולם הציון 60, שנתנה האוכלוסייה למעמד המורה, יחד עם המיקום הנמוך שלו במדרג המקצועות שנבחנו במחקר הנוכחי, עולים בקנה אחד עם עדויות לא כמותיות המבטאות ביקורת קשה על מעמד המורה. עדויות אלה כוללות כתבות בתקשורת (לדוגמה, אילן, 2022; קוזמינסקי, 2019) ומאמצים בלתי נלאים שעושה המדינה לשיפור מעמד המורה, כתוצאה מאי-נחת מהמצב שאינו משתנה (לדוגמה, דוברת, 2008; מעגן, 2013).

הממצאים שהוצגו ונדונו עד כה מבוססים על ציון כולל יחיד המבטא את מעמד המורה. ציון זה מורכב ממספר ממדים, המשקפים רכיבים תיאורטיים שונים של המעמד. עיון מדוקדק יותר בממצאי המחקר, המפנה את המבט אל הממדים השונים, חושף תמונה מורכבת יותר מזאת

המשתקפת מהציון הכולל. המבט המדוקדק מגלה שני ממדים שזכו להערכות גבוהות: התרומה של המורה לחברה והמקצוענות הדרושה לעיסוק בהוראה. אפשר להוסיף לשני הממדים האלה את האפשרות להתפתחות מקצועית, שמקנה העיסוק בהוראה ואשר זכה בהערכה בינונית-גבוהה. ניתן לאגד את שלושת הממדים האלה לרכיב כללי של מעמד המורה, אשר משקף את האיכות הפרופסיונאלית: ההוראה מצריכה כישורים מקצועיים (בניגוד להערה המרושעת של ברנארד שואו), מעניקה לעוסקים בה תחושה של משמעותיות (תרומה לחברה) ופותחת נתיבים של צמיחה מקצועית. לעומת זאת, שני ממדים זכו להערכות נמוכות: היוקרה של המורה בעיני החברה וההוגנות של השכר. ניתן לאגד את שני הממדים הללו לרכיב אחד, המשקף את התגמולים שמעניק העיסוק בהוראה. שני הרכיבים האלה מקבילים לשני ההיבטים של מוטיבציה לעבודה, אשר מדווחים בספרות המקצועית (Rian & Deci, 2020). ממצאי המחקר הנוכחי מאירים את המתח המובנה בתפיסה של מעמד המורה בחברה שלנו כיום, המתבטא בהערכה גבוהה לאיכות הפרופסיונאלית של המורים ובהערכה נמוכה לתגמולים החברתיים שלהם זוכים המורים. ממצא זה אינו מתווה את הדרך לשיפור מעמד המורה, אך הוא יכול להצביע על משאב רב ערך בתפיסה של מעמד המורה, שניתן להשתמש בו במאמצים לשיפור ממעמד המורה, כגון בהסברה שנעשית לצורך גיוס מועמדים להוראה.

המעקב שנערך בעשור האחרון מראה שמעמד המורה שומר על יציבות. רק בשתי נקודות זמן בתקופה זו נרשמו שינויים: אחרי משבר הקורונה זוהו ניצנים של שיפור, וזמן קצר אחרי תחילתה של מלחמת חרבות ברזל נרשם שיפור מובהק, אם כי קטן. בשני המקרים האלה נרשם השיפור אחרי משברים חיצוניים גדולים שנכפו עלינו ולא כתוצאה ממהלך מתוכנן של המדינה לשיפור מעמד המורה. מאמצים יזומים לשיפור מעמד המורה נעשו במהלך כמעט כל שנות קיומה של המדינה. מאמצים אלה כוונו ליעדים שונים, אשר אמורים היו לשפר את מעמד המורה, כמו: רפורמה מבנית של מערכת החינוך (ועדת עציוני), שינוי מערכת ההכשרה להוראה (ועדת דוברת) ושיפור השכר של המורים (תוכניות אופק חדש ועוז לתמורה). מקצת היוזמות לוו בציפיות גבוהות, לדוגמה ועדת דוברת, שנקראה "כוח המשימה הלאומי". העובדה שבעשור האחרון לא חל שיפור במעמד המורה, שנשאר ברמה שעוררה עד כה אי נחת, מעידה על כך שמאמצים אלה לא השיגו את פריצת הדרך המיוחלת ושיש צורך בכיווני פעולה שונים על מנת להגיע ליעד הרצוי.

המחקר הנוכחי מעלה תובנות לגבי כיווני פעולה אלה, אשר מתבססות על השינויים שחלו במעמד המורה בעקבות שני משברים שאירעו בתקופה האחרונה. ממצאי המחקר מראים שאחרי אירועי ה־7 באוקטובר חל שיפור במעמד המורה, וגם לאחר התפרצות הקורונה חל שיפור, אולם הוא בא לידי ביטוי בעיקר בקרב בני משפחה שנחשפו להתנהלות המורים בשיעורי זום ובקשר עם הילדים שנשארו בתקופה זאת בבית. השפעת מגפת הקורונה על מעמד המורה נבחנה גם במחקר אחר (דוניצה שמידט ואחרים, 2021) אשר גילה שיפור בדימוי המורה ובתפיסת תרומתו לחברה. יחד עם זאת, מעמדו של המורה בהשוואה למקצועות אחרים לא עלה. גם במחקר הנוכחי מקומו של המורה במדרג המקצועות שנבחנו לא השתנה לאורך כל תקופת המעקב, כולל לאחר משבר הקורונה.

מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל הן "משברים גדולים" (Major catastrophes), שטלטלו

את כל מערכות החיים במדינה. הסיבות לשני המשברים הללו שונות לחלוטין אבל התהליך הפסיכולוגי-חברתי שאפיין אותם דומה, ולהשלכות שלהם על האנשים יש קווים משותפים. קיימת הסכמה בדבר מהות התופעה של משבר, אשר מתבטאת בערעור של שיווי משקל כתוצאה מאיום על השלמות הפיזית או הפסיכולוגית שחווים הפרט או הקהילה. חווית המשבר כרוכה בתחושה חזקה של אי נחת, וכתוצאה מכך הפרט מפעיל מגוון אמצעי התמודדות במטרה להפסיק את תחושת האיום ולהחזיר את שיווי המשקל לקדמותו. אמצעי ההתמודדות האלה שאובים מהמאגר המוכר של אמצעים שיושמו בעבר, אך לעיתים קרובות המשבר מעורר מודעות לחוזקות אישיות מוכרות פחות לפרט, שאותן הוא מגייס במטרה להתמודד בהצלחה עם המשבר (Lester, 2002).

ניתוח איכותני של הנימוקים, שנתנו אנשים שעמדתם כלפי מעמד המורה השתפרה, חושף את החוזקות של המורים שגרמו לשיפור במעמדם. הניתוח מאפשר לזהות ארבע חוזקות, שהיו נוכחות בהתנהלות המורים בשתי תקופות המשבר במידה זו או אחרת: **היכולת להסתגל במהירות לשינויים**, מתייחסת להוראה מרחוק בתקופת הקורונה, ולהוראה של אוכלוסיות מפונים במלחמת בחרבות ברזל; **השימוש בפרקטיקות הוראה מגוונות ויצירתיות**, שהצליחו לעורר עניין בקרב הלומדים; **התמיכה הרגשית,** שהעניקו המורים לתלמידים גם במסגרת הכיתה וגם באינטראקציות פרטניות; **והחוסן הנפשי** של המורים, אשר פעלו בעצמם בעתות סכנה, תוך דאגה לילדיהם הפרטיים וטיפול בהם במהלך המשברים. התובנה העולה מארבע החוזקות האלה, שנוסחה באופן מפורש בכמה מתשובות הנבדקים, נוגעת לחיוניות המורים בחברה. לתפיסת חלק מהמשיבים המורים ממלאים תפקיד ייחודי וחיוני, שהורים אינם יכולים למלא. תובנה זאת חשובה במיוחד לנוכח השינויים הטכנולוגיים, המגבירים מאוד את זמינות המידע ואת החלופות להוראה, ומוליכים לטענה שחיוניותם של המורים בעידן הנוכחי ובעתיד פוחתת.

השאלה הנשאלת היא, האם ניתן לשמר את השיפור במעמד המורה גם לאחר סיומו של מצב המשבר? החוזקות של המורים אשר נחשפו בתקופות המשבר היו קיימות עוד לפני כן, אולם המשבר סיפק את ההזדמנות לשכלל אותן וליישם אותן בעבודת ההוראה. השפעתן של חוזקות אלה על תפיסת מעמד המורה הייתה אפקטיבית משום שאוכלוסיות רבות נחשפו אליהן. מגזר אחד חשוב, שהשפיע על השיפור במעמד המורים ונחשף ישירות לעבודתם, הוא הורי התלמידים. ניתן למנף את החשיפה, שגלשה במקרים רבים לפעילות יזומה כמו השתתפות בשיעורי זום, לשיפור מעמד המורים גם בתום תקופת המשבר. דרך אחת להשגת מטרה זאת היא מיסוד פורומים או קבוצות קבועות של שיתוף פעולה בין הורים למורים, כדי לחזק את התמיכה וההבנה ההדדית. דרך נוספת היא הגברת המעורבות של הורים בשיעורים ובפעילות הלימודית והחינוכית, שתיעשה בשילוב מלא עם מחנכים ומורים.

מלבד תשומת הלב המוגברת בתקשורת, שניתנה לעבודת המורים גם במשבר הקורונה וגם בתחילת המלחמה בעזה, זכינו למצב נדיר שבו סוגיית החינוך הוצבה במרכז הבמה של השיח הציבורי. ייתכן שמרכזיות החינוך בהוויה של החברה והמדינה היא התנאי לקידום מעמד המורה בחברה. כל הנכסים של ההוראה, שהוארו במחקר הנוכחי, זקוקים לפלטפורמה מתאימה כדי שישפיעו על ההוראה והחינוך בחיי היום-יום, ולא רק בעתות משבר. טענה זאת זוכה לתמיכה בדמות תהליכי השינוי שהתרחשו במדינות שבהן חל שיפור ניכר במעמד המורה. אחת הדוגמאות

הידועות היא פינלנד, שבה הוחלט להציב את סוגיית החינוך בראש סדר העדיפויות הלאומי. בעקבות השינוי האסטרטגי תוכננו והוטמעו שינויים בכל הרבדים של מערכת החינוך, והם הניבו, בין השאר, עלייה דרמטית במעמד המורה (Salberg, 2014). מלחמת חרבות ברזל, הנמשכת בעת כתיבתו של המאמר הנוכחי, עשויה להוביל לתהליך של חשיבה והסקת מסקנות לגבי שינויים אסטרטגיים בסדר העדיפויות הלאומי. ההשלכות של המלחמה, כמו גם אלה של משבר הקורונה, על עבודת ההוראה ומעמד המורה עשויות לתת תוקף למיצוב מחודש של מערכת החינוך בישראל. המחקר הנוכחי בחן כיצד נתפס מעמד המורה וכיצד הוא הושפע משני משברים גדולים שהתרחשו בשנים האחרונות. הממצאים מאפשרים להציע כיווני פעולה לשיפור מעמד המורה, אם כי משתתפי המחקר לא התבקשו להתייחס באופן ישיר לדרכים לשיפור המעמד, וזאת מגבלה של המחקר. מגבלה נוספת היא ההתמקדות באוכלוסייה הבוגרת. ניתן להגיע להבנה מלאה יותר של סוגיית מעמד המורה בחברה באמצעות פנייה אל אוכלוסיית התלמידים, שהם "קהל היעד" העיקרי של המורים. מן הראוי להרחיב בעתיד את המחקר ולשמוע מגוון רחב יותר של קולות בנוגע לאסטרטגיות העשויות לסייע לשיפור מעמד המורה. המאמצים שנעשו עד כה בנושא זה התבססו בעיקר על חוות דעתם של מומחים בתחום החינוך. היות שמעמד המקצוע משקף את המיצוב שלו בחברה, מן הראוי לשמוע את קולותיהם של קהלים מגוונים בחברה הקשורים למעמד המורה, כגון הורים ותלמידים, בנוסף למומחים בתחום החינוך.

מקורות

אופלטקה, י' (2009). **הסטטוס המקצועי של המורה: סקירת ספרות מרחבי העולם**. נייר סקירה. אוניברסיטת תל-אביב.

אילן, ש' (2022). **לא רק שכר: שלושה צעדים לשיפור מעמד המורה**. כלכליסט. https://www.calcalist.co.il/local_news/article/rytpt0xli

בן-פרץ, מ' (2009). **נייר עמד בנושא: מעמד המורה: כיוונים חדשים**. אוניברסיטת חיפה.

גילת, י' (2023). **מעמד המורה בשנת תשפ"ג**. דוח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך.

גילת, י', בוטנרו, א' וטל, ק' (2021). נקודת מבטן של אימהות על הקשר עם הגננת בתקופת קורונה. **חוקרים@הגיל הרך, 13**, 31-49.

גילת, י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית כיום. **דפים, 68**, 11-27.

דוברת, ש', אבו-סעד, א', אוטולנגי, ר', בוזגלו, מ', בר, א', גבתון, ד', גיסר, א', דנציגר, י', הר-נוי, ש', ונונו, ג', כהן, נ', לביא, ו', פירון, ש', צבר בן-יהושוע, נ', קלינוב, ר', קרליץ, מ', רובינשטיין, א' ושני, מ' (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך - ההמלצות, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (דוח דוברת)**. http://huji.education.ac.il/upload/Dovrat_doc.05.01.05

דוניצה שמידט, ס', רמות, ר', וזוזובסקי, ר' (2021). **מעמד המורה בישראל בהשפעת נגיף הקורונה**. דוח מחקר. מוגש למדען הראשי של משרד החינוך.

לידור, ר', קוזמינסקי, ל', שכטר, ח', מיכלסקי, ט' ורוסו, ל' (2024). **הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה: אתגרים, הזדמנויות ושינוי**. מכון מופ"ת

מעגן, ד' (2013). **רפורמת "אופק חדש": האם הביאה הרפורמה לשיפור באטרקטיביות מקצוע ההוראה והישגי התלמידים?** הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

קוזמינסקי, ל' (2019). **מעמד המורה בשפל? הפתרון - העמקת האמון במורים.** כלכליסט. https://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3773389,00.html

רינות, מ' (1981). מעמד המורה בארץ-ישראל בפרספקטיבה היסטורית. **עיונים בחינוך, 32**, 5-12.

Akiba, M., Byun, S., Jiang, X., Kim, K., & Moran, A. J. (2023). *Do teachers feel valued in society? Occupational value of the teaching profession in the OECD countries.* AERA Open, 9. http://doi.org/10.1177/23328584231179184

Buskila, Y. (2023). Raising the teacher's professional status in Israel during the Corona crisis. *Social Sciences & Humanities Open, 7*(1). https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100425

Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). *Global teacher status index 2018.* Varkey Foundation.

Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: Enhancing or deprofessionalising the teaching profession? *European journal of teacher education, 46*(2), 199–202.

Freedman, S., Lipson, B., & Hargreaves, D. H. (2008). *More good teachers*. Policy Exchange.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis, 22*(2), 129–145.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., & Oliver, C. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession.* University of Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/teacherstatus/Summaryreport_25Jan07_print_ready_version.pdf

Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration, 29*(2), 139–152.

Lester, D. E. (2002). *Crisis intervention and counseling by telephone.* Charles C Thomas Publisher.

Letzel, V., Pozas, M., & Besa, K. S. (2022). Parental evaluation of teachers' competences and characteristics during COVID-19 pandemic homeschooling. *Social Psychology of Education, 25*(4), 929–950.

MacKinnon, N. J., & Langford, T. (1994). The meaning of occupational prestige scores: A social psychological analysis and interpretation. *The Sociological Quarterly, 35*(2), 215–245.

Ovenden-Hope, T. (2022). A status-based crisis of teacher shortages? *Research in Teacher Education, 12*(1), 36–42.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2016). Factors influencing teaching choice: Why do future teachers choose the career? *International Handbook of Teacher Education, 2,* 275–304.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology, 61*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sahlberg, P. (2014). Finnish lessons 2.0: *What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Shaw, B. (1903). *Man and superman: A comedy and a philosophy* (Vol. 11). Brentano's.

Weeden, K. A., & Grusky, D. B. (2005). The case for a new class map. *American Journal of Sociology, 111*(1), 141–212.

Weiss, D., Weiss, M., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2022). Tough times at the top: Occupational status predicts changes in job satisfaction in times of crisis. *Journal of Vocational Behavior, 139*. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103804

נספח: שאלון נמותי

שאלון עמדות: מעמד המורה בחברה

המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט עורך סקר בקרב הציבור בשני נושאים: א. עמדות כלפי מקצועות שונים בחברה הישראלית. ב. תפיסות לגבי מורים בעקבות ה־7 באוקטובר והמלחמה. נבקשך לענות על השאלון המצורף. השאלון אנונימי ומיועד לצרכי מחקר בלבד.
תודה על שיתוף הפעולה

חלק א' עמדות כלפי מקצועות שונים

בחלק זה נציג רשימה של שישה מקצועות. נבקשך לענות על שבע השאלות המוצגות להלן, בהתייחס לכל אחד משש המקצועות.

א. מהו לדעתך המעמד של בעל המקצוע בחברה הישראלית?

	נמוך מאוד	נמוך	דיי נמוך	דיי גבוה	גבוה	גבוה מאוד
רופא	1	2	3	4	5	6
איש הייטק	1	2	3	4	5	6
עורך דין	1	2	3	4	5	6
מורה	1	2	3	4	5	6
עובד סוציאלי	1	2	3	4	5	6
איש צבא קבע	1	2	3	4	5	6

ב. מהי לדעתך תרומתו של בעל המקצוע לחברה?

	מועטה מאוד	מועטה	דיי מועטה	דיי רבה	רבה	רבה מאוד
רופא	1	2	3	4	5	6
איש הייטק	1	2	3	4	5	6
עורך דין	1	2	3	4	5	6
מורה	1	2	3	4	5	6
עובד סוציאלי	1	2	3	4	5	6
איש צבא קבע	1	2	3	4	5	6

ג. מהי לדעתך רמת המקצוענות הדרושה מבעל המקצוע?

	נמוכה מאוד	נמוכה	דיי נמוכה	דיי גבוהה	גבוהה	גבוהה מאוד
רופא	1	2	3	4	5	6
איש הייטק	1	2	3	4	5	6
עורך דין	1	2	3	4	5	6
מורה	1	2	3	4	5	6
עובד סוציאלי	1	2	3	4	5	6
איש צבא קבע	1	2	3	4	5	6

ד. מהו המעמד של בעל המקצוע בעיניך?

	נמוך מאוד	נמוך	דיי נמוך	דיי גבוה	גבוה	גבוה מאוד
רופא	1	2	3	4	5	6
איש הייטק	1	2	3	4	5	6
עורך דין	1	2	3	4	5	6
מורה	1	2	3	4	5	6
עובד סוציאלי	1	2	3	4	5	6
איש צבא קבע	1	2	3	4	5	6

ה. באיזו מידה לדעתך המקצוע מאפשר התפתחות אישית?

	מועטה מאוד	מועטה	דיי מועטה	דיי רבה	רבה	רבה מאוד
רופא	1	2	3	4	5	6
איש הייטק	1	2	3	4	5	6
עורך דין	1	2	3	4	5	6
מורה	1	2	3	4	5	6
עובד סוציאלי	1	2	3	4	5	6
איש צבא קבע	1	2	3	4	5	6

ו. באיזה מידה היית רוצה שהילד שלך יעסוק במקצוע?

	מועטה מאוד	מועטה	דיי מועטה	דיי רבה	רבה	רבה מאוד
רופא	1	2	3	4	5	6
איש הייטק	1	2	3	4	5	6
עורך דין	1	2	3	4	5	6
מורה	1	2	3	4	5	6
עובד סוציאלי	1	2	3	4	5	6
איש צבא קבע	1	2	3	4	5	6

ז. באיזה מידה לדעתך, השכר שמקבל בעל המקצוע הוא ראוי?

	מועטה מאוד	מועטה	דיי מועטה	דיי רבה	רבה	רבה מאוד
רופא	1	2	3	4	5	6
איש הייטק	1	2	3	4	5	6
עורך דין	1	2	3	4	5	6
מורה	1	2	3	4	5	6
עובד סוציאלי	1	2	3	4	5	6
איש צבא קבע	1	2	3	4	5	6

"כשזה מגיע לחינוך הבלתי פורמלי יש הפרדה בין [בני] הנוער"
מסגרות ייעודיות לנוער ישראלי ממוצא אתיופי[1] בחינוך הבלתי פורמלי

איילה פרץ בן חיים

תקציר

מחקר זה בוחן תופעה ייחודית במערכת החינוך הבלתי פורמלי בישראל, והיא קיומן של מסגרות ייעודיות ונפרדות לנוער ממוצא אתיופי. המחקר נערך בשנת 2020, ב־19 יישובים ברחבי הארץ, והתמקד בשלושה סוגי מסגרות: תנועות נוער נפרדות, הפועלות באותו מרחב גיאוגרפי; סניפים ייעודיים בתנועות נוער קיימות; ומועדוניות נוער. המחקר נשען על מתודולוגיה איכותנית-אתנוגרפית וכולל 30 ראיונות עומק. המרואיינים הם בעלי תפקידים בשכונה, תושבים ישראלים יוצאי אתיופיה ותושבים שאינם ממוצא אתיופי. ממצאי המחקר חושפים דואליות מובנית במסגרות אלה: מצד אחד הן עשויות לשמש כמרחב שייכות בטוח, המספק מענה לצרכים ייחודיים של נוער ממוצא אתיופי, ומצד אחר הן עלולות ליצור הפרדה ולהעמיק את הפער בין קבוצות שונות בחברה הישראלית.

המחקר מזהה כי אופי המרחב, מקרב או מרחיק, נקבע בעיקר על פי תפיסות בעלי התפקידים והארגונים; מרחב מבדיל נוצר כאשר ההתייחסות אל הנוער ממוצא אתיופי נובעת מתפיסות של אחרוּת ומיקרואגרסיה, ואילו התייחסות המבוססת על הכרה בצרכים הייחודיים והבנתם יוצרת מרחב של שייכות, המחזק את זהותם של בני הנוער. ממצאי המחקר תורמים להבנת המורכבות של מסגרות ייעודיות בחינוך הבלתי פורמלי, ומציעים תובנות לעיצוב מדיניות חינוכית, המכירה בחשיבותם של מרחבי שייכות מתוך צמצום השפעות שליליות של הפרדה.

מילות מפתח: **הפרדה גזעית; מיקרואגרסיה; מרחב שייכות; חינוך בלתי פורמלי; נוער ממוצא אתיופי**

מבוא

בשנת 2020 נערך מחקר רחב היקף, שבחן את מערכות היחסים בין תושבים ישראלים יוצאי אתיופיה לבין תושבים אחרים בשכונות עירוניות בישראל. המחקר, שהתפרס על פני 19 ערים ברחבי הארץ, חשף תופעה מעניינת: קיומן של מסגרות ייעודיות ונפרדות בתחום החינוך הבלתי פורמלי עבור נוער ממוצא אתיופי. מסגרות אלה כללו תנועות נוער שונות באותו מרחב, סניפים ייעודיים לנוער ממוצא אתיופי בתנועות נוער קיימות, ומועדוניות נוער.

החינוך הבלתי פורמלי בישראל מהווה מסגרת משלימה למערכת החינוך הרשמית, ומאופיין בגמישות ובמתן מענה למגוון תחומים שבהם קיים חוסר במסגרות הפורמליות. תנועות הנוער בפרט ממלאות תפקיד חשוב בעיצוב זהותם של בני נוער ובהקניית ערכים חברתיים. עם זאת, המחקר הנוכחי מצביע על כך שבתחום זה קיימת הפרדה בולטת בין נוער ממוצא אתיופי לבין נוער אחר, תופעה שאינה קיימת במערכת החינוך הפורמלית. כמו כן, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתפיסות של בעלי תפקידים משפיעות מאוד על יצירת מרחב שייכות בטוח או לחלופין

[1] הביטוי "נוער ממוצא אתיופי" משמעו במאמר זה נוער ישראלי ממוצא אתיופי. בהתייחסות לכלל האוכלוסייה נעשה שימוש בביטוי "ישראלים יוצאי אתיופיה".

מרחב מבדיל. כאשר ההתייחסות לנוער ממוצא אתיופי היא גזענית או מתעלמת מצורכיהם הייחודיים נוצר מרחב מבדיל, אך כאשר יש הבנה והתייחסות לצורכיהם הייחודיים נוצר מרחב שייכות בטוח. גורם נוסף המשפיע על אופי המרחב הוא בחירתם של בני הנוער להיבדל מרצון למסגרות שבהן הם חשים שייכות.

ייחודו של מחקר זה טמון בגישתו החדשנית, השוללת את ההנחה כי יש לשלב את הנוער ממוצא אתיופי בכל מחיר. במקום זאת המחקר בוחן את האפשרות שמרחב שייכות בטוח עשוי לספק מענה שמרחב משותף אינו מסוגל לתת. גישה זו מתכתבת עם תיאוריות עכשוויות בתחום הרב-תרבותיות והחינוך הביקורתי, המדגישות את חשיבותם של מרחבים בטוחים עבור קבוצות מודרות. מחקרים קודמים הצביעו על כך שנוער ממוצא אתיופי בישראל מתמודד עם אתגרים ייחודיים, כגון קשיי השתלבות חברתית ואקדמית, וכן עם תופעות של גזענות ואפליה. עם זאת, רוב המחקרים התמקדו במערכת החינוך הפורמלית או בהיבטים כלליים של השתלבות חברתית, ומעט מאוד תשומת לב ניתנה לתחום החינוך הבלתי פורמלי. בנוסף, בספרות הקיימת, העוסקת בישראלים יוצאי אתיופיה, חסרה התייחסות מעמיקה לסוגיית מרחב השייכות הבטוח בהקשר של חינוך בלתי פורמלי. מחקר זה מרחיב את המושג של מרחב בטוח לכדי מרחב של שייכות, ומספק תובנות חדשות המבוססות על נתונים אמפיריים. בכך הוא תורם להבנה מעמיקה יותר של הדינמיקות החברתיות והחינוכיות המשפיעות על נוער ממוצא אתיופי בישראל.

בהתבסס על ממצאי המחקר מציע המאמר תובנות ומסקנות לגבי יצירת מרחבי שייכות בטוחים עבור נוער ממוצא אתיופי. הוא בוחן כיצד מסגרות אלה נתפסות כמעצבות את תחושת הזהות, השייכות והמסוגלות של בני הנוער, ומתייחס לתפיסות המשתתפים לגבי ההשלכות ארוכות הטווח של תחושות אלה על השותפות בחברה הישראלית. המאמר בוחן שני היבטים מרכזיים של מסגרות אלה עבור נוער ממוצא אתיופי: האם הן מהוות מרחב שייכות בטוח, המספק מענה לצורכיהם הייחודיים? האם המסגרות הייעודיות יוצרות הפרדה בין בני נוער ממוצא אתיופי לבין בני נוער אחרים? המחקר מכיר בכך ששני היבטים אלה עשויים להתקיים יחד, ומטרתו לבחון את מידת נוכחותם והשפעתם על חוויית הנוער המשתתף במסגרות אלה. באמצעות ניתוח מעמיק של הנתונים שנאספו מספק המחקר תובנות חשובות שיכולות לתרום לעיצוב מדיניות חינוכית וחברתית מותאמת יותר לצורכיהם של בני נוער ממוצא אתיופי בישראל.

סקירת ספרות

סקירת ספרות זו מתמקדת במספר נושאים עיקריים, הרלוונטיים למחקר הנוכחי. ראשית היא בוחנת את החינוך הבלתי פורמלי בישראל, ובייחוד את המסגרות לנוער, ומתייחסת למאפייניה הייחודיים של המערכת הישראלית. שנית, הסקירה מתעמקת במצבם של ישראלים יוצאי אתיופיה בישראל, ומתמקדת באתגרים ובמורכבויות שעימם מתמודדים בני נוער ממוצא אתיופי במערכת החינוך ובחברה הישראלית בכלל. בנוסף, הסקירה מתייחסת לתופעת המיקרואגרסיה, שהיא צורה עדינה אך מהותית של גזענות ואפליה, ובוחנת את השפעתה על חוויותיהם של בני נוער ממוצא אתיופי במסגרות החינוך הבלתי פורמלי. לבסוף הסקירה עוסקת במושג "מרחב בטוח" ובחשיבותו עבור קבוצות מודרות. במאמר זה בחרתי להשתמש

במונח "קבוצות מודרות" ולא "קבוצות מיעוט", שכן המונח "מודרות" מדגיש את התהליכים החברתיים והמבניים שמובילים להדרה, ולא רק את גודלה היחסי של הקבוצה בחברה.

חינוך בלתי פורמלי בישראל

החינוך הבלתי פורמלי הוא מסגרת משלימה למערכת החינוך הרשמית בישראל. הוא מאופיין בגמישות ובמתן מענה למגוון תחומים שבהם קיים חוסר במסגרות הפורמליות. ההשתתפות בפעילויות החינוך הבלתי פורמלי היא התנדבותית, וכמעט שאין עליהן פיקוח ממסדי (Kiilakoski & Kivijärvi, 2015). המסגרות הנכללות בחינוך הבלתי פורמלי מגוונות וכוללות פעילויות המתאימות לרבדים שונים בחברה ולצורכיהם של בני נוער רבים (Gross & Rutland, 2017b). בין החינוך הפורמלי (בית ספר) לבין החינוך הבלתי פורמלי קיימים הבדלים רבים, במיוחד בהיבטי זמן ומקום. בבית הספר המקום מוגדר וקיימת חובת נוכחות, ואילו בחינוך הבלתי פורמלי ישנם מרחבים חינוכיים מגוונים, ובני הנוער יכולים לבחור אם להשתתף בהם. מבחינת הזמן, החינוך הפורמלי מאופיין במסגרת זמנים קבועה, ואילו בחינוך הבלתי פורמלי קיימת גמישות רבה יותר, המותאמת לרצון היחיד והמסגרת (Goldratt & Cohen, 2016).

לעיתים קרובות מספק החינוך הבלתי פורמלי מענה לקבוצות מודרות, שמתקשות להשתלב במערכת הפורמלית (Gross & Rutland, 2017a). במאמר זה נדון בשתי מסגרות בלתי פורמליות עיקריות לנוער בישראל: ארגוני נוער ותנועות נוער. ארגוני נוער פועלים בדרך כלל דרך הרשות המקומית או המרכז הקהילתי. הם מתמקדים במתן מענה לאוכלוסיות ספציפיות או לסוגיות חברתיות, כגון פעילויות אידאולוגיות, דתיות, חברתיות או לימודיות. תנועות נוער פועלות תחת מטה ארצי ומהוות מסגרת של נוער למען נוער, המונעת מכוח אידאולוגיה מסוימת (Madjar & Cohen-Malayev, 2013). המשותף לכל המסגרות הוא הדגש הרב המושם על חיברות ועל יחסים בין-אישיים (Cohen & Romi, 2015). בניגוד לבית הספר, שבו התכנים והאינטרסים מוכתבים על ידי המדינה וקיימת חובת השתתפות, החינוך הבלתי פורמלי מאפשר לבני הנוער לבחור פעילויות המתאימות לאינטרסים המשותפים שלהם, וכך נוצרת סביבה חינוכית ייחודית ומותאמת יותר לצורכיהם (Gross, 2016).

נוער ממוצא אתיופי בישראל

על בסיס לקחי העבר ניסתה מדינת ישראל ליישב את העולים מאתיופיה בערים במרכז הארץ במטרה למנוע את ריכוזם בפריפריה, אולם המענק שהעניקה המדינה לרכישת בית היה נמוך ממחירי הדיור באזור המרכז (Ben-Porat et al.,2022), ובשל אפשרויות תעסוקה מצומצמות לא יכלו העולים לרכוש בתים במרכז הארץ אלא בשכונות מוחלשות. כך נוצרה מציאות של שכונות מצוקה, המאוכלסות בעיקר בעולים מאתיופיה (Fanta-Vagenshtein & Anteby-Yemini.2018). הילדים של עולים אלה גדלו בשכונות פריפריאליות עם מאפיינים מוכרים, כגון: שיעור גבוה של אבטלה בקרב ההורים, הגירה שלילית וסלקטיבית של האוכלוסייה החזקה, ומערך שירותים ציבוריים לא מפותח. בנוסף, המדיניות הממשלתית בעבר הייתה לשלוח את בני הנוער רק לבתי ספר דתיים, ולכן ההיצע החינוכי היה מצומצם. כתוצאה מכך באזורים אלה שיעור בני הנוער ממוצא אתיופי בבתי הספר הדתיים היה גבוה (Djerrahian, 2014).

הדור השני של העולים הושפע ישירות מקשיי העלייה, ובעקבות זאת רבים מהם נשארו במעמד

סוציו-אקונומי נמוך, בדומה להוריהם (Salamon& Kaplan, 2024). מחקרים עדכניים מראים קשר בין הגירה לבין בעיות התנהגות בדור ראשון ושני. ואכן, מלבד אתגרים לימודיים ניתן לראות אצל בני נוער ממוצא אתיופי גם קשיים התנהגותיים, המשפיעים על מעמדם במערכת החינוך ובחברה בכלל (Ben-Porat et al.,2022). נתונים אלה מצביעים על כך שהפער הלימודי, החברתי והכלכלי בין בני נוער ממוצא אתיופי לבין בני נוער אחרים תקף הן לדור הראשון והן לדור השני. זאת בניגוד לעליות אחרות, שאצלן הצטמצם הפער כבר בדור השני. הדבר נובע כנראה מכך שהפער לא טופל כראוי בדור הראשון ולכן עבר לדור השני (Abu-Rabia-Queder, 2019). מחקרים חדשים מראים כי רק מיעוט של בני נוער ממוצא אתיופי מאמינים שאנשי הצוות החינוכי יכולים להבין את מצוקתם ולתת מענה לבעיותיהם. בני הנוער חשים לרוב חוסר אכפתיות ואי-הבנה כלפי האתגרים שלהם (Yakhnich et al., 2023). בהתאמה לכך מרבית אנשי החינוך סברו כי החוויה החברתית של נערים ממוצא אתיופי היא של "אנחנו מול הם", ושהחברה ואנשי החינוך מנסים לפגוע בהם ומפלים אותם לרעה בשל צבע עורם (אינגדאו וישראל, 2021). בישראל קיים חוסר אמון עמוק בממסד ובמשטרה מצד קבוצות אתניות, כולל ישראלים יוצאי אתיופיה. קבוצות אלה טוענות שיש שיטור יתר, הנובע מדעות קדומות (Ben-Porat et al., 2022). נתונים עדכניים מראים כי רק 13% מכלל הישראלים יוצאי אתיופיה מביעים אמון במשטרה, לעומת 56% באוכלוסייה הכללית. שיעור המעצרים של בני נוער ממוצא אתיופי עומד על 5.6%, פי 3.3 משיעורם באוכלוסייה (Abu & Ben-Porat, 2021). האלימות המשטרתית הובילה בשנים האחרונות למחאות של ישראלים יוצאי אתיופיה, בעיקר ב־2015 בעקבות אלימות כלפי הקצין דמאס פיקדה, וב־2019 עקב הריגתו של סולומון טקה בידי שוטר (Keynan, 2020).

גזענות ומיקרואגרסיה

תיאוריית הגזע הביקורתית (CRT) מתארת את הגזענות כתופעה מערכתית ואידאולוגית, המהווה את הבסיס למערכת חברתית המשרתת את מעמדו וכוחו של האדם הלבן. גזענות זו אינה מתבטאת רק במופעים בוטים של שנאה או אלימות, אלא שזורה ביחסים היומיומיים בין אנשים, לעיתים באופן לא מודע (Gillborn, 2015).תיאוריית הגזע הביקורתית התפתחה בשנות השמונים של המאה ה-20, תחילה כביקורת על מערכת המשפט ובהמשך הורחבה לתחומי התרבות והחינוך. התיאוריה מדגישה כי הגזענות מושרשת בבסיס החברה הלבנה, וכי למרות ניסיונות לטשטשה היא עדיין מהווה בסיס למדיניות חברתית. כתוצאה מהגזענות הממוסדת נוצרו הבדלה, עליונות לבנה והטיה גזעית, בכל תחומי החיים (Christian et al., 2019).

"מיקרואגרסיה" הוא מונח המתאר תוקפנות ואפליה כלפי יחידים מקבוצות מודרות, המתבטאות באופן מובלע ויומיומי (Pérez Huber & Solorzano, 2015). את המונח טבע פירס (Pierce, 1970) כדי להבחין בין גזענות גלויה לבין ביטויים ומעשים יומיומיים, שאינם תמיד מזוהים כגזענות אך פוגעים ביחיד ומשמרים יחסי כוח חברתיים. סו ואחרים (Sue et al., 2007) הגדירו שלושה סוגי מיקרואגרסיה: מיקרו-התקפה - התקפה מילולית ישירה, הדומה לגזענות קלאסית; מיקרו-עלבון - התנהגות של גסות וחוסר רגישות למוצא ולתרבות של יחידים מקבוצות מודרות; ומיקרו-ביטול - ביטול הנרטיב, המחשבות או התחושות של האדם, השייך לקבוצה מודרת. הספרות מאפיינת מגוון התנהגויות ועמדות כמיקרואגרסיה, כגון: ההנחה שאדם בעל צבע עור כהה אינו מקומי, ההנחה כי האינטליגנציה של אדם מקבוצה מודרת נמוכה

יותר, או ההנחה שהתרבות הלבנה "שווה" יותר בהשוואה לתרבויות אחרות (Abu-Rabia-Queder, 2019; Nadal, 2011). בשנים האחרונות מיושמת תיאוריית המיקרואגרסיה גם בתחום החינוך. מחקרים בארצות הברית הראו כי מורים עשויים לפעול במיקרואגרסיה כלפי תלמידים מקבוצות מודרות, למשל באמצעות ציפיות נמוכות מהם (Johnson & Joseph-Salisbury, 2018). מחקרים אלה מצביעים על כך שתלמידים מקבוצות מודרות חשים פגיעה כתוצאה מהמיקרואגרסיה המופעלת עליהם (Kohli et al., 2017).

באשר למקרה הישראלי, חשוב להבין כיצד מיקרואגרסיה משפיעה על נוער יוצא אתיופיה במערכת החינוך ובחברה הרחבה. ההון התרבותי - המתייחס לידע, מיומנויות וסגנונות התנהגות, המועברים בין דורות - עשוי להיות שונה אצל נוער יוצא אתיופיה, והדבר משפיע על חוויותיהם במערכת החינוך. אתניות - המתייחסת לזהות קבוצתית המבוססת על מוצא, היסטוריה ותרבות משותפים - היא גורם שמשפיע על החוויות היומיומיות של נוער יוצא אתיופיה ועל האופן שבו הם חווים מיקרואגרסיה.

