

קולות

סיון-תמוז תשפ"ה – יוני 2025 30
כתב עת לענייני חינוך וחברה

גיליון
30

חינוך טראומה וחוסן



המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

- 1 **דבר נשיא המכללה / פרופ' אריה רטנר**
- 2 **דבר העורכות / ד"ר נעמה רשף, פרופ' חיה קפלן**
- 3 **חוסן – צורך השעה / פרופ' חיה קפלן**
- 8 **מנהיגות, חוסן ותקווה – פרספקטיבה אקזיסטנציאלית: ראיון עם חיים ילין / ד"ר הילה כהן**
- 12 **קהילה בזמן חירום במוסדות אקדמיים / טל רוזין, מיכל אלרן-אלון**
- במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך, טראומה וחוסן**
- 15 **חוסן בקרב סטודנטים מהחברה הערבית-בדואית שלומדים במכללות מעורבות: אתגרים ועקרונות התערבות / ד"ר חאלד אלסייד ופרופ' חיה קפלן**
- 20 **מודל חוסן רב-ממדי של יועצים חינוכיים בתקופת מלחמה / ד"ר רעות חן גמליאל, ד"ר אסנת רובין, ד"ר רעיה אלון**
- 25 **להנהיג בזמן משבר: קולות של מנהיגות חינוכית וחוסן בעקבות 7.10 / ד"ר דפנה גרנית דגני, ד"ר גל בן יהודה**
- 32 **התנסות ולמידת מורים בעת מלחמה: טיפוח חוסן באמצעות סדנת סימולציה / ד"ר אורנה הייזמן**
- 36 **קבע וארעי: נרטיבים של משפחות מפונות לילדים עם מוגבלויות במלחמת 'חרכות ברזל' / ד"ר אורן כהן זדה**
- מה קורא? על ספרים חדשים של סגל המכללה**
- 41 **"ובשנים הללו התחזקה האהבה" / ד"ר בתיה רייכמן**
- איפה הם היום? מדור בוגרים**
- 42 **"דווקא בשעת משבר, חשוב להיות בעשייה" / ד"ר נעמה רשף מראינת את אושרית זיו**
- מה שומע? רשמים מתוך כנסים וקורסים**
- 44 **כנס מתחברים 2: חוסן, חינוך, קהילה ומקום / ד"ר דפנה גרנית דגני, ד"ר ארנון בן ישראל, פרופ' חיה קפלן, ד"ר הילה כהן**
- 45 **"כאילו מעפר פורחת שושנה": מסע ספרותי משבר לריפוי – על מפגש עיוני ויצירתי של ההתמחות בספרות / ד"ר נעמה רשף**
- 45 **יום עיון מחקרי בנושא רכישת השפה העברית כשפה שנייה לדוברי ערבית במכללת קיי / ד"ר טליה דיתשי-ברק, ד"ר חיים דיהן**
- 47 **דמיינו חינוך: שיחותיי עם בינה מלאכותית / פרופ' אמנון גלסנר**

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין
צילום: חגי גלילי. כל התצלומים בקולות צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת מערכת: פרופ' אריה רטנר, פרופ' מארק אפלבאום, פרופ' אמנון גלסנר, ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.
מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.
© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם. **קולות** זמין לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.
© הזכויות לשיר "חסד ציפור" שמורות למחברת גל נתן
טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il



פרופ' אריה רטנר

דבר נשיא מכללת קיי

קוראים יקרים,

גם גיליון מס' 30 נכתב ומתפרסם בצילה של המלחמה הקשה שנכפתה על מדינת ישראל וגבתה קורבנות רבים, מחירים כבדים ואיימה לפגוע בחירותנו.

ככל שהמלחמה הולכת ומתמשכת כך גדל הצורך להתמודד עם בעיות, כגון חוסן, טראומה, חינוך בזמן משבר ובעיות נוספות.

גיליון זה אכן מציג מגוון של מאמרים העוסקים במנהיגות חינוכית, בבנייה של מערכים להתמודדות עם ירידה בחוסן המציבה אתגרים רבים בניהול בתי ספר ומערכות חינוך.

בגיליון זה משתקפת פעילותה של מכללת קיי אשר עושה כמיטב יכולתה כדי להקנות לבוגרות ולבוגרים שלה כלים להתמודד עם נושאים אלה.

גיליון חגיגי זה מציין 15 שנה ו־30 גיליונות מאז היווסדו של כתב העת המכללתי 'קולות'. כתב העת מהווה במה חשובה למאמרים, לדעות ועוד של חברי הסגל האקדמי במכללה. כמו כן בשנה החולפת ציינה המכללה 70 שנים להיווסדה וקיימה אירוע חגיגי בבית הנשיא בירושלים.

אני מאחל גם למכללה וגם לכתב העת 'קולות' להמשיך להיות פוריים ולהוות במות חשובות בהוראה.

בברכה,

פרופ' אריה רטנר

נשיא המכללה



קוראות וקוראים יקרים,

"אָנִי יוֹדַעַת שְׁנַשְׂאָר כָּאֵן עוֹד חֶסֶד.
זֶה צָלוּל, עוֹמֵד וּבְנוֹי כְּמוֹ מְגֹדֵל.
הוּא כָּאֵן וּמְמַתִּין שְׁנַבְחִין בוֹ
גְלוֹי, צְפוּרִי, פּוֹרֵחַ וְקַל [...]"

'חסד ציפור', גל נתן

השיר "חסד ציפור" פורסם כחודשיים בלבד לפני מאורעות הטרור של השבעה באוקטובר. היכולת לראות את החסד שממתין שנבחין בו גם בליבה של מציאות כה קשה וטראומטית, היא ביטוי מרגש ועמוק לחוסן האנושי. חוסן זה אינו נמדד רק ביכולת לשרוד את הקושי, אלא גם ביכולת למצוא משמעות, תקווה ואפילו יופי בתוך המציאות המורכבת והכואבת.

אנו שמחות להגיש לקהל הקוראים את **הגיליון השלושים** של כתב העת 'קולות', גיליון חגיגי במיוחד המציין אבן דרך משמעותית בתולדות כתב העת והוא מתפרסם **בשנת השבעים** למכללת קיי אשר חוגגת שבעים שנות עשייה חינוכית משמעותית.

הגיליון מוקדש לנושא '**חינוך, טראומה וחוסן**' והוא מבקש להאיר את הזיקות העמוקות והמורכבות בין שלושת המושגים שבליבת הנושא. המאמרים והראיונות המובאים בו מציגים קשת רחבה של התייחסויות למושגים אלו - מהיבטים תיאורטיים ועד ליישומים מעשיים בשדה החינוכי, היכולות לסייע לאנשי חינוך ולנשות חינוך בהתמודדות עם ההשלכות של טראומה ובדרכים לפתח ולקדם חוסן אישי, מקצועי וקהילתי.

הגיליון פותח במאמר מבוא מעמיק המניח את התשתית התיאורטית והמעשית להבנת מושג החוסן במצבי משבר וחירום. אחריו, ריאיון עם חיים ילין, ראש המועצה האזורית אשכול לשעבר, המספק נקודת מבט אישית וקהילתית על התמודדות ארוכת שנים עם מציאות ביטחונית מורכבת. בהמשך מוצגים מאמרים העוסקים במגוון היבטים של חוסן בהקשרים חינוכיים: קהילות סטודנטים באקדמיה בזמן חירום, סטודנטים מהחברה הערבית-בדואית במכללות מעורבות, פיתוח חוסן בקרב מורים, מנהיגות חינוכית, יועצים במערכת החינוך ומשפחות מפונות לילדים עם מוגבלות. הגיליון כולל גם ריאיון עם בוגרת התוכנית 'תמורות' העוסקת בעבודת שטח בתחום החוסן הקהילתי.

לצד אלה מופיעים בגיליון המדורים הקבועים המציגים ספר חדש, כנסים וימי עיון שהתקיימו במכללה, שחלקם עסקו בנושא של חוסן, ומדורו המתחדש של פרופ' אמנון גלסנר העוסק בשיח עם בינה מלאכותית בנושא למידה וחוסן.

אנו מודות לכותבים ולכותבות על עבודתם המעמיקה והמסורה, ולחברי מערכת כתב העת 'קולות', מזכירת המערכת אלבינה בן דוד, עורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, צלם המכללה חגי גלילי והגרפיקאית נירה רובין - על תרומתם להוצאת גיליון משמעותי זה.

אנו מקוות כי הגיליון ישמש מקור השראה ולמידה לאנשי חינוך ולנשות חינוך, לחוקרים ולחוקרות וליתר העוסקים והעוסקות בקידום חוסן חינוכי וחברתי.

בברכת קריאה מעשירה ומשמעותית,

חיה קפלן

עורכת אורחת

ראשת מרכז החוסן קמ"ה בנגב

נעמה רשף

עורכת ראשית



חוסן - צורך השעה

| חיה קפלן |

פרופ' חיה קפלן, העומדת בראש מרכז החוסן קמ"ה שהוקם במכללת קיי, מציגה בסקירה מקיפה זו מושגי יסוד, הגדרות ותיאוריות מרכזיים בתחום הטראומה והחוסן ומצביעה על רבי-ממדיותו ועל חשיבותו של מושג החוסן במיוחד בהקשרים העכשוויים של החברה הישראלית.

הופך להיות חשוב ומרכזי. מושג זה עומד בלב מאמרו תיאורטי זה. אבל טרם התייחסותי למושג החוסן אציג מספר מושגים שנשזרו בשיח הציבורי בישראל מאז שבעה באוקטובר, ביניהם חירום ומשבר, לחץ, טראומה ופוסט-טראומה, לצד רווחה נפשית ושלומות. בהמשך המאמר אציג את המושג חוסן, שיאפשר לנו התבוננות במושגים נוספים, וביניהם צמיחה מטרואומה, אופטימיות, תקווה ועוד. אתחיל עם הצגה קצרה של מושגים שהפכו לשכיחים בימים אלה.

גליון זה של 'קולות' נכתב בהקשר של שבעה באוקטובר ומלחמת 'חרבות ברזל' שנלוותה ליום זה, ושנמשכת עד היום. מצב חירום מתמשך זה פגע בבריאות הנפשית של כלל תושבי המדינה, ביניהם ילדים בגיל הרך והוריהם (Shay et al., 2024), מתבגרים וצעירים (בן סימון וקונסטנטינוב, 2024; סבג ועמיתיו, 2024). תמונת המצב בקרב הסטודנטים והסטודנטיות במוסדות להשכלה גבוהה מצביעה גם היא על השפעות המלחמה. מנתוני 'הקואליציה הישראלית לטראומה' עולה כי מאז אירועי שבעה באוקטובר ניכרת עלייה של כ-122% בפניות לסיוע נפשי בקרב סטודנטים ואנשי סגל אקדמי ומנהלי, במיוחד בדרום הארץ. לפי סקר של התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות הארצית (פברואר, 2024), 63% מהסטודנטים דיווחו שמצבם הנפשי החמיר מאז אירועי שבעה באוקטובר, 48% העידו כי פנו או ייתכן שיפנו לקבלת סיוע נפשי. מצב זה הוגדר כ'טראומה לאומית' (Hirschberger, 2018), והשפעתה ניכרת מרמת הפרט ועד לרמת העם והמדינה.

זרקור על מושגים שאנו משתמשים בימים אלה

מצב המלחמה שבו אנו שרויים מוגדר כמצב חירום. **מצב החירום** הוא **משבר** פתאומי, שנוצר כתוצאה מאירוע חיצוני, שיוצר חשש לפגיעה או לסכנה קיומית, משבש את מהלך החיים השגרתי ומאיים ברמות השונות: הפרט, הקהילות, הקבוצות והמדינה בכללותה (פיקוד העורף, 2025). מצב החירום או האירוע המשברי יכול להוביל למגוון של חוויות פנימיות שליליות שכרוכות בפגיעה באיכות החיים וברווחה הנפשית

בהתבוננות עצמית ההגדרות התיאורטיות האלה מתחברות לחוויות של כולנו בימים אלה. כאשר החוויות האישיות הן כל כך עוצמתיות והופכות להיות קולקטיביות, המושג של חוסן

של האדם (well-being), ביניהן לחץ, חרדה, דיכאון, טראומה והפרעת דחק פוסט-טראומטית (הֶלְמָת, פוסט-טראומה).
בהבחנה מכך ניתן להתייחס למגוון מושגים שמבטאים איכות חיים ורווחה נפשית, ביניהם המושג שְלוּמוֹת (well-being). תחושת שְלוּמוֹת היא תוצאה של הערכה סובייקטיבית של האדם בייחס לאיכות חייו. באופן כללי רווחה נפשית היא מצב של איזון רגשי, פסיכולוגי וחברתי, ובו אדם חווה תחושת סיפוק, משמעות, חוסן נפשי והתמודדות יעילה עם אתגרי החיים. רייף (Ryff, 1989) וסליגמן (Seligman, 2000), למשל, מדגישים את הממדים האלה: רגשות חיוביים והיעדר רגשות שליליים, קבלה עצמית, יחסים חיוביים עם אחרים, אוטונומיה, שליטה בסביבה, משמעות, מעורבות וצמיחה אישית.

ברמת הפרט מצב החירום/המשבר יוצר **לחץ** (דָחָק / עקה / Stress). לחץ פסיכולוגי הוא מצב של הפרת האיזון שבו נמצא האדם כתוצאה מאיום פיזי או נפשי (Lazarus & Folkman, 1984). פולקמן ולזרוס, בהמשגתם המוקדמת, מגדירים לחץ כמצב סובייקטיבי שבו קיים פער או חוסר איזון בין דרישות המצב למשאבים שהאדם תופס שיש לו. הלחץ מאיים על תחושת שיווי המשקל הפסיכולוגי של הפרט, קוטע את הרצפים השגרתיים ומחייב את הפרט להתמודד. הלחץ הוא תגובה טבעית של הגוף והנפש למצב האיום (ראובני, 2025). הלחץ יכול לנבוע ממגוון גורמים, כגון מצב חירום כמו מלחמה, עבודה, לימודים, מערכות יחסים או בעיות אישיות. לחץ פסיכולוגי יכול להתבטא בכמה ערוצים: פיזיולוגי, למשל כאבי ראש, עייפות, הפרעות בשינה; רגשי, למשל תחושות של מתח, פחד, חרדה או דאגה, חוסר אונים או עייפות נפשית; התנהגותי וחברתי, למשל הימנעות מפעילויות או מאנשים, ירידה בתפקוד בעבודה או בבית; או קוגניטיבי, למשל בעיות בזיכרון (בר חי ועמיתיה, 2019).

חוסן ומשמעות

מקור המושג חוסן (resilience) הוא מלטינית ומשמעותו 'לקפוץ חזרה' (Bounce Back). כלומר חזרה לתפקוד תקין לאחר מצב של משבר או מצוקה (Isaacs, 2012). מאסטן (Masten, 2014, p.10), מגדירה חוסן כ"יכולת של מערכת דינאמית להסתגל בהצלחה להפרעות שמאיימות על התפקוד, ההתפתחות או הקיום של המערכת". ב'מערכת' הכוונה לאדם, למשפחה, לבית הספר, לקהילה או לארגון ואף למערכת כלכלית. פדן וגל (2020, עמ' 47) מגדירים חוסן כ"יכולת של יחיד, קהילה או מדינה להתנהג באופן אדפטיבי בעת משבר או בעקבות הפרעה כדי לשוב לרמת תפקוד קודמת או משופרת". בהפרעה (disruption) הכוונה להפרה של המצב המאוזן המתקיים בעת שגרה. ההפרעה יכולה להתקיים ברובד של היחיד, הקהילה או המדינה, בתחומים שונים: חברתי, פוליטי, כלכלי וביטחוני. בהמשך להגדרות אלה, שפת החוסן כוללת מושגים כמו חוסן של היחיד, חוסן קהילתי וחוסן לאומי או מדינתי. מאמר זה מתמקד בחוסן של האדם או הפרט ובהיבט הפסיכולוגי.

החוסן הפסיכולוגי הוא מושג דינמי ורב-ממדי, הוא מתפתח בהקשר ומשלב רכיבים פסיכולוגיים ומשאבים פנימיים וחיצוניים (Hascher et al., 2021). החוסן הוא התהליך של

במצבים קיצוניים סיטואציות של משבר עלולות להיחוו כטראומה. **טראומה** מוגדרת כהתרחשות מדאיגה, מעוררת לחץ, הנמצאת מחוץ לטווח החוויה האנושית הרגילה. על פי ספר ההבחנות הפסיכיאטריות (DSM-5), מדובר לרוב באיום פתאומי עז על החיים או על השלמות הגופנית, שמלווה בחוסר אונים או בתחושת אימה (American Psychiatric Association, 2005), אירוע ששובר את רצף החיים ושובר הנחות יסוד (למשל, "אני מוגן").

בעקבות חשיפה לאירוע טראומטי קיצוני האדם יכול לסבול **מהפרעת דחק פוסט-טראומטית - PTSD** - פוסט-טראומה (Post Traumatic Stress Disorder). על פי ה-DSM-5 התסמינים הקליניים של פוסט-טראומה יופיעו בעקבות חשיפה למאורע טראומטי (סכנת מוות, פציעה חמורה, תקיפה מינית ועוד). מדובר במצב שבו תסמיני הטראומה אינם חולפים עם הזמן וממשיכים לפגוע בתפקוד היום-יומי של האדם. חשוב לציין שרק מיעוט מאלה שחוו אירוע טראומטי יפתחו פוסט-טראומה. התסמינים של ה-PTSD מתחלקים לארבע קבוצות עיקריות: חודרניים (כמו הבזק לעבר [פלשבק] שבו האדם חש כאילו האירוע הטראומטי מתרחש שוב או הוא חווה סיטום), הימנעותיים (כמו הימנעות ממחשבות על האירוע, ממקומות או מאנשים שקשורים לאירוע), שינויים בקוגניציה ובמצב הרוח (חוסר יכולת להיזכר בטראומה, האשמה עצמית, מנעד

החוסן הפסיכולוגי הוא מושג דינמי ורב-ממדי, הוא מתפתח בהקשר ומשלב רכיבים פסיכולוגיים ומשאבים פנימיים וחיצוניים (Hascher et al., 2021). החוסן הוא התהליך של

החוסן הפסיכולוגי הוא מושג דינמי ורב-ממדי, הוא מתפתח בהקשר ומשלב רכיבים פסיכולוגיים ומשאבים פנימיים וחיצוניים (Hascher et al., 2021). החוסן הוא התהליך של





יסוד, מטרות, תפיסות ועמדות לגבי החיים. החוויה שהאדם חווה מעוררת בו תהליכים של חשיבה מחדש, שאלות לגבי מהות החיים ועיבוד מחדש של ההנחות שהובילו אותו עד לנקודה זו בחייו. האדם מגבש תפיסות חדשות אשר מותאמות למציאות החדשה. צמיחה פוסט-טראומטית מוגדרת כמכלול השינויים שנתפסים כחיוביים לאורך זמן בעיני הפרט עצמו (פרדס, 2025). שינויים אלה מתבטאים בשלושה מישורים:

- שינויים בתפיסת העצמי: היכרות עם חוזקות וחולשות, פיתוח יכולות חדשות, גילוי ופיתוח משאבים פנימיים ועוד.
- שינויים ביחסים הבין-אישיים: פיתוח יחסים בין-אישיים משמעותיים יותר, למידת מיומנויות בין-אישיות כמו אמפתיה וחמלה, העמקת הקרבה, הגדלת מעגל הקשרים החברתיים ועוד.
- שינוי בסדרי עדיפויות ובפילוסופיית החיים: שינויים רוחניים, העמקת המשמעות בהיבטים שונים של החיים, הצבת יעדים חדשים, מיצוי הטוב בחיים, חזרה לדת ועוד.

מודלים של חוסן ושל משאבי חוסן פנימיים וחינוניים

מושג החוסן רחב ורב-ממדי. קיימים מודלים שונים המציעים דרכים להתערבות, וכל מודל מעוגן בתיאוריה/גישה ומחקר ומציע פרקטיקות ומיומנויות ייחודיות. בכל אחד מהמודלים מושגים ייחודיים, וחלקם מתייחסים למשאבי חוסן, שמבוססים על התיאוריה הספציפית. בין התיאוריות יש לעיתים ממשקים של רעיונות ושל מושגים. בסעיף להלן אזכיר או אציג בקצרה רק מספר מודלים. קיימים, כמובן, מודלים נוספים.

התיאוריה של לזארוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) מציעה כי התמודדות עם לחץ אינה אחידה לכל האנשים והיא תלויה בפרשנות הסובייקטיבית של המצב ובמשאבים האישיים. על פי תיאוריה זו ההתמודדות כוללת הערכת המצב (כמסוכן, כמאיים, כלא משמעותי), הערכת המשאבים ובחירה באסטרטגיות התמודדות: התמודדות ממוקדת בבעיה, קרי שינוי או פתרון המצב עצמו (למשל, חיפוש מידע, תכנון אסטרטגיה) או התמודדות ממוקדת ברגשות (למשל, ויסות רגשות, חיפוש תמיכה רגשית, הימנעות).

מודל גשר מאח"ד (גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות, חברה ודמיון) של פרופ' מולי להד (Lahad, 2016) מציע שישה ערוצים להתמודדות עם מצבים של לחץ או משבר. המודל מאפשר למתנסים בו ללמוד מהו סגנון (או סגנונות) ההתמודדות שמאפיין אותם וללמוד על סגנונות חדשים.

חיים עומר ונחי אלון (1994) תיארו כיצד מצבי משבר ואסון קוטעיים את הרציפויות של האדם בארבעה תחומים: קוגניטיבי, חברתי, תפקיד ותפקוד והיסטורי (זהותי). המודל מתמקד בהחזרת תחושת הרציפות והשליטה לאדם ומכאן הוא גם מחזק את החוסן האישי.

תיאורית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017) גורסת

גיוס משאבים כדי להסתגל באופן מוצלח (Hascher et al., 2021; Ungar, 2012). החוסן הפסיכולוגי מוגדר כתהליך דינמי שניתן לפתחו באמצעות הידוד (אינטראקציה) עם הסביבה (Ungar, 2012), זאת בהבחנה מההגדרות שמתייחסות לחוסן שאינו פסיכולוגי כתכונה קבועה ולא כיכולת מתפתחת.

ניתן להגדיר חוסן כיכולת, אבל גם כתהליך וגם כתוצר (Hascher et al., 2021). מחקרים רבים התמקדו ביכולות או בתכונות שמחזקות חוסן. למשל, בקרב מנהלי בתי ספר שהתמודדו עם משבר מערכת נמצאו יכולות, כמו גישה פרואקטיבית, אופטימיות וראיית המשבר כהזדמנות לצמיחה, למיקוד במשימה, למחויבות ברורה ולגמישות (Isaacs, 2012). בספרות התיאורטית והמחקרית מתייחסים גם לתהליך של התמודדות עם המשבר. למשל, האשר ועמיתיה (Hascher et al., 2021) פיתחו מודל שמציג את היחסים בין חוסן לבין תחושת שְׁלוּמוּת או רווחה נפשית (well-being) בקרב מורים. תהליך החוסן כרוך בהערכת האירוע המשברי והרגשות הנלווים אליו, בחירה של משאבי התמודדות, יישום דרכי ההתמודדות והערכה מחודשת של הרווחה הנפשית. ג'ונסון (Johnson, 2008) טוען כי חוסן מתייחס גם לתהליך וגם לתוצאה של התמודדות בתגובה לאיומים על תחושת השְׁלוּמוּת או הרווחה נפשית. החוסן כרוך ביחסי גומלין בין חוזקות ומשאבים פנימיים של הפרט לבין גורמי תמיכה חיצוניים בסביבה החברתית.

חוסן - לא רק פוסט-טראומה, אלא אפילו צמיחה ממשבר

מקובל כיום להתייחס לחוסן גם כיכולת לצמוח ממשברים (Richardson, 2002; Southwick & Charney, 2018). תפיסה זו מתקשרת למושג 'צמיחה פוסט-טראומטית', חוויה סובייקטיבית של שינוי פסיכולוגי חיובי המתרחש בעקבות התמודדות עם משבר או מצב לחץ טראומטי (Tedeschi & Calhoun, 2004). לתפיסה זו מתקשר גם המושג 'קפיצה קדימה' (Bouncing Forward), שמשמעותו לצמוח מן המשבר בהבחנה מחזרה למצב הקודם (פרדס, 2024).

על פי המודל של טדסצ'י וקלהון (Tedeschi & Calhoun, 2012) בעקבות משבר וטראומה מתערערות אצל האדם הנחות



משאבי החוסן החיצוניים קשורים לסביבה ותומכים בחוסן של האדם, ביניהם תמיכה חברתית (משפחה, חברים, עמיתים), השתייכות לקהילה תומכת, נגישות לשירותים מקצועיים, כמרכזי חוסן קהילתיים ומכללתיים, משאבים כלכליים, חיבור לטבע ועוד.

חוסן באקדמיה

בעקבות תמונת המצב במדינה בכלל ובמוסדות האקדמיים בפרט ייסדה הקואליציה הישראלית לטראומה פרויקט לאומי שנקרא 'חוסן באקדמיה' ב-22 אוניברסיטאות ומכללות בישראל. במסגרת הפרויקט הוקמו במוסדות האקדמיים 'מרכזי חוסן' במטרה לתת מענה רגשי-פסיכולוגי לסטודנטים ולסגל האקדמי והמנהלי וליצור במכללות תרבות ארגונית שמקדמת חוסן וְשְׁלוֹמוֹת.

במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי הוקם מרכז החוסן קמ"ה בנגב. המרכז פועל במספר ערוצי התערבות:

1. סיוע טיפולי פרטני וקבוצתי לאנשי סגל אקדמי ומנהלי ולסטודנטים
2. עבודה מערכתית-ארגונית הקשורה לחירום: הכנה ויצירת תשתיות והקמת צוות לשעות חירום, מתן מענים בתקופות חירום (מענה טלפוני, סדנאות לסגל ולסטודנטים) ואחרי החירום – משוב, למידה והפקת לקחים
3. ציר מערכתי-פדגוגי, עבודה מערכתית בתקופת השגרה: עבודה על חוסן בתוכניות ההכשרה (תואר ראשון ושני) באמצעות סדנאות לסגל ולסטודנטים וקידום פדגוגיה של שְׁלוֹמוֹת, קהילה אכפתית ותקווה. במכללה הוכשר צוות מדריכי חוסן, כולם מתחום הפסיכולוגיה.

כי הגורם הישיר והבסיסי להתפתחות מיטבית, להסתגלות ולהתמודדות עם אתגרים וקשיים הוא חוויות של סיפוק צרכים פסיכולוגיים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה. התיאוריה מדגישה תהליכי עצמי פסיכולוגיים, שמתפתחים כתוצאה מתמיכה בצרכים: תחושת אוטונומיה ומשמעות, תחושת מסוגלות, תחושת שייכות, מוטיבציה אוטונומית, תחושת רווחה נפשית, תחושת חיות (ויטאליות) ועוד. כל אלה מהווים משאבי חוסן פנימיים.

גישות ותיאוריות נוספות, שעל בסיסן פותחו דרכים לחיזוק החוסן, הן פסיכולוגיה חיובית (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000), גריט (Duckworth, 2016), מיינדפולנס (Kabat-Zinn, 2003), חמלה עצמית (Neff, 2016), התיאוריה הסלוטוגנית (Antonovsky, 1996), שעל בסיסה פותחה פדגוגיה של חוסן (שקד, 2025), התחום של למידה רגשית-חברתית (SEL) (בנבנישתי ופרידמן, 2020), חוסן אתגרי חיים - המודל של כהן האריס (Wolmer et al., 2016).

המודלים השונים מתייחסים למשאבי חוסן, גורמים שמסייעים לאדם להתמודד עם אתגרים, עם משברים ועם לחצים בחיים. משאבי החוסן נחלקים לשתי קטגוריות עיקריות: פנימיים וחיצוניים.

משאבי החוסן הפנימיים קשורים ליכולות פנימיות ורגשיות, ביניהן יכולת ויסות רגשי, תחושת ערך עצמי, גמישות מחשבתית, תחושת משמעות, אופטימיות, אמונה דתית, מצפן של ערכים, תקווה, פרואקטיביות ומוטיבציה פנימית ועוד. ולצידן אסטרטגיות התמודדות חיוביות, כמו ניהול זמן, פתרון בעיות, חשיבה חיובית ועוד.

המקורות למאמרה של חיה קפלן

- בנבנישתי, ר', ופרידמן, ט' (עורכים), (2020). טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. ירושלים: יזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2024). השפעות מלחמת חרבות ברזל על הצעירים בישראל: ממצאי סקר. דמ-004-24. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.
- בר חי, י', זיגל, מ', ולביא, ת' (2019). חוסן אישי ומשפחתי, התמודדות עם לחץ בשגרה ובחירום. תדריך לצוותי התוכניות למשפחות בעוני /או עם ילדים בסיכון במחלקות לשירותים חברתיים. ג'וינט ישראל, אשלים, משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- סבג, י', רזניקובסקי-קוראס, א', ארזי, ט' (2024). השפעות מלחמת חרבות ברזל על ילדים ובני נוער בישראל. מכון מאיר, ג'וינט, ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/the-effects-of-the-israel-hamas-war-on-children-and-youth-in-israel>
- עומר, ח', ונחי, א' (1994). עקרונות הרציפות, גישה מורחבת לאסון וטראומה. פסיכולוגיה, ד (2-1) - 28-20.
- פדן, כ', וגל, ר' (2020). הצעת מסגרת רב-ממדית להגדרת המושג חוסן. חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה, 2(1), 41-78.
- פיקוד העורף (2025). <https://www.oref.org.il/heb/articles/emergency-preparedness/preparing-routine/2100>.
- פרדס, א' (2024). נתיבי חוסן במרחב אפשרויות: משברים כהזדמנות לעדכון מפות. בטיפולנט הקהילה המקצועית. https://www.betipulnet.co.il/particles/Resilience_and_Resource_Oriented_Therapy_Review
- פרדס, א' (2025). מה שלא הורג מחשל, האומנם? על צמיחה פוסט-טראומטית.
- פרנקל, ו' (1963; 2022). האדם מחפש משמעות, מבוא ללוגותרפיה. כנרת סמורה-דביר.
- ראובני, א' (2025). טראומה לאומית: ההשפעה הנפשית של מלחמה וטרור. אתר נט"ל, נפגעי טראומה על רקע לאומי.
- שקד, ח' (2025). פדגוגיה של חוסן. אתר המכללה האקדמית חמדת.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11-18.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: the power of passion and perseverance*. Scribner-Book-Company.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021) Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63:4, 416-439..
- Hirschberger, G. (2018). Collective Trauma and the Social Construction of Meaning. *Frontiers in Psychology*, 9: 1441.



סטודנטים להוראה. נמצא כי תמיכה בחוסן ארגוני-קהילתי (שכוללת תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים, בעיקר בשייכות ובקשר עם המרצים ועם סטודנטים עמיתים), מנבאת תחושות סיפוק צרכים ואלה מנבאים (בתיווך

חלקי) מוטיבציה אוטונומית, מעורבות בלמידה, חוסן ותקווה. תמיכה בחוסן הארגוני-קהילתי מפחיתה תסכול צרכים פסיכולוגיים, שמנבא בתורו (בתיווך חלקי) דיכאון, חרדה ופוסט-טראומה ופוגע בחוסן ובתקווה. ממצאים אלה מצביעים על כך שהלימודים במכללה מהווים עבור הסטודנטים 'מרחב מרפא'. תמיכה בחוסן הארגוני-קהילתי מקדמת תחושת שְׁלוּמוֹת (ראו הגדרה למעלה) למרות החוויות השליליות והפגיעה ברווחה הנפשית של הסטודנטים בתקופת המלחמה. במחקר נמצא כי חוויות הפגיעה בכל אחד ממשתני המחקר הייתה גבוהה יותר בקרב הסטודנטים הערבים-בדואים, אבל התמיכה בהם הייתה משמעותית בשתי הקבוצות.

לסיכום, המאמר הציג את המושג חוסן, מורכבותו ודרכים לטפחו, בדגש על סטודנטים וסטודנטיות. מדובר במושג רב-ממדי, שמוסבר על ידי תיאוריות רבות, כל אחת מהן ייחודית בתפיסה ובמושגים שבהם היא מעוגנת. תמונת המצב באוכלוסייה הכללית ובקרב הסטודנטים מצביעה על החשיבות הרבה בטיפול החוסן הארגוני והאישי. אנו קוראים לסטודנטים ולסטודנטיות ולאנשי הסגל המנהלי והאקדמי להיעזר בשירותי מרכזי החוסן באקדמיה ומקווים שהפרויקט שמובילה הקואליציה הישראלית לטראומה יקדם תרבות של חוסן וְשְׁלוּמוֹת במוסדות האקדמיים. ■

כחלק מחזון המרכז מיצבנו את התפיסה המובילה את עבודתנו - קמ"ה: קהילה, קשר ושייכות, מוגנות, מסוגלות, הכוונה עצמית (אוטונומיה), הכלה. על פי תפיסה זו תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים תורמת למשאבי התמודדות וצמיחה פנימיים: תחושות שייכות, מסוגלות ואוטונומיה. אלה תורמים מצדם לתפקוד רגשי-חברתי מיטבי, לפרואקטיביות/אג'נטיות, לחוסן, למוטיבציה ולשְׁלוּמוֹת ומפחיתים רגשות שליליים, כמו דיכאון וחרדה.

תפיסה זו נתמכת בממצאי מחקר שנערך על ידי מרכז החוסן קמ"ה בנגב (קפלן, כהן, אל סיד ואסף, 2025), אשר מדגיש את המקום החשוב של הקהילה והחוסן הקהילתי כחלק מהתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים. המחקר נערך בקרב 332



Kabat-Zinn, J. (2003.) Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2), 144-156.

Lahad, M. (2017). *From victim to victor: The development of the BASIC PH model of coping and resiliency*. *Traumatology*, 23(1), 27. <https://doi.org/10.1037/trm0000105>

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Isaacs, A. J. (2012). Resiliency and the individual demographics of school leaders: Making a difference in the quality of educational leadership. *Journal of Research in Education*, 22 (1), 128-162.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274.

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

Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6).

Shay, D., Blank, C., Navon, Y., & Shavit, Y. (2024), The Impact of the Israel-Gaza War on Young Children and Their Parents: Longitudinal Survey Findings Post-October 7th, Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

Richardson, G.E. (2002) The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3),307-321.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*. 55(1), 5-14.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School psychology quarterly*, 18(2), 122-139.

Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). TARGET ARTICLE: "Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence." *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2012). Pathways to personal transformation: Theoretical and empirical developments. In P. Wong (Ed.). *The human quest for meaning: Theories, research and applications (2nd Ed.)*.(pp. 559-572). New York: Routledge.

