



ד"ר מטי זכאי משיח,
החוג לחינוך מיוחד,
המכללה האקדמית בית
ברל. דוא"ל:
matizakai@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) – זכאי
משיח, מ' (תשפ"ה). "הוא לא פה
ולא שם": חוויית שילובם של
תלמידים ממוגנים בזמן מלחמת
חרבות ברזל מנקודת מבטו
של הצוות החינוכי חמדעת, יט
(תשפ"ו).

מילות מפתח:
תלמידים ממוגנים, השתלבות
חינוכית, תפיסות מורים.

"הוא לא פה ולא שם":

חוויית שילובם של תלמידים ממוגנים בזמן מלחמת

חרבות ברזל מנקודת מבטו של הצוות החינוכי

מטי זכאי משיח

תקציר

מלחמת חרבות ברזל, שפרצה ב־7 באוקטובר 2023, הציבה את מערכת החינוך בפני אתגרים רבים. בין היתר, פינוי המוני של אזרחים מבתייהם וקליטתם של אלפי תלמידים ממוגנים במסגרות חינוכיות קיימות וזמניות. כל זאת, לצד התמודדות עם טראומה לאומית שחוו כל תושבי ישראל, ובפרט תושבי יישובי עוטף עזה והסביבה. מחקר זה מתאר את השתלבותם של תלמידים שפנו מביתם מיישובי דרום הארץ וגבול הצפון, מנקודת מבטם של הצוותים החינוכיים שקלטו אותם לכיתתם. המחקר מתמקד בתלמידים שפנו עם משפחותיהם באופן יחידני ולא כחלק מקבוצה או קהילה, ונערך בעת שהמלחמה עודנה נמשכת. ראיונות מובנים למחצה בוצעו עם 13 מורים מבתי ספר שונים באזור מרכז הארץ. הממצאים מדגישים את היחס המגוון של קהילת בית הספר כלפי התלמידים הממוגנים ומשפחותיהם, את הצורך של התלמידים הממוגנים בשייכות ובקביעות, וכן את הקשיים וההזדמנויות בהשתלבותם. נוסף על כך, עלה הצורך בתמיכה רגשית מתמשכת ומקצועית לצוותים החינוכיים, במטרה להבטיח את הסתגלותם המיטבית של התלמידים הממוגנים ולהקל על תהליך שיקומם בתקופה מורכבת זו.

מבוא

מלחמת חרבות ברזל פרצה ב־7 באוקטובר 2023 בעקבות מתקפת פתע רצחנית של חמאס על יישובי העוטף וערי הדרום. למחרת הצטרפה למערכה גם מתקפת רקטות וטילים של חיזבאללה מלבנון. המלחמה המתמשכת יצרה איומים קיומיים וסיכונים ממשיים, שהובילו לעקירתם של יותר מ־135,000 ישראלים מבתיהם (אלרן ושפירא, 2025). עם המפונים נמנו כ־50,000 ילדים בגיל חינוך, אשר התגוררו ביישובים שפנו – כשני שלישים מהם מדרום הארץ והיתר מצפונה. אף שמספרם הוא כ־3% בלבד מתלמידי מערכת החינוך, מדובר במקרה ייחודי ויוצא דופן, הן בשל היקפו הרחב, הן בשל משך המלחמה והן בשל הפגיעה המשמעותית ברצף הלימודי של תלמידי אזורי העימות (חזן ועמיתיה, 2024). מערכת החינוך נאלצה להתמודד עם השלכות המלחמה בזמן אמת – החל מהתמודדות עם פגיעות ישירות בנפש, בהן תלמידים ומורים שאיבדו קרובים, חברים או בני משפחה שנחטפו, דרך פינוי חפוז של תלמידים רבים מבתיהם – לעיתים תחת סכנה ממשית, ועד לניהול מסגרות לימוד ברחבי הארץ. משרד החינוך ניצב בפני אתגר כפול: שמירה על ביטחון התלמידים, מחד גיסא, ויצירת תחושת יציבות ושגרה עבורם ועבור הוריהם, מאידך גיסא (וייסבלאי, 2023). התלמידים המפונים מקבלים שירותי חינוך בשתי דרכים מרכזיות. האחת, לימודים במסגרות חינוך זמניות ייעודיות למפונים בתוך מרכזי הקליטה ומחוצה להם, והשנייה, השתלבות במסגרות חינוך קיימות ברשויות הקולטות. נתוני המועצה לשלום הילד (2023) מלמדים כי 44% מהילדים המפונים (עד גיל 18 כולל) שוהים במלונות ובמרכזי מפונים, 36% שוהים בכתובות בקהילה, 4% שוהים בחו"ל ובנוגע ל־16% מהילדים – למשרד החינוך אין מידע על מקום הימצאם או לימודיהם (וייסבלאי, 2023).

מאמר זה עוסק בתלמידים שפנו עם משפחותיהם באופן יחידני, ולא כחלק מקהילה או קבוצה, ושולבו במסגרות חינוך קיימות ברשויות הקולטות. "פינוי יחידני" משמעו שהתלמידים חוו ניתוק כפול: הן מביתם והן מהקהילה ומסביבתם החברתית המוכרת. במצבי חירום מתמשכים, קשר עם הקהילה המקורית משמש גורם חוסן מרכזי עבור תלמידים. לכן תלמידים שפנו באופן יחידני נמצאים בסיכון מוגבר לאובדן קשר ולנשירה ממערכת החינוך (חזן ועמיתיה, 2024). מחקר זה בוחן את תהליך השתלבותם של תלמידים אלו בבתי הספר הקיימים ברשויות השונות, עם התמקדות בנקודת מבטם של אנשי הצוות החינוכי שקלטו אותם בכיתותיהם.

חינוך בחירום

מצבי חירום, כגון סכסוכים מזוינים, אסונות טבע, מגפות ומשברים כלכליים, עלולים לעורר תחושות של חוסר ודאות, פחד, בידוד, חרדה, מתח, שעמום וקשיים בריכוז, כפי שתועד, למשל, בזמן מגפת הקורונה (חזן ועמיתיה, 2024). השפעותיהם של מצבי חירום מורגשות בקרב כלל האוכלוסיה, אך הן עשויות להיות חמורות במיוחד עבור ילדים ובני נוער, הנמצאים בשלבים שונים של התפתחות פיזית, חברתית ורגשית ותלויים במבוגרים לצורך הגנה, התמודדות עם ההשלכות, התאוששות הדרגתית וחזרה לשגרה (Masten & Osofsky, 2010).