מרחב שייכות

את המונח "מרחב בטוח" טבעה תנועת נשים בסוף שנות העשרים של המאה העשרים, כדי לתאר מקום שבו נשים מרגישות בטוחות מפני פגיעה פיזית ורעיונית. מאז הושאל המונח לקבוצות מודרות נוספות, והוא מתאר רעיון דומה (Roestone Collective, 2014). מרחב בטוח נוצר כשמתקיימים מספר תנאים: היעדר איום של אלימות פיזית, הכלה של השונות של היחיד, אפשרות להביע דעות בתנאי שאינן פוגעות באחרים, ויכולת להתאגד מול כוחות פוגעניים (הרטל ואחרים, 2014). בספרות המחקרית נמצא שעצם ההגדרה של מקום כמרחב בטוח מובילה לשיח חיובי ומתחשב יותר בזולת (Cook-Sather, 2016). מטרתם של מרחבים כאלה היא ליצור מקום פיזי שבו יחידים מקבוצה מודרת יכולים להרגיש בטוחים ולהיות עצמם, ללא חשש מתוקפנות, סטריאוטיפים, הטרדה, גזענות, מיקרואגרסיה או אלימות פיזית (Roestone Collective, 2014).

במחקר המתואר במאמר זה השתמשנו במונח "מרחב שייכות" במקום "מרחב בטוח". זאת כדי להדגיש את חשיבות תחושת השייכות עבור בני נוער ממוצא אתיופי, מבלי להניח מראש שיש מרחבים שאינם בטוחים עבורם. המטרה היא להתמקד בחוויה החיובית של שייכות ונוחות, במקום בהיעדר ביטחון. כלומר, המחקר מבקש להדגיש את המרחבים שבהם בני נוער ממוצא אתיופי מרגישים שייכים ומקובלים, ולא רק את אלה שבהם הם חשים בטוחים מפני איומים חיצוניים. גישה זו מאפשרת דיון מעמיק יותר בחוויות החיוביות ובצרכים הרגשיים והחברתיים של בני הנוער, מעבר לסוגיית הביטחון הפיזי גרידא.

ב־2017 יצאה לפועל תוכנית "הדרך החדשה" של משרד ראש הממשלה, שמטרתה לשתף ולשלב יותר ישראלים ממוצא אתיופי בכל תחומי החיים. התוכנית דנה בין היתר במסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי. במסמכי התוכנית מוסבר הצורך בשמירה על מרחבים נפרדים רק בתנאי שהנוער ממוצא אתיופי מפיק מהם יותר תועלת מאשר מהשתתפות במסגרות משולבות, ובתנאי שהיחיד בוחר בכך. מאז תחילת יישום התוכנית מוקצים פחות תקציבים ייעודיים למסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי אך עדיין מתקיימת הפרדה מסוימת בשטח (משרד ראש הממשלה, 2017).

שאלות המחקר

- כיצד מתארים המשתתפים במחקר את תפקידן של המסגרות הייעודיות בעיצוב הזהות של בני נוער ממוצא אתיופי?
- מה מאפיין את היחס של בעלי תפקידים וארגונים כלפי נוער ממוצא אתיופי במסגרות החינוך הבלתי פורמלי, וכיצד יחס זה מעצב את אופי המרחב עבורם?
- כיצד באות לידי ביטוי תופעות של גזענות ומיקרואגרסיה במסגרות ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי, ומהי השפעתן על תחושת השייכות של הנוער?
- מהם הצרכים והחוזקות הייחודיים של נוער ממוצא אתיופי, וכיצד מסגרות ייעודיות מספקות מענה לצרכים אלה?

שיטה

שדה המחקר

המחקר הנוכחי נשען על עבודת שטח שהתקיימה ב־2020 (מהכני-בלקין ופרץ בן חיים, 2024) כחלק ממחקר מקיף יותר, שכלל 19 שכונות עירוניות בישראל. הבחירה בשכונות אלה נבעה מהמגוון האתני, הדתי, התרבותי והלאומי שלהן, והן מייצגות שטח גיאוגרפי רחב מצפון המדינה ועד דרומה. שכונות אלה, שקלטו עולים ממגוון קבוצות אתניות, עדיין נתפסות כ"שכונות עולים"; הן מתאפיינות בשיעורי אבטלה גבוהים, ריבוי משפחות הנעזרות בשירותי רווחה, ודירוג סוציו-אקונומי נמוך (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). הרכב האוכלוסייה בשכונות אלה מגוון וכולל תושבים שעלו ממדינות מוסלמיות בתחילת ימי המדינה, עולים מברית המועצות שעלו בשנות ה-90, ועולים מאתיופיה. חשוב לציין כי בכל השכונות הנחקרות ישראלים יוצאי אתיופיה אינם הרוב, וזאת כדי לאפשר חקירה של יחסי הגומלין בין קבוצות אתניות שונות.

המחקר הנוכחי נערך במתודולוגיה איכותנית-אתנוגרפית (Venegas & Huerta, 2010), שנועדה לאפשר הבנה מעמיקה של חוויותיהם והתנסויותיהם של בני נוער ממוצא אתיופי במסגרות שונות. המחקר התמקד בחמש מתוך 19 הערים שנכללו במחקר הרחב, ובהן נצפו שלושה סוגים של מסגרות נפרדות לבני נוער ממוצא אתיופי: תנועת נוער ייעודית לנוער ממוצא אתיופי ("סניף עולים"); מועדונית נוער לילדים בשכונות עם ריכוז גבוה של ישראלים יוצאי אתיופיה; ושתי תנועות נוער באותו מרחב: האחת משרתת בעיקר נוער ממוצא אתיופי והאחרת את שאר בני הנוער. איסוף הנתונים כלל תצפיות משתתפות במסגרות הנוער השונות וראיונות עומק חצי-מובנים עם בני נוער, מדריכים ואנשי מקצוע.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה עשרה תושבים ממוצא אתיופי, שלושה בעלי תפקידים ממוצא אתיופי, 14 בעלי תפקידים שפועלים בשכונה ושאינם ממוצא אתיופי, ושלושה תושבים שאינם ממוצא אתיופי. בעלי התפקידים הם מנהלי מרכזים קהילתיים, מדריכים בתנועות נוער ובמועדוניות, בכירים ברשות המקומית ובעלי תפקידים הקשורים לנוער. התושבים הם בני נוער המשתתפים במסגרות הייעודיות, אימהות לבני נוער ותושבים שונים. כדי להבהיר לקורא את הרכב אוכלוסיית המחקר מצורפת טבלה (לוח 1). הטבלה כוללת עיר (מסומנת במספר), מסגרת נוער, האות הראשונה של השם, מוצא ותפקיד.

לוח 1

אוכלוסיית המחקר

עיר	מסגרת לנוער	שם המרואיין	האם המרואיין ישראלי ממוצא אתיופי	תפקיד
1	מועדונית ייחודית לנוער ממוצא אתיופי, סניף בני עקיבא נפרד	ד׳	לא	יו״ר סיירת הורים
		מ׳	לא	קידום נוער
		א׳	לא	מנהל מתנ״ס
		ג׳	כן	מדריך מועדונית נוער
		מ׳	לא	חניך בתנועת נוער
		צ׳	לא	מדריכה בתנועת נוער
		י׳	לא	מדריך בתנועת נוער
2	שתי תנועות נוער נפרדות	ה׳	לא	תושבת בשכונה
		א׳	לא	רכז סיירת הורים
		י׳	לא	תושב בשכונה
		ע׳	כן	מנהל במחלקת נוער
		ש׳	כן	חבר מועצה
3	סניף בני עקיבא נפרד לנוער ממוצא אתיופי	ג׳	לא	חניכה בתנועת נוער
		ת׳	כן	חניכה בתנועת נוער
		א׳	לא	רכזת נוער
		ש׳	כן	מדריכת נוער
4	מועדונית נוער ייעודית לנערים ממוצא אתיופי	י׳	לא	מנהל מרכז קהילתי
		א׳	כן	מדריכה במועדונית
		י׳	כן	חניך במועדונית
		א׳	לא	בכירה ברשות המקומית
		א׳	כן	רכזת מחלקת קליטה
5	שתי תנועת נוער נפרדות	י׳	לא	מדריך בא׳
		ד׳	לא	מדריך בא׳
		א׳	לא	מדריך בס׳
		ר׳	לא	רכז נוער במרכז הקהילתי
		ח׳	כן	חניך
		ת׳	כן	רכזת במחלקת נוער
		א׳	כן	אמא לנער ממוצא אתיופי
		ט׳	כן	אמא לנער ממוצא אתיופי
		נ׳	כן	מגשרת

כלי המחקר

המחקר הרחב הוא איכותני, וכלל שלושים ראיונות עומק בכל שכונה. הראיונות נחלקו לשלוש קבוצות: עשרה ראיונות עם בעלי תפקידים בשכונה, עשרה ראיונות עם תושבים ממוצא אתיופי ועשרה ראיונות עם תושבים שאינם ממוצא אתיופי. המראיינים השתמשו במדריך ריאיון ייחודי לכל קבוצה, המותאם לרקע המרואיין. השאלות בריאיון כללו התייחסות לשכונה וליחסים בין התושבים. בראיונות עם התושבים נשאלו שאלות על מערכות היחסים עם אוכלוסיות אחרות, מרחבי מפגש, שאיפות לגבי השכונה והיחסים בה, ועל אירועים חשובים שמתרחשים בין התושבים. בעלי התפקידים נשאלו על מאמציהם ומאמצי ארגוניהם לפעול לאור היחסים בין הקבוצות המגוונות, על קשיים ואתגרים במערכות היחסים ובשכונה ועל פתרונות אפשריים. הראיונות עם שלוש הקבוצות אפשרו לבחון את היחסים מזוויות שונות, וחשפו צרכים, קשיים ואתגרים בשכונה. רוב הראיונות התקיימו פנים אל פנים; עם בעלי תפקידים במשרדיהם, ועם תושבים בסביבת מגוריהם. מקצת הראיונות התקיימו בתוכנת זום עקב מגפת הקורונה. כל ריאיון הוקלט בהסכמת המרואיין ותומלל כשבועיים לאחר מכן. במחקר זה נעשה שימוש בשלושים ראיונות, שהתייחסו לנוער ממוצא אתיופי ולמסגרות הייעודיות לו.

הליך המחקר

במחקר השתתפו שמונה אנשי צוות, שהתחלקו לארבעה צוותים. כל צוות כלל חוקר ועוזר מחקר, והתמקד בחמישה יישובים שונים. לחוקרים ולעוזרי המחקר רקע אתני מגוון. גיוס המשתתפים נעשה בשיטת "כדור השלג" (Biernacki & Waldorf, 1981). הגיוס החל מראיונות עם מנהלי מרכזים קהילתיים ובעלי תפקידים ברשות המקומית, והם הפנו לאנשים נוספים. שיטה זו אפשרה לגייס מגוון רחב של תושבים, המייצגים את השכונה מבחינת גיל, מצב משפחתי, אמונה דתית, קבוצה אתנית ועוד.

ניתוח הנתונים התבסס על שיטת "התיאוריה המעוגנת בשדה" (Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). הראיונות והתצפיות נותחו במטרה לחפש משמעות, פרשנות והכללה, ובניסיון למצוא מכנה משותף בין הממצאים. הניתוח כלל חלוקה לקטגוריות, התאמה לנתונים והתאמה בין הקטגוריות. תהליך הניתוח עבר שלבים של קידוד פתוח, קידוד צירי, קידוד מוכוון, יצירת היררכיות בין הקטגוריות ויצירת מבנה תיאורטי (Charmaz, 2006).

אתיקה מחקרית

המחקר נערך מתוך הקפדה על כללי האתיקה המחקרית. כל המשתתפים (או הוריהם במקרה של קטינים) חתמו על טופסי הסכמה מדעת. לצורך שמירה על פרטיות המשתתפים שונו כל השמות והפרטים המזהים, וזהות הערים והשכונות לא תיחשף במאמר זה. המידע מוצג באופן כללי כדי למנוע זיהוי של משתתפים או מסגרות ספציפיות.

ממצאים

ניתוח הנתונים העלה ארבע תמות מרכזיות: **הפרדה במסגרות של נוער ישראלי ממוצא אתיופי**, המתמקדת בהבדלים בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי; **מניעים ליצירת מרחב ייעודי לנוער ממוצא אתיופי**, הכוללים אי-התמודדות, גזענות ומענה לצרכים ייחודיים; **התייחסות לנוער ממוצא אתיופי במסגרות ייעודיות להם**, המתבטאת בריחוק ובמיקרואגרסיה מחד גיסא, ובתחושת נוחות וביטחון מאידך גיסא; **השלכות של מסגרות נפרדות**, הנעות בין ריחוק והסתגרות לבין תחושת שייכות.

הפרדה במסגרות של נוער ישראלי ממוצא אתיופי

"בבתי ספר רואים שהנוער יוצא אתיופיה משולב עם שאר האוכלוסייה גם בהפסקות, אך [כ] שזה מגיע לחינוך הבלתי פורמלי יש הפרדה בין [בני] הנוער. הם לא רואים אותם בתור חברים שלהם" (ת', רכזת במחלקת נוער).

בני נוער ממוצא אתיופי נפגשים במסגרות שונות עם בני נוער שאינם ממוצא אתיופי, הן בחינוך הפורמלי הן בחינוך הבלתי פורמלי. בשכונות שבהן פעל המחקר התגלה הבדל ברור בין שתי המסגרות; בחינוך הפורמלי, כלומר בבית הספר, ישנם מרחבים משותפים לכולם וקיימים יחסי ידידות בין בני הנוער השונים. לעומת זאת, בחינוך הבלתי פורמלי, המתרחש אחרי שבני הנוער חוזרים למרחב המגורים שלהם, ניכרת הפרדה במסגרות בין בני הנוער ממוצא אתיופי לבין אלה שאינם ממוצא אתיופי. המרחב הופך להיות הומוגני, ללא גיוון בין האוכלוסיות השונות: "החיבורים קורים בבתי ספר. למשל הבן שלי נמצא בבית ספר ר', הוא מכיר תלמידים אחרים וחבר שלהם, ועם זאת אחרי בית ספר אין כל כך קשר ביניהם" (א', תושבת).

במקרים רבים בני הנוער ממוצא אתיופי גרים בשכונות שבהן יש אחוז גבוה של תושבים ממוצא אתיופי. יש הטוענים כי ההפרדה במסגרות לאחר בית הספר נובעת מהגיאוגרפיה של מגורי בני הנוער השונים. לכן במסגרות הבלתי פורמליות, הנמצאות בשכונה, בני נוער אלה נמצאים בנפרד משאר חבריהם מבית הספר: "בבית ספר באמת שלא הרגשתי בהבדל, הייתי חלק מהחבר'ה. חבר'ה אתיופים שיחקו עם נצ'ים (לבנים) וזה לא היה מחולק כמו בשכונה. כשהייתי חוזר לשכונה ידעתי באופן חד וחלק שאני חוזר לקבוצה כל-אתיופית ואין לך לאן לברוח עם זה" (י', חניך).

קיימים שלושה סוגי מסגרות ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי: **מועדוניות נוער; שתי תנועות נוער,** הנמצאות באותו מרחב אך בפועל תנועת נוער אחת מיועדת לנוער ממוצא אתיופי ותנועת הנוער האחרת מיועדת לנוער שאינו ממוצא אתיופי; והמסגרת השלישית היא **"סניף עולים"** של תנועת הנוער "בני עקיבא", המיועד לנוער ממוצא אתיופי. להלן הרחבה על שלושת סוגי המסגרות:

מועדוניות נוער - בשכונות שבהן התמקד המחקר התגלה כי רוב המשתתפים במועדוניות הנוער בשכונה הם נערים ממוצא אתיופי. במקרים רבים המועדוניות נפתחו מטעם הרשות במטרה לתת מענה לנוער ממוצא אתיופי. בעבר היו תקציבים שיועדו לאוכלוסייה זו, אך כיום רוב התקציבים מיועדים לנוער בסיכון, לאו דווקא נוער יוצא אתיופיה, וכלל בני הנוער בשכונה מוזמנים להשתתף. בפועל, התדמית של המועדונית נשארה כשהייתה, ורק נוער ממוצא אתיופי משתתף במועדוניות נוער אלה:

> בגילאי הנוער והילדים מתקיימת חלוקה מאוד ברורה בין האתיופים ושאר הקבוצות. בעבר הייתי משתתף במועדונית אחר הצוהריים ו־95% היו יוצאי אתיופיה. בשכבת

הגיל שלי כולם היו יוצאי אתיופיה, ובשכבה שמעליי היה אחד בלבד שאינו יוצא אתיופיה. לא היו מערכות יחסים בין קבוצות הילדים והנוער (י', חניך).

שתי תנועות נוער הפועלות באותו מרחב - בשתי שכונות גדולות שבהן התמקד המחקר נתקלנו בתופעה ייחודית: שתי תנועות נוער הפועלות באותו מרחב. התנועות דומות באפיון שלהן, כגון: מיועדות לאוכלוסייה דתית/חילונית, נוער בסיכון/לא בסיכון, אך לתנועת נוער אחת מגיע נוער ממוצא אתיופי ואילו לתנועת הנוער האחרת מגיע נוער שאינו ממוצא אתיופי: "מבחינת הקבוצות של הנוער יש הרגשה מאוד ברורה שס' (תנועת נוער) זה של נצ'ים וא' (תנועת נוער) ליוצאי אתיופיה, ואף אחד לא מתערבב" (ד', מדריך תנועת נוער).

"סניף עולים" - המסגרת השלישית שבה יש פעילות ייעודית לנוער ממוצא אתיופי היא "סניף עולים" של תנועת הנוער "בני עקיבא". המטרה הראשונית של הסניף הייתה לתת מענה לעולים חדשים כי במסגרות אחרות לא היו המשאבים או הידע הנחוצים להתמודדות עם נוער עולה. כיום כמעט אין עלייה מאתיופיה ורוב הנוער ממוצא אתיופי נולד בארץ, ואף על פי כן הסניפים עדיין קיימים ופעילים. בשתי שכונות שבהן חקרנו נמצא סניף העולים במרחק עשר דקות הליכה מהסניף הראשי: "כואב שגם המקום הזה של סניף עולים עדיין קיים בשכונה ואין סניף מעורב. שלא תבינו אותי לא נכון, הסניף היה הבית שלי והייתי קשורה מאוד לכולם אבל היום נראה לי מוזר שהילדים שלי ילכו לסניף כזה" (ש', מדריכה בבני עקיבא).

מניעים ליצירת מרחב ייעודי לנוער ממוצא אתיופי

המחקר גילה שתי נקודות מבט שונות, המצויות בבסיסן של מסגרות ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי. הראשונה מתייחסת לבני נוער ממוצא אתיופי באֲחֵרוּת (Otherness), והשנייה מבטאת רצון לחיזוק האני של נוער זה. נקודת מבט של אֲחֵרוּת יוצרת שתי תופעות: אי התמודדות עם חוזקות ומורכבות של קבוצות נוער בעלות הרכב מגוון, וגזענות. ואילו הרצון לחיזוק האני של נוער ממוצא אתיופי נותן מענה לצרכים ייחודיים של נוער זה.

אי התמודדות

כאשר לקבוצת בני נוער שמשתתפת בפעילות יש הרכב אתני וזהותי מגוון אזי נדרשת התמודדות עם האתגרים והחוזקות של הקבוצה. התמודדות זו נובעת מהבנת הנרטיב של כל חלק בקבוצה ושל הצרכים הייחודיים שלו. בני אדם, ובעיקר בני נוער וילדים, נוטים ליצור חברויות על בסיס משותף, ועל מנת ליצור חברויות בין בני אדם מרקעים שונים יש צורך לפעול. במסגרת אחת שבה יש בני נוער מרקעים מגוונים יש צורך בהתערבויות חברתיות כדי שתיווצר חברות אמיתית. התערבויות אלה דורשות חשיבה ומשאבים. אי התמודדות עם נושאים אלה עלולה ליצור ריבים וניתוק בין בני הנוער השונים: "יש משהו מצד הממסד שנוח לו שיהיו קבוצות נפרדות, כך אין ריבים בין הקבוצות" (א', מדריך).

כמה מסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי "נולדו מהשטח". כלומר, הנערים מעדיפים להצטרף למסגרות שיש בהן בני נוער דומים להם מבחינת זהותית. כמו כן, למובילי המסגרות הפועלות בשכונה אין רצון או משאבים לשנות את המצב והם משאירים את המרחב מופרד:

במקום של ס' (תנועת נוער) מול המקום של א' (תנועת נוער) אף אחד לא מרגיש במקום השני נוח, גם בניסיון של שיתופי פעולה זה לא הלך. אני חושב שזה גם כי השטח רוצה את זה, וגם כי לממסד נוח במקום הזה (ד', מדריך בתנועת נוער).

בעבר, כאשר בני נוער עלו מאתיופיה, היה צורך אמיתי במסגרות נפרדות, אשר נתנו מענה לצרכים של העולים החדשים, כגון הנגשה של השפה והתרבות הישראלית. יש מקומות בארץ שבהם המסגרות הנפרדות לנוער, שבעבר פעלו כדי לתת מענה לעולים החדשים, עדיין פועלות באותה מתכונת. זאת למרות שרוב הנוער שמשתתף במסגרות האלה הוא דור שני ושלישי בארץ. בעלי תפקידים וארגונים לא בוחנים מחדש את המסגרות האלה ואת הצורך בהן כיום:

> סניף העולים קם לפני עשרים שנה, כאשר ראו שהילדים האתיופים מרחוב הנ' לא היו מגיעים לתנועת נוער הקרובות אליהם הביתה. הניסיון היה להקים סניף שבו הם ירגישו בבית מכל הבחינות, וברגע שהם ירגישו בנוח בחברה הישראלית יסגרו את הסניף עולים והם ישתלבו בסניף הראשי. זה לא קרה עדיין (צ', מדריכה בתנועת נוער).

יש תושבים שחשים שמסגרות הנוער לא בודקות את נחיצות ההפרדה בין נוער ממוצא אתיופי ובין נוער שאינו ממוצא אתיופי, אף על פי שכיום כולם נולדו וחונכו בארץ. בנוסף יש ביקורת מצד התושבים על כך שלא בודקים עם ההורים והחניכים האם הם רוצים מסגרות נפרדות: "לא באמת שואלים את התושבים ואת ההורים של החניכים אם יש צורך בהפרדה, זה פשוט ממשיך מאז שהיה צורך" (מ', מדריך בתנועת נוער).

הארגונים הגדולים יוצרים מסגרות נפרדות לבני נוער מהקבוצות האתניות השונות, או לחלופין המציאות בשטח מכתיבה את ההפרדה. עם זאת, הארגונים הגדולים לא משתדלים לשנות את המציאות בשטח ובוחרים באסטרטגיית אי התמודדות. המסגרות שמתויגות לנוער ממוצא אתיופי מרחיקות את הנוער שאינו יוצא אתיופיה, ובכך נוצרת הפרדה ואי שיתוף פעולה בין קבוצות בני נוער שונות: "תופעה מאוד מעניינת שאנחנו רואים, כאשר מגיעים נערים שאינם יוצאי אתיופיה למועדונים אלה הנוער יוצא אתיופיה יוצא" (ת' , רכזת במחלקת נוער).

גזענות

"אם יוצאים אחר הצוהריים לרחוב, רואים חבורות שלמות של נערים בלי שום 'לבן' אחד" (נ', מגשרת).

כאמור, לבני נוער ממוצא אתיופי יש מרחבים נפרדים משאר בני הנוער. ההפרדה נוצרת בעיקר בחינוך הבלתי פורמלי. הממצאים מצביעים על כך שמספר גורמים יוצרים את המסגרות האלה. הגורם העיקרי הוא גופים מאורגנים, כגון: מרכזים קהילתיים, רשות מקומית ותנועות נוער. ההפרדה נעשית במתכוון ובידיעה מלאה, ולרוב אין שום רצון לשנות את המצב: "יש ממש חומה בין האוכלוסיות השונות בעיר; גם לגבי הנוער יש את א' ליוצאי אתיופיה וס' ללבנים. בהתחלה ממש ניסיתי לשנות את המציאות אבל אז המנהלת מתנ"ס אמרה לי שכך זה ושאני לא אנסה לשנות את זה" (ד', מדריך בתנועת נוער).

בתנועות נוער מסוימות יש רצון לתחזק את ההפרדה; ההנהלה והמדריכים חשים שהם "באים להציל" את הנוער ממוצא אתיופי ועל כך הם מקבלים תמיכה כלכלית ורעיונית. ערבוב בין האוכלוסיות לא מאפשר לשווק את הרעיון שלפיו הם המצילים:

> כאשר הלכתי לגייס חניכים הלכתי רק לבית ספר ה' כי ידעתי ששם יש רוב ליוצאי אתיופיה. הייתה אמירה מלמעלה שהסניף צריך להיות רוב של יוצאי אתיופיה,

מלמעלה עדיפות לראות כמה שפחות נצ'ים כי זה סניף עדה וזה לא נראה טוב שיהיו הרבה לבנים (נ', מדריכה בתנועת נוער).

מענים ייחודיים

המחקר גילה שלנוער ממוצא אתיופי יש צורך במענים ייחודיים, כגון: עבודה עם הורי הנערים, חיזוק הזהות, התמודדות של נוער מודר, עבודה פרטנית והתמודדות עם המשטרה. ההתמודדות העיקרית היא עבודה עם הורי הנערים. ברוב המקרים הורי הנערים עלו לארץ ישראל המודרנית ממדינה מתפתחת, וכמו בכל הגירה יש קשיים במעבר בין התרבויות, בייחוד במקרים שבהם יש פער גדול בין מדינת המוצא למדינה הקולטת. בעלי התפקידים, הרואים בהורים חוליה בשרשרת הזהות של הנער, יוצרים מסגרות המחברות את ההורים ואת הנרטיב שלהם לנער:

> לדעתי ההורים שעלו לארץ לא יודעים כיצד להתמודד מול הנערים האלה ולא נותנים להם פתרונות מעשיים לטפל בבעיה. מה שהם עושים זה רק מניעה, אבל אין מי שיעזור להם לא להגיע לשם. התפקיד שלנו זה לא רק לעבוד עם הנער אלא לעבוד ביחד, הורה וילד (א', מנהל מתנ"ס).

במסגרות מסוימות דיברו על כך שהנוער ממוצא אתיופי מרוחק מהוריו, ושיש צורך לחזק את החיבור של הנערים לזהות ולמוצא שלהם באמצעות הכרת הנרטיב שלהם:

> מה שחשוב שהצעירים מתוך הקהילה לא מכירים את הסיפור, וזה מרחיק אותם מהורים שלהם ומעצמם. העלייה האחרונה הייתה בשנת 1996, זה אומר שהילדים נולדו כאן בארץ והם לא יודעים כלום על מה שההורים שלהם עברו, וזה מרחיק אותם מאיתנו (ש', חבר מועצה).

מענה ייחודי נוסף לנוער ממוצא אתיופי הוא ההתייחסות להדרה שלהם כקבוצה ממוקדי הכוח של החברה הישראלית, אשר משליכה על תפיסת הזהות העצמית שלהם: "לנוער ממוצא אתיופי יש ביטחון עצמי נמוך, כי במהלך השנים הם הרגישו שהחברה הישראלית מפנה להם כתף קרה. צריך לחזק להם את המורשת ואת הזהות, ללמד אותם את ההיסטוריה שלהם ובכך לתת להם להיות גאים במי שהם" (ש', חבר מועצה).

במרחבים הייעודיים הגישה היא לא בהכרח קבוצתית, אלא ניתן מענה ייחודי לכל פרט. התייחסות לפרט מאפשרת לראות את החוזקות והאתגרים שלו, ולתת לו מענה שהוא ייחודי לו: "לגבי המועדון שיש בו רק צעירים ממוצא אתיופי, הוא נותן מענה איפה שצריך, בלי הדגל של השילוב. צריך להסתכל על הפרט ולהגדיל ולחזק אותו. צריך לגרום לצעירים להרגיש גאווה במי שהם, רק כך יהיה שילוב" (י', מנהל מרכז קהילתי).

מורכבות נוספת שיש לשים לב אליה היא ההתמודדות של הנוער עם המשטרה. משרד המשפטים הוציא מסמך שבו הוא מתאר את האכיפה של המשטרה נגד נערים ממוצא אתיופי. התיאור מבהיר את המקום של המשטרה בחיי הנערים. מסגרות שמתייחסות לנושא מבינות שההתמודדות של נערים ממוצא אתיופי עם המשטרה הינה ייחודית להם, ולכן נותנות להם כלים להתמודד עם הסביבה והמשטרה:

> הרבה נערים באו אליי ואמרו לי שהם מרגישים שהמשטרה מתייחסת שונה אליהם כי הם ממוצא אתיופי. פניתי למפקד תחנת המשטרה בתלונה. הוא אמר

> לי שזה לא נכון, אז אמרתי לו "אם אתה גבר בוא נעשה ניסוי". התחבאנו מתחת למדרגות שליד גן משחקים. הזמנתי נערים לבנים שיעשו רעש והזמנתי משטרה. כשהשוטרים הגיעו הם רק ביקשו שיתפזרו. אחר כך הזמנתי נערים אתיופים ושוב הזמנתי משטרה. כשהמשטרה הגיעה היא צעקה והרביצה. מפקד התחנה שישב לידי במדרגות היה בהלם (א', יו"ר סיירת הורים).

התייחסות לנוער ממוצא אתיופי במסגרות ייעודיות להם

המחקר חשף שני סוגי התייחסות של בעלי תפקידים אל בני נוער במסגרות הייעודיות להם: האחד שלילי, וניתן לתיאור כמיקרואגרסיה וריחוק; והאחר חיובי, של יצירת הרגשת נוחות וביטחון.

מיקרואגרסיה

בעלי תפקידים רבים שרואיינו במסגרת המחקר סבורים שבני הנוער ממוצא אתיופי חסרים הון תרבותי, כלכלי וחברתי, ולפיכך מתייחסים אליהם באופן שונה מאל שאר בני הנוער. האמירות וההתנהגויות שבעלי התפקידים הפנו כלפי נוער ממוצא אתיופי מוגדרות כמיקרואגרסיה. כאן נחלק את הממצאים לשלושה סוגים של מיקרואגרסיה: מיקרו-התקפה, מיקרו-ביטול ומיקרו-עלבון.

מיקרו-התקפה דומה לגזענות קלאסית, נאמרות אמירות מעליבות הנובעות מתחושת עליונות של הפוגע. ההבדל בין אמירות של גזענות קלאסית לבין מיקרו-התקפה הוא שהאמירה מלווה בהסבר רציונלי לנחיתות. אמירות אלה נאמרות במרחב שבו הפוגע מרגיש נוח להגיד אותן. הממצאים מראים שבעלי תפקידים משתתפים במיקרו-התקפה בתארם את בני הנוער ממוצא אתיופי; על פי רוב הם מתארים אותם כעבריינים, שהוריהם אינם נושאים באחריות עליהם. בנוסף, ההתייחסות לבני הנוער היא תמיד כקבוצה. בעלי התפקידים התבטאו כך בשיחות סגורות ולא בפני ישראלים יוצאי אתיופיה: "הרבה מהנוער נמצא בחוסר מעש ומשוטט, אין לו מקום להיות בו אחר הצוהריים. במצב כזה הרבה מהחבר'ה מסתובבים סתם ושורפים זמן [...] הם גם עושים שטויות; גונבים, מעשנים, והשם יודע מה עוד" (א', מנהל מרכז קהילתי).

התפיסה שכל הנוער ממוצא אתיופי הוא עבריני היא נחלתם של בעלי תפקידים רבים. ההתייחסות הכללית השלילית נובעת מתפיסות גזעניות, שבאות לידי ביטוי במיקרואגרסיה כלפי בני הנוער. בנוסף, ישנם בעלי תפקידים שטוענים שחסרה לנוער ממוצא אתיופי סמכות הורית, ולכן הוא מתדרדר להתנהגויות בעייתיות בשכונה: "אם אחוז שלהם בעיר הוא חמש אחוז, אני רואה אותם בגנים מעשנים ושותים אלכוהול ארבעים אחוז, וזה התמודדות מאוד לא פשוטה כי אין הורים שייקחו אחריות" (ד', יו"ר סיירת הורים).

מיקרו-עלבון הינו התנהגות גסה וחסרת רגישות למוצא ולתרבות של יחידים מקבוצות מודרות. המסר שנאמר מעליב את האדם השייך לאותו מיעוט גם אם הפוגע לא בהכרח התכוון לפגוע. בעלי תפקידים יוצאים מנקודת הנחה שבני הנוער ממוצא אתיופי צריכים מסגרות נפרדות כיוון שהם נחותים מבני הנוער האחרים: "הסניף בנ' נולד בשביל לתת מענה לילדים ברחוב, לעומת זאת הסניף הראשי המטרה שלו לתת ערכים. ואם ילד מהנ' שהיה ברחוב יגיע לסניף הראשי הוא לא ירגיש שייך" (י', מדריך בתנועת נוער).

מקבלי החלטות ברשות המקומית ובארגונים חברתיים מתייחסים לנוער ממוצא אתיופי

במיקרואגרסיה מסוג עלבון. על סמך תפיסתם, שכל הנוער ממוצא אתיופי הוא נחות, הם מחליטים להפריד את המסגרות. בהתאמה המענה שנותנות המסגרות הייעודיות לנוער ממוצא אתיופי אינו איכותי: "אני יודעת שיש בעיה עם הנוער [...] אני גם יודעת שיש עבריינות ובעיות עם הנוער, ולכן אני חושבת שצריך להשקיע בהם במסגרות מיוחדות שיתנו להם מענים לזה" (א', בכירה ברשות המקומית).

בגלל מיקרואגרסיה ותפיסה שהנוער הוא עברייני יש שמתרצים את קיומן של מסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי בצורך להגן על "הנוער הנורמטיבי" בשכונה: "נראה לי לא שייך שהחניכים של רחוב נ' ורחוב ג' יהיו ביחד בסניף. אם גנבו לילד אופניים הוא יחשוד בחבר שלו לשבט" (י', מדריך בתנועת נוער).

מיקרו-ביטול מתאפיין בביטויים ששוללים את התרבות, הנרטיב והקושי של היחיד מקבוצה מודרת. בעלי התפקידים בשכונה התבטאו כלפי נוער ממוצא אתיופי במיקרו-ביטול בכך שביטלו את התרבות, את המוצא ואת התפקוד ההורי. הביטול מתרץ את הצורך במסגרות נפרדות לבני נוער ממוצא אתיופי. מצד אחד בעלי תפקידים וארגונים מבינים שיש לבני נוער ממוצא אתיופי צרכים ייחודיים ולכן צריך מסגרות נפרדות, אך מצד אחר המסגרות האלה מחזקות את ביטול הזהות של בני הנוער ממוצא אתיופי, בעיקר מול ההורים. חוסר שיתוף פעולה עם ההורים וביטול התפקיד ההורי מצד בעלי התפקידים יוצר, לתפיסתם, צורך במסגרות שממלאות את התפקיד ההורי החסר: "יש פער תרבותי גדול מדי. היה אבא של חניך שהיה צייד אריות באתיופיה, כולם כיבדו אותו שם, וכאן - מה הוא יכול לתת לילדים שלו? וכך הילדים שלו מתייחסים אליו" (י', מדריך בתנועת נוער).

ביטול התרבות והזהות של נוער ממוצא אתיופי בא לידי ביטוי גם בשלילה של היכולת של הוריהם לטפל בהם. לתפיסת הארגונים ובעלי התפקידים ההורים אינם סמכות חינוכית ואינם יכולים לשאת באחריות על הילדים שלהם: "ההורים לא באמת יודעים מה קורה עם הילדים שלהם ואין דחיפה של ההורים למקומות של הצלחה" (צ', מדריך בתנועת נוער).

אמירות של מיקרו-ביטול מבטאות חוסר יכולת להכיר בתרבות של היחיד מקבוצה מודרת ובקושי הכרוך בהשתייכות לקבוצה כזו. בעלי תפקידים לא הצליחו לחבר את בני הנוער ממוצא אתיופי למסורת שלהם וביטלו את הקושי שלהם בכך שטענו שהם משתמשים ב"אתיופיות" שלהם כדי לא להתמודד: "כל החניכים [ממוצא אתיופי] משתמשים במשפט 'אני אתיופי', כאילו אני גזעני ולכן אני לא מביא לו מה שהוא רוצה [...] אל תשתמש במשפט הזה בשביל לקבל הנחות" (י', מדריך בתנועת נוער).

ריחוק וחוסר נוחות

בעלי תפקידים, הורים לנערים ממוצא אתיופי והנערים עצמם דיברו על נוחות וחוסר נוחות שהמסגרת החינוכית יוצרת. נוחות מתבטאת בכך שבני הנוער לא מרגישים זרות במרחב. במסגרות לנוער שבהן האוכלוסייה מגוונת בני נוער ממוצא אתיופי מרגישים שונות, הנובעת מצבע העור, מהמצב הסוציו-אקונומי של ההורים ומהתרבות הייחודית. הנוחות שהם מדברים עליה במסגרת היא המרחב הבטוח והרגשת השייכות שהם מרגישים בינם לבין עצמם ועם הסביבה: "כאשר יש פעילות ייחודית לבני נוער יוצאי אתיופיה אנחנו רואים שהם יותר מגיעים ומשתתפים מאשר בפעילות שהיא לכלל הנוער" (ע', רכז במחלקת נוער). הממצאים מצביעים

על שלושה תחומים שבהם בני נוער ממוצא אתיופי מרגישים אי נוחות וחוסר ביטחון במצבם: **זרות, מצב כלכלי ופרקטיקה דתית**. להלן פירוט:

זרות של נוער ממוצא אתיופי נובעת מסיבות רבות, שפורטו בתחילת פרק הממצאים. מסגרות שאינן מתמודדות עם תחושת הזרות שמרגישים בני הנוער מותירות אותם עם קושי להתחבר לבני נוער אחרים:

> הצעירים בשכונה מצטיירים כנוער בסיכון, למרות שהם אולי לא בהכרח כאלה, ובגלל זה אחרים אינם רוצים להתחבר אליהם [...] ממש רואים אותם כנוער במצוקה. אנחנו לא נוער במצוקה, תרגיעו! במסגרות שלנו הם מרגישים שייכים [כיוון ש] אף אחד לא מתייחס [אליהם] כאל נוער בעייתי (נ', מגשרת).

כאשר מתייחסים לנוער ממוצא אתיופי במיקרואגרסיה הם חשים זרות במרחב ובמסגרות הנוער. לכן הם מעדיפים להיבדל מרצון, וכך לא נוצר קשר עם שאר בני הנוער: "הנערים [ממוצא אתיופי] מנסים לפתח קשרים עם בני נוער אחרים בשכונה אך הם רואים בהם כנחותים ולא ישראלים, ובגלל זה בני הנוער מתייאשים והולכים להיות עם בני נוער שדומים להם" (ש', חבר מועצה).