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In M. Ungar (Ed.). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13-31). Springer Science + Business Media.

Wolmer, L., Hamiel, D., Margalit, N., Versano-Eisman, T., Findler, Y., Laor, N., & Slone, M. (2016). Enhancing children's resilience in schools to confront trauma: The impact on the teachers in Israel. *Journal of Psychiatry and Related Science*, 53(2), 25-32. (*equal contribution)

מנהיגות, חוסן ותקווה - פרספקטיבה אקזיסטנציאלית

ריאיון עם חיים ילין

| הילה כהן |

חיים ילין, איש ציבור ישראלי אשר כיהן כראש המועצה האזורית אשכול וכחבר הכנסת מטעם מפלגת 'יש עתיד', הוא מנהיג ויזם חברתי אשר פועל משבעה לאוקטובר ללא ליאות לבנייה ולשיקום של יישובי עוטף. בריאיון עם ד"ר הילה כהן ממרכז קמ"ה שבנגב מתייחס ילין לסוגיות של מנהיגות, חוסן ותקווה, למבנה העומק של מושג המשמעות בחיים ולדרכים שבהן ניתן לכוון תקווה. הוא עושה זאת תוך שהוא שוזר מושגי יסוד מהתיאוריה האקזיסטנציאלית וממודלים של תקווה.

תודה על ההזדמנות לראיין אותך, הריאיון עוסק במנהיגות, חוסן ותקווה. מהו חוסן מבחינתך?

חוסן בטרמינולוגיה של אנשי המקצוע הוא זמן ההתאוששות. מדובר על יכולת להתאושש פיזית ונפשית ממכה. אותו דבר לגבי קהילה, חוסן של קהילה מתייחס לזמן ההתאוששות של קהילה, כמה זמן לוקח לקהילה להתאושש... אני מאמין שאחרי שבעה באוקטובר המילה חוסן צריכה לעבור רוויזיה. מבחינתי חוסן הוא התחדשות.

צריכים להבין ולהתייחס למשמעות של חוסן של קהילה בהקשר חדש, אחרי שאדם מתפנה מהבית, אחרי שהבית שלו נשרף, אחרי שהחיים שלו והזיכרונות שלו נשרפו עם הבית צריך להגדיר חוסן אחרת. אין הגדרה להתאוששות מדברים שעד היום לא חווינו. אנחנו חווים חוסר אונים שלא היה כמותו. לא חלמנו שדבר כזה יכול לקרות, הסיטו הפך למציאות, לכן חייבים להגדיר חוסן אחרת לגמרי. אני באופן אישי חיברתי את החוסן לתקווה.

תוכל להסביר ולהרחיב בבקשה?

זאת אומרת שהדבר היחידי שנותן לי מנוח זה להסתכל קדימה, להסתכל קדימה שיהיה יותר טוב, שצריך לתת תקווה. אם כולם יהיו בדיכאון לא נוכל להתאושש. את זה הבנתי מייד. אין לנו פריבילגיה להיות בדיכאון, צריך לתת תקווה לאנשים.

מהי תקווה מבחינתך? איך אתה מגדיר תקווה?

תקווה היא החלק הפרקטי, לנסות להניע את העוגנים שהם הכי שורשיים אצלנו. לדוגמה, בקיבוץ בארי זה חקלאות ודפוס בארי: לחזור לזרוע, להפעיל את בית הדפוס. מנהל הדפוס של בארי (בן סומן, ה"כ) החליט לפתוח את הדפוס בכל מחיר ובכל דרך אפשרית. זה מה שחשוב - להתחיל להניע את העוגנים.

'משמעות' לפי הספרות המקצועית כוללת היבט קוגניטיבי של פשר וקוהרנטיות, היבט מוטיבציוני הכולל מטרה ותכלית והיבט רגשי הכולל תחושה של שייכות ומשמעות (matter). משמעות יכולה לבוא לידי ביטוי בחוויה, ביצירה ובנקיטת עמדה, כל אלה באים לידי ביטוי בדברים הבאים של חיים ילין, לא רק ברמה ההצהרתית אלא גם בפועל. בריאיון חיים ילין מתייחס לתחושה של כיוונית בחיים, בניית מצפן פנימי ואימוץ סגנון מנהיגות ממוקד אנשים אשר מבוסס על פרו-אקטיביות, נקיטת עמדה, אחריות אישית ותמונת חזון גדולה.

לאורך הריאיון ילין מתייחס לחשיבותה של הקוהרנטיות והכיוונית בחיים. לפיו, חשוב שנדע מדוע לא הצלחנו למנוע את שבעה באוקטובר כדי שנוכל להבין היכן היינו ולאן פנינו. הוא מזכיר את חשיבותה של תחושת השייכות. לדבריו השייכות מספקת לאדם נראות, מקום, מרחב בטוח לפעול והיא היסוד להתפתחות בריאה. שייכות היא הבסיס לזהות ולאסטרטגיה. חיים ילין מסמן את הזמן הזה כקריאת השכמה לכולנו, להתחבר למטרה גדולה, לקבל אחריות, לפעול למען הכלל ולהכיר בטוב.

בריאיון מוצגת תפיסה מערכתית, ולפיה העבודה לחידוש העוטף חייבת להיעשות בהקשר, בשיתוף פעולה ובאיחוד כוחות. יש לכלול בה מורים והורים, מנהיגים מקומיים וארציים, אנשי חינוך ורווחה. ההתחדשות בעוטף יכולה להיעשות רק באמצעות התחברות לערכים משותפים כמו החיבור לאדמה, ציונות, בין אדם לחברו ועוד. חיים ילין מעשיר את הריאיון בדימויים למנהיגות כמו הורות, משה רבינו, זריעת החיטה כמסמלת חיים ואנקדוטות אישיות כהורה, חבר קיבוץ וראש מועצה.

בימים מורכבים אלה, בעיצומה של מלחמה ומשבר אמון מובא כאן סיפורה של מנהיגות מפוכחת, השראתית, מבוססת משמעות, חזון אשר ממוקדת בחיים, בפעולה וב'יש'.



מרגש, מהי המשמעות של זריעת החיטה, למה דווקא זה חשוב לדעתך?

זריעת החיטה היא החיבור של אדם לאדם ולאדמה. חיטה היא הבסיס של כל דבר. זה מחבר את האדם לאדמה, זה גם נותן לך את הקמח. את הקמח לאכול, את הקמח למזון, יש לזה מבחינתי ממד רוחני. זאת אומרת, הממד הפיזי הוא שמהחיטה מייצרים קמח. אבל לקמח יש גם קונוטציות רוחניות. "אם אין קמח אין תורה", זה בדיוק זה, זה הבסיס. זריעת חיטה נותנת לאנשים תקווה, להתחבר לאדמה. זה לחכות לגשם, לניקיון שיביא איתו, לריח של האדמה הרטובה, זה ילדות, זה המקום שגדלים בו. זה הכול.



חיים ילון. התצלום באדיבות המרואיין

ואיך מכאן, מזריעת החיטה מחזקים את האנשים וממשיכים?

הילה, כשיצאתי מהממ"ד קבעתי עם עצמי שאני מתחיל את הספירה מאותו רגע. אנסה להסביר, אותנו יחידת העוקץ הוציאה מהממ"ד, אלה החיילים הראשונים שנגענו בהם. מבחינתי, הם התקווה. הם האור. עכשיו, להסתכל אחורה בכל מה שקרה שם, זה בדיוק להיכנס לדיכאון. זה החושך. אני בחרתי בתקווה, באור. נפלו מבארי שלושים ושלושה אזרחים, חיילים, שוטרים, כיתת כוננות, רופא ופרמדיקית בשביל להציל אותנו. עמית מן ודניאל הרופא נפלו והם התקווה.

כשמבינים את המשמעות של להקריב חיים למען חיים של אחרים, נמצאים בממד אחר לחלוטין, בממד של רוחניות לא בממד של חומריות. זה נתן לי את הכוח ולא עניין אותי בכלל מה היה קורה אילו... אם הייתי מבקר את העבר אז 1200 הנרצחים היו קמים לתחייה? לא, זה לא היה עוזר לי.

זה לא אומר שאני לא רוצה ועדת חקירה ממלכתית, זה משום שעד היום אני לא קולט, לא מבין, מישהו צריך לספר את הסיפור הזה. חשוב שנבין מה קרה. ראינו מה קרה, אבל אנחנו

לא מבינים איך הגענו לזה. אנחנו לא מבינים את הסיפור וחשוב שנבין את הסיפור כי אחרת איך אפשר לתפקד. אתן לך דוגמה שהיא לא בדיוק הדוגמה המדויקת, אבל זה אותה תחושה. נגיד כשמפטרים בן אדם, והוא לא יודע למה פיטרו אותו. הוא שואל, נגיד, למה? אני לא מתאים לעבודה? אומרים לו, לא. אתה מאוד מתאים לעבודה. הגיל שלי? אומרים לו, לא, הגיל שלך גם מתאים. אז למה אתם מפטרים אותי? ולא אומרים לו. לא אומרים לו.

איך בן האדם הזה ימשיך לתפקד? הוא מדמיין לעצמו דברים ואז המוח מתחיל איזשהו תהליך של הרס עצמי. ידעתי את זה אינטואיטיבית ולא בחרתי בזה. לא בחרתי בהרס. זה היה הרס עצמי אם הייתי עושה את זה. אבל כמו שאומרים אי אפשר לסגור מעגל כשלא יודעים מאיפה הוא מתחיל. אם אין לך התחלה, אין לך גם סוף למעגל. אין, אין סוף. אז אני התחלתי אותו מנקודה מסוימת, אבל זה לא מספיק. אני לא מצליח לסגור את המעגל עד שהחטופים לא יחזרו, עד שחברים שלי שנרצחו לא יחזרו. אני צריך להבין איך הגענו לזה, איך הצבא הכי חכם והכי הכי בעולם שיודע מתי להפיל את נסראללה ואיך, או שיודע מתי הוא הולך לשירותים, לא יודע לצפות את השבעה באוקטובר?

בהחלט, מאוד קשה. למרות שאתה מסביר עד כמה חשוב הסיפור, אתה מציין שאתה לא מבין את ההתחלה. אני רוצה לשאול אותך אם תוכל לציין ציוני דרך משמעותיים, כשאתה מסתכל בפרספקטיבה על השנה וחצי האחרונות, אתה יכול לציין ציוני דרך או אירוע משמעותי?

אני חושב שציון הדרך הראשון היה כשעליתי על הטרקטור שזרע את החיטה.

תראי, לא עשיתי יותר מדי, רק אמרתי שאני חושב שנכון להקים קבוצת כדורסל בדרום, נכון להקים את בית הקפה ברעים, השגתי תרומות והרצאות. יש המון דברים קטנים שרואים את התוצאות שלהם רק אחרי כמה חודשים. רק הנעתי את התהליך וזה המשיך מעצמו, זה נותן המון כוח, והיום כבר כל הרפתות והמפעלים עובדים. היום העוגנים המשמעותיים הם אלה שאנחנו מחוברים אליהם, הם כולם שם אבל עדיין אי אפשר לסגור את המעגל של הנצחה כי אין מספיק בתים.

צריך לדבר על המילה 'התחדשות', כי 'שיקום' הוא מילה לא נכונה כמו 'חוסן'. צריך לשנות את הטרמינולוגיה, ובשיח עלינו להשתמש במילה 'התחדשות'. אם האזור לא יתחדש נהיה תקועים בבתי השרופים עם היד בידית של הממ"ד.

תראי שיקום זה אותו דבר כמו שהיה בעמוד ענן, בעופרת יצוקה, בצוק איתן, כמו המדד של החוסן, אותו דבר. אני טוען שהבור היום הרבה יותר עמוק מכל זמן אחר. אז אם הבור יותר עמוק אז ההתרוממות חייבת להיות הרבה יותר גבוהה מבדרך כלל וזה לא יכול להיות שיקום. שיקום זה לא הינה יש 150 בתים חדשים, שיקמתם את עצמכם. לא, צריך 500 בתים חדשים בשביל לחדש את האזור, בשביל שיבוא דם חדש שלא עבר את הטראומה הזאת. חשוב מאוד.

מה בעיניך התפקיד של אנשי החינוך, בזמן הזה, מה הוא כולל?

תמיד אמרתי כראש רשות שכשילד זורק אבן מחוץ לכותלי בית הספר, הוא שייך לרווחה, אבל אם הוא זורק את האבן בתוך בית הספר, הוא שייך לשפ"ח, זו החלוקה. אמרתי לראשת המועצה החדשה מיכל עוזיהו שהיא חייבת לפתוח אגף חדש שיהיה אגף חינוך רווחה בידח, בשותפות. לפחות עד סיום התיכון כי בסוף עלינו לטפל באותה אלימות נצורה שקיימת בפנים.

מה הכוונה אותה אלימות שקיימת בפנים?

פנימה, תחשבי במושגים שכן אדם תפס את עצמו כל עוד המצב הביטחוני היה יציב, הילדים היו ממושמעים ועכשיו כשכבר אין יציבות הם משחררים, חלק מהשחרור בא לידי ביטוי באלימות. עכשיו הוא גם רואה את זה בבית, הוא רואה את הוויכוחים בבתיים. הוא רואה הרבה מאוד דברים, זה מגיע. לכן אין מנוס לחדש או להמציא מחדש את החיבור של רווחה וחינוך בשביל לקבל טיפול הוליסטי במשפחה ובבתי הספר. בסוף החרדה מגיעה דרך ההורים, לא דרך הילד.

כוננתך שצריך לעזור להורים כדי שהילדים שלהם יהיו מווסתים?

חד-משמעית. תראי, אני איש ניהול, לא איש טיפול אבל אני מאמין בזה מתוך חזון ומתוך היכרותי עם המערכות אחרי שמונה שנים שבהן הייתי ראש מועצה. לדעתי אנחנו חייבים להקים את השולחן העגול הזה, הרווחה בחינוך, אגף חדש שנפתח במועצות האזוריות, לפחות באזור של קווי עימות, שחוו את מה שחוו. חייבים להרים את הדבר הזה.

שלא נסתכל בילד מנותק ממערכת, הילד בתוך הקשר.

חד-משמעית. בגילי המופלג הגעתי להבנה לגבי משמעות החיים והבנתי שהדבר החשוב ביותר הוא שייכות, שייכות ברמה שיש את המשפחה, שייכות לקהילה, שייכות לאזור, שייכות לעם. שייכות היא הדבר הכי חשוב. ושייכות לא קונים בכסף, אלא אם את האלפיון העליון ואז את בונה לך קהילה של אלפיון עליון, אי אפשר לקנות שייכות בכסף. אבל גם צריך להבין, בקשר לשייכות לקהילה, היום הקהילה חולה, זאת אומרת גם מי שמרגיש קצת יותר חזק, האנרגיה שלו, נשאת מהר מאוד.

למה אתה מתכוון בקהילה חולה?

קהילה חולה היא קהילה בטראומה שצריכה לעבור ריפוי. בקהילה שלנו, כל עוד אנו מחכים לחברים שלנו שבעזה, כל עוד אנו מחכים לבנייה מחדש בבארי, כל עוד איננו מבינים איפה ההתחלה, שהרי הסוף נמצא בדיוק במקום של ההתחלה במעגל, כל עוד שאנו לא מבינים מה קרה שם, לא ניתן להתחיל תהליך של ריפוי. אפשר לקחת אקמול נגד כאבים, אבל לא ניתן לרפא את הדבר העמוק הזה שנמצא בתוכנו, אי אפשר. אני בחרתי לא להיות בחצרים, איפה שהקהילה. לא כי אני לא יכול להיות בקהילה, אני לא יכול להיות שם במקום הזה. כרגע אני מנסה להרכיב את הפאזל של שייכות לעם, עם שאני אהיה שייך אליו ולא שינדו אותי ממנו.

האם אתה מרגיש מנוודה?

כל עוד הסדק קיים, שדרך אגב החמאס יודע להיכנס אליו מצוין, כל פעם שיש הסדק הזה בין קיבוצניקים לבין שמאלנים, לבין ימנים, אני מרגיש כך. זאת אומרת, השפה הישנה מלפני שבעה באוקטובר חוזרת בגלל הפוליטיקה, חוזרת בגלל המפלגות. אז יש לי המון עבודה שם ברמה הזו.

איך אתה עושה את זה? איך אתה עובד ברמת העם? ואיך כל אחד יכול לעשות את זה?

אני מתנדב בהרבה מאוד פורומים. מפורום מאוקטובר שדורש ועדת חקירה בשביל לדעת איפה התחלה. מפורומים של משפחות החטופים שאני כמעט כל הזמן שם, ועם המשפחות. מהתנדבות באופק חדש ובתקומה. בכל המקומות שאני יכול להשפיע ולהביע את דעתי בצורה מאוד ממלכתית ולא נגד, אלא בעד.

התקווה היא תמיד קדימה, היא לא יכולה להיות בשנאה. דיברתי על זה גם כראש מועצה של קהילה של קהילות. קהילה של קהילות היא מועצה, יש בתוך המועצה האזורית אשכול קהילה של קיבוצניקים, קהילות של מושבניקים, של מפוני ימית, של עולים, של שלושה יישובים דתיים. כל אחד הוא קהילה אבל בסוף צריך מכנה משותף במועצה שמחבר את כולם. אחרת מה עשינו, אין מועצה. למה? כל קהילה לעצמה? אז איך בונים קהילה של קהילות? אותו דבר העם. בעם, אנחנו צריכים לבנות קהילה של קהילות. לא לשנות את הקהילות, אלא לבנות משהו שהוא משותף לכולם. משהו שמשותף לכולם לדוגמה הוא החיבור לאדמה, לציונות, לערכים, וזה מצוות של אדם לחברו. ברגע שאת אומרת את הדברים האלה, אין אף אחד שיצא נגדך.

בעצם אתה אומר: בואו נמצא את הקווים המשותפים, לא את הקווים המפרידים?

נכון, אני יכול לתת לך רשימה של אלפיים של מפרידים. אבל אני מתמקד בארבעה האלה שהם שמונים אחוז מכל הדיונים, בזה אני מתעסק.

האם תוכל לשתף ברגע מרגש, ברגע מכונן מהתקופה האחרונה?

כן, יש רגעים שהם מאוד אישיים. כמו זה שהבן שלי התחתן, ובירי סחרוף החליט שהוא רוצה לנגן בחתונה, הכרנו. כל ההגברה וכולם התנדבו לבוא ולעשות שמח שם, מתוך הכאב. את מבינה? ברמה האישית זה היה אירוע שמבחינתי אי אפשר היה להסביר אותו, מרגש. היה מרגש היה לראות את הצעירים שאיבדו את ההורים וצעירים שאיבדו את האחים וצעירים ואנשים שאיבדו את היקר מכול מקפצים שם ורוקדים ביום כזה, חצי שנה אחרי שבעה באוקטובר. אבל זה ברמה האישית ואני לא חי לפי אירועים ברמה האישית.





וברמה הלאומית?

אני חושב שברמה הלאומית הרגע שנתן לי אנרגיה ותקווה הוא כמות האנשים שחייבתי אותי ואמרתי לי שאני נותן להם תקווה. המשלב נתן לי כוח. למשל, נהג של קטנוע של וולט שאת מקללת אותו כל היום כי הוא חותך, עצר באמצע, ירד מהקטנוע וחייב אותי, לא ראיתי אפילו את הפרצוף כי הוא היה עם קסדה והוא אמר לי: הייתי חייב. גם מנכ"ל בנק הפועלים בא וחייב אותי, את מבינה? זה לא קשור בכלל. מה שאני מנסה להגיד לך שהתקווה יותר חזקה מכל דעה פוליטית, זה משהו שהוא הרבה יותר חזק.

מה יש דווקא בך שיוצר תהליכים כאלו?

אני הולך עם דף מסרים שהוא הלב שלי. אני לא הולך עם דף מסרים של מפלגה. הפוליטיקאים לא יכולים להיות הם, בצער אני אומר את זה, כי הם צריכים לשרת אג'נדה. אני החלטתי שאני משרת את העם, אני משרת תקווה. זה מה שאני קבעתי לעצמי וזה יצא, יצא אינטואיטיבית, יצא כצורך, יצא כקריאה רוחנית שהרגשתי שאני צריך לעשות את זה, זהו.

מבחינתך מה התפקיד של מנהיג היום?

מנהיג הוא בן אדם שלא מפחד מהמקום שלו ומהכיסא שלו. הוא בדרך כלל נולד מבחירה של העם, העם נשאב אחריו. משה רבינו היה מנהיג. הוא נבחר למנהיג בלי לרצות להיות מנהיג. זה המקום בדיוק, כשאת לא רוצה להיות מנהיג את הופכת להיות מנהיג. כשאת רוצה להיות מנהיג ואת מוכרת את עצמך את לא יכולה להיות. את לא אמיתית. צריך לבוא נקי, לחלוטין, לכן אני לא יכול. כששאלו אותי, אני אמרתי אני לא יכול להיות בפוליטיקה כי אז כבר יש לי אינטרס, אני לא רוצה.

אני מבינה, לא לפעול ממניע אישי אלא לפעול ממקום אמיתי של רצון להיטיב.

כן. אני חושב שמי שאוהב בני אדם, יודע לשרת עם. הוא יודע לתת, הוא יקבל את האהבה בחזרה בדרך אחרת. אני בחרתי לחיות בישראל, עלייתי לישראל. יש הבדל בין מי שנולד לתוך מציאות לבין מי שבחר לחיות בה. ויש לי גם אחריות שהמקום הזה יהיה מקום שאני חושב שיאפשר לכולנו לחיות בו ביחד.

מה הפעולה הבאה שיש לעשות, שבעיניך הכי חשוב לעשות כעת מבחינת ההנהגה?

החזרת החטופים. אני כל הזמן אמרתי שאנחנו נצטרך מלחמה מולם, אבל המלחמה לא נגמרת במלחמה. המלחמה צריכה להיגמר במשהו אחר. אם את לא משנה תודעה לא עשית כלום. זאת אומרת לחזור לחינוך, אם בעזה ימשיכו להיות תמונות של מדינת ישראל או דגל ישראל שרופים או של אקדח צעצוע בגני ילדים, אז לא עשינו כלום. כאילו אם תבחרי כל שנה בעתיד, אני אגיד לך מתי עוד פעם יקרה שבעה באוקטובר. אז את חייבת לשנות מציאות. כמו מה שעשו עם גרמניה וכמו מה שעשו עם יפן, אחרי מלחמת העולם השנייה. ותודעה ניתן לשנות רק על ידי חינוך, אין דרך אחרת. תקשיבי, אם לשחרור של שירי ביבס והילדים הביאו ילדים מעזה. אם כשמסרו את הארונות שלא היו של שירי אבל כן של הילדים, מביאים לטקס ילדים ומסבירים להם אלוהים רק יודע מה, זה נגמר באותו רגע, זה

נגמר. הינה עוד 15 שנה יש לך את השידורים הבאים. חייבים לנטרל את הדבר הזה, ואת זה לא עושים עם צבא. אין נשק צבאי שיכול להרוג שנהא, להשמיד שנהא, אין, אין.

אבל בשביל שלא יירצחו החטופים קודם כל צריך להחזיר אותם. אחרי זה לדרוש את הדבר הזה ואם לא, נצטרך להפעיל לחץ צבאי, לא יהיה מנוס. אחרת לא ניתן יהיה ליישב את בארי, את נחל עוז. אם אין ביטחון למה שירצו לחזור? הרי זה החוזה הבלתי כתוב בין מדינה לבין אזרחיה: אנחנו נחרש את האדמות עד התלם האחרון ושם יעבור גבול מדינת ישראל ואתם תדאגו לביטחוננו, זהו החוזה.

תוכל לחשוב על מטפורה או דימוי למנהיג?

הדימוי המדויק מבחינתי למנהיג הוא משה רבנו. אגיד לך למה, הוא לא פחד לנוע עם העם 40 שנה במדבר. כשהליכה ממצרים לתל אביב היא סך הכול שישה חודשים בערך, הוא הסכים להיות איתם 40 שנה, יש לזה משמעות. כשהייתי ראש מועצה, אחד היועצים אמר לי: אתה מבין שאתה אבא של כולם. זאת אומרת, אם אתה לא פותר את הבעיה, אחר כך אין אף אחד אחר. המשמעות היא שכשאתה אבא, אתה אבא של כולם - לא קשור לדעות פוליטיות ולא קשור לכלום, מה שצריך לעשות, צריך לעשות. וצריך רק שיהיה יותר טוב לאנשים. אנחנו מדברים במושגים של זכר אבל אני כבר חושב שהגיעה עת הנשים.

הגיעה עת הנשים?

כן, די, אי אפשר. דרך אגב, במועצה האזורית אשכול נבחרה ראשת מועצה. תחשבי על זה צריך שיהיה טוב. תראי, פגשתי את הרוע, ראיתי את אלה שבאו לשחוט אותנו, לא ניתן להאמין שבני אדם יגיעו לרמות האלה של רוע. אני גם חושב שהשטן לא חשב על דברים כאלה, דברים שלא ניתן לדמיין. אני לא אלאה אותך בסיפורים או בדברים שקרו, כי זה לא לכאן. אבל הטוב הוא בדיוק מה שאמרתי, כל מי שנפל כדי להציל אותנו - אין יותר טוב מזה. זאת הרמה העליונה, גם אי אפשר לקרוא לזה טוב, זה מעבר לטוב.

הרוע הוא מעבר לרוע והטוב הוא מעבר לטוב. להקריב את החיים שלך? אין מילה שיכולה לתאר את זה, צריך משפטים שלמים לתאר את זה ותמיד יש קורלציה בין קצוות. זאת אומרת, את יודעת לתאר רוע, בגלל שיש טוב. אבל אם את לא יודעת לתאר את מה שאחרי הרוע, אז את לא יודעת לתאר את מה שאחרי הטוב.

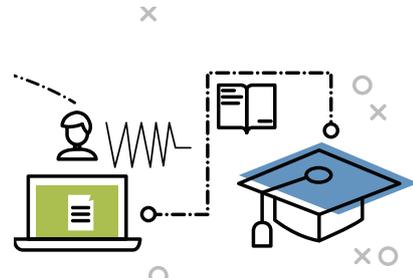
ואני מניחה שזהו המסר לסיום - להתמקד בטוב, בלהרבות את הטוב?

כן, רק זה, השאר לא מעניין.

תודה רבה, אני חושבת שנאמרו הרבה דברים מעוררי תקווה, הרבה דברים מחזקים. מודה שוב על הזמן ועל העשייה. ■



קהילה בזמן חירום במוסדות אקדמיים



| טל רוזין, מיכל אלרן-אלון |

אל"מ טל רוזין, מנהלת תוכן ושותפויות בקואליציה הישראלית לטראומה ומיכל אלרן-אלון, מנהלת ארצית בתוכנית חוסן לאקדמיה בקואליציה הישראלית לטראומה, כותבות במאמר זה על חוסן קהילתי בתוך מוסדות אקדמיים.

ויכולות שאינם גלויים בשגרה (בן יוסף, 2010, 2021). מחקרים רבים מלמדים כי קהילות מסוגלות להתארגן בעת חירום בגמישות ובזריזות. מצב החירום מניע אנשים לגלות סולידריות ואכפתיות, לחזק את הקשרים, לאתר משאבים ולפתח מנגנונים לעזרה הדדית (שמואלי ובן יוסף, 2020; Cutter, et al. 2011; Chandra, 2019).

במחקרו של בן יוסף (2010) על התארגנות קהילתית של מפוני גוש קטיף ב-2005, נמצא כי הגורמים התורמים להצלחת התארגנות עצמית הם תחושת דחיפות, אג'נדה משותפת וקריטיות, הון חברתי זמין, נגישות, הון אנושי ומנהיגות הזוכה לאמון. עוד נמצא כי דרכי הפעולה המאפשרות הצלחת התארגנות עצמית הן פשטות תפעולית - חיבור זריז וישיר ככל האפשר בין צורך למענה; ביזור - ניהול הפעילות מתבצע בשטח, קרוב ככל האפשר למוקדי הסיוע; ריכוז המידע - מוקד פניות מרכזי ומערך דיווח סדור מהשטח. כללים פשוטים אלו אפשרו להפעיל מאות מתנדבים במגוון רחב של תחומי סיוע ללא מנגנון מסובך ובלי הערכות מוקדמת.

יש קהילות המתאפיינות בלכידות חברתית גבוהה, ובהן קיימת תשתית חברתית המאפשרת גיבוש תודעה היוצרת מידה של חיסון מול איזמים חיצוניים. במסגרת זו יש תפקיד חשוב ליכולת הקהילה לייצר רציפות תפקודית, לפעילותם של ארגוני החברה האזרחית וליכולת המנהיגות המקומית להוביל ולנהל את מצב החירום.

הציבור הישראלי אינו עשוי מקשה אחת, ולכן קשה לומר כי מתקיימת אצלו תודעה מוסכמת לגבי נושאים שונים. לקבוצות שונות, גם בקהילות מלוכדות יותר, יש דעות מגוונות המשפיעות בצורה שונה על התודעה של הציבור, בעיקר בתוך מרחב פוליטי דמוקרטי ותוסס כמו זה הקיים בחברה הישראלית.

חוסן קהילתי במוסד האקדמי

המושג 'חוסן' הפך לשגור בשיח התקשורתי והפוליטי בישראל מאז תקופת האינתיפאדה השנייה. בישראל יש עד היום נטייה להתייחס לחוסן בשני מובנים חופפים: 'חסינות' (immunity) המבטאת יכולת של מערכת לבודד עצמה מאיום וכך להימנע מפגיעה קשה של גורם עוין, בעיקר על ידי עמידה עיקשת - תפיסתית, מנטלית ופיזית מול גורם עוין חיצוני; וחוסן במובן של "חסון" (robustness) - עוצמה פיזית ומנטלית. אולם אם נישאר צמודים למקור הלועזי המוכר, חוסן במשמעות של **resilience** הרווח גם בספרות המקצועית הרלוונטית, מדובר

הקואליציה הישראלית לטראומה (2001) הפכה עם השנים לאבן פינה בטיפול הלאומי בטרומה ובמוכנות לחירום בישראל ובעולם ולגוף המכשיר מנהיגות והמסייע בהכוונה ובמשאבים לפני משבר, במהלכו ולאחר סיומו.

הקואליציה פועלת בהתאמה אישית לצורכי קהלי היעד שהיא משרתת תוך התמקדות בהיערכות ובהתמודדות במצבי משבר בארבעה ממדים: מענים פסיכו-סוציאליים, חוסן קהילה וחברה, טיפול בפרט ובמשפחה ומיומנויות מנהיגות וניהול.

הקואליציה הקימה ומנהלת מרכזי חוסן בהובלת הממשלה, מפעילה מרכזי הכשרה אזוריים המקנים למשתתפים מיומנויות מנהיגות וניהול בחירום ומספקת לגופים ולארגונים משאבי ידע להתמודדות, לשיקום קליני ופסיכו-סוציאלי של הקהילה, המשפחה והפרט ולחיזוק החוסן של הצוותים המטפלים.

על המושג 'קהילה' בכלל וקהילה באקדמיה בפרט

קהילת סטודנטים באקדמיה בזמן חירום היא מסגרת ייחודית המתעצבת מתוך מציאות משותפת שמתרחבת מעבר לזהות הסטודנטים האקדמית. הסטודנטים מוצאים עצמם קשורים לא רק באמצעות חוויות הלמידה האקדמיות, אלא גם דרך התמודדות עם משברים אישיים וקולקטיביים. המרצים נדרשים להיכנס לכיתות ולהתמודד עם מציאות כפולה ומורכבת של תמיכה בסטודנטים לצד האתגרים האישיים שלהם. במקביל, הסגל המנהלי, המשמש כגשר בין הסטודנטים, המרצים והמערכת האקדמית, חווה עומס נפשי ושחיקה רבה מתוך ניסיונות לתווך ולהעניק סיוע לכלל הצדדים. בתוך המרחב הזה עולה פוטנציאל למנהיגות קהילתית שמתמקדת בחוסן ובשותפות, המאפשרת לא רק התמודדות יעילה אלא גם טיפוח תחושת קהילה וסולידריות, המחזקת את כלל חברי האקדמיה בזמן משבר.

קהילה היא תופעה חברתית חמקמקה וקשה להגדרה. יש בה רכיבים סובייקטיביים המכונים 'תחושת קהילה', ואין לה הסדרה רגולטורית. קהילה מבוססת על האכפתיות של חבריה, על הרצון שלהם לפעול למען ענייניהם החשובים להם. היגיון הפעולה שלה הוא **היגיון של התארגנות עצמית**.

בעת חירום גובר הצורך בקהילה ונחשפים בה משאבים



למעשה במושג בעל תוכן שונה, שחשוב להבינו ולהטמיעו. זאת בעיקר בשל משמעויותיו האסטרטגיות לעניין ההתמודדות הציבורית עם אתגרים של הפרעות חיצוניות קשות, הנגרמות הן ממעשה ידי אדם הן מן הטבע.

יש הגדרות רבות בספרות המקצועית למושג 'חוסן' (resilience) אלו לא ייסקרו כאן במלואן ואף לא בחלקן. נסתפק בהצבעה על מספר מרכיבים המאפיינים את מרבית ההגדרות המקובלות, כמו החוסן יבוא לידי ביטוי תמיד בנסיבות של פגיעה קשה; ההתייחסות לחוסן יכולה להיות ברמה האישית, אך גם הארגונית, הקבוצתית והקהילתית; (societal resilience) חוסן יכול להתייחס למערכות תשתית או למערכות כלכליות, ובצירופן של כל אלו הוא יכול גם לבטא חוסן ברמה הלאומית הכללית. לצורך מאמר זה אנו מציעים את ההגדרה הזו: החוסן מבטא את יכולתה של (כל) מערכת להתמודד בגמישות עם הפרעה קשה (אסון/ משבר) בהתחשב בחומרתה, להכיל את נזקיה ואת הנסיגה התפקודית הבלתי נמנעת שהיא גורמת ולהתאושש ממנה במהירות בחזרה למצב של תפקוד מערכתי ייעודי תקין. מרכיב ההתאוששות מרכזי לתפיסת החוסן והוא צריך לשמש המבחן העיקרי שלה. הנחת המוצא היא שהפרעה קשה תגרום תמיד לנסיגה תפקודית של המערכת הנפגעת.

