"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?