ההשפעה הנחקרת ביותר של מלחמה ופינוי בכפייה על ילדים ובני נוער היא על בריאותם ורווחתם הרגשית, במיוחד בכל הנוגע להופעת סימפטומים של לחץ, חרדה, דיכאון ותסמינים פוסט-טראומטיים (PTSD - Post Traumatic Symptomatology), שעלולים אף להתפתח להפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD - Traumatic Stress Disorder). השפעות אלו עשויות לבוא לידי ביטוי, הן בטווח המיידי והן בטווח הארוך, בין היתר על ידי התנהגות מופנמת או מוחצנת, פחד ובהלה, עצב, התקפי בכי ממושכים, קשיי שינה ואכילה, תוקפנות, התקפי זעם, פסיביות, אדישות וירידה במוטיבציה (Feldman et al., 2014; Shalev & Freedman, 2005). עוד נמצא, כי אירועי מלחמה וטרור משפיעים על נפש האדם, בין אם הם נחו באופן ישיר או עקיף, למשל באמצעות חשיפה לכלי תקשורת (Bleich et al., 2003), היכרות עם אדם שנחשף לטרור, ואף באופן סובייקטיבי, כלומר באמצעות התחושה של "יכולתי להיות במקום האירוע" (Galea & Resnick, 2005). מאז אירועי 7 באוקטובר ופרוץ המלחמה בעקבותיהם, הוכפל שיעור מקרי ה-PTSD באוכלוסייה הכללית, כולל בקרב ילדים ובני נוער (Levi-Belz et al., 2024). ההשפעה החזקה ביותר ניכרה בקרב אלו שנעקרו מבתיהם ואיבדו בני משפחה או מקור פרנסה. קבוצה זו דיווחה על רמות נמוכות יותר של חוסן חברתי וקהילתי, תקווה ומורל, לצד רמות גבוהות יותר של תסמיני מצוקה ותחושת סכנה לעומת האוכלוסייה הכללית (Levi-Belz et al., 2024). מורכבות השלכות המלחמה הדגישה את החשיבות של שמירה על שגרת לימודים רציפה וסדירה, עד כמה שניתן, כמנגנון מרכזי התורם לחוסן הלאומי (וייסבלאי, 2023). שגרה זו מסייעת לשמור על תחושת יציבות, מונעת ניתוק וחוסר שייכות, ומאפשרת פיתוח חוסן אישי וקהילתי לצד יצירת תחושת משמעות ותמיכה רגשית וחברתית – מרכיבים חיוניים בזמני איום ומשבר (Oniskovets, 2023).

בהתאם לתפיסה זו, משרד החינוך אימץ מדיניות השואפת לשמור על שגרה ורצף לימודי, בד בבד עם מתן גמישות ואוטונומיה למוסדות החינוך בהפעלת המערך החינוכי בהתאם

לצורכיהם. בהתאם לכך, בתוך כשבועיים מפרוץ המלחמה החלה חזרה פיזית ללימודים במוסדות החינוך ברחבי הארץ, בהתאם לחלוקה לאזורי התגוננות. במקומות ובתקופות שבהם לא היה אפשר לקיים למידה פיזית הופעלה למידה גמישה שכללה למידה לסירוגין של חלק מהכיתות, לימוד בקבוצות קטנות בבתי התלמידים ולמידה מקוונת מרחוק (וייסבלאי, 2023). עבור התלמידים המפונים, שנאלצו להתמודד נוסף על השלכות המלחמה גם עם ניתוק מסביבתם המוכרת (וייסבלאי, 2023), הקים משרד החינוך מינהלת ייעודית (מנהלת מפונים) אשר אחראית למתן מענה חינוכי עבורם ברחבי הארץ. בנוגע לתלמידים שהוריהם התפנו באופן יחידני, פרסם המשרד נוהל ייעודי המאפשר להם לפנות בבקשת שיבוץ למחלקת רישום ברשות המקומית שבה הם שוהים (וייסבלאי, 2023). חלק מעקרונות ההשתלבות בלמידה במוסדות העיר הקולטת היה להנחות את הרשות לבקש מהמשפחה המפונה למלא טופס מידע על התלמיד ולחתום על ויתור סודיות לצורך שיחה עם הצוות החינוכי בבית הספר המקורי, אם יעלה הצורך (המנהל הפדגוגי, חדר מצב משרד החינוך, 2023).

ילדים ובני נוער מפונים

פינוי יישובים ואזרחים הפך באזורים שונים בעולם לנוהל התמודדות מקובל במצבי אסון ומלחמה, הן מתוך האחריות המדינתית לשמור על חיי אזרחים והן בשל הצורך לאפשר לכוחות הסיוע ולכוחות הביטחון לפעול במרחב המדובר (אלרן ושפירא, 2025). פינוי אזרחים בהקשר של מלחמה מצטרף לגוף ידע קיים העוסק בעקירה והגירה בכפייה. על פי אונסק"ו (UNESCO, 2010) המונח "אנשים עקורים" (Internally Displaced Persons; IDPs) כולל אנשים או קבוצות אנשים שנכפה עליהם לעזוב את ביתם כדי לברוח מרדיפות, אלימות, סכסוך מזוין או אסונות טבע, אך הם לא נדרשו לחצות גבולות בין-לאומיים. בשונה מפליטים, עקורים בתוך ארצם אינם זכאים להגנה על פי זכויות האדם הבין-לאומיות, והסיוע וההגנה שלהם תלויים במערכות השלטוניות של אותה מדינה.