חוסן בעינינו חירום הוא גורם מכריע בהתמודדות מוצלחת עם מצבי לחץ ומשבר. המוסדות האקדמיים נדרשים לעיתים תכופות לבצע התאמות להתנהלות בחירום, כדי לתת את המענה המיטבי לסגלים ולמאות אלפי הסטודנטים הלומדים בהם. בימים אלה, ימי מלחמת חרבות ברזל, האתגרים העומדים בפני המוסדות האקדמיים רבים ומגוונים, זאת בזמן שמערכות תמיכה חיצוניות רבות קורסות תחת העומס או אינן מתפקדות. הסטודנטים והסגל נדרשים להתמודד עם מספר חזיתות במקביל: לימודים, עבודה, הקושי לעבור מזירת מלחמה לזירה האזרחית עבור מילואימניקים, שינויים בהנחיות הלימודים בעקבות המצב הביטחוני ומצבי פגיעות שונים בעקבות המלחמה. שנות הלימוד באקדמיה הן שנים משמעותיות ומשפיעות במיוחד. בשנים אלה הסטודנטים בונים את עתידם המקצועי, הכלכלי, החברתי והזוגי. אלה השנים שבהן הצעירים עסוקים בהנחת היסודות לעתיד שלהם. לכן ישנה חשיבות מיוחדת ביכולתם לשמור על חיוניות ותפקוד כדי להתמקד בבנייה, בהשקעה ובקבלת החלטות לגבי עתידם. במוסדות אקדמיים, שבהם אוכלוסיית הסטודנטים מגוונת ולעיתים רחוקה מהבית והמשפחה, החוסן מקבל משנה חשיבות. יצירת קבוצות מציאות משותפת (Shared Reality Groups) במוסדות אלו מהווה מנגנון חזק להעצמת תחושת השייכות והביטחון של הסטודנטים, ומאפשרת להם להתמודד טוב יותר עם אתגרי החירום לאורך זמן. בקבוצות אלו הסטודנטים חווים תחושת אחידות וקרבה, המתעצמת באמצעות חוויות משותפות, שיח פתוח ותמיכה רגשית הדדית. שיתוף זה יוצר תשתית חברתית חזקה המעניקה לפרטים תחושת ביטחון ויכולת להתמודד עם מצבים מאתגרים. כאשר הסטודנטים מרגישים חלק מקבוצה תומכת, הם מפתחים חוסן אישי וקבוצתי המאפשר להם להתמודד עם מצבי חירום בצורה יעילה יותר מתוך תחושת שותפות וערבות הדדית.

במישור הפרקטי קבוצות אלו יכולות להיווצר ביזמת המוסד האקדמי על ידי צוותי תמיכה פסיכולוגיים וחברתיים, או באופן

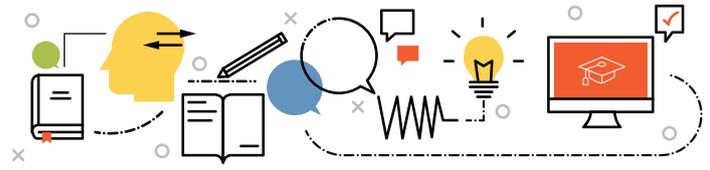
אורגני על ידי הסטודנטים עצמם. במצבי חירום, כמו עימותים ביטחוניים, מגפות או אסונות טבע, קבוצות אלו מספקות פלטפורמה לשיתוף מידע אמין, תמיכה נפשית וסיוע הדדי. יתרה מכך, הן מאפשרות פיתוח כישורי התמודדות אישיים, כמו ניהול דחק מתח וקבלת החלטות תחת לחץ. קבוצות מציאות משותפת גם מחזקות את תחושת הקהילה במוסד האקדמי ומגבירות את תחושת האחריות האישית והקולקטיבית, וזה תורם להעצמת החוסן האישי והקבוצתי. לאורך זמן מודל זה לא רק משפר את יכולת ההתמודדות במצבי חירום, אלא גם מטפח סביבה אקדמית תומכת ומחבקת יותר, המקדמת צמיחה אישית וקהילתית.

חוסן קהילתי במוסד אקדמי מתבסס על יכולתה של הקהילה להתמודד עם אתגרים ולשמר תחושת לכידות, תמיכה והמשכיות גם במצבי חירום. אחת הדרכים לחזק את החוסן הזה היא הכרה בשונות הרבה הקיימת בקרב הסטודנטים והבנת כוחה כמשאב קהילתי. המוסדות האקדמיים כוללים אוכלוסיות מגוונות - סטודנטים מרקע תרבותי, דתי וחברתי שונה, בעלי השקפות עולם מגוונות. לעיתים השונות הזו יוצרת פערים חברתיים, אך דווקא במצבי חירום מתגלה מכנה משותף עמוק המחבר בין כולם - הצורך בביטחון, בתמיכה ובשייכות. החירום מייצר מציאות משותפת שבה ההבדלים האישיים מיטשטשים, והקהילה לומדת לראות את כוחה בלכידותה.

קבוצות מציאות משותפת בתוך מוסדות אקדמיים מאפשרות להפוך את השונות לנכס קהילתי. כאשר סטודנטים מרקעים שונים חולקים את חוויית ההתמודדות, הם מפתחים הבנה עמוקה יותר זה כלפי זה ומייצרים רשת תמיכה רחבה יותר. חוסן קהילתי במוסד אקדמי אינו מתבסס רק על תמיכה מוסדית, אלא בעיקר על הקשרים הבין-אישיים שנבנים במצבי משבר. יצירת קבוצות כאלה מאפשרת לקהילה לא רק להתמודד עם החירום בהווה, אלא גם לחזק את היכולת שלה לשתף פעולה בעתיד, להפוך את המוסד למקום מכיל יותר וליצור סביבה שבה כל פרט מרגיש שייכות ואחריות הדדית. בסופו של דבר, חוסן קהילתי אמיתי אינו רק עמידות בפני משברים, אלא גם היכולת לצמוח מהם ולצאת מחוזקים כקהילה מאוחדת יותר.

תוכנית מרכזי החוסן באקדמיה

תוכנית מרכזי החוסן במוסדות האקדמיים נוסדה לאחר אירועי שבעה באוקטובר על ידי הקואליציה הישראלית לטראומה, קרן אדמונד דה רוטשילד, התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות הארצית, ה-JFNA, קרן גרוס וקרן עזריאלי. התוכנית קמה במטרה לסייע למוסדות לבסס את חוסנם ולתת מענה, הן בטווח המיידי לאתגרי המלחמה הן לאתגרי העתיד, תוך תכלול כלל המשאבים והמענים המוסדיים הקיימים ויצירת תוכנית עבודה סדורה לפעולה בחירום ובשגרה. בתוכנית חוסן לאקדמיה משתתפים 22 מוסדות להשכלה גבוהה בפריסה ארצית - מתל חי, הטכניון ואוניברסיטת חיפה שבצפון ועד למכללת אחוה, מכללת ספיר ומכללת קיי שבדרום.



הקהילה הן עם הסביבה האקדמית. למשל, בקהילת האימהות, שבמציאות שלפני שבעה באוקטובר התרכזה בעיקר בקושי שבשילוב בין טיפול בילדים לבין המטלות האקדמיות, נוספו היבטים כמו נשות מילואימניקים או התמודדויות עם תיווך המציאות המורכבת לילדים. דוגמה נוספת ניתן למצוא למשל בקרב החברה הערבית, שבה ניתן לראות היבטים של חשש להגיע לקמפוס אחרי שבעה באוקטובר, אלמנטים של משבר זהות וכו'. שינוי מעניין ניתן לראות גם בקרב קהילת השומרים בקמפוס שמצאו את עצמם, בעל כורחם, נקלעים לסיטואציות מורכבות בקמפוס ומתמודדים עם התקפים פוסט-טראומטיים של מילואימניקים ומעגלי פגיעה נוספים שחוששים מהאלמנט של החזקת הנשק, וסטודנטים מן החברה הערבית שבמקרים מסוימים חשים עוינות מצד השומרים או מתלוננים על בדיקה קפדנית ולא הולמת, יותר ממה שהיו רגילים במציאות שלפני המלחמה.

הציר השלישי הוא ההיבט הארגוני-ניהולי וההיערכות והמוכנות של המוסד לחירום. הוא כולל בתוכו הכשרת הסגלים והנחת תשתית לנוהל חירום מקיף. יש מוסדות שנושא החירום (לרוב הביטחוני) פוגש אותם, בעל כורחם, בהתנהלות היום-יומית בקמפוס, כדוגמת אוניברסיטת אריאל, מכללת אשקלון ומכללת ספיר. אך יש מוסדות שרק סבב הלחימה הזה הביא אותם להבנה שיש לכתוב תיק נוהלי חירום מסודר בקמפוס ולייצר אקלים ארגוני שבו כל פונקציה יודעת את תפקידה בעת חירום. בראייה כוללת במישור זה יש להגיד כי על האקדמיה למקד מאמץ כדי להטמיע את מושג החוסן כחלק אינטגרלי מהתרבות היום-יומית של המוסדות עם פעולות שמובילות לשינוי תרבותי ארוך טווח בנושא זה.

לסיכום, המלחמה והשלכותיה פוגשות כל מקום בחברה הישראלית, ועבור חלק גדול מהצעירים באופן משמעותי גם באקדמיה. האקדמיה אינה מתנהלת בחלל ריק ויש לה הקשר חברתי מובהק. לאקדמיה הזדמנות, ואולי זכות או חובה, להיות חלק מהמענה לטראומה הקולקטיבית שאנו חווים כחברה ולבסס חוסן לקראת אתגרי העתיד. קהילות סטודנטים וסגל במוסדות האקדמיים בזמן חירום ממלאות תפקיד מכריע ביצירת מרחב תומך ומחזק, המאפשר לחבריהן להתמודד עם אתגרים אישיים וקולקטיביים. באמצעות יוזמות, כמו מרכזי החוסן האקדמיים, ניתן להעצים את החוסן הקהילתי, לטפח תחושת שייכות ולספק מענה הוליסטי המשלב תמיכה פרטנית, קהילתית וארגונית. המציאות לאחר שבעה באוקטובר המחיישה עד כמה קהילות אלו אינן רק רשתות תמיכה זמניות, אלא חלק מהותי מהמרקם האקדמי והחברתי, והן בעלות יכולת להוביל שינוי משמעותי בשגרה ובחירום. על כן המשך פיתוחן ושילובן במוסדות האקדמיים הוא צעד חיוני לבניית מערכת השכלה גבוהה עמידה, מגובשת ומוכנה לכל תרחיש עתידי. ■

מרכזי החוסן באקדמיה מסייעים בחיזוק החוסן האישי והחברתי של הסטודנטים והסגל (המנהלי והאקדמי) במוסדות ומכינים את המוסדות לחירום ולמצבי אירודאויות עתידיים. הגישה כוללת מינוף משאבים מוסדיים קיימים, יצירת תוכנית פעולה מאורגנת לשעת חירום, הוספת תשתיות ארוכות טווח והקלה על החזרה החלקה מחירום לשגרה ומשגרה לחירום.

מרכזי החוסן המוסדיים נותנים מענה בשני צירי זמן: בטווח מיידי - מתן מענה לצורכי החירום בזמן מלחמת חרבות ברזל; ובטווח הארוך - בניית יכולות מוסדיות ותוכנית עבודה סדורה בשגרה ובחירום. במציאות של זמנינו, שני טווחי הזמן האלה מעורבים וההבחנה ביניהם איננה דיכוטומית.

כחלק מההבנה שמענה חוסן חייב לתת מענה הוליסטי הבוחן את כלל ההיבטים של המערכת האקדמית והסביבה שבה המערכת פועלת, מרכזי החוסן המוסדיים פועלים בשלושה צירי פעילות מרכזיים.

הציר הראשון הוא הציר הפרטני. המרכזים מספקים סיוע אישי וישיר במגוון דרכים, כולל סדנאות ייעודיות, טיפולים מסובסדים ותמיכה פסיכוסוציאלית מותאמת לסטודנטים ולאנשי סגל אקדמי ומנהלי. ציר זה מגלם בתוכו שירותים ומבנים שכבר פועלים במוסד, כמו שירותי דיקנט הסטודנטים, סיוע פרטני ושירותי ייעוץ לסטודנט וחיבור למענים מחוץ למוסד האקדמי.

הציר השני הוא הציר הקהילתי. חיזוק החוסן הקהילתי בהיבטים של יחסים בין קהילות ומגזרים במוסד, מוכנות והתאמת הלמידה וההוראה במצבי חירום וכו"ב. המוסדות האקדמיים משמשים בפועל כקהילות המקיפות בין אלפי לעשרות אלפי סטודנטים ואנשי סגל, אשר זקוקים לסיוע ולתמיכה במצבי חירום שונים, כגון חירום ביטחוני (מלחמה); חירום אקלימי (צונאמי, רעידת אדמה, שריפה ועוד) וגם בימי שגרה.

מאז הקמת הפרויקט זיהינו במרבית מהמוסדות שני סוגי קהילות שחלה בהן תפנית מאז אירועי המלחמה. קהילות קיימות ומובחנות בקמפוס, כדוגמת חברה ערבית, חברה חרדית, קהילת אימהות, יוצאי אתיופיה, שהיו קיימות מאז ומתמיד בקמפוס, והקבוצה השנייה: קהילות חדשות, דוגמת קהילת מילואימניקים, קהילת מפונים, ניצולי נובה ומעגלים נוספים לפגיעה. הקהילה השנייה נוצרה והתעצבה בשל המציאות המשותפת של אותם סטודנטים / אנשי סגל בעקבות אירועי שבעה באוקטובר. אך גם הקהילות הקיימות בקבוצה הראשונה השתנו מאוד: הן מבחינת מערכת היחסים בתוך הקבוצה /

מקורות למאמרן של טל רוזין ומיכל אלון-אלון

בן יוסף, ש' (2010). "יש פתרון לכל מתיישב" - היבטים קהילתיים של שיקום מפוני גוש קטיף [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר אילן.
בן יוסף, ש' (2013). "הכנת קהילה עירונית לחרום" בתוך: א' אבירם, ד' גידרון, וט' לבנון. (עורכים), היערכות לאומית לשעת חירום - מודל עבודה ברשויות המקומיות (24-35). ירושלים: הקואליציה הישראלית לטראומה.

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על כינון, טראומה וחוסן

חוסן בקרב סטודנטים מהחברה הערבית-בדואית שלומדים במכללות מעורבות: אתגרים ועקרונות התערבות

| חאלד אלסייד וחיה קפלן |



פרופ' חיה קפלן, ראש מרכז החוסן "קמ"ה" במכללת קיי, וד"ר חאלד אלסייד, ראש התוכנית לייעוץ כינוני וחבר סגל מרכז החוסן, מציגים במאמר זה את המאפיינים התרבותיים והאתגרים הייחודיים של סטודנטים ערבים-בדואים בפיתוח חוסן פסיכולוגי וקהילתי ומנסחים עקרונות לפיתוח חוסן בקרב חברה זו.

המאפיינים התרבותיים של הסטודנטים מהחברה הערבית-בדואית

החברה הערבית מאופיינת כחברה פטריארכלית, קולקטיביסטית ומסורתית, בהבחנה מהתרבות האינדיבידואליסטית, שמאפיינת את התרבות היהודית החילונית הכללית. בשנים האחרונות החברה הבדואית עברה שינויים מהירים - מאפיונים חברתיים מסורתיים לכיוון של מודרניזציה וחיים עירוניים. למרות שינויים אלה סגנון החיים עדיין מאופיין באוריינטציה תרבותית קולקטיביסטית-היררכית (Al-Said et al., 2025a).

הסטודנטים שלומדים במוסדות להשכלה גבוהה מגיעים ברובם מבתי ספר שבהם שיטות ההוראה ומערכות היחסים משקפים את התרבות. האינטראקציה בין המורים לתלמידים משקפת פעמים רבות את יחסי הסמכות וההיררכיה השוררים בחברה, ושיטות ההוראה הן לרוב מסורתיות ופרונטליות ואינן שמות דגש מספק על חשיבה עצמאית (עליאן, 2013). מקומה של האישה בחברה הבדואית השתנה עם השנים, אך הוא עדיין מושפע ממסורת, מדת ומנסיבות חברתיות ותרבותיות. עם השנים חלה עלייה במספר הנשים הבדואיות שלמדו ולומדות במוסדות להשכלה גבוהה ובמספר הנשים אשר מצטרפות לשוק העבודה (גולדנברג ועמיתיה, 2023). אבל נשים רבות חוות עדיין מגבלות מסורתיות על חירותן האישית, נישואין

דברי הקדמה

השתלבותם של סטודנטים ערבים-בדואים במוסדות להשכלה גבוהה מלווה באתגרים ייחודיים, שקשורים לאפיוניהם התרבותיים, למפגש שלהם עם מגוון אתני תרבותי ועם התרבות המאפיינת את המוסד האקדמי.

אתגרים אלה נקראים פעמים רבות חסמים, אבל הם יכולים להיות גם הזדמנויות להעשרה ולצמיחה (אברכאף ועמיתיה, 2021; 2020; Abu-Kaf & Khalaf).

לנוכח האתגרים שעומדים בפני הסטודנטים הערבים-בדואים קיימת חשיבות רבה לטפל בנושא החוסן. במאמר זה אנו מתמקדים בחוסן הפסיכולוגי והקהילתי של הסטודנטים, שמתבטא ביכולתם להתמודד עם קשיים, להסתגל לשינויים ולשמור על רווחה נפשית למרות הלחצים שהם חווים.

בתחילת המאמר נציג את המאפיינים התרבותיים של הסטודנטים ואת האתגרים שלהם, הדורשים מהם לפתח או ליישם משאבי חוסן אישיים וקהילתיים במהלך לימודיהם. לאחר מכן נציג את מקורות החוסן שעומדים לרשותם ונציג הצעות לתמיכה בפיתוח החוסן שלהם.

בגיל צעיר ולפעמים גישה מוגבלת להשכלה גבוהה (אבו סעד, 2022). מקצוע ההוראה הוא מקצוע מקובל לנשים, ולכן אחוזן של נשים מהחברה הערבית-בדואית במכללות להוראה - גבוה (גולדנברג ועמיתיה, 2023). על בסיס תמונת מצב זו, מהי נקודת הפתיחה של הסטודנטים מהחברה הערבית-בדואית כאשר הם מגיעים ללמוד במכללה מעורבת? מהם האתגרים אשר לשמם הם זקוקים לחוסן?

מארג האתגרים של הסטודנטים מהחברה הערבית-בדואית: גורמים בולמי חוסן

• אתגרים חברתיים ותרבותיים

הקמפוס האקדמי הוא עולם בעל קודים תרבותיים וחברתיים ייחודיים. הסטודנטים נפגשים עם חברי סגל וסטודנטים ממגוון תרבויות ובעיקר מהחברה היהודית, לעיתים בפעם הראשונה. הם גם נפגשים עם התרבות האקדמית שמאפיינת את המכללה ושונה מזו המאפיינת את בתי הספר שבהם למדו (Abu-Kaf & Khalaf, 2020). הם עשויים לחוש זרות ובדידות במרחב שבו הנורמות החברתיות, אופני השיח ומערכות היחסים שונים מאלה המוכרים להם מקהילתם הסגורה, ולכן הם מתקשים ביצירת קשרים עם הסטודנטים היהודים. תחושת הניכור עלולה להתעצם בהיעדר ייצוג הולם של דמויות מפתח מהחברה הערבית בסגל האקדמי ובהיעדר התייחסות לתרבות ולשפה הערבית במרחב הקמפוס (אבו ראס ומעין, 2014). מכאן שהם יכולים לחוות לחץ תרבותי ומערכות היחסים שונים מתיוג או מתחושת אפליה על רקע תרבותי בשגרה ובמצבי חירום מקשה על הסטודנטים להשתלב בחיי החברה במוסד האקדמי. המעבר החברתי-תרבותי החד של הסטודנטים מהווה מכשול בתהליך הסתגלותם, בייחוד בשנה הראשונה, שקשה עבור מרביתם (אולמן דרום, 2021).

רבים מהסטודנטים מנווטים בין עולמות - בין המחויבות למסורת, לערכי המשפחה ולציפיות הקהילתיות, לבין השאיפה להשתלב בעולם האקדמי, שנתפס לעיתים כמנוגד לערכים אלה. מתח זה מחייב אותם לנוע בין זהויות: הזהות שלהם כסטודנטים וזהותם כבני החברה הערבית-בדואית, שמנסים לשלב אלמנטים מהתרבות המארחת. בתנועה זו כל בחירה עשויה להתפרש או כנטישה של הזהות התרבותית או כהיעדר מחויבות לדרישות האקדמיות. מכאן שהפער בין התרבות המסורתית לבין התרבות באקדמיה יכול ליצור קונפליקטים ולחץ פסיכולוגי (Abu-Kaf & Khalaf, 2020). את המתח הזה חוות בעיקר הסטודנטיות, אשר מצד אחד רואות בהשכלה כלי למוביליות חברתית ולהובלת שינוי בחברה, ומצד שני הן כבולות עדיין בדרישות שקשורות למיצובן החברתי. לעיתים הן אף חוות התנגדות מהמשפחה או מהקהילה ללימודים גבוהים.

• אתגרים אקדמיים ולשוניים

סטודנטים רבים מגיעים מרקע של חינוך שאינו תואם את הדרישות באקדמיה. שיטות הלימוד הנהוגות היום באקדמיה הישראלית מדגישות חשיבה ביקורתית ועצמאית, דיון פתוח והבעת דעות אישית. שיטות אלה עשויות להיות זרות

לסטודנטים שהתחנכו במערכת המעודדת שינון וקבלת סמכות. הסטודנטים נדרשים לא רק ללמוד חומר חדש, אלא גם לאמץ דרכי חשיבה חדשות (בן רבי והנדין, 2013), עליהם לקרוא מאמרים אקדמיים, לכתוב בשפה אקדמית וללמוד במגוון דרכי הוראה ולמידה, ששונות מהמוכר להם. גם המעבר ללימודים בשפה שאינה שפת האם - עברית מוסיף אתגר. השפה אינה רק כלי לתקשורת, אלא היא מפתח להבנת עולמות ידע ולהבעת מחשבות עצמאיות ומורכבות. עבור סטודנטים ערבים-בדואים רבים השפה מהווה מחסום ממשי להבעה בעל פה ובכתב ומקשה עליהם לשקף את יכולותיהם האמיתיות (אבו-כף ועמיתיה, 2021).

• מאפיינים פסיכולוגיים מבוססי תרבות, שעשויים לפגוע בחוסן

שפה רגשית היא היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגשות בצורה מילולית ומודעת. אצל סטודנטים בדואים ניתן למצוא חסמים בשפה הרגשית. ביטוי רגשות, כמו חרדה או לחץ, יכול להשתמע כחולשה, בעיקר בקרב גברים. נשים יכולות להימנע מביטוי רגשות, כמו תסכול או כעס עקב ציפיות חברתיות לאיפוק רגשי. חלק מהסטודנטים גדלו בסביבה שבה אין דגש על שיח רגשי מילולי, ולכן הם חסרים אוצר מילים רגשי להבעה עצמית. החסך בתחום הרגשי מתחזק בבתי הספר, משום שהמורים נוטים להימנע משפה רגשית (Oplatka & El-Kuran, 2022). פערי השפה עלולים לעכב ביטוי רגשי של הסטודנטים, שנדרשים להבעה בשפה שאינה שפת אם. היעדר ביטחון בשפה העברית מקשה על ביטוי רגשות, דבר שעלול ליצור אי-הבנות ותחושת ניכור.

בשל הקשיים בביטוי רגשי חלק מהסטודנטים עלולים להדחיק רגשות, דבר שעלול להגביר מצוקה רגשית ותחושת חוסר שליטה. החסמים בשפה הרגשית יכולים להוביל להימנעות מבקשת עזרה (למשל ממרצים), לקשיים במערכות יחסים, להימנעות מפנייה ליועצים אקדמיים או למרכז החוסן. כל אלה יכולים להוביל לירידה במוטיבציה, להשפעה על הבריאות הנפשית, לסיכוי רב יותר לחרדה ולדיכאון ולשימוש באסטרטגיות של הסתגרות והימנעות (Abu-Kaf & Khalaf, 2020). מחקרים מצביעים על רמות גבוהות של לחץ תרבותי ומצוקה רגשית בקרב סטודנטים וסטודנטיות ערבים. הסטודנטיות חוות רמות גבוהות יותר של מצוקה רגשית ומרבות להשתמש באסטרטגיות התמודדות של הימנעות או הסתגרות חברתית (ראו למשל מחקרן של Abu-Kaf & Khalaf, 2020).

הימנעות מפנייה לעזרה היא אחד החסמים הפסיכולוגיים של הסטודנטים ובעיקר של הסטודנטיות. פנייה לעזרה נתפסת לעתים כהודאה בחולשה וכנזקקות, דבר שאינו מקובל בחברה הערבית, שבה הערכים התרבותיים מדגישים פתרון בעיות בתוך המשפחה או הקהילה. לכך נוספים חששות כי חשיפת קשיים תשפיע לרעה על התדמית האישית או המקצועית. בעיות פסיכולוגיות ונפשיות נתפסות כתופעה מבישה, שעלולה להכתים את כבוד הסטודנט/ית והמשפחה כולה. החברה מצפה מבניה להפגין חוסן ועוצמה כחלק מהנאמנות לחברה במטרה לשדר סולידריות ולחזק את תחושת החוסן הקולקטיבי (Al-Said et al., 2018).



מקורות החוסן בקרב סטודנטים ערבים-בדואים

לרשות הסטודנטים מקורות חוסן שמסייעים להם להתמודד עם האתגרים הרבים, עם החסמים הפסיכולוגים שהם חווים למרות ההבדלים המגדריים שקיימים בשימוש במשאבי התמודדות (Abu-Kaf & Khalaf, 2020). המקורות:

• המשפחה כעוגן

החברה הבדואית מסורתית ומבוססת על ערכים של סולידריות קהילתית. המשפחה המורחבת והקהילה מהוות מערכת תמיכה משמעותית, המעניקה תחושת שייכות, יציבות כלכלית וביטחון. הידיעה כי יש 'בית לחזור אליו', הן במובן הפיזי הן במובן הרגשי, מהווה מקור עוצמה בעת התמודדות עם אתגרי האקדמיה (Al-Said & Abu Jaber, 2025).

• עוצמת הזהות התרבותית

שימור הקשר לשורשים, לערכים ולמסורות אינו רק חובה תרבותית, אלא הוא משמש כעוגן פסיכולוגי בעולם משתנה. הזהות התרבותית המגובשת מאפשרת לסטודנטים לשאוב כוח מהידיעה מי הם ומהיכן באו, ולהתמודד טוב יותר עם אתגרי ההסתגלות לסביבה חדשה (מוסטפא ועראר, 2009).

• האמונה כמקור חוסן

עבור סטודנטיות ערביות מוסלמיות הדת היא מקור מרכזי לחוסן נפשי, שכן היא מעניקה משמעות, תקווה ומערכת ערכים המאפשרת להתמודד עם אתגרים אישיים, חברתיים וכלליים. האמונה בכוח עליון (כוח השמיים) ובשליטה של הגורל מחזקת בהם תחושת ביטחון ורוגע ומסייעת להן לקבל מצבי חוסר ודאות כחלק מהשגחה גבוהה יותר (אלמכתוב או אל קדא ואלקדר - הגורל והייעוד האלוהי או גזירת הגורל). פרקטיקות דתיות כמו תפילה, קריאת טקסטים קדושים ושמירה על מסורות מעניקות תחושת שליטה ומסייעות בבניית חוסן לאורך זמן (עיסא, 2024).

• פיתוח אסטרטגיות התמודדות

סטודנטים רבים מפתחים, לעיתים בלי משים, יכולות הסתגלות מרשימות - אסטרטגיות למידה יצירתיות, כישורי ניהול זמן יעילים ויכולת לנווט בין עולמות תרבותיים. יכולות אלו מסייעות להם בלימודים ומכינות אותם לחיים המקצועיים העתידיים (Abu-Kaf & Khalaf, 2020). עם זאת, יש הבדלים בין גברים ונשים. במהלך השנים הנשים, שבעבר השתמשו בעיקר באסטרטגיות ממוקדות רגש (להדחיק רגשות, להתפלל) החלו להשתמש גם באסטרטגיות אדפטיביות של פתרון בעיות (למשל, לחפש עזרה, לפעול באופן פרואקטיבי). עם זאת, הנשים נמצאות בתהליך של שינוי, דבר שמתבטא בשימוש מעורב של אסטרטגיות יעילות ולא יעילות. גברים בדואים משתמשים גם הם בשני סוגי ההתמודדות, אבל נזהרים מהחצנה של דרכי ההתמודדות שלהם מטעמים תרבותיים (Braun-Lewensohn et al., 2019).

נוסף לכך, בתרבות הבדואית איסורים חברתיים ותרבותיים עשויים להגביל את הקשרים של נערות עם אנשי מקצוע. כתוצאה מכך הן נחשפות פחות למידע על ניהול המשבר, דבר שעשוי להגביר את חששותיהן ודאגותיהן (Al-Said & Braun-Lewensohn, 2024). התוצאה היא הימנעות מפנייה לעזרה לגורמי תמיכה במוסד האקדמי, גם כאשר היא נחוצה (אבו ראס ומעיין, 2014). מידע זה מתקשר לתמונת המצב בחברה אשר ממעטת לצרוך שירותי בריאות נפש עקב מיתוג שלילי של תחום בריאות הנפש, איאמון בנותני הסיוע והיעדר מודעות לחשיבות של שירותים אלה (בלנק, 2023; ניג'ם-אכתילאת ועמיתיה, 2018).

חסם פסיכולוגי נוסף הוא הנטייה של הסטודנטים, במיוחד בתחילת הלימודים, לראות במרצה דמות סמכות. קיימת ציפייה להנחיות ברורות ולהסכמה עם הסמכות הנתפסת. היבט זה מתבטא מאוד בסיטואציות של טיפול פסיכולוגי בקשר עם המטפל, אבל הוא מתבטא גם ביחס למרצה או למנחה האקדמי. נטייה זו מונעת מסטודנטים להביע את עמדותיהם, במיוחד אם הן שונות מאלה של המרצה. קיימת נטייה להסכים ללא ערעור ולרצות את דמות הסמכות (ניג'ם-אכתילאת ועמיתיה, 2018).

היבט פסיכולוגי נוסף מתייחס לנטייה לייחס את המשברים או השינויים לגורל או לגורמים חיצוניים, כמו משפחה, חברה, מדינה ('אלמכתוב' - רצון האל הוא שקובע). אמונה זו יוצרת מיקוד שליטה חיצוני והסרת אחריות אישית, שעל פי גישות מוטיבציוניות מפחיתות התמודדות חיובית ופרואקטיבית לנוכח מצבי משבר או כישלון (ניג'ם-אכתילאת ועמיתיה, 2018).

• המצב במדינה כמקור לחץ

ההתמודדות של הסטודנטים מורכבת אף יותר בצל אירועים ביטחוניים, מתחים פוליטיים ועיתות מלחמה. בתקופות אלה הסטודנטים עשויים לחוש חרדה, בדידות מוגברת או אף עוינות בסביבתם האקדמית. הדבר משפיע על תחושת השייכות שלהם, על יכולתם להתרכז בלימודיהם (Al-Said & Abu Jaber, 2025) ואף על רצונם להגיע לקמפוס. במחקר שנערך בקרב מתבגרים בהקשר של מלחמת 'חרבות ברזל' (Al-Said & Braun-Lewensohn, 2024) דיווחו כל המתבגרים על רמות גבוהות של לחץ. נמצאו הבדלים משמעותיים בין הבנים לבנות בתגובתן למצב. בנות ביטאו רמות גבוהות יותר של תגובות רגשיות. הן השתמשו יותר באסטרטגיות של פתרון בעיות, כמו שיתוף חברים ומשפחה ותכנון דרכי התמודדות. אבל במקביל הן השתמשו באסטרטגיות לא-פרודוקטיביות, כמו הסתגרות או הימנעות מפעילות. לעומתן הנערים הגיבו בדרכים שאפשרו להם לשמור על תדמית של חוסן, למשל, ביטאו פחות תגובות רגשיות מוחצנות. ממצאים אלה יכולים להתאים גם לסטודנטים ערבים-בדואים, שקרובים בגילם לאוכלוסיית המחקר.

עקרונות לפיתוח חוסן בקרב סטודנטים מהחברה הערבית-בדואית



הספרות עשירה בתיאור תוכניות התערבות ועקרונות כיצד לסייע לסטודנטים הערבים-בדואים להתגבר על האתגרים הרבים שעמם הם מתמודדים במהלך לימודיהם, בעיקר ברמה מערכתית. המוסדות השונים פיתחו דרכי התערבות מגוונות. כך לדוגמה ניתן למצוא דרכי התערבות כיצד להתמודד עם מצבים של מתחים ועימותים במערכת היחסים בין קבוצות בקמפוס במצבי חירום (מומלץ לקרוא מסמכים של אקורד, כמו המלצות לאקדמיה, 2024), כיצד לקדם דיאלוג בין קבוצות, לסייע לסטודנטים להתמודד עם אתגרי השפה העברית והשפה האקדמית, להקים מערכי ליווי של חונכים, להתאים את תהליכי הלמידה-הוראה למאפיינים ולתרבות הסטודנטים, לתת קורסים לטיפוח מיומנויות אקדמיות, לשלב את הסטודנטים בקבלת החלטות ובעיצוב הסביבה הלימודית ועוד. כל אלה מלווים במחקרים, בתוכניות הערכה ובניירות עמדה. שילוב נכון של הסטודנטים מאפשר את הסתגלותם ומשפר את החוסן שלהם. במאמר זה אנו מתמקדים בעקרונות לפיתוח חוסן פסיכולוגי וקהילתי של סטודנטים.

היבטים פסיכולוגיים רגשיים

- מתן מענה מותאם תרבות.** על המוסד האקדמי ומרכז החוסן שבו להכיר את האפיונים והצרכים הייחודיים של הסטודנטים מהחברה הערבית-בדואית ולהכשיר מנחים ואנשי מקצוע, שיתנו מענה מותאם תרבות, הן בהנחיית סדנאות החוסן במסגרת קבוצתית הן במתן מענה פרטני. יש לפתח מודעות לתפיסות התרבותיות לגבי בריאות נפשית ולשלב אנשי מקצוע מהחברה הערבית.
- עידוד פנייה לעזרה.** חשוב ליצור מודעות לשירותים הקיימים באופן המכבד את הרגישויות התרבותיות ולהציע מגוון אפשרויות תמיכה - החל בקבוצות שיח וכלה ביעוץ אישי; לעודד את הסטודנטים במגוון דרכים לפנות לקבלת תמיכה מתאימה ולפעול באופן עקבי כדי לשנות סטיגמות ודעות קדומות ביחס לטיפול נפשי וקבלת עזרה.
- פיתוח סדנאות חוסן.** יש לפתח סדנאות חוסן אשר מתמקדות במתן כלים להתמודדות עם לחץ ועומס לימודי ורגשי. בסדנאות אלה יחזקו את המשאבים הפנימיים והקהילתיים של הסטודנטים תוך פיתוח אופטימיות, תקווה, תחושת משמעות, תכלית וכיווניות בחיים.
- פיתוח תוכניות תמיכה רגישות מגדר.** חשוב לתת מענה ייחודי למאפיינים ולאחרים הייחודיים של סטודנטיות מהחברה הערבית-בדואית, בפרט לאלו המגיעות מרקע מסורתי. תוכניות אלה עשויות לכלול התייחסות לסוגיות כמו מרחק גיאוגרפי, ציפיות משפחתיות, קונפליקט תוך-תפקידי ובין תפקידי ועוד. חשוב ליצור קבוצות תמיכה לנשים ולהציג להן מודלים לחיקוי והשראה של נשים פורצות דרך ומובילות מהחברה הערבית-בדואית. בסדנאות אלה יש להתייחס למשאבי החוסן הייחודיים לסטודנטיות ולדרכי ההתמודדות המאפיינות אותן, כפי שנמצא במחקרים.