מצב כלכלי: בעלי תפקידים ובני נוער דיברו על הפער הכלכלי בין בני נוער ממוצא אתיופי לבין בני נוער אחרים. בשל המצב הכלכלי נתקלים בני הנוער ממוצא אתיופי בשני מצבים לא נעימים: האחד, כאשר המסגרת דורשת תשלום עבור פעילות, כגון טיול או סרט, וידם אינה משגת לשלם את הסכום הנדרש; והשני, בהשוואה לנערים האחרים - הפער באיכות החיים והבושה הנלווית לכך. במסגרות שבהן מצבם הכלכלי של בני הנוער דומה, הפעילות בדרך כלל מסובסדת ובני הנוער אינם מתביישים במצבם: "אני אקח את עצמי, הגעתי לסניף של בני עקיבא של הנצ'ים והם ביקשו כך וכך כסף, וידעתי שלהורים שלי אין כסף ולא רציתי לבקש אז ויתרתי" (מ', מדריך במועדונית נוער). הבושה הנלווית למצב הכלכלי גורמת לבני נוער ממוצא אתיופי להרחיק מעליהם בני נוער ובעלי תפקידים שרוצים בקרבתם:

> במשך שלוש שנים בחיים לא הייתי בבית של אחד החניכים שלי כי הם התביישו, הם אף ביקשו ממני לא לדבר עם ההורים שלהם כאשר אני פוגש אותם ברחוב. הכול נובע מזה שהם התביישו במצב הכלכלי של ההורים שלהם ובאיך שהם נראים (ד', מדריך בתנועת נוער).

פרקטיקה דתית: נושא נוסף שגורם לבני נוער חוסר נוחות במסגרות בשכונה הוא הפרקטיקה הדתית, שהיא שונה מזו שהם מכירים או מאמינים בה. פער זה גורם להם להתרחק ממסגרות שאינן מונגשות דתית: "בקטע של בני הנוער שלא מרגישים תמיד בנוח להגיע לפעילות של הגרעין התורני כיוון שהם של דתיים ובשלב הזה הרבה נוער עוזב את הדת ולא מרגיש נוח במקום הזה של הגרעין" (ה', תושבת).

נוחות ומרחב בטוח

הרגשת הנוחות, שחשים בני הנוער ממוצא אתיופי במרחב, נובעת מכך ששמים לב לצרכים הייחודיים שלהם ונותנים להם מענה. הנוחות יוצרת את הרגשת המרחב הבטוח והשייכות, שבני הנוער זקוקים לה:

> מאוד נוח להם שזה צבוע לאתיופים. המדריכים מכירים את הקהילה, החברים

> שלהם מגיעים לפה [...] נוח להם עם חברים באותו צבע שלהם ומאותו מצב משפחתי. הם לא צריכים להתבייש בריח שיש להם בבגדים, הם לא צריכים להסביר למדריך בפעם האלף למה אין להם עשר שקל לצאת לטיול [...] הכי נוח להם להגיע לפה (י', מנהל מתנ"ס).

במחקר התגלה שהמסגרות לבני נוער ממוצא אתיופי נוקטות בדרכי פעולה לחיזוק תחושת השייכות והמרחב הבטוח. נמצאו שלוש פרקטיקות: **בעלי תפקידים ממוצא אתיופי, כוח, ושייכות לקבוצה**. נמצא שבני הנוער ממוצא אתיופי מרגישים בטוחים יותר עם בעלי תפקידים ממוצא אתיופי. הם יודעים בוודאות שבעל התפקיד יבין אותם ואת חווית החיים שלהם. יתרה מזו, הוא לא ישפוט אותם ואף ייתן להם מענה רגשי: "מדריכים ממוצא אתיופי מצליחים יותר לדבר עם נערים ממוצא אתיופי. כשמדריך לא ממוצא אתיופי מגיע לנער אתיופי הנער מרגיש מאוים ולפעמים נוצרת מציאות לא נעימה מול המדריכים" (א', מנהל מרכז קהילתי).

בעלי תפקידים ממוצא אתיופי יכולים לזהות את המצוקה האמיתית שהנוער חווה ללא שיפוטיות, שלרוב הנערים מרגישים מבעלי תפקידים שאינם ממוצא אתיופי: "הם מרגישים שאף אחד לא מבין את המצוקה שלהם, לא מאמינים להם כשהם אומרים שיש שיטור יתר בקהילה. הם מרגישים שרק אתיופי יבין את המשמעות של להיות אתיופי במרחב הציבורי, ולכן זה משפיע על ההשתתפות בפעילות של נוער" (י', מנהל מרכז קהילתי).

דרך פעולה נוספת שגורמת לנער ממוצא אתיופי להרגיש בטוח ושייך במרחב היא לאהוב את הנער ולתת בו אמון. מצויד בתחושות האלה הנער יכול להתמודד עם מצבים מורכבים שנקרים בדרכו: "לתת לנערים ביטחון. שיהיה להם מקום שהם ירגישו אהבה, לתת להם ביטחון ומקום שמאמין בהם" (י', מנהל מועדון נוער).

השלכות של מסגרות נפרדות

במחקר גילינו שתי השלכות מנוגדות של פעילות ייעודית לנוער ממוצא אתיופי: האחת היא ריחוק והסתגרות משאר בני הנוער הקיימים במרחב, והמנוגדת לה היא חיזוק זהותו של הנוער ממוצא אתיופי.

ריחוק והסתגרות

"הסניף נועד לשמר את התרבות של יוצאי אתיופיה. היינו חוגגים את חג הסיגד ואוכלים דאבו, בהמשך החניכים התביישו בדברים האלו" (נ', מדריכה בתנועת נוער). בעלי תפקידים מתייגים נוער ממוצא אתיופי כעולים חדשים, זרים ולא ישראלים. גישה זו יוצרת אצל בני הנוער חוסר נוחות להימצא בסביבת בני נוער "ישראלים", ולכן הם מחפשים מסגרות נפרדות: "הנוער האתיופי לא חושב שהוא יכול להתמודד מול נוער משכונות אחרות, כי אין להם מספיק משאבים כמו נוער ישראלי" (ת' , רכזת במחלקת נוער). הזרות שחשים בני נוער ממוצא אתיופי גורמת להם להתבייש בתרבות ובהורים שלהם, ומשום שהם אינם נחשפים לבני נוער אחרים בשכונה לא נוצרים ביניהם יחסים:

> מאוד לא נעים להזמין הביתה חברים נצ'ים (לבנים) בגלל שזה מעמיד אותך בצורה לא נוחה. כך גם הנערים מרגישים, הם יכולים להיות חברים בבית ספר אבל לא להכניס לחיים הפרטיים, ולכן לא נוצרות חברויות אמיתיות כמו בסניף בני עקיבא רגיל (מ', חניך).

שייכות

הרגשת הנוחות כוללת גם תחושת שייכות לקבוצה ולמסגרת, ותחושת השייכות יוצרת אצל בני הנוער ממוצא אתיופי הרגשת ביטחון וחוסן. בעלי תפקידים דיברו על כך שכאשר בני הנוער ממוצא אתיופי מרגישים שהמסגרת היא שלהם הם מרגישים כלפיה אחריות: "בשכונה אחרת יש קבוצה נוספת של ס', ורובה ככולה נוער יוצא אתיופיה. אני לא יודע להסביר את ההבדל, יכול להיות שזה בגלל שהנוער האתיופי בתלפיות הקים את התוכנית ואצלינו יש כבר תוכנית שרצה אז יש להם קושי להצטרף לזה" (א', מדריך בתנועת נוער).

השייכות של בני הנוער ממוצא אתיופי לקבוצה ולמרחב נותנת להם את הביטחון הדרוש להשתלב באוכלוסיות שונות מהם: "לפני כמה שנים היה ניסיון לעשות פעילות עם נוער משוהם והיה ממש מוצלח. הנוער הרגיש שהוא מארח את הנוער משם והרגיש 'בעל הבית'" (י', מנהל מרכז קהילתי).

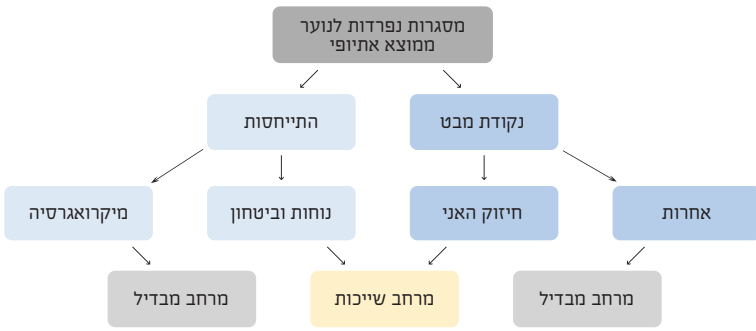
דבר נוסף שכלול בתחושת הנוחות הוא הכוח של הקבוצה. כאשר נוער ממוצא אתיופי מרגיש שהוא מלוכד ושהוא הרוב הוא חש ביטחון וכוח. בן נוער שנפגש עם נערים שמתמודדים עם דברים דומים לשלו יודע שיש להם כוח ביחד: "המציאות הזאת של קבוצה מאוד מגובשת של יוצאי אתיופיה נותנת להם הרבה כוח, וזה מוקד הכוח שלהם" (ד', מדריך בתנועת נוער).

דיון

המחקר התחקה אחר היחסים בין תושבים ממוצא אתיופי לתושבים שאינם ממוצא אתיופי בשכונות עירוניות בישראל. התגלה שיש מסגרות של חינוך בלתי פורמלי שהן ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי, ושבפועל נוצרת הפרדה בין בני הנוער השונים בשכונה. כשלושים מרואיינים דיברו על תופעה זו, ובהם בעלי תפקידים, תושבים ממוצא אתיופי ואחרים. התופעה הינה ייחודית לחינוך הבלתי פורמלי. מאמר זה מניח שלמרחב ייעודי לנוער ממוצא אתיופי יכולות להיות השלכות שליליות וחיוביות, ושיש לחקור האם המסגרות מהוות מרחב של שייכות עבור הנערים ממוצא אתיופי או לחלופין מסגרות מבדילות, שמרחיבות את הפער והרגשת הזרות בין בני הנוער השונים. הממצאים מתוארים תרשים 1.

תרשים 1:

"מרחב מבדיל או מרחב שייכות"



הממצאים מראים שנקודת המבט של בעלי תפקידים וארגונים על הנוער ממוצא אתיופי היא שקובעת אם מרחב מייצר שייכות או נבדלות. מתוך נקודת המבט נוצרת אווירה מסוימת במסגרת, והשלכותיה מקרבות או מרחיקות את הנוער מעצמו ומהסביבה. אם המניעים לפעולה במסגרת ייעודית מקורם בתחושת אֲחֵרוּת כלפי הנוער ממוצא אתיופי אזי מתגלות תופעות של גזענות ומיקרואגרסיה, וחוסר רצון להתמודד עם הסביבה או למצוא מענים ייחודיים לנערים. לעומת זאת, אם המרחב נוצר מרצון לחזק את תחושת האני של הנוער ממוצא אתיופי אזי רואים שהמסגרות נותנות מענים ייחודיים לנערים ומקרבות את בני הנוער לעצמם ולסביבה. בנוסף, במקרים שהמסגרת יוצרת מרחב שייכות רואים חיזוק של בני הנוער, ואילו במסגרות שהן מרחב מבדיל רואים החלשה של בני הנוער.

בעלי תפקידים שעובדים עם נוער ממוצא אתיופי עלולים להתנהג בגזענות מבלי להיות מודעים לכך (Delgado & Stefancic, 2023). לפי תיאוריית הגזע הביקורתית (CRT) הגזענות הינה מערכתית ומשפיעה על מערכות חברתיות שונות (Gillborn, 2015). לכן כאשר מסגרת ייעודית לנוער נוצרת מתוך תפיסות של אֲחֵרוּת כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה, או כשבעלי תפקידים בארגונים וברשויות המקומיות בוחרים באסטרטגיה של אי התמודדות, ההתייחסות אל הנערים ממוצא אתיופי ניתנת לתיאור כמיקרואגרסיה הגורמת לריחוק (Sue et al., 2007). מציאות זו גורמת להחלשת הזהות של הנערים, ותחושה זו מלווה אותם במפגש עם בני נוער אחרים במרחבים משותפים.

לעומת זאת, במרחב שייכות הנחת המוצא אינה הפרדה גזעית, אלא המחשבה שלנוער ממוצא אתיופי יש חוזקות וצרכים ייחודיים, שאינם נענים או באים לידי ביטוי במסגרות נוער אחרות. צרכים אלה קשורים בהגירה של ההורים ובפער הקיים בין נערים ממוצא אתיופי לנערים שאינם ממוצא אתיופי (קוך דבידוביץ', 2011). הצרכים והחוזקות שהספרות מזהה, ושבעלי התפקידים נותנים עליהם מענה, הם: עבודה עם הורי הנערים (לוין ושוהמי, 2003), חיזוק הזהות (יונה ולובין, 2005), התמודדות של נוער מודר (Gillborn, 2005), ועבודה פרטנית והתמודדות עם המשטרה (Yakhnich, 2023).

המחקר מצביע על חשיבות ההבחנה בין מרחבי שייכות למרחבים מבדילים בעבודה עם נוער ממוצא אתיופי. יש לשאוף ליצירת מרחבים שיחזקו את זהותם של בני הנוער תוך מתן מענה לצורכיהם הייחודיים, ובה בעת לפעול לשיתוף מיטבי של הנערים בחברה הרחבה. בנוסף יש לפתח תוכניות הכשרה לבעלי תפקידים בנושא מודעות לגזענות ומיקרואגרסיה. כמו כן יש ליצור מנגנוני משוב ובקרה למסגרות הייעודיות, לצורך בחינת האפקטיביות שלהן. לבסוף, יש לעודד שילוב בין מסגרות ייעודיות למסגרות כלליות תוך שמירה על מענה לצרכים ייחודיים. המודעות לגזענות מערכתית ולמיקרואגרסיות היא קריטית בתהליך זה, ויש להמשיך ולחקור את השפעתן של מסגרות ייעודיות על השתלבותם של בני נוער ממוצא אתיופי בטווח הארוך.

מקורות

אינגדאו, ש' וישראל, מ' (2021). "אנחנו" ו"הם": תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס ליוצאי אתיופיה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ט**(53), 167-191.

הרטל, ד', דוד, י' ופסקר, י' (2014). מרחב בטוח: מושג תיאורטי ויישומו בעבודה עם נוער. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 22**, 85-102.

יונה, י' ולובין, א' (2005). פרדוקס החינוך הבלתי פורמלי בישראל. **החינוך וסביבו, כ"ז**, 11-26.

לוין, ת' ושוהמי, א' (2003). **אחים ואחיות: על חינוך ילדים יוצאי אתיופיה בישראל**. רמות.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). **הרשויות המקומיות בישראל 2017**.

מהכני-בלקין, ט' ופרץ בן חיים, א' (2024). "כל עלייה אכלה גזענות, אבל אצלנו זה מחמיר": אחהות, מיקרואגרסיה ונבדלות מרצון בשכונות שבהן מתגוררים ישראלים יוצאי אתיופיה. קשת: **כתב עת למדעי הרוח והחברה, 7**, 100-118.

משרד ראש הממשלה (2017). **התכנית הממשלתית להעצמת הקהילה האתיופית בישראל**.

קוך דבידוביץ', פ' (2011). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

Abu, O., & Ben-Porat, G. (2021). Citizenship, minorities and the police: Attitudes of Jewish Ethiopian Israelis toward police reforms. *Citizenship Studies, 25*(3), 426–444.

Abu-Rabia-Queder, S. (2019). The paradox of diversity in the Israeli academia: Reproducing white Jewishness and national supremacy. *Race Ethnicity and Education, 22*(2), 226–244.

Ben-Porat, G., Feniger, Y., Filc, D., Kabalo, P., & Mirsky, J. (Eds.). (2022). *Routledge handbook on contemporary Israel.* Routledge, Taylor & Francis Group.

Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research, 10*(2), 141–163.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Christian, M., Seamster, L., & Ray, V. (2019). New directions in critical race theory and sociology: Racism, white supremacy, and resistance. *American Behavioral Scientist, 63*(13), 1731–1740.

Cohen, A. H., & Romi, S. (2015). *Leisure among youth in Israel: Informal education, school climate, violence, risk of dropout and mental well-being.* Bar-Ilan University.

Cook-Sather, A. (2016). Creating brave spaces within and through student-faculty pedagogical partnerships. *Teaching and Learning Together in Higher Education, 1*(18). https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss18/1

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.

Delgado, R., & Stefancic, J. (2023). *Critical race theory: An introduction.* NYU press.
Djerrahian, G. (2014). *Black Matters: Young Ethiopian Jews and race in Israel*. McGill University.
Fanta-Vagenshtein, Y., & Anteby-Yemini, L. (2018). Migration, gender, and mobility: Ethiopian-Israeli women's narratives of career trajectories. In F. Demissie (Ed.), *Ethiopians in an age of migration* (pp. 133–149). Routledge.
Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy, 20*(4), 485–505.
Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry, 21*(3), 277–287.
Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine.
Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of personal education in Israeli schools. *Educational Practice and Theory, 3*8(1), 5–26.
Gross, Z. (2016). Between amount and significance: The 'capitalist' aspect of leisure. *Educational Practice and Theory, 38*(1), 71–87.
Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017a). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. International Review of Education: *Journal of Lifelong Education, 63,* 29–49.
Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017b). Experiential learning in informal educational settings. International Review of Education: *Journal of Lifelong Education, 63*, 1–8.
Johnson, A., & Joseph-Salisbury, R. (2018). 'Are you supposed to be in here?' Racial microaggressions and knowledge production in higher education. In J. Arday & H. S. Mirza (Eds.), *Dismantling race in higher education* (pp. 143–160). Palgrave Macmillan
Keynan, O. (2020). Black-Israeli lives matter: Online activism among young Ethiopian Israelis. In U. Dorchin & G. Djerrahian (Eds.), *Blackness in Israel* (pp. 77–90). Routledge.
Kiilakoski, T., & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: Professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education, 37*(1), 47–65.
Kohli, R., Pizarro, M., & Nevárez, A. (2017). The "new racism" of K–12 schools: Centering critical research on racism. *Review of Research in Education, 41*(1), 182–202.

Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research, 62,* 162–174.

Nadal, K. L. (2011). The Racial and Ethnic Microaggressions Scale (REMS): Construction, reliability, and validity. *Journal of Counseling Psychology, 58*(4), 470–480.

Pérez Huber, L., & Solorzano, D. G. (2015). Racial microaggressions as a tool for critical race research. *Race Ethnicity and Education, 18*(3), 297–320.

Pierce, C. (1970). Offensive mechanisms. In F. B. Barbour (Ed.), *The Black seventies* (pp. 265–282). Porter Sargent.

Roestone Collective. (2014). Safe space: Towards a reconceptualization. Antipode, 46(5), 1346–1365.

Salamon, H., & Kaplan, S. (2024). Ethiopian Jews in Israeli society. In P. R. Kumaraswamy (Ed.), *The Palgrave International Handbook of Israel* (pp. 1–20). Springer Nature Singapore.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271–286.

Venegas, K. M., & Huerta, A. H. (2010). Urban ethnography: Approaches, perspectives and challenges. In M. Savin-Baden & C. H. Major (Eds.), *New approaches to qualitative researc*h (pp. 170–177). Routledge.

Yakhnich, L. (2023). “We must find a solution now”: The Ethiopian community-police relationships in Israel. *International Journal of Intercultural Relations, 92*. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101752

Yakhnich, L., Getahune, S., & Walsh, S. D. (2023). 'This identity is part of you, you cannot run away from it': Identity experiences among young Israelis of Ethiopian origin. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 49*(5), 1426–1444.

תפיסת תפקיד מנהל בית הספר - גרסת מלחמת חרבות ברזל

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

תקציר

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

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

מבוא

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

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

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

סקירת ספרות

תפקידי מנהל בית-הספר

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

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

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

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

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

תפקידי מנהל בית-הספר בזמן משבר

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

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

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

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

תפקידי מנהל בית-הספר בזמן מלחמה

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

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

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

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

שיטה

גישה מחקרית

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

אוכלוסיית המחקר

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

כלי המחקר

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

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

הליך המחקר ואתיקה

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

עיבוד הנתונים

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

ממצאים

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

תמה ראשונה: תפיסת מנהלים את חשיבות תפקיד המנהל בזמן מלחמה

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

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

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

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

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

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

תמה שנייה: תפקיד המנהל בפועל בזמן המלחמה

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

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

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

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

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

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

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

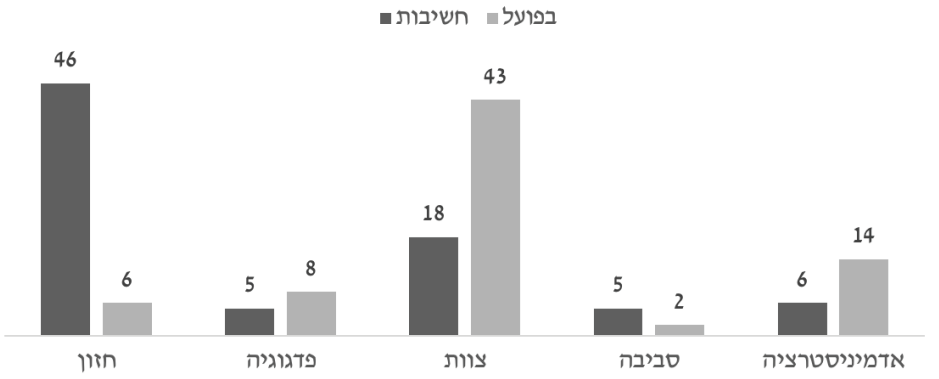
סיכום שתי התמות והשוואת התפיסות של מנהלי בתי-ספר - חשיבות תפקידם בשעת מלחמה, כפי שהם מבינים אותו, לעומת תפקידם הפרקטי, כפי שהם סבורים שהם ממלאים בפועל - מעלה תמונה מעניינת. ההשוואה נעשתה על בסיס זיהוי מספר ההתייחסויות שנרשמו לכל

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

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

תרשים 1:

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



דיון

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

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

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

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

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

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

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

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

מסקנות

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

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

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

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

מקורות

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 14,* 186–194. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.005

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

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

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

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

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

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

למידה מרחוק סבב ב' - מקצה שיפורים או מסלול מכשולים?

סופי שאולי, ענת אברמוביץ

תקציר

בשל המלחמה המתרחשת בעת הנוכחית בישראל הוחלט בכמה מוסדות אקדמיים לעבור ללמידה מרחוק, בפעם השנייה מאז משבר הקורונה. מטרת מחקר זה הייתה לבחון את השלכותיה של החלטה זו על מרצים וסטודנטים, והיא נבחנה באמצעות שאלות המחקר הבאות: כיצד הסטודנטים והמרצים תופסים את היתרונות והחסרונות של הוראה מרחוק? מהם השינויים שחלו בהוראה, שעליהם מצביעים המרצים, בהשוואה בין שתי התקופות של ההוראה מרחוק? מהם הגורמים המעוררים או מדכאים למידה מרחוק לדעתם של הסטודנטים? שאלות המחקר קיבלו מענה באמצעות ראיונות חצי מובנים, שנערכו בקרב מדגם נוחות של 11 מרצים ותשעה סטודנטים ממכללה בצפון הארץ, שבה התנהלה למידה מרחוק בתקופה האחרונה. המרצים, תשע נשים ושני גברים, מרצים במגוון חוגים, ומאופיינים במנעד רחב של גילים ושנות ותק. הסטודנטים, שמונה נשים וגבר אחד, מגיעים גם הם ממגוון חוגים לתואר ראשון ושני. ניתוח תמתי של תמלולי הראיונות העלה כי הסטודנטים נוטים יותר לבקר את הלמידה מרחוק, ומוצאים בה מידה דומה של יתרונות וחסרונות. המרצים נוטים לקבל את ההחלטה ללמד מרחוק בפעם השנייה בהקלה מסוימת אך מצביעים על אתגר פדגוגי שקיים כעת בהכנה לקראת ההוראה, זאת לעומת האתגר הטכנולוגי שהיה כרוך בהוראה מרחוק בפעם הקודמת. הראייה המפוקחת של הסטודנטים משקפת בבירור את הגורמים מעוררי הלמידה, כמו שיפור יכולות למידה עצמאית, וכן את גורמים שעלולים לדכא למידה, למשל חוסר רגישות למצבי דחק רגשיים. ממצאי מחקר זה עשויים לשפוך אור על הדרך הנכונה לעצב למידה מיטבית מרחוק.

מילות מפתח: **למידת חירום מרחוק; השכלה גבוהה; מרצים; סטודנטים**

מבוא

המצב הביטחוני חייב את כל מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל לדחות את פתיחת שנת הלימודים. בכמה מוסדות אקדמיים הוחלט על פתיחת שנת הלימודים בלמידה מרחוק. לרוב המרצים והלומדים הייתה זו התנסות שנייה בלמידה והוראה מרחוק היות שבפרוץ מגפת הקורונה כלל מערכת החינוך עברה ללמידה מרחוק (Hanson et al., 2020; Kaden, 2020). שימוש בפלטפורמות ללמידה מרחוק במסגרות השכלה גבוהה תוארו בספרות עוד טרם מגפת הקורונה. לצד היתרונות של הלמידה מרחוק, המאפשרים למספר גדול של אנשים ללמוד ולהעשיר את ידיעותיהם תוך גמישות רבה בזמן ובמקום, מתוארים בספרות גם חסרונות, ובהם היעדר אינטראקציה בין המרצה ללומדים ובין הלומדים לבין עצמם, זאת מלבד הצורך במשמעת עצמית גבוהה ובמיומנויות מחשב, הנחוצות ללמידה עצמאית יעילה (Sadeghi, 2019).

בתקופת פוסט-הקורונה אימצו מוסדות רבים את הלמידה מרחוק ושילבו אותה במקצועות שונים, שיכולים להילמד גם בדרך מקוונת. הרעיון מאחורי החלטות אלה היה התייעלות ורצון להקל על הסטודנטים (דוידוביץ ודמני, 2023; Garcia-Morales et al., 2021; Rapanta et al., 2021). לפיכך ההחלטה של מוסדות אקדמיים רבים לעבור ללמידה מרחוק בעקבות המלחמה היא לכאורה עניין של מה בכך. האומנם?

לנוכח שאלה זו מטרת המחקר הייתה לבחון האם בעת החירום הנוכחית ההחלטה על מעבר ללמידה ולהוראה מרחוק היטיבה עם המרצים והסטודנטים או הקשתה עליהם. מתוך מטרה זו נגזרו שאלות המחקר הבאות: מהו טיב ההוראה והלמידה מרחוק בהתנסות האחרונה? האם המרצים והסטודנטים הפיקו תובנות במהלך הלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה, והאם תובנות אלה מיושמות כיום?

בעקבות הניתוח התמתי של הראיונות חודדו שאלות המחקר ונוסחו מחדש:

1. מהם היתרונות והחסרונות של ההוראה מרחוק לדעת הסטודנטים והמרצים?
2. מהם השינויים בהוראה שעליהם מצביעים המרצים בהשוואה בין שתי התקופות של ההוראה מרחוק?
3. בעיני הסטודנטים, מהם הגורמים המעוררים או מדכאים למידה מרחוק?

סקירת ספרות

הוראה בשעת חירום (ERT – Emergency remote teaching) היא מעבר זמני להוראה חלופית מרחוק (Hodges et al., 2020) עקב מצב משברי, כמו מגפות (יונג'ק וסופר, 2021; Hanson et al., 2020), אירועי קיצון (שרפות והצפות) בגין שינויי אקלים (White et al., 2023), ואירועים ביטחוניים (Kenworthy & Opatska, 2023). עם זאת, צריך לתת את הדעת להוראה מסוג ERT מכיוון שהיא שונה במהותה מהוראה בימים של שגרה, בגלל חוסר הוודאות (White et al., 2023), היבטים רגשיים הכרוכים בעתות חירום (שרון, 2024; Zysberg & Zisberg, 2022) ומורכבות ההוראה והלמידה (פורקוש ברוך, 2022).

הוראה מקוונת נכנסה לשימוש באוניברסיטאות שונות בעולם במטרה להנגיש את ההשכלה הגבוהה לקהלים רחבים, ללא תלות במיקום או זמן (Martin et al., 2020). עוד טרם מגפת הקורונה סקרו קבריצ'י ואחרים (Kebritchi et al., 2017) את הספרות המחקרית וחשפו פלטפורמות רבות לרכישת השכלה גבוהה בעזרת למידה מרחוק. בספרות המחקרית מתוארים יתרונות רבים של ההוראה מרחוק: ראשית, הגמישות שהיא מספקת הן לסטודנטים הן למוסדות (De Oliveira, 2022); תלמידים יכולים לגשת לחומרי הקורס ולהשתתף בפעילויות למידה בכל זמן ומכל מקום, וכך יכולים לאזן את השכלתם עם התחייבויות עבודה, משפחה וכדומה. גמישות זו הופכת את ההשכלה הגבוהה לנגישה למגוון רחב יותר של סטודנטים, כולל אלה שאולי לא יכולים להשתתף בשיעורים מסורתיים בקמפוס בשל אילוצים גיאוגרפיים או נסיבות אישיות (Masalimova et al., 2022). שנית, עלות נמוכה יותר עבור הסטודנטים ועבור המוסדות להשכלה גבוהה (Masalimova et al., 2022). הוראה מרחוק יכולה להיות חסכונית יותר לסטודנטים, שכן אין צורך להוציא כסף על הסעות לקמפוס וממנו, וכן עשויות להיחסך הוצאות דיור סמוך לקמפוס וכדומה. עבור המוסדות להשכלה גבוהה הלמידה מרחוק יכולה להגדיל את רישום הסטודנטים, גם לאלה המתגוררים רחוק ואף מחוץ לגבולות המדינה, ללא צורך בבניית כיתות נוספות או מתקני דיור נוספים. יתרון שלישי גלום במשאבי למידה משופרים, שכן פעמים רבות הוראה מרחוק ממנפת טכנולוגיה כדי לספק לתלמידים מגוון עשיר של משאבי למידה. ללומדים יש אפשרות לעיין בהקלטות הרצאה, במצגות ובחומרי קורס אחרים מספר פעמים ולחזק את הבנתם בנושא (Hung, et al., 2024). לכך מתווסף יתרון שילוב המולטימדיה; מרצים יכולים לשלב אלמנטים שונים של מולטימדיה,

כגון סרטונים, סימולציות אינטראקטיביות ומעבדות וירטואליות, אשר עשויים לשפר את חווית הלמידה (Hung, et al., 2024). יתרונות נוספים המתוארים בספרות כוללים: חווית למידה מותאמת אישית, כמו למשל למידה בקצב עצמי, פיתוח אוריינות דיגיטלית, משמעת עצמית וכישורי ניהול זמן בקרב הלומדים. בנוסף, המוסדות להשכלה גבוהה יכולים להציע קורסים מיוחדים לקהל רחב יותר, כולל נושאים שאין להם ביקוש מקומי מספיק להוראה מסורתית מבוססת כיתה (De Oliveira, 2022; Hung, et al., 2024; Masalimova et al., 2022).

יחד עם זאת, הסקירה מצביעה על תפיסות שונות של מרצים וסטודנטים באשר ללמידה מרחוק. הם מדגישים כי הסטודנטים עלולים לחוות את הלמידה מרחוק כחוויה שלילית בשל שלושה גורמים עיקריים: ציפיות לא מותאמות של הסטודנטים מן הלמידה מרחוק; מיומנויות וסגנונות למידה של סטודנטים, שאינם עולים בקנה אחד עם הדרישות בקורסים מקוונים ועלולים לצמצם את הנוכחות של הסטודנטים בקורסים המקוונים ולפגוע בהצלחתם; וכן תחושת בדידות של סטודנטים הלומדים מרחוק. המרצים, על פי אותה סקירה (Kebritchi et al., 2017), מתמודדים עם ארבעה גורמים עיקריים, המעצבים הוראה מוצלחת מרחוק: התאמת תוכני הוראה להוראה מרחוק; שילוב אמצעי מולטימדיה (כמו סרטונים, משחקים לימודיים וכולי) לטיוב הלמידה; יצירת משימות לימודיות שיתופיות הדורשות למידה בצוותים של סטודנטים; בנייה מהודקת של ההוראה בקורס, הכוללת הוראות למידה ברורות, שילוב תרגילים ומטלות, והערכה מסכמת מותאמת.

כל זה היה ידוע עוד לפני פרוץ מגפת הקורונה, אך החשיפה של סטודנטים ומרצים בישראל לפלטפורמות הלמידה מרחוק הייתה מצומצמת (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). בפרוץ מגפת הקורונה מדינות רבות ובהן ישראל נאלצו להיכנס לבידוד על מנת למנוע הידבקות ולהציל חיים. מערכת החינוך כולה, מגן הילדים ועד האוניברסיטאות והמכללות, עברו ללמידה מקוונת מלאה, ללא הכנות או תכנון מראש. מורים וסטודנטים ניצבו בפני מצב חדש, שבו הלא נודע עלה על מה שידוע, והדבר הצריך היערכות אחרת ומיידית, או כפי שהתבטא פרופסור הולנדר (Hollander, 2021): מגפת הקורונה החזירה את ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה לספסל הלימודים.

סקירת ספרות של מחקרים שנעשו בישראל ובעולם מגלה כי האתגרים שבהוראה מרחוק, שאותם סקרנו לעיל, חזרו ועלו ביתר שאת בהוראה מרחוק בחירום, בתקופת מגפת הקורונה. מרצים התמודדו עם קשיים לשלוט בטכנולוגיה של הוראה מרחוק (Garcia-Morales et al., 2021) כמו גם עם אתגרי הוראה, כמו ניהול זמן, הוראה מיטבית של חומר הלימוד, ומשוב על למידת הסטודנטים (Rapanta et al., 2020). פרט לאתגרים המוכרים מן העבר הציפה ההוראה בחירום אתגרים חדשים; המרצים אולצו לבחון מחדש את הקשר עם הסטודנטים ואיך לתמוך בהם מרחוק (קלרמן וששון, 2023; שרון, 2024). קלרמן וששון (2023) הצביעו על כך שבלמידה מרחוק בכלל, ובעתות חירום בפרט, כל אינטראקציה אישית מכל סוג בין המרצה לסטודנט, המאפשרת תמיכה בהוראה, משפרת את תהליך הלמידה. מחקרי עבר מבהירים שהקשר שיוצר המרצה עם הסטודנט מאפשר למרצה להבין את קשיי התלמיד, להקל במטלות ולמקד את ההוראה בהתאם לצרכים העולים מהשטח (קלרמן וששון, 2023; שרון, 2024). בנוסף, הקשר האישי בין המרצה לסטודנט עשוי לסייע בהיבטים רגשיים, שעלולים להוות חסמים ללמידה (שרון, 2024).

בשוך המגפה נוכחו במוסדות להשכלה גבוהה כי חלה קפיצת מדרגה ביכולות הטכנולוגיות של המרצים ובהתנהלות הפדגוגית שלהם. סקירת הספרות מגלה כי עלה מאוד מספר הקורסים שהועברו

ללמידה מקוונת, ללא פגיעה ברמה האקדמית של המוסד או של הסטודנטים. גם הסטודנטים התרגלו ללמידה מרחוק ואף התחילו להבחין ביתרונות הגלומים בה. ניתן לסכם כי בקרב המוסדות האקדמיים התרחבה והתבססה מתכונת של למידה היברידית, שבה מקצת הקורסים המוצעים לסטודנטים נלמדים מרחוק (Cloete et al., 2021; Cranfield et al., 2021; Mesquita & Oliveira, 2022; Rapanta et al., 2020). סקר שערכה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת 2021 בקרב 8,000 סטודנטים הראה כי כ־60% מהם דיווחו שהם מרוצים במידה רבה או רבה מאוד מהלמידה המקוונת. כדאי לציין כי שיעורי שביעות הרצון היו גבוהים יותר בקרב סטודנטים שהם הורים או מועסקים במשרה מלאה. לצד זאת, יש לציין כי 78% הצהירו שהקשרים החברתיים שלהם פחתו בהשוואה ללמידה הפרונטלית. בנוסף, 68% מהסטודנטים הצהירו על שיפור מיומנויות הלמידה שלהם בעקבות למידה פרונטלית, לעומת 51% בעקבות למידה מרחוק (גולדשמידט, 2023). סקר שערכה התאחדות הסטודנטים בשנת 2022 בקרב 14,000 סטודנטים הראה כי 62% מהמשיבים העדיפו את הלמידה ההיברידית, שילוב בין למידה מרחוק ולמידה בקמפוס (גולדשמידט, 2023).

מלחמת חרבות ברזל הייתה הפעם השנייה בישראל שבה חלקים ממערכת החינוך, ובכלל זה כמה מוסדות להשכלה גבוהה, עברו ללמידה מרחוק. לכאורה, המעבר מלמידה היברידית ללמידה מקוונת צריך היה להתרחש כמעט באופן טבעי, אולם מתברר שהדבר לא היה פשוט כלל וכלל. הטראומה הנפשית, הפינוי מהבתים בגלל סיכון ביטחוני, גיוס נרחב של כוח מילואים - כל אלה היו חסמים להוראה וללמידה. לזה ניתן להוסיף את ההכרח לשבת שוב שעות ארוכות מול מסכים, במיוחד אחרי תקופה של למידה שהתנהלה ברובה פנים אל פנים (Can, 2022). בנוסף, סטודנטים רבים נקראו לשירות מילואים או שבני הזוג שלהם שירתו במילואים ולא יכלו לקיים למידה כמו בימי שגרה. המוסדות להשכלה גבוהה הודיעו על מספר הקלות שיינתנו במקרים אלה (זרד, 2023), אך ההקלות כמובן לא ענו על כלל האתגרים. עם זאת, ניתן לציין כי הסטודנטים בירכו על ההזדמנות ללמידה מרחוק, שתרמה לתחושת המוגנות וליכולת להישאר קרוב לבני הבית, ובנוסף יצרה מעין "אי של שפיות" במציאות פחות שפויה.