עקירה, פינוי או הגירה כפויה נמצאו כבעלי השלכות פסיכולוגיות ופיזיולוגיות חמורות, המשפיעות לרעה על הרווחה הרגשית והחינוכית של ילדים ובני נוער עקורים. מחקר שנערך על אוכלוסיית עקורים באוקראינה, שרובם נשים וילדים, מצא עלייה ניכרת בתחלואה הפיזית והנפשית (Franczak & Lutz, 2024). במחקר על ילדים ובני נוער עקורים במלחמת גורנו (מלחמה בין אזרבייג'ן לארמניה באזור גורנוקרבאד), נמצאו ממצאים דומים (Mkhitaryan, 2024). הילדים ביטאו תגובות של הלם וטראומה בעקבות הפינוי הכפוי, פיתחו התנהגויות פסיביות, קשיי למידה וקשיים רגשיים, כגון פוביות, הפרעות אכילה והפרעות

התנהגות. נוסף על כך, מרבית התלמידים דיווחו על געגועים עזים לביתם, בצירוף תסמינים פיזיים של חולי (Mkhitarian, 2024). כמו כן, תוארו שיעורי נשירה גבוהים מבית הספר, ביטויים של PTSD, וכן תופעה של נישואי בוסר והיריון בגיל ההתבגרות (Idrees, 2020). מחקרי אורך אשר בחנו את ההשפעות ארוכות הטווח של מצבי פליטות ועקירה, קשרו בין מצבים אלו ובין רמות גבוהות של חרדה ודיכאון ורמות נמוכות של בריאות ושביעות רצון מהחיים בבגרותם (Kuwert et al., 2009). עוד נמצא כי איהודאות, הארעיות והזמניות של הפינוי משבשות את תחושת השליטה של המפונים על חייהם, ואצל ילדים – מעכבות את התפתחותם ואף פוגעות ביכולתם לחזור להתאושש ולהשתקם (Johnston Paton &, 2001). פינוי ילדים ומשפחות בישראל קיים בהיסטוריה של המדינה, כך למשל נערכו פינויים בעקבות הסכם השלום עם מצרים בשנת 1982, וכחלק מההתנתקות מרצועת עזה ומגוש יישובים בצפון השומרון בשנת 2005 (אלרן ושפירא, 2025). אף שפינויים אלו לא בוצעו תחת אש, הם נתפסו בעיני תושבי המקום כאירועים כואבים וטראומטיים, שכן משמעותם הייתה פינוי לצמיתות. ההתנתקות הובילה לפינוי מאות ילדים ובני נוער מבתייהם, והם נקלטו בבתי ספר קיימים ברשויות אחרות בארץ (גליק, 2007). מחקרי אורך שנעשו על ילדים ובני נוער אלו מצביעים על כך שהם חוו משבר אמון, אכזבה ותחושת בגידה של מערכות השלטון והמשפחה, אשר נתפסו כמי שאמונים על שלומם והגנתם אך כשלו בכך. נוכחותם בבתי הספר הייתה מועטה, עד כדי נשירה מלאה מהלימודים. כמו כן, הם ביטאו התנהגויות של חוסר עניין, פסיביות וחוסר מוטיבציה (דו"ח מבקר המדינה, 2009; ציטרין, 2014). נוסף על כך, דווח על קשיים רגשיים ניכרים, כגון ביטויים של PTSD ודיכאון, אשר נמשכו גם שנים רבות לאחר הפינוי (Zerach & Tam, 2016). במקביל תועדו התנהגויות מוחצנות, כגון שימוש בסמים ואלכוהול, עישון ותקיפות מיניות (דו"ח מבקר המדינה, 2009; ציטרין, 2014).

דו"ח עדכני שעוסק בהשפעות מלחמת חרבות ברזל על ילדים ובני נוער, כולל בני נוער מפונים, מציג ממצאים דומים ומדאיגים. הדו"ח מתאר שימוש בסמים ואלכוהול ודיווחים על פגיעות מיניות בקרב בני נוער שפנו למרכזי הפינוי השונים (סבג ועמיתים, 2024). נוכח העדויות המצביעות על השלכות חמורות של הפינוי על ילדים ובני נוער, ישנה חשיבות לבחון את האופן שבו השתלבו תלמידים שפנו במהלך מלחמת חרבות ברזל במוסדות החינוך שקלטו אותם. הכרת מאפייני השתלבותם, לצד הבנת החסמים וההזדמנויות שהמשבר חשף, חיונית לצורך פיתוח מענים רגשיים, חברתיים ולימודיים מותאמים ומדויקים שיאפשרו להם שיקום והסתגלות מחודשת.

שיטה

המחקר הוא מחקר איכותני המבוסס על פרדיגמה פנומנולוגית־פרשנית, לפיה יש משמעות עמוקה לחוויה האנושית של האדם עצמו, כפי שהוא חווה אותה במילותיו שלו (Creswell & Poth, 2018).

משתתפים

במחקר השתתפו 13 אנשי ונשות צוות חינוכי (עשר נשים, שלושה גברים) בטווח הגילים הנע בין 30 ל־56 ($M=43.4$; $SD=8.1$). שלושה מהם מלמדים באותו בית ספר, וכל השאר מלמדים בבתי ספר אחרים במרכז הארץ. כל המשתתפים שייכים למערכת החינוך ה"רגילה", לזרם הממלכתי. מבין המרואיינים: עשר מחנכות כיתה, שני מורים מקצועיים ותומך הוראה אחד. המרואיינים בעלי ותק משתנה במערכת החינוך. לוח 1 מציג את מאפייני המשתתפים, וכן תיאור כללי של מאפייני התלמידים המפונים אותם קלטו לכיתותיהם. סך הכול 16 תלמידים מפונים (שש בנות, עשרה בנים). מתוכם 12 תלמידים בגיל בית הספר היסודי וארבעה בגיל חטיבה עליונה. עשרה תלמידים פונו מדרום הארץ (יישובי עוטף עזה, אשקלון ושדרות) ושישה תלמידים פונו מיישובי הגליל העליון בצפון. כל התלמידים הגיעו לבתי הספר הקיימים עם הוריהם באופן יחידני, כלומר הגיעו לסביבה החדשה לבד, לאחר שנותקו לחלוטין ובפתאומיות מביתם ומסביבתם החברתית.