- ללמוד מהצלחות.** יש לשלב בסדנאות החוסן סיפורי הצלחה אישיים של בוגרי המוסדות האקדמיים מהחברה הערבית-בדואית. אלה יכולים להוות מקור להשראה ולחזק תחושת השייכות והמסוגלות; להעצים את תחושת המסוגלות של הסטודנטים באמצעות זיהוי נקודות החוזק שלהם ובניית מסלולי הצלחה המבוססים על כוחותיהם הייחודיים.
 - עבודת רגשות.** יש לפעול להרחבת אוצר המילים הרגשי. ניתן לפתח סדנאות לביטוי רגשי, שיכללו תרגול של שפה רגשית. ניתן לפתח מילוני רגשות בערבית ובעברית לצד מילונים הקשורים לשפת החוסן, כמו התמודדות, משאבים, תקווה, משמעות ועוד. במקביל לכך יש לפתח דרכים לשילוב שפה רגשית בקורסים השונים, ליצור סביבות לימודיות שמעודדות שיח רגשי ולהכשיר חונכים ומרצים כיצד לפתח שפה רגשית בקרב הסטודנטים.
 - ליווי של סטודנטים בשנתם הראשונה באקדמיה.** חשוב לזכור כי הסטודנטים נפגשים לראשונה עם המגוון התרבותי והתרבות האקדמית של המוסד האקדמי, ועל כן יש להתמקד בהתאקלמות, בהתמצאות במערכת ובגישה על פערי שפה ולמידה. בהמשך יש להמשיך לפעול לחיזוק תחושת השייכות ובניית הזהות האקדמית.
 - חיזוק פדגוגיה של שְׁלוּמוּת.** כדי לחזק את תחושת השְׁלוּמוּת (well being) של הסטודנטים חשוב ליצור במסגרת תוכניות ההכשרה והקורסים הנלמדים סביבות למידה שתומכות בצרכים הפסיכולוגיים של הסטודנטים: שייכות, מסוגלות ואוטונומיה. תמיכה בצרכים הוכחה כאוניברסלית וחוצת תרבויות. סביבות תומכות צרכים מחזקות את החוסן של הסטודנטים בכך שהן ממקדמות חוויות סיפוק צרכים שמהוות משאבי חוסן (Ryan & Deci, 2017).
- ### חיזוק חוסן קהילתי ותחושת קהילתיות
- חיזוק מנהיגות.** יש לעודד ולטפח מנהיגות סטודנטיאלית מקרב החברה הערבית-בדואית, שתהווה גשר בין הממסד האקדמי לסטודנטים ותוביל יוזמות לשיפור השתלבותם האקדמית. חיזוק קולם של הסטודנטים וטיפוח מנהיגותם יספקו לא רק ייצוג טוב יותר, אלא גם מודלים לחיקוי ומקורות השראה לסטודנטים נוספים.
 - תמיכה בשייכות.** יש ליצור מארג חברתי תומך באמצעות מפגשים יזומים וסדנאות משותפות סביב סיפורים אישיים והתמקדות במפגש האישי. אלה יכולים לאפשר יצירת קשרים עם סטודנטים אחרים, עם מרצים ואנשי מקצוע ובכך לחזק את תחושת השייכות למוסד האקדמי ולהרחיב את מעגלי התמיכה של הסטודנטים.
 - חיזוק האוטונומיה של הסטודנטים.** יש להעצים את קולם של הסטודנטים מהחברה הערבית-בדואית בעיצוב סביבתם האקדמית באמצעות יצירת מסגרות לשיתוף פעולה והשפעה על תהליכי קבלת החלטות. למשל, לשלבם באגודת הסטודנטיות והסטודנטים. כאשר סטודנטים חשים שהם נראים, קולם נשמע ויש להם יכולת להשפיע, גוברת תחושת השייכות שלהם ומתחזקת מחויבותם להצלחתם ולהצלחת המוסד.



דברי סיום עם תקווה לעתיד

השתלבותם המוצלחת של סטודנטים מהחברה הערבית-בדואית באקדמיה הישראלית אינה רק אתגר. היא טומנת בחובה הזדמנויות לצמיחה וליצירה של מרחב אקדמי עשיר יותר, רב-קולי ומכיל, המשקף את המרקם האנושי המגוון של החברה הישראלית כולה. המפתח להצלחה טמון בשילוב מושכל של רגישות תרבותית, חיזוק מקורות החוסן הקיימים, התאמות מוסדיות נדרשות והנגשת מקורות חוסן חיצוניים. רק כך נוכל להבטיח כידלתות ההשכלה הגבוהה תהיינה פתוחות בפועל ולא רק ברמה ההצהרתית, וכי כל סטודנט וסטודנטית יוכלו לממש את מלוא הפוטנציאל הטמון בהם, לטובתם ולטובת החברה כולה. בדרך זו האקדמיה הישראלית לא רק תקיים את ייעודה בהנגשת ההשכלה הגבוהה, אלא גם תתרום לבניית חברה סובלנית ומכילה יותר, המכבדת את המגוון התרבותי ורואה בו מקור לעוצמה ולחוסן. ■

• **יצירת קהילות אכפתיות.** אחד ממשאבי החוסן המרכזיים שהוכח מחקרית הוא קהילה תומכת, הן בשגרה הן בתקופות חירום. חשוב לקדם במוסד האקדמי קהילות אכפתיות (caring communities) הן בתוכניות ההכשרה, שבהן הסטודנטים לומדים ביום-יום הן במסגרת המוסד האקדמי, למשל בהובלת אגודת הסטודנטיות והסטודנטים. חשוב שקבוצות אלה תחזקנה את ההיכרות בין קבוצות שונות במכללה ותזמנה דיאלוג פתוח הן בשגרה הן בתקופות חירום.

• **התמודדות עם מתחים פוליטיים.** בתקופות של מתח פוליטי או ביטחוני יש לפתח מדיניות מוסדית מוגדרת וברורה להתמודדות כדי לאפשר לסטודנטים מהחברה הערבית-בדואית לחוש בטוחים ומוגנים במרחב האקדמי גם בעת משבר. זאת באמצעות יצירת קווים מנחים ברורים לשיח מכבד, הקמת מוקדי תמיכה ייעודיים והדרכת סגל אקדמי ומנהלי לגבי התנהלות מיטבית בתקופות רגישות ומורכבות אלה - למען כולנו.

מקורות להעשרה למאמרם של ד"ר חאלד אלסייד ופרופ' חיה קפלן

- אבו כף, ס', קלעג'י, ת', וירדאי, א' (2021). מדריך להגברת הרגישות התרבותית במרחב האקדמי. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אבו סעד, א' (2022). מאל-כותאב עד לדוקטורט: דרכן של נשים ערביות בדואיות בנגב לרכישת השכלה גבוהה. דפים, 77, 153-173.
- אבו ראס, ת. ומעין, י' (2014). נוכחות ונפקדות - הקמפוס הישראלי וחסו אל השפה והתרבות הערבית - תמונת מצב. סיכוי - העמותה לקידום שוויון חברתי.
- אולמן דרום, ר' (2021). קהילה מונחית עמיתים קמ"ע - שילוב סטודנטים יהודים וערבים בהכשרה להוראת החינוך הגופני בסמינר הקיבוצים. רוח הספורט, 7, 37-51.
- אקורד (2024). המלצות לאקדמיה להתמודדות עם אתגרים בעתות הסלמה ולאחריהן. האוניברסיטה העברית.
- בלנק, ר' (2023). מידע ראשוני על הסיוע הנפשי לאוכלוסייה הבדואית בנגב מאז פרוץ מלחמת חרבות ברזל. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- בן רבי, ד', והנדין, ד' (2013). הכנה להשתלבות מוצלחת בהשכלה גבוהה של סטודנטים ערבים: מחקר הערכה על תוכנית לשיפור המכינות הקדם-אקדמיות, דוח מחקר. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- גולדנברג, ש', אליעזר, מ', יפרח, מ' (2023). תמונת מצב בדואים מהנגב בגרי מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל בין השנים 2002/3-2015/16. יחידת המחקר והמדיניות לחקר החינוך בחברה הבדואית. מרכז תמר.
- מוסטפא, מ' ועראר, ח' (2009). נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל. בתוך ר', חמאסי (עורך). ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (204-226). ירושלים: מכון ון ליר; תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ניג'ם-אכתיאל, פ', בן רבי, ד', וסבו-לאל, ר' (2018). עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל. מכון מאירס, ג'וינט-ברוקדייל.
- עיסא, מ' (2024). תפקיד הדת בפיקוח החברתי. כתב העת אל-מערפה, 18 (בערבית). <https://www.josoor.com/pdfs/eighteen/first/91.pdf>
- עליאן, ס' (2013). הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל. בתוך א' אגבאריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (215-234). תל-אביב: רסלינג.
- 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), 5106.
- Al-Said, H., Abu-Qweder A., & Kaplan, H. (2025a). Coping and Resilience Resources among School Principals in the Arab-Bedouin Education System in the shadow of the Swords of Iron War. In: M. Gutman (Ed.). *Challenges facing Education Leadership in the Shadow of War*, International and Multicultural Perspectives from Zones of Conflict, pp. 32-41.
- Al-Said, H., & Abu Jaber, S. (2025b). Bridges and walls: Coping and emotional experiences of Arab-Bedouin female students in Israeli academia post-October 7th. *Journal of International Students*, 15(3), 125-144.
- Al-Said, H., & Braun-Lewensohn, O., (2024). Bedouin adolescents during the Iron Swords War: What strategies help them to cope successfully with the stressful situation? *Behavioral Sciences*, 14(10), <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/10/900>
- Al Said, H, Braun-Lewensohn, O.& Sagy, S (2018). Sense of coherence, hope, and home demolition are differentially associated with anger and anxiety among Bedouin Arab adolescents in recognized and unrecognized villages. *Anxiety Stress Coping*, 31(4), 475-485.
- Braun-Lewensohn, O., Abu-Kaf, S., Al-Said, K., & Huss, E. (2019). Analysis of the Differential Relationship between the Perception of One's Life and Coping Resources among Three Generations of Bedouin Women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/5/804#>
- Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2022). 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*, 52(4), 636-653.

מודל חוסן רב־ממדי של יועצים חינוכיים בתקופת מלחמה

רעות חן גמליאל, אסנת רובין, רעיה אלון |

יועצים חינוכיים אמונים על קידום החוסן והרווחה הנפשית של קהילת בית הספר. על אף חשיבות החוסן האישי של היועצים עצמם, הספרות המחקרית העוסקת בחוסנם של יועצים בכלל, ובתקופות משבר בפרט – מעטה. ד"ר רעות חן גמליאל, ד"ר אסנת רובין וד"ר רעיה אלון – מן המכללה ירושלים מציגות במאמר זה ניתוח ממצאים איכותניים ממחקר שהחל בשבוע השלישי של מלחמת 'חרבות ברזל' במטרה לפתח תיאוריה מעוגנת בשדה על אודות מקורות החוסן והאתגר של היועצים בסביבה הבית ספרית בזמן מלחמה.

מבוא

הגנה בהשוואה למקצועות אחרים (Mansfield et al, 2012). בשל חשיבות ההקשר בחקר החוסן נבחנו את מאפייני החוסן הייחודיים להקשר של סביבת העבודה הבית ספרית במצבי חירום.

חוסן צוותי בתי ספר בזמן מלחמה

לבתי ספר תרומה חשובה בקידום הבריאות הנפשית של תלמידיהם במצבי חירום, כגון בקהילות שנפגעו מאסונות (Sharifiana & Kennedy, 2019). צוותי חינוך באזור מלחמה מתמודדים עם מגוון גורמי לחץ נפוצים: התמודדות עם טראומה ומצוקה רגשית הנובעות מהאירועים המאתגרים שחוו הם ותלמידיהם, חוסר משאבים ותמיכה כדי לתת מענה לצורכי בריאות הנפש שלהם ושל תלמידיהם, גישה מוגבלת להדרכה ולפיתוח מקצועי, אתגרים במתן חינוך איכותי בסביבה משובשת ובלתי יציבה ורמות גבוהות של שחיקה ותשישות רגשית עקב אופי עבודתם התובעני ועוד. כל אלה עשויים להשפיע על ביצועיהם המקצועיים ועל חוסנם.

לצד התמודדות עם צורכי האחרים במערכת בתקופת מלחמה מדובר על התמודדות ב־זמנית עם החיים האישיים של צוותי החינוך עצמם, התמודדות עם חוסר ביטחון אישי ופנימי וקשיים בשמירה על גבולות בין העבודה והחיים האישיים. כך למשל, במחקר שנערך לאחרונה בתקופת העימות המתמשך בלבנון, שבו השתתפו מורים ויועצים, הסבירו המשתתפים כי "מורים הם בעצמם גם הורים מודאגים" (Schenzle & Schultz, 2024). עוד העידו המשתתפים על הצורך שלהם בכלים המותאמים למצב המשבר כדי להתמודד עם תפקידם. היועצים במחקר זה הביעו תסכול מחוסר יכולתם לממש את תפקידם בתקופה כזו בשל הדינמיות המאפיינת את מצב החירום.

הקשר המחקר

בשבעה באוקטובר 2023 פרצה מלחמה בישראל, ותושביה חוו איום על ביטחונם ועל רווחתם הנפשית ברמה שלא הוכרה בעבר. עם פרוץ המלחמה מערך הייעוץ בבתי הספר התגייס

תפקיד בית הספר, ובפרט תפקידו של היועץ, בקידום החוסן והרווחה הנפשית של קהילת בית הספר: תלמידים, מורים והורים מקבל משנה תוקף בתקופות חירום ומשבר. הספרות מלמדת כי יכולתו של היועץ למלא תפקיד חשוב זה קשור גם לחוסנו האישי ולמשאבים הפסיכולוגיים העומדים לרשותו (Guler & Ceyhan, 2020). אולם למרות גודל תפקידם ואחריותם לפרט ולמערכת כאחד, הספרות המחקרית אשר בחנה את חוסנם של היועצים עצמם מעטה, ובפרט בתוך תקופת חירום. מחקר זה בוחן את מאפייני החוסן של יועצים חינוכיים בתקופת מלחמה במטרה לפתח מודל חוסן ליועצי בית ספר בתקופות חירום.

סקירת ספרות

עבודת היועץ החינוכי

יועצים חינוכיים מופקדים על קידום הרווחה הנפשית, האקדמית והחברתית ועל תפקוד מיטבי של התלמידים והצוות החינוכי. ריבוי המשימות והתפקידים ועמימות גבולות התפקיד מאפיינים את הייעוץ בימי שגרה, ובמשנה תוקף בימי חירום. תפקידם כולל מגוון תחומים, כגון סיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ייעוץ פרטני וקבוצתי לבאי בית הספר בתחומים רגשיים וחברתיים, תכנון ויישום תוכניות מערכתיות הכוללות גם מערכות קשרים עם גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו והפעלת תוכניות מניעה ממוקדות נושאים. בשל תפקידם המרכזי, אך המורכב והעמום, של היועצים בדאגה למצבם של התלמידים, הצוות והקהילה, (Rubin, 2024), עולה החשיבות לחקור את חוסנם של היועצים בעיתות משבר וחירום.

חוסן בקרב יועצים

חוסן מוגדר כתהליך הסתגלות חיובית של כל מערכת מורכבת כשהיא נתונה בתנאי לחץ, והוא מבטא את היחס בין גורמי סיכון לגורמי הגנה. חוסן מתואר בספרות כ'חסי', התפתחותי ודינמי. כך לדוגמה, חוסן בהקשר של איש חינוך בבית ספר כרוך בדינמיקה שונה של מיומנויות וגורמי סיכון וגורמי



כלי המחקר

השתמשנו בשאלונים מקוונים ובהם שאלות פתוחות ביחס לתפיסת תפקידו של היועץ במלחמה. להלן השאלות הפתוחות שנשאלו המשתתפים:

1. כיצד אתה תופס את תפקידו של היועץ בתקופת המלחמה? מה הם הגורמים שמסייעים לך בביצוע תפקידך כיועץ בתקופת המלחמה?
2. מה הם הגורמים שמקשים עליך בביצוע תפקידך כיועץ בתקופת המלחמה?
3. אילו צרכים ייחודיים אתה מזהה שעולים מהשטח בתקופת המלחמה?

הליך המחקר

המחקר החל בשבוע השלישי של מלחמת 'חרבות ברזל' ונערך בחודשים נובמבר-דצמבר 2023 במטרה להבין את חוויית היועצים בזמן המלחמה תוך כדי ההתמודדות עם אתגריה. המחקר כלל שאלונים כמותיים ובהם גם שאלות איכותניות פתוחות. מתודולוגיה זו אפשרה איסוף נתונים עשירים ותמציתיים בפרק זמן קצר, והם משקפים תמציתיות מהותית ואופיינית לשאלונים מסוג זה כפי שניתן לראות בציטוטים שיוצגו בפרק הממצאים. ייחוד זה מהווה נדבך חשוב בהבנת הממצאים, המציעים תובנות מעמיקות על הסוגיה הנחקרת במסגרת מתודולוגית זו.

מאמר זה מתמקד בנייתוח הממצאים האיכותניים. השאלונים הופצו על ידי שליחת קישור לשאלון בפלטפורמת Google Forms. ביצוע המחקר החל רק לאחר שהתקבל אישור מועדת האתיקה המוסדית, הובטחה סודיות למשתתפים והודגש שאיסוף הנתונים הוא לצורכי מחקר בלבד והם רשאים להפסיק למלא את השאלון בכל עת שירצו. למשתתפים הוסברה מטרת המחקר והם חתמו על טופס הסכמה. לא ניתן תגמול כלשהו על ההשתתפות במחקר.

למשימה של השבת הביטחון הרגשי של התלמידים וצוותי ההוראה, חיזוק החוסן שלהם ואיתור מעגלי פגיעות. בעקבות מצב המלחמה היועצים החלו להתמודד עם מציאות טראומטית משותפת, לטפל בקשיים מורכבים של התלמידים והצוותים תוך כדי שהם עצמם חווים ברמה האישית לחצים ואתגרים הנובעים מזמן המלחמה.

לכן מטרת המחקר הייתה לפתח תיאוריה מעוגנת בשדה בדבר חוסנם של היועצים בתקופת מלחמה. להלן שאלות המחקר:

1. מהם מקורות הכוח ומקורות האתגר המאפיינים את עבודת היועץ בעת מלחמה?
2. כיצד מקורות אלו מבנים את מערך החוסן במרחב התפקיד של היועץ בעת מלחמה?

השיטה

שיטת המחקר היא תיאוריה מעוגנת בשדה. הדפוס השיטתי המיושם במחקר זה כולל שלושה שלבים רציפים: קידוד פתוח, קידוד צירי וקידוד סלקטיבי (Corbin & Strauss, 2008). **קידוד פתוח** כולל פירוק הנתונים למקטעים כדי להגותם ולסווגם. מטרת **הקידוד הצירי** היא לקשר בין הקטגוריות מנקודת מבט רחבה מיקרו-מאקרו. **הקידוד הסלקטיבי** נעשה לאחר ניתוח השוואתי מתמשך ובו נבחרת הקטגוריה המרכזית לייצג את התופעה המרכזית של המחקר, וכל הקטגוריות שנקבעו קודם לכן מאורגנות סביבה.

המשתתפים

במחקר השתתפו 181 משתתפים: 50 יועצים ו-131 יועצות. טווח גיליהם מ-25 עד 66 שנים ($M=44, SD=8.25$). רובם בעלי תואר שני (89.5%). רובם (94.5%) במערכת זוגית והורים לילדים (94.4%). הם יועצים במגוון שכבות הגיל (54% בבת"ס יסודיים, השאר בעל-יסודי) בעלי וותק בין שנה ל-36 שנים ($M=8.81, SD=8.12$).



הממצאים

הקידוד הפתוח העלה תשע קטגוריות של מקורות כוח ומקורות אתגר בעבודת היועצים בעקבות פרוץ המלחמה. בהמשך לכך בקידוד הצירי עלה כי ניתן לארגנם בשלושה מרחבי חוסן:

(א) **מרחב אישי** של היועץ המתייחס למאפייני היועץ;

(ב) **מרחב מקצועי-ארגוני** הכולל מאפיינים של הארגון החינוכי;

(ג) **מרחב רוחני** הכולל מאפיינים הקשורים לאישי ולארגוני גם יחד.

המרחב האישי של היועץ כלל שלושה מאפיינים מרכזיים בבניית החוסן של היועץ:

(1) **הצורך בעיבוד אישי** של המצב והשלכותיו כתנאי ליכולתו של היועץ להתפנות לצורכי האחר. היועצים תיארו את הצורך בעיבוד רגשי הן כתוצאה מהמלחמה והרגשות הקשים העולים ביועץ כגון עצבות פחד וחרדה, "עומס רגשי", הן כתוצאה מהתמודדות בחיים האישיים ללא קשר למלחמה, "עומס אישי".

(2) **ניסיון החיים** של היועץ כמי שהתנסה בחייו בתקופות משבריות ברמה האישית או המקצועית מתגלה בזמן המשבר כמקור לכוח ולידע הכרחי לצליחת המשבר - "ניסיון חיים פרטי ומקצועי", "למידה מניסיון קודם".

(3) **הנעה להתפתחות** מקצועית המאפשרת ליועץ לגלות תושייה בזמן המשבר ולאסוף ידע וכלים שיאפשרו לו לצלוח את המשבר בצורה טובה יותר. היועצים תיארו הנעה לתהליכי הכשרה והתפתחות כדי לצלוח את התקופה הזו, כולל יוזמה פעילה מתמשכת מצידם ל"התייעצות עם קולגות או מדריכות, רעיונות, כלים, שיחות עם יועצות מקבילות, עם המפקחת".

המרחב המקצועי-ארגוני שאליו משתייך היועץ כלל שלושה מאפיינים מרכזיים בבניית החוסן של היועץ:

(4) **שותפות קולגיאלי** אשר הדגישה את הצורך של היועץ ברשת מקצועית-חברתית המספקת הן שייכות ותמיכה, "תחושה חזקה של אני לא לבד", הן מקור לידע והדרכה מקצועיים בזמן המשבר, "צרכים רבים שעולים מהשטח ולא תמיד יש אנשי מקצוע בביה"ס שיכולים לסייע לי".

(5) **עבודה פרואקטיבית** המתארת את נחיצותם של תהליכי תכנון כדרך לצמצום תחושת אי-ודאות ושינויים תכופים והקלה בהשלכות של אלו, "לומדים לתכנן מהיום להיום בלי לדעת מה יהיה מחר".

(6) **חופש פעולה** ואוטונומיה מקצועית של היועץ לפעול בהלימה לתפיסתו המקצועית בזמן המשבר, "חופש פעולה ועצמאות רבה, נתינת אחריות והערכה (ש)אני יכולה לפעול באופן עצמאי לחלוטין".

המרחב הרוחני כלל שלושה מאפיינים מרכזיים בבניית החוסן של היועץ:

(7) **אמונה רוחנית**, שהתייחסה הן לאמונה דתית, "אמונה בהשם", הן לאמונה ברובד רוחני גבוה מתוך הכרה במוגבלות האדם, "הכרה ביכולות המוגבלות שלי ושל אחרים לשלוט בדברים שקורים", נמצאו כמקור לחיזוק ולהגברת החוסן של היועץ.

(8) **אופטימיות ותקווה** של היועץ תחת תחושות כאב ודאגה סיפקו ליועץ מקור לכוחות שנדרשו לצליחת המשבר, "אופטימיות במצבים קשים".

(9) **תחושת משמעות ושליחות** שהיועץ מוצא בעבודתו בזמן המשבר מחזקת את רוחו ומאפשרת לו לעשות את עבודתו באופן מיטבי באמצעות תפיסת גודל חשיבותו של התפקיד וביתר שאת במצב החירום, "להבין את המשמעות הגדולה של התפקיד שלי בבית הספר ועד כמה הוא חשוב", "(אני) רואה חשיבות רבה בתפקיד היועצת תמיד ובזמן מלחמה", "תפקיד שיא החשוב" הדורש "אחריות כבדת משקל".

בשלב הבא של הניתוח אותרו תמות-על, המכנסות בתוכן את שלושת המרחבים במטרה לבטא את התופעה המרכזית של המחקר מתוך ההקשר של תפקיד היועץ החינוכי. הקידוד הבררני העלה שתי תמות-על המתייחסות לתחושת המסוגלות של היועצים ולזהות המקצועית המובחנת שלהם. שאלת המסוגלות של היועצים ויכולתם לבצע את דרישות התפקיד בזמן הזה העסיקה את היועצים, והם מתארים את התנועה החוזרת בין ערעור תחושת המסוגלות, "הרגשה שגדול עליי לתת מענה", לבין תחושת מסוגלות כתוצאה של הצלחות, "כשאני חווה הצלחה תחושת המסוגלות שלי כיועצת גדלה", "הערכה לתפקיד, אמון בי וביכולות שלי", "הצלחה מבחינתי היא התקדמות בכל פן של חיזוק הרווחה והחוסן של התלמידות והצוות".

באשר לזהות מקצועית מובחנת תיאורי היועצים מלמדים כי הם שבו והרהרו בהיבטים הקשורים לזהות התפקיד וגבולותיו כסוגיה הנוכחת בימי שגרה והמקבלת משנה תוקף בעת המלחמה. יועצים העידו: "הגדרת התפקיד התרחבה מאוד ואני מבצעת משימות לא לי, אך במציאות הזו אין ברירה", "המנהלת שרק מוסיפה לי עבודה בלי להבין כמה שהתפקיד שואב", "תכולת עבודה לא הגיונית... אין דרך לבצע הכול", בעודם





תרשים 1: מודל חוסן רב-ממדי של יועצים חינוכיים בימי מלחמה

דיון

מטרת מחקר זה הייתה ללמוד על חוסנם של יועצים חינוכיים בעת מלחמה. מתוך תשובות היועצים עלו מאפיינים הבונים את תחושת החוסן של היועץ והמאפשרים לו להיות איש מקצוע במיטבו בתקופה זו. מודל החוסן הייעוצי מדגיש שני ממדים מרכזיים בתחושת החוסן של היועצים: תחושת מסוגלות וזהות מקצועית מובחנת.

תחושת המסוגלות העצמית מתייחסת לתפיסה של האדם לגבי היכולות שלו לבצע בהצלחה מטלה מסוימת. בהיבט המקצועי היא מתייחסת לאמונה של איש המקצוע ביכולתו לשלוט באירועים המשפיעים על חייו המקצועיים. המשתנים האישיים והסביבתיים משפיעים על התפתחות המסוגלות העצמית, והיא מתקשרת גם לאוטונומיה, לתמיכה מקצועית וליכולת להתמודד עם קשיים ולהתמיד (אלון ועמיתותיה, 2023). במחקרנו גורמים אלו נמצאו מרכזיים במרחבי החוסן של היועצים. ניתוח דברי היועצים הראה כיצד תחושת המסוגלות נקשרה למאפיינים המבנים את החוסן במרחב האישי של היועץ. (א) עייבוד רגשי-אישי, המתייחס ליכולת של היועץ להיות בקשר עם עולמו הפנימי ולגלות מודעות לרגשותיו ולצרכיו, תוארה על ידי יועצים כתנאי ליכולתם להיות מסוגלים לבצע את עבודתם על כל אתגריה בזמן המלחמה. (ב) ניסיון החיים האישי והמקצועי של היועצים סיפק להם ידע וביטחון במסוגלותם בתקופת המלחמה. ניסיון העבר הוא אחד המקורות בבניית תחושת המסוגלות של הפרט (Earvolino - Ramirez, 2007). בספרות המחקר עולה כי תחושת המסוגלות

מייחסים זאת ל"עמימות שבהגדרת התפקיד" ול"אי בהירות של מקצוע הייעוץ". יועצת אחרת ציינה: "אני מרגישה שתקופת המלחמה דווקא אפשרה לי להנכיח את עצמי ולהרגיש יותר משמעותית. עם זאת, יש משהו בתפקיד הייעוצי שלא באמת מוגדר וברור, ולכן קושי מסוים שלי נוגע להגדרת התפקיד ולגבולות שלו, אך אלו לא רלוונטיים ספציפית לתקופה זו".

התמות יצרו תיאוריה מעוגנת בשדה על החוסן הייעוצי בזמן מלחמה. המודל המתואר בתרשים 1 כולל את שלושת הצירים המארגנים את רכיבי החוסן של היועץ בעת מלחמה:

(א) מרחב אישי, הנקשר במיוחד לתחושת מסוגלות; מובחנת;

(ב) מרחב מקצועי-ארגוני, הנקשר במיוחד לזהות מקצועית מובחנת;

(ג) מרחב רוחני, הנקשר הן לתחושת המסוגלות האישית הן לזהות המקצועית המובחנת במרחב המקצועי-ארגוני: האמונה, האופטימיות והתקווה של היועץ תורגמו לתחושת מסוגלות במובן זה שהן נקשרו ליכולתו של היועץ לשמור על תקווה גם בעיתות משבר. קשר זה גם נתמך במחקרים המלמדים על מתאם חיובי בין תחושת המסוגלות העצמית לבין אופטימיות (Liu et al, 2023). את הממד העוסק בתחושת משמעות ושליחות שהיועץ מוצא בעבודתו בזמן המשבר ניתן לשייך לזהות המקצועית ולתוצאות הקשורות לתפיסה ולפירוש של העובד את עבודתו (Misha & van Dijke, 2023).

תפיסת חוסנו של היועץ החינוכי בתקופת המלחמה: המודל והשלכותיו

תפיסת חוסנו של היועץ בתקופת מלחמה ממחישה את מורכבות תפקידו. היועצים מתארים צורך בחוסן אישי ומקצועי לצד האתגרים הכרוכים בכך.

מתוך תשובות היועצים עלו מקורות כוח ומקורות אתגר, הבונים את תחושת החוסן של היועץ ובכללה התעצמות השאיפה המתמשכת של היועצים לתחושת מסוגלות ולזהות מקצועית מובחנת. במחקר זה שאלת הזהות המקצועית התחדדה והתעצמה על רקע המלחמה, אשר מייצרת ריבוי משימות וצרכים המגיעים לפתחו של היועץ. במחקרים קודמים נמצא כי שני הממדים האלה מקיימים ביניהם יחסי גומלין, כך שמשוגלות עצמית משפיעה על הזהות המקצועית ומושפעת ממנה (Beijaard et al, 2000). מחקר זה מזמין מחקרי המשך לבחינת הקשר בין תחושת מסוגלות לזהות מקצועית מובחנת ובינן לבין חוסנו של היועץ (Heled & Davidovich, 2020).

מבחינה יישומית המחקר מציג מודל לחוסן היועצים החינוכיים, המדגיש את חשיבות המרחבים האישיים, המקצועיים-ארגוניים והרוחניים בעבודת היועץ בזמן משבר, ומזמין שיח על אודות פיתוח חוסן בעבודת היעוץ.

מעוררת באופן חיובי את המוטיבציות הפנימיות של הפרט ואת ההנעה ללמידה על כלל היבטיה והפעולות הקשורות בה (Jin et al., 2023). לכן היא נקשרת למאפייני זה בקרב היועצים דרך (ג) הנעה להתפתחות מקצועית כפעולה אקטיבית של היועצים בהתמודדותם עם אתגרי המלחמה.

זהות מקצועית מובחנת מתפתחת בהקשר חברתי ובהידודים (אינטראקציות) עם סביבות חברתיות ותרבותיות בין אישי המקצוע לאחר, והיא יכולה להוות מקור כוח עבור היועצים כנגד אתגר עמימות התפקיד (Rubin, 2024). היא באה לידי ביטוי במחקר זה במרחב המקצועי-ארגוני. היועצים העידו על (א) שיתוף קולגיאלי ותמיכה על ידי המערכת הבית ספרית, והם היוו מקורות כוח חיוניים בסביבת העבודה שלהם בתקופת המלחמה. יועצים הנתמכים מגלים יחס חיובי יותר למקצוע שלהם (Gündüz, 2012). גם (ב) האוריינטציה הפרואקטיבית כללה תכנון ותיעודף וחייבה את היועצים להגדרת תפקידם. היא גם התבטאה בחשיבה מערכתית, המזקקת את גבולות התפקיד ונחשבת חיונית גם בטיפוח מיטביות (Barreira Arias, 2015). לבסוף (ג) מתן אוטונומיה ליועץ נקשרת בספרות באופן הדוק להגדרת הזהות המקצועית, ובתיאורי היועצים עלתה חשיבותה לאפשר חופש פעולה הנדרש ביתר שאת בתקופת חירום (Savitz-Romer et al., 2021).

המקורות למאמרן של רעות חן גמליאל, אסנת רובין ורעיה אלון

אלון, ר', ארם, ד' צינמון, ג' (2023). תוכניות עתיד של יועצות חינוכיות. היעוץ החינוכי, כ"ו, 213-230. מכללת שאנן.

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. https://www.researchgate.net/publication/276100638_School_counselors_importance_of_the_personal_and_participatory_dimension_in_attitudinal_competences_Orientadores_escolares_importancia_de_la_dimension_personal_y_participativa_en_las_competencias_acti

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X00000238>

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publication.