על אתגרים דומים של "סבב למידה נוסף מרחוק" ועל התמודדות עימם ניתן ללמוד מהניסיון באוקראינה, השרויה גם היא במלחמה. סקירת הספרות המחקרית על ההוראה מרחוק באוקראינה בזמן המלחמה (Galynska & Bilous, 2022; Mandragelia, 2022) מעלה כי המעבר להוראה מרחוק במלחמה השפיע על ההכנסות של המרצים, שעבדו כמעט ללא תמורה. התוצאה היא שמרצים רבים נאלצו לוותר על ההוראה כדי להתפרנס. בנוסף, המלחמה צמצמה את זמינות חומרי הלמידה, ציוד הכרחי למוסדות הלימוד והכשרת מורים. זאת ועוד, מערכת החינוך לא הייתה ערוכה ללמידה מרחוק וחסרה חומרי למידה לשעת חירום, דבר שיכול היה לעזור למרצים ולסטודנטים, שהתפנו ומתחילים כעת לחזור למדינה. לבריש ואחרים (Lavrysh et al., 2022) בדקו את השפעות המלחמה מנקודת המבט של מורים במוסד גבוה ללימודים טכניים, ומצאו כי המלחמה השפיעה עליהם מבחינה נפשית ופגעה ביכולת ההוראה שלהם. בתחילת המלחמה הם היו עסוקים בהסתגלות למצב החדש, ובהמשך תמכו בסטודנטים שלהם מתוך מטרה לאפשר להם לסיים את הלימודים. לדבריהם, מרבית הסטודנטים נזקקו יותר לתמיכה נפשית מאשר לתמיכה בתחום הלימודים. גלינסקה ובילוס (Galynska & Bilous, 2022) מחדדים את הקשיים הרגשיים והנפשיים של הסטודנטים והמרצים, שנחווים בעת למידה בצל מלחמה, ומדווחים על כך שאף על

פי שהלמידה מרחוק איננה מיטבית, הן המרצים הן הסטודנטים חשו כי שגרת הלמידה וההוראה עוזרת להם להתמודד עם קשיי המלחמה ומאפשרת להם יציבות מבורכת. על רקע זה צמח המחקר הנוכחי, שבדק את התפיסות (הקונספציות) של ההוראה והלמידה בשעת מלחמה בקרב המרצים והסטודנטים בישראל. כל זאת, לנוכח זיכרון לא רחוק של למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה.

שיטה

הבחירה במחקר האיכותני אפשרה להבין את נקודת המבט של המרואיינים על ההוראה והלמידה מרחוק בעת חירום. הסוגה, תיאוריה מעוגנת בשדה, אפשרה באמצעות איסוף הנתונים וניתוחם להבין את התופעה הנחקרת ולתת מענה הולם לשאלות המחקר (שקדי, 2014)

משתתפים

במחקר השתתפו 11 מרצים: תשע נשים ושני גברים. המרצים ממגוון חוגים, ומאופיינים במנעד רחב של תפקידים. בנוסף השתתפו במחקר תשעה סטודנטים לתואר ראשון ושני, גבר אחד ושמונה נשים (לוח 1).

טבלה 1

מאפייני משתתפי המחקר

כינוי	מגדר	תפקיד במכללה בעבר ובהווה	תואר (הוראה/למידה)	תחומי דעת/החוג
צר	גבר	מרצה וראש חוג	שני	ניהול
י	אישה	מרצה וראשת חוג	ראשון/שני	חינוך מיוחד
ג	אישה	מרצה	ראשון	חינוך מיוחד
ס	אישה	מרצה	ראשון/שני	חינוך מיוחד
מש	אישה	מרצה	ראשון/שני	חינוך; הדרכה
א	אישה	מרצה	ראשון/שני	חינוך/ניהול וארגון מערכות חינוך
ה	אישה	מרצה וראשת חוג	ראשון	חינוך מיוחד; תקשורת
אה	אישה	מרצה	ראשון/שני	תרבות ישראל; ניהול
אר	אישה	מרצה	ראשון	תקשורת
צ	גבר	מרצה/ראש חוג	ראשון/שני	תרבות ישראל
מי	אישה	מרצה	ראשון/שני	מתמטיקה; החוג לניהול
ד	אישה	סטודנטית	ראשון (שנה ג')	חינוך מיוחד
ע	אישה	סטודנטית	ראשון (שנה א')	חינוך מיוחד
רו	גבר	סטודנט	שני	ניהול
ב	אישה	סטודנטית	ראשון (שנה ג')	חברתי-קהילתי
עש	אישה	סטודנטית	ראשון (שנה ג')	לשון
עב	אישה	סטודנטית	ראשון (שנה ג')	הגיל הרך
י	אישה	סטודנטית	ראשון (שנה ג')	הגיל הרך
ר	אישה	סטודנטית	ראשון (שנה ג')	חינוך מיוחד
רא	אישה	סטודנטית	ראשון-הסבה (שנה שנייה)	מדעים

שדה המחקר

כל המשתתפים לימדו או למדו במכללה להוראה, הממוקמת בצפון הארץ. אומנם המכללה נמצאת באזור שלא פונה, אולם הנהלת המכללה החליטה לקיים את השיעורים בסמסטר הראשון בזום. הנימוקים לכך היו שכמה סטודנטים פונו עם משפחותיהם והיו רחוקים פיזית. כמו כן, בקרב הסטודנטים ובני ובנות זוגם היו מגויסים רבים.

כלי מחקר

כלי המחקר היה ריאיון חצי מובנה זהה (בשינוי הפנייה) למרצים ולסטודנטים. את הפרוטוקולים של הראיונות בנו עורכות המחקר על בסיס סקירת ספרות, והם תוקפו קוגניטיבית בהתאם לפרוטוקול התיקוף של קרבניק ואחרים (Karabenick et al., 2007). על פי פרוטוקול זה רואיינו בריאיון מקדים מרצה וסטודנט, שאינם חלק מן המדגם. בריאיון המקדים התבקשו המשיבים לענות על שתי שאלות בנוגע לכל אחת משאלות הריאיון: (1) מהי השאלה במילותיהם; (2) מהי התשובה מבחינתם. בהתאם לתשובותיהם דייקו עורכות המחקר את ניסוח השאלות שבראיונות. הראיונות כללו שמונה שאלות, ובהן שאלות דמוגרפיות (למשל, "מה לימדת/למדת במהלך מגפת הקורונה? מהו החוג שבו למדת/לימדת אז וכיום?"), שאלות על ההוראה והלמידה במהלך מגפת הקורונה (למשל: "בסמסטר האחרון עברנו שוב כולנו בעל כורחנו ללמידה מקוונת. בפעם הקודמת שבה נערך המעבר להוראה מרחוק היה זה בתקופת הקורונה. תאר את אופן ההוראה שלך בתקופת הקורונה בהשוואה לדרך ההוראה הפרונטלית בכיתה"), שאלות על ההוראה והלמידה בתקופת החירום הנוכחית (למשל, "תאר את האופן שאתה לומד/מלמד מרחוק כיום בהשוואה להתנסות בקורונה. תן דוגמאות"), ושאלות השוואה בין התקופות ויישום לקחים מן העבר (למשל: "בבקשה השווה בין הלמידה/הוראה שלך מרחוק היום ללמידה/הוראה שלך מרחוק בתקופת הקורונה. על אילו נקודות דמיון ושוני תוכל להצביע?"). הראיונות, שמשכם 30 עד 60 דקות, נערכו בפלטפורמת הזום במהלך סוף שנת 2023. הראיונות הוקלטו ותומללו.

הליך המחקר

המרצים המשתתפים גויסו במדגם נוחות על בסיס רצונם החופשי, ואילו אל הסטודנטים נערכה פנייה יזומה במייל על בסיס מאגרי מידע של המכללה. לפי נתוני המאגרים הוצלבו הלומדים במהלך מגפת הקורונה והלומדים כיום במכללה. בין הסטודנטים לעורכי המחקר לא היו קשרי מרצה-סטודנט, וההשתתפות הייתה על בסיס רצון חופשי וללא כל אילוץ. לפני תחילת הריאיון הוסברה למרואיינים מטרת המחקר והתקבלה הסכמתם לתעד את הריאיון. הנתונים שימשו את החוקרות רק לצורכי המחקר הנוכחי והשימוש בהם נעשה תוך הקפדה על כללי האתיקה ושמירת הפרטיות והסודיות. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של המכללה.

ניתוח נתונים

תמלולי הראיונות נותחו בעזרת תוכנת נרלייזר (שקדי, 2014). תוכנה זו מאפשרת דיגיטציה של נתונים איכותיים עבור חוקרים, והיא נעשית בהתאם לגישת התיאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1998). ניתוח הנתונים בעזרת תוכנה זו נעשה במספר שלבים: (1) קריאה מעמיקה ראשונית של כל הנתונים. מטרת שלב זה הינה לזהות דפוסים ומקטעים שונים בתוך

הנתונים ולקבל תמונה שלמה של נתונים טרם הפרדתם ליחידות ניתוח; (2) ניתוח ממפה. מיון יחידות לקטגוריות מתוך הפרוטוקול עצמו ומתשובות המשתתפים; (3) קביעת קטגוריות מתוך הראיונות ויצירת "עץ קטגוריות" של התמות ותתי התמות. מבנה זה מאפשר לבחון את הקשרים בין התמות לתתי התמות; (4) בניית טבלה המרכזת את ממצאי הניתוח. מטבלה זו ניתן ללמוד על שכיחות הופעתה של כל תמה אצל המרואיינים; (5) ארגון תוצרי הניתוח. הניתוח תוקף בעזרת הסכמה בין שופטית של 95%.

תוצאות

המחקר המתואר בוצע כאמור במטרה לבחון האם ההחלטה להעביר את רוב רובה של הפעילות האקדמית לפלטפורמות הלמידה מרחוק, שהתקבלה במספר מכללות בישראל בתחילתו של מצב החירום בסוף שנת 2024, הטיבה או הקשתה על הסטודנטים והמרצים בהשוואה ללמידה פנים אל פנים. בחינה זאת נעשתה תוך הישענות על ניסיון העבר בלמידה והוראה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה. ספציפית בדקנו כיצד סטודנטים ומרצים תופסים את היתרונות והחסרונות של ההוראה מרחוק בתקופת החירום הנוכחית. מתוך תשובותיהם לשאלות לא ישירות בנושא זה בחנו גם מהם האתגרים העומדים בפני המרצים בהוראה מרחוק היום בהשוואה לניסיון הקודם. מנקודת המבט של הסטודנטים, בחנו את הגורמים שהועלו על ידם כמעוררים או מדכאים למידה מרחוק. ניתוח תמתי של תמלולי הראיונות עם המרצים, הסטודנטים וחברי ההנהלה במכללה בצפון ישראל הוביל אותנו לתשובות ברורות על שאלות המחקר. בהמשך הפרק יוצגו התוצאות לכל שאלת מחקר לפי סדר הופעתן לעיל.

יתרונות וחסרונות של למידה מרחוק בעת החירום הנוכחית

המרצים והסטודנטים נשאלו לגבי הלמידה/הוראה מרחוק בתקופת הקורונה ובתקופת החירום הנוכחית. השאלות התייחסו באופן רחב לתחושות התסכול והסיפוק בשני פרקי הזמן. למשל, בשני המקרים נשאלו המשתתפים: "בבקשה השווה בין ההוראה/הלמידה שלך מרחוק היום להוראתך/למידתך מרחוק בתקופת הקורונה. על אילו נקודות דמיון ושוני תוכל להצביע?" מתוך תשובותיהם עלו התייחסויות לנקודות שנתפסו כנקודות חולשה וחיסרון בתקופת הקורונה וכיום, ולעומתן נקודות שנתפסו כנקודות חוזק ויתרון בעבר וכיום.

המרצים הצביעו על שני יתרונות עיקריים בהוראה מרחוק, הן בעבר והן כיום:

- הקלה בתחושת הלחץ והחרדה - המעבר ללמידה מרחוק הנמיך את מפלס החרדה מפני היציאה הבית. בתקופת הקורונה הוסר החשש מאינטראקציה חברתית, ואילו בתקופה הנוכחית הוקל הפחד מפני נסיעות מסכנות ופחתה הדאגה לקרובי משפחה הנותרים לבד בבית. למשל, י' הסבירה: "כך שעכשיו כשהתחילה המלחמה והבנו שאנחנו שוב עוברים לזום אני חושבת שאפילו הייתה איזושהי תחושה של הקלה, שזה מה שנכון לעכשיו, אני יכולה להתמודד עם זה".
- יותר זמן פנוי למטלות הבית ולפנאי - מרצים ציינו כי המעבר ללמידה מרחוק הותיר יותר זמן פנוי בהשוואה למתכונת ההוראה פנים אל פנים, בעקבות חיסכון בזמן הנחוץ לנסיעות, נוכחות פיזית בבית גם בזמן ההוראה וכדומה. נימוק מסוג זה העלתה ג': "עכשיו אנחנו רואים

את הטוב, את היתרונות של זה, שאני כאילו בבית יותר, ואני מלמדת בבית אז עם הילדים יותר קל, ותוך כדי עושים כביסה ותוך כדי זה ותוך כדי זה". וי' הוסיפה:

> הלחץ של הנסיעות, אני לא בטוחה שזה בגלל פחד, כמו שכולם נורא בלחץ, וכולם בלחץ בכל מיני הנחתות חדשות, ואלה במילואים ואלה מבית ואלה בנות זוג של וכולי וכולי. ואיכשהו ההוראה מהבית - שלא משנה מה מאפשרת לך יותר זמן אישי שאתה יכול לארגן, לנהל את הזמן שלך קצת אחרת, קצת יותר בשליטה - אני חושבת שנתן לאנשים אנחת רווחה.

הסטודנטים העלו בדבריהם שבעה יתרונות:

- שני היתרונות הראשונים, חסכון זמן הנסיעות והזמן הנוסף בבית, עלו גם בדברי הסטודנטים. י' פירטה בנוגע לנסיעות: "הנסיעות ארוכות, הרבה נסיעות. זה זמן שאת לא יכולה באמת לעשות משהו. נגיד אני בנסיעות הייתי קוראת ספרים, הייתי מנסה ללמוד, אבל זה לא מצליח". י' גם הסבירה שהתפנה זמן נוסף לבית ולילדים:

> אני חושבת שללמוד מהזום זה נוח לאימהות. יש לי ילד קטן, הוא כמעט בן שנתיים. אני מספיקה להוציא אותו מהגן, שזה משהו מדהים. אני גם מספיקה לשים אותו בגן, שזה משהו עוד יותר מדהים. אני לא מאבדת את הקשר שלי עם הגננות, עם הצוות. ואני מספיקה לראות את הבן שלי גם לפני שהוא הולך לישון. אם הייתי לומדת במכללה הייתי מגיעה הרבה אחרי שהוא ישן.

- על כך נוסף בעיני הסטודנטים גם רכיב של חסכון כלכלי. למשל, י' טענה: "יש את הנוחות הזאת, אני מכינה לי קפה שנייה במטבח ואני באה לפה, זה הכול כבר בשגרה, מכינה קפה ובאה. במכללה זה לרדת לקפיטריה, לחכות בתור, להוציא כסף. דברים קטנים".
- סטודנטים ניצלו את הזמן שהתפנה בלמידה מרחוק למנוחה. ע' תיארה: "נגיד, ימים שאני לומדת מעל 12 שעות ואז אני רואה שיש לי נגיד שעה זמן הפסקה אז אני הולכת לנוח, ונגיד במכללה זה לא היה קורה".
- הסטודנטים ציינו גם את היתרונות שבהיכרות עם פלטפורמת הזום. לדעתם השליטה בזום היא כלי שימושי, גם למצבים אחרים בחייהם. למשל, ד' טענה: "ידעתי אחרי שסיימתי תיכון, ידעתי שהזום באמת עוזר לפעמים, אין ברירה, עוזר בהרבה דברים, בהרבה מקומות, לא משנה אם זה ריאיון לעבודה, זה לימודים - לא משנה, זה באמת עוזר".
- הסטודנטים ציינו גם יתרונות אקדמיים-לימודיים של ההוראה מרחוק. אחדים ציינו כי בהוראה מרחוק קל להם יותר לעקוב אחרי השיעור וכי הם מצליחים לסכם ביתר קלות את דברי המרצים. למשל, ע"ש: "אני חושבת שנגיד בקטע של לסכם את דברי המרצה, בהרצאה סיכמתי גם תוך כדי הזום, וגם פרונטלית בשיעורים. הרבה פעמים היה לי יותר קשה לסכם פרונטלית מאשר בזום, אז פספסתי דברים כי את בסביבה אחרת, את לא בשקט בחדר מול המחשב".
- מעניין לציין כי הסטודנטים מצאו גם יתרונות חברתיים בהוראה מרחוק. חלקם טענו כי החלוקה לחדרי פעילות בזמן השיעור בזום מאפשרת ליצור קשרי חברות חדשים, שספק אם היו נוצרים במפגשי פנים אל פנים במכללה. י' הסבירה: "זה גם יצר חיבור שלא היה בין סטודנטיות [□] החלוקה לחדרים. זה משהו שהשתנה. נגיד בכיתה זה לא כל כך תמיד עובד,

כשהם מחלקים לקבוצות וזה, אז כשהם מחלקים אותנו לקבוצות בזום עובדים ממש ממש טוב".

לצד היתרונות ציינו גם המרצים וגם הסטודנטים חסרונות במעבר להוראה מרחוק. גם במקרה זה טיעוני הסטודנטים היו מגוונים ורבים יותר.

המרצים העלו ארבעה חסרונות עיקריים במעבר להוראה מרחוק:

- המרצים העלו את הקושי ללמד בקצב שהורגלו אליו בהוראה פנים אל פנים. עלה קושי להספיק מרחוק את אותן הפעילויות שנערכו פנים אל פנים. התחושה הינה שההספק מרחוק קטן יותר. מ', פירטה:

> למשל, בשבוע שבוע חילקתי אותם לחדרים, שיעבדו בחדרים, ורציתי להספיק לעבור מחדר לחדר, כמו שבכיתה אני עוברת מקבוצה לקבוצה, ולא הספקתי לעבור בכל החדרים. ואז כשחזרנו, אחת הקבוצות אמרה: "מ' לא היית אצלנו". אז זו תחושה כאילו שיש מגבלות לפעמים גם לזום.

- לצד זה ובהמשך לכך המרצים דיווחו על תחושת עייפות ועומס קוגניטיבי גדול בהוראה מרחוק. מ' הסבירה: "אני הרבה פעמים מרגישה ששעה וחצי בזום זה מאוד ארוך. אני לפעמים יוצאת קוגניטיבית מאוד עמוסה ועייפה, יותר מאשר פנים אל פנים".
- אחד הקשיים בהוראה מרחוק, שנתפס בעיני המרצים כחסרון, הוא חוסר היכולת לחוש באופן בלתי אמצעי את ההבנה ואת מידת ההקשבה של הסטודנטים. ס' פירטה:

> אני מאוד חשוב לי לעמוד בפני קהל, ויש לי את המבט הזה שאני קולטת את כולם ואני מצליחה להבין מי הבין, מי לא הבין, מה הקושי [...] ואני יכולה לחזור ולמפות את כולם. עכשיו זה מאוד קשה [...] הם סוגרים את המצלמות וזה גם פוגע במרצה עצמו".

- המרצים ציינו כי ההוראה מרחוק יוצרת תחושה לא נעימה של פלישה למרחב האישי, הן עבור המרצה הן עבור הסטודנט. ג' הסבירה: "זה יותר פתוח כזה כי אתה כבר מכיר. גם אמרו לנו ככה, אין מה לעשות. כאילו, זה המצב, ויכירו את הילדים שלכם, ויכירו את המשפחות שלכם, ואתם תכירו את המשפחות של אחרים".

הסטודנטים מצאו בהוראה מרחוק חסרונות אחרים ורבים יותר מאלה שמצאו המרצים. החסרונות שהעלו הסטודנטים נבעו בעיקר מהניתוק מהמפגשים הפרונטליים עם המרצים והסטודנטים, ומהניסיון ללמוד לבד בבית, העמוס הסחות דעת.

- תחושה של חוסר קשר אישי עם המרצה בלמידה מרחוק נתפסה בעיני הסטודנטים כחסרון של ההוראה מרחוק. ב' הסבירה:

> יותר קל ליצור קשר עם המרצה פנים אל פנים. זאת אומרת, במיוחד אם זה, במיוחד אם בזום. נגיד כמו שעכשיו יש לי מרצים שאני אצלם בקורס אבל היה לי איתם שנה שעברה. יש מרצים שהם חדשים בשבילי לגמרי, ואני חושבת שזה הרבה יותר קשה. כי אין את ה... רוב הזמן אנחנו עם מיקרופון כבוי ומאוד קשה גם, את יודעת, להשתתף בשיעור. זה לא שאת... יש לך איזה קשר עין עם הסטודנטים ואת יודעת מתי את רוצה לדבר, מתי הוא, מתי המרצה. וכאילו, בזום

> אין לך את זה. יש מרצים שאני חושבת שעד עכשיו לא מכירים אותי בכלל כי אולי אצלם יותר קשה להשתתף. אני, סטודנטים אחרים, ו... אני חושבת שקשר עם המרצה צריך להיבנות פרונטלי, ולא... ולא בזום. זה מאוד מאוד קשה.

- גם הניתוק הפיזי מהחברים במכללה מקשה על הסטודנטים. ד' ציינה:

> במכללה אני לא שמה לב, אני אפילו לא מרגישה בזמן. אני, יש לי את החברות שלי לידי, אני לומדת איתם, אני עושה כיף. מה אכפת לי? זה גם חסר, גם העניין הזה של הקשרים החברתיים. כן, כאילו אפילו אני וחברות שלי שגרות בצפון, אז כאילו אני לא נפגשתי איתם. זה גם קשה. אני נפגשתי איתם רק בלימודים. יוצאים אוקיי עם חברים קצת, אבל עכשיו בזום, אפילו איתם אני מדברת בזום.

- הסטודנטים העלו את הקושי להתרכז בלמידה מרחוק. חלקם ציינו כי היכולת שלהם להתרכז בדברי המרצה דרך מסך פחותה מהיכולת להתרכז בדברי המרצה כאשר הוא מדבר מולם, במפגש פנים אל פנים. ע' פירטה:

> כן, אני מרגישה שבזום את האמת אני לומדת יותר כביכול לבד. יותר מנסה כי קשה לי להתרכז אני מבחינת קשב וריכוז. אין לי בעיה של קשב, פשוט יותר קשה לי, כל דבר ממש שזה רעש מבחוץ. ומרחוק יותר קשה, ואז אני צריכה לחזור על הכול כמה פעמים. כשהיינו בפרונטלי אז ישר את באה לשיעור מתמטיקה וישר את יודעת שזה התלמידים וזה רק הכיתה.

- הסטודנטים הסבירו שחלק מהקושי להתרכז מול המסך קשור בעובדה שהלמידה מהבית מצריכה יותר התמודדות עם הסחות דעת. ב' הסבירה:

> בקורונה גם הייתי גרה בבית שלי, עם ההורים שלי. היינו כולנו בבית. זאת אומרת אף אחד מאיתנו לא עבד. זה שני הורים וארבע בנות שהיינו בבית. אף אחד לא עבד, וגם באותה תקופה חלקתי חדר עם אחותי הקטנה. וכולם היו כל הזמן בבית אז זה היה מאוד מאוד קשה. היו הרבה הסחות דעת, והרבה הפרעות. וזה גם משהו שהוסיף.

- הסטודנטים הצביעו גם על כך שהלמידה מרחוק מחייבת אותם ליותר למידה עצמאית בהשוואה ללמידה פנים אל פנים. ע' פירטה: "עכשיו אני יודעת ללמוד לבד וזה לא בהכרח קשה. למדתי איך ללמוד גם כשאין מישהו שכביכול מחזיק לי את היד".

לסיכום, ניכר כי הסטודנטים חווים את המעבר ללמידה מרחוק בעוצמות רגשיות גבוהות יותר מאשר המרצים. הם מציינים יותר חסרונות ויותר יתרונות של הלמידה מרחוק. הסטודנטים ציינו חמישה יתרונות שונים לעומת שניים שהעלו המרצים, וכמו כן המרצים שיתפו בארבעה חסרונות שונים של ההוראה מרחוק ואילו הסטודנטים הצביעו על חמישה. מבחינת המרצים היתרון העיקרי במעבר להוראה מרחוק היה יכולתם להתמודד ביתר קלות עם החרדה והעומס הפיזי הכרוך בהוראה פרונטלית. לעומתם, הסטודנטים העלו יתרונות הקשורים גם בטיב הלמידה וההוראה, בהיבטים החברתיים, ובהיבטים הפרקטיים של הלמידה על גבי פלטפורמת הזום.

השינויים שחלו בהוראה, שעליהם הצביעו המרצים, בהשוואה בין שתי התקופות של ההוראה מרחוק

המרצים נשאלו במהלך הראיונות את השאלות הבאות:

1. בסמסטר האחרון עברנו שוב כולנו בעל כורחנו להוראה מקוונת. בפעם הקודמת שבה נערך המעבר להוראה מרחוק היה זה בתקופת הקורונה. האם בתקופת הקורונה ערכת התאמות או שינויים בסילבוס הקורסים שלימדת בעקבות השינוי במתכונת ההוראה והלמידה? אם כן, מהם השינויים וההתאמות שערכת?
2. האם כיום אתה מרגיש שאתה מלמד מרחוק אחרת מההתנסות בקורונה? תן דוגמאות.

מתוך תשובות המרצים לשאלות יכולנו ללמוד על השינויים שערכו המרצים במתכונת ההוראה שלהם בתקופת המעבר ללמידה מרחוק במהלך התפרצות המגפה העולמית, ועל השינויים שהם עורכים כיום - כל זאת בהשוואה להוראה פנים אל פנים. מתוך התשובות ניכר כי המעבר הראשון להוראה מרחוק נחווה כחוויה קשה ומלחיצה. עיקר הלחץ, כפי שעולה מתשובות המרצים, נבע מקשיים טכנו-פדגוגיים. למשל, י' הסבירה:

> המעבר להוראה מקוונת בתקופת הקורונה נפל עלינו כרעם ביום בהיר, כשבעצם בזמן ההוא אנחנו לא ידענו מה זאת הוראה מקוונת, חוץ מכאלה שהעבירו מלכתחילה קורסים אסינכרוניים. אנחנו לא ידענו מה זה זום, אני מזכירה לך שבהתחלה אפילו לא היה זום, היה איזה פורמט אחר, אני לא זוכרת אפילו איך קראו לו.

י' תיארה את החשש מההתמודדות הטכנית, לא רק כמכשלה פיזית אלא גם ובעיקר כמכשלה תפיסתית. המרצים החלו ללמד מרחוק בדיוק כפי שלימדו פנים אל פנים, תוך שהם מתמודדים עם הקשיים הטכניים שעלו מהמעבר לפלטפורמת הזום. י':

> ובעצם חלק גדול מהמרצים הבינו שאת אותה הוראה, שהם היו אמורים ללמד פרונטלי במכללה, הם עכשיו צריכים להעביר אותה לזום. בהתחלה אנשים חשבו - אה, זה נורא פשוט, פשוט אני אעשה בדיוק את אותו דבר, אני רק אעשה את זה פנים מול פנים בזום. והתברר שאתה לא יכול להושיב אנשים משמונה בבוקר עד שמונה בערב בהוראה פרונטלית רגילה, אני עושה ככה עם ההבעות, וכאילו רגילה, בלי ליצור איזשהו גיוון ועניין ולהפוך את השיעור לקצת אחרת, כדי שאנשים באמת גם יקבלו משהו מהשיעור הזה. וזה לקח זמן עד שהבנו, זה לקח זמן עד שעברנו איזשהן השתלמויות, הרי בהתחלה היינו צריכים ממש להבין איך משתמשים בזום. לא ידענו איך משתמשים בזום, איך מקליטים, איך הם מחלקים לחדרים, בשביל מה צריך לחלק לחדרים - הרי במכללה אני לא מחלקת לחדרים. כל מיני דברים שהיינו צריכים לעשות סוויץ' בראש.

ג' טענה בדומה: "כאילו, אז גם הייתי בלחץ נורא מהזום עצמו, או כי זה עוד הפעם משהו טכנולוגי שאני צריכה ללמוד ואני לא טובה בזה. אז הכול נורא הלחיץ ממש".

לעומת טענות אלה, ניכר כי כיום השינויים העיקריים, שלהם נדרשים המרצים בתכנון ההוראה שלהם, נובעים מהצורך להתמודד עם האתגרים הפדגוגיים של ההוראה מרחוק. המרצים מבינים טוב יותר את הקושי של הסטודנטים להתרכז מול מסך במשך 90 דקות, והשינויים שעורכים המרצים בקורסים כיום עונים על הצורך להפעיל את הלומדים בזמן השיעור. למשל, מ' הסבירה:

"בניתי קורסים מאוד מפעילים, מאוד סדנאיים. דרך אגב, בכל קורס שלי אני משתדלת לעשות את זה, גם כשיש לי ארבעים, כדי שמסך הזום לא יפריע לנו. זאת אומרת, שנרגיש באמת אווירה נעימה ופעילה, ואני מפעילה אותה, מנסה".

צ' סיכם בדבריו את השינוי שחל בגישת המרצים להוראה בין התקופות של הלמידה מרחוק:

> המרצים פשוט הבינו שבמקום ללמד שעה וחצי בכיתה הם צריכים ללמד שעה וחצי בזום. זאת אומרת העברנו פשוט את הלימודים לזום, ופשוט זה היה הרצאות פרונטליות בזום [...] בשלב מסוים עלינו על זה שזה לא אפקטיבי, אפשר להגיד את הכול גם בפחות זמן וכולי [...] וזה לוקח זמן עד שהתחילו להטמיע את השינויים האלה. אז אני אומר, אני הרגשתי פחד גדול מאוד אצל חלק מהמרצים. עכשיו אני בשעה וחצי של שיעור זום היום אני חושב שאני מדבר אולי שלושים דקות. עבודה בקבוצות, עבודה סדנאית. הם מדברים, הם חושבים, הם מחפשים [...] ולמדתי בעצם שהלמידה האמיתית זה כשאנשים חושבים, לא כשאני מדבר. זה תהליך, זה היה ויתור, אבל זהו. אז ככה אני עובד.

לסיכום, ניכר מדברי המרצים כי לתפיסתם האתגר העיקרי במעבר להוראה מרחוק שונה בשתי נקודות הזמן, במגפת הקורונה ובמלחמה כיום. השינויים העיקריים שעשו המרצים בהוראה מרחוק בתקופת הקורונה נבעו מן הצורך להתמודד עם הפן הטכנולוגי של המעבר, ואילו המעבר ללמידה מרחוק בזמן המלחמה הציב בפני המרצים אתגר חדש ואחר, והשינויים שנעשו היו בעלי אופי פדגוגי במטרה לשמור על שיתוף הפעולה והקשב של הסטודנטים.

גורמים המעוררים או מדכאים למידה מרחוק, לדעת הסטודנטים, בהשוואה בין שתי התקופות כלל תשובות הסטודנטים בראיונות אפשרו לנו לזהות את הגורמים הנתפסים בעיני הסטודנטים כגורמים מעוררי מוטיבציה ורצון ללמידה לעומת גורמים המדכאים למידה, ובייחוד תשובותיהם לשתי השאלות הבאות:

1. בבקשה השווה בין הלמידה שלך מרחוק היום ללמידה שלך מרחוק בתקופת הקורונה? על אילו נקודות דמיון ושוני תוכל להצביע?
2. האם אתה סבור שאתה לומד מרחוק אחרת כיום בהשוואה להתנסות בקורונה? תן דוגמאות.

הסטודנטים התייחסו לגורמים המדכאים למידה ולגורמים המדרבנים למידה באופן כללי, הן במתכונת של הוראה פנים אל פנים הן במתכונת של הוראה מרחוק:

1. משמעת עצמית - הלמידה מחייבת את הסטודנט לאחריות, שדורשת משמעת עצמית. האחריות והמשמעת חשובים יותר בלמידה מרחוק, כפי שהסבירה ב':

> המשמעת העצמית של לקום ולשבת וללמוד בבית. כאילו, את הולכת למכללה אז את צריכה להיות במכללה, בזום את יכולה לכבות את המצלמה ולחזור לישון או לעשות כל מיני דברים אחרים, אבל יש לך נוכחות. כי אז גם פחות הקפידו על המצלמה, כי עוד היו רגישים לנושא. אז פשוט כאילו ניצלתי את המצב, מה שנקרא, ולא היה שום דבר שהחזיק אותי בלימודים. פשוט באיזשהו שלב הייתי שומעת את השיעור על השתק, וממשיכה או לישון או לעשות מה שאני לא עושה. פשוט המשמעת העצמית שלי הייתה מאוד נמוכה, ולאט לאט זה פשוט הפסיק. הפסקתי ללמוד.

2. מוטיבציה פנימית - הסטודנטים תיארו את הסיבה שהובילה אותם ללמוד במכללה ולהמשיך ללמוד למרות הקשיים, והיא האהבה והתשוקה לעבוד עם ילדים. למשל, ע"ש תיארה: "אני מאוד מאוד אוהבת את מה שאני עושה. מאוד אוהבת את מה שאני לומדת. מרגישה שנולדתי לזה וזהו. כאילו יש לי המון מוטיבציה, אני כאילו במקום הנכון". גורם נוסף למוטיבציה פנימית הוא העניין שהלימודים מעוררים בסטודנטים. למשל:

> שאני אוהבת מה שאני לומדת. כאילו אני לא יושבת וכזה יאללה, שיעבור היום. אני כאילו באמת מעניין אותי מה שאני לומדת, אז נראה לי שזה מה שמחזיק אותי. אבל אם לא זה, אם הייתי נגיד בתואר שלא מעניין אותי והעיקר לעשות תואר, אז לא נראה לי שהייתי מחזיקה בתקופה הזאת, כאילו הייתי מוותרת לעצמי מאוד מאוד מהר (ב').

3. השפעה חברתית - סטודנטיות תיארו את ההשפעה של חבריהם לספסל הלימודים כמדרבנת למידה: "הרגשתי שחסרה לי האינטראקציה החברתית. הקשר עם הסטודנטים עוזר לי בלימודים", הסבירה ר'.

4. עזרים, כמו תרופות קשב - חשוב לציין כי עזרים כמו תרופות קשב וריכוז חשובים ומסייעים לסטודנטים לשמור על למידה רציפה גם בזמן למידה בבית, אך גם האפשרות לנוע בזמן השיעור מקלה. ר"ו תיאר:

> אני באופן אישי די קפיצי כזה. כלומר, כשאני צריך לשבת בכיתה. בקורונה, זה שבעצם הייתי מחבר אוזניה אל-חוטית ומסתובב, מסתובב בעיקר בבית או במשרד שלי, מסתובב כל הזמן ומקשיב. וזה ממש ממש גרם לי, איך אני אגיד את זה, להשתפר בלמידה, ממש. כי כל הצורך שלי בלהיות בתנועה, שבכיתה הוא גורם מעיק, פתאום מתפוגג לו לחלוטין, וזה היה נהדר.

5. בגרות ותחושת מחויבות - הסטודנטים חשו כי תחושת המחויבות ללמידה, שנבעה בחלקה גם מתהליכי ההתבגרות שעברו, הינה מפתח להצלחה בלמידה מרחוק. למשל, ד' טענה: "התבגרות, לגמרי התבגרות. כי הייתי ככה כאילו מה אכפת לי, אני לא יודעת בכלל, לא חשבתי על מה ללמוד בכלל. אבל עכשיו כאילו אני מחויבת. יש לי תואר שאני חייבת לסיים".

6. תחושת מסוגלות ויכולת ללמוד לבד - הסטודנטים תיארו שחלחלה בהם הבנה כי הם יודעים ללמוד לבד וכי הם לא זקוקים לתיווך מתמיד, ושהבנה זו הקלה עליהם ללמוד מרחוק. ע' תיארה: "שאני יודעת ללמוד לבד וזה לא בהכרח קשה. שלמדת איך ללמוד, שאין מישהו שכביכול יחזיק לך את היד".

מלבד דוגמאות אלה לגורמים מעוררי למידה חשוב לשים לב גם לשני גורמים מדכאי למידה, שעליהם הצביעו הסטודנטים:

1. סטודנטים אמרו שתחושת הלחץ בעקבות המשבר ומצב החירום פוגעת ביכולת שלהם להתפנות ללמידה. ע"ב תיארה: "אני מאוד מאוד ניסיתי להכניס את עצמי לאיזושהי שגרה, גם עם כל המצב וכל מה שקורה, היה לי מאוד קשה".

2. הסטודנטים תיארו תחושות של חוסר תקשורת מספקת עם המרצים, חסך שהיווה עבורם חסם. למשל, ב' תיארה:

> זה גם הכול תלוי בהיענות של המרצה לסטודנטים שלו. זאת אומרת, אם עכשיו יש לי קורס בזום, שאני לא רואה את המרצה, ואני מנסה לקבוע איתו בפגישות או לדבר איתו במיילים ואין לי מענה, אז אין לי לבוא אליו לתפוס אותו במכללה ואין מה לעשות, הוא עכשיו חייב לדבר איתי. יש מרצים גם כאלה - וזה גם משהו שהוא מאוד מאוד חשוב - את יודעת, כמו שמרצים דורשים מסטודנטים כל מיני חובות, גם לנו - אני לא יודעת אם להגיד דרישות - אבל גם לנו יש כל מיני ציפיות. ציפיות למענה.

נראה כי למרות תחושת הלחץ מהמצב הסטודנטים מתגייסים ללמידה בעיקר בזכות תכונות כמו מוטיבציה פנימית, תחושת מסוגלות ותחושת מחויבות ללמידה.

דיון

מלחמת חרבות ברזל, שפרצה בישראל באוקטובר 2023, יצרה דילמות מורכבות במערכת ההשכלה הגבוהה בנוגע למועד ולאופן פתיחת שנת הלימודים האקדמית. אף על פי שבכל המוסדות נדחתה פתיחת השנה, כל מוסד נקט בגישה שונה מבחינת מועד תחילת הלימודים וצורת הלמידה (זרד, 2023). במרבית המוסדות להכשרת מורים, כמו גם במוסדות אחרים, הוחלט על מעבר ללמידה מרחוק - פתרון שכבר נוסה בעבר בעת פרוץ מגפת הקורונה. חלק מהמרצים והסטודנטים צברו ניסיון בלמידה מרחוק במהלך תקופת הקורונה ואף התנסו בהוראה ולמידה מרחוק במגוון קורסים, שהפכו לחלק מן ההוראה באקדמיה בשלהי המגפה.

מחקר זה התמקד בבחינת השפעות ההחלטה על מעבר ללמידה מרחוק בעת החירום הנוכחית, בניסיון להבין האם היא היטיבה עם המרצים והסטודנטים או הקשתה עליהם. השאלות המרכזיות שנבחנו כוללות: מהן תפיסות המרצים והסטודנטים בנוגע ליתרונות ולחסרונות של הלמידה מרחוק; מהם השינויים המרכזיים בהוראה שחוו המרצים בהשוואה בין תקופת הקורונה לתקופת החירום הנוכחית; ומהם הגורמים בעיני הסטודנטים המעודדים או מעכבים את תהליך הלמידה מרחוק.