לוח 1: מאפייני הצוות החינוכי הקולט והתלמידים המפונים בכל כיתה

מאפייני התלמידים המפונים			מאפייני הצוות החינוכי				
שם בדוי	מגדר	גיל	תפקיד בבה"ס	ותק (שנים)	מס' תלמידים	מגדר וגיל	אזור הפינני
נירה*	אישה	50	מחנכת בכיתה ה'	20	1	בת 10.5	דרום
אור*	גבר	30	תומך הוראה	1			
כנרת	אישה	48	מחנכת בכיתה א'	6	2	בן 6.5 בן 7	דרום
אופירה	אישה	38	מורה מקצועית בבה"ס יסודי	3	2	בת 9 בת 12	דרום
זיו	גבר	40	מחנך בכיתה יא'	3	1	בת 16.5	צפון
דנה	אישה	56	מחנכת בכיתה ד'	25	1	בן 10.5	דרום
עדנה	אישה	36	מחנכת בכיתה ג'	2	1	בן 9	דרום
אריאל*	אישה	46	מחנכת בכיתה א'	20	2	בן 6.5 בן 6.5	דרום
יעל	אישה	30	מחנכת בכיתה ז'	4	1	בת 12.5	דרום
סיון	אישה	42	מחנכת בכיתה ו'	7	1	בן 12	צפון
תמר	אישה	49	מחנכת בכיתה ג'	15	1	בת 9.5	צפון
נטע	אישה	52	מחנכת בכיתה י'	5	1	בן 15	צפון
ערן	גבר	48	מורה מקצועי בחטיבה	12	2	בן 13 בן 15.5	צפון

הערה: אין היכרות מוקדמת בין תלמידים מפונים שהשתלבו באותה כיתה.
*נירה, אור ואריאל מלמדים באותו בית ספר. שאר המשתתפים מלמדים בבתי ספר אחרים.

כלי המחקר

עם המשתתפים בוצעו ראיונות מובנים למחצה כדי לעודד אותם לשתף על אופן השתלבותם של התלמידים המפונים בכיתתם. כלי זה מספק גמישות ומאפשר להתייחס לסוגיות נוספות שעולות תוך כדי הראיון, וכך מתקבלת תמונה הוליסטית של התופעה הנחקרת (Creswell & Poth, 2018). בתחילת הראיון הוצגו בפני המראיינים נושא המחקר ומטרותיו. לאחר מכן, הם התבקשו לשתף באיזה אופן הם תופסים את השתלבות התלמידים המפונים בהיבטים מגוונים, כגון לימודי, חברתי ורגשי. נוסף על כך, הם נשאלו על אתגרים, מורכבויות ואפשרויות שעלו נוכח השתלבות התלמידים בכיתה.

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המוסדית, אותרו המשתתפים באמצעות פנייה בקבוצות ייעודיות לאנשי ונשות חינוך ברשתות החברתיות. הראיונות התקיימו בחודשים מרץ–אפריל 2024 (כלומר, כחצי שנה לאחר פרוץ המלחמה). הראיונות תואמו מראש והתקיימו בשעות הנוחות למשתתפים. הראיונות התקיימו בזום, בטלפון או במפגש פנים אל פנים, בהתאם לנוחות של כל מראיין ומראוינת. הראיונות נמשכו כ־50 דקות במוצע והתבססו על פרוטוקול שאלות פתוחות שנבנה מראש, עם שמירה על גמישות בשיח בהתאם לנושאים ולהיבטים שעלו בשיחה. כל משתתפי המחקר קיבלו הסבר על זכויותיהם במהלך הראיון, כולל הבהרה כי פרטים מזהים על אודותיהם יישמרו חסויים. נוסף לכך, הוסבר למשתתפים כי באפשרותם לסיים את הראיון בכל שלב שיחפצו בו. כל המשתתפים נתנו את הסכמתם הכתובה להשתתף במחקר. הראיונות הוקלטו, בהסכמת המשתתפים, ותומללו בהתאם.

ניתוח הנתונים

הנתונים עובדו ונותחו תמטית בהתאם לקווים המנחים של ברון ושותפיו (Braun et al., 2019). שלוש חוקרות (כותבת המאמר ושתי חוקרות נוספות) ניתחו את הנתונים באופן עצמאי. בשלב הראשון, כל חוקרת קראה בעיון את התמלולים וזיהתה קודים התחלתיים מתוך הטקסט. בהמשך, התקיים שיח שיטתי בין החוקרות, שבו הושו פרשנויות, נבחנו קווי דמיון והבדלים בין הקטגוריות וגובשו תמות מרכזיות ותמות משנה. תהליך זה אפשר בקרה הדדית וחזק את מהימנות הניתוח, עם שאיפה לעקביות פרשנית ולהעמקה בתובנות שעלו מן הנתונים (Levitt et al., 2018).

ממצאים

ניתוח הראיונות העלה ארבע תמות מרכזיות. כפי שניתן לראות בתרשים 1, התמה הראשונה עוסקת ביחס של קהילת בית הספר כלפי הילדים המפונים. תמה זו נחלקת לשלוש תתייתמות ומתארת את היחס של הצוות החינוכי של קהילת בית הספר, את היחס של תלמידי הכיתות הקולטות וכן את היחס של הורי התלמידים הקולטים. התמה השנייה מתארת את הצורך בשייכות ובתחושת קהילתיות בקרב התלמידים המפונים ומשפחותיהם. התמה השלישית עוסקת בתחושת הזמניות המתמשכת שבאה לידי ביטוי על ידי התלמידים המפונים והצוותים החינוכיים. התמה האחרונה מציגה אתגרים והזדמנויות בשילובם של התלמידים המפונים ומתייחסת לשתי תתייתמות: האחת, מתארת חסמים וקשיים, והשנייה – אפשרויות והצלחות בהשתלבות התלמידים המפונים בכיתה.

תרשים 1: חוויית השילוב של תלמידים מפונים בבתי ספר קיימים – חלוקת תמות ותתייתמות



תמה 1: היחס של קהילת בית הספר כלפי התלמידים המפונים

המשתתפים התייחסו לתחושותיהם כצוות חינוכי בעת קליטת התלמידים, לאופן שבו ילדי הכיתה הגיבו לבואם, וכן לאופן שבו ההורים של ילדי הכיתה התייחסו למצב.

תת תמה 1: הצוות החינוכי

מבחינת הצוות, מרבית המרואיינים ביטאו תגובה חיובית בנוגע לבואם של התלמידים המפונים ורצון לקלוט אותם באופן מיטבי בכיתתם. הם ציינו כי הם חשו מגויסים לתהליך ושזו דרכם לתרום למאמץ המלחמתי. דנה (מחנכת בכיתה ה') סיפרה: "בתוך כל הכאוס הרגשתי שיש לי מקום לתרום מעט למאמץ של המדינה אז באיזשהו מקום זה נתן לי גם תחושה טובה". בדומה לכך, שיתפה יעל (מחנכת בכיתה ז'): "בעיקר הרגשתי זכות... כלומר איזה כיף שיש לנו את האפשרות לתרום משהו משמעותי בתקופה הזו ולאפשר לה [לתלמידה

המפונה] מקום טוב, תחושה של לקחת חלק במלחמה".