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>

Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in school counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12(3), 1761-1767. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000895.pdf>

Earvolino-Ramirez, M. (2007, April). Resilience: A concept analysis. In *Nursing forum* (Vol. 42, No. 2, pp. 73-82). Malden, USA: Blackwell Publishing Inc. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>

Heled, E., & Davidovich, N. (2020). An Occupation in Search of Identity – What Is School Counseling?. *Journal of Education and Learning* 9(5), 215. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p215>

Jin, S., Kim, J., Lee, H., & Park, S. (2023). What cultural values determine student self-efficacy? An empirical study for 42 countries and economies. *Frontiers in Psychology*, 14:1177415. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1177415/full>

Liu X., Guo Y., & Xu Y. (2023). Risk factors and digital interventions for anxiety disorders in college students: stakeholder perspectives. *World Journal of Clinical Cases*, 11(7), 1442-1457. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v11.i7.1442>

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>

Misha, P. & van Dijke, M. (2023). Meaning at Work: Dimensions, Implications and Recommendations. in: Joan Marques (ed.), *The Palgrave Handbook of Fulfillment, Wellness, and Personal Growth at Work*, chapter 0, pages 33-57, Springer Books, <https://pure.eur.nl/en/publications/meaning-at-work-dimensions-implications-and-recommendations>

Rubin, O. (2024). Two Approaches to School Counseling as a Profession: From Boundaries to Core. *Professions and Professionalism*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/pp.5448>

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H., Nicola, T., & Carroll, S. (2021). When the kids are not alright: School counseling in the time of COVID-19. *AERA Open*, 7, 23328584211036901. https://www.researchgate.net/publication/353612302_When_the_Kids_Are_Not_Alright_School_Counseling_in_the_Time_of_COVID-19

Schenzle, S., & Schultz, J. H. (2024). "Students are bringing the revolution into the classroom!" teachers' and counselors' perceptions of the need for psychosocial support in crisis-affected classrooms in Lebanon. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104416. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004043>

Sharifian, M. S., & Kennedy, P. (2019). Teachers in War Zone Education: Literature Review and Implications. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 9-26.

להנהיג בזמן משבר: קולות של מנהיגות חינוכית וחוסן בעקבות 7.10

דפנה גרנית דגני, גל בן יהודה |

בארבע השנים האחרונות ד"ר דפנה גרנית דגני מקליטה מדי שבוע-שבועיים הסְפֵתִים (פודקסטים) חינוכיים באולפן במכללת קיי. עם פרוץ המלחמה הפכה המכללה לבסיס פיקוד העורף והאולפן נסגר. אבל קולות המנהיגים רצו להישמע. דפנה הרגישה שתהליכים חינוכיים פורצי דרך, חדשנות חינוכית והמון תובנות על קהילה, על חינוך, על חיבור למקום מתרחשים ממש כאן ועכשיו. היא לקחה את ציוד ההקלטה ויצאה לשטח. היא הגיעה למלונות בים המלח, לחדרים בשער הנגב, בנתיבות ואפילו בביתה במושב והקליטה בחודשים הראשונים של המלחמה את סדרת הפרקים 'מה צו הרוח?'

ד"ר גל בן יהודה ממכון מופ"ת, מאזינה קבועה, פנתה לדפנה והציעה לערוך מחקר איכותני על הפרקים הייחודים האלה. הן ישבו, ניתחו ובכו וכך נולד המחקר המוצג במאמר שלפניכם.

(Smith & Riley, 2022) מדגישים במאמרם את תפקידה הקריטי של המנהיגות החינוכית בעיתות משבר ואיודאות. הם טוענים: "מנהיגים חינוכיים חייבים להיות מוכנים להוביל דרך עמימות, להסתגל לנסיבות המשתנות במהירות ולקבל החלטות קשות בפני איודאות. הדבר דורש שילוב של חוסן, אינטליגנציה רגשית ומיומנויות תקשורת יעילות כדי לתמוך בצוות, בתלמידים ובמשפחות בזמנים מאתגרים" (עמ' 211).

החשיבות של ההסתגלות, החוסן והאינטליגנציה הרגשית במנהיגות חינוכית בולטת במיוחד במצבי משבר. מנהיגים חייבים להיות מסוגלים לקבל החלטות קשות, לתקשר ביעילות ולתמוך בכוח העבודה המגוון שלהם ובאוכלוסיית התלמידים. מנהיגים חינוכיים גם חייבים להיות פרואקטיביים ביצירת שינוי. הדבר כרוך בחיפוש פעיל, בהערכה של נקודות מבט מגוונות וביצירת הזדמנויות לכל חברי הקהילה החינוכית להתחבר מחדש למשימה הגדולה למרות המצב המשברי הקשה.

משבר מתמשך לעומת משבר חד-פעמי

ניתן לסווג מצבי משבר לשתי קטגוריות רחבות: משברים חריפים, חד-פעמיים ומשברים מתמשכים. משברים חריפים, חד-פעמיים הם אירועים פתאומיים ובלתי צפויים בעלי משך זמן קצר, אך עשויים להיות בעלי השלכות חמורות. דוגמאות למשברים כאלה הן תאונות, פיגועי טרור ואסונות טבע כמו רעידות אדמה או שריפות. מצבים אלה דורשים פעולה מיידית וקבלת החלטות מהירה כדי למזער נזקים ולהבטיח את בטיחות הציבור. מאידך, משברים מתמשכים הם מצבים מתמשכים הנמשכים לאורך תקופה ממושכת, לעיתים קרובות ללא סוף נראה לעין. משברים אלה, כמו מגפת הקורונה, מלחמות

מדוע חשוב לעסוק במנהיגות חינוכית בעיתות משבר?

בעיתות משבר למנהיגות חינוכית תפקיד מכריע בניווט האתגרים ואי-הוודאות שעומדים בתי ספר, תלמידים וקהילות. כפי שמציינים סמית' וריילי (Smith & Riley, 2022). מנהיגות משבר יעילה דורשת פעולה נחרצת, תקשורת ברורה, דאגה ותמיכה אמיתיות במגוון בעלי העניין, גמישות ויכולת לאזן בין תגובות לטווח הקצר לבין חזון ארוך טווח. מחקרם של דעאס ועמיתיה (Da'as et al., 2023) מדגישים את המאפיינים של מנהיגים חינוכיים יעילים בזמן משבר הכוללים חוסן, יכולת הסתגלות, חשיבה מערכתית ויכולת לטפח שיתוף פעולה ולבנות אמון בתוך הקהילה הבית ספרית.

מהי מנהיגות חינוכית?

מנהיגות חינוכית ברמה האזורית או המחוזית כרוכה בהכוונה, בתיאום ובתמיכה במאמציהם של בתי ספר ומוסדות חינוך מרובים באזור גיאוגרפי מסוים. סוג זה של מנהיגות מתמקד בקביעת חזון מאוחד, בפיתוח מדיניות ואסטרטגיות, בהקצאת משאבים ובהבטחת האיכות והשוויון הכולל בחינוך ברחבי המחוז או האזור. מנהיגים חינוכיים ברמה זו, כגון מפקחים, מנהלים ומנהלי אזור, עובדים בשיתוף פעולה עם מנהלי בתי ספר, עם בעלי עניין בקהילה ועם קובעי מדיניות כדי להניע שינוי ושיפור מערכתי.

מנהיגות חינוכית כוללת מגוון רחב של אחריות ואתגרים, במיוחד בהקשר של הובלת שינויים, התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר וניהול כוח עבודה מגוון. סמית' וריילי



ניתוח מעמיק של החוויות והתובנות שחולקים המרואיינים, המספקים עדויות ראשוניות חשובות על המצב.

שפרד וסטארקס (Sheppard & Starks, 2021) מדגישים במחקרם על התפתחות מנהיגות בעת משבר את החשיבות של בחינת האופן שבו החזון והפעולות של המנהיגים מתפתחים לאורך המשבר. באמצעות בחינה זו ניתן לקבל הבנה מעמיקה יותר כיצד הם מסתגלים ומגיבים לאופי המשתנה ולחומרת המצב בעודם מתמודדים עם מלוא היקף האתגרים העומדים בפניהם.

'מה צו הרוח?'

לצורך מחקר זה בחרנו לנתח הסכת חינוכי בשם "מה צו הרוח?" בחירת שמו של הסכת יכולה לשקף את מטרותיו ומשמעותיותו העמוקות (Mollett et al., 2017). במקרה זה השם הוא משחק מילים, וניתן לפרש אותו הן כברכת שלום יום-יומית ("מה מצב הרוח?", "מה שלומך?") והן כשאלה עמוקה על מהות הרוח הנדרשת בתקופתנו.

או סכסוכים אתניים, הם בעלי אופי מורכב יותר ודורשים אסטרטגיות ארוכות טווח לניהול ולמיתון השפעותיהם על החברה, על הכלכלה ועל רווחת הפרט.

מנהיגות חינוכית בעתות משבר - מלחמת חרבות ברזל

במאמר זה אנו מתמקדות במשבר שהתרחש בישראל באוקטובר 2023, המוכר כמלחמת 'חרבות ברזל'. כפי שמציינים בורגואן ועמיתיו (Bourgoin et al., 2022), משברים מסוג זה מציגים מאפיינים ייחודיים המשלבים בין אירוע חריף לבין השלכות מתמשכות. המצב הסלים בעקבות סדרת התקפות אלימות של חמאס, ארגון טרור פלסטיני. ביום אחד נרצחו ונהרגו 1,200 איש ונחטפו 250 איש - רובם אזרחים ישראלים, ובהם תינוקות, ילדים, נשים וקשישים. לאחר מכן המלחמה נמשיכה למעלה משנה וחצי עד להפסקת האש וגבתה חללים רבים.

מכאן נובע הצורך להבנה מעמיקה של ניהול משברים בהקשר של צרכים מידיים וארוכי טווח כאחד. כפי שמציעים מרזגורה ובוואטר (Merzagora & Bowater, 2018), הבנה זו מחייבת



אוכלוסיית המחקר

מבין המרואיינים, שמונה מנהיגים ומנהיגות חינוכיים: ארבעה עובדים ברשויות מקומיות, שלושה מארגונים חינוכיים שגויסו לסייע בשיקום מערכות חינוך זמניות לקהילות שפוננו ואחד בכיר במחוז של משרד החינוך. איתור המנהיגים נעשה בדרכים שונות: מהיכרות של מנחת ההסכת וכן באמצעות המלצות של מנהיגים שכבר רואיינו בסגנון של 'כדור שלג'.

כלי המחקר היה ריאיון עומק חצי מובנה ששימש ככלי המחקר המרכזי. **תהליך ניתוח הנתונים** התבצע בהתאם לעקרונות המחקר האיכותני באמצעות ניתוח נתונים אינדוקטיבי. כדי להגביר את המימנות הניתוח הוא בוצע באופן עצמאי על ידי שתי חוקרות: מנחת ההסכת וחוקרת אובייקטיבית נוספת. החוקרות השוו את הקידוד שלהן והגיעו להסכמה לגבי הקטגוריות והתמות המרכזיות.

הצגת הממצאים

תמה 1: המשימה הכפולה של מנהיגות חינוכית בעת מלחמה

תמה זו כוללת ציטוטים מן הראיונות המתייחסים לשתי משימות מנהיגותיות המתקיימות במקביל, ומכאן שם התמה 'משימה כפולה'. מצד אחד בטווח המיידי המשימה האישית היא שיקום של מסגרת חינוכית עבור משפחות וקהילות שנאלצו להתפנות מאזור המלחמה. מצד שני בטווח הארוך קיימת המשימה הלאומית של שיקום חבל הארץ שנפגע במלחמה באמצעות בנייה של מערכת חינוך ערכית שתהיה אבן שואבת להחזרת התושבים לאזור - 'השליחות ההתיישבותית'.

הממצאים מעידים על כך שהמנהיגות החינוכית אינה רואה את תפקידה רק בשיקום מערכת החינוך, אלא היא רואה עצמה חלק מהמשימה הלאומית - 'השליחות ההתיישבותית'. שיקום החינוך הוא האמצעי שיהווה מוקד משיכה לתושבים לחזור ולבנות את הקהילות שלהם.

"התפקיד שלי היה רגע בתוך כל הבלגן הזה להיות איזה בלם זעזועים על הארגון שלי... התפקיד שלי היה לתת תקווה, החלטתי שאני מסור לתקווה".

"עסקנו בחינוך שבונה קהילה, עכשיו אנחנו בקהילה שבונה חינוך. והמשפט הזה של חינוך בונה קהילה, קהילה בונה חינוך, אני חושב שזה הדבר המרכזי שיהיה כאן בשער הנגב".

המשימה הלאומית: תפיסה של תפקיד לאומי ביישוב מחדש של 'הבית': "...ואני אומר להם תקשיבו, אתם לא הבנתם, משימת הדור שלכם לחזור לניר עוז, לחזור לבארי, לחזור לנירים, לחזור לכפר עזה לחזור לנחל עוז. והדור הזה, שאגב, מתגלה עכשיו בעוצמתו בלחימה ומגויסים והם נרתמים, הם יהיו אלה שיעשו את המהלך ההיסטורי הכל כך חשוב ליישב מחדש את חבל הבשור".

הסכת זה נוצר על ידי המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע ומחוז הדרום של משרד החינוך בהתאם למסגרת התיאורטית שמציעים מרזגורה ובוואטר (Merzagora & Bowater, 2018), והוא מכוון בעיקר לקהלים חינוכיים, כולל סטודנטים, מורים, מרצי מכללה ותושבי דרום ישראל והמדינה בכללותה. היו (Hew, 2022) מדגיש את חשיבות ההקשר התרבותי והשפתי בהסכתים חינוכיים. מטרתו העיקרית היא להשמיע את קולם של אנשי חינוך בחזית במהלך מלחמת 'חרבות ברזל'. בירץ' וויטקאמפ (Birch & Weitkamp, 2010) מדגישים את חשיבות ההנצחה והזיכרון בתקשורת מדעית, ובהתאם לכך ההסכת הוקדש לזכרן של שלוש נשים פעילות חינוך שנספו במהלך המלחמה. באמצעות שיתוף החוויות ונקודות המבט של אלה שנפגעו ישירות מהמשבר, ההסכת שואף להעלות מודעות ולטפח הבנה עמוקה יותר של האתגרים שעיימם מתמודדת הקהילה החינוכית בתקופה קשה זו.

שאלות המחקר

בהתבסס על המסגרת התיאורטית שמציעים בורגואן ועמיתיו (Bourgoin et al., 2022), המחקר מתמקד בשתי שאלות מחקר מרכזיות:

1. כיצד מנהיגים חינוכיים מנווטים ומנהלים מצב משבר המשלב אירועים חד-פעמיים ואתגרים מתמשכים?
2. מהם המאפיינים של מנהיגות חינוכית יעילה והאסטרטגיות המאפיינות אותה במהלך תרחיש משבר מורכב ורב-ממדי שכזה?

שיטת המחקר

מחקר זה הוא מחקר איכותני, המתבסס על הגישה הנרטיבית, הפרשנית. הדפוסה (הפרדיגמה) הפרשנית מדגישה את טבעה הדינמי, ההבנייתי והמתפתח של המציאות החברתית (Travers, 2001). הגישה הפרשנית שואפת להציג את המציאות על כל מרכיביה ומורכבותה. בדרך זו מחקר זה מאפשר לבחון באופן בלתי אמצעי את תפיסותיהם, תחושותיהם ותובנותיהם של מנהיגים חינוכיים בהתמודדותם עם משבר מורכב המשלב אירוע טרור חד-פעמי ומלחמה מתמשכת.

הסכת ככלי חינוכי

הסכת חינוכי הוא קובץ שִׁמְע דגיטלי או סדרת קבצים המתמקדים במתן תוכן חינוכי למאזינים. להלן הגדרתו המקיפה של היו להסכתים חינוכיים: "פודקאסטים חינוכיים הם קובצי אודיו או וידאו המופצים באינטרנט, בדרך כלל באמצעות האזנות, להשמעה בנגני מדיה ניידים ומחשבים אישיים. הם מתוכננים להעביר תוכן חינוכי בפורמט שהוא נוח, גמיש ונגיש ללומדים" (Hew, 2022, p. 1150). משום שההסכתים נגישים וניתן להאזין להם בזמן הנוח ללומד, הם הופכים לכלי למידה גמיש. לצורכי המחקר נבחרו שמונה פרקים ראשוניים בסדרת ההסכתים 'מה צו הרוח?' בערוץ 'בשביל החינוך'.

תמה 2: ניהול בשגרה והכנה לחירום

יצירת סדירויות ומנגנונים עקביים

המרוואיינים משתפים בהבנה של המעבר משגרה לחירום. כמנהלים ותיקים וכתושבי הנגב הם ערכו תרגילי חירום כדי להתנסות באימון של הצוותים השונים בתרגולת ובהפעלת מנגנונים לתפקוד בעת חירום. באירועי שבעה באוקטובר הם נאלצו להתמודד עם מצב חדש קיצוני במיוחד ועם הצורך לייצר מרחב בטוח, כלומר לייצב את המערכת בעזרת הפעלה של המנגנונים הקיימים באופן עקבי בתוך מצב החירום הקיצוני והחדש.

"אני חושבת שהתובנה הכי גדולה שלי היא שכדי ליצור יציבות צריך שיהיו סדירויות, צריך שותפות. אלה הדברים שלדעתי שמרו לנו על השפיות. והדבר הכי משמעותי זה להיות כל הזמן בעשייה. היינו כל הזמן בעשייה, באמת היינו מהבוקר עד הלילה. היינו בחדשות והיינו בכל הדברים הנוראים האלה שבאו לסייע לו בגלל שלא רצינו להיות שם. זה באמת שמר לנו על איזושהי שפיות ונראה לי שזה הדבר הכי חזק."

תמיכה באוטונומיה הניהולית על ידי אֶשְׁרוּר והתגמשות של הסמכות העליונה

המרוואיינים מציגים מצב מורכב בהקשר של הצורך בניהול המערכה באופן אוטונומי מתוך הבנה עמוקה של הצרכים הייחודים לעומת הצורך בקבלת אישור, תמיכה וגיבוי של ההחלטות הניהוליות מהמדינה או ממשרד החינוך או הסמכות שמעליהם. המרוואיינים מבינים שגם בעת מלחמה הם אינם פועלים בחלל ריק, והם זקוקים לאישור מלמעלה. המרוואיינים מציגים את הגמישות של הגופים העליונים מתוך הבנה של הצורך שלהם ותמיכה באוטונומיה שלהם.

"היה צריך לשכנע את אנשי מערכת החינוך הרגילים המסורתיים, שזה בסדר שמנהלת בית ספר באה מאיזו שהיא עמותה ומנהלת בית ספר. היא לא עברה שום מכרז לא רישום מהיר, אין אבני ראשה במלחמה."

"הבנתי את החשיבות במיציאת הכוח המקומי שלי. עכשיו אני וכל מה שקרה בשבעה לאוקטובר כאילו כול זה הפלמ"ח..."

"ביום החמישי למלחמה רצינו לפתוח את מערכת החינוך. ואז ראש הרשות אמר לנו: תתחילו! תעשו את מה שאתם חושבות לנכון כל עוד זה עומד בכללים ובחוקים. ואז התחיל חמ"ל לחינוך ואז בנינו את מערכת החינוך עם כל מנהלות המחלקות באגף."

יצירת פתרונות מהירים ומותאמים למצב

המרוואיינים מספרים כיצד הם יצרו מערכות גמישות וזמינות לפתרון מהיר ומענה זריז למצב החירום. הקמת בתי ספר תוך ימים ספורים, דילוג על שלבים בירוקרטיים, ויתור על נהלים כגון הפרדת כיתות לפי שלבי גיל - כל אלו הם דוגמאות לצורך בהתמודדות מהירה עם המצב החדש. בעת מלחמה לא היה זמן לשלבים, למבנים, לאישורים, למנגנונים סדורים וארוכים. יש צורך לפתור במהירות את הבעיה. לצורך כך המנהיגים המרוואיינים יצרו דרכים עוקפות, סלולות פחות ומהירות יותר כדי להגיע למטרה הרצויה ולהתמודד עם הצרכים שעולים מן השטח.



"כדי להקים בית ספר במדינת ישראל יכולות לעבור חמש שנים מקבלת ההחלטה עד שהתלמידים נכנסים לבית ספר. אנחנו לא יודעים לעשות את זה מהלילה לבוקר. אף פעם לא עשינו את זה מהלילה לבוקר. אנחנו לא פיקוד העורף. אנחנו משרד החינוך עם מנגנונים מסודרים. ועכשיו אנחנו אומרים להם תגיבו מהר, כאן ועכשיו. וכך הקמנו בית ספר בשבועיים..."

"כשביקשנו למפונים אוכל נפתחו ארבעה מטבחים במצפה רמון והכול בהתנדבות. הכול בתרומות, משהו שקורה בצורות מטורפות ממש."

קבלת החלטות תוך כדי תנועה בזמן קצר

המרוואיינים מספרים על הצורך לקבל החלטות מורכבות תוך כדי תנועה. כלומר בעת מלחמה לא היה זמן לריבוי ישיבות, על כן נאלצו המרוואיינים להסיר חסמים, לקבל החלטות זריזות, להסיר מגבלות ולקדם את הכוחות לעבר המטרות הרצויות גם במחיר של קבלת החלטות באופן עצמאי מתוך הקשבה לעצמי ולתחושותיי כמנהל למרות רעשי הרקע, הפרעות והמורכבות העולה מסביב.

"צריך לעשות את הדבר הנכון אבל לעשות גם דברים נכון. זאת אומרת לעשות *doing the right things but doing things right* ומבחינתנו תעדפנו די מהר את האירוע... הכול הפך להיות נורא נורא ברוו."

"כל הזמן זה היה מאוד גמיש. פתאום מגיעה משפחה, הולכת משפחה, פתאום מגיע זה. הכול היה ככה, דינמי מאוד."

תמה 3: היבטים של מנהיגות בזמן משבר

אחריות משותפת

המרוואיינים מייחסים את ההצלחה בביצוע המשימה לכך שיש 'אחריות משותפת' (shared responsibility). המנהיג החינוכי אחראי לכידות של הצוות ולממשקים שלו עם גורמי פנים וחוץ. ביצוע המשימה מתאפשר בגלל האחריות המשותפת של הרשות המקומית, הקהילה, המטה הארצי ושותפויות חוץ עם אנשי חינוך ועמותות. המנהיגות החינוכית מייחסת חלק מההצלחה לחוסן של הקהילות שנפגעו, ליכולת שלהם להצמיח מתוכם בעלי תפקידים (מנהלים, מורים, גננות) שישקמו את החינוך עבור ילדי הקהילה. הם גם מייחסים חשיבות לשותפויות עם אנשי חינוך חיצוניים מהמערכת.

"ובעצם בהתמודדות הזו אנחנו מוצאים את עצמנו שותפי גורל למציאות שנכפתה עלינו בסיטואציה הזאת אבל מצד שני, גם עם המון המון מנהיגות לקבל את האחריות על כל מה שקורה כאן סביב ביחד עם צוות, עם צוות מסור וצוות שבאמת מחויב לתוך התהליך וקהילה, קהילה מדהימה."

"היה מעט מאוד אגו, כמעט ולא היה אגו. אם כבר, הייתה חמלה גדולה מאוד, והיה רצון להיות חלק מהסיפור הגדול. וזה דבר מאוד מאוד משמעותי שראיתי בים המלח, להיות חלק מסיפור, מאתוס של איפה אני בזמן המלחמה. לכולם הדהד בראש: אני חלק מהמאמץ הקולקטיבי, המאמץ הציבורי הישראלי. זה הסיפור שלי."

"אני גאה להגיד שאני הייתי חלק מהמכלול הזה, אבל אני חלק מאוד קטן. המכלול הזה כולל מכלול ענק ענק של אנשים, מאות אנשים שהיו בתוך זה שעבדו ימים ולילות."

בשורה מרה - משימות ללא הכשרה מוקדמת

המרוואיינים משתפים כי אחת המשימות הקשות ביותר במהלך השבועות הראשונים של המלחמה היה לשאת בשורה מרה, כלומר להודיע למשפחות ההורגים על מותם של יקיריהם. המרוואיינים טענו שלא הוכשרו לכך במסגרת תפקידם כמנהיגים, אולם נאלצו לעמוד במשימה כי מערך הכוחות הרגיל, הפרוטוקולים לא היו ערוכים למצב של כאוס כל כך גדול ומורכב ולכמות כל כך גדולה של נפגעים. המשימה הזו הוזכרה אצל רבים מהמרוואיינים כאתגר גדול מאוד ברמה האישית.

"אנחנו נותנים מקום לכאב. פוקדים את בתי האבלים. אנחנו פוקדים את האלמנות, אנחנו בוכים. אנחנו שולחים חיבוק לפצועים. שולחים חיבוק לכל מורה, גננת, מנהל בית ספר שמישהו, קרוב משפחה, פצוע, אנחנו מגיעים להגיד שלום. אנחנו באנו לחבק. ואנחנו מחזקים קצת."

"בגלל המספר הלא נתפס של ההרוגים, הנרצחים, הנעדרים, החטופים, זאת אומרת הכאוס היה כל כך גדול, לצה"ל לא הייתה היכולת לעשות את מה שנקרא בשורה מרה... אני בסוף קיבלתי החלטה נורא קשה אחת, מההחלטות הקשות שקיבלתי בחיים... שאנחנו צריכים לעשות את הדברים האחרת והאחריות היא עליי, היא לא על אף אחד אחר."

המטפלים הם הנפגעים

המרוואיינים משתפים כי בעת המלחמה אנשי הטיפול האורגניים, הטבעיים של הילדים, אנשי החינוך, המורים, המפקחים וגם ההורים עצמם היו למעשה חלק מהנפגעים עצמם. אנשי החינוך הם הורים בעצמם לחיילות ולחיילים, והדאגה לבני ביתם הייתה רבה ועוצמתית. במקביל הם לעיתים נמצאו בממ"ד ולא יכלו לתת מענה, ולעיתים גם לאחר אירועי יום הטבח עצמו אדוות הפגיעה היו רבות מאוד והובילו להלם ושיתוק לצד צורך לחזור מהר לתפקוד. המרוואיינים היו צריכים לתת מענה במקומם או כתחליף עבורם ברגעים הקשים - עד שישבו לתפקוד.

"אנחנו מנהלים את המערכה הזאת כשהפעם אנחנו תחת מתקפת טילים, העורף מותקף, אנחנו חיים פה בבאר שבע אנחנו נכנסים לממ"ד. יש אזעקות באשקלון לאירועים. כל הדרום מופגז. אנחנו מסתובבים בסביבה אזרחית שנראית כמו בסיס צבאי אחד גדול."

"קיבלנו בשורות מאוד מאוד קשות על חברים, קרובי משפחה וכמובן ילדים וילדות שלנו שחלקם נרצחו וחלקם חטופים עדיין... הצוות החינוכי שלנו נמצא בתוך מקום מאוד מאוד מורכב."

תמה 4: תוצאות של המנהיגות

שיקום ופדגוגיה בעת מלחמה

המרוואיינים משתפים שתחילה לא הייתה פדגוגיה סדורה. המענים החינוכיים שניתנו לתלמידים המפונים היו מענים רגשיים וחברתיים שארגנו שפי"י ומערך הרווחה. בין לבין היו פעילויות פנאי של מתנדבים שניסו מצד אחד להסיח את דעתם של הילדים מהמצב ומצד שני לספק הפוגה להוריהם. בשלב הבא מטרת הפדגוגיה הייתה להחזיר את הילדים לשגרה לימודית. הדגש הוא פחות על התכנים ויותר על מבנה מוכר של לימודים: מורים, תלמידים ומקום ללמידה. בשלב הבא החלה החשיבה על מסגרות לימוד קבועות, בין במלונות בין בבתי ספר אחרים. וכאן נפרצו הגבולות בראיית המשבר כהזדמנות לחשוב על מסגרות לימוד אחרות "בית ספר שהוא לא בבוקר, אלא בצוהריים... ", ותכנים שהם ערכיים ומשמעותיים לתלמידים. לאורך הדרך היה ברור שיש שונות רבה באתגרים החינוכיים של כל קהילה וקהילה.

"בשבועיים הראשונים אנחנו לא היינו באותו מוד של לחשוב בכלל להיכנס לבתי הספר. וזה נכון מה שאת אומרת. ואחד הדברים שהבנו אחרי שבועיים שאנחנו צריכים להתחיל ליצר סדר יום קודם כול לילדים. אז בואו כרגע נחכה עם הלמידה, בואו ניצור סדר יום: קמים בבוקר. לאן הולכים. מה עושים. איך ממשיך היום. חינוך חברתי. כל התהליכים האלה בעצם צריכים להיות סדורים."

"אנחנו קוראים לזה פדגוגיה... פדגוגיה מאפשרת. קודם כל שתהיה פדגוגיה. את החומר שמתאים, את השיח שמתאים - נמצא, אבל קודם כל להעלות. קודם כל שיהיה."

"אתם עובדים איתנו לגבי איך אתם רואים את בית הספר שלכם. דיברנו פתאום על הזדמנות. חבר'ה, אולי אנחנו במציאות מזעזעת של מלחמה, אבל יש פה הזדמנות. בואו נחלום. אולי כדאי דווקא בית ספר על חוף הים, על חוף ים המלח. אולי כדאי בית ספר בתוך המלון. אולי כדאי דווקא בית ספר שהוא לא בבוקר, אלא בצוהריים."

שותפות גורל בונה חוסן

אחת התוצאות של ההתמודדות עם הסוגיות המנהיגותיות השונות העלתה את הצורך להשלים עם המצב המורכב כדי לתת תמיכה לצוותים, לייצר אופטימיות סביב הצלחות קטנות לאורך היום ולשרוד בתפקיד לאורך זמן. שיתופי פעולה, ישיבות צוות, פעילויות בלתי פורמאליות תמכו ביצירת החוסן.

"אני אומר גם על החוסן הפנימי שלנו. אנחנו כן פיתחנו כאן בעוטף חוסן מאוד מאוד גדול - ברמה האישית וגם ברמה החינוכית. אם אני אומר לעצמי, החוסן שלי בחודש וחצי האחרונים היה השותפויות שאנחנו מייצרים. דיברנו אני והצוות שלי ביחד עם מנהלי אגפי חינוך כאן בעוטף, קבוצת תמיכה שלנו, שבעצם אנחנו באים ומדברים ונפגשים פעם, פעמיים בשבוע, ומדברים על הכול..."

"האי של הוודאות נובע מאי הודאות. אני מאוד מקפידה על הנושא אי של ודאות יחד עם נקודות הטענה... ומאותו רגע החלטנו [מרואינת וסגניתה] שאנחנו עושות נקודות הטענה. אנחנו מקפידות להיפגש כל יום. ואנחנו מקפידות להגיד דברים טובים אחת לשנייה כל יום. אנחנו מקפידות לספר על הצלחה קטנה שהייתה לנו כל יום. ואנחנו מקפידות לתת משימות ליום הבא. וככה מאוד מהר עשינו זומים עם המנהלים."

"כל שבוע יש פעילות לכל הצוות ביחד. וזה חשוב, כי ככל שאתה שומר יותר על הצוות שלך, אז ככה גם הצוות ישמור עליך וישמור על הקיים."

'לימונדה'

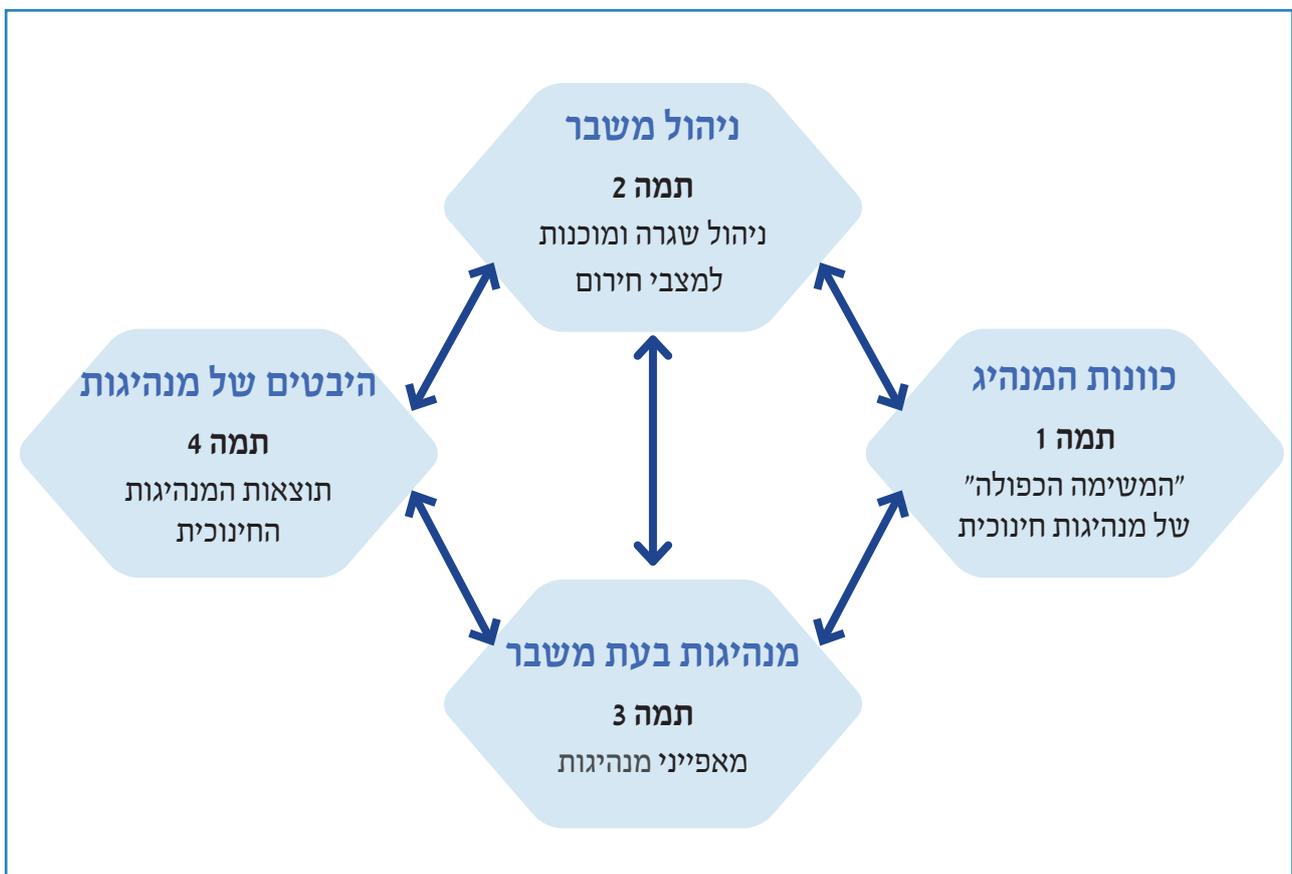
המרואיינים מצביעים על 'תועלות' או היבטים שנוצרו בעקבות המלחמה ומדגימים כיצד מתוך המשבר הקשה צמחו גם דברים חיוביים שחיקו את הקהילה ואת מערכת החינוך.

"קודם כול למדנו על מצפה, שמצפה חזקה. יש לנו המון כוח ואנשים טובים והרבה כוח. ולא תמיד אנחנו צריכים להישען על המדינה בקטע הזה. כסף כן, שיביאו לנו כסף, אבל מבחינת כוח אדם, אין על מצפה, מדהימה, אין עליה בעולם."