על בסיס סקירת ספרות פותחו לצורך מחקר זה פרוטוקולי ראיונות חצי מובנים עם מרצים וסטודנטים. על פי הפרוטוקולים קוימו ראיונות עם מדגם נוחות של 11 מרצים ותשעה סטודנטים ממכללה בצפון הארץ, שבה התנהלה למידה מרחוק בתקופה האחרונה. המרצים, תשע נשים ושני גברים, מרצים במגוון חוגים, ומאופיינים בטווח רחב של גילים ושנות ותק. הסטודנטים, שמונה נשים וגבר אחד, מגיעים גם הם ממגוון חוגים לתואר ראשון ושני. ניתוח תמתי של תמלולי הראיונות העלה כי גם המרצים וגם הסטודנטים ציינו כי המעבר ללמידה מרחוק הקל על תחושת הלחץ והחרדה שהתעוררה בעקבות מתקפת ה-7 באוקטובר. לאחר ההלם הראשוני הם מצאו במפגש הלימודי מעין "אי של שפיות", לרוגע ולתמיכה הדדית. בדומה, דווח על קשיים רגשיים ונפשיים של סטודנטים ומרצים בעקבות הלחימה באוקראינה (Galynska & Bilous, 2022; Lavrysh et al., 2022). מרבית הסטודנטים נזקקו יותר לתמיכה נפשית מאשר לתמיכה בתחום הלימודים (Lavrysh et al., 2022). כמו כן, הן המרצים הן הסטודנטים חשו כי הלמידה או ההוראה עוזרת להם בהתמודדות עם קשיי המלחמה ויוצרת עבורם יציבות ושגרה מבורכת (Galynska & Bilous, 2022). ועם זאת, קיימים הבדלים רבים בין תפיסות המרצים לתפיסות הסטודנטים בשלוש השאלות שנבדקו במחקר זה.

ראשית, המעורבות הרגשית של הסטודנטים בתהליכי הלמידה מרחוק רבה יותר מזו של המרצים. הסטודנטים חווים בעוצמה רגשית גבוהה יותר את ההיבטים החיוביים והשליליים של הלמידה מרחוק. הם ציינו יתרונות, כמו גמישות בזמן ובמקום הלמידה, חסכון כלכלי וכן שיפור ביכולות הטכנולוגיות. לצד זאת, הסטודנטים התמודדו עם חרדה ועומס פיזי מוגברים ועם אובדן הקשר האישי עם המרצים. הסטודנטים היו חלוקים בדעותיהם לגבי השפעת הלמידה מרחוק על ההיבטים החברתיים של הלימודים. היו סטודנטים שציינו קושי חברתי מוגבר בזמן למידה מרחוק, בדומה לממצאי מחקרם של קבריצ'י ואחרים (Kebritchi et al., 2017), ואילו אחרים זיהו יתרון חברתי ופרקטי בלמידה באמצעות הזום, בטענה שדווקא הוראה זו והחלוקה לקבוצות למידה זימנו להם היכרות עם סטודנטים שאינם ממעגל ההיכרות שלהם. נראה כי לפחות עבור מקצת המרצים והסטודנטים הלמידה וההוראה מרחוק בתקופת המלחמה הצליחו לגשר על הקושי החברתי שהעיב על הצלחת הלמידה וההוראה מרחוק בעת מגפת הקורונה. עם זאת, אחדים דיווחו על קושי פדגוגי בהכנה של התכנים בצורה מקוונת, במיוחד בהשוואה לקשיים הטכנולוגיים שניצבו בפניהם בעת הקורונה.

שנית, הפערים בתפיסות בין המרצים לסטודנטים היו בהיבט הבינאישי. המרצים סיפרו על קשרים מצוינים עם הסטודנטים, ואפילו טובים יותר ממפגשי פנים אל פנים, ואילו הסטודנטים הלינו על תחושת ריחוק, לשיטתם המרצים לא היו נגישים מספיק. הפער יכול לנבוע מכך שהמרצים התייחסו ליחסי מרצה-סטודנט במהלך השיעור ואילו הסטודנטים התייחסו ליחסי מרצה-סטודנט לאחר השיעור, לליבון דברים שלא היו מובנים (קלרמן וששון, 2023). אף על פי שהמרצים הצהירו שלפני תחילת השיעור הרשמי הם התייחסו לסטודנטים ושאלו לשלומם, ושבסיום השיעור הם נשארו עם סטודנטים בהתאם לבקשתם, היו סטודנטים שהרגישו את הריחוק בלמידה מרחוק.

נוסף להיבטים החברתיים והרגשיים נמצאו גם פערים בהיבטים הטכניים והדידקטיים של הלמידה. הסטודנטים, שחוו אתגר בהיבטים החברתיים של הלמידה בזום, גם הדגישו את ההיבטים הפרקטיים, כמו אפשרות לשלב בין עבודה ללימודים. המרצים, לעומת זאת, ציינו שהמעבר להוראה מרחוק בתקופת המלחמה גרם להם לשנות את הדגשים בהוראה, מהתמקדות באתגרים הטכנולוגיים, שהיו בולטים בתקופת הקורונה, להתמקדות באתגר הפדגוגי הנובע ממצב החירום במדינה.

לבסוף, המעבר להוראה מרחוק בתקופת החירום הנוכחית העלה את הצורך להתייחס להיבטים החברתיים והפוליטיים בהוראה, דבר שנצפה למשל באוקראינה במהלך המלחמה (Kenworthy & Opatska, 2023). המרצים הבינו שעליהם להתייחס למצבם הנפשי של הסטודנטים בתכנון ההוראה. זאת בדומה למתרחש באוקראינה, שם שולבו חוויות המלחמה בתוכני הקורסים. למשל: פעילות הסטודנטים למען הקהילה הוגדרה כחלק מן המטלות האקדמיות בקורסים של בית הספר למנהל עסקים. מעבר זה מדגיש את האתגר הייחודי של הוראה מרחוק במצבי חירום, אתגר שנחקר אומנם בעבר, בעיקר בהקשר של הקורונה (Kebritchi et al., 2017; Rapanta et al., 2021; White et al., 2023), אך נדרש להתייחס להיבטים שונים שלו הנוגעים למלחמה.

מגבלות המחקר

חשוב לסייג את תוצאות ומסקנות המחקר, ולהתייחס לכך שהנתונים נאספו במכללה אחת בלבד בצפון הארץ וכללו מדגם נוחות קטן יחסית של מרצים וסטודנטים. מדגם זה אינו מייצג את כלל אוכלוסיית המרצים והסטודנטים בישראל, ולכן ייתכן שממצאי המחקר אינם משקפים את חוויותיהם של מרצים וסטודנטים במוסדות אחרים או באזורים גיאוגרפיים שונים. כמו כן, מדגם הנוחות עלול ליצור הטיה במחקר, שכן ייתכן שהנבדקים שנבחרו אינם מייצגים את כלל התפיסות והחוויות בנושא הנחקר. בנוסף, המחקר כלל בעיקר נשים (תשע מתוך 11 הן מרצות, ושמונה מתוך תשע הן סטודנטיות), מדגם שעלול ליצור הטיה מגדרית בממצאים. חוויות הלמידה וההוראה מרחוק עשויות להשתנות בין גברים לנשים, וחוסר האיזון המגדרי במדגם עלול להשפיע על היכולת להכליל את המסקנות על האוכלוסייה כולה. גם היעדר ייצוג של קבוצות אחרות, כמו סטודנטים עם צרכים מיוחדים או אוכלוסיות מוחלשות, מגביל את האפשרות להשליך את הממצאים על אוכלוסיות מגוונות יותר.

היבט חשוב נוסף שעלול להגביל את כלליות מסקנות המחקר הוא העובדה שהמחקר נערך בתקופת מלחמת חרבות ברזל, ולפני כן התמקד בלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה. למרות שהמחקר בוחן שתי תקופות חירום שונות, ייתכן שהממצאים רלוונטיים בעיקר למקרים של מצבי חירום ייחודיים אלה והם אינם ניתנים להכללה על מצבי חירום אחרים, כמו אסונות טבע או משברים כלכליים. כמו כן, השפעות מצב החירום בישראל על הלמידה מרחוק עשויות להיות ייחודיות למדינת ישראל וייתכן שלא ניתן להכלילן על מדינות אחרות. היבט מגביל אחר הוא העובדה שהמחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים ועל ניתוח תמתי בלבד. אומנם שיטה זו מובילה לתובנות מעמיקות על החוויות האישיות של המרצים והסטודנטים, אך היא מוגבלת מבחינת היכולת להפיק נתונים כמותיים כלליים או לבצע השוואות סטטיסטיות משמעותיות. שילוב עם מחקר כמותי (כמו סקרים רחבי היקף) היה מאפשר להרחיב את ממצאי המחקר ולבסס אותם.

מסקנות והמלצות יישומיות

ממצאי מחקר זה, תוך התחשבות במגבלותיו, מדגישים את חשיבות ההכנה של מרצים לתרחישים שונים של הוראה מרחוק, הן בתקופות רוגע הן במצבי חירום. הכשרה נכונה, שתתמקד בכלים טכנולוגיים ודידקטיים, תאפשר למרצים לתפקד ביעילות גם בזמני חירום. בנוסף, יש צורך לחזק את הקשר האישי בין המרצים לסטודנטים, במיוחד במצבי דחק, כדי לסייע לסטודנטים להתגבר על האתגרים הרגשיים והחברתיים שצצים במהלך הלמידה מרחוק. המחקר מדגיש כי מעבר ללמידה מרחוק אינו יכול להסתכם רק בשימוש בכלים טכנולוגיים, אלא נדרש להתמקד גם בפן הפסיכו-חברתי של הסטודנטים ולשלב את ההתמודדות עם מצבי החירום בהיבטים פדגוגיים של תהליכי הלמידה וההוראה.

מקורות

גולדשמידט, ר' (2023). **למידה מרחוק באוניברסיטאות.** הכנסת, מרכז המחקר והמידע. www.knesset.gov.il/mmm

דוידוביץ, נ' ודמני, ר' (2022). למידה מקוונת בשגרה ובחרום. בתוך: ר' בלונדר, ח' מישר-טל, א' פורקוש-ברוך וא' שושני (עורכות), **טכנולוגיות למידה בהשכלה הגבוהה בישראל**, כרך 2, (עמ' 12-19). מיט"ל - מרכז ידע לטכנולוגיות למידה.

זרד, א' (2023). **הקלות מטעם המוסדות להשכלה גבוהה לסטודנטים משרתי מילואים במלחמת חרבות ברזל.** הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

יונג'ק, ל' וסופר, ט' (2021). תפיסות ההוראה של מרצים בהשכלה גבוהה על למידה מקוונת במהלך COVID 19: אתגרים, הישגים והשלכות עתידיות. בתוך: א' בלאו, א' כספי, י' עשת-אלקלעי, נ' גרי, י' קלמן ות' לוטרמן (עורכים), **ספר הכנס השישה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'יס: האדם הלומד בעידן הדיגיטלי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פורקוש ברוך, א' (2022). הוראה מיטבית בקורסים מקוונים להכשרת מורים במוסדות להשכלה גבוהה. בתוך: ר' בלונדר, ח' מישר-טל, א' פורקוש-ברוך וא' שושני (עורכות), **טכנולוגיות למידה בהשכלה הגבוהה בישראל**, כרך ב, (עמ' 122-151). מיט"ל - מרכז ידע לטכנולוגיות למידה.

קלרמן, א' וששון, ח' (2023). "התחדד לי שקשרים כאלה יכולים להציל לסטודנט את הקורס": אינטראקצית מרצה-סטודנט בלמידה מרחוק בחירום. **דפים, 79,** 119-139.

שקדי, א' (2014). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני-הלכה למעשה.** רמות אוניברסיטת תל אביב.

שרון, מ' (2024). ממדים רגשיים מקבילים בקרב סטודנטים להוראה והמרצה בקורס בעת משבר הקורונה: מחקר עצמי. בתוך: ר' לידור, ל' קוזמינסקי, ח' שכטר, ט' מיכלסקי ול' רוסו (עורכים), **הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה: אתגרים, הזדמנות ושינוי**, כרך ב', (עמ' 249-269). מכון מופ"ת.

Can, T. (2022). Emergency remote teaching: Challenges faced and actions taken by English language instructors at the time of the pandemic (Master's thesis). Middle East Technical University.

Cloete, M., Ellington, J., Jansen van Vuuren, A., Marais, E. A., & Masinga, P. (2021). Migrating from face-to-face to online learning during the COVID-19 pandemic: The experiences of psychology students at a private higher education institution in Gauteng. *Central European Journal of Educational Research, 3*(3), 11–21. https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/3/10003.

Cranfield, D. J., Tick, A., Venter, I. M., Blignaut, R. J., Renaud, K. (2021). Higher education students' perceptions of online learning during COVID-19 – A comparative Study. *Education Sciences, 11*. https://doi.org/10.3390/educsci11080403.

De Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. Dialogia. http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661

Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching, 46*(4), 586–595.

Galynska, O., & Bilous, S. (2022). Remote learning during the war: Challenges for higher education in Ukraine. *International Science Journal of Education & Linguistics, 1*(5), 1–6.

García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in psychology, 12,* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059 .

Hanson, K. E., Caliendo, A. M., Arias, C. A., Englund, J. A., Lee, M. J., Loeb, M., Patel, R., El Alayli, A., Kalot, M. A., Falck-Ytter, Y., Lavergne, V., Morgan, R. L., Murad, M. H., Sultan, S., Bhimraj, A. & Mustafa, R. A. (2020). Infectious diseases society of America guidelines on the diagnosis of Coronavirus disease 2019. *Clinical infectious diseases.* doi: 10.1093/cid/ciaa760

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Hollander, J. B. (2021). *The pandemic is taking higher education back to school*. University World News, 23 January. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210118070559840

Hung, C. T., Wu, S. E., Chen, Y. H., Soong, C. Y., Chiang, C. P., & Wang, W. M. (2024). The evaluation of synchronous and asynchronous online learning: Student experience, learning outcomes, and cognitive load. *BMC Medical Education, 24*(1), 326. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05311-7

Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Science, 10*. https://doi.org/10.3390/educsci10060165

Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Friedel, J. M., Ammon, B. V., Blazevski, J., Bonney, C., R., De Groot, E., Gilbert, M. C., Musu, L., Krmplaer, T. M., & Kelly, K. L. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist, 42*(3), 139–151. https://doi.org/10.1080/00461520701416231

Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiague, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems, 46*(1), 4–29. https://doi.org/10.1177/0047239516661713

Kenworthy, A. L. & Opatska, S. (2023). Teaching during war in Ukraine: Service-learning as a tool for facilitating student learning and engagement during times of uncertainty and crisis. *Journal of Management Education, 47*(4), 417–439.

Lavrysh, L., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine, *Educational Philosophy and Theory.* DOI:10.1080/00131857.2022.2098714

Mandragelia, V. (2022). Impact of war on the education in Ukraine. *SocioWorld-Social Research & Behavioral Sciences, 10*(4) 4–9. DOI: 10.36962/SWD10042022-04

Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & education, 159.* https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009

Masalimova, A. R., Khvatova, M. A., Chikileva, L. S., Zvyagintseva, E. P., Stepanova, V. V., & Melnik, M. V. (2022). Distance learning in higher education during COVID-19. *Frontiers in Education, 7.* https://doi.org/10.3389/feduc.2022.822958

Mesquita, A., & Oliveira, A. (2022). The future of higher education and the use
of newer technologies and pedagogical approaches – The perspective of students. *FAIMA Business & Management Journal, 12,* 141–162.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education, 2*(3), 923–945. https:// doi. Org/ 10. 1007/ s42438- 020- 00155-y.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P. Guardia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education, 3,* 715–742. Doi: 10.1007/s42438-021-00249-1.

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education, 4*(1), 80–88.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques.* Sage Publications, Inc.

White, P.J., Mayes, E., Sutton, B., Ferguson, J. P., & Green, M. (2023). Teaching and learning in uncertain times: Thinking with multiple crises. *Teaching Education*, https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2265311

Zysberg L, Zisberg A. (2022). Days of worry: Emotional intelligence and social support mediate worry in the COVID-19 pandemic. *Journal of Health Psychology, 27*(2), 268–277. doi:10.1177/1359105320949935

דחק של יועצים חינוכיים בימי מלחמה: תרומתם של מסוגלות עצמית תעסוקתית, הון פסיכולוגי ותמיכה חברתית

רעיה אלון, רלי רוזנטל, אסנת רובין, רעות חן גמליאל, יצחק טרכטינגוט, אהוד נהיר

תקציר

היועץ החינוכי אמון על קידום האקלים המיטבי בבית הספר ועל שלומה של קהילתו: תלמידים, מורים והורים. אחריות זו מקבלת משנה תוקף בזמני חירום ומשבר. בזמנים כאלה יכולתו של היועץ למלא את תפקידו מושפעת ממידת הדחק שהוא חווה. במחקר הנוכחי בחנו מהי תרומתם של משאבי תמיכה פנימיים (הון פסיכולוגי) וחיצוניים (תמיכה חברתית) להפחתת דחק של יועצים חינוכיים בימי מלחמה, והאם תחושת מסוגלות תעסוקתית מתווכת את הקשר ביניהם. במחקר השתתפו 181 יועצים ויועצות מכל רחבי הארץ, שמילאו שאלונים מקוונים בחודש השני לפרוץ מלחמת חרבות ברזל. ממצאי המחקר מצביעים על קשר ישיר בין הון פסיכולוגי לתחושת דחק, ועל כך שתחושת המסוגלות התעסוקתית של היועצים מתווכת בין תמיכה חברתית לתחושת דחק בתקופת המלחמה. הממצאים מלמדים על חשיבותם של ההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית ותחושת המסוגלות העצמית התעסוקתית לצמצום תחושת דחק בקרב יועצים. לאור זאת, חשוב לבחון מנגנונים שיתמכו ויקדמו משאבים אישיים ותעסוקתיים בקרב היועצים החינוכיים.

מילות מפתח: **דחק; הון פסיכולוגי; תמיכה חברתית; מסוגלות עצמית תעסוקתית; יועצים חינוכיים; מלחמת חרבות ברזל**

מבוא

ב־7 באוקטובר 2023 פרצה בישראל מלחמת חרבות ברזל, ובאופן מיידי הוחלו הגבלות על פעילות מערכת החינוך. בתחילה נסגרו כל המסגרות החינוכיות, והחל מה-16 באוקטובר התקיימה הפעילות החינוכית-פדגוגית בשלושה אופנים: למידה פיזית; למידה משולבת; ולמידה מרחוק, בהתאם לאזורי התגוננות ולהנחיות פיקוד העורף ברשויות המקומיות. בעקבות פינוי של לפחות 110,00 תושבים מדרום הארץ ומצפונה סיפק משרד החינוך פתרונות חינוכיים חלופיים: פתיחת מרכזים חינוכיים במרכזי המפונים ואפשרות להשתלבות במסגרות החינוך ברשויות הקולטות (וייסבלאי, 2023). מאז תחילת המלחמה התמודדה מערכת החינוך עם טראומה ודחק של התלמידים ושל הצוות, נתנה מענה לילדים המפונים מבתיהם וטיפלה במשפחות של תלמידים ושל עובדי הוראה שנפגעו במלחמה (בן-סימון ואחרים, 2024).

ליועצים החינוכיים תפקיד מרכזי במערכת החינוך. הם מסייעים לתלמידים ולארגון בתהליכים התפתחותיים, מזהים גורמי סיכון, מטפחים אקלים חינוכי מיטבי ומקדמים למידה חברתית-רגשית (ארהרד, 2014); זאת באמצעות תהליכי ייעוץ מערכתי, תוכניות התערבות, וייעוץ לתלמידים, להורים, למורים ולהנהלה (פלג, 2019). במצבי משבר וחירום יועצים חינוכיים נדרשים לתפקוד מירבי (Hydon et al., 2015; Košir et al., 2022), והם נעשים עמוד התווך בשמירה על החוסן של בית הספר והבאים בשעריו (Mielgo-Conde et al., 2021). יכולתו של היועץ למלא תפקיד חשוב זה קשורה למערכות התמיכה ולמשאבים הפסיכולוגיים והאישיים העומדים לרשותו (Guler & Ceyhan, 2020).

עם פרוץ המלחמה התגייסו היועצים החינוכיים במערכת החינוך בישראל למשימה של השבת הביטחון הרגשי וחיזוק החוסן, ועסקו באיתור מעגלי פגיעות ובתמיכה (לוק, 2023) תוך כדי שהם עצמם חווים את המלחמה והדחק. בשל מרכזיות תפקידם של יועצי בתי הספר והחיוניות של שמירת הרציפות התפקודית בבתי הספר בעתות חירום (חזן ואחרים, 2024) עולה השאלה: מהם הגורמים התורמים להפחתת תחושת הדחק של יועצים חינוכיים בזמנים של דחק קיצוני כמו בעת מלחמה? במחקר הנוכחי נבחנו גורמים פנימיים (הון פסיכולוגי) וחיצוניים (תמיכה חברתית), שנמצא בספרות שהם חשובים להתמודדות עם מצבי דחק (Huang & Zhang, 2022; Luthans et al., 2015). בנוסף, נבחנה תרומתה של המסוגלות התעסוקתית לתיווך הקשר בין גורמים פנימיים וחיצוניים אלה לבין תחושת הדחק, לאור הספרות המעידה על חשיבותה כמנגנון מתווך וכמשאב חיוני עבור יועצים חינוכיים (Alon et al., 2021), בפרט בזמני משבר (Papaioannou et al., 2022).

סקירת ספרות

תיאוריית שימור המשאבים (Conservation of Resources theory) גורסת כי את האדם מניע צורך בסיסי לשמר משאבים אישיים, חברתיים וארגוניים (Hobfoll, 1989). נטייתו הטבעית הינה לשמר את המשאבים הנפשיים, להשתמש בהם בצורה יעילה ולהתאושש ממצבי איבוד משאבים (Gaudreau & Verner-Filion, 2012). אובדן משאבים או סכנת דלדול משאבים עלולים לגרום לדחק, ולהשפיע על התפקוד ועל בריאות הנפש (Hobfoll et al., 2016). דרישות מקצועיות גבוהות, עומס עבודה ולחצים תעסוקתיים יכולים לגרום לאיבוד משאבים פסיכולוגיים, ועלולים להוביל לשחיקה, לירידה בביצועים ולתחלואה נפשית. אסטרטגיות התמודדות עם אובדן משאבים ממוקדות ברכישת משאבים חדשים או בשימור הקיימים (Halbesleben et al., 2014). תיאוריית שימור המשאבים נמצאה מתאימה למחקר בנושא השפעת משברים ומתח קטסטרופלי, כמו מלחמה וטרור, על עובדים (Shelef et al., 2022). באשר להתמודדות היועצים החינוכיים בישראל עם דחק בתקופת מלחמת חרבות ברזל, ביקשנו לבחון את תרומתם של משאבים תומכים אפשריים ואת השפעתם על מצב הדחק של היועצים, כפי שיבואר להלן. נמצא שגורמים פנימיים-אישיותיים וגורמים חיצוניים-סביבתיים משלימים זה את זה, ומהווים יחד משאבי חוסן להתמודדות אדפטיבית במצבי לחץ (Kaplan, 2002). על כן בחנו כיצד משאבים פנימיים כמו הון פסיכולוגי, ומשאבים חיצוניים כמו תמיכה חברתית, שנמצא שהם תומכים במצבי משבר, ישפיעו על הדחק של היועצים בימי המלחמה. בנוסף, בשל תפקידיהם של היועצים במלחמה בחרנו לבחון את המסוגלות העצמית התעסוקתית של היועצים כמשתנה המתווך בין משאבים אלה לדחק.

דחק

מלחמת חרבות ברזל יצרה מצב משברי ברבדים השונים של חיי האזרחים: ברובד האישי, הקהילתי, המשפחתי והלאומי. מצב משברי אקוטי כמו מלחמת חרבות ברזל מגביר מאוד את תחושת הדחק. דחק הוא תגובה פיזיולוגית או פסיכולוגית לגורמי איום או לגורמים הנתפסים כאיום פנימי או חיצוני, והוא עלול להשפיע על הבריאות הנפשית והפיזית ולהפחית את איכות החיים (O'Connor et al., 2021). נמצא כי בזמני שגרה יועצים חינוכיים חווים דחק בשל דרישות

רבות ומשתנות במסגרת עבודתם, כגון אי בהירות התפקיד (Boccio et al., 2016) או חוסר במשאבים (DeMato & Curcio, 2004). כמו כן, יועצים מדווחים על תחושות דחק מוגברות בשל צורכי בריאות הנפש הגוברים של תלמידים (Akgul et al., 2021), ובה בעת בשל חוסר יכולת לטפל בצרכים עצמיים (Young & Lambie, 2007). מצב זה משפיע על מידת שביעות הרצון בעבודה (Mullen et al., 2017; Schmaltz, 2017) ועל שחיקה של יועצים (Litam et al., 2021). עתות משבר מעצימות את האתגרים העומדים בפני יועצים, ובעוד שמערכות התמיכה מצטמצמות וצורכי התלמידים ומערכות החינוך גוברים, נוספת אחריות לתפקיד היועצים (Akgul et al., 2021). בזמנים כאלה נאלצים היועצים לנווט בין גורמי דחק אישיים שיצר המשבר לבין הצרכים של המסגרת החינוכית והתלמידים; הגבולות מטשטשים והיועצים חשופים לעייפות פיזית ונפשית (Strear et al., 2021).

הון פסיכולוגי (Psychological Capital) מתואר כמצב פסיכולוגי חיובי והתפתחותי של הפרט, הכולל ארבעה רכיבים (HERO model): תקווה (Hope) - חתירה מתמדת לעבר מטרות, ובעת הצורך בחירת דרכים חלופיות כדי להשיגן; מסוגלות (Efficacy) - הביטחון של האדם ביכולת להשקיע את המאמץ הדרוש כדי להצליח במשימות מאתגרות; חוסן (Resilience) - עמידות, היכולת להתאושש ואף להשתפר בהשגת מטרות תוך התמודדות עם בעיות ומצוקות; אופטימיות (Optimism) - יחס חיובי כלפי הצלחה בהווה ובעתיד (Luthans et al., 2015). ההון הפסיכולוגי החיובי, על ארבעת רכיביו, מבוסס על התפיסה שחיוביות יכולה לבנות משאבים במצבי דחק ומשבר (Luthans & Yousseff-Morgan, 2017). הון פסיכולוגי מפחית תופעות של דחק במקום העבודה ואף מונע אותן (Baron et al., 2016). בקרב מורים נמצא מתאם שלילי בין הון פסיכולוגי ובין מתח (Demir, 2018; Rodrigues et al., 2017; Soykan et al., 2019), חרדה (Demir, 2018; Rodrigues et al., 2017), שחיקה (Chen, 2020; Freire et al., 2020), וכוונה לנשירה (Karakus et al., 2019). מחקרים ספורים עוסקים בהון פסיכולוגי בקרב יועצים חינוכיים (Aniyatussaidah & Herdi, 2023). נמצא כי הרכיבים: אופטימיות, מסוגלות ותקווה, הנכללים בהון הפסיכולוגי, הצליחו לנבא ירידה בשחיקה מקצועית ואישית בקרב יועצים חינוכיים (Al-Mifleh & Al-Sharah, 2020). מחקרים שנעשו בקרב עובדים בזמני מלחמה ומתקפות טרור הראו כי הון פסיכולוגי חיובי ממתן את הפגיעה ברווחתם, בביצועיהם ובהתנהגותם (Junaid et al., 2021; Raja et al., 2020). כיוון שהון פסיכולוגי נתפס כמשאב אישיותי המסייע בהתמודדות עם מצבי דחק, נבחנה תרומתו במחקר הנוכחי.

תמיכה חברתית הינה רכיב פסיכולוגי בעל תפקיד מכריע בהגנה על בריאות נפשית בימי שגרה ובייחוד בעקבות משברים, כמו מגפות (Awwad-Tabry et al., 2023; Grey et al., 2020; Huang & Zhang, 2022), מלחמות ומתקפות טרור (Simsir & Dilmac, 2021). התמיכה החברתית מבוססת על תחושה של קבלה בלתי מותנית (Dolbier & Steinhardt, 2000), ומערבת תהליכים אישיותיים וסביבתיים גם יחד (Turner & Brown, 2010). מחקרים שנערכו בקרב מורים מצאו שתמיכה חברתית הפחיתה לחץ ושחיקה, ושהיו לה השפעות חיוביות על הערכה עצמית (Ho, 2016), על מסוגלות עצמית (Marcionetti, & Castelli, 2023) ועל צמיחה פוסט-טראומטית (Awwad-Tabry et al., 2023). מחקרים שבדקו את השפעתה של תמיכה חברתית בקרב סטודנטים לייעוץ חינוכי הראו כי היא נתפסה כגורם המשפיע על תחושת המסוגלות

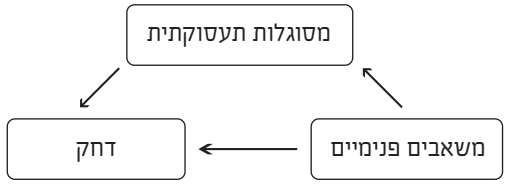
העצמית (Ates, 2016; Gunduz, 2012) וכגורם שמפחית דחק ושחיקה (Lee, 2014). עוד נמצא שבקרב יועצים התמיכה החברתית מפחיתה דחק (Lee, 2014), מפחיתה שחיקה (Newton et al., 2020) ומשפיעה באופן חיובי על מסוגלות עצמית תעסוקתית (Alon et al., 2021). תמיכה חברתית עשויה לשמש משאב מגן במצבי לחץ, להקל על הדחק ולשפר את ההתמודדות עם מצבי משבר וטראומות בעקבות מתקפות טרור (Birkeland et al., 2016; Sarason & Sarason, 2009). לאור זאת נבחנה גם היא במחקר הנוכחי.

מסוגלות עצמית תעסוקתית (Occupational Self-efficacy) הינה מושג מרכזי בתחום התעסוקתי של האדם (Rigotti et al., 2008). המונח מסוגלות עצמית תעסוקתית מבוסס על התיאוריה החברתית-קוגניטיבית, ומתייחס לאמונה העצמית הסובייקטיבית של הפרט ביכולתו למלא בהצלחה את המטלות הקשורות לעבודתו וביכולתו להתמודד עם קשיים (Higgins et al., 2008). המסוגלות העצמית מתפתחת גם על סמך תפקודו של האדם והרגשתו במצב הנתון שבו הוא פועל (Lent et al., 1994).

נמצאה קורלציה חיובית בין מסוגלות עצמית תעסוקתית ובין מסוגלות עצמית כללית, הערכה עצמית, שביעות רצון בעבודה, וכן ביצועים, מעורבות ומחויבות בעבודה (Liu & Huang, 2019; Peng et al., 2021). באשר למצבי משבר, מחקר שנערך בתקופת משבר הקורונה העלה כי בקרב מורים מסוגלות עצמית תעסוקתית נמוכה נקשרה עם מצוקה פסיכולוגית (Maftei et al., 2023). בקרב יועצים נמצא כי עבודה בתנאי לחץ עלולה לפגוע בתחושת המסוגלות העצמית התעסוקתית שלהם (Erhard & Sinai, 2023), וכי בהירות התפקיד, אוטונומיה מקצועית ותמיכה חברתית מחזקים אותה (Alon et al., 2021). מסוגלות עצמית תעסוקתית של יועצים משפיעה על שביעות רצון מעבודת הייעוץ (Alon et al., 2021; Aydin & Odaci, 2020; Ooi et al., 2021), ועל תוכניות מקצועיות עתידיות (Alon et al., 2021). מסוגלות עצמית תעסוקתית נמצאה חשובה לתפקודם של יועצים במצבי חירום ומשבר, והשפעתה רבה על יכולת היועצים לסייע לתלמידים ולצוותים חינוכיים. כמו כן היא משפיעה לטובה על הרווחה הפסיכולוגית של היועצים (Castillo et al., 2023). מסוגלות עצמית תעסוקתית משמשת פעמים רבות כמנגנון מתווך (Guarnaccia et al., 2018; Maggiori et al., 2016) בין משאבים אישיים לתוצאות הקשורות למצבו של העובד, כמו: ביטחון, שביעות רצון ובריאות נפשית (Van Hootegem et al., 2022; Hentrich et al., 2017). במחקרים קודמים שנערכו בקרב יועצים חינוכיים מסוגלות עצמית תעסוקתית הייתה משתנה מתווך בין תמיכה חברתית ומשתני תפקיד ובין שביעות רצון מהתפקיד ומהחיים (ראו לדוגמה: Alon et al., 2021).

לאור כל זאת, במחקר הנוכחי ייבחן המודל המוצג בתרשים 1, שבו המסוגלות העצמית התעסוקתית מתווכת את הקשר בין משאבים פנימיים (הון פסיכולוגי) לבין רמות הדחק של יועצים חינוכיים בזמן מלחמה, וכן מתווכת את הקשר בין משאבים חיצוניים (תמיכה חברתית) לבין רמות הדחק שלהם.

תרשים 1:
מודל המחקר



השערות המחקר

1. ימצא קשר שלילי בין דחק של יועצים חינוכיים ובין הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית ומסוגלות עצמית תעסוקתית.
2. ימצא קשר ישיר בין הון פסיכולוגי (משאבים פנימיים) ובין דחק של יועצים בתיווכה של מסוגלות עצמית תעסוקתית.
3. ימצא קשר ישיר בין תמיכה חברתית (משאבים חיצוניים) ובין דחק של יועצים בתיווכה של מסוגלות עצמית תעסוקתית.

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 181 יועצות ויועצים, מתוכם 131 נשים ו־50 גברים. גילם נע בין 25 ל־66 שנים ($M=44, SD=8.25$). רובם (94.5%) נשואים או במערכות זוגיות והורים לילדים (94.4%). בהתאם לדרישות המקצוע רוב המשתתפים בעלי תואר שני (89.5%) ומקצתם בעלי תואר ראשון (9.4%), שתי משתתפות (1.1%) מחזיקות בתואר דוקטור. ותק המשתתפים נע בטווח שבין שנה ראשונה בעבודה לבין 36 שנים ($M=8.81, SD=8.12$). היועצים מייעצים לשכבות גיל שונות: 54% בבתי הספר היסודיים, 15% בחטיבות הביניים, 29% בחטיבות העליונות ו־2% בגיל הרך. רובם (83.4%) שותפים לצוות ההנהלה. 14.4% ממשתתפי המחקר מתגוררים בצפון הארץ, 18.2% בדרום, 22.7% במרכז, 20.4% באזור ירושלים, 10.7% בשרון ובשפלה, ו־13.8% ביהודה ושומרון. כמחציתם (53.6%) דיווחו על בן משפחה מדרגה ראשונה מגויס ללחימה, ובעת איסוף הנתונים ל־7.7% מהם היה בן משפחה מדרגה ראשונה שנפגע במלחמה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלוני דיווח עצמי, שבדקו: הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית, מסוגלות עצמית תעסוקתית ודחק. כמו כן הנבדקים ענו על שאלון דמוגרפי. תיאור השאלונים עוקב אחר מבנה המודל.

1. **שאלון הון פסיכולוגי** (Psychological Capital) (Luthans et al, 2007): בשאלון 12 היגדים לדירוג על סולם ליקרט בן חמש דרגות. ההיגדים בוחנים ארבעה רכיבים: מסוגלות (שלושה היגדים, למשל: "אני מרגיש/ה בטוח/ה בניתוח בעיה ארוכת טווח כדי למצוא

פתרון"); תקווה (שלושה היגדים, למשל: "אני יכול/ה לחשוב על דרכים רבות להשגת המטרות העכשוויות בעבודתי"); חוסן (שלושה היגדים, למשל: "בדרך כלל אני לוקח/ת בקלות מצבים מלחיצים בעבודה"); ואופטימיות (שלושה היגדים, למשל: "אני אופטימי/ת באשר למה שיקרה בעתיד בכל הנוגע לעבודתי"). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי: הון פסיכולוגי כללי α=.87, מסוגלות α=.72, תקווה α=.65, חוסן α=.71, אופטימיות α=.77.

2. **שאלון תמיכה חברתית** (Social support questionnaire) (Cinamon & Rich, 2002): בשאלון 14 היגדים לדירוג על סולם ליקרט בן חמש דרגות. ההיגדים בוחנים שלושה רכיבים: תמיכת ממונים (חמישה היגדים, למשל: "קיימת הערכה רבה לעבודתי המקצועית מצד הממונים עליי"), תמיכה משפחתית (חמישה היגדים, למשל: "משפחתי מסייעת לי להתמודד עם בעיות המתעוררות במקום עבודתי"), ותמיכת עמיתים (ארבעה היגדים, למשל: "חבריי לעבודה מעריכים את עבודתי המקצועית"). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי: תמיכה חברתית כללית α=.88, תמיכת ממונים α=.87, תמיכת משפחה α=.88, תמיכת עמיתים α=.79.
3. **שאלון מסוגלות עצמית תעסוקתית** (Short Occupational Self-Efficacy Scale) (Rigotti et al., 2008). בשאלון שישה היגדים לדירוג על סולם ליקרט בן חמש דרגות. ההיגדים בוחנים את הביטחון של המשתתפים ביכולתם למלא בהצלחה משימות יומיומיות בעבודה (למשל: "אני מצליח/ה לעמוד ביעדים שאני מציב/ה לעצמי בעבודה"). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי היא α=.86.
4. **שאלון דחק** (Perceived Stress Scale [PSS] (Cohen et al., 1983): השאלון כולל 14 היגדים לדירוג על סולם ליקרט בן חמש דרגות. השאלון מודד את מידת הדחק (מתח) הנתפסת (למשל: "בחודש האחרון באיזו מידה היית "מעוצבנ/ת" בגלל משהו שקרה באופן לא צפוי?"). מהימנות הסולם במחקר הנוכחי היא α=.86.
5. **שאלון דמוגרפי**: לצורך המחקר חובר שאלון הכולל פרטים אישיים (כמו גיל ומגדר), פרטים מקצועיים (כמו ותק והשכלה), פרטים ארגוניים (כמו שכבת גיל ייעוץ ומספר כיתות), ופרטים הנוגעים להיבטים הרלוונטיים למצב הנבדקים בתקופת המלחמה (כמו אזור מגורים ובן משפחה מגויס).

הליך ואתיקה

השאלונים הופצו באמצעות שליחת קישור לטופס בפלטפורמת Google Forms. הליך הדגימה כלל שימוש במדגם מוכוון משיבים במטרה ליצור מדגם מגוון לפי קריטריונים של מגדר, ותק, מצב בזמן מלחמה (אזורים בארץ, בן משפחה מגויס או נפגע), וכן סוג המוסד החינוכי, בדגש על שכבות הגיל בבית הספר. לשם כך התבצעה הדגימה באמצעות גיוס של חמישה מפיצים (יועצים חינוכיים מאזורים שונים ברחבי הארץ), שאפשרו נקודות כניסה מרובות לדגימה. איסוף הנתונים התבצע בחודשים נובמבר-דצמבר 2023.

ביצוע המחקר החל רק לאחר שהתקבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית. למשתתפים הובטחה סודיות והודגש בפניהם שאיסוף הנתונים הוא לצורכי מחקר בלבד ושהם רשאים להפסיק למלא את השאלון בכל עת שירצו. הובטחה השמירה על האנונימיות של המשתתפים.

למשתתפים הוסברה מטרת המחקר והם חתמו על טופס הסכמה. לא ניתן תגמול כלשהו עבור ההשתתפות במחקר.