מספר מרואיינים תיארו את ההירתמות של בית הספר לאפשר לתלמידים המפונים קליטה קלה ומיטבית. זיו (מחנך בכיתה י"א) סיפר:

אנחנו בבית ספר עטפנו אותה... ממש כל המורים, ההנהלה, כל הצוות החינוכי, אנחנו תופרים לה חליפה ייחודית שמתאימה לה עם ההתאמות שאנחנו צריכים לעשות, עם התגבור בפרטני, כל ההתאמות שמגיעות לה. אנחנו גם בקשר עם המורים שלה בבית הספר הקודם, עשינו ישיבה פדגוגית משותפת איתם, והמורים המקצועיים פה מדברים איתם... לימודית היא יודעת שהיא לא צריכה להיות מוטרדת.

בדומה לו, אריאל (מחנכת בכיתה א') שיתפה על הצורך שלהם כצוות חינוכי "לעטוף" את התלמיד המפונה מכל הבחינות וזאת עוד לפני שהכירו אותו ואת צרכיו: "אנחנו הצמדנו לו מבית הספר סייעת, ממש מהרגע שהוא הגיע, שירגיש עטוף כל הזמן... לפני שידענו מי ומה, קודם כול שירגיש שמאוד רואים אותו". לעומתם, היו מורים שביטאו חשש ומתח לקראת קליטתו של התלמיד המפונה ושילובו, הן בשל המורכבות שהוא או היא עלולים לבטא נוכח מה שעברו והן בשל הקושי האישי של המורה להכיל זאת לצד הצרכים האישים שלו או שלה. סיון (מחנכת בכיתה ו') שיתפה:

ת'אמת היה הרבה חשש בהתחלה, לא ידעתי מי הילד, מה הוא עבר... זה לא פשוט... לא הייתי בטוחה שבמצב הרגשי שאני הייתי בו... תביני, הקפיצו את בעלי למילואים, אזעקות וילדים משלי, כן... זה לא פשוט. לא חשבתי שאצליח להכיל את המורכבות... בהתחלה חששתי.

בדומה לסיון, ערן (מורה מקצועי בחטיבה) שיתף בחוויה האישית שלו כאב לבן בצבא:

זה מעורבב... מצד אחד הרגשתי שאני יכול לעשות משהו משמעותי ולעזור, מצד שני אני מודה שהיו לי חששות. זה גם ככה גיל מורכב [גיל ההתבגרות]... ויש לי בן מגויס, שנלחם בעזה, והראש שלי לא כאן... את מבינה, זו האמת... אז יש הרבה מתח וחוסר פניות... כאילו רגשית... הרבה אנרגיות מושקעות בדברים שהם כאילו "רגילים".

סיון אף הרחיבה ואמרה:

תראי זה כבר הרבה זמן וכל החדשות האלו... ויש פעמים שאני מרגישה שאין לי כוח להחזיק את הכול... זה העומס שלי האישי... האבל הלאומי... זו תקופה מאוד קשה... המתח הזה... וכל פעם בכיתה אני מרגישה שאני צריכה לתכנן מה לומר לה... ות'אמת לכולם, היא אולי התלמידה המפונה היחידה אצלי אבל יש לי תלמידים אחרים שחוו

את ארועי ה-7.10 במעגלים קרובים... אני מאוד נוהרת לא לגעת בנקודות רגישות... וזה מתיש... זו האמת.

נטע (מחנכת בכיתה י') חיזקה את דבריה של סיון וחידדה את הדילמה: מצד אחד הרצון לעזור ולעטוף את התלמיד המפונה, ומצד שני ההבנה שאולי הקרבה הזו עלולה "להעמיס" על התלמיד או להיחוות על ידו באופן לא נעים. נטע ספרה:

ההיכרות איתנו נבנתה ממש בהדרגתיות... זה היה מאתגר... אני רציתי רק לחבק אותו... אבל הרגשתי שזה לא בטוח מה שהוא רוצה או צריך... קשה לבנות ככה אמון ועוד עם כל המשבר של הפינוי מהבית וכל זה... וגם הגיל הזה [גיל ההתבגרות] שהוא גם ככה גיל מאתגר. הסיטואציה הזו שאני רוצה לתת, אבל אני לא יודעת איך וכמה, כי אני לא מכירה אותו ואת מה שהוא עבר היא סיטואציה מורכבת מאוד.

תתימה 2: תלמידי הכיתה הקולטים

מבחינת תלמידי הכיתה, המרואיינים שיתפו כי לרוב התגובות היו חמות ומקבלות. כנרת (מחנכת בכיתה א') תיארה: "הם [התלמידים בכיתה] הציעו שיעשו תורנות בהפסקה מי יהיה איתו [עם התלמיד המפונה], מתי, כי זה יותר מדי כולם ביחד על ההתחלה אז לכן החליטו על תורנויות". גם נירה ואור (מחנכת ותומך הוראה בכיתה ה') סיפרו על תגובה דומה בכיתתם: "כל התלמידים באים אליה בלב פתוח, גם הילדים הכי מורכבים... זה מדהים לראות את זה". יעל (מחנכת בכיתה ז') הוסיפה: "הבנות בכיתה היו ממש חמודות והתיישבו לידה וכבר עשו לה סיור בבית הספר ממש באותו הרגע שהגיעה". שיתוף פעולה מצד התלמידים ניכר גם בכיתה של דנה (מחנכת בכיתה ה') ששיתפה: "חודשיים אחרי שחזר לדרום, הכיתה ארגנה ערב מגשים לפי צבעים והוא הגיע במיוחד בהפתעה מהדרום למרות שכבר חזר לביתו. הוא שמר איתם על קשרים והכיתה קיבלה אותו מאוד יפה, הוא עדיין בקבוצת הווטסאפ הכיתתית של התלמידים".