יש כאלה שכבר אנחנו יודעים שהעתיקו את הכתובות שלהם למצפה רמון. והם דווקא לא מהמקומות שבהם היה אסון, אבל העתיקו את הכתובת למצפה רמון במטרה לגור במצפה. אולי, את יודעת, מהלימון יצאה לימונדה אז לפחות נרויח עוד כמה תושבים."

"ואם את שואלת אותי מה התועלות, יש תועלות... העיקר והתפל ברורים, חד חד משמעיים, פתאום מקום שהיית בא לפעמים וכזה... אתה יודע מה הדבר הנכון. או שאתה יודע מה הדבר הנכון לעשות אבל לא נעים לך, או שאתה אומר טוב, פה הכול ברור ברור, clear and cut, הכול מאוד מאוד ברור."

דיון ומסקנות



ניתוח הממצאים על פי המודל של יוריק (Urick, 2021)

התרשים מציג את ארבע התמות המרכזיות שנמצאו בהמשך לבירור התיאורטי של יוריק ושותפיו: כוונות ומטרות המנהיגים בשעת משבר, מאפייני מנהיגות בשעת משבר ותוצאות המנהיגות.

של תלמידים עקורים (גמישות). בתמה השלישית עולה מאפיין מנהיגותי של 'אמפתיה' במצב הקיצוני המתואר בתמה "מבשרי בשורות רעות", כאשר מנהיגים חינוכיים נקראים להודיע למשפחות על אובדן יקיריהם בפיגוע הטרור. באופן דומה אמפתיה מופיעה גם בתמה הרביעית ובה תוצאות המנהיגות מתבטאות ב"שותפות גורל בונה חוסן". המנהיגים החינוכיים הם חלק מהקהילה שנפגעה במלחמה; לפיכך הם בונים חוסן קהילתי על ידי התייחסות לחוויות משותפות והצעת אסטרטגיות התמודדות.

התמות האלה מתכתבות עם המודל לניהול משברים שהציעו יוריק ועמיתים (Urick et al., 2021). במודל ארבעה רכיבים הנמצאים ביחסי גומלין. הראשון הוא 'כוונות של מנהיגים חינוכיים' - סט הערכים וכללי האתיקה המנחים את משימותיהם - המשימה הכפולה. אלה משפיעים על הרכיב השני 'החלטות ואסטרטגיות הניהול' - ניהול בשגרה והכנה לחירום, ועל הרכיב השלישי 'מאפיינים של המנהיגות' - היבטים כמו קבלת אחריות משותפת וביצוע משימות ללא הכשרה מוקדמת. לבסוף, המודל מתכנס לתוצאות המנהיגות - הרכיב הרביעי 'המשכיות חינוכית ושיקום הקהילה'. המסגרת התאורטית של יוריק ועמיתיו מאפשרת הבנה מעמיקה של המורכבות הכרוכה במנהיגות חינוכית בעת משבר ומציעה כיווני פעולה לפיתוח עתידי של מנהיגות יעילה במצבי חירום. ■

המאמר המלא התפרסם בספר:

Challenges facing Education Leadership in the Shadow of War: International and Multicultural Perspectives from Zones of Conflict. Gutman Mary Ed., 2025. Routledge Research in Educational Leadership.



דיון

בשדה של ניהול משברים קיימת ספרות ענפה על המשימות והאסטרטגיות שבהן משתמשים מנהיגים כדי לסייע לארגון שלהם לחזור לשגרה לאחר מצב משברי (למשל, Jacques, 2012). בויין ועמיתיו (Boin et al., 2005) מזהים חמש משימות מרכזיות של מנהיגות בעיתות משבר: אבחון המצב, קבלת החלטות וגיבוש אסטרטגיה, הנעת אחרים לפעולה, קבלת אחריות ולמידה מתוך הפעולות שננקטו ותוצאותיהן. מחקרים על ניהול משברים בתחום החינוך עוסקים במאפיינים של מנהיגות יעילה, כגון היכולת לקבל החלטות נחרצות, גמישות מחשבתית, גילויי אמפתיה ואופטימיות (Smith & Riley, 2012), וכן היכולת לבנות אמון כדי לטפח שיתופי פעולה (Sutherland, 2017).

במסגרת מחקר זה הפנינו זרקור על תהליכי קבלת החלטות והפעולות של מנהיגים חינוכיים במהלך החודשים לאחר שבעה באוקטובר. נקודת המבט הייחודית של כל אחד ואחת מן המנהיגים שהתראיינו להסכת נבחן באמצעות ניתוח נרטיבי, פרשני ומתכוו על ארבע התמות המרכזיות של מנהיגות בעת משבר: (1) המשימה הכפולה; (2) ניהול בשגרה והכנה לחירום; (3) היבטים של מנהיגות; (4) תוצאות המנהיגות. לדוגמה, התמה השנייה ממחישה תהליכים ואסטרטגיות ניהוליות של מנהיגים: החלטות מהירות ולעיתים קרובות אוטונומיות (קבלת החלטות נחרצות) והתמודדות עם אתגרים בלתי צפויים

המקורות למאמרו של דפנה גרנית-דגני וגל בן יהודה

Birch, H., & Weitkamp, E. (2010). Podologues: Conversations created by science podcasts. *New Media & Society*, 12(6), 889-909. <https://doi.org/10.1177/1461444809356333>

Boin, A., Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490880>

Bourgoin, A., Bencherki, N., & Faraj, S. (2022). Typologizing Temporary Organizing: The Case of Unexpected Crisis. *Organization Studies*, 43(4), 551-572.

Da'as, R., Cohen, M., Merhavi, D., & Arar, K. (2023). *Crisis Leadership: Principals' Metaphors during COVID-19* [Unpublished manuscript].

Hew, K. F. (2022). The Educational Potential of Podcasting: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 70(3), 1145-1172.

Kerrissey, M. J., & Edmondson, A. C. (2020). What Good Leadership Looks Like During This Pandemic. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2020/04/what-good-leadership-looks-like-during-this-pandemic>

Merzagora, M., & Bowater, L. (2018). Science communication and the role of podcast in public engagement with science. In M. Merzagora & L. Bowater (Eds.), *Communicating science: A global perspective* (pp. 785-798). ANU Press.

Mollett, A., Brumley, C., Gilson, C., & Williams, S. (2017). *Communicating your research with social media: A practical guide to using blogs, podcasts, data visualisations and video*. SAGE Publications.

Muldoon, J. A. (2021). *Crisis Leadership Competencies: The Facility to Change Tack* [Doctoral dissertation, Creighton University].

Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55, 2-17. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jea-10-2015-0097/full/html>

Sheppard, B., & Starks, R. (2021). District Leadership for Systemic Change: A Social Justice Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 263-281. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1879167>

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>

Urick, A., Carpenter, B. W., & Eckert, J. (2021). Confronting COVID: Crisis leadership, turbulence, and self-care. *Frontiers in Education*, 6, 642861. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642861>



התנסות ולמידת מורים בעת מלחמה: טיפוח חוסן באמצעות סדנת סימולציה

| אורנה הייזמן |

ד"ר אורנה הייזמן היא מרצה בתחום החינוך ובהכשרת מורים במכללת קיי ובמכללה האקדמית אחווה ומשמשת גם כרכזת חממות מורים מתחילים במכללת אחווה. ממחקרה שמוצג במאמר זה עולה כי לסימולציה למורים בשעת מלחמה יש תרומה משמעותית בהיבטים של חוסן, מוטיבציה, מסוגלות, העצמה ושייכות.

מיומן במתן משוב יעיל ובונה בלי לפגוע בהערכה העצמית ובמוטיבציה של המורה המתנסה. התחקיר מספק למתנסה בסימולציה ולצופים זמן ומרחב בטוח לעבד את הנקודות החשובות שהוצגו באירוע, לשקף באופן ממוקד את הנעשה בו, לדון בו עם אחרים ובעיקר ללמוד כיצד אפשר לשנות התנהגות. על כן הוא בעל ערך רב ביותר להפקת מידע ולהטמעתו. ההשתתפות בסימולציה נמצאה מעודדת תחושת מסוגלות בהוראה ומטפחת מיומנויות תקשורת בין-אישית בקרב המשתתפים (Alkan et al., 2024).

רבות מדובר על כך שהכשרות המורים עוסקות בתכנים אקדמיים, אך הן אינן מספיקות להכנת מורים לעבודה בשטח. מורים בתחילת דרכם מוצאים עצמם 'נזרקים למים העמוקים' ללא הכנה נאותה לאתגרים העומדים בפניהם וללא הכוונה מקדימה (Heaysman & Avidov-Ungar, 2024). סדנאות סימולציות שעוסקות בתקשורת בין-אישית עם מגוון אוכלוסיות - תלמידים, הורים, עמיתים וכדומה, מסייעות לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית בסביבה הבית ספרית. המורים המתחילים חשים לעיתים שהם נמצאים בסביבה שבוחנת ואף שופטת אותם, הם חשים שהם נמצאים במבחן בלתי פוסק. הסימולציה היא סביבה בטוחה שבה מורים מתחילים יכולים לפתח את מיומנויות התקשורת שלהם באמצעות התנסות ישירה בסביבה תומכת, לא שיפוטית ולא מאיימת.

הסימולציות מהוות פלטפורמה בטוחה להתנסות ומאפשרות פיתוח מיומנויות של הקשבה פעילה, הכלה, מתן משוב וקבלתו ושיח מיטיב שמעודד פתיחות ושיתוף פעולה בסביבה לא שיפוטית (Levin, 2024). ההקשר הנוכחי של הסימולציות המדוברות היה תחילת מלחמת חרבות ברזל. בתקופה זו מורים מחד גיסא נאלצו להתמודד עם קשיים אישיים ומקצועיים שנבעו מהמלחמה, ומאידך גיסא מצאו עצמם משמשים עוגן ומשענת לתלמידיהם מעצם תפקידם. דוגמה לקשיים אישיים

המחקר נערך במסגרת החממות ביחידה לכניסה להוראה, המכללה האקדמית אחווה, בשותפות עם תוכנית אתגרת - חממה למחנכות חדשות, שפועלת במכון מופ"ת ובשיתוף עם משרד החינוך וקרן משפחת ליאון.

מבוא

מחקרים מראים שמורים מתמודדים עם אתגרים רבים בכניסתם לתפקיד, ביניהם חוסר בהיכרות והתנסות עם מצבים בין-אישיים, כמו גם דילמות ערכיות וחברתיות ומסוגלות עצמית נמוכה להוראה (Dignath & Buttner, 2018). לפיכך יש חשיבות רבה לתוכניות ליווי ופיתוח מקצועי בשלב הכניסה להוראה היכולות לסייע להם להתמודד ולפתח כישורים אישיים ביחס לאתגרים אלה. אימון בסימולציות הוא שיטה יעילה לתרגול סיטואציות מורכבות בהוראה אשר מסייעת למורים מתחילים לרכוש מיומנויות תקשורת בהוראה. הסימולציה מדמה חוויות מציאותיות מעולמם המקצועי של המשתתפים באופן אינטראקטיבי (Gaba, 2004). שחקנים מקצועיים מומחים משתמשים בטון דיבור ובשפת גוף כדי לדמות מצבים אותנטיים. הם יודעים כיצד ליצור דמות אותנטית המותאמת לתפקיד שהם מגלמים, לאלתר תגובות במהירות, וכך לעורר את מעורבותם של המשתתפים בסימולציה. השתתפות השחקנים מאפשרת מעורבות אמיתית של המתנסה ושל הקהל הצופה. השתתפות בסימולציות משפיעה על הלמידה - הן של המתנסים הן של הצופים בקהל וכן על ההעברה של הפרקטיקות הנרכשות מהאימון בסימולציה ליישום בהוראה בכיתה (מורדוף ושות', 2022).

חלק עיקרי ומשמעותי בסימולציה הוא התחקיר המתרחש בסיומה, שבו נערך שיח ממשבב בין כל המשתתפים: המתנסה בסימולציה, הקהל, המנחה והשחקן. ית. שחקן הסימולציות



הליך

סדנאות הסימולציה נערכו באופן מקוון בזום והועברו ל-77 מורות ומורים אשר השתתפו בקורסי המורה החדש והסטאז'. תרחישי הסימולציות הותאמו לתקופה - הם עסקו באירועים הנובעים ממצבי דחק הקשורים לתקופת מלחמה. לדוגמה: המורה מתנסה בשיחה עם תלמידה שמציגה בעיות משמעת חוזרות. בשיחה עימה מתגלה כי אחיה נמצא בשירות צבאי בעזה וכי כל המשפחה חרדה לשלומו. בסיום סדנת הסימולציה הועבר השאלון באופן מקוון. רק משתתפים שאישרו את הסכמתם להשתתף במחקר נכללו בממצאי השאלון המובאים להלן (N = 77).

ניתוח הנתונים נעשה בעזרת סטטיסטיקה תיאורית. מבחינה איכותנית התצפיות נותחו ניתוח תוכן תימתי והרפלקציות קודדו לפי חמשת ההיבטים - חוסן, מוטיבציה, שייכות, מסוגלות והעצמה (top-down) ואז תוארו מבחינת שכיחות.

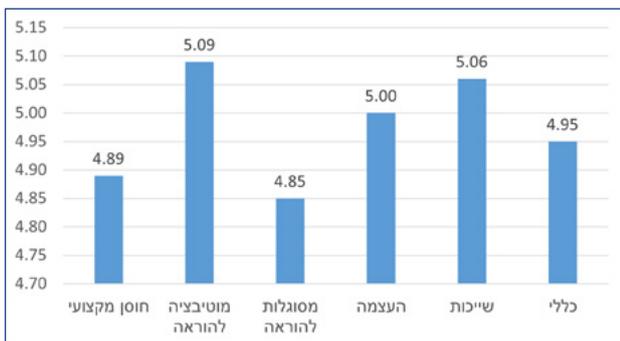
הממצאים

כיצד תופסים המורים את תרומת הסימולציה המותאמת לתקופת המלחמה?

תשובות המשיבים להיגדים הסגורים בשאלון נותחו מבחינת ממוצעים. תרשים 1 מראה את הממוצע של כל אחד מחמשת ההיבטים שנבדקו וכן ממוצע כללי של כל ההיגדים.

תרשים 1

ממוצע היגדים לפי אופן תרומת הסימולציה בקרב מורים מתחילים (סולם 1-6, N = 77)



אפשר לראות כי המשתתפים בסימולציה הרגישו נתרמים בכל ההיבטים ובייחוד בתחושת המוטיבציה והשייכות לקבוצה. תחושת שייכות היא אחד מהתנאים הבסיסיים לקיומה של מוטיבציה פנימית, והיא תורמת למסוגלות עצמית ולהנעה. ובמקרה של מורים - תחושת שייכות עשויה לסייע למוטיבציה שלהם להמשיך בתפקיד החינוך, שהיא אחת מהמטרות החשובות בקורסי המורה החדש וסדנאות הסטאז' - מניעת נשירה. כמו כן תחושת השייכות של המורים לקבוצה עשויה לבוא לידי ביטוי לאחר מכן במעשיהם ובפעולותיהם ליצירת גיבוש ותחושת שייכות בכיתה בקרב התלמידים, כאשר הם מיישמים את האמצעים והאלמנטים הספציפיים בסימולציות שייצרו את תחושת השייכות - שיתוף, מרחב בטוח, רפלקטיביות

הם המורים שפוננו מבתיים; שבני/בנות הזוג גויסו למילואים; שחוו אובדן; שחוו חרדה סביב אזעקות וכו'. קשיים מקצועיים כללו התמודדות טכנית עם מעבר להוראה בזום, אך יותר מכך, התמודדות עם אתגרים של תלמידים פרטיים ושל הכיתה כולה, כמו קבלת ילדים מפונים לכיתה, תלמידים שהוריהם גויסו, שחוו אובדן, שחווים חרדה. לפיכך נדרש להתאים את תוכניות הפיתוח המקצועי וההכשרה של המורים לאתגרי התקופה (לוי ושות', 2024).

לשם מחקר זה התרחישים בסדנאות הסימולציה במסגרת קורסי המורה החדש וסדנאות הסטאז' הותאמו לצורכי התקופה. כדי לבחון את יעילות ההשתתפות בסדנאות סימולציות המותאמות לתקופת מלחמה בקרב מורים בשנות ההוראה הראשונות שלהן במסגרת ההשתתפות בקורסי המורה החדש ובסדנאות הסטאז', ביקשנו לבחון חמישה היבטים של תרומת הסימולציה למורים: תחושת חוסן, העצמה, שייכות, מסוגלות ומוטיבציה.

לפיכך מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומת הסימולציות המותאמות למורים מתחילים בתקופת מלחמה - על פי תפיסתם.

שאלת המחקר הייתה - **כיצד תופסים מורים מתחילים את תרומת הסימולציה המותאמת לתקופת מלחמה בחמשת ההיבטים השונים: חוסן, מוטיבציה, שייכות, מסוגלות והעצמה?**

השיטה

שיטת המחקר: שיטה משולבת כמותנית ואיכותנית לשם טריאנגולציה.

המשתתפים: 77 מורים. ות מתחילים בקורסים למורה החדש וסדנאות הסטאז' אשר השתתפו בסדנת סימולציה שהתרחשה בה הותאם לתקופת מלחמה.

כלי המחקר

א. **שאלון:** השאלון כלל היגדים בסולם ליקרט בדרגות מ'1 עד 6 בחמשת ההיבטים של תרומת הסימולציה (חוסן, מוטיבציה, שייכות, מסוגלות והעצמה) לתחושתיהם כמורים. 10 היגדים לכל היבט, סך הכול 50 היגדים.

ב. **רפלקציה:** המשתתפים התבקשו למלא רפלקציה כתובה שכללה מענה על שתי שאלות:

1. כתבו בכמה משפטים כיצד הפעילות (הסימולציה) יכולה לקדם מיומנויות של חוסן עבור מורים בתקופה רגישה של מצב חרום.

2. תארו כי כמה מילים את חווייתך מהפעילות שהשתתפת בה. התייחסו גם לשאלות האלה: האם היו לך תובנות חדשות? מה יש לך לומר/לספר בעקבות הפעילות? כיצד הפעילות יכולה לתרום לך בהוראה בהווה או בעתיד?

מילוי השאלון והרפלקציה ארך בממוצע 10 דקות.

ג. **תצפית משתתפת:** החוקרת צפתה ב-4 סדנאות סימולציות מותאמות לתקופת המלחמה בתור חלק מהקהל והמלווה של סדנה.

בסימולציה אחת התרחיש החל בתלמידה נסערת מאוד (השחקנית שפעלה לפי התרחיש) שהטיחה האשמות במורה כגון "את נטפלת רק אליי, תחזירי לי את הטלפון" ועוד. המתמחה ד', מורה מתמחה בחממה בעיר בדרום, הייתה המתנסה בתרחיש. ד' אמרה לתלמידה ברוגע: "את יודעת, קראתי לך לשיחה כי את מאוד חשובה לי. בואי שבי רגע ונדבר". בכך "ד' הדגימה מיומנות תקשורת ברמה גבוהה מאוד כאשר היא לא נכנסה לשיח המאשים מעמדה של מגננה או התקפה, אלא הסיטה אותו לכיוון אחר. היה אפשר לראות את ההיסוס של התלמידה (השחקנית) שהייתה באמצע סערת רגשות מתפרצת, ולאחר רגע היא אכן התיישרה והקשיבה. כאן החלה שיחה אמיתית, ולאט לאט המתמחה הצליחה להגיע לסיבה העמוקה יותר לסערת הרגשות של התלמידה ומדוע היא כל כך זקוקה לטלפון שלה: היא חוששת לאחיה המשרת בעזה. לאחר הסימולציה שוחחו המשתתפים על המיומנות הגבוהה של אותה מתמחה. שאר הצופים בסימולציה חוו למידה משמעותית מאוד כאשר ראו איך הדינמיקה בין שתי הדמויות משתנה לנגד עיניהן, באמצעות כך שהמורה לא פעלה מתוך 'אגו', לא התגוננה או נעלבה ולא כעסה על 'חוצפתה' של התלמידה, אלא הביעה בצורה מפורשת שהיא חשובה לה ועל כן יזמה שיחה. שיח כזה עשוי לתרום לתחושת המסוגלות של המורים.

התובנות שהקבוצה העלתה בעקבות הסימולציה עסקו ב'מודל הקרחון' - בעיות המשמעת הן ביטוי למצוקות, ולכן חשוב לחשוף מה עומד מאחוריהן בשיחות אישיות. בעקבות הסימולציה התרחש שיח בקבוצות ובו שיתפו המשתתפים במקרים שבהם נתקלו בתלמידים שהושפעו מהמלחמה באופן ישיר, לדוגמה - ילד מפונה שאיבד את אביו ומראה בעיות התנהגות חמורות. שיתוף כגון זה תורם לתחושת השייכות ולהעצמה של המורים.

בסדנה מקבילה עם תרחיש זהה מתמחה אחרת הגיעה למקום שונה בסימולציה. היא שאלה את התלמידה אם יש לה קושי לימודי, והתלמידה אכן השיבה שכן, קשה לה בכתיבה. מכאן השיחה נסובה על הקושי הלימודי ומה ניתן לעשות כדי לעזור לתלמידה מבחינה זו. בסיום התרחיש הייתה תחושה של שיתוף פעולה בין השניים, אך המתמחה לא הצליחה להגיע לעומק העניין - המצב הנפשי של התלמידה. זאת מפני שהיא נהגה לפי תבניות חשיבה - במקרה זה המחשבה שבעיות התנהגות נובעות מקושי לימודי, ולשם צריך לכוון. ניתן לראות אם כן שההשתתפות בסימולציה חושפת תבניות חשיבה והתנהגות הטובות במשתתפות. כאן חשוב להדגיש את המקום של מנחת הסימולציה לשקף את התבניות האלה ולאתגר את המשתתפים.

דיון

ממצאי המחקר מצביעים על תרומה משמעותית של סימולציות מותאמות הקשר בהכשרת מורים מתחילים, במיוחד בתקופות משבר.

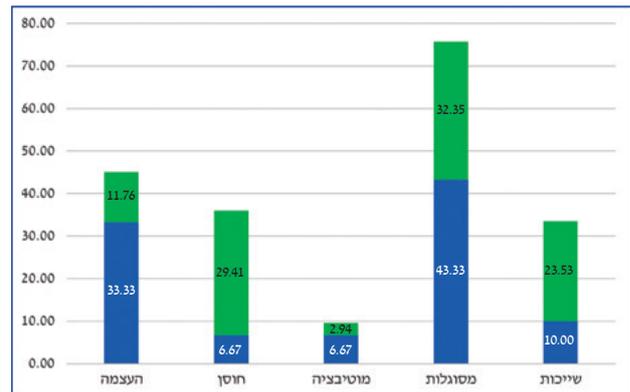
הממצאים מדגימים כיצד הסימולציות מאפשרות למורים להתנסות במצבים מורכבים בסביבה בטוחה ותומכת. המקרה של המורה המתמחה ד' ממחיש כיצד גישה לא שיפוטית ויכולת הקשבה אמפתית מאפשרות להגיע לשורש הבעיה, במקרה

ובחינה עצמית, התנסות ואימון, מתן וקבלת משוב מקדם. נוסף להיגדים הסגורים המשתתפים התבקשו לענות על שתי שאלות רפלקטיביות המופיעות מתחת לתרשים 2.

התשובות נותחו באמצעות ניתוח תוכן 'מלמעלה למטה' וסווגו לפי חמשת ההיבטים - שייכות, מסוגלות, מוטיבציה, חוסן והעצמה. תרשים 2 מתאר את אחוזי שכיחות ההיבטים ברפלקציות.

תרשים 2

אחוזי שכיחות היגדים לפי היבט



- כתבו כיצד הסימולציה יכולה לקדם מיומנויות חוסן עבור מורים בתקופה של מצב חירום.
- תארו את החוויה מהסימולציה. האם היו לך תובנות חדשות? מה יש לך לומר/לספר בעקבות הפעילות?

מהרפלקציות אפשר לראות שהמשתתפים נתרמו בעיקר בארבעה היבטים: העצמה, חוסן, שייכות ובעיקר מסוגלות. רבים מההיגדים דיברו על יישום ועל כלים חשובים שנלמדו באמצעות הסימולציה: "קיבלתי דברים מהפעילות שכבר יעזרו לי ליישם מחר, כמו איך להתמודד עם ילדה חסרת מוטיבציה ולנסות להפנות את תשומת ליבה, להבין מה מעניין אותה ולנסות להגיע לסיבות קודם לפני פתרונות".

חלק ניכר מההיגדים התייחסו למצב המלחמה הייחודי לעת שבה נערכה הסימולציה, לדוגמה: "עם ישראל חווה תקופה מאתגרת, סימולציות כאלו בנושאים שונים בהחלט יכולות לסייע בשיקוף ההתנהגויות שלנו ולמידת עמיתים".

כמו כן דובר על נושא התמיכה הקבוצתית: "עזרה הדדית, תמיכה אחד בשני, אוזן קשבת והתעניינות באחר והידיעה שכולנו באותה סירה וחווים את אותם דברים".

נושא המוטיבציה הופיע בעקיפין ולא כנושא מרכזי בהיגדים, כגון "הייתה לי חוויה מהנה".

ניתוח שיח של הסימולציות

נוסף לשאלון ולרפלקציות הכתובות, בוצעו גם תצפיות בסדנאות הסימולציה ובוצע ניתוח שיח. התצפיות הדגימו תחושת שייכות, שיתוף והעצמה של המורים.

מסקנות והמלצות למחקרי המשך

הסימולציות במחקר זה הותאמו ודויקו כדי שיתאימו לתקופת המלחמה. המחקר מדגיש את החשיבות של התאמת תרחישי הסימולציה להקשר המסוים שבו פועלים המורים. חשוב מאוד להתאים את הסימולציות הקיימות כך שיהיו רלוונטיות לתקופה ולאוכלוסיית המורים, במטרה לתת מענה מדויק לצרכים ולאתגרים שעמם מתמודדים המורים באותה עת. ההתאמה לתקופת החירום אפשרה למורים להתמודד עם סיטואציות רלוונטיות לאתגרים היום יומיים שלהם, וכך הגבירה את האותנטיות של ההתנסות ואת הערך היישומי שלה. הצורך בגמישות ובהתאמה של התכנים לנסיבות המשתנות הוא נקודה חשובה למפתחי תוכניות הכשרה והשתלמויות מורים. באופן זה יוכלו המורים לתרגל מגוון מיומנויות בסביבה בטוחה ולא ביקורתית: מיומנויות תקשורת, מיומנויות מתן משוב עמיתים וקבלתן, פתרון בעיות, יישום טכניקות שיח, למידה רפלקטיבית ועוד.

המחקר מצביע על הפוטנציאל הרב של סימולציות בהכשרת מורים מתחילים, במיוחד בתקופות משבר. עם זאת, נדרש מחקר המשך כדי לבחון את ההשפעה ארוכת הטווח של ההתנסויות בסימולציות על התפתחותם המקצועית של המורים ועל יכולתם להתמודד עם אתגרים בשטח. כמו כן, מומלץ לבחון את היעילות של סימולציות מקוונות לעומת פנים אל פנים, ואת האופן שבו ניתן לשלב בין השתיים באופן מיטבי.

לסיכום, הממצאים מעידים כי סימולציות מותאמות הקשר הן כלי רב-ערך בהכשרת מורים מתחילים. הוא מאפשר פיתוח מיומנויות מקצועיות לצד חיזוק תחושת השייכות והמסוגלות. בתקופות משבר חשיבותן של הסימולציות מתעצמת כאמצעי לפיתוח חוסן מקצועי ותמיכה הדדית בקהילת המורים. ■

זה החרדה של התלמידה לשלום אחיה החייל. ההשוואה בין שתי ההתנסויות השונות באותו תרחיש (המורה ד' לעומת המתמחה השנייה) מדגישה את חשיבות הרפלקציה והמשוב בתהליך הלמידה, ומראה כיצד הסימולציות חושפות תבניות חשיבה קיימות ומאפשרות אתגור שלהן, כפי שמצאו ברנד ושות' במחקר על צוותי רפואה (Brand et al., 2024).

הממצאים הכמותיים מראים כי הסימולציות תרמו במיוחד לתחושת המוטיבציה והשייכות בקרב המורים המתחילים. ממצא זה מתיישב עם תיאוריות מוטיבציה הרואות בתחושת שייכות תנאי בסיסי למוטיבציה פנימית (Deci & Ryan, 2014). בתקופת חירום חיזוק תחושת השייכות מקבל משנה חשיבות כגורם התורם גם לחוסן ומגן מפני שחיקה ונשירה מההוראה. הסימולציות יוצרות מרחב בטוח לשיתוף, התנסות ורפלקציה משותפת, המחזק את התחושה 'ביחד' של המורים המתחילים. הרפלקציות של המשתתפים מדגישות את תרומת הסימולציות לפיתוח חוסן מקצועי, במיוחד בהקשר של מצב החירום. היכולת להתאמן על מצבים מאתגרים בסביבה בטוחה, לקבל משוב עמיתים ולפתח מיומנויות תקשורת ופתרון בעיות מחזקת את תחושת המסוגלות המקצועית של המורים. חשוב במיוחד הוא המעבר מלמידה תיאורטית ליישום מעשי, כפי שעולה מדברי המשתתפים על היכולת ליישם את הכלים שנלמדו כבר ב'יום שלמוחרת'.



המקורות למאמרה של אורנה הייזמן

לוי, א', שגב, י' והייזמן, א' (2024). השתקפות הזהות המקצועית של מורים מתחילים באמצעות התנסות בסימולציה בנושא הוראה בעת מלחמה. חינוך ואקדמיה בצל משבר, יולי 2024, מכון מופ"ת בשיתוף משרד החינוך.

מורדוף י', קרמרסקי, ב' והייזמן, א' (2022). מחקר אורך לבחינת פרקטיקות הוראה מכוונות לומד במרכז בעקבות למידה בסביבה המשלבת סימולציות ייחודיות מבוססות הכוונה עצמית. בתוך י' יבלון, ש' אילוז ומ' איזנהמר (עורכים), התנסות סימולטיבית בהוראה ובלימוד: היבטים תאורטיים ומחקריים (עמ' 140-166). מכון מופ"ת.

Alkan, Ö. K., Aksoy, N., Kulaksiz, T., Kaplan, H. A., Durmaz, B. N., Özcan, M., & Kalkavan, B. (2024). A multi-feedback system integrated simulation-based teacher training to scaffold pre-service teachers' teaching skills: A phenomenological approach. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12657-4>

Brand, G., Bonnamy, J., Dix, S., Morphet, J., Molloy, R., Davis, J., Challis, H., Watts, A., Daniel, M., D' Astoli, P., Wise, S., & Sevenhuysen, S. (2024). "You don't see what I see": Co-designing simulation to uncover and address cognitive bias in healthcare. *Medical Teacher*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2024.2313581>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, 13.

Dignath, C. & Buttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition & Learning*.

Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*, 13(Suppl 1), i2-i10.

Heaysman, O. & Avidov-Ungar, O. (2024). Promoting personal and professional resilience among intern teachers with a digital platform of an on-line game. *ECER 2024, Nicosia, August*.

Levin, O. M. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104571>

קבע וארעי: נרטיבים של משפחות מפונות לילדים עם מוגבלויות במלחמת 'חרבות ברזל'

| אורן כהן זדה |

ד"ר אורן כהן זדה, ראש בית הספר לתואר שני במכללת תלפיות, כותב במחקר זה על משפחות מפונות לילדים עם מוגבלות במלחמת 'חרבות ברזל'. המחקר מתמקד בחוויות של מעבר מ'קבע' ל'ארעי', שירותי הבריאות, חשיפה לאירועים טראומטיים וחוסן, תקווה, שגרה ואופטימיות.

האתגרים של ההורים וילדיהם מתוארים בראיונות עומק עם עשרים וחמישה הורים לילדים עם מוגבלויות אשר פונו למלונות בים המלח ובאילת בעקבות המלחמה.

למרות קשיים אלו קליטתם של הילדים בבתי הספר הזמניים המאולתרים בלובי המלונות הפכה ל'מנוע השגרה' לילדים אלו תוך שהם מעניקים תמיכה רגשית וחברתית באמצעות מטפלים, מתנדבים וקבוצות תמיכה להורים. כל אלה יצרו חוסן משמעותי בימים של שבר וחוסר וודאות.

בין היתר, המחקר מדגיש את קשייהם המועצמים של תלמידים מהחינוך המיוחד בעת מלחמה וחירום. ילדים אלה נמצאים מראש במצב רגשי פגיע יותר בשל התפקוד הפחות של הוריהם לאחר הטראומה שחוו.

מחקר זה עוסק במשפחות מפונות לילדים עם מוגבלות במלחמת 'חרבות ברזל' אשר הגיעו למלונות בים המלח ובאילת לאחר פינויים מעוטף עזה, משדרות ומאשקלון בעקבות המלחמה.

כתוצאה מהמלחמה נפגעו מרקם החיים והרציפות החינוכית של ילדים רבים שפוננו מבתיהם ונותקו ממסגרות החינוך שלהם. חוויית העקירה מהבית והמגורים הזמניים במלונות היו קשים במיוחד עבור תלמידים אלו, והיו להם השפעות רחבות על ילדים אלו. מחקר זה עסק בשאלות האלה: מה היו האתגרים והקשיים של ילדים אלו בעקבות עקירתם מביתם לדיור הזמני במלונות, כפי שהם נתפסו ונחוו על ידי הוריהם? האם הכלים שהיו ברשות ההורים סייעו להם במציאות החדשה שנכפתה עליהם?



עם פרוץ מלחמת 'חרבות ברזל' באוקטובר 2023 פינתה ישראל אלפי תושבים מכ-30 יישובים צמודי גדר בעוטף עזה ואת תושבי שדרות ואשקלון. על פי נתוני פיקוד העורף במהלך מלחמת 'חרבות ברזל' עזבו את בתיהם למעלה מ-250,000 מתושבי ישראל: כ-164 אלף תושבים הונחו להתפנות מהמדינה ובמימונה וכ-100/150 אלף התפנו בלא קבלת הוראת פינוי מהמדינה (ויסבלאי, 2023; סג, 2024). תושבים אלו נאלצו לעזוב את בתיהם והגיעו למלונות, לכפרי נוער, לדירות זמניות וחלקם אף קיבלו סידורי לינה אחרים. תושבים רבים שפוננו מבתיהם בימים הראשונים למלחמה חוו את הלחימה בצורה ישירה, איבדו קרובים, לא ידעו היכן כל בני משפחתם - חלקם חטופים ונעדרים וביתם נהרס. בין המפונים היו גם ילדים עם מוגבלויות בגילים שונים אשר נאלצו לעזוב בעל כורחם לא רק את ביתם אלא גם את בית הספרם (וולך, 2023; סג, 2024).