עיבוד נתונים

נערכו ניתוחים מקדימים כדי לבחון את האפשרות שיש הבדלים בין קבוצות משתתפים שונות; נערכה השוואה בין משתני הרקע, המשתנים הדמוגרפיים, וכל משתני מודל המחקר. לא נמצאו הבדלים מובהקים בכל אחד מהמשתנים הנבדקים.

על מנת לבחון את השערת המחקר הראשונה נערכו מתאמים מסוג פירסון; על מנת לבחון את השערת המחקר השנייה והשלישית נערכו ניתוחים של שני מודלים של תיווך באמצעות מודל 4 בתוסף הפרוסס בתוכנת SPSS (Hayes, 2017).

ממצאים

בטרם נבחנו השערות המחקר חושבו מדדי סטטיסטיקה תיאורית וקורלציות פירסון בין משתני המחקר העיקריים. כפי שעולה מלוח 1, נמצאו מתאמים שליליים בין דחק לבין הון פסיכולוגי, מסוגלות עצמית תעסוקתית ותמיכה חברתית; ככל שההון הפסיכולוגי, התמיכה החברתית והמסוגלות העצמית התעסוקתית היו גבוהים יותר כך דווח על רמות נמוכות יותר של דחק.

לוח 1:

משתני המחקר: ממוצעים, סטיות תקן, טווח, מהימנות וקורלציות (N=181)

שם המשתנה	M(SD)	טווח	α	1	2	3	4
1. הון פסיכולוגי	3.96 (.59)	2.17-5	.87	--			
2. תמיכה חברתית	3.98 (.51)	1.71-5	.88	.27**	--		
3. מסוגלות עצמית תעסוקתית	4.13 (.55)	2.33-5	.86	.69**	.24**	--	
4. דחק	2.74 (.57)	1-4.21	.86	-.55**	-.23**	-.48**	--

**p<.01

על מנת לבדוק את השערות המחקר השנייה והשלישית נותחו כאמור שני מודלים של תיווך באמצעות מודל 4 בתוסף הפרוסס (Hayes, 2017). ממצאי מודל התיווך, שלפיהם נמצא קשר בין הון פסיכולוגי לבין דחק בתיווך של מסוגלות תעסוקתית, מוצגים בלוח 2 ובתרשים 2. מתוך הממצאים עולה כי הון פסיכולוגי קשור למסוגלות תעסוקתית כך שעלייה בהון פסיכולוגי קשורה לעלייה במסוגלות תעסוקתית. לעומת זאת, מסוגלות תעסוקתית לא נמצאה קשורה לדחק. לפיכך נראה כי מסוגלות תעסוקתית לא מתווכת בין הון פסיכולוגי לדחק. נמצא קשר ישיר שלילי בין הון פסיכולוגי לדחק, כך שעלייה בהון פסיכולוגי קשורה לירידה ברמות דחק.

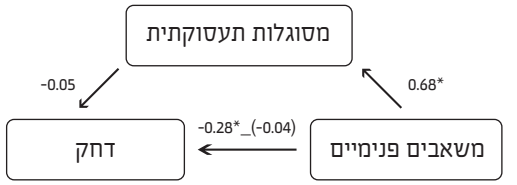
לוח 2:

מודל תיווך הון פסיכולוגי, מסוגלות תעסוקתית ודחק

קשר	*B*	*SE(B)*	*B*	*t*	*p*	*95%CI*
הון פסיכולוגי- מסוגלות עצמית תעסוקתית	0.68	0.03	0.68	21.81	0.000	[.61,.73]
מסוגלות עצמית תעסוקתית- דחק	-0.06	0.06	-0.05	-1.03	0.303	[-.18,.05]
הון פסיכולוגי- דחק (ישיר)	-0.31	0.06	-0.28	-5.18	0.000	[-.43,-.19]
הון פסיכולוגי- דחק (מתווך)	-0.04	0.04	-0.04	--	--	[-.12,.04]

תרשים 2:

מודל תיווך הון פסיכולוגי, מסוגלות תעסוקתית ודחק



* נתיב מובהק

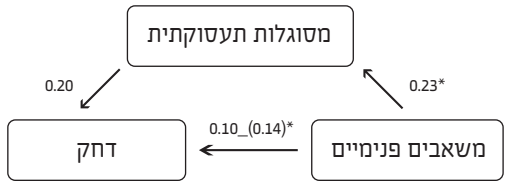
הקשר המתווך (Total Effect) מצוין בסוגריים

על מנת לבחון את ההשערה השלישית, שלפיה מסוגלות תעסוקתית קושרת בין תמיכה חברתית לבין דחק, נערך ניתוח תיווך באמצעות מודל 4 בתוסף הפרוסס (Hayes, 2017). ממצאי מודל התיווך מוצגים בלוח 3 ובתרשים 3. נמצא כי תמיכה חברתית קשורה למסוגלות תעסוקתית כך שעלייה בתמיכה חברתית קשורה לעלייה במסוגלות התעסוקתית. כמו כן, מסוגלות תעסוקתית נמצאה בתורה קשורה לדחק, כך שעליה במסוגלות התעסוקתית קשורה לעלייה בדחק. בחינת מובהקות הקשר העקיף בין תמיכה חברתית לדחק הניב רווח סמך אשר לא כולל את הערך 0, ממצא השקול לתיווך מובהק. בנוסף, הקשר הישיר בין תמיכה חברתית לדחק נמצא לא מובהק, לפיכך נראה כי מסוגלות תעסוקתית מתווכת באופן מלא את הקשר בין תמיכה חברתית לדחק.

לוח 3:
מודל תיווך תמיכה חברתית, מסוגלות תעסוקתית ודחק

קשר	*B*	*SE(B)*	*B*	*t*	*p*	*95%CI*
הון פסיכולוגי- מסוגלות עצמית תעסוקתית	0.22	0.07	0.23	3.28	0.012	[.08,.35]
מסוגלות עצמית תעסוקתית- דחק	-0.13	0.05	0.20	2.69	0.008	[.03,.22]
הון פסיכולוגי- דחק (ישיר)	0.06	0.05	0.10	1.34	0.183	[-.02,.15]
הון פסיכולוגי- דחק (מתווך)	0.02	0.02	0.14	--	--	[.0022,.06]

תרשים 3:
מודל תיווך תמיכה חברתית, מסוגלות תעסוקתית ודחק



* נתיב מובהק
הקשר המתווך (Total Effect) מצוין בסוגריים

דיון

יועצים חינוכיים, המצויים בשדרת המנהיגות הבית ספרית, אמונים על קידום וטיפוח רווחתם הנפשית של כלל באי בית הספר, מורים ותלמידים (Barreira-Arias et al., 2015). בזמני חירום אחריות זו מגבירה את הסיכון שהיועצים יחוו תחושת דחק מוגברת, היות שרבים מהם נדרשים לתפקד בתנאי אי ודאות ובתווך רגשי מורכב בקרב תלמידים ומורים (Alexander et al., 2022). בעת שכזו עולה החשיבות לבחון את הגורמים התורמים להתמודדותם עם תחושת דחק.

במחקר הנוכחי נבדקו הקשרים בין תחושת דחק לבין הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית, ומסוגלות תעסוקתית (השערה 1), ובנוסף נבחנה תרומתה של המסוגלות התעסוקתית כמתווכת את הקשרים שבין הון פסיכולוגי ותמיכה חברתית לבין תחושת דחק (השערות 2 ו־3) בקרב יועצים חינוכיים בישראל במלחמת חרבות ברזל. כמשוער, נמצאו קשרים שליליים בין הון פסיכולוגי, תמיכה חברתית ומסוגלות תעסוקתית לבין תחושת דחק בקרב יועצים חינוכיים בימי המלחמה. זאת בדומה למחקרים קודמים, אשר מצאו קשר שלילי בין הון פסיכולוגי לבין דחק בימי מגפת הקורונה בקרב יועצים (Ravikumar, 2023), ובין תמיכה חברתית לבין דחק בקרב סטודנטים ובקרב מורים (Jennings et al., 2017; Shelton et al., 2017).

במחקרים קודמים נמצא שלמסוגלות עצמית תעסוקתית חשיבות רבה בתפקודם של יועצים חינוכיים בימי חירום כמו משבר הקורונה (Castillo et al., 2023), ובימי שגרה כמתווכת בין תמיכה חברתית לבין שביעות רצון מהעבודה ותוכניות עתידיות להישארות במקצוע (Alon et el., 2021). במחקר הנוכחי, שנערך בימי מלחמה, נמצא שמסוגלות תעסוקתית היא גורם מתווך בין תמיכה חברתית לבין תחושת דחק של יועצים (השערה 3), אך לא נמצא שהיא מתווכת בין הון פסיכולוגי לבין תחושת הדחק של היועצים (השערה 2). מכאן ניתן ללמוד על שני ערוצים עיקריים להפחתת תחושת דחק בקרב יועצים בזמן מלחמה: הערוץ הראשון הינו המשאבים האישיים של היועץ, באמצעות ההון הפסיכולוגי. במחקר זה ההון הפסיכולוגי ניבא רק באופן ישיר תחושת דחק בקרב יועצים ולא בתיווכה של המסוגלות העצמית התעסוקתית. ייתכן כי ההסבר לכך טמון באלמנט ההפתעה של פרוץ המלחמה. במצב שנוצר בימיה הראשונים של המלחמה נדרשו אזרחים ובעלי מקצוע שונים להסתמך על משאביהם האישיים ועל האוריינטציה האישית שלהם בהתמודדותם עם ההשלכות השונות והדרמטיות של המלחמה. בראשית המלחמה עמד לרשות היועצים בעיקר ההון הפסיכולוגי האישי, שלו תרומה ייחודית להפחתת תחושת הדחק. זאת בזמן שמסוגלותם התעסוקתית נמצאה בשלבי גיבוש וארגון מחדש לנוכח מצב החירום המטלטל. הערוץ השני שסייע ליועצים להפחית את תחושת הדחק קשור למשאבים החברתיים, קרי התמיכה החברתית, באמצעות תחושת המסוגלות העצמית התעסוקתית. ניתן לומר כי ממצא זה מלמד על אלמנט מקצועי של תמיכה חברתית בקרב יועצים בזמני חירום ומשבר. מהממצאים עולה האפשרות שלתמיכה חברתית, הכוללת קשר מקצועי (כגון: חיזוק מקצועי, למידת עמיתים, תחושת שותפות קולגיאלית), עשויה להיות תרומה ניכרת לחיזוק תחושת המסוגלות התעסוקתית של היועץ ולהפחתת תחושת הדחק שלו.

ראוי לציין את מגבלות המחקר מלבד יכולת ההכללה שלו. ראשית, המחקר התמקד ביועצים חינוכיים אך הוא יכול לשפוך אור מסוים גם על גורמים הקשורים לתחושת הדחק בקרב בעלי תפקידים דומים בתחומי החינוך והטיפול בתקופות חירום ומשבר. יחד עם זאת, נדרש לערוך מחקר נוסף לבחינת שאלות מחקר אלה בקרב עובדי הוראה או בעלי מקצועות טיפוליים אחרים. בנוסף, המחקר נערך בתחילת המלחמה. לנוכח התמשכות המלחמה נכון לבחון את שאלות המחקר בשלבים שונים של מצב החירום, ולבחון אילו היבטים מתפתחים ומשתנים במצב דחק מתמשך. מחקרי המשך יוכלו לבחון גם קשרים בין תפקודם של אנשי הצוות, מנהל ומורים, לבין תחושות הדחק בקרב היועצים.

בנוסף, יש לבחון את נושא התמיכה החברתית במחקרי המשך שיתבססו על ראיונות עומק, על מנת להבין בצורה טובה יותר את מנגנוני התמיכה המסייעים ליועצים. בשל חשיבות תרומתה של התמיכה החברתית ביועצים החינוכיים, האמונים על רווחתם של כלל באי מסגרות החינוך בשגרה ובחירום, חשוב לבחון מנגנונים שיקדמו משאבי תמיכה ויחזקו אותם. כמו כן מומלץ לבדוק גורמים נוספים שעשויים לתרום לתפקוד מיטבי של היועצים בימי חירום.

תוצאות המחקר הנוכחי מלמדות על חשיבות משאביו האישיים של היועץ לתפקודו בימי מלחמה, על כן ראוי לערוך מחקרים נוספים שיעמיקו את חקר משאביו האישיים של היועץ. מחקרים אלה יחד עם תוצאות המחקר הנוכחי יכולים לשמש אבני דרך בבניית תוכניות התערבות לפיתוח משאביו האישיים של היועץ, החל משלבי ההכשרה ובהמשך לכל אורך דרכו המקצועית.

ייחודו של המחקר הנוכחי שהוא מתמקד ביועצים החינוכיים עצמם, להבדיל ממרבית הספרות על אודות יועצים חינוכיים במצבי חירום, המתמקדת בטכניקות ייעוציות שונות או בדרכי העבודה של היועץ. מחקר זה תומך בטענה כי היועצים החינוכיים, כאנשי טיפול, חשובים לא רק בשל תוצרי התפקוד שלהם אלא בפני עצמם. מעבר לידע ולכלים, הם ה"כלי" המרכזי בעבודתם והמשאב החיוני, בייחוד בעת חירום כמו מלחמה.

מקורות

ארהרד, ר. (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.

בן־סימון, ב., טופורק-בר, א., קרמל-שיפמן, א., שורק, י., רזניצקי, ש. ויעקובויץ, י. (2024). **בצל מלחמת חרבות ברזל: עקרונות עבודה ודרכי התערבות לאחר אסון מרובה נפגעים ובעקבות האובדן והשכול**. מכון מאיירס ג'וינט ברוקדייל.

וייסבלאי, א. (2023). **פעילות מערכת החינוך במלחמת "חרבות ברזל": תמונת מצב**. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל.

חזן, א., בוכניק, צ., ואבן-זהב, ע. (2024). **קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך**. מוסד שמואל נאמן למחקרי מדיניות לאומית.

לוק, ע. (2023). **איגרת מנהלת אגף בכיר שפ"י לצוות שפ"י במלאת שבוע למלחמה**. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/cherum/Haravot_Barzel/Dvar_Menahelet/Dvar_Menahelet_12_10.pdf

פלג, ד. ח. (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. **הייעוץ החינוכי, כ"א,** 221- 230.

Akgul, T., Brown, J., & Karch, L. (2021). The personal and professional impact of COVID-19 on school counselors: An exploratory study. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 2*(1). https://doi.org/10.55354/2692-3394.1024

Alexander, E. R., Savitz-Romer, M., Nicola, T. P., Rowan-Kenyon, H. T., & Carroll, S. (2022). "We are the heartbeat of the school": How school counselors supported student mental health during the COVID-19 pandemic. *Professional School Counseling, 26*(1b). https://doi.org/10.1177/2156759X221105557

Al-Mifleh, E. I., & Al-Sharah, H. S. (2020). The contribution of psychological capital elements and emotional dissonance in predicting the psychological burnout among counsellors in Jordan. *Journal of Education and Practice, 11*(12), 97–109.

Alon, R., Cinamon, R. G., & Aram, D. (2021). Working adults' future occupational plans: The contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 23,* 169–189.

Aniyatussaidah, A., & Herdi, H. (2023). The relationship between of psychological capital and school counsellors' burnout: A systematic literature review. *Jurnal Paedagogy, 10*(2), 487–493.

Ates, B. (2016). Perceived social support and assertiveness as a predictor of candidates psychological counselors' psychological well-being. *International Education Studies, 9*(5), 28–39.

Awwad-Tabry, S., Kfir, Y., Pressley, T., & Levkovich, I. (2023). Rising strong: The interplay between resilience, social support, and post-traumatic growth among teachers after the COVID-19 pandemic. *COVID, 3*(9), 1220–1232.

Aydin, F., & Odaci, H. (2020). School counsellors' job satisfaction: What is the role of counselling self-efficacy, trait anxiety and cognitive flexibility? *Journal of psychologists and counsellors in schools, 30*(2), 202–215.

Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management, 42*(3), 742–768. https://doi.org/10.1177/0149206313495411

Barreira-Arias, A. J., López-Castedo, A., & Domínguez-Alonso, J. (2015). School counselors: Importance of the personal and participatory dimension in attitudinal competences. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(1), 44–55.

Birkeland, M. S., Knatten, C. K., Hansen, M. B., Hem, C., & Heir, T. (2016). Long-term relationships between perceived social support and posttraumatic stress after the 2011 Oslo bombing: A three-year longitudinal study. *Journal of affective disorders, 202*, 230–235.

Boccio, D. E., Weisz, G., & Lefkowitz, R. (2016). School psychologists' management of administrative pressure to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology, 32*(4), 313–328.

Castillo, Y. A., Cartwright, J., Greaves, M., & Maniss, S. (2023). Let's practice: Shaping crisis management of preservice counseling professionals. *Journal of Counselor Preparation and Supervision, 17*(2). https://research.library.kutztown.edu/jcps/vol17/iss2/1

Chen, J. (2020). Relationship between psychological capital, job stress and job burnout of special education workers. *Revista Argentina de Clinica Psicologica, 29*(1), 1325–1331.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work–family conflict. Journal of Counseling Psychology, 49(2), 212–220.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396.

DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling, 7*(4), 236–245.

Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research, 75*, 137–153.

Dolbier, C. L., & Steinhardt, M. A. (2000). The development and validation of the sense of support scale. *Behavioral Medicine, 25*, 169–180.

Erhard, R., & Sinai, M. (2023). Subjective wellbeing of Israeli school counselors: Personal and environmental explaining variables. *International Journal for the Advancement of Counselling, 45*(1), 82–103. https://doi.org/10.1007/s10447-022-09487-9

Freire, C., Ferradás, M. D. M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological capital and burnout in teachers: The mediating role of flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(22), 8403–8417.

Gaudreau, P., & Verner-Filion, J. (2012). Dispositional coping, authentic functioning, and cognitive-affective states: A test of the cognitive-affective model of well-being. *Motivation and Emotion, 36*(3), 233–244.

Grey, I., Arora, T., Thomas, J., Saneh, A., Tohme, P., & Abi-Habib, R. (2020). The role of perceived social support on depression and sleep during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry research, 29*3. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113452

Guarnaccia, C., Scrima, F., Civilleri, A., & Salerno, L. (2018). The role of occupational self-efficacy in mediating the effect of job insecurity on work engagement, satisfaction and general health. *Current Psychology, 37*, 488–497.

Guler, D., & Ceyhan, E. (2020). School counsellors' resilience in Turkey: A phenomenological study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 30*(2), 185–201. https://doi.org/10.1017/jgc.2019.16

Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(3), 1761–1767.

Halbesleben, J. R., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the "COR" understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of Management, 40*(5), 1334–1364.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.

Hentrich, S., Zimber, A., Garbade, S. F., Gregersen, S., Nienhaus, A., & Petermann, F. (2017). Relationships between transformational leadership and health: The mediating role of perceived job demands and occupational self-efficacy. *International Journal of Stress Management, 24*(1), 34–61.

Higgins, M. C., Dobrow, S. R., & Chandler, D. (2008). Never quite good enough: The paradox of sticky developmental relationships for elite university graduates. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 207–224.

Ho, S. K. (2016). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education, 19*(1), 41–59.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist, 44*(3), 513–524.

Hobfoll, S. E., Tirone, V., Holmgreen, L., & Gerhart, J. (2016). Conservation of resources theory applied to major stress. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 65–71). Academic Press.

Huang, L., & Zhang, T. (2022). Perceived social support, psychological capital, and subjective well-being among college students in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *The Asia-Pacific Education Researcher, 31*(5), 563–574.

Hydon, S., Wong, M., Langley, A. K., Stein, B. D., & Kataoka, S. H. (2015). Preventing secondary traumatic stress in educators. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 24*(2), 319–333.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the care for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028.

Junaid, F. A., Haar, J., & Brougham, D. (2021). Post-traumatic stress, job stressors, psychological capital and job outcomes: A study of Pakistan employees living under ongoing terrorism. *Labour & Industry: A Journal of the Social and Economic Relations of Work, 31*(2), 106–128.

Kaplan, H. B. (2002). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 17–83). Kluwer Academic/Plenum.

Karakus, M., Ersozlu, A., Demir, S., Usak, M., & Wildy, H. (2019). A model of attitudinal outcomes of teachers' psychological capital. *Psihologija, 52*(4), 363–378.

Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2022). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies, 48*(6), 844–848.

Lee, M. R. (2014). Effects of social support on the relationships between perceived stress and psychological burnout of suicide prevention counselor. *The Journal of the Korea Contents Association, 1*4(2), 308–318.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79–122.

Litam, S. D. A., Ausloos, C. D., & Harrichand, J. J. (2021). Stress and resilience among professional counselors during the COVID-19 pandemic. *Journal of Counseling & Development, 99*(4), 384–395.

Liu, E., & Huang, J. (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 47*(8), 1–7.

Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and job satisfaction. *Personnel Psychology, 60*, 541–572.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 339–366.

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.

Maftei, A., Grigore, A. N., & Merlici, I. A. (2023). How good do you think you are with computers? The link between teachers' perceived digital literacy, occupational efficacy, and psychological distress. *Social Psychology of Education, 26*, 1321–1339.

Maggiori, C., Johnston, C. S., & Rossier, J. (2016). Contribution of personality, job strain, and occupational self-efficacy to job satisfaction in different occupational contexts. *Journal of Career Development, 43*(3), 244–259.

Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 23*(2), 441–463.

Mielgo-Conde, I., Seijas-Santos, S., & Grande-de-Prado, M. (2021). Review about online educational guidance during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences, 11*(8), https://doi.org/10.3390/educsci11080411.

Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2017). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling, 21*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X18782468

Newton, T. L., Ohrt, J. H., Guest, J. D., & Wymer, B. (2020). Influence of mindfulness, emotion regulation, and perceived social support on burnout. *Counselor Education and Supervision, 59*(4), 252–266.

O'Connor, D. B., Thayer, J. F., & Vedhara, K. (2021). Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual Review of Psychology, 72*, 663–688.

Ooi, P. B., Wan Jaafar, W. M., & Crosling, G. (2021). Malaysian school counselor's self-efficacy: The key roles of supervisor support for training, mastery experience, and access to training. *Frontiers in psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749225

Papaioannou, A., Papavassiliou-Alexiou, I., & Moutiaga, S. (2022). Career resilience and self-efficacy of Greek primary school leaders in times of socioeconomic crisis. *International Journal of Educational Management, 36*(2), 164–178.

Raja, U., Azeem, M. U., Haq, I. U., & Naseer, S. (2020). Perceived threat of terrorism and employee outcomes: The moderating role of negative affectivity and psychological capital. *Journal of Business Research, 110,* 316–326.

Ravikumar, T. (2023). Occupational stress and psychological wellbeing during COVID 19: Mediating role of positive psychological capital. *Current Psychology, 42*(23), 20157–20164.

Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 238–255.

Rodrigues, R. I. D. C. V., Carochinho, J. A. B., & Rendeiro, M. M. O. (2017). The impact of positive psychological capital on psychological distress of primary and secondary education teachers. *Psique, 13*, 40–56.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships, 26*(1), 113–120.

Schmaltz, K. M. (2017). *Stress and work-task satisfaction: School counselors' perspective* (doctoral dissertation, North Dakota state university).

Shelef, L., Schiff, M., Pat-Horenczyk, R., & Dekel, R. (2022). COVID-19 vs. terrorism: Contribution of the COR theory to the process of coping with invisible threats. *Journal of Psychiatric Research, 147,* 176–182.

Shelton, A. J., Wang, C. D., & Zhu, W. (2017). Perceived social support and mental health: Cultural orientations as moderators. *Journal of College Counseling, 20*(3), 194–207.

Simsir, Z., & Dilmac, B. (2021). Predictive relationship between war posttraumatic growth, values, and perceived social support. *Illness, Crisis & Loss, 29*(2), 95–111.

Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 29*(2), 130–138.

Strear, M. Duffy, H., & Sunde, A. (2021). *When schools go dark, school counselors shine: School counseling during a global pandemic.* Brief. American Institutes for Research.

Turner, R. J., & Brown, R. L. (2010). Social support and mental health. In T. L. Scheid & T. N. Brown (Eds.), *A handbook for the study of mental health* (2th ed., pp. 200–212). Cambridge University.

Van Hootegem, A., Sverke, M., & De Witte, H. (2022). Does occupational self-efficacy mediate the relationships between job insecurity and work-related learning? A latent growth modelling approach. *Work & Stress, 36*(3), 229–250.

Young, M. E., & Lambie, G. W. (2007). Wellness in school and mental health systems: Organizational influences. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 46*(1), 98–113.

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

עארף אבו-גוידר, חאלד אלסייד, חיה קפלן

תקציר

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

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

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

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

מבוא

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

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

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

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

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

סקירת ספרות

מערכת החינוך בחברה הערבית-בדואית

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

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

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

מנהלים בזמן מלחמה

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

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

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

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

התמודדות עם מצבי קושי ומשבר

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

שיטת המחקר

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

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

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

אוכלוסיית המחקר

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

כלי המחקר

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

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

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

ניתוח המידע

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

אתיקה

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

ממצאים

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

מובנות

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

חוויות רגשיות וחששות בצל המלחמה

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

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

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

אתגרים בחיי בית הספר הבדואי

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

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

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

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

נהילות

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

גורמי תמיכה בית-ספריים

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

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

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

גורמי תמיכה חוץ בית-ספריים

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

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

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

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

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

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

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

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

משאבי צמיחה אישיים

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

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

משמעותיות

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

מקומו של בית הספר בעיני הורים

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

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

השיח הרגשי כחלק מהתרבות הבית ספרית

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

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

דיון ומסקנות

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

מובנות - אתגרים בניהול בתי ספר בחברה הבדואית

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

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

נהילות - משאבי התמודדות עם המשבר

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

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

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

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

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

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

מאפס למאה - להיות מנהל בחברה הבדואית בשעת משבר

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

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

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

מגבלות המחקר ומחקר עתידי

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

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

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

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

הצעות למחקרי המשך

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

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

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

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

סיכום

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

מקורות

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al-Said, H., Abu-Gweder, A., & Kaplan, H. (2025). Coping and resilience resources among school principals in the Arab-Bedouin education system in the shadow of the Iron Swords War. In M. Gutman (Ed.), *Challenges facing education leadership in the shadow of war* (pp. 32–40). Routledge.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

האופן שבו גננות תופסות את שגרת המלחמה בגן הילדים בעקבות מלחמת חרבות ברזל

שוש דוידסון ושי רודין

תקציר

בשני העשורים האחרונים התחוללה אקדמיזציה של תחום החינוך לגיל הרך בישראל. ניהול גן הוא פרופסיה והגננת היא ישות חינוכית וניהולית, ועם זאת, באירועים משבריים, דוגמת מלחמות, נדרשת הגננת להפגין מיומנויות של הכלה כלפי הילדים, ואף כלפי הוריהם, על פני מיומנויות אקדמיות. עניינו של מחקר איכותני-פנומנולוגי זה הוא בחינת תפיסותיהן של 15 גננות באשר לעבודתן כמובילות גן בתקופת מלחמת חרבות ברזל, שהחלה באוקטובר 2023. גישתן של הגננות שופכת אור על אופני ההתמודדות בגן עם מלחמה המתמשכת על פני כל שנת הלימודים, ועל תחזוקת שגרת המלחמה בגן הילדים ובעורף הישראלי. הראיונות עם הגננות חשפו את האופן שבו הן מתמודדות רגשית ומקצועית עם המלחמה; את דרכי תיווכה לילדי הגן, האינטואיטיביות והאידיאולוגיות; את השיח עם הורי הגן, ואת השלכותיה של המלחמה על שיח הילדים בגן ועל משחקי הגן, שהשתנו ומכילים עלילות חדשות דוגמת עלילות חטיפה. ממצאי המחקר מראים כי גננות הן שומרות-החוסן של החברה הישראלית. בעבודתן הן מאפשרות להורים לעבוד או להילחם, הן חשות שהגן מהווה מעטפת מוגנת ומשמרת-שגרה עבור עצמן ועבור הילדים, ובשעה שהן הודפות שיח פוליטי ביקורתי שמופנה אליהן מצד ההורים, הן מטמיעות ערכים לאומיים בקרב הילדים; מסבירות את צדקתו של הצד הישראלי באמצעות שימוש בשירים ובסמלים שונים, ומנרמלות את מצב העימות המתמשך.

מילות מפתח: **גננות; חינוך לגיל הרך; תקשורת מחנכים-הורים; חינוך בשעת מלחמה; מצב חירום**

מבוא

מלחמת חרבות ברזל, שהחלה בפלישה ליישובים ישראליים ולוותה באירועים חסרי תקדים באופיים ובמספרם, דוגמת חטיפת אזרחים ובהם ילדים, חייבה את אנשי החינוך לקיים סדר יום חינוכי לצד ותוך כדי לחימה. כמו כן, המלחמה התרחשה בשיאו של משבר פוליטי-ישראלי; לאחר חמש מערכות בחירות ולנוכח מאבק אזרחי ער ומתמשך, שכלל חודשי הפגנות סוערות והוביל לתחושת כאוס בכל הנוגע ליחסי אזרחים-ממשל ולתחושה של פגיעה בלכידות הלאומית-חברתית. במציאות זו נדרשות הגננות לתווך לילדי הגן את המתחולל. משום שהיבטים של פוליטיקה ולוחמה מתקשרים לעולם המבוגרים, כמאמר פוסטמן (Postman, 1982), עולה השאלה: איזו מציאות הן מבנות בגן? וכיצד הן מתווכות את מצב המלחמה לילדים; האם כמציאות המבטיחה גם תקווה, הבנה ושאיפה לנורמליות, או שמא כמציאות אחרת?

במאמר תיבחן התמודדותן של גננות עם הצורך לקיים שגרת פעילות תוך כדי מלחמה, במציאות שבה הורים רבים מגויסים ושגרת החיים עוברת טלטלה לנוכח חטופים רבים וקורבנות רבים, אזרחים וחיילים. במאמר תאופיין שגרת המלחמה בגן הילדים, והשלכותיה על סדר היום החינוכי ועל עשייתן ותחושותיהן של גננות בעבודתן עם הילדים, ההורים וצוות הגן. הצורך לקיים שגרה בצל מלחמה מחייב התייחסות, החל ממצבים רגשיים מטלטלים של ילדים ושל הוריהם, בחירת

תכנים מתאימים, שינויים בסדר היום ובמועדים המרכיבים את לוח השנה בגן הילדים, וכלה בהתמודדות הילדים במשחק ובשיח. המאמר מציג שינויים אלה ומתאר את האופן שבו תופסות הגננות את "שגרת המלחמה" - כפי שנכנה הוויה זו - בפעילות הגן, בהתמודדות הילדים ובקשר של הגננת עם ההורים, ואת משמעותה החינוכית והחברתית.

סקירת ספרות

חינוך בישראל בשעת מלחמה

כאשר דנים בהיבטים של חינוך ומלחמה בישראל עלינו להפריד בין הנחלת לאומיות - שבאה לידי ביטוי בסיפורים העוסקים במורשת קרב עברית וישראלית, החל ממרד בר כוכבא והמכבים, וכלה במלחמות ישראל מול צבאות ערב, שציונן הוא יום ירושלים ויום העצמאות - לבין גישתן של נשות חינוך למלחמות בזמן התרחשותן.

הנחלת מורשת הקרב העברית והישראלית נידונה במחקרן של כהן ודליות (2007), שנדרשו לתפקידה של הגננת כמתווכת של המצב הביטחוני בישראל לילדים בגיל הרך. לדידן, גננות זוכות להדרכה בנושא התמודדות ילדים בשעות חירום במסגרת השתלמויות ובהנחיה של פסיכולוגים. מצב זה מגובה בתוכנית החינוכית של הגן, ולמשל בגן הילדים הישראלי מתקיים מדי שנה טקס זיכרון, המהווה גרסה מוקטנת ומותאמת של טקסי זיכרון של מבוגרים. כמו כן, בשל העובדה שילדי ישראל נחשפים למצב הלחימה במדיה, מותווית עבור גננות דרך לנהל שיחה בגן בעקבות אירוע טראומטי. השיחה כוללת: שאלות פתוחות שמאפשרות לילדים להביע התרשמות אישית ולהציג דעות שונות; שאלות המכוונות את השיחה למיקוד במקום, בזמן ובתגובת הסביבה; ושאלות המכוונות להבחנה בתבניות המילוליות והחזותיות של האירוע. בהמשך תארגן הגננת את הנתונים הידועים לה ולילדים על פי סדר כרונולוגי של האירועים. הגננת תאפשר לילדים להציג רגשות שליליים ולהציע פרשנויות, וכן תסכם ותרגיע. לשם כך היא תיעזר בתבניות המוצעות בטלוויזיה במקרים אלה, כגון: תמונות פצועים, ראיונות עם אנשי כוחות הביטחון ותיאור סיפורים אישיים של ניצולים. לדעת החוקרות יש להפעיל את מודל הפעילות שלעיל רק כאשר הילדים פונים מיוזמתם אל הגננת בעקבות אירועים שנחשפו אליהם, ומביעים רצון להציגם ולחלוק אותם עם חבריהם.

הנחלת מורשת קרב מתרחשת כאמור בימות שגרה, אולם נשאלת השאלה: באיזה אופן משפיע מצב הלחימה המתמיד על עיצוב תרבות הילד הישראלי? לפי גור-זיו (2013), חינוך לקבלת מצב המלחמה כנורמה טבעית הוא המגדיר את תרבות הילד בזמננו. חנויות הצעצועים עמוסות בצעצועי מלחמה ובדמויות של גיבורי על, הסרטים שילדים צופים בהם גדושים באלימות, והחינוך לצבאיות מועבר באופן מודע ולא מודע וכמעט שאינו מעורר הסתייגויות. במשך עשרות שנים של מאבקים צבאיים גיבשה החברה בישראל זהות קולקטיבית של "חיים על החרב", ומערכת החינוך מעבירה את המסר לפיו אנחנו נמצאים במצב בלתי נמנע של מלחמת קיום, "מלחמת אין-ברירה", שאינה תלויה בנו. בהלימה, החינוך לתרבות של שלום בישראל הוא שולי. ואכן, כפי שמראה ברק-ברנדס (2023), ניתוח מכירת תחפושות לילדים בישראל מלמד על דפוס קנייה של תחפושות היפר-גבריות לבנים, באופן שמתיישב היטב עם הגבריות האידיאלית בחברה הישראלית המיליטריסטית והמאצ'ואיסטית, וכך מקודמים מסרים של גבריות אלימה,

מאיימת וכוחנית. לעומת זאת, תחפושות לילדות מקדמות לרוב הצגה סקסיסטית, המקשרת בין נשיות ובין התייפות, מיניות וחביבות.
פן תרבותי נוסף שנבחן נוגע לספרות ילדים לגיל הרך בישראל, ולאופן שזו מהדהדת מצבי מלחמה. בניגוד לנאמר במחקרים שצוטטו לעיל נראה כי בישראל כמעט ולא כותבים ספרי ילדים העוסקים במלחמות ישראל. אף שמקום המדינה ועד ימינו פורסמו בקירוב 104 ספרי שואה לילדים, המהדהדים את מלחמת העולם השנייה, רק 30 ספרים שפורסמו עד כה מתארים את מלחמות ישראל, מרביתם עוסקים בעשורים הראשונים לקום המדינה. לאחר מלחמת יום הכיפורים הפסיקו סופרי ילדים לעסוק במלחמות כמעט לחלוטין, וזאת בשל חוסר היכולת לשרטט נרטיב שבסופו התרה ו"סוף טוב", שכן המציאות המלחמתית נמשכת. בשונה מהשואה לא ניתן לשרטט תמונה של עבר כאוב, שלאחריו תקומה (רודין, 2023). המלחמות המתוארות ביצירות לילדים נחלקות ליצירות הנוקטות בדרך המסירה הישירה; יצירות שממסכות את האירועים ומשתמשות בצעצועים ובאבזרים כדי לספר את הסיפור באופן השלכתי; ויצירות אלוסיביות או כאלה הנשענות על מטאפורות, במטרה לעדן את האימה (Rudin, 2021).

מורות וגננות בשעת מלחמה

חרף העובדה כי מדינת ישראל מצויה בעימותים ביטחוניים מיום הקמתה, אין במחקר הישראלי התייחסות רבה לאופן שבו מצב חירום מלחמתי משפיע על סגלי ההוראה בכלל ועל גננות בפרט. אנשי ונשות חינוך נדרשים לשמירה על רווחתם הנפשית והרגשית של תלמידיהם בימות שגרה, וביתר שאת בתקופות חירום - כפי שהעלו מחקרים שדנו בתפקידי מורים וגננות בתקופת הקורונה, שאליהם נידרש בהמשך. בחוזר של המנהל הפדגוגי במשרד החינוך, שפורסם בתקופת מלחמת לבנון השנייה (משרד החינוך, 2006, עמ' 8), נכתב כי "החזרה לגן מזמנת אפשרות לצוות הגן לסייע לילדים לחזור לסדר יום ולשגרת חיים ככל שניתן, לתפקד בסביבה הטבעית להם, להתארגן לנוכח הוראות ונהלים ברורים, לווסת את רגשותיהם והתנהגותם, לחוש ביטחון בחברת מבוגר משמעותי ולעבד [...] את החוויות שהם עוברים". ואכן, בזמן מלחמה מוטלת על המורה האחריות לשמור על חיי תלמידיו. על מורים לבצע תפקיד זה תוך כדי איום על חייהם, בעודם חרדים לשלום ילדיהם ויקיריהם. בזמן מלחמה הורים ותלמידים מצפים מן המורה כי ייתן דוגמה אישית בהתנהגותו. על המורה להגן על הערכים שבשמם בוצעה המלחמה, להסבירם, ולתווך את המלחמה באופן המותאם ליכולת הקליטה וההבנה של תלמידיו. על המורה לגלות רגישות כלפי תלמידים המצויים בחרדה, וכן להתמודד עם בעיות טכניות וארגוניות, לקיים קשר עם ההורים, ולהתמודד עם היעדרם של אמצעי מיגון מספקים. זאת כשהמחקר מדווח כי מורים מגיבים למלחמה בגילויי חרדה, מתח, דאגה, הפרעות שינה, ושורה של תסמינים פיזיולוגיים, כגון פעימות לב מואצות ושינוי בקצב הנשימה (להד ואחרים, 1997).
גל-אור וטננבאום (1993) התייחסו במחקרם לחוויותיהן של גננות בתקופת מלחמת המפרץ (1991). לדידם, עם פרוץ המלחמה התנסו הגננות בכל סוגי הרגשות וחשו אי ודאות. ככל שנמשכה המלחמה פירשו הגננות את האירועים כמאיימים פחות, ולקראת סיומה חלה עלייה בהתנסות ברגשות חיוביים ובתחושת שליטה, ובירידה ברגשות שליליים. האופן שבו גננות חוו את המלחמה השפיע על תפקודן ועל יכולתן לדווח על שינוי התנהגותי שחל בילדים. מסקנת המחקר הייתה שבתהליך הכשרתן של גננות יש לשלב סדנאות לשיפור ההתמודדות בתנאי לחץ ואיום ביטחוני.