ההתגייסות של התלמידים בכיתה של דנה בלטה גם ברגישותם למצב: "התלמידים לא 'הציקו' לו עם שאלות רגישות על מה היה. להפך, זה בא ממנו, הוא שיתף וסיפר". נטע (מחנכת בכיתה י') הוסיפה: "הייתה הרבה אמפתיה ורגישות... אולי אפילו הססנות בגלל המצב, כי לא רצו ללחוץ או לפגוע. הכול הרגיש מאוד נפיץ מצד כולם... ככה אני הרגשתי בכל אופן. היה צריך לתווך את זה בעדינות וברגישות... וזה עבד".

לצד תגובות אלו, היו מרואיינים שדיווחו על התייחסות שלילית מצד תלמידי הכיתה, שהתאפיינה בריחוק ורתיעה, כפי שתיארה אריאל (מחנכת בכיתה א'):

בכיתתי נקלטו שני תלמידים מפונים. אחד מהם חווה קשיים רבים בקליטה. בשבעה באוקטובר הוא ומשפחתו שהו 28 שעות בממ"ד שהרגישו לתלמיד כמו שבוע, במילים שלו. אחריהן הוא התפרק והציג תגובות אלימות, לאחר שתפקד בצורה מופתית בממ"ד. שאר הילדים בכיתה נרתעו ממנו מאוד בהתחלה בגלל האלימות ... הוא לא פנוי, לא מצליח להביא את עצמו ללמידה או ליצור קשרים עכשיו עם תלמידים חדשים.

בדומה לכך, שיתפה עדנה (מחנכת בכיתה ג'): "הייתה לו התחלה מאוד לא פשוטה אצלנו, לצערי שאר הילדים לא עשו לו חיים קלים... עד היום לא ממש קל לו... לדוגמה היה יום הולדת לכמה ילדים מהכיתה ואיזשהו ילד אחר (לא מהחוגגים) אמר לו שהוא לא מוזמן ושהוא לא רצוי...". היא הוסיפה שהנושא טופל ביחד עם היועצת וחל שיפור: "אנחנו רואות שהשיחות עם הכיתה עוזרות... ילד אחד ביקש לשבת על ידו, אחר הזמין אותו למשחק... זה כן משפיע".

תת־תמה 3: הורי תלמידי הכיתה

המוראיינים שיתפו גם על האופן ששבו ההורים של תלמידי הכיתה היו מעורבים בקליטתם של התלמידים המפונים. הם דיווחו על תגובות מגוונות, מצד אחד רצון לסייע כפי שתיארו כנרת (מחנכת בכיתה א') ותמר (מחנכת בכיתה ג') בהתאמה:

הייתה התגייסות מאוד יפה מצד ההורים. אחד התלמידים המפונים אצלי היה גם אלרגי שזה היה קצת קשה אבל הכיתה התגייסה, הילדים התגייסו, ההורים שלהם התגייסו".

"ההורים בכיתה שלי מדהימים. הם התגייסו ישר. הביאו ציוד, חברו להורים של התלמידה וליוו אותם בתהליך ההשתלבות, הם הכניסו אותם לקהילה – יפה לראות את זה.

סיון (מחנכת בכיתה ו') שיתפה: "ההורים מקסימים... באמת. זכיתי. הוועד של הכיתה מייד הציעו את עזרתם לתלמיד ולמשפחה שלו – חיברתי ביניהם. הם גם עזרו לי, שאלו כל הזמן לשלומי, הציעו עזרה... הם ידעו את המצב שלי [בעל מגויס וכו'] וזה מאוד מחזק".

מצד שני, תוארו גם תגובות של חששות והימנעות מצד ההורים. אריאל (מחנכת בכיתה א') שיתפה שאחד התלמידים המפונים בכיתה ביטא קשיים התנהגותיים ולא נפגש עם ילדים אחרים מהכיתה בשעות אחר הצהריים: "הרבה פעמים ההורים של הילדים האחרים לא מעוניינים בזה [במפגשים] בגלל האגרסיביות שלו וגם ההורים שלו לא מעודדים את זה, כי הם קצת חוששים להיכנס לעימותים אתם... אז הילד לבד אחרי הצהריים".

בדומה לכך, גם בכיתה של עדנה (מחנכת בכיתה ג') ההורים של תלמידי הכיתה הביעו הסתייגויות סביב השתלבותו של התלמיד המפונה: "היו הורים מהכיתה שהביעו חשש

מבואו [של התלמיד המפונה] ומזה שהוא מהעוטף, הם חששו מחשיפה מסוימת לזוועות מהשבעה באוקטובר, אני לא יודעת כמה זה חלחל לילדים מהבית".

לסיכום, נראה שקבלת התלמידים המפונים לוותה, לרוב, ברצון כן מצד הצוותים החינוכיים, תלמידי הכיתה והוריהם ליצור עבורם סביבה חמה, עוטפת ותומכת. המורים דיווחו על תחושת מחויבות עמוקה לתהליך הקליטה, אך גם על קושי אישי ורגשי על רקע מורכבות התקופה. רוב התלמידים גילו רגישות ונכונות לשלב את חבריהם החדשים, לצד מקרים של ריחוק ורתיעה. גם בקרב ההורים נצפתה תמונה מורכבת – בין תמיכה והתגייסות לבין חששות והסתייגויות. מכלול התגובות משקף את מורכבות קליטתם של התלמידים המפונים בתוך מציאות חירום לאומית.

תמה 2: רצון לשייכות בקרב התלמידים המפונים ומשפחותיהם

נקודה נוספת שעלתה בראיונות היא העדר תחושת השייכות והצורך בה מצד התלמידים המפונים והוריהם. המרואיינים שיתפו כי התלמידים המפונים הגיעו מקהילות וכעת הם "מנותקים" ומתגוררים כבודדים. כנרת (מחנכת בכיתה א') תיארה שיחה שהייתה לה עם אמא של אחד התלמידים המפונים בכיתה: "הקהילה שהייתה לה שם מאוד חסרה לה, בגלל זה היא גם ניסתה לעבור לסבתא. הרי אצלנו ב[שם העיר] זו לא עיר שהגיעו אליה בקבוצות, אלא הגיעו חבר'ה כבודדים. ברגע שאפשר היה לחזור דרומה, היא החזירה אותו". זיו (מחנך בכיתה י"א) תיאר גם הוא: "הציפייה [של המשפחה המפונה] היא תמיד לחזור חזרה הביתה בהקדם... ומראש מבחינתם זה זמני. הם אומרים את זה". עם זאת, הוא תיאר שמבחינתו התלמידה המפונה היא שלו לכל דבר ועניין: "אפילו נתתי לה תעודה, למרות שהיא לא למדה כלום במחצית הראשונה. והיא קיבלה תעודה כמו כולם. אז אמא שלה אמרה שזה היה מאוד משמעותי בשבילה והיא מאוד הופתעה והתרגשה מזה".