רקע תיאורטי

1. המושג 'מפונים' במלחמת 'חרבות ברזל'

המושג 'מפונים' מתאר מצב של הגירה לא רצונית אך ממוקדת וקצובה בזמן. משכך הוא מתייחס למצבים שבהם עתידים התושבים לחזור תוך זמן קצר לבתיהם ולמקום מושבם הקבוע (שמאי וארנון, 2010).

המחקר על מפונים בארצם נזנח לאורך שנים (Newman, 2003) משום שמהגרים פנימיים חווים פחות לחץ ודחק וכי תהליך ההתאקלמות, ההסתגלות והשילוב מחדש הוא זמני ופחות בעייתי ורב-מימדי מזה של מהגרים חיצוניים. מרבית המאמצים מכוונים לפן האמצעותי (האינסטרומנטלי) ולמשאבים הכלכליים הנחוצים לשיקום, בהנחה כי הם יאפשרו קליטה מחודשת גם ביתר תחומי החיים (בר לב ומורן-גלעד, 2021).

2. ילדים מפונים

כאמור, המחקר הנוגע למפונים פנימיים מצומצם, ובו אוכלוסיית הילדים זוכה להתייחסות מועטה ביותר - בארץ ובעולם (הוס ואלטמן, 2010; וייס, 2011). בספרות המקצועית נמצאו מספר מועט של מחקרים העוסקים בילדים מפונים באירועים בארץ ובעולם, להלן דוגמאות בולטות. הפינוי מחבל ימית ב-1982 הוא פינוי כפוי של ילדים מבתיהם מסיבות פוליטיות. ילדים אלו אשר פוננו מבתיהם בימית גילו מאפיינים של טראומה ושבר בשל הקטיעה שנוצרה בין החיים שלפני הפינוי לבין החיים שלאחריו, קטיעה שאיננה ניתנת לגישור (הוכמן ורואר-סטריאר, 2019).

פינוי משמעותי נוסף של הורים וילדים היה הפינוי מחבל עזה ומצפון השומרון באוגוסט 2005. במהלך ההתנתקות פונו 1,751 משפחות, ובהן 3,804 ילדים ובני נוער. ילדי המפונים סבלו מקשיים שונים, הן בעקבות אירוע ההתנתקות עצמו ומשבר האמון במדינה הן בשל נסיבות החיים שלאחר ההתנתקות - קשיים כלכליים, תנאי מגורים לא נוחים, פירוק המסגרות.

בקרב ילדים ובני נוער אלה התגלו תופעות כמו התנהגויות סיכון, הידרדרות בהישגים הלימודיים, מעבר בין מוסדות חינוך ונוכחות חלקית בכיתות, ובקרב משפחותיהם ניכרו פגיעה

בסמכות ההורית, משבר במשפחה ועוד (פת-הורנצ'ק ושות', 2016).

גם בתקופת הקורונה פונו הורים וילדים מבתיהם - בארץ ובעולם - למלונות אשר שימשו פתרון מרכזי לבידוד אוכלוסיות (Tade et al., 2022). דוגמות נוספות לפינוי ילדים והוריהם מבתיהם בכל העולם הן פינוי בגלל אסונות טבע, כמו רעידות אדמה במרוקו, בטורקיה ובסוריה, שריפות גדולות כמו בהוואי, תנאי אקלים קיצוניים כמו רעידות אדמה, שריפות, הוריקנים וצונאמי (Thompson et al., 2017).

3. הצרכים של ילדים והורים מפונים במלחמה

הצורך הראשוני והמימדי ביותר בזמן הפינוי של הורים וילדים הוא מציאת מחסה (Perez Murcia, 2021). המענה הראשוני ניתן לרוב בדמות מרכזים קהילתיים, אולמות, בתי ספר ומרחבים סגורים אחרים המוסבים בעת משבר לבתי מחסה ויכולים לאכלס מספר רב של אנשים (Tade et al., 2022). ילדים והורים שהתפנו בעל כורחם מבתיהם ומקהילתם במלחמת 'חרבות ברזל' ללא כל הזדמנות להתכונן לכך מראש, מצויים בראש ובראשונה במצב של חסך חומרי בסיסי. הם נאלצו להותיר מאחור את בתיהם, עבודתם, נכסיהם ואת המשאבים החברתיים והקהילתיים שהיו זמינים להם. אוכלוסייה זו נזקקת למענה מימדי וראשוני של קורת גג או מחסה, גישה למים, מזון, תרופות ושירותי בריאות (Perez Murcia, 2021).

מלבד גישה למשאבים חומריים הישרדותיים, הקושי המרכזי שחווים ילדים והורים מפונים טמון באי-הוודאות העמוק הכרוך בעזיבת סביבתם הטבעית לפרק זמן לא נודע. הורים וילדים אלה לא ידעו מה נותר מביתם ומבית הספר שבו למדו הילדים וכיצד הם יתחנכו וילמדו. מצבים של עמימות ושל קושי לחזות את העתיד או לתכנן אותו מערערים באופן יסודי על תחושות הביטחון, היציבות והשליטה של קבוצות אלו ויכולים להוביל לחוסר אונים, לדחק ולחרדה עד כדי פגיעה בתפקוד האישי, המשפחתי והחברתי (שמאי וארנון, 2010). עצם העזיבה הכפויה של מקום המהווה לאדם בית, המעצב את זהותו והמספק לו שייכות, תמיכה, קהילה ומשמעות והצורך להסתגל במקום חדש עשויים להיחקק כחוויה טראומטית ולהקשות על עתידם ועל הצלחת השתלבותם בסביבה החדשה (וייס ואמיר, 2013; Perez Murcia, 2021). מפונים זקוקים להשבת הביטחון והשייכות על ידי חיזוק עוגנים משפחתיים, חברתיים וקהילתיים. פינוי של הורים וילדים ללא התחשבות בצורך הבסיסי להישאר בתוך המעגלים החברתיים והסביבה האורגנית - החל מהתא המשפחתי ועד השכונה או הקהילה - עשוי לבודד את המפונים זה מזה ולהעמיק את הקושי וההיבט הטראומטי שבהתנתקות מהבית (Benhura & Naidu, 2021).

נוסף על האתגרים האינהרנטיים לפינוי כפוי של הורים וילדים, יש לציין גם את האתגרים המנטליים והנפשיים הכרוכים בהתמודדות עם טראומה כמו זו שעברו חלק מהקהילות המפונות, בעיקר קיבוצי עוטף עזה ושדרות. ילדים והורים רבים נחשפו לזוועות, רבים מהם איבדו את יקיריהם, חלקם נפצעו, נחשפו למראות קשים, היו נתונים בסכנת חיים מיידית.

4. צורניהם של ילדים מפונים עם מוגבלויות

ילדים עם מוגבלויות זקוקים למענה ייחודי שיתאים לצרכים הפיזיים, הרגשיים, החינוכיים והחברתיים שלהם, במיוחד במצב חירום כמו פינוי למלונות. הצורך הכי חשוב לילדים עם מוגבלויות במלונות הוא שגרה מותאמת ותמיכה אישית. הסיבה לכך היא שילדים עם מוגבלויות (פיזיות, קוגניטיביות, רגשיות או חושיות) מתקשים במיוחד בהתמודדות עם שינויים פתאומיים, כמו מעבר למלון, התרחקות מסביבתם המוכרת והפרעה לשגרת הטיפול שלהם. ילדים עם מוגבלויות זקוקים לצרכים פיזיים ונגישות: חדרים, שירותים, מעליות, ואזורי הפעילות צריכים להיות מותאמים (רמפות, מעקות, מעלונים וכו'). כמו כן הם זקוקים לציוד רפואי ועזרי נידות: כיסאות גלגלים, הליכונים, מכשירי שמיעה, משאפים וכו'. גם יש לדאוג לתרופות ולטיפולים קבועים, כולל אספקת תרופות, פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק והנגשה של צוות רפואי מתאים. לאלה מתלווה תזונה מותאמת לילדים עם אלרגיות, רגישויות או צרכים תזונתיים מיוחדים (Benhura & Naidu, 2021).

לקליטת הורים וילדים מפונים בבתי מלון יתרונות וחסרונות. בהשוואה לשימוש במתקנים ציבוריים, מלונות יכולים להציע סטנדרט גבוה יותר מבחינת רמת החיים, שמירה על היגיינה ותנאים סניטריים, פרטיות, נוחות המיטות והחדרים, קבלת מזון מבושל ועוד (Tade et al., 2022). חסרונם הבולט של השימוש בבתי מלון על פני מתקנים ציבוריים הוא המעורבות הפחותה של הקהילה הקולטת. בתי מלון נמצאו כפחות מתאימים לילדים ולמבוגרים בעלי מוגבלויות ואוכלוסיות נתמכות ולא עצמאיות (Tade et al., 2022). כמו כן חדרי מלון אינם מיועדים לשהייה ממושכת, בייחוד כשמדובר במשפחות.

למרחבי למידה חלופיים לבתי ספר תפקיד משמעותי ביותר במגוון היבטים הקשורים בחיי התלמידים המפונים ובני משפחותיהם: יצירת מסגרת ושגרה עבור הילדים ובני משפחותיהם, שמירה על רצף חינוכי ולימודי, בניית חוסן אישי, חברתי וקהילתי, תמיכה בהמשכיות ובשיקום הקהילות, הגברת חוויות הביטחון, המוגנות והיציבות עבור התלמידים והצוות החינוכי ומתן אפשרות להורים לשוב לעבודתם או להתפנות לעיסוקים נדרשים אחרים (משרד החינוך, 2023).

מטרות מרכזי הלמידה הזמניים במלונות היו יצירת מסגרת ושגרה לילדים שפוננו מביתם, מתן מענה חינוכי לילדים ולילדות, בניית חוסן אישי, חברתי וקהילתי דרך פעילות חברתית פורמלית ובלתי פורמלית, יצירת עוגן קהילתי (המשכיות ושיקום הקהילה), יצירת תחושת שייכות והגברת חוויית הביטחון, המוגנות והיציבות עבור התלמידים והצוות החינוכי (משרד החינוך, 2023).

מטרת המחקר ושיטת העבודה

כאמור, מטרת המחקר היא לבדוק מה היו האתגרים והקשיים של ילדים עם מוגבלויות בעקבות עקירתם מביתם לדיור הזמני במלונות כפי שהם נחווי בידי הוריהם? האם הכלים שהיו ברשות ההורים סייעו להם במציאות החדשה שנכפתה עליהם?

שיטת המחקר

במחקר חלוף זה עלו נרטיבים של 25 הורים מפונים לילדים עם מוגבלויות במלחמת 'חרבות ברזל' אשר הגיעו למלונות בים המלח ובאילת בשבוע השני למלחמה ונקלטו בהם. המחקר התקיים בשנת הלימודים תשפ"ד בתחילת חודש נובמבר בעיצומה של מלחמת 'חרבות ברזל' ובוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת והמאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר כללה 18 נשים ו-7 גברים - כולם הורים לילדים עם מוגבלויות. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בהתאם לזמינות המשתתפים בשטח המחקר.

כלי המחקר המרכזי הוא ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו במהלך הריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות מהמשתתפים (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003, עמ' 37). הריאיונות נועדו לחשוף מה היו אתגריהם וקשייהם של ילדים עם מוגבלויות כפי שהם נתפסים על ידי הוריהם וכפי שהם נחווים על ידם. הריאיונות התקיימו במלונות שבהם שהו ההורים, וכל ריאיון נמשך כ-90 דקות. הריאיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקר, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים.

המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת מכוונת (Purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003). לשם כך על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004). כל ההורים שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך לאחר שצוין בפניהם ששמותיהם יישארו חסויים, וניכר היה שברצונם לחלוק את רגשותיהם ואת קשייהם במלונות במהלך המלחמה.

הריאיונות תומללו בצורה מדויקת ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית של התמלילים חולק החומר לתמות. קידוד הריאיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח: היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב הראשון צורפו תמות נוספות ותמות אחרות נמחקו, עד שגובשו התמות המוצגות בהמשך. לאחר פעולת הקידוד נעשה שלב ניתוח החומר ופרשנותו, ונבחרה דרך ניתוח שנראתה מתאימה למטרות המחקר.

מתוך הריאיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות העוסקות בתהליכי הקליטה של הילדים שהגיעו למלונות בשבוע השני למלחמה לפי חווייתם של הוריהם. כל הריאיונות מהווים תמונה מורכבת של אתגרים וקשיים שעיימם התמודדו הילדים מנקודת מבטם של הוריהם.

ראיונות העומק מתארים שלושה אתגרים משמעותיים של ההורים וילדיהם בקליטתם במלונות.

1. מעבר מ'קבע' לארעי'

המחקר מראה שרוב ההורים פונו לחדרים אשר לא הותאמו לצורכיהם. השהייה בחדר אחד עם בני משפחה נוספים אתגרה במיוחד היות שהמרחב בבתי המלון אינו מותאם לתלמידים המתמודדים עם קשיי ויסות חושי, כגון תלמידים על הרצף האוטטיסטי. ההורים העלו בראיונות עומק את הקשיים האלה:

א. רעש מוגבר - מסדרונות הומים, אנשים זרים, דלתות נטרקות, מוזיקה בחדרי האוכל וקולות חזקים בסביבה לא מוכרת גרמו לעומס חושי, סטרס והתפרצויות רגשיות.

ב. תאורה שונה - אורות פלורסנט חזקים בחדרים, מהבהבים או עמומים מדי גרמו לאי־נוחות אצל ילדים עם רגישות גבוהה לאור.

ג. תחושת מגע שונה - מצעים חדשים, בגדים אחרים מהרגיל (למשל, ילדים שנאלצו ללבוש בגדים לא מוכרים), כיסאות/שולחנות לא מותאמים או שטיחים גרמו לחוסר נוחות קיצוני.

ג. ריחות חזקים - חומרי ניקוי שונים, בישולים במלון או ריחות מלון בסביבה הצפופה גרמו לילדים לרתיעה חזקה, לבחילות או להתקפי חרדה.

ד. שינויים בטמפרטורה ובמרקמים באוכל - אוכל שונה מזה שהם היו רגילים אליו, טמפרטורה קרה מדי או חמה מדי בחדרים, הובילו לחוסר תיאבון או לחוסר שקט.

המחקר מראה שמעבר מ'קבע' למגורים 'ארעיים' במלונות יצר חרדה והצפה חושית. עומס הגירויים גרם לילדים לחוסר יכולת להירגע, דחף לברוח או להתכנס בעצמם (למשל, כיסוי אוזניים, נענוע הגוף או שכיבה בתנוחה מגוננת). ילדים רבים חוו התפרצויות רגשיות והתנהגותיות - התקפי בכי, התקפי זעם, חוסר יכולת לתקשר או לשתף פעולה עם הסביבה.

ההורים גם דיווחו על קושי בשינה - חלק מהילדים לא הצליחו להירדם בגלל רעשים זרים, תאורה לא מוכרת או תחושת חוסר ביטחון, מה שהוביל לעייפות ולתחושת תסכול מוגברת ביום שלמחרת. כל אלה הביאו לנסיגה בתפקוד - ילדים שכבר הצליחו לווסת את עצמם בסביבה מוכרת, פתאום חוו קשיים ביכולות כמו דיבור, שליטה בצרכים או תקשורת עם אחרים. חוסר ההתאמה החושית במלונות יצר עומס רגשי והתנהגותי אצל ילדים עם קשיי ויסות, והיה צורך בפתרונות מותאמים כדי לעזור להם להסתגל למצב החדש.

2. שירותי בריאות, אביזרי עזר וציוד רפואי

מרבית ההורים במחקר זה דווחו שבבתי מלון רבים נפתחו שירותי בריאות וחינוך, אך הם לא בהכרח כללו את כל השירותים שילדים עם מוגבלות צריכים.

שירותי הבריאות לא כללו את כל הטיפולים הנדרשים - למשל, לא היו מספיק פיזיותרפיסטים, קלינאי תקשורת או מרפאים בעיסוק. ילדים שנעזרים בכיסאות גלגלים, מכשירי שמיעה, משאבות הזנה או ציוד אחר - מצאו עצמם בלי אביזרים חיוניים, מה שפגע בתפקוד ובאיכות חייהם. מסגרות חינוך שנפתחו

במלונות לא תמיד סיפקו התאמות לילדים עם צרכים מיוחדים, כמו סייעות אישיות, תקשורת תומכת וחלופית (AAC) או סביבה מונגשת.

כמו כן היו שנזקקו להספקה מחודשת של ציוד רפואי או אביזרי עזר משום שהציוד שלהם נותר בביתם או שאבד בזמן המעבר. בסופו של דבר, הפערים בשירותי הבריאות והחינוך פגעו באיכות החיים של ילדים עם מוגבלות, וההורים מצאו עצמם נאבקים כדי לקבל את מה שילדיהם צריכים.

3. חשיפה לאירועים טראומטיים

החשיפה לאירועים טראומטיים הובילה את מרבית הילדים לתסמינים נפשיים שונים, כגון חרדה, כעס, חוסר אונים או קושי להירדם. ההורים שיתפו שבמלונות מסוימים היו פסיכולוגים, עובדים סוציאליים ומטפלים באומנות שהעניקו תמיכה רגשית לילדים ולהוריהם. חלק מהמלונות התאימו חדרים שקטים לילדים עם קשיי ויסות חושי, ובהם היו שמיכות כבדות, אוזניות חוסמות רעש וכדורי לחץ. בחלק מחדרי המלון היו פעילויות להפחתת חרדה - סדנאות אומנות, משחקים מותאמים, פעילות עם בעלי חיים ומדיטציות לילדים עם צרכים מיוחדים.

ההורים דיווחו על קבוצות תמיכה להורים - הדרכות והכוונה כיצד להתמודד עם השינוי, איך לתמוך בילדים ואיך לקבל את השירותים הדרושים להם. חלק מהמשפחות הסתייעו בגופים חיצוניים כמו עמותות לילדים עם מוגבלויות באילת שסיפקו ליווי אישי ועזרה בשטח.

למרות כל זאת ההתערבות במלונות עבור ילדים עם מוגבלויות הייתה מוגבלת. כתוצאה מכך ילדים עם מוגבלויות עדיין חוו פערים בטיפולים, בחינוך ובתמיכה הרגשית, מה שהוביל לקשיים משמעותיים עבורם ועבור משפחותיהם.

המחקר גם מצביע על כך שקשייהם של תלמידים מהחינוך המיוחד מועצמים דווקא בעת מלחמה וחירום. ילדים אלה נמצאים מראש במצב רגשי פגיע יותר משום שהוריהם מתפקדים פחות לאחר הטראומה שחוו.

4. חוסן, תקווה, שגרה ואופטימיות

הראיונות במחקר זה הראו כי בתי הספר שהוקמו בלובי המלונות בין חדר האוכל לבריכת השחייה היו 'מנוע השגרה', הם שהו שם כדי להחזיר את פעולת הילדים וההורים לחיים, ותפקידם היה קריטי בהחלמת הילדים מהאסון. עבודתם של המורים בבתי הספר הזמניים מנקודת מבטם של ההורים הייתה רגשית וכללה אמפתיה, אהבה, חמלה וסבלנות רבה. חלק מהילדים שהגיעו למרכזי הלמידה היו מנותקים וסגורים לסביבתם. הניתוק מהסביבה הביתית והחוויות הטראומטיות הביאו לקשיי תפקוד ולמצוקה רגשית, ולכן הדגש בפעילויות של המורים היה על המעבר מחוסר אונים לתחושה של שליטה ויכולת להשפיע על המצב, ומחוסר אמן ליצירה מחדש של קשרים משמעותיים. תפיסת הפדגוגיה הטיפולית שבה בחרו המורים נתנה מענה לקשיים באמצעות הוראה מותאמת ומתן דגש על למידה מקדמת חוסן ומעוררת תקווה. סביבות הלמידה, המשחקים וקלפי הדיאלוג שיצרו המורים היו מכילים ומאתגרים ויצרו

סיכום ומסקנות

מחקר זה הראה שילדים עם מוגבלויות חוו קשיים ניכרים בהסתגלות למגורים במלונות לפי חווייתם של הוריהם. שירותי הבריאות והחינוך שנפתחו לא היו מספקים, ולא כללו את כל הצרכים המיוחדים של הילדים. רבים מהילדים חוו תסמינים נפשיים של חרדה, כעס, חוסר אונים וקשיי שינה בעקבות החשיפה לטראומה והמעבר הפתאומי. ילדים עם קשיי ויסות חושי התקשו במיוחד בהתמודדות עם רעש, תאורה שונה ואובדן שגרה.

חלק מהמלונות לא היו מונגשים, ומשפחות נאלצו להתמודד עם מחסור בכיסאות גלגלים, מכשירי שמיעה, תרופות ואביזרי עזר. זמן ההמתנה להשגת ציוד חלופי היה ארוך מדי, מה שפגע בתפקוד של הילדים.

למרות כל זאת, הקמת כיתות חינוך מאולתרות בלובי המלונות נתנה מענה מספק לכל הילדים עם הצרכים המיוחדים. במקומות רבים ניתנה תמיכה רגשית וחברתית. היו פעילויות להפגת חרדה, כמו מפגשים עם בעלי חיים, אומנות ומרחבי רגיעה. מבחינה יישומית תוצאות המחקר יכולות לסייע לארגונים חינוכיים העוסקים בקליטה של משפחות מפונות לילדים עם צרכים מיוחדים ולמוסדות האקדמיים להכשרת מורים להבנת משמעות צורכיהם של ילדים אלה בעיתות חירום ומלחמה.

עבורם חוויות הצלחה ומשמעות. הלמידה המשמעותית אפשרה ליצור איזון וויסות של רגשות אלה, לתעל את התחושות בכיוונים יצירתיים ולהפוך את הקושי לאתגר ולהזדמנות, ליצירת קשרים חברתיים ולהצבת אופק חדש.

מחקר זה הראה שמרחבי הלמידה בבתי הספר במלונות הפכו לאתר הפוגה, למרכז תקשורת בין הילדים למורים, בין מורים להורים ובין ילדים לילדים. בתי ספר אלו הפכו להיות מרכז אספקה ומרכז תמיכה להורים וילדים. מחקר זה הראה גם שמרחבי למידה זמניים במלונות יכולים להעניק תחושות כמו ביטחון, רוגע, מסוגלות, תקווה וחיבור לקהילה, בדומה לבית ספר. תפקיד מרחבי הלמידה בעת מלחמה הוא לאפשר לילדים שחוו קטיעה בהמשכיות המציאות, מצוקה, אכזבה ואפילו משבר עמוק וטראומה, מקום יציב ועוטף - להבריאו ולחזק את החיבור בינם לבין המציאות. זהו מרחב המאפשר ליצור מפגש מחדש בין הפנימי לחיצוני ולצקת בסיס מחדש לחוויה של אמון, ערך ומשמעות. מרחבי הלמידה גם הפכו להיות מקום שבו הילדים מכירים זה את זה ומתגבשים. זה מקום שנותן חוסן, תקווה, שגרה ואופטימיות, מקום שאליו מתנקזים גם דמעות ילדים וקולות שבר אך גם חיוכים ותפילות של ילדים לעתיד טוב יותר.

המקורות למאמרו של אורן כהן זדה

- בר לב, ל' מורן-גלעד, ל' (2021). שיח הרשת בנוגע לילדים עם מוגבלות: השפעת משבר הקורונה. מכון מאירס ג'וינט, ברוקדייל, ירושלים. הוכמן, י', רואר-סטריאר, ד' (2019). הזכות לזיכרון: סיפורם של ילדי חבל ימית. מגמות, נב(1), 446-417.
- וולך, ר' (2023). עקורים בארצם: כיצד לסייע לקהילות המפונות? נייר מדיניות מס' 11. מרכז טאוב.
- וייס, ח. (2011). משמעות הטיפול הקבוצתי במוסיקה עם נערות שחוו אירועים טראומטיים לפני, בזמן ולאחר עקירתן מגוש קטיף [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר אילן, הפקולטה למדעי הרוח, המחלקה למוסיקה.
- וייסבלאי, א' (2023). שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתייהם בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". הכנסת - מרכז המחקר והמידע. משרד החינוך (2023). מרכזי "יחד" - חוברת הפעלה, מלחמת חרבות ברזל.
- סבג, י', רזניקובסקי-קוראס, א' וארזי, ט' (2024). השפעות מלחמת "חרבות ברזל" על ילדים ובני נוער בישראל. מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל.
- פת-הורנצ'יק, ר', אחיטוב, מ', אסולין-פרץ, ל', קמינר, ח', קפלנסקי, נ', רוזנבלט, א', ובורם, ד' (2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אימהותיהם: שלוש קהילות תחת אש. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 2(2), 54-29.
- שמאי, ש' וארנון, ש' (2010). מאיוודאות לחוסר וודאות: עקורי צפון השומרון לפני העקירה ולאחריה. סוגיות חברתיות בישראל, 9, 28-6.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. רמות.
- Benhura, A.R., & Naidu, M. (2021). 'Invisible existence' Perspectives of forced migrants' living within Zimbabwe. *Migration Studies*, 9(2), 216-235.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 645-671). Sage.
- Higginbottom, G.M.A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7-19.
- Giovinazzi, S., Stevenson, J. R., Mason, A., & Mitchell, J. (2012). *Assessing temporary housing needs and issues following the Darfield and Christchurch Earthquake, New Zealand*. Proceedings of the 15th World Conference on Earthquake Engineering in Lisbon, Conference Paper.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey - Bass
- Newman, J. (2003). Narrating displacement: Oral histories of Sri Lankan women. *Refugee Studies Centre Working Paper Series*, 15, 1-58.
- Perez Murcia, L.E. (2021). 'Physically sheltered but existentially homeless': Losing home in the aftermath of conflict and displacement. *Migration Studies*, 9(3), 1361-1379.
- Tada, S., Jitsuiki, K., Ohsaka, H., & Yanagawa, Y. (2022). Benefits and drawbacks of using hotels as shelters after a landslide. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 16(5), 1851-1854.
- Thompson, R.R., Garfin, D.R., & Silver, R.C. (2017). Evacuation from natural disasters: A systematic review of the literature. *Risk Analysis*, 37(4), 812-839.

"ובשנים הללו התחזקה האהבה"

| בתיה רייכמן |

כיצד הופך זיכרון אישי לנחלת הכלל? איך דמותו של אב, שנותרה חרוטה בזיכרון בתו, מתעוררת מחדש דרך כתביו הישנים? ספרה החדש של ד"ר בתיה רייכמן 'ובשנים הללו התחזקה האהבה' הוא מסע בזמן, מפגש אינטימי בין עבר, הווה ועתיד; באמצעות כתיבה ביוגרפית, שירים ליריים ותיעוד זיכרונות היא רוקמת תמונה מרגשת של אדם שחייו שזורים באירועים היסטוריים רחבים.



הצילום באדיבות הכותבת

ההיסטורית ולהעבירה הלאה. בספר 'ובשנים אלה התחזקה האהבה' שמונה פרקים. באחד מהם שנסמך על סיפור חייו של אבא התמקדתי בשש תחנות מרכזיות בחייו, ובהם שילבתי פרטי מידע היסטוריים כדי לצמצם 'פערי מידע' ולנסות להבין את הסיפור במלואו. אף צירפתי תמונות ומסמכים תיעודיים שמעניקים ממד חזותי ומוחשי לכתבים.

כאמור, לצד תיעוד ביוגרפי הותיר אבי אסופת שירים במגוון נושאים. טיטוטות השירים מלמדות על התלבטויותיו סביב שפה וסגנון ומעידים על רצונו לדייק ולבטא את רגשותיו באופן הטוב ביותר. כל השירים נותחו באמצעות כלים ספרותיים מגוונים, שאפשרו לחשוף רבדים נוספים של יצירתו: מוטיבים חוזרים בשירה, השפעות פואטיות של משוררים בני זמנו, מבנה השירים, המשקל והחריזה.

השירים לא היו מתוארכים ולכן במלאכת כתיבת הספר בחרתי לסווג את השירים לנושאים ולסדרם בפרקים: שירי אהבה, שירה לאומית ואהבת הארץ, פרק המוקדש למידות האדם, פרק 'זיכרונות העבר' הכוללים שירים על נופי ילדות ונעורים בגולה ופרק שכתרתו 'הרהורי סוף הדרך' ובו שירים שנגעו להתמודדות עם מחלה ומוות. שירים מסוימים נשאו היבטים ארס-פואטיים, ובהם הוא עסק בעצם הכתיבה ובתפקידו של המשורר. בחלק מהשירים האלה ניתן לחוש בור'זמנית רגשות אמביוולנטיים של קרבה וריחוק כלפי הקוראים.

הספר שנדפס במהדורה מוגבלת מעלה שאלות על זיכרון, על זהות ועל כוחן של מילים להדהד לאורך השנים ולהעניק לדורות הבאים 'באר מים חיים', מקור בלתי נדלה של מורשת ותקווה. הוא עשוי להעניק השראה לכל מי שמבקש לגלות כיצד הזיכרון הפרטי נשזר בזיכרון הלאומי, וכיצד מילים יכולות לשמר את העבר ולהעניק לו נוכחות ומשמעות גם בעתיד. ■

תמותי מאב בגיל צעיר השאירה אחריה שאלות רבות שלא נענו. שנים לאחר לכתו של אבי מצאתי את כתביו: ביוגרפיה המגוללת סיפור חיים וזיכרונות, שירים שנכתבו בכתב ידו ודפים שעליהם העלה את מחשבותיו. חשתי כמו מגלה מחדש חלקים שאבדו לי. הכתבים האלה לא היו רק תיעוד של חייו, אלא מפגש מחדש ביני לבינו דרך המילים שהותיר אחריו. ככל שהעמקתי בהם, הבנתי שהם אינם רק זיכרון אישי, אלא יצירה שלמה שמספרת סיפור רחב יותר - סיפורם של רבים מבני דורו, דור של שורדי שואה שעל כתפיו נבנתה המדינה. הקריאה ביומנו של אבי מלמדת כי זה אינו רק סיפורו של אדם יחיד, אלא חלק מההיסטוריה היהודית. וכך הוא העיד: **"אחרי כן הפכנו לאזרחי המדינה אשר באנו להיות ביחד ולהיות החלוצים של דור ההמשך של המדינה שלנו ושל העם שלנו. למעשה אין אני מספר כאן על תולדות חיי אלא של כולנו בכלל"**. במילים האלה הוא ביטא את הקשר בין הסיפור האישי שלו לבין סיפורו של דור שלם, ששרד שואה ועבר מגולה למולדת, השתתף במלחמות ישראל והפך מדור של פליטים לבוני הארץ. ועוד הוסיף: **"אני כותב את הכול בלי סדר אך זה בטח מעניין כי מדובר עליי כאחד מהיהודים הרבים בגולה ואני מקווה כי לעולם לא נחזור עוד לחיות בגולה. הגויים אשר ידעו היטב להראות לנו את שנאתם אלינו..."**.

אבי בחר לכתוב את קורותיו וזיכרונותיו בעברית, אף שלא הייתה זו שפת אימו, מתוך תחושת מחויבות ציונית עמוקה. הוא השתמש במשלבי לשון גבוהים ובאוצר מילים רחב, עדות להיותו אוטודידקט, וניכר כי הכתיבה לא הייתה רק אקט תיעודי אלא גם ביטוי לזהות, לבחירה מודעת להעביר לדורות הבאים ולהיות חלק מסיפור רחב יותר - סיפורם של היהודים שעלו ארצה כדי לבנות חיים חדשים. קריאה מעמיקה בכתביו של אבי מלמדת כי הוא חשב וקיווה שיבוא היום ומישהו יעיין בהם. ניכר כי אבי היה מודע לחשיבות ההעברה הבין-דורית וכתב: **"אין לי כישרון של סופר אך טוב להשאיר לילדיי מושג כלשהו מהחיים שלי על מה שעבר עליי גם אם על 'קצה המזלג"**. במילים אלה הביע את תחושת האחריות שלו כלפי הדורות הבאים ואת רצונו להעניק להם הבנה מעמיקה של שורשיהם. מדבריו עולה צורך עמוק להעביר הלאה, לספר את הסיפור שלא יסופר אחרת כמו שכתב יהודה עמיחי בשירו 'כל הדורות לפני' (2002): **"כל הדורות שִׁלְפָנַי תָּרְמוּ אוֹתִי[...]/ כְּדֵי שְׂאוּקָם פֶּאן בִּירוֹשָׁלַיִם/[...]/כְּמוֹ בֵּית תְּפִלָּה אוֹ מוֹסֵד צְדָקָה./ זֶה מְחַיֵּב[...]"**.

אני קיבלתי עליי את המ'חויבות' ברצון. חשתי שעליי להיות ממשיכת הדורות שלפני, לשאת את המורשת המשפחתית וגם



"דווקא בשעת משבר, חשוב להיות בעשייה"

אושרית זיו, בוגרת תוכנית תמורות במכללת קיי, מנהלת את הרשות לביטחון קהילתי בעיר דימונה. בתחילת המלחמה קלטה העיר דימונה מאות משפחות מפונים מכל רחבי הארץ והעיר נדרשה לספק מענים לצרכים הפיזיים והרגשיים של תושביה ושל אורחיה כאחד. בריאיון שקיימה עם ד"ר נעמה רשף אושרית משתפת אותנו במענים שניתנו במסגרת מערכת החינוך, בהיבטים שונים של טראומה וחוסן ובחשיבות העשייה הקהילתית דווקא בתקופות משבר.



אושרית זיו. התצלום באדיבות המרואיינת

אושרית שלום, ספרי לנו קצת עלייך, על הקשר למכללת קיי ועל התפקיד שלך.

שמי אושרית זיו, נשואה לאמיר ואימא לשלוש בנות. אני מתגוררת בדימונה אבל נולדתי בירוחם. יש לי תואר ראשון ושני בחינוך מאוניברסיטת בן גוריון. לפני כשלוש שנים למדתי במכללת קיי בתוכנית 'תמורות' וקיבלתי תעודת הוראה.

מאז ומעולם אני נמצאת בתחום החינוך, בעיקר בחינוך בלתי פורמלי. עבדתי בקרן רש"י, בנגישות להשכלה גבוהה. אחר כך ניהלתי את אזור דרום בעמותת 'חינוך לפסגות' המקדמת הצטיינות בפריפריה. עבדתי גם בקרן המלגות הבינ'לואמית לחינוך 'אייסף' בבאר שבע.

בשתיים עשרה השנים האחרונות אני מנהלת את הרשות לביטחון קהילתי בעיר דימונה ולאחרונה סיימתי את תוכנית מנדל למנהיגות אזורית בנגב, תוכנית מעמיקה ואינטנסיבית שפתחה אותי לעולמות תוכן ולבירור עצמי-ערכי. התוכנית גם אפשרה לי ליצור קשרים עם אנשים משמעותיים ולקדם שיתופי פעולה עתידיים.

במסגרת תפקידך כמנהלת הרשות לביטחון קהילתי אילו פעולות נקטתם בעקבות המלחמה הנוגעות לטראומה ולחוסן?