מחקר עדכני, שהתייחס לגני ילדים בתקופת מלחמה, עוסק באופן שבו משחקים של ילדי גן השתנו בתקופת מלחמת רוסיה-אוקראינה. מרבית הגננות שרואיינו טענו שהמלחמה הובילה לשינויים בדפוסי המשחק, בעיקר בקרב בנים. משחקי הילדים התאפיינו בעלילות מלחמה, בצורך לעזור לצבא, לספק לו ציוד או תרופות, בבניית מבנים לצורך הגנה - כולל בונקרים ומקלטים, משחקי פינוי, וכן גילום דמויות חדשות, דוגמת פרטיזנים או בני ערובה. נקודה מכרעת הייתה בחירתם של הילדים לגלם דמויות של "גיבורים-מצילים", ולא להתייחס לדמויות שליליות. הילדים שילבו במשחקים צעצועים של אמצעי לחימה. ציורי הילדים ייצגו עלילות פטריוטיות. יש לציין שככל שהלחימה נמשכה והתנועה של הילדים במרחב נעשתה מוגבלת יותר, כך השתנו משחקי הילדים; ילדי הגן העדיפו לשחק לבדם ובשקט, ונזקקו יותר לקרבת מבוגר ולמגע פיזי של מבוגר מרגיע (Gura & Roma, 2023).

כדי לשפוך אור על התמודדותן של גננות בשעת חירום ניתן לפנות למחקרים אשר בחנו את הסתגלותה של מערכת החינוך להוראה מרחוק, שכונתה "הוראה בשעת חירום". בהיבט עבודת הגננות נמצא אצל אבידן וניסים (2023) שגננות חשו שתפקידן השתנה בן לילה: מגננות של ילדי גן למדריכות הורים, המייעצות להורים כיצד להתנהל בתקופה המאתגרת. נמצא כי הגננות התמקדו יותר בהיבטים רגשיים ופחות בתכנים הפדגוגיים והדידקטיים. בהיבט הניהולי תיארו הגננות תמהיל של הגמישות שנדרשה מהן, השמירה על גבולותיהן, והצורך המתמיד להכיל הן את צוות הגן הן את ההורים ואת ילדי הגן. מסקנת המחקר הייתה כי הגננות אימצו דפוס של מנהיגות מסתגלת, המותאמת למצבי חירום ולאי ודאות, ומופנית כלפי החברה כולה ולא רק כלפי הילדים. במסגרתה הגננת מפגינה מנהיגות, גם אם בתוכה היא חווה לחץ וחרדה.

גם מחקרן של בוטוין ואחרות (2023) עסק בקבלת ההחלטות של מורים בשעות חירום, בעת הקורונה. המורים שרואיינו הצביעו על כך שבשעת החירום הם חשו פגיעה ממשית ביכולתם לקבל החלטות, משום שמשרד החינוך קיבל עבורם את ההחלטות והם לא היו מעורבים בתהליך. ההחלטות האקדמיות שהמורים נדרשו להן היו דידקטיות - כיצד ללמד ועל מה לוותר בגין מצב החירום, וכן רגשיות - ניסיון לעמוד על מצבם הרגשי של התלמידים ולתת להם מענה. במצב החירום המורים אף נדרשו לסוגיה של סיוע להורים המתקשים. עוד טענו המורים כי בעתות חירום המוטיבציה של התלמידים מעסיקה אותם יותר מאשר בימי שגרה. הממצא המרכזי של המחקר היה שבימי שגרה מורים מסתמכים יותר על הוותק והניסיון שלהם, ואילו בימי חירום הם נוקטים באסטרטגיה של ניסוי וטעיה או מתבססים על האינטואיציה. הצורך להתאים את התכנים ואת סדר היום החינוכי בגן בעת חירום מתמשכת ומאיימת נמצא במוקד המחקר הנוכחי, ששאלתו היא: כיצד גננות תופסות את תפקידן לנוכח אירועי ה־7 באוקטובר? וכיצד תפיסה זו מיתרגמת ליומיום החינוכי ולהיבטים של פרקטיקות פדגוגיות והתנהלות רגשית בעבודתן?

שיטת המחקר

מחקר איכותני פנומנולוגי זה מתחקה אחרי תפיסות של גננות באשר לעבודתן בתקופת מלחמת חרבות ברזל, ומתמקד בעיקר בתוכנית החינוכית בגן וביחסיהן של הגננות עם ילדי הגן והוריהם. הסוגה הפנומנולוגית חותרת לתעד ניסיונות חיים שונים מתוך בחינה של תופעה יחידה, והשאלה המנחה את החוקרים היא "מה" להבדיל מ"מדוע"(Creswell, 2013) . לדידה של ג'וסלסון (2015), עלינו לצאת לדרך המחקרית מן הפנומנולוגיה של החוויה ואחר כך לנסות לפתור את הדינמיקה והמבנים שיצרו אותה. במסגרת המחקר תיארנו את חוויותיהן של 15 גננות ואת תפיסותיהן באשר להוראה בתקופת מלחמה.

המשתתפות במחקר

גיבוש קורפוס הנחקרות נעשה תוך שילוב בין שיטות שונות. ראשית, פורסמה מודעה בפייסבוק. למודעה זו ענו שלוש גננות. שנית, פורסמה הודעה בקבוצת ווטסאפ של גננות מאזור הצפון. למודעה זו ענו שתי גננות. בשלב הבא התנהל המחקר בשיטת כדור השלג, והגננות שהתראיינו המליצו על גננות נוספות, מהן אחת בלבד סירבה להתראיין. קוימו 15 ראיונות עומק עם גננות מצפון ישראל וממרכזה. המרואיינות בגילי 29-59 ובעלות ותק של יותר משלוש שנים כמובילות גן (ראו לוח 1). החוקרים ראיינו את המשתתפות בבתי קפה בסביבת מגוריהן של המשתתפות. משך הראיונות נע בטווח שבין שעה לשעה וחצי. כל השמות שמוזכרים במחקר בדויים.

לוח 1:

טבלת המשתתפות

שם	גיל	ותק	סוג הגן
ענת	54	31	טרום חובה
שירה	33	7	טרום חובה
ימית	38	10	רב ליל
עדן	32	5	חובה
נטע	32	5	חובה
אמה	55	25	טרום חובה
גנית	45	15	חובה
שירן	48	13	חובה
מירב	53	28	טרום חובה
מעיין	39	9	רב גילי
ליאת	41	11	רב גילי
דנה	34	7	חובה
חנה	52	26	טרום חובה
אילנית	29	3	חובה
אדווה	44	16	חובה

כלי המחקר

כלי המחקר שאומץ לטובת המחקר הינו ריאיון חצי מובנה, המשקף אמת נרטיבית סובייקטיבית ומאפשר הבנייה משותפת של סיפורי המשתתפות. הניסוח של המשתתפות והמילים המסוימות שהן בוחרות בהן מצביעים על האופן שבו הן מוצאות או ממקמות את עצמן בעולם החברתי (ג'וסלסון, Maykut & Morehouse, 1994;2015). את הריאיון עיצבו החוקרים, והוא הורכב בין היתר משאלות עוגן, דוגמת: "מה השתנה בתוכנית החינוכית בגן בעקבות המלחמה?"; "אילו סיפורים/ספרים את מספרת עכשיו בגן, שלא סיפרת קודם?"; "איך את מתווכת את המלחמה לילדים?"; "מה הילדים שואלים על אודות המלחמה?"; "אילו משחקים הילדים משחקים בתקופה הזו?"; "מה השתנה בקשר עם ההורים בתקופה הזו?" ועוד.

ניתוח הנתונים

ממצאי הראיונות נותחו ניתוח תמטי, המאפשר זיהוי של מוטיבים חוזרים המאחדים בין נרטיבים (Singer & Salovey, 1993). הניתוח התמטי מניח שהמילים והתיאורים של משתתפות המחקר משקפים את הרגשות, את המחשבות, את האמונות ואת הידע שלהן. תהליך הניתוח מורכב מקריאה הוליסטית של הנתונים; ארגון הנתונים וצמצומם; פירוק הטקסט תוך השוואה מתמדת של קודים ותמות בתהליך פרשני המזהה דפוסים, מקנה משמעויות ועוזר להבנות את "סיפור" המחקר; הבניה מחדש או המשגה תיאורטית; קריאה חוזרת וחזרה לנתונים הגולמיים; וארגון וכתיבת הממצאים (קסן וקרומר-נבו, 2010). במהלך הניתוח הושם דגש על הבנה מתוך הקשר. כלומר, להבנת דברי המשתתפות מתוך התייחסות להקשר הכללי (Lincoln & Guba, 1985). כך, למשל, ההתייחסות לקושי שהביעו הגננות בקשר עם ההורים בעת המלחמה נשענה הן על הבנת המציאות הייחודית לתקופה זו הן על הבנת חשיבותם של יחסי הורים וגננות בשדה החינוכי, ובמציאות הישראלית בפרט.

ממצאים

בממצאי המחקר זוהו שלוש תמות-על: האופן שבו תופסות הגננות את שגרת הגן בתקופת המלחמה, התפיסה הכוללת את התוכנית החינוכית שהן מגבשות ואת תפקודן כנשות מקצוע; האופן שבו תופסות הגננות את חווית הילדים בגן בתקופת המלחמה; ואופן התמודדותן של הגננות עם הורי הילדים.

"כאן משחקים, כאן צוחקים, כאן אפילו רוקדים": האופן שבו תופסות גננות את שגרת הגן בתקופת מלחמה

שגרת הגן משתנה בתקופת המלחמה והופכת ל"שגרת מלחמה". גננות משתדלות לקיים שגרת פעילות בגן ולתמוך בילדים, בהורים ובמשפחות. עם זאת, מצב החירום מטלטל וחודר לגן בדרכים שונות, כפי שסיפרה ענת:

> [שגרה] שונה לגמרי! המצב נכנס לתוך הגן בכל מיני צורות - מהשיח עם ההורים, לצוות שלא רגוע, וכמובן הילדים, שמרגישים את תחושת העצב והחרדה הלאומית. ההתעסקות כבר לא סביב פנים הגן אלא הרבה כלפי חוץ. הסברים למה שקורה בחוץ, שאלות למה שקורה בחוץ, פעילויות שקשורות לחיילים ומילואימניקים. הילדים חשים גם את חוסר הנינוחות של הצוות באופן טבעי.

"שגרת המלחמה" מורכבת מיוזמות שונות למען החיילים, כמו אפיית החלות המסורתית בגן שהוסבה לתרומת חלות לחיילים שמתארחים בעיר. הילדים מציירים ציורים לחיילים ומשפחות הגן תורמות מזון ומוצרים שונים, הנארזים לחיילים. יש שהחיילים שולחים סרטון ברכה ותודה לילדי הגן, והם מתמלאים בגאווה ובשמחה. אופי הפעילות בתקופת המלחמה משתנה, והשגרה הפדגוגית - המורכבת בימים רגילים מנושאי לימוד שונים שנובעים מחשיבה אקדמית - משתנה, והגננות מבקשות לטפח שיח רגשי:

> אני מאוד מתמקדת עכשיו, לאור כל המצב, בלמידה חברתית-רגשית, לפתוח את הצוהר לשיח רגשי פתוח. לילדים יש הרבה פחדים והרבה סיוטים, שלא הייתי שומעת לפני המלחמה. בגלל זה העדפתי להתמקד בנושא הזה ולא לתת דגש לפן האוריינית או המתמטיות. זה משהו שהשתנה מאוד אצלי (שירה).

הגננות העידו כי הן זונחות את סדר היום המובנה שלהן ומגלות גמישות, על פי צורכי הילדים והשעה. כך, למשל, דרכים מוצלחות להפגת המתח הן פעילויות תנועה, פיקניק בחצר הגן, מפגשי ספורט או ריקודי זומבה. כפי שסיפרה ימית: "פשוט לפרוק ולהוציא רגש תוך כדי תנועה". דרך נוספת להפיג חרדות היא מגע. הגננות מרבות לחבק את הילדים, להרגיע אותם, ומאפשרות להם לשוחח עם ההורים במהלך היום: "הכול רק כדי לעשות להם טוב, והם נרגעו" (עדן).
תוכנית הלימודים השנתית בישראל מתקדמת ממועד למועד ומחג לחג, סביב לוח השנה היהודי והלאומי-ישראלי. הגננות מקפידות על שגרת העבודה על פי חגי ישראל, ומתאימות את רוח הפעילויות למצב. אחד החגים החשובים בגן הילדים הוא חנוכה, ומצב המלחמה מכתיב את שינוי אופן ציונו:

> לקחנו את זה למקום של אור [...] דווקא עשינו לא-מסיבה, היה לנו קשה לעשות מסיבה, עשינו מפגש הורים. פחות ריקודים יותר שירים של אור, ופנסים ולהפיץ את האור לכל עבר. ואז שמתי איזה שיר שבסוף המסיבה אחת האימהות באה ואמרה לי: "התחלתי לבכות. התחלתי לחשוב על כל מה שקורה אבל זה היה כל כך מציל, איזה מזל שעשית את זה". ואני באמת התלבטתי ביני לבין עצמי, ממש חשבתי: כן - לא, מתאים - לא מתאים, יש כאלה שבמקום אחר. כאילו, כל מה שמעבר נראה לנו פתאום מותרות, ואתה חושב על זה וזה צובט לך. ואתה אומר אוקיי, זה המצב, בוא ננשום את המצב הזה, ניתן מה שאנחנו יכולים. מצד שני זה לא העבודה, זה הילדים. הילדים זקוקים לנו, זקוקים לנו חזקים (נטע).

בשונה מנטע, גנית בחרה לציין את החג ללא נוכחות ההורים:

> בחנוכה לא הייתי מסוגלת לקיים מסיבת חנוכה, שכל מי שגננת יודעת שזאת המסיבה הכי משמעותית שיש בגן הילדים. חגגתי אותה בלי הורים, רק הילדים. הלב שלי היה כל כך כבד לחשוב על החטופים, על הילדים שלא שבו לביתם ולגן שלהם, כל המפונים והחיילים שנלחמים. היה לי ממש קשוח. ולכן בחרתי לדחות את הפעילות המשותפת עם ההורים לט"ו בשבט.

חג הפורים זימן אף הוא אתגר, הן באשר לאופן ציונו הן באשר לתיווך סיפורו:

> בסיפור של פורים השמטתי את החלק של השמדת היהודים, הרגשתי שזה לא במקום. לא היה לי נוח לדבר על זה עם הילדים. זה התכנים האלה, יותר של המוות והשמדת היהודים, שזה משהו שזה מוטיב שחוזר בהמון המון חגים אצלנו. אלה דברים שאני מעדיפה כרגע לחסוך מהילדים (שירן).

לצד החגים, שגרת הפעילות בגנים רבים בישראל כוללת טיולים בסביבת הגן. גם שגרה זו השתנתה, ובמקרים רבים בוטלה לנוכח הוראת הרשויות. לטיולים ערך חינוכי ורגשי, וגננות הביעו כאב על המניעה לקיימם בשגרת החירום שנכפתה עליהן. כפי שמספרת מירב: "להיות כל היום בין כותלי הגן ובחצר זה לא מספיק. אין סיורים, פרחים, צמחים, חרקים. מוגבלים. ובינינו, אני גם מפחדת לקחת כזאת אחריות. חסרה התחושה שאפשר לצאת ללא חשש לחיי הילדים וחיינו".

הגננות סיפרו כיצד השתנו מסיבות הסיום בגן לנוכח מצב הלחימה. לא עוד מיקוד בילד שסיים שנת לימודים אלא קידום תפיסה של ליכוד חברתי, ניצחון, עד להתקבלותו של נרטיב בעל סיום שמח, חרף העובדה שהלחימה נמשכת. כדי לגבות זאת עוטרו הגנים בדגלי הלאום, דבר שאינו קורה בשגרה, וטקסי הסיום לבשו צורה לאומית, בדומה למתחולל ביום העצמאות. הטקסים זכו לשמות דוגמת: "כשאנחנו ביחד אנחנו מנצחים" (מעיין), והגן קושט בפיסות בד כחולות שעליהן מילות חיזוק, כגון: "נדיבות", "חברות" ו"אהבה".

מוקד מרכזי בשגרת המלחמה בגן הילדים הוא הכניסה לממ"ד ביום הלימודים, כחלק מהיערכות לזמן חירום ולאפשרות של אזעקות ופגיעות טילים בסביבת הגן; החל מתרגול ומתזמון הכניסה למרחב המוגן, בהתאם למיקום היישוב ולזמני ההתראות המתקבלות בו, ועד לפעילות להפגת המתח בזמן השהות במקום. סיפרה ליאת: "בהתחלה עשינו עם סטופר לראות כמה זמן זה לוקח, כמובן שזה לקח הרבה זמן. עכשיו פשוט רק אנחנו קוראים להם, כאילו 'בואו אנחנו נכנסים לממ"ד', הם יודעים." דנה הוסיפה:

> כשהתחיל כל הבלגן פחדתי שהם לא יספיקו להגיע לממ"ד של הגן, אז היינו עושים משחק של כמה זמן הילדים נכנסים לגן. ככה הייתי יותר רגועה עם עצמי, כשהייתי רואה שהם כן הצליחו להגיע בזמן. יש לי כאילו סטופר, ככה יותר נשמתי לרווחה וידעתי שבזמן אמת הילדים כן יצליחו להגיע בזמן כמו שתרגלנו. אבל כמובן תיווכתי שאנחנו לא רצים ושומרים על הבטיחות שלהם כי זה ממש חשוב. השמעתי להם גם איך האזעקה נשמעת שלא פתאום יילחצו בגלל זה.

הגננות רתומות מאוד להפגת הפחד של הילדים, ולא אחת הן קונות מכספן האישי עזרים שונים, מעזרי יצירה ועד דברי מזון, כדי לעודד את הילדים. הגננות סיפרו על ביטויי פחד ועל המענה שנתנו לו:

> ילדה אחת שמאוד פחדה ורצתה את אבא, אבא שלה היה במלחמה, ושאלתי: "איך אני יכולה לעזור לך עכשיו?" והיא החליטה שמה שיעזור לה זה לגזור לב לאבא ולצייר לו ציור, ולקבל חיבוק חזק ממני. אנחנו קוראים לזה "חיבוק כוח". אז פשוט גזרתי לב ונתתי לה לשבת ולצייר לאבא, והיא הצליחה להירגע (אילנית).

האתגר שניצב בפני הגננות בגנים נובע מהצורך שלהן להסתיר את רגשותיהן ולהעמיד פנים שהכול בסדר, על אף החרדה לשלום ילדיהן או בני זוגן: "כולנו נמצאים בשגרה מטורללת של

מלחמה, אז גם החרדה שיקרה משהו כשאני בגן, והילדים שלי כל אחד בבית ספר אחר, בסביבה אחרת, ומי ידאג גם להם, ואיך אני מגיעה אליהם בזמן חירום" (אדווה).

אחת ממטרותיהן של הגננות הייתה שמירה על שגרה - עבור הילדים, עבור ההורים ועבורן, כפי שסיכמה אמה: "השגרה קצת מסייעת לי לשמור על שפיות". שירה הסבירה: "הייתי מעדיפה ללכת לישון ולהתעורר כשהכול ייגמר, אבל אנחנו ממש חייבים לעשות את זה למען הילדים, למען הנפש שלהם, וכנראה שגם לנפש שלנו". השינוי העיקרי שיצרו הגננות בשגרת המלחמה הוא המיקוד ב"כאן ועכשיו" האינטואיטיבי, לעומת עבודה על פי תוכנית לימודים שנתית. כפי שתיארה מעיין:

> בשגרה החשיבה שלי הייתה לטווח ארוך: מסיבות, סיורים מחוץ לגן, פעילות משותפת הורים-ילדים, יוזמות בקהילה. והיום הראייה שלי הפכה ל"כאן ועכשיו"; לעבור כל יום ביומו. אפילו שתכננתי מסיבת ט"ו בשבט עם ההורים לא יכולתי להתחייב שהיא תתקיים עד לאותו הבוקר של המסיבה. אני מרגישה שאני במצב של "חיה את היום", ואין שום ודאות לאן זה הולך - מה שמאוד מלחיץ כשחושבים על זה.

ולבסוף, שמירת השגרה שינתה את ההתנהלות בין חברות הצוות, והפכה את הגננת למנהלת משתפת יותר מכפי שהייתה, כפי שסיפרה ענת:

> בעקבות המלחמה לדעתי זה קרה, שאני מגיעה לגן, אני שמה את התיק, מחבקת כל ילד בגן שנכנס - זה לוקח כמה דקות. מספרים, משתפים דברים חדשים ולאחר מכן [...] אני לא הייתי נוהגת לשתות קפה בבוקר כי תמיד נהגתי לשתות בבית, אז עכשיו אנחנו יושבות כמה דקות, שותות כוס קפה ושואלת אותן [את הצוות] איך הן היום, מה שלומן, מה אתן חושבות שנעשה היום? זה מאוד חשוב היחס האישי לצוות, ואז אנחנו ממש, למשל אני באה עם תוכנית, והיום אני מוציאה את זה מהן. ומשתפת אותן, ואז הן יותר מסופקות מהעבודה, ומציעות הצעות, וזה מחמם. כי פתאום יוצאת מהן יצירתיות ויותר אהבה למקצוע. אז יכול להיות שזה מה ששינה את הקטע במלחמה, כי כמו שאני רוצה שיקשיבו לי אני מקשיבה להן, ואנחנו צוות יותר חזק.

מקום העבודה והאלתור המתמשך של שגרת מלחמה בגן משמשים עוגן גם עבור הגננת, כפי שהסבירה ליאת: "השגרה הפכה לחוסן. הצלחתי להתנתק ולשקוע בגן הילדים ובשגרה שלנו. עם לב חמוץ, דואג וכואב, אבל הצלחתי". אמה תיארה: "לאסוף את עצמך כשאת קמה בבוקר להודעה 'הותר לפרסום', לנגב את הדמעות ולהיכנס לגן בחיוך". ואילו דנה חשפה את הפער בין התחושה הרגשית האישית ובין חשיבות הפעלת הגן: "אם היו שואלים אותי באופן רגשי - הייתי מעדיפה להישאר בבית ולא לצאת. אבל כעת, כשאני יודעת שהשגרה מייצרת חוסן ומשכיחה את החוויה הקשה שעברנו ועוד עוברים, הייתי אומרת לא להקשיב לי ולשלוח אותי מייד לעבודה". בדרך זו יוצרות הגננות שגרה וסדר יום ייחודי בתוך המאורעות הקשים, שבו הן קשובות לילדים ולחברות הצוות שלהן.

בשיח עם הגננות עלה נושא תיווך המלחמה לילדים, וממנו עלו שתי תובנות עיקריות: ראשית, הגננות סיפרו שהן לא קיבלו הדרכה פורמלית באשר לאופן שבו רצוי לתווך המלחמה לילדים:

> אני מוכרחה להגיד שהיה הרבה מאוד מלל [מהפיקוח], חצי ממנו לא תמיד קראתי, מצטערת [...] כל מיני פרוצדורות, ולדעתי זה היה המון. ההורים לא קראו את זה לדעתי. אז לפעמים שלחתי ולפעמים סיננתי, כי אם אני אשלח להם [להורים] אינסוף דברים הם לא יקראו. יש בי המון כעס על משרד החינוך, ובעיקר על השר. אין שום הדרכה, אין שום סמכות שעוזרת לנו לפרוק ולהכיל אותנו. אני באמת לפעמים די אבודה (אמה).

שנית, לנוכח היעדרה של הדרכה ממסדית שרטטו הגננות נרטיב ברור ואופטימי, של ניצחון הטובים בתום המלחמה. מירב סיפרה: "אני לקחתי את הידע שלהם, בדקתי מה הם יודעים ולפי זה התקדמתי. שמעתי את המילה חמאס כמה פעמים, וזה בדרך כלל מילדים מאוד ורבליים ומאוד, אה, רוצים לדעת הכול. והשאר פשוט ממשיכים בטבעי שלהם, בלי לשים לב שהם בונים ממ"ד". במטרה לייצר אצל הילדים תחושת ביטחון וחוסן חותמות הגננות את העיסוק בסכנות במסר שהילדים והגן מוגנים בחסות החיילים והממ"ד: "אני משתדלת לייצר מציאות שהחיילים שומרים ומגינים על המדינה שלנו ושהכול רחוק מאיתנו, אבל אנחנו צריכים להיות מאוד ערניים ולהיזהר" (שירן). שגרת המלחמה מעצבת גם את משחקי הילדים, כפי שנראה בחלק הבא.

"זה לא משחק יפה לחטוף מישהו": האופן שבו תופסות גננות את ההתמודדות של ילדי הגן בתקופת מלחמה

מצב החירום המתמשך והידיעות שהגיעו אל הילדים בעקבות אסון ה־7 באוקטובר נתפסים אצלם בצורה כוללנית ומאיימת, כפי שעולה מדברי נטע: "הייתה לי שיחה היום עם אחת הילדות. סיפרתי שמחר הבת שלי נוסעת לדרום, והילדה אומרת לי: 'מה? זה מסוכן! דרום!!' רציתי להגיד לה הדרום בטוח, אבל זו מן תחושה כזו, הם יודעים ולא לגמרי". מאורעות וזוועות המלחמה חודרים לסביבת הגן ומשתלבים בשגרת המשחק והשיח של ילדי הגן; כך למשל תיארו גננות את הילדים מאיימים זה על זה:

> הרבה עם דמויות של "פיו פיו" וכאלה. אני אחטוף אותך [...] אני אקח אותך לכלא [...] אני אחטוף אותך. כן שומעים את זה בכל תקופה, יש תקופות שאני שומעת את הילדים מדברים על זה, אבל עכשיו אני יותר שומעת "אני אחטוף אותך" (ימית).

גננות סיפרו שילדי הגן מודעים לעובדה שבמסגרת המלחמה נחטפו אנשים, ופונים אליהן בשאלות שונות הנוגעות לנושא, בעיקר על הילדים החטופים:

> אני ממש מנסה כשהם שואלים אותי את השאלות "למה הם לקחו ילדים" לא לבכות מזה. כי זה שאלות מאוד קשות, שאפילו לי אין תמיד את התשובות עליהן. ולשדר יותר אופטימיות, שהחטופים יחזרו, כי חטפו גם ילדים, ושהילדים יחזרו בשלום ושהם חזקים. גם היה את היום הזה שלמזלנו חזרו ככה הרבה ילדים ואימהות, אז יום אחרי זה דיברנו עם הילדים על זה. ושצריכים להיות שמחים, ושכולנו חזקים, ושיש לנו את החיילים ששומרים עלינו ומגינים עלינו (חנה).

יש ילדים שמגיעים לגן ומספרים על מקרים שדווחו ערב קודם בחדשות, ויש ילדים שיודעים על קיום המלחמה והאזעקות אך אינם חשופים לחדשות. כך למשל, ילד בן שלוש וחצי פירט את שמות החטופים שחזרו בליל אמש ושיתף את הגננת והילדים. ילד אחר סיפר על חלום

שבו יורים עליו. הילדים מבינים שיש מלחמה ועדים לאזעקות, אבל נראה שהן בבית הן בגן המבוגרים משתדלים לסנן את המידע שהם נחשפים אליו. אי לכך הגננות נענות לשאלות של הילדים ומנסות לתמרן ולהתאים את המידע לילדים, ולתרום לחוסנם הרגשי. כפי שתיארה אדווה: "הילדים מבינים שיש מלחמה ויש פצועים, הם גם אומרים לי 'שמענו ברדיו שיש פצועים'. אז תמיד אני אומרת להם שלפעמים במלחמות יש פצועים אבל הם מחלימים ונשארים חזקים ושמחים". תיווך המלחמה נעשה לעיתים דרך דימויים מחיי הילדים, כפי שתיארה שירן: "סיפרנו להם שהמדינה באמת רבה עם מדינה אחרת והם לא מסתדרים [...] והחיילים שומרים עלינו". השימוש בדימוי של מריבת ילדים או עימות בין חברים מסייע להציג את המלחמה כאירוע זמני ומרוכך, ומאפשר להצמיד אליו את ההגנה שמספקים החיילים והמקלט.

משחקי הילדים בגן הפכו למשחקי מלחמה, הכוללים איומי חטיפה: "הם משחקים המון בחטיפות, שלמען האמת גם כשאני רואה בגן אני מבקשת לא לשחק בזה, שזה לא משחק יפה לחטוף מישהו, ונותנת להם אופציה למשחק אחר" (אילנית). משחקים פופולריים נוספים הם משחקים סוציו-דרמטיים שבהם הילדים מגלמים את כוחות הביטחון: "הם הרבה אוהבים לשחק בשוטרים וגנבים [...] וחיילים. הם הרבה התחפשו בפורים, הם ממש מחוברים לזה" (שירן). הילדים מוטרדים גם מנושא גורל החיילים, ומרבים לשאול:

> ילד אחד אמר לי "נכון יש מלא חיילים מתים עכשיו?" [...] הרגשתי בור שנפתח לי מתחת לרגליים, ואת חייבת לתפקד בסיטואציה הזאת. את חייבת להיות מאוד חזקה. לא מעניין אף אחד שאח שלך במלחמה או שחברה שלך במלחמה, זה לא מעניין אף אחד. אמרתי לו יש המון חיילים שחיים, יש המון חיילים ששומרים עליך עכשיו. גם שאלות שהן על דרך השלילה אני מנסה מאוד להפוך לחיוביות יותר (אמה).

תחום מקביל שמעסיק את הילדים הוא בניית דגמים של רובים וחרבות מסוגים שונים: בציור, מנייר, מלגו. כפי שאמרה דנה: "פשוט מכל משחק הם מדמים רובים". נראה כי הילדים מדברים ומשחקים את מהלך המלחמה ואת תוצאותיה, בייחוד משחקים שכוללים משגרי טילים ואזכורים של "כיפת ברזל", ומספרים מהרהורי ליבם. לדברי הגננות הילדים עסוקים ב"מי יותר חזק" (שירה). לכך נוסף העניין הרב של הילדים במרחב המוגן, הממ"ד. תיארה מירב: "העניין הזה של ממ"דים, הם לקחו את הסופר [פינת הסופרמרקט], הם לקחו את הספסלים, את המבנה של המרפאה ופשוט שמו שמיכה על הכול וישבו מתחת. אמרתי להם: איפה אתם? 'אנחנו בממ"ד'". המרחב המוגן נוכח בשגרת חיי הגן גם בעת תרגולי הצעידה והאימון לקראת אזעקה אפשרית. הילדים חוזרים על הפעילות ומשלבים אותה במשחק החופשי, כפי שסיפרה אדווה:

> כאשר אני מתרגלת לילדים כניסה למקלט אני מצלצלת בתוף של הגננת וכולם נכנסים. מצאתי אותם בחצר הגן מסדרים מפגש ומצלצלים בתוף, ואומרים להיכנס למרחב מוגן. הם מאוד רוצים להיות חיילים כשיגדלו, ולשמור על המשפחה שלהם, וזה מורגש מאוד במשחק שלהם.

פרט לעלילות הקרב והמגן יש להתנהלות בגן בימי המלחמה גם היבט מגדרי. גננות סיפרו שהן אפשרו לבנות שביקשו זאת להביא עימן לגן את בובותיהן, בניגוד לימים רגילים. סיפרה חנה: "זה

ממה וזה מימי, לכל אחד [לכל בובה] יש שם [...] והן מחזיקות אותם. ואני אומרת במפגש "בבקשה להניח" וקשה להם מאוד, אז אני עוד פעם, אני רואה אותן מחזיקות אפילו קטנות. וזה רק בנות". מלבד משחקי הילדים, שמכילים מוטיבים מלחמתיים, הגננות משתדלות להפוך את שגרת החירום למשחקית. כך למשל, עדן סיפרה שהכינה מראש חטיפים ובעת אזעקה היא חילקה לילדים שישבו במקלט: "אז הם מבסוטים, מבחינתם אממ שיהיה כל יום אזעקה". קולות האזעקה משתלבים במשחקי הילדים, ויש ילדים שמשמיעים צליל אזעקה כחלק ממשחקם. פרט למשחק מבקשים ילדי הגן להאזין, לשיר ולרקוד לצלילי שירים לאומיים ופופולריים, אשר לדברי הגננות משפרים את מצב הרוח:

> האמת שהילדים רוצים המון את השיר "עם ישראל חי". זה מאוד מרים להם את המורל, באמת. אנחנו בעיקר שומעים אותו, ממש בלופים כל הזמן. יש אצלי גם בנות שרוקדות במתנ"ס העירוני, שאחד מהריקודים במופע שלהם זה השיר "עם ישראל חי", אז הם עושות חזרות על הריקוד בחצר (מעיין).

שירים נוספים שמככבים בחצר הגן הם "בשעות הקטנות של הלילה", ו"לא תנצחו אותי". המלחמה חודרת לגן ולחיי הילדים גם דרך הדאגה לחיילים, ובפרט לאבות המגויסים למילואים. אבות מגויסים נעדרים מהבית לתקופות ארוכות. לדברי הגננות הילדים מצויים בהבנה חלקית של המתרחש, אבל יודעים שהם נלחמים: "הם יודעים שהם הולכים לעשות משהו והם לא בבית" (שירה). השיח על אודות בני המשפחה המגויסים מעמת את הגננת ואת הילדים עם המציאות המלחמתית, ומייצר נרטיב של "טובים מול רעים":

> היה לי ילד שאבא שלו היה ממש כמעט ארבעה-חמישה חודשים במילואים, וכל בוקר הוא היה נכנס לגן והיה אומר שאבא נלחם ברעים, והורג את הרעים. היה אומר ומספר שאבא יורה ברעים. ואבא שלו באמת היה בעזה, והוא היה אומר את זה בגאווה: "אבא שלי בעזה יורה ברעים". ובאמת כל יום הילד היה בא עם מעיל צבאי, מעיל בצבע ירוק. לא היה מסכים להוריד אותו, והיה אומר: "אני חייל, כמו אבא שלי" (מירב).

גיוס האבות למילואים משליך על הנעשה בגן, והגננות כוללות את ההתייחסות לנושא בתוכנית הלימודים היומית:

> הם מספרים: "אבא חוזר מחר"; "אבא לא חוזר לצבא". איך שאני נכנסת לגן יש ילד קבוע שמעדכן אותי [...] מעדכן אותי אם הוא בבית, אם הוא בצבא [...] אז חשבנו על רעיון: קניתי לכל ילד מחברת עם הצבע האהוב עליו, וכל יום הם יושבים עשר-עשרים דקות, כמה שהם צריכים, לצייר לאבא ציור. לפני שנגמר הגן, סביבות אחת, אני יושבת עם כל ילד בנפרד ורושמים מה עבר עליי היום [...] היום ישבתי ואכלתי ככה וככה בארוחת בוקר [...] שיחקתי ככה וככה. ואז כשההורה חוזר, הילד מגיש להורה את המחברת וההורה יכול להתעדכן מה עבר על הבן או הבת שלו בזמן שהיה במילואים, ואז הילדים מרגישים איזושהי פריקה. נגיד, רציתי להגיד לאבא שקרה לי ככה וככה, ואז אני לא אשכח. והם ממש מתרגשים מהמחברת הזו: "אבא חוזר מחר ואני אתן לו את המחברת" (חנה).

המאורעות הקשים והתמשכות המלחמה יצרו ביטויים שונים של פחד ואף רגרסיה, כפי שסיפרה ענת: "ילד שחזר לפספס [...] גם אם הילד לא מדבר זה לא אומר שהוא לא חווה טלטלה רגשית, דברים חדשים שלא ראינו. לשים לב כדי לעזור להם, הם נורא קטנים, ולעמוד בסיטואציה כזו [...] אז יש המון רגרסיות, המון". הגננות הצביעו על כך שילדים לאבות במילואים רגישים יותר. יש שילדים נחשפים לחדשות ומתקשים לעבד את המידע הרב, ומבטאים זאת באלימות, בבכי, ברגרסיה התפתחותית ובגעגועים להורים באמצע היום. מקצת הילדים מביעים עצב ויש כאלה שמתבודדים, בניגוד לימים כתיקונם. לדברי הגננות הילדים ישנים פחות, ולפיכך עייפים במהלך היום. הגעגוע, הדאגה והאווירה הכבדה באים לידי ביטוי בהתנהגות הילדים ובתחושותיהם בגן. השינוי בחיי המשפחות ודאגות המלחמה מעסיקים את הגננות גם בהתנהלות עם ההורים, כפי שנראה בחלק הבא.

"פשוט עם מסכה על הפנים, שחס וחלילה לא יראו שקשה לנו": התמודדות הגננות עם הורי הילדים בתקופת המלחמה

גננות ציינו שתקופת המלחמה מעוררת מצוקה בקרב הורים רבים. הלחץ של ההורים בא לידי ביטוי בראש ובראשונה בציפייה מהגננת לזמינות מרבית. הציפייה לזמינות תמידית מכבידה על הגננות ואף פוגעת לעיתים בחיי המשפחה שלהן, כפי שתיארה שירה:

> וואו, הציפיות מההורים זה באמת שנהיה זמינות כל הזמן, 24/7 אליהם, שזה מעט קשה. אני הורה יחיד כרגע כי בעלי במילואים ויש לי שני ילדים, וההורים באמת מתקשרים בשעות לא נורמליות. הם פחות מבינים את העניין של שעות תקשורת, ובאים בטענות שאני לא עונה להם [...] לפעמים הציפיות של ההורים גבוהות מדי לתקופה הזו, ואני חושבת שהם טיפה צריכים להכיל אותנו ולהבין שאנחנו לא רובוטים וגם לנו יש קשיים, וקשה לנו בגן או בחיים האישיים שלנו.

עבודת הגננת שומרת גם על שגרת יומם של ההורים, אשר יכולים להמשיך לצאת לעבודתם ולעיסוקיהם. עבור ההורים פעילות הגן היא תנאי לקיומה של שגרה. עדן תיארה כיצד פעילות הגן מעניקה להורים מרגוע נפשי לא פחות מפניות פיזית:

> הם [ההורים] אמרו שזה מציל אותם [...] הם גם ידעו מאוד מאוד להכיל את הגן ולהגיד "וואו, איזה מזל על השגרה הזו". וכל פעם כשהם נכנסים פנימה הם משאירים את החוץ [...] זה נעלם להם. והם נכנסים פנימה לתוך חממה כזאת של כאן משחקים, כאן צוחקים, כאן אפילו רוקדים. זה סוג של התנתקות.

המתח של ההורים מגיע לשיאו כאשר אזעקה מתרחשת בשעות הפעילות של הגן. דאגה מובנת זו מוסיפה על המתח והדריכות של הגננת, שבשעות פעילות הגן אחראית על הילדים בליווי ובשהות במרחב המוגן. כפי שסיפרה ימית:

> ההורים התקשרו לגן, שאין שם קליטה בכלל, ואני שלחתי להם הודעה בקבוצה של הגן ואמרתי להם שהכול בסדר והילדים בממ"ד, ושאין להם טעם לצלצל בדלת לבוא לקחת כי עשר דקות הילדים צריכים להיות בממ"ד ואף אחד לא יוכל לפתוח להם את הדלת. אבל אחרי זה ההורים הגיעו ולקחו את הילדים כי הם היו בלחץ.