דוגמה נוספת לצורך בשייכות של התלמיד המפונה בכיתה עלה מדבריה של עדנה (מחנכת בכיתה ג'): :

למשל בחלוקת התעודות באמצע השנה הגעתי לכיתה עם ערמת התעודות של התלמידים וכולם מתרגשים, והוא פנה אליי ואמר לי ככה: "גם אני מקבל תעודה?" הוא חלק בלתי נפרד מהכיתה וברור שכן, יחד עם זאת שהעניין של הציונים לא מה שמשמעותי כאן, אלא התחושה שלו של השייכות. כמובן שבאותה העת עניתי לו ברור שהוא חלק מהכיתה ושהוא מקבל בדיוק כמו כולם.

עם זאת היא הוסיפה שתחושת חוסר השייכות נוכחת בחוויה היום-יומית של התלמיד : למרות זאת, אני מקבלת ממנו מסרים שהוא לא מרגיש חלק... גם אחרי חצי שנה מרגע הקליטה שלו הוא זורק כל מיני שאלות שגרמו לי להבין שהוא לא מרגיש שייך ושיש לו משהו תלוש... זה לא משנה מה וכמה רצינו ועשינו... יש לו מדי פעם הערות כאלו שאת מבינה שהוא לא מרגיש שיש שתי רגליים על הקרקע עבורו... חוסר יציבות.

חוויה דומה תוארה על ידי תמר (מחנכת בכיתה ג') :

היא הייתה בהתחלה מאוד שקטה, לא ידעתי אם היא ככה בגלל המצב... ההתחלה הייתה ממש לגשש בזהירות. לא ללחוץ אבל תמיד לראות אותה כמו כולם. היא תלמידה שלי לכל דבר... אבל אני חושבת שלמרות הכל היא לא מרגישה ככה. אני אומרת את זה בצער. זה נורא מה שקורה בצפון, הם עזבו בבחילות, אין תאריך חזרה, הם לא ראו את הבית מאז... ניתוק מוחלט. זה לא קל.

לסיכום, תמה זו מצביעה על כך שהתלמידים המפונים חוו תחושת חוסר שייכות שנבעה מההפסקה הפתאומית של שגרת חייהם ומהמעבר לסביבה חינוכית חדשה. הצוותים החינוכיים דיווחו על מאמצים לשלב את התלמידים וליצור עבורם תחושת שייכות, אך לצד זאת שיקפו גם את הקושי המתמשך של חלק מהתלמידים לחוש חלק מהכיתה והמסגרת. תחושת הזרות המשיכה לעיתים ללוות את חוויותיהם היום-יומיות של התלמידים, למרות התמיכה שניתנה.

תמה 3: תחושת הזמניות המתמשכת

תחושת הזמניות בקרב התלמידים המפונים והוריהם נכחה לתפיסתם של המרואיינים וגרמה להם לתפקד לימודית וחברתית בצורה פחות מיטבית. זיו (מחנך בכיתה י"א) שיתף : "היא לא רואה צורך לבסס פה עוגן מסוים, כי היא כבר ילדה גדולה ויש לה את החברים שלה, וזה לא שהמקום נהרס לחלוטין [המקום ממנו פונתה], היא חוזרת לשם, מבחינתה ממש בקרוב למרות שהיא פה כבר חצי שנה". ערן (מורה מקצועי בחטיבה) תיאר בדומה לכך : "הייתה תחושת ביניים תמידית כזו, של עוד רגע וחוזרים, אבל זה לא קורה, אין אופק, זה משפיע עליהם, על התפקוד שלהם בכל התחומים". נטע (מחנכת בכיתה י') אמרה : "הוא דיבר איתי בגלוי על זה שהוא מרגיש לא פה ולא שם, ושהוא לא רוצה להשקיע אם גם ככה עוד מעט הוא חוזר הביתה... ובאותה נשימה הוא אמר שהוא מבין שהמצב יכול להימשך זמן רב". סיון (מחנכת בכיתה ו') הרחיבה את הדברים : "הייתה תחושה ברורה שהוא ב-HOLD

כאילו ב'המתנה'... זה קשה לתפקד ככה... אני מבינה אותו... הוא אומר לנו גם היום שהוא לא יודע אם ומתי הם יוכלו לחזור הביתה..."

יעל (מחנכת בכיתה ז') סיפרה:

בהתחלה הייתה לה תחושה של זמניות ואת האמת גם לנו. אף אחד לא ידע לאן זה הולך ולא ידענו מה ומי, אז למשל לא היו לה ספרי לימוד בהתחלה, כי זה זמני... צילמנו לה, והיא הייתה עובדת עם דפים... אבל די מהר זה השתנה והיא קיבלה ספרים, ראינו שה"זמניות" מתמשכת ומתמשכת.

נראה כי תחושת הזמניות שחווים התלמידים המפונים והוריהם השפיעה לרעה על תפקודם הלימודי והחברתי. המרואיינים תיארו חוויית שהות ממושכת במצב של "המתנה", ללא ודאות בנוגע לעתידם הקרוב. הזמניות, שנתפסה בתחילה כארעית, הלכה והתארכה והפכה לחלק קבוע מהיום-יום. מצב זה הקשה על תהליכי ההשתלבות, הן מצד התלמידים והן מצד הצוות החינוכי, שהתמודדו עם מציאות מתמשכת של חוסר ודאות.

תמה 4: חסמים לצד אפשרויות בקליטת התלמידים המפונים ובהשתלבותם בכיתה

אף על פי שחלק מהמרואיינים נמצאו בעיצומו של תהליך השילוב של התלמידים המפונים בעת איסוף הנתונים, הם הצביעו על מספר חסמים וקשיים לצד אפשרויות ועצות לטיוב התהליך.

תת-תמה 1: חסמים וקשיים

החסם הראשון שהוצג הוא העדר ידע קודם על התלמידים ועמימות לגבי ההיסטוריה של כל תלמיד, הן מבחינה לימודית וחברתית והן מבחינה רגשית, נוכח החשיפה האפשרית לזוועות שבעה באוקטובר. דנה (מחנכת בכיתה ה') ונירה (מחנכת בכיתה ה') שיתפו בהתאמה:

לא הייתה הכנה, כלום, לא תמיכה ולא איך לקלוט אותו. היועצת שאלה אם אני מוכנה לקלוט אותו, אמרתי כן, וזהו. משם המשכנו;

פשוט אמרו לנו שהיא מגיעה ושהיא עוברת אלינו. ככה. גם לא היה איזשהו ליווי. אני רק נפגשתי איתה כשהיא הגיעה, איתה ועם אבא שלה. דיברתי איתה על עצמה, על מה היא אוהבת.

אריאל (מחנכת בכיתה א') ואופירה (מורה מקצועית) שיתפו בדברים דומים: "אני לא ידעתי שאלו התלמידים שמגיעים, לא הכינו אותי... גם עכשיו אין ליווי או הדרכה או ייעוץ. כלום"; "אני לא יודעת איך הן היו לפני... ועכשיו כשאת שואלת אותי אני באמת מבינה שלא ניתנה לנו שום הדרכה לגבי מה הן חוו...". אריאל (מחנכת בכיתה א') הוסיפה שהפער בידע היה

גם בנוגע למצבו הנפשי רגשי של הילד נוכח החשיפה האפשרית לארועי המתקפה: "הרגשתי חששות... בכנות... ידענו שהוא עבר מקומות רבים לפני שהגיע אלינו אז חשדנו שאולי עבר משהו גדול באותה שבת, לא ידענו בוודאות וגם לא שאלנו... אבל כן חששתי איך יהיה לשלב תלמיד עם טראומה כזו בכיתה א'". עדנה (מחנכת בכיתה ג') הוסיפה: "יש פה עוד רבדים שאני לא כל כך יודעת מה הוא עבר ושהוא נמצא בסיטואציה ממש לא פשוטה".

החסם השני שעלה בהקשר זה הוא התחושה של המורים והמורות שאין להם ההכשרה המתאימה לנהל שיחה רגשית או לקיים תהליך חינוכי-טיפולי עם תלמידים במצבי חיים מורכבים כגון אלו. תמר (מחנכת בכיתה ג') הסבירה:

לאחרונה היא אמרה לי שהיא מתגעגעת הביתה... זה שבר לי את הלב... היא לא מרבה לדבר וזה מה שבחרה להגיד לי... זה משמח אותי שהיא מרגישה בנוח לשתף... אבל אין לי את הכלים לפתח את זה משם, כאילו איך להמשיך את השיחה? מה ליעץ לה לעשות? אין לי מושג. אין לי את ההכשרה לזה, אני לא רוצה להזיק...

בדומה לכך גם ערן (מורה מקצועי בחטיבה) סיפר:

אני מגשש באפלה איתם. זה לא תלמידים שאני מכיר, כמו יתר התלמידים שאני איתם שנה שנייה או שלישית, אז קשה לי יותר לתמוך בהם רגשית... אני לא יודע איך עושים את זה... אני לא חושב שיש לי מספיק מיומנויות לעשות את זה נכון.

החסם השלישי, שהוזכר קודם לכן בתמה שעסקה ביחס של קהילת בית הספר בעת קליטתו ושילובו של התלמיד המפונה, נוגע לכך שחלק מהמורים והמורות חווים בעצמם חוויית חירום אישית עקב נסיבות חייהם עת פרוץ המלחמה ובמהלכה. כך תיארה סיון (מחנכת בכיתה ו'), שבעלה הוקפץ למילואים:

זה לא פשוט... במצבי הרגשי... אמרתי לך שהקפצו את בעלי למילואים וכל זה. זה לא פשוט... לא חשבתי שאצליח להכיל אף אחד, זו האמת, ממש אף אחד... אבל זה מה יש. עובדים עם מה שיש. נכנסים מתחת לאלונקה... ככה אומרים את זה, לא? אין לנו, למורים, ברירה. זה המצב. הילדים צריכים אותי.

ערן (מורה מקצועי בחטיבה) שיתף בחוויה שלו כאב לבן לוחם בשירות סדיר: "... הבן שלי הוא לוחם ביחידה קרבית, הוא נכנס ויוצא מעזה. הראש שלי לא כאן... את מבינה, זו האמת... אז יש מתח תמידי כזה... וחוסר פניות רגשית...". אומנם רק שני מורים התייחסו לנקודה זו בראיונות, אך בנסיבות המשבר שבו נמצאת המדינה בעקבות המלחמה, יש להניח כי חוויית המתח המתמשכת ותחושת חוסר הוודאות הנלווית לה יוצרות עומס רגשי אצל

רבים ומאתגרות את המורים בעבודתם עם התלמידים בכלל, ועם התלמידים המפונים בפרט. החסם הרביעי שעלה בראיונות היה הפניות המוגבלות של הורי התלמידים המפונים. המרואיינים ביטאו הבנה ורגישות למצבם המורכב של ההורים, אך ציינו כי העדרם בשותפות הנדרשת להשתלבותו המיטבית של ילדם בכיתה פוגעת בתפקודו היומיומי. אריאל (מחנכת בכיתה א') סיפרה: "תראי אני לא יודעת מה היה לפני, אבל הילד הגיע לא מווסת, הוא עושה כרצונו בכיתה, וההורים שלו לא שמים גבולות, הם לא נכנסים איתו לעימותים... אני כן מרגישה שיש להם רצון אבל בפועל מול התלמיד הם לא עומדים". כנרת (מחנכת בכיתה א') שיתפה גם היא על העדר פניות רגשית של ההורים. היא תיארה את תחושותיהם מנקודת המבט שלה:

האימא לא שיתפה פעולה, הצענו לה עזרה בכלים שיש לבית הספר... אבל היה פחות שיתוף פעולה, התחושה מצידם הייתה כאילו לא לפנות אליהם, כאילו מבחינתם "אנחנו באים להירגע ממה שעברנו, לא כדי שתגידי לי אם