אנחנו עובדים עם ממשקים רבים שקשורים בביטחון, בחינוך, ברווחה ובביטחון. יש לנו קשרים הדוקים עם אגפי העירייה השונים ואנחנו עובדים בצמוד עם כולם מתוך מחשבה שביטחון אישי נוגע בכלנו.

פיזית אני יושבת באגף החינוך בעירייה, מה שמייצר יותר אינטראקציות בתחום החינוך ומאפשר לי ליצור פרויקטים שונים. אחד הפרויקטים שייצרנו, עוד לפני המלחמה, הוא למשל הכשרה של תהליכי חוסן למורים לנהיגה בעיר. אם נחשוב על זה, מורים לנהיגה פוגשים את כל בני הנוער בעיר, ויש פה פלטפורמה משמעותית ליצירת אקלים חיובי בעיר. המורים עברו סדרת מפגשים שעסקה בתהליכי חוסן בהקשר של הילד המתבגר.

במהלך המלחמה קלטנו בעיר הרבה משפחות מפונים מהצפון ומהדרום, כשלוש מאות משפחות. ראש העיר ביקש ממני להצטרך לחמ"ל שבו יושבים כל בעלי התפקידים בעיר. זה אומר להיות בקשר מול משרדי ממשלה, מול בתי הספר, מול השירות הפסיכולוגי ומול היועצות.

היו פה משפחות שכולות, משפחות מהצפון, ולכל אחת המאפיינים והצרכים הייחודיים שלה. עבודת השיבוץ של הילדים למערכות החינוך הייתה משמעותית מאוד - החל מרמה של זרם החינוך: חרדי, דתי או ממלכתי ועד לרמה של ילדים עם צרכים מיוחדים שצריך למצות את הזכויות שלהם.

הקמתי צוות עבודה שעבד בכך והייתי בקשר רציף עם המפקחת על חירום במשרד החינוך, כי זו הייתה מסה של אנשים שביום אחד צריכה לקבל מענה חינוכי. ובאמת, כל מוסדות החינוך בעיר, בתי ספר, גנים ופעוטונים התגייסו לעניין.

ומה לגבי המענים הרגשיים שיש לתת לילדים?

אכן היו צרכים רגשיים רבים כיוון שהגיעו אלינו תלמידים ממעגלי פגיעה רבים: תלמידים ממשפחות של נופלים, של ניצולי הנובה, תלמידים מבית ספר שחוה אובדן לא פשוט של בוגרים.

כבר בתחילת המלחמה הגיעו אלינו מתנדבים רבים שקיבלו את המשפחות והציפו את הקשיים והצרכים. אנחנו עבדנו בשיתוף עם הרווחה, העובדים הסוציאליים ושירות השפ"ח כדי לתת את המענים עבור כל אחד מהילדים ומההורים.

אחד מהמענים לדוגמה היה שידורים חיים ביוטיוב עם לירון בורק, פסיכולוג תושב דימונה מן השירות הפסיכולוגי העירוני, שעלה כל ערב בשעה שמונה כדי לענות על שאלות של הורים לגבי חרדות, קשיים והתמודדויות. מענה נוסף היה ליצור פעילויות הפוגה ופנאי כדי לאוורר את הלחץ והתחושות, למשל קוסם שעלה בלייב. היה פה מערך בלתי פורמלי נפלא בשיתוף המתנסים.

אבל אני חושבת שעצם החזרה ללימודים הייתה המענה הגדול ביותר לחוסן התלמידים. כשתלמיד מגיע לבית הספר ורואים אותו, שואלים אותו, חשים אותו, הוא מרגיש מוגן יותר וקל לו יותר להתמודד עם מצבי משבר.

ומה לגבי החוסן של אנשי הצוות עצמם, שלך ושל השותפים לך? הייתה איזו התייחסות לך?

כן בהחלט. נערכו מפגשי זום ושיחות של הפסיכולוג איתנו ועם יועצות בתי הספר כדי להבין את הקשיים שהן חוות בבתי הספר וגם את הקשיים האישיים שלהן, כי כולם היו בהתפרקות גדולה מאוד בהתחלה.

גם ארגנו לאגף החינוך יום חוסן לעובדים ולילדיהם. הבאנו פעילויות ואוכל. עצם המפגש והחיבור בין האנשים והילדים תרם רבות לתחושת הביטחון והרווחה. יש עובדים שזו הייתה הפעם הראשונה שהם יצאו מן הבית.

מה היה המשוב שקיבלתם מן המפונים שקלטתם בעיר?

היו משפחות שפשוט לא רצו לעזוב. העירייה ובתי הספר והגנים קיבלו אותם כל כך יפה. חילקנו למשפחות תיקים כי הם הגיעו בלי ציוד. סיפקנו מחשבים למי שלא היה לו. ראש העיר הקצה דירות של עמידר לכל מי שהחליט להישאר.

היו כמה מקרים מיוחדים, למשל משפחה חרדית עם ילד עם צרכים מיוחדים. בדימונה אין מסגרת מיוחדת לילדים כאלו, והישיבה הסכימה לקבל אותו ולהתאים עצמם אליו. אין בית ספר אחד או גן שאמר לא לבקשה כלשהי. תמיד חשבתי מה היה קורה אם אני הייתי משפחה מפונה, מה אני הייתי צריכה, ולפי זה פעלתי.

במבט לאחור מהן התובנות הכי משמעותיות שלך ביחס להיערכות בזמן חירום? מה הייתם משמרים ומה עושים אחרת?

זמן קצר אחרי שהמלחמה 'הורידה הילוך' מנהל אגף קהילה קיבץ צוות של נציגים מכל האגפים כדי לקיים חשיבה משותפת על המענים שניתנו ועל לקחים שניתן ללמוד.

היום, למשל, תיקי הביטחון של כל מוסד חינוכי מסודרים ומאורגנים לעילא ולעילא, כי בזמנו הגענו למצב שבשבעה באוקטובר, כשהיינו צריכים את המקלטים, לא ידענו את המידות שלהם או חלקם היו מוצפים במים. היום אנחנו לחלוטין על זה. ברמה הרגשית אנחנו הרבה יותר מרושמים מתוך הבנת חשיבות הקשר שבין החינוך לרווחה. והיום הקשר הזה הרבה יותר מובנה מתוך הבנה אמיתית שרק ביחד נצלח משברים. זה אומר שיש סדר גם ברמה של להבין מי אחראי למה ומה התפקיד שלו. אני למשל נמצאת בקבוצות הוואטסאפ השונות של כל הגנות כדי שנוכל להעביר את המסרים ואת ההנחיות בצורה הכי ברורה ומהירה.

כשחזרו למסגרות החינוך, כל מנהלי האגפים של העירייה היו נוכחים בשטח. אני לדוגמה עמדת בכניסה לגנים כל בוקר עד השעה עשר לקבל את ההורים כדי לשמוע, לענות ולהפיג לחצים. היו להורים חרדות רבות, למשל אצלנו באגף הגינון עובדים עם טנדרים לבנים כמו אלו שהשתמשו בהם מחבלי החמאס. זה הלחיץ מאוד, ולכן הוצאנו הוראה לשים דגל ישראל גדול על כל טנדר. אלו התמודדויות שלא ניתן לשער אותן בכלל לפני שפרצה המלחמה. היום אנחנו הרבה יותר חכמים, משתפים פעולה, למדנו ויישמונו דברים בשטח.

איזו תובנה מרכזית מניסיוןך היית רוצה להעביר למנהלים שאחראים לביטחון הקהילתי?

התובנה שלי היא - תמיד תהיו בעשייה, במיוחד בשעות משבר. דווקא בשעות משבר כשאתה מרגיש שהכול מתפרק, העשייה, הנתינה, האינטראקציה עם אנשים - הן מארגנות, מחזירות דברים לפרופורציות, מייצרות חוסן ואז גם החיים האישיים מסתדרים.

אני חושבת שמנהלי בתי ספר הרגישו את זה טוב מאוד, כי לא הייתה להם האפשרות להגיד "אני נמצא בחרדה", "אני לא יכול לתפקד", והם באמת היו בקו הקדמי ועשו כל מה שצריך לעשות. החוסן שלהם התבסס והם יכלו לתת מעצמם.

זכור לי מקרה של אישה עם חרדות קשות שראש העיר עלה אליה הביתה ושאל אותה: "איפה את חושבת שאת יכולה לתרום?" אישה שלא יצאה מפתח הבית כדי לזרוק את הזבל. היא מצאה את עצמה תורמת במרכז הרפואי. כלומר כל אחד יכול לראות מה הוא יכול לתרום בחלקת האלוהים הקטנה שלו. אצל אנשי חינוך זה אפילו יותר משמעותי. אני מאוד התרגשתי שהגנת של הבת שלי התקשרה לכל אחד מהילדים בשיחת וידאו ובדקה מה קורה איתם. זה מאוד תרם לתחושת החוסן שלהם כי יש מישהו שרואה אותם וחושב עליהם, וזה גם תרם לתחושת החוסן של הגנת.

מה תרצי להגיד לסיום?

אני רוצה להגיד שאני מאוד גאה להיות תושבת העיר דימונה. העיר כולה התגייסה בזמן המלחמה ולא רק עבור תושביה שלה, אלא גם עבור תושבים שהיא קלטה מבחוץ, וזה היה מדהים לראות את זה. ■

כנס מתחברים 2: חוסן, חינוך, קהילה ומקום

דפנה גרנית דגני, ארנון בן ישראל, חיה קפלן והילה כהן |

בכנס הוצגה תערוכת 'יונת בארי' של היוצר דוד פלמה לזכרה של יונת אור והתקיים פאנל שעסק במנהיגות חינוכית בעת מלחמה בהנחיית ד"ר דפנה גרנית דגני בהשתתפות מר גאל דדיה, מנהל מחלקת חינוך מ.א שער הנגב, מר עמיחי הס, מנהל אגף החינוך מ.א אשכול, גב' אלכסנדרה קופץ, סגנית מקצועית למנהל אגף החינוך וגב' עידית דיין, מנהלת בית הספר 'גיל רבין' בשדרות.

הכנס אפשר שיח בין-תחומי, חיזוק שיתופי הפעולה וגיבוש גוף ידע מקצועי ורלוונטי לקידום מודלים חינוכיים וחברתיים המותאמים לתקופה המורכבת ולמציאות המשתנה. הכנס הוקדש לזכרון של משפחת קוף, משפחת קדם, שירי, אריאל וכפיר ז"ל אשר נרצחו בטבח השבעה באוקטובר.

לכנס היו שותפים רבים וביניהם נציין בהוקרה ובהערכה את תרומתם של קרן רש"י, בנק יהב וחברת אלטשולר שחם בית השקעות.

בשם חברי הוועדה המארגנת והמכללה כולה אנו מודים על הזכות להיות שותפים לעשייה אשר יוצקת משמעות ומעוררת תקווה ואשר תורמת לחיזוק חוסנה של החברה הישראלית על כל גווניה. ■

ב-15.1.25 התקיים במכללה זו השנה השנייה הכנס השנתי של המכללה 'מתחברים מחדש: חוסן, חינוך, קהילה ומקום'. בשנה הראשונה יזמו והובילו את הכנס ד"ר דפנה גרנית דגני וד"ר ארנון בן ישראל. בשנה השנייה הכנס התקיים בשיתוף המרכז לחוסן ארגוני ואישי קמ"ה בנגב שבמכללת קיי, ולצוות הצטרפו פרופ' חיה קפלן, ראש המרכז וד"ר הילה כהן, רכזת טיפול ותוכן.

הכנס 'מתחברים' כלל עשרים מושבים ולמעלה משבעים הרצאות מגוונות ומרתקות שהתקיימו בשלושה סבבים של מושבים. בכנס הוצגה יריעה רחבה של עשייה פורצת דרך ויוזמות חברתיות וחינוכיות למתן מענה וליצירת שינוי חברתי, להתחדשות ולשיקום יישובי העוטף והחברה הישראלית בכלל.

ההרצאות השונות נשענו על עולמות תוכן ועל תחומי דעת שונים, ביניהם חינוך, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, היסטוריה, גיאוגרפיה, לימודי סביבה וקיימות עוד. סוגיות של חוסן אישי וארגוני, משאבים, התמודדות וקריאה לפעולה עברו כחוט השני במושבים השונים ונלמדו בהקשרים חינוכיים, חברתיים ופסיכולוגיים רלוונטיים.



"כאילו מעפר פורחת שושנה: מסע ספרותי משבר לריפוי" על מפגש עיוני ויצירתי של ההתמחות בספרות

| נעמה רשף |

"את מה יכולה הספרות לרפא?" ודיבר על האופן שבו המפגש של הקורא עם הטקסט יכול לקדם ריפוי בכמה רמות. ד"ר בתיה רייכמן פתחה בסיפורו האישי של אביה, שכתב את סיפור חייו, כמו גם שירה, והציגה כיצד כתיבה של סיפורי חיים ויצירות יכולה לקדם חוסן.

בחלק השני של המפגש התנסו הסטודנטיות בסדנת כתיבה יוצרת בנושא נחמה ותקווה. את הסדנה הנחתה נחמה ליפסינג, משוררת בעלת תואר שני בכתיבה יוצרת. הסטודנטיות כתבו, שיתפו והאזינו בקשב רב לחברותיהן. היה זה סיום מרתק למפגש רלוונטי, מעניין ופורה. ■



מ אז ומתמיד פנו בני אדם אל הספרות כמקור של כוח ונחמה והם עשו זאת ביתר שאת בתקופות של כאב וחוסר וודאות, כמו זו שאנו חווים כחברה מאז שבעה באוקטובר.

מה יש בה בספרות שהופך אותה למקור של חוסן וריפוי? מילים נושאות כוח, והספרות היא הרי אומנות של מילים, אך באיזה אופן היא יכולה לתת נחמה ולקדם ריפוי?

בינואר התקיים מפגש עיון ויצירה בהתמחות ספרות בנושא **"כאילו מעפר פורחת שושנה: מסע ספרותי משבר**

לריפוי". המפגש עסק בספרות כמקדמת חוסן ונחמה ועסק בשאלה שהוצגה לעיל.

חלקו הראשון של המפגש כלל הרצאות של סגל ההתמחות:

ד"ר נעמה רשף, ראשת ההתמחות, דיברה על מנגנונים נפשיים של ריפוי שניתן למצוא בשירה העברית החדשה. ד"ר דביר מלניק שאל בהרצאתו:

יום עיון מחקרי בנושא רכישת השפה העברית כשפה שנייה לדוברי ערבית במכללת קיי

| טליה דיתשי-ברק וחיים דיהי |

ד"ר אורלי קרן, סגנית נשיא המכללה, פתחה את יום העיון והדגישה את מאמצי המכללה בהתמודדות עם אתגרי השפה העברית בקרב סטודנטים דוברי ערבית. לאחר בירך ד"ר חיים דיהי, ראש ההתמחות בעברית כשפה שנייה, את המשתתפים הרבים: סטודנטים לתואר ראשון בלשון עברית כשפה שנייה מהתוכניות השונות ובעיקר מתוכנית נתיבים, חברי סגל המכללה שבאו לשמוע את ההרצאות, וכמובן את המרצים האורחים. ביום העיון הציגו חוקרים מובילים וחוקרים בראשית דרכם

ב יום שני, 30 בדצמבר 2024, התקיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי יום עיון מחקרי בנושא 'רכישת השפה העברית כשפה שנייה והוראתה'. את יום העיון ארגנו ד"ר חיים דיהי, ד"ר טליה דיתשי-ברק וד"ר איהאב ח'ליל אבר-רביעה מצוות ההתמחות בעברית כשפה שנייה במכללת קיי. יום העיון התקיים בסמיכות לפרסומה של תוכנית ממשלתית לקידום השפה העברית כשפה שנייה, ולו חשיבות בקידום המחקר וההוראה של העברית כשפה שנייה.



חוזר לשפה השנייה. הממצאים מצביעים על כך שמשימות כתיבה המבוססות על תרגום מעלות את המודעות המטה-קוגניטיבית בארבעת התחומים: אוצר מילים, תחביר, תוכן ופרגמטיקה.

בהרצאה החמישית הציג ד"ר מוחמד חאמד את הניסיון במכללת דוד ילין **בהשמשת הידע ה'תיאורטי' של הבלשנות המשווה לסטודנטים דוברי ערבית ברכישת העברית.**

בהרצאה השישית הציגו ד"ר חיים דיהי, ד"ר טליה דיתשי ברק וד"ר איהאב ח'ליל אבר'רביעה את מחקרם העוסק ב**התמודדות דוברי ערבית עם מחסור באוצר המילים בכתיבה בעברית.** הפער בין אוצר המילים הסביל לפעיל מקשה על רוכשי שפה שנייה להתבטא, ולכן הם מחפשים אסטרטגיות למילוי חוסרים אלו. הם מצאו שיש שימוש רב יחסית באסטרטגיות שונות, אך מרביתן אינן קשורות לשפת האם הערבית, אלא לתהליך הרכישה.

לאחר כל הרצאה התקיים דיון פורה בהשתתפות פעילה של הסטודנטים והמרצים. בסיום יום העיון נערך שולחן עגול בהנחייתו של ד"ר איהאב ח'ליל אבר'רביעה שהוביל ליוזמות חדשות. בדיון זה בלטו שתי יוזמות: קיבוץ ההרצאות לכדי ערכים שיצאו בגיליון מיוחד בכתב העת המכללתי 'לקסיקיי' והקמת פורום כלל ארצי לחקר העברית כשפה שנייה והוראתה. להלן חלק מתגובות המרצים האורחים:

"תודה רבה על ההזדמנות להשתתף בכנס החשוב והמרתק. הנחתי מהתוכן, מהדוברים, מהתלמידים ומהארגון המוקפד".

"תודה לכם על ההזמנה ועל ההזדמנות להציג את המחקר. יום העיון היה מעניין מאוד, חשוב מאוד וטעים מאוד. הפגנתם מקצועיות רבה בסביבה נעימה ומפргנת. יישר כוח!"

"תודה לכם על שהזמנתם אותי. היה מיוחד עבורי. מקווה שתרמתי משהו לידע בתחום החשוב שכולנו עסוקים בו. הצליחו והמשיכו לטפח תחום חשוב זה".



ממגוון מוסדות אקדמיים בארץ: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, האוניברסיטה העברית בירושלים, המכללה האקדמית בית ברל, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

המחקרים שהוצגו עסקו במגוון היבטים של הוראת העברית כשפה שנייה, החל מהמדיניות הלשונית בבתי הספר בחברה הערבית ועד לניתוח שגיאות נפוצות והשפעת שפת האם הערבית על הכתיבה בעברית. המשתתפים קיבלו חוברת תקצירים מקיפה, וההרצאות תועדו והועלו לערוץ היוטיוב של המכללה.

יום העיון כלל שש הרצאות. בהרצאה הראשונה הציגה ד"ר רמה מנור את מחקרה האיכותני שבחן את **המדיניות הרשמית של הוראת העברית בחברה הערבית בישראל.** ממצאי המחקר מעידים על חשיבות השליטה בשפה העברית לצד האתגרים שהיא יוצרת בהקשרים של שייכות והזדהות. ההמלצות של רמה הן שלימוד השפה העברית בקרב דוברי ערבית ימשיך לעסוק בזהות הערבית הקולקטיבית והאישית בד בבד עם העיסוק בזהות הגלובלית והישראלית, וישאף יותר להכרת הזהות היהודית.

בהרצאה השנייה הציג ד"ר אברהם בסל את ממצאי מחקרו על **שגיאות אורתוגרפיות, מורפולוגיות ותחביריות בכתיבתם של תלמידים ערבים הלומדים עברית כשפה שנייה.** המחקר מראה כי קיימות שגיאות פנים לשוניות ובין לשוניות. למחקר חשיבות רבה לעוסקים בלימוד עברית ולמתכנני תוכניות לימודים בעברית כשפה שנייה לשם פיתוח כלים מתאימים בדרכי ההוראה וחשיבה על אסטרטגיות מעשיות לטיפול בשגיאות למיניהן בשפה העברית של הלומד הערבי.

בהרצאה השלישית התייחסה גב' תמר רכניץ לסוגיית **השפעת סוג ההוראה (מפורשת או מרומזת) על ההתמודדות עם טעויות התערבות שמקורן בשפת האם הערבית בקרב סטודנטים לעברית כשפה זרה** באוניברסיטה העברית בירושלים. מסקנות המחקר מראות שהוראה מפורשת מתאימה יותר להתמודדות עם טעויות התערבות שמקורן בשפת האם הערבית בקרב האוכלוסייה הנבדקת משום שהקרבה היחסית שבין עברית לערבית עשויה להערים קשיים באיתור ההבדלים בין השפות.

בהרצאה הרביעית הציגה ד"ר עירית השכל שחם מחקר הבוחן **היבטים של זיהוי ומודעות מטה-לשונית בכתיבה בשפה שנייה באמצעות משימת כתיבה המבוססת על תרגום חיבור בשפה השנייה (עברית) לשפת האם (ערבית) ולאחר מכן תרגום**

דמיינו חינוך: שיחותיי עם בינה מלאכותית

| אמנון גלסנר |

במדור 'דמיינו חינוך: שיחותיי עם בינה מלאכותית' אני מזמין אתכם להצטרף אליי למסע חינוכי ואינטלקטואלי עם הבינה המלאכותית. במדור אפרסם את השיחות המרתקות שאני מנהל עם תוכנת בינה מלאכותית על נושאים שונים הקשורים לחינוך ורלוונטיים לנושא הנבחר של הגיליון.

לא ידעתי מה להגיד.

חשבתי רגע, ואז אמרתי: "כמו מסך מחשב שהבהירות שלו נמוכה מדי."

אני לא יודע למה זה יצא ככה.

עדי הנהנה. "אתה מרגיש שהכול מטושטש?"

כן. או אולי יותר כמו... כאילו אני נמצא, אבל רק חלק ממני פה. כאילו הראש שלי במקום אחר, אבל אני לא יודע איפה בדיוק.

הבחירה - שיעור רגיל או למידה אחרת?

אחרי ההפסקה, עדי אמרה לנו שיש לנו בחירה:

- מי שרוצה להמשיך עם שיעור רגיל - מוזמן להיכנס לכיתה.
- מי שמרגיש שצריך משהו אחר - יכול לבחור נושא לחקר אישי עם אחד המורים.

אני שונא לבחור.

אני מרגיש שאני אפילו לא יודע מה אני רוצה.

אני רוצה ללמוד, אבל גם לא רוצה. אני רוצה להיות כמו כולם, אבל גם לא מסוגל להתרכז. אני רוצה שהכול יפסיק להיות כל כך כבד. עדי כנראה קלטה את זה, כי היא שאלה בשקט: "בוא נלך רגע החוצה?"

השיחה

אנחנו יושבים על הספסל ליד הדשא. הילדים האחרים נכנסים לכיתות.

"איך אתה מרגיש בשיעורים?" היא שואלת.

'גשר גמיש': שיחה על תפיסת למידה - הוראה בעקבות טראומה

שאלתי את הבינה המלאכותית (צ'אט ג'י פי טי) את השאלה הזו:

מה עדיף עבור ילדי בית ספר שחוו טראומה - חזרה לשגרת למידה סטנדרטית של מטלות מובנות, מערכי שיעור סדורים ומבחנים סטנדרטיים או למידה יטוגוגית שמאפשרת בחירה חופשית ואישית למה ואיך שתלמידים מבקשים ובוחרים ללמוד בליווי של מורה שמלווה את הלמידה? אשמח להמלצה ולהסבר מפורט. אבל אני מבקש ממך להתחיל בסיפור של תלמיד שמשתף את החוויה שלו בגוף ראשון, כך שיגרום לקורא להתחבר.

תשובה:

יום הלמידה שלי - היומן של יונתן

אני לא בטוח למה אני בכלל טורח לבוא לבית הספר. מאז שהמלחמה התחילה, שום דבר לא מרגיש אותו דבר. פעם בית הספר היה מקום שבו הרגשתי בסדר. עכשיו, אני מגיע, יושב בכיתה, מסתכל על הלוח, אבל המילים לא באמת נכנסות לי לראש. זה כאילו המוח שלי מכובה.

לפעמים אני אפילו לא שם לב שהמורה מדברת. אני רק מסתכל על השולחן ומרגיש את הלחץ בחזה. מנסה לקחת נשימה עמוקה. מנסה להקשיב. אבל זה לא תמיד עובד.

בוקר - איך אני מרגיש?

בשיעור הראשון המורה עדי ביקשה מכל אחד להגיד איך הוא מרגיש בלי להשתמש במילים 'בסדר' או 'לא בסדר'.

אז איך נכון ללמד ילדים שחוו טראומה?

הסיפור של יונתן מביא אותנו לשאלה המרכזית: **מהי הדרך הנכונה ביותר ללמד ילדים שחוו טראומה?**

מצד אחד ישנה הגישה המסורתית: מערכת מובנית, שיעורים מסודרים, מסגרת יציבה עם מטלות ומבחנים. גישה זו מספקת ביטחון, סדר ועקביות - והיא חיונית עבור ילדים מסוימים שמתמודדים עם חוסר ודאות.

מצד שני קיימת הגישה של למידה בהכוונה עצמית (יוטגוגיה), שבה התלמידים בוחרים מה ללמוד ואיך ללמוד, עם מורה שמלווה אותם. גישה זו נותנת תחושת שליטה, מאפשרת עיבוד רגשי דרך למידה משמעותית ומעודדת מעורבות אישית.

השאלה היא מה עדיף?

השאלה שהעלית היא קריטית במציאות שבה תלמידים רבים חווים טראומה, והיא נוגעת למהות החינוך ולתפקידו בתהליך ההתאוששות והחוסן הנפשי. למעשה אין תשובה חד משמעית ל"מה עדיף", אלא התשובה טמונה בהתאמה אישית ובאיזון נכון בין שגרה מובנית לבין אוטונומיה בלמידה. אני מציע מודל משולב וגמיש, שמאזן בין שתי הגישות.

חזרה לשגרה מובנית - עוגן ותחושת ביטחון

מדוע זה חשוב?

טראומה מערערת את תחושת השליטה והביטחון של ילדים. שגרה לימודית מוכרת יכולה להוות 'עוגן' שמעניק יציבות, סדר והמשכיות, והיא חיונית במיוחד לילדים הזקוקים למסגרת ברורה.

מה יש בלמידה מובנית שמועיל להתמודדות עם טראומה?

- **תחושת שליטה וסדר:** מערכת שעות קבועה, מטלות ומבחנים יוצרים תחושת נורמליות, שמפחיתה חרדה.
- **הפחתת הצפה רגשית:** במקום להציב בפני התלמידים יותר מדי בחירות, מסגרת קבועה מאפשרת להם 'לזרום' בתוך השגרה ללא צורך בקבלת החלטות מלחיצות.
- **הקטנת עומס קוגניטיבי:** כאשר הכול ברור ומובנה, התלמידים לא צריכים להשקיע אנרגיה בניהול עצמי רב, וזה מאפשר להם להתמודד עם רגשותיהם בצורה הדרגתית.
- **מסגרת תומכת:** המורים יכולים להרגיש טוב יותר את התלמידים בתוך מבנה ברור ולזהות מי מהם מתקשה כדי להעניק תמיכה מתאימה.

אני מסתכל על הנעליים שלי. "אני לא מצליח להתרכז. אני מתחיל לכתוב משהו מהלוח, ואז הראש שלי פתאום במקום אחר. ואז אני עייף, אז אני פשוט... מפסיק לנסות."

עדי מהנהנת, כאילו היא מבינה.

"ואם היית יכול ללמוד משהו בדרך אחרת - מה היית רוצה לעשות?"

אני שותק. אף פעם לא שאלו אותי את זה.

אני מנסה לחשוב על משהו שהיה לי מעניין לאחרונה, ואז נזכר בשיעור שבו למדנו על רחפנים. זה היה הדבר היחיד בתקופה האחרונה שהרגיש לי קצת פחות כבד.

"אני יכול לבדוק איך משתמשים ברחפנים במבצעי חילוץ?" אני שואל.

עדי מחייכת. "נשמע כמו פרויקט מעולה".

הלמידה שלי - לבד, אבל לא באמת לבד.

אני מתיישב בשולחן בפניה שקטה בכיתה אחרת, עם עוד כמה תלמידים שבחרו לעשות חקר אישי. אני מתחיל לקרוא כתבה על רחפנים, ואז מבקש מעדי שתעזור לי להבין איך הם עובדים מבחינה טכנית.

"אתה רוצה לכתוב על זה דוח?" היא שואלת.

"לא, אני רוצה לצייר תרשים".

אני מופתע מעצמי. זה אחד הרגעים הראשונים מזה הרבה זמן שאני באמת רוצה לעשות משהו.

לא כי אני חייב.

לא כי יש מבחן.

כי זה מסקרן אותי.

בסוף - משהו קטן משתנה.

לפני הצלצול האחרון, עדי באה לבדוק איך הלך לי.

"איך היה?" היא שואלת.

אני חושב על זה רגע.

"פחות קשה ממה שחשבתי".

היא מחייכת. "למה אתה חושב?"

אני מושך בכתפיים, ואז אומר: "כי זה היה מעניין. וכשהיה מעניין, הראש שלי לא ברח כל כך הרבה".

אני לא אומר את זה בקול, אבל אני מרגיש שמהו קטן זז בתוכי. כאילו המסך המטושטש שלי התחיל להתבהר קצת.

לא הרבה. אבל קצת.

וזה אולי מספיק, לפחות להיום.

מתי חזרה לשגרה בלבד לא מספיקה?

- כשילדים חשים חוסר משמעות בלמידה הפורמלית.
- כשהם זקוקים למרחב לעיבוד רגשות ולהבעה אישית.
- כששיטות ההוראה המסורתיות אינן תואמות את הצרכים שלהם לאחר חוויה טראומטית.

למידה בהכונה עצמית (יוטגויה) - גמישות ובחירה אישית

מדוע זה חשוב?

אחת ההשפעות המרכזיות של טראומה היא תחושת חוסר אונים ואיבוד שליטה על החיים. יוטגויה מאפשרת לתלמידים להחזיר לעצמם שליטה, לבחור את הדרך המתאימה להם ולמצוא משמעות בתוך הלמידה.

מה היתרונות של למידה יוטגוית לתלמידים שחוו טראומה?

- **בחירה מחזירה שליטה:** התלמידים מחליטים על נושאי הלמידה, קצב העבודה ודרכי הביטוי שלהם, והיא מאפשרת להם להרגיש שהם מובילים תהליך.
- **למידה מותאמת אישית:** כל תלמיד לומד בדרך שמתאימה לו רגשית וקוגניטיבית - חלקם יעדיפו כתיבה, אחרים יצירה, חקר, דיאלוגים או למידה דרך התנסות.
- **שילוב ביטוי רגשי:** תלמידים יכולים לבחור לחקור נושאים שמעניקים להם משמעות, כמו כתיבה על רגשותיהם, יצירת פרויקטים עם ערך קהילתי או חקר נושאים הקשורים לחוסן אישי.
- **למידה כמרחב מרפא:** אפשר לשלב כלים כמו אומנות, מדיטציה, תנועה, ופרויקטים קהילתיים - אלו מסייעים לעיבוד רגשי דרך עשייה.

מתי למידה יוטגוית בלבד עלולה להוות אתגר?

- כשחלק מהתלמידים מרגישים הצפה רגשית מחופש יתר וחוסר מסגרת ברורה.
- כשחלקם מתקשים בניהול עצמי וזקוקים להכוונה משמעותית יותר.
- כאשר יש צורך במיומנויות יסוד מובנות שאי אפשר לרכוש רק דרך למידה חופשית.

המודל המומלץ: שילוב מותאם של שתי הגישות

הפתרון היעיל ביותר הוא לא לבחור באחת מהגישות בלבד, אלא ליצור למידה היברידיה וגמישה, שמאפשרת גם עוגן מובנה וגם גמישות אישית.

איך אפשר ליישם שילוב חכם?

1. מסגרת בסיסית קבועה - עם גמישות אישית

- שמירה על מבנה יומי יציב: שעות לימוד מסודרות, נושאים עיקריים, תרגולים מסוימים כחלק בלתי נפרד מהשגרה.
- בתוך המסגרת - לתת בחירה גמישה. למשל, התלמידים יכולים לבחור כיצד להגיש משימה (כתיבה, פרזנטציה, יצירה) או לבחור מבין כמה נושאים ללמידה.

2. למידה היברידיה - שיעורים מובנים לצד למידה יוטגוית

- חלק מהיום מוקדש ללמידה מונחית עם משימות מובנות (למשל, מתמטיקה ושפות).
- חלק אחר מוקדש ללמידה אישית מותאמת - פרויקטים אישיים, חקר עצמי, למידה דרך משחקים או יצירה.

3. יצירת 'אזורי למידה גמישים' בכיתה

- מרחב ללמידה עצמאית: פינת קריאה, עמדת יצירה, חדר שקט להתבוננות עצמית.
- "תחנות למידה" שבהן תלמידים יכולים לבחור בין פעילויות שונות בהתאם לרמת האנרגיה הרגשית שלהם.

4. תמיכה רגשית בתוך תהליך הלמידה

- ליווי אישי של המורה כ'מנטור' ולא רק כמרצה.
- שיחות אישיות תקופתיות עם תלמידים כדי לעקוב אחרי תחושת המסוגלות והצמיחה שלהם.

מסקנה: שילוב חכם בהתאמה אישית

במצב של טראומה אין פתרון אחד שמתאים לכולם. חלק מהתלמידים יפיקו תועלת משגרה קבועה, אחרים יזדקקו ליותר גמישות וביטוי אישי. הפתרון האידיאלי הוא שילוב דינמי - מסגרת לימודית יציבה אך לא נוקשה, שמעניקה גמישות לבחירה אישית, תוך ליווי מקצועי ומותאם.

המטרה היא לתת לכל תלמיד את מה שהוא צריך - בלי להעמיס עליו חופש מוחלט, אבל גם בלי לכלוא אותו במערכת קשיחה שאינה מותאמת לרגשותיו ולתהליך ההתאוששות שלו.

אם היינו מחפשים מטפורה, היינו אומרים שהלמידה צריכה להיות 'גשר גמיש' - בנוי מחומרים חזקים של מסגרת, אך עם יכולת לנוע ולהתאים את עצמו לרוח ולטלטלות של המציאות.

בסיפור של יונתן המורה עדי לא הכריחה אותו לבחור שיעור מובנה, אבל היא גם לא השאירה אותו לבד. היא נתנה לו אפשרות לחקור תוך כדי שהיא מלווה את התהליך בשאלות ופלקטיביות. התוצאה? הוא התחיל למצוא מחדש את העניין בלמידה - ובדרך הוא גם חיזק את תחושת המסוגלות שלו. ■



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il