גנית הסבירה:

> איך שיש אזעקה - 20,000 טלפונים, מה קורה וזה [...] חושבים שאני יכולה לענות. אבל רגע, תנשמו. אז אוטומטית כל אזעקה הייתי רושמת [בקבוצת הווטסאפ] "נכנסנו לממ"ד". שולחת תמונה שיירגעו, ועוד מעט, רגע, תנו לנשום. אבל בעיקר מצפים שנהיה זמינות, בעיקר בגן. אבל אני מבינה, זה מלחיץ [...] ישר, שומעים "בומים" ואני מקבלת הודעות: "איפה אתם? אתם בממ"ד?" כאילו, רגע.

מרגע שמתחיל יום הפעילות בגן הגננת רתומה לעשייה למען הילדים וההורים. בתקופת המלחמה קורה שגם הגננת, שמתנתקת מכל הנעשה מחוץ לגן, מבקשת לבדוק את הטלפון הנייד ולהתעדכן או שהיא מודאגת וחסרת שקט בעצמה. צורך זה של הגננת נתקל לפעמים בהערות או בביקורת מצד ההורים, כפי שסיפרה אמה:

> יש ציפייה ממך להגיע כל הזמן עם חיוך, כל הזמן. הייתה פעם אחת ספציפית, שאח שלי לא ענה לי ולא באתי עם שיא המצב רוח, אני מודה. והורה הביא את הילדה שלו לגן באיחור והכנסתי אותה. הוא הסתכל עליי, היה בא ואמר לי [...] "יש פה ילדים, תחשבי עליהם" [...] כמובן שהיה לי כבוי בעיניים, אני מסכימה איתו, לא הייתי מאה אחוז. אז ההורים מצפים ממך כמובן לא להיות בטלפון לא לבדוק שום דבר. לא שזה לא לגיטימי, כי את צריכה לנתק את עצמך בכמה שעות האלה שאת בגן, אבל להיות שמחה ולעמוד איתנה זה הציפייה.

דנה תיארה את התחושה שעליה להתנהג כמעין בובה ממוכנת, שמנותקת כליל מהנעשה מחוץ לגן, כציפייה לא הוגנת: "לפעמים מרגישה שאני נטו בתור בייביסיטר או בובה, שצריכה לחייך [...] פשוט עם מסכה על הפנים, שחס וחלילה לא יראו שקשה לנו. ואת האמת, שזה לא פייר". קורה שציפיות ההורים מהגננת ומהצוות אינן מתגשמות לדידם, ומוסבות לתלונות. התלונות יכולות להיות בנושאים שלגננת אין כל שליטה עליהם, כמו מיקום המרחב המוגן והנחיות הכניסה אליו. תלונות ההורים מתפרשות לא אחת כחסרות רגישות וכפוגעות, כפי שתיארה חנה את ההערות שקיבלה הסייעת בעת שהייתה חרדה לבנה הלוחם:

> אחת האימהות שלי בגן, זה משהו שחרוט לי במובן הרע, היא הגיעה איזשהו יום אחרי השביעי לעשירי, שחזרנו לגן להתנהלות הרגילה. הסייעת שלי פתחה את הדלת והכניסה את הילד. ואז היא שלחה לי הודעה אחרי איזה שעה, היא רשמה לי: "תגידי, למה רחל [הסייעת] לא חייכה בבוקר?" וכאילו, לא סיפרתי את זה לסייעת שלי כי לא רציתי לפגוע בה, וגם השאלה הזאת הרגיזה אותי, אבל ספרתי עד עשר [...] הבן שלה [של הסייעת] נלחם בעזה. יש לה שלישייה [שלושה בנים] צמודה, כי שלושתם באותו גיל והם כולם במילואים. והבת שלה הייתה בשדרות, כאילו מתפעלת שם, היא במד"א. אז היא לא חייכה בבוקר. וכאילו, מותר לבן אדם לא לחייך. גם אנחנו נמצאים בתקופה כזאת, שתגידי תודה שאנחנו בכלל מחייכים כאילו. ובואי, נכון, הילדים גורמים לנו לחייך, באמת. אנחנו מגיעות, מתנתקים מכל מה שקורה בבית במצב הקשה הזה. בהתחלה גם כשנכנסנו, את יודעת, היה בהתחלה מצב רוח קשה. כאילו, איך אפשר בכלל לשים שירים ולשמוח? אבל איך

> שנכנסנו לגן ביום הראשון הם [הילדים] גרמו לנו לשכוח [...] ולשמוח, כי בשבילם אנחנו בעצם חייבים להתקדם ולהמשיך. אנחנו לא יכולות לשבת בדיכאון כל היום. אבל כן, אז הבחורה אז לא חייכה בבוקר [...] זה חרוט לי בזיכרון בצורה לא טובה.

במהלך המלחמה גננות נוהגות לסייע להורים אף מעבר לשעות הגן, בעצה טובה ובהדרכה לגבי דרך ההתמודדות עם הילדים בבית. כך למשל, גנית התקשרה לסייע ולייעץ לאם מותשת שבעלה גויס למילואים:

> יש לנו הרבה ילדים שאבא שלהם במילואים, אח במילואים, או אחד מבני המשפחה. [הילדים מספרים לי] על זה שאמא עצבנית בבית. והאמת שהרבה ילדים אמרו לי שאמא כבר לא מרשה לשחק בגן שעשועים או ללכת לחברים, באמת בגלל המצב. כששאלתי את אותה האמא שהילד שלה אמר לי את זה, היא אמרה לי שהיא מאוד מפחדת שתהיה אזעקה כשהם יהיו בגן שעשועים או כשהוא יהיה אצל חבר בבית והיא לא תדע מה לעשות [...] הסברתי לה יותר בעדינות שהילד צריך להיות טיפה בחוץ, לראות עולם, בכל זאת הוא ילד. ואני הכי מבינה אותה גם בתור אמא, יש את החשש הזה שמה יקרה לילד בזמן אזעקה, בעיקר כשהוא לא לידנו ואין לנו את השליטה הזו. מצד שני אי אפשר לשם את הילד בבועה שהוא נמצא בה כל היום, צריך לגוון קצת ולהוציא אותו קצת.

ההורים פונים לגננת בבקשת עצה טובה או למעקב אחרי הילד כשהוא מגלה סימני לחץ או התנהגות חריגה. כפי שסיפרה ליאת:

> אחד הילדים לא ישן בלילה כי משהו הדאיג אותו. אז האמא כתבה לי שאחד הילדים דיבר על מלחמה, מה עושים. אז אמרתי לה שהיא יכולה להסביר שהוא בטוח ושאתם שומרים עליו. שיחות כאלה עשיתי המון, פשוט נתתי להורים את הכלים [...] לתת להם כל הזמן את הביטחון. וההורים היו צריכים לשמוע את זה ממני כדי להגיד לילדים שלהם.

לעיתים לנוכח התנהגות הילד בגן הגננת מרגישה שהמצב בבית אינו כשורה, והיא יוזמת פנייה להורה למתן עצה וסיוע. כפי שתיארה נטע:

> יש לי ילד שצריך שנה הבאה לעלות לכיתה א', ואבא שלו במילואים. הוא כבר חזר, אבל היה במילואים [...] והוא אמר לי שאמא מאוד עצבנית. זה נגיד, משהו שעלה מהמון המון ילדים שההורים שלהם במילואים. אצלי העניין של ההורה שנשאר מאוד כועס ומאוד עצבני ושהם בקושי רואים את ההורה. הילדים הם עם המון בייביסיטרים, או עם סבא וסבתא. הסברתי לה [לאם] מנקודת מבט הכי מכילה והכי מחבקת, והיא התחילה לבכות [...] אני התחלתי לבכות איתה. והיא אמרה שהיא יודעת ומרגישה את זה. והצענו שיחות שבועיות שלי ושלה בטלפון, גם כדי לפרוק וגם טיפים להתמודד, ואת התהליך שמ' [הבן] עובר.

אחת הסוגיות שמקשות על רווחת הגננת בתקופת המלחמה היא ויכוחים פוליטיים והשקפות שונות שההורים מביעים בקול רם בגן הילדים. הגננות מנסות להדוף את הפוליטיקה מחוץ לגן ולמקד את ההורים בילדיהם:

> אני חושבת שהפעם זה [המלחמה] הרבה הרבה יותר "הארד קור", והרבה יותר אנשים במילואים, והמדינה עברה סוג של טלטלה, שואה שנייה. אבל המדינה עברה סוג של טלטלה. יש המון תלונות מההורים על המדינה. אני משתדלת מאוד לא להיכנס לפן הפוליטי, מאוד. כי זה לא המקום שלי, זה לא ענייני, זה לא חלק מהגדרת התפקיד שלי. וההורים לא אמור לעניין אותם ההשקפה הפוליטית שלי, ולא אמורה לעניין אותי ההשקפה הפוליטית שלהם [...] לזרוק לי: "גם כן ביבי הזה" [...] לא מעניין אותי ביבי עכשיו, מעניין אותי איך הילד שלך מגיב לסיטואציה (חנה).

מדברי הגננות נראה כי יש להן תפקיד ייחודי בהחזקת השגרה של המשפחה והחברה הישראלית, אם באמצעות קיומו הסדיר של יומיום חינוכי וטיפולי לאורך חודשים ארוכים ומתמשכים של מלחמה, ואם באמצעות סיוע לילדים ולהורים מתקשים בשעות הגן ומעבר להן. בכך תורמות הגננות לחיזוק מרקם החברה ולנרמול מצב המלחמה המתמשך.

דיון

בהיעדר מסגרת תומכת ברמה הלאומית ואף הנחיות ברורות מטעם משרד החינוך, שאיפתן העיקרית של הגננות היא לייצר שגרה במציאות של לחימה מתמשכת, עבור הילדים וההורים, עבור עצמן והמדינה. הן עושות זאת באמצעות גיבוש סדר יום ופעילות מותאמת בגן, הכוללים עיסוק בהפגת מתח, יוזמות קהילתיות למען החיילים, התמקדות בתכנים רגשיים ושילוב עשייה קלילה ומהנה בזמן השהות במרחב המוגן. התאמת התכנים והפעילויות של חגי ישראל ושל מסיבות הגן לתקופת החירום היא סמל לשמירת השגרה, על אף סדר היום והלכי הרוח המשתנים. בנקודה זו מיוצרת "שגרת המלחמה", המשמרת את לוח השנה הישראלי אך גם מתאימה אותו לתקופת חירום.

הגננות משמרות את שגרת הגן ובכך תורמות להמשכיות ולחוסן המשפחתי והלאומי, ומאפשרות להורים לקיים שגרת עבודה ולחימה מתמשכת. עמידה זו מגייסת את הגננת ומטילה עליה אחריות וצורך להסתיר רגשות קשים, חרדות ובהלה. גננות משתדלות לייצר בגן מרחב "נקי" מידיעות ומחדשות, אשר פעמים רבות נסדק, אם על ידי סייעת שמתעדכנת בשלום יקיריה, או ילדים והורים שמדברים על המתרחש במלחמה. בד בבד עם החוסן והיצירתיות שמפגינות גננות הן מבקרות את היעדרה של הדרכה מסודרת מטעם המדינה.

גננות מדווחות על הנחיות שמתקבלות מהפיקוח, שלתפיסתן הן לא מותאמות להתמודדויות שעולות מן השטח, ועל היעדרה של תמיכה ממסדית המכילה אותן ואת קשייהן. זאת בשונה מן המתואר במחקרן של כהן ודליות (2007) על אודות הדרכות שהגננות מקבלות בנוגע לתיווך המצב הביטחוני בישראל. מתוך הפער בין ההדרכה שסופקה לגננות בעבר ובין המצב בהווה נדמה כי מדיניות הקיצוץ במשאבי ההדרכה נותנת אותותיה, בייחוד בשעת מלחמה, והגננות נותרות בודדות בצריח. קושי זה מהווה נדבך נוסף בחוסר המוכנות של המרחב האזרחי, אשר מחייב את הגננות לעצב את סדר היום החינוכי ולאלתר על פי מיטב כושר שיפוטן את ההתנהלות מול הצוות, הילדים והוריהם.

יחסן של הגננות להורים אמביוולנטי - מכיל וביקורתי; הן מנסות להכיל את קשיי ההורים

ולהדריכם, ומבקרות את הדרישה מהן לתפקד במנותק מן המתחולל בארץ. זאת בהלימה למחקרן של דוידסון וטורין (Davidson & Turin, 2021), המתחקה אחר תחושת האמביוולנטיות והבדידות של גננות באשר ליחסיהן עם הורים. הורי הילדים מנסים לעיתים ליצור עם הגננת שיח פוליטי, הכולל ביקורת כלפי הממשלה, אולם הגננות מסרבות לנהל שיח פוליטי ומציינות שנושא השיח צריך להיות טובת הילד. לתפיסתן, שיח על פוליטיקאים הוא שיח פוליטי, שאין לו מקום בגן הילדים. בד בבד הן משרטטות נרטיב של צדקת ישראל ותבוסת הפלסטינים, אך עבורן נרטיב זה אינו פוליטי כי אם רגשי - תכליתו להרגיע את הילדים. על פי תפיסתן של הגננות תפקידן מחייב את הצנעת דעותיהן ותחושותיהן תוך הפגנת רגישות והיענות לתגובות ולצורכי הילדים (Walkerdine, 1989) והוריהם. נראה כי הציפייה מגננות היא להשקיט ולנרמל פחדים וביקורת ולייצר מרחב של חוסן ושגרה בתוך מציאות של אי ודאות ואיום.

כפי שמוצע במחקרן של כהן ודליות (2007), גם במחקר זה ציינו הגננות כי בהיבט הפדגוגי הן מתייחסות לאירועי המלחמה בתגובה לשאלות ששואלים הילדים. אולם הן מתקשות לתת תשובות באשר למקרים שונים שאין באפשרותן לתווך לילדי הגן, דוגמת חטיפות. הגננות חוזרות ומציעות שני נתיבים להתמודדות עם אימה ודאגה של ילדים: הנתיב הראשון הוא חוזקו של צה"ל, הפועל להגן ולשמור על הילדים ועל המדינה; והנתיב השני הוא אפשרויות המיגון, ובראשן ההתפנות המסודרת אל המרחב המוגן. שני נתיבים אלה חוזרים במשחקיהם של הילדים: במשחקי קרבות ובהצגות של עימותים וניצחונות של כוחות הביטחון על האויב, ובבניית מרחבים מוגנים מקוביות ומגרוטאות בפינות הגן.

בפרויקט הדגל של משרד החינוך "האחר הוא אני" הונחו הגננות לנקוט בשעת ריבים בגן בגישות חינוכיות של גישור, הקשבה לצד השני וטיפוח רגישות ומוסר חברתי כלפי האחר. אך בשעת מלחמה שיח זה משתנה, ובמקומו מגויס שיח פשטני הממוקד בכוח, ליכוד וניצחון. בשונה ממלחמות קודמות (גל-אור וטננבאום, 1993), שבמהלכן גננות דיווחו על מעבר מחוסר ודאות לוודאות, במלחמה הנוכחית תחושת הביטחון הקיומי של הגננות ושל הילדים התערערה. בשל כך מנסות הגננות לייצר סדר יום חלופי הממוקד ברגשות הילדים, ואילו סדר היום האקדמי נהדף לשוליים. לצורך תיווך המלחמה יש שימוש בשיח המדמה אותה לסכסוך ילדים ולמשחקי ילדים. המחקר הראה שבתקופת לחימה משחקי הילדים בגן משתנים למשחקי לחימה (Gura & Roma, 2023), ונמצא כי תגובת הגננות לריטואל זה היא בשני דפוסי פעולה: האחד, נרמול של הלחימה והפיכתה לסיפור עלילתי בעל התחלה וסוף שיש בו טובים ורעים; והשני, הגננות משמשות סוכנות של ההגמוניה הישראלית והלאומיות ישראלית באמצעות שירים שהן משמיעות לילדים בתקופה זו, המקדמים מסרים קולקטיביסטיים ומיליטנטיים, ובאמצעות מענה לשאלות הילדים, שכולו מכוון לתפיסה קולקטיבית של "כולם למען אחד", ו"כשכולנו יחדיו - כולנו מנצחים". מכאן כי בשיח של הגננות הן מבקשות לצייר תמונה של "שבת אחים גם יחד", שתכליתה הגברת תחושת קרבה ומשמעות.

באשר להתמודדות הילדים, ניכר כי שיח הילדים מושפע מהמלחמה, בייחוד לנוכח גיוסם של בני משפחותיהם, אך גם לנוכח מידע שהם חשופים לו בעקיפין, כגון מסוכנות אזור הדרום. הגננות מתמודדות עם כך בדרכים מגוונות: בשיח, במגע (Gura & Roma, 2023), בהגשת חומרי אומנות, ובהפיכת הגן למוקד שמסייע ללוחמים באמצעות איסוף מזון, תרומות, מכתבים וציורים.

"שגרת המלחמה" שמיוצרת בגן משרתת נמענים שונים: להורים היא מאפשרת לתפקד בתקופת המלחמה, משום שהילדים בגן ומשום שהגננות מדריכות את ההורים על מנת להקל על התמודדותם עם המצב. תובענות הורים והדרישה שלהם ושל המערכת לזמינות מרבית של הגננת ולמתן מענה למצבים חינוכיים ומשפחתיים מורכבים בגן ואף בבית, מרחיבה את תפקיד הגננת מעבר למסגרת הגן והופכת אותה לסוכנת של חוסן והתמודדות. הילדים חווים את הגן כאי של יציבות, המשמרת את השגרה שקדמה ללחימה, ואילו הגננות תיארו שעבודתן מעניקה להן כוח ומשמשת מפלט מאימי המלחמה. מה שהתחיל כהכרח לשוב לעבודה, הסתיים בהכרת תודה על סביבת הגן, שמשכיחה מהן את המתחולל מחוצה לו. כך, לא רק שגרת הגן נשמרת אלא מיוצר ונשמר הנרטיב של "חיים על החרב" - חיים שמקפלים בתוכם שגרת מלחמה (ברק-ברנדס, 2023; גור-זיו, 2013).

בשונה מהבחירה שלא לנהל שיח פוליטי-ביקורתי עם ההורים, הגננות מנהלות שיח פוליטי עם ילדי הגנים, שתכליתו לחזק את האמונה בצה"ל ובדרכה הפוליטית של המדינה. הן עושות זאת לא כפועל יוצא של הדרכה אלא כפעולה שנובעת מצו ליבן. יצירה של "שגרת מלחמה" בגן הילדים ושמירה עליה מאפשרת את המשך קיומו של סדר יום חינוכי, כלכלי ומלחמתי, ותורמת לחוסן המשפחתי והלאומי במציאות הקשה של מלחמה ושל איום מתמשך. בה בעת, בהתאם לתפיסה שניסח רוסו אשר רואה בילדות "הרגע הטוב בחיים" (מטיאש, 2012), באמצעות קיום "שגרת המלחמה" בגן משמרת הגננת את אידיאל הילדות ומייצרת את המפלט שגלום בגן הילדים עבור הילדים והוריהם, ועבור עצמן. במובן זה גן הילדים מאפשר לשמר דימוי סמלי של שגרה במציאות של תופת וחרדה ויחסים מתוחים בין הפרט למדינה. התנהלות זו משרטטת אנלוגיה ניגודית, בין היעדרם של הנחיה וקו פעולה מטעם מוסדות השלטון ובין פעולות הגננות, שמטרתן לטשטש את הכאוס ולבנות איים של חוסן ושגרה.

מגבלות וכיוונים עתידיים למחקר

במחקר הנוכחי נבחרו גננות שמתגוררות באזורי עורף שבהם המלחמה מורגשת בצורה משנית. מחקר המשך יתחקה אחר שאלת התמודדותן של גננות ונשות חינוך הפועלות באזורי עימות או גננות שפונו מביתן בגין המלחמה המתמשכת, ותרגומה לפעילויות דידקטיות ורגשיות.

באשר לפן הנוגע לחשיפת הילדים ליצירות תרבותיות, דוגמת שירים, מחקר עתידי יבחן את אופן שילובם של שירים פופולריים ושירים קנוניים בעבודת הגננת בעתות משבר, ואת ההשלכות התרבותיות והפוליטיות של שילוב זה.

מקורות

אבידן, א' וניסים, י' (2023). מנהיגות הגננת בתקופת הקורונה: מאי-ודאות לפרקטיקות של דאגה ואכפתיות. **דפים, *79*,** 13-38.

בוטוין, מ', הרשקוביץ, א' ופורוקוש-ברוך, א' (2023). "עבודה של מורה היא 100% קבלת החלטות": קבלת החלטות של מורים על בסיס נתונים בהוראה בחירום. **דפים, *79*,** 39-63.

ברק-ברנדס, ס' (2023). קפטן אמריקה או נועה קירל? תחפושות בישראל מספרות מגדר. **ילדות: עיון ומחקר בתרבות ילדים, *5*,** 22-36.

ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית.** מכון מופ"ת.

גור-זיו, ח' (2013). **פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום.** מכון מופ"ת.

גל-אור, י' וטננבאום, ג' (1993). הזיקה בין דפוסי התמודדות ובין משתנים אישיים ותפקודיים של גננות בעת מלחמת המפרץ. **דפים, *16*,** 129-148.

כהן, א' ודליות, נ' (2007). **אקטואליה במדיה - שגרה וחירום: ילדים בגיל הרך צופים במהדורת החדשות.** מכון מופ"ת.

להד, מ', אנקור, ח' וכהן, א' (1997). **להתגבר: תכנית רב מימדית להכנת מתבגרים להתמודדות עם מצבי לחץ, שעת חירום ומשברי חיים.** המרכז לשעת חירום.

מטיאש, י' (2012). טבע, ילדות ואותנטיות. **הד החינוך, פ"ז**(1), 54-57.

משרד החינוך (2006, אוגוסט). **היערכות גני הילדים בעקבות המלחמה: הכנה לפתיחת שנת הלימודים.**

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-16). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רודין, ש' (2023, 25 באפריל). סיפור כאוב, ללא סוף: מדוע אין כמעט ספרי ילדים העוסקים במלחמות ישראל? **ישראל היום.** https://www.israelhayom.co.il/culture/books/article/13966175

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Sage Publications.

Davidson, S., & Turin, O. (2021). Preschool teachers' experience of parents' WhatsApp groups: Technological ambivalence and professional de-skilling. *Gender and Education, 33*(3), 1–16.

Gura, T., & Roma, O. (2023). Children's play during wartime in Ukraine from the preschool teacher's perspective. *Science-Rise: Pedagogical Education, 52*(1), 17–22.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). Beginning qualitative research. Falmer press.

Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood.* Vintage Books.

Rudin, S. (2021). Language, poetics, and ideology in holocaust literature for Hebrew-speaking children. *Children's Literature, 49*, 157–188.

Singer, J. A., & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion and memory in personality.* Free Press.

Walkerdine, V. (1989). Femininity as performance. *Oxford Review of Education, 15*(3), 267–279.

“I try to create a reality where the soldiers guard and protect our country and everything is far away from us”: Kindergarten teachers’ perception of the wartime routine in Israeli kindergartens

Shosh Davidson, Shai Rudin

This qualitative-phenomenological study centers on the way in which Israeli kindergarten teachers perceive their work as educational workers during the Iron Swords War, which erupted in the south of Israel in October 2023. The teachers’ approach sheds light on the ways they cope with the war, as well as how they maintain a wartime routine within the kindergartens. Hence, the interviews with the teachers reveal how they deal with the war emotionally and professionally; their methods of mediating it to the kindergarten children - intuitively or ideologically; their discourse with the parents; and the implications of the war in terms of the children’s discourse and playing in the kindergarten, which have changed and now contain new plotlines, such as abducting. The study’s findings show that kindergarten teachers safeguard the resilience of society. The teachers feel that the kindergartens constitute a protective and routine-preserving environment enveloping themselves as well as the children. While they deflect critical political discourse addressed to them by parents, they make sure to imbue the children with national values, explaining the justification of the Israeli side, thereby normalizing the state of ongoing confrontation.

Keywords***: Kindergarten teachers; Educator-parent communication; education during wartime; State of emergency.***

Bedouin School Principals Under Fire: Rapid Mobilization of Resources and Emotional Reactions Following the Events of October 7th and the Iron Swords War

Aref Abu-Gweder, Khaled El-sayed, Haya Kaplan

This study explores the experiences and coping strategies of school principals in the Arab-Bedouin community during the Iron Swords War. Drawing on Antonovsky's salutogenic model (1987), which focuses on factors that promote health in stressful situations, the research aimed to understand the tools and resources employed by these principals.

The research utilized a qualitative-constructivist approach, conducting interviews with 10 school principals from the Bedouin community, 8 of whom were male. The participants were evenly split between high school and middle school principals.

The findings reveal that the school principals expressed both personal and professional concerns, particularly regarding the challenges of distance learning during the conflict. They feared for their families' safety and their professional stability, and they faced difficulties in maintaining communication with students and staff, addressing technological challenges, and dealing with the lack of infrastructure—all of which impacted the teaching and learning processes.

Despite these challenges, the principals identified several coping resources that helped them manage the crisis. These resources were categorized into three main areas: personal resilience, school-level support, and external support. In terms of personal resilience, the principals drew on their prior experience and leadership skills. School-level support focused on emotional support and fostering social inclusion, alongside providing teachers with training in communication technologies. External support was primarily offered by the Ministry of Education, particularly through inspectors who provided technological equipment and psychological services.

A key outcome of the crisis was the enhanced interaction between parents and schools, leading to a new dialogue around the importance of emotional well-being. Schools transformed into social support hubs and physical refuges, with emotional discourse becoming a critical tool for managing the crisis. This shift marked a significant development in the Arab-Bedouin education system, where the crisis acted as a catalyst for promoting a culture of emotional dialogue.

Keywords*: **Iron Swords War; Arab-Bedouin school principals; Coping resources; Crisis as opportunity.***

Educational Counselors' Stress During War: Contribution of Social Support, Psychological Capital, and Occupational Self-Efficacy

Raaya Alon, Reli Rosenthal, Osnat Rubin, Reut Chen Gamliel, Itschak Trachtengot, Ehud Nahir

Educational counselors are entrusted with promoting the optimal climate in the school, and the mental well-being of all the members of the school community – students, teachers, and parents. This responsibility takes on added weight during times of emergency and crisis. The stress that counselors experience relates to their ability to fulfill their role. The current study aimed to examine the contribution of the resources of social support and psychological capital to lowering levels of stress in educational counselors during war, and to explore the place of occupational self-efficacy in mediating the relation between psychological capital and social support with the counselors' stress. Participants were 181 educational counselors from across Israel who completed online questionnaires in the second month after the outbreak of the Iron Swords War. Results indicated two paths related to lower levels of counselors' stress during the war. The first was a direct relation between psychological capital and stress, and the second was between social support and stress, mediated by occupational self-efficacy. In light of this, it is important to examine and strengthen mechanisms that will help and promote personal, support, and occupational resources among educational counselors.

Keywords***: Social support; Stress; Educational counselors; Occupational self-efficacy; Iron Swords.***

Remote Learning Revisited: Towards Enhanced Pedagogy or Persistent Hurdles?

Shauli Sophie, Abramovich Anat

Due to the security situation in Israel in October 2024, all higher education institutions in the country postponed the academic year. In some academic institutions, remote learning was implemented to begin the academic year. For most lecturers and students, this was their second experience with remote teaching and learning, as the entire education system had transitioned to remote learning during the outbreak of the COVID-19 pandemic. This research aims to examine the implications of the decision to shift to remote teaching and learning during the current state of emergency for both lecturers and students. Accordingly, the following research questions emerged: How do students and lecturers perceive the advantages and disadvantages of remote teaching? When comparing the two periods of remote instruction, how has instruction changed? Are there any factors that students identify as facilitating or hindering remote learning?

Our research questions were addressed through semi-structured interviews conducted with eleven lecturers and nine students at a college in northern Israel where remote learning was implemented during the war. The lecturers, nine women and two men, teach in a variety of departments and represent a wide range of ages and experience levels. A diverse group of students, eight women and one man, also represents diverse undergraduate and graduate programs. Thematic analysis of the interview transcripts revealed that students are more critical of remote learning and perceive both advantages and disadvantages equally. The majority of lecturers generally accept the decision to teach remotely for a second time with relative ease, but they point out the pedagogical challenge that comes with preparing for instruction now, as opposed to the technological challenge that came with teaching remotely during the previous period. From their critical perspective, students clearly identify factors that facilitate remote learning, such as improved independent learning skills, as well as factors that may hinder remote learning, such as a lack of sensitivity to emotional distress. This study may shed light on the most appropriate approach to designing an optimal remote learning program.

Keywords***: Emergency Remote Teaching; Higher Education; Lecturers; Students.***

Perception of the School Principal's Role – The Iron Swords War Version

Shimon Rapport, Anat Barth, Eli Ben-Harush, Michael Reichel

The school principal holds a central role characterized by educational leadership, acting as a driving force, a guiding agent of action, and a visionary who aligns initiatives with organizational, environmental, and contextual needs. This role encompasses the formulation of an educational vision, the development of adapted pedagogy, the cultivation of the teaching staff, the management of the school environment, and the maintenance of proper administrative functioning. The complexity of the principal's role is heightened during times of crisis, where reality becomes multifaceted, uncertainty prevails, and externally imposed changes challenge the organization. War represents a specific type of crisis that poses threats to both individual lives and the state. The current qualitative-phenomenological study explored principals' perceptions of their ideal versus practical roles during the initial phase of the Iron Swords war. Ninety-five principals responded to an open-ended online questionnaire distributed via social media in November–December 2023. The questionnaire included items related to principals' role perceptions during wartime, facilitating and hindering factors, and unique needs emerging from the field. The findings indicate that principals conceptualize their roles in alignment with existing theoretical frameworks. A notable distinction emerged between perceived role significance and practical enactment. Vision—encompassing emergency routines, national identity, and values—was identified as the most significant component in role perception, followed by staff management. Other components received limited attention. In contrast, on the practical level, staff management and school culture were central, focusing on the emotional needs of students, teachers, and parents, as well as the practical challenges faced by teachers. Administrative management received considerable emphasis, while other components were marginally addressed. These findings reinforce the traditional structure of the principal's role and reveal that wartime conditions create a gap between the principals' perceived roles and their actual practices. The study underscores the need to rethink the training and support provided to school principals during times of war.

Keywords***: Iron Swords War; Principals' role; Vision; Staff cultivation.***

"When it comes to informal education, there is a separation between the youth": Dedicated frameworks for Israeli youth of Ethiopian origin in informal education.

Ayala Perez Ben Haiem

In 2020, a large-scale study was conducted to investigate the relationship among neighborhood residents, in particularly the relationship between Ethiopian and non-Ethiopian residents. One of the phenomena found in the research was the existence of specific and independent informal educational frameworks for Ethiopian youth. This article explores whether those frameworks are a safe, belonging space that provides answers for Ethiopian youth, or a space of differentiation that creates divisions among diverse youth. The results showed that the professional educational staff's point of view created a space for belonging and safety or a space for differentiation for Ethiopian youth. When the staff treat youths of Ethiopian origin in racist ways or are not interested in meeting the needs of those youths, that is a space of differentiation. However, when the educational staff understand that Ethiopian-Israeli youth have special needs and act accordingly, it is a space of belonging and safety. This study is unique in showing that we should not include Ethiopian youth in shared frameworks at all costs and explores whether a sense of belonging and safe spaces can provide answers that shared spaces cannot.

Keywords: ***Racial segregation; Microaggression; Space of belonging; Informal education: Israelis of Ethiopian origin.***

Teacher Status in Times of Crisis: Insights from the COVID-19 Epidemic and the Iron Swords War

Itzhak Gilat

Since the establishment of the education system in Israel, the status of the teacher has been a source of discontent, which has triggered major efforts to improve it. The current article presents the findings of monitoring the changes in the status of the teacher in the last decade, during which two major crises occurred: the COVID-19 epidemic and the Iron Swords War. The follow-up was conducted through a questionnaire developed for this study and distributed annually to a sample of 502 adult respondents. The questionnaire measured the perception of the teacher's status using seven dimensions (such as contribution to society, prestige, and salary fairness) compared to five professions: doctor, lawyer, high-tech person, military person, and social worker. The follow-up findings reveal that a change in the status of the teacher - a moderate improvement - only occurred at two points in time: after the start of the COVID-19 epidemic and after the start of the Iron Swords War. The article presents the quantitative findings regarding the monitoring of the status of the teacher in the last decade as well as the qualitative analysis of reasons for the status improving following the two major crises. The analysis of the reasons reveals the strengths of teachers in times of crisis and the parents' awareness regarding the importance of teachers for their children and for society. The research findings make it possible to propose a strategic direction for a change in the status of the teacher, which will be manifested not only in times of crisis.

Keywords: ***Teacher status; The COVID-19 epidemic; Iron Swords War; Longitudinal study.***

Resilience, Coping, and Mental Well-being During the Iron Swords War: A Comparative Study Among Jewish and Arab Students Studying at a Multi-Sectoral College

Yifat Harari Paltiel, Rotem Maor, Helen Kakonda Moalem

The current research focuses on differences between Jewish and Arab students studying at a multi-sectoral college in Jerusalem in psychological resilience, coping strategies, and psychological well-being. The research was conducted about two months after the outbreak of the Iron Swords War, upon the resumption of studies. The research method is a mixed explanatory research design. 275 Jewish and Arab students responded to a closed questionnaire that examined levels of personal resilience, use of coping strategies, and psychological well-being, which was analyzed quantitatively. Additionally, 39 students responded to open-ended questions that underwent qualitative analysis. The research findings showed no significant differences in resilience levels between the groups. Moreover, no significant differences were found between the groups in the use of emotion-focused coping strategies. However, it was found that Arab students used problem-focused coping strategies more than their Jewish counterparts. Furthermore, different patterns were found in psychological well-being: Jewish students experienced lower levels of psychological well-being related to anger management and emotional distress, while Arab students reported lower levels of positive self-perception. Qualitative analysis indicated cultural differences in emotional expressions and coping methods: Jewish students reported personal and national pain and used avoidance strategies, while Arab students expressed mixed feelings and concern for the future and used problem-focused strategies including direct and adaptive coping with the situation.

These findings highlight the need for higher education institutions in the country to develop culturally sensitive support systems tailored to the diverse needs of students and offer practical insights for improving student support during a prolonged war.

Keywords: ***Jewish and Arab students; Psychological resilience; Coping strategies; Psychological well-being; Protracted war.***

"Develop personal resilience and promote routine": Teacher supervisors during wartime

Raaya Alon, Bracha Hanna Shriber, Tamar Broida, Haya Nigal, Hagit Burg, Yael Benarza

Teacher supervisors are responsible for guiding pre-service teachers throughout their practical training for teaching. Their role straddles both teaching and guidance and encompasses multiple responsibilities. The current study examined teacher supervisors' perceptions of their role in the first months of the Iron Swords War in Israel. This phenomenological qualitative study utilized online questionnaires, containing open questions, with the aim of understanding how they perceive their role during the unique reality of the war. The participants were 82 teacher supervisors from 18 teacher-training institutions across the country. The participants' responses were divided into two aspects accepted in the research literature in the field – (1) interpersonal-emotional, and (2) content and teaching. The results demonstrated that during the war, the interpersonal-emotional aspect of the role was much more dominant than the content and teaching aspect. The teacher supervisors perceive the optimal guidance of their pre-service students as a national mission. The teacher supervisors serve as a stable anchor and help the pre-service teachers develop personal resilience using an approach of support, inclusion, and listening, while remaining flexible and adapting to the changing reality. The study's results reinforce the importance and contribution of teacher supervisors in the functioning of the pre-service students and in their training for teaching, including during crisis situations.

Keywords: ***Teacher supervision; War; Interpersonal-emotional; Content and teaching; Resilience: Flexibility; Mission.***

"When will we return to our real home?" Meanings of Educational and Environmental Systems from the Perspective of Displaced Parents from the Eastern Upper Galilee During Wartime

Yael Grinshtain

Israel's northern geographical periphery is characterized by remoteness and isolation compared to central localities, relatively low population concentrations, agriculture, and proximity to nature. In addition, many settlements in the periphery are defined as communities of conflict due to their proximity to the borders of the State of Israel. In routine or stable times, the periphery is characterized by struggles stemming from its geographical location, including security, medicine, transportation, and education issues. Alongside these challenges, there are also close relations between its residents in various localities on the periphery, as well as community strength and resources. Against the background of these characteristics, following the murderous attack on the southern communities on 7 October 2023 and the war that broke out in its wake, some 60,000 residents of the northern periphery who live 0-5 km from the border were internally displaced from their homes. This forced process led to drastic changes in the lives of the evacuees, especially among parents of children who were disconnected without prior preparation from the educational and environmental systems that were part of their daily routine. Based on Bronfenbrenner's bioecological model, which deals with the significance of various systems in children's developmental processes, the present study aims to examine the perceptions of parents from evacuated communities in the eastern Upper Galilee regarding the changes that occurred in the micro, meso, and macro-environmental educational systems following the evacuation after 7 October. The qualitative study was based on 50 interviews conducted with parents of children in elementary and secondary schools who had lived for at least the past ten years in one of the evacuated communities in Israel's northern periphery. A thematic analysis of the interviews demonstrates that while before 7 October, the microsystems were relatively stable and significant for the children and their parents, after this time, they changed radically with the addition of a hotel or accommodation system. On the exo level, security systems such as emergency teams and military presence have entered children's lives, shifting from an emphasis on economic, community, and educational development to a focus on security and emergency matters. On the macro level, there has been a dramatic change in the perception of personal and national security in the evacuated communities, alongside strengthening the negative aspects and dimensions of peripheral consciousness.

Keywords: ***Bioecological model; Parents; Northern periphery; Displacement/evacuation.***

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Special issue: **Education in time of crisis**

Volume 10, 2024-2025

Editors: **Yosi Yaffe and Leehu Zysberg**

Editorial Board: **Dorit Olenik-Shemesh**, The Open University of Israel

Inbar Levkovich, Tel-Hai College

Dominique-Esther Seroussi, Tel-Hai College; Zefat Academic College

Anat Kidron, Tel-Hai College

Itzhak Gilat, The Levinsky-Wingate Academic Center.

Yael Grinshtain, Tel-Hai College

ISSN 2412-2858

Online acsess:
https://www.telhai.ac.il/node/2359

Email: edutime@telhai.ac.il
Printed in Israel 2025.
© All rights reserved to Tel-Hai College

Tel-Hai University on the rise

הוצאה גלילית

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Special issue: **Education in time of crisis**

Volume 10, 2024-2025

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Special issue: **Education in time of crisis**

Editors: Yosi Yaffe and Leehu Zysberg

Volume 10, 2024-2025

Tel-Hai
University on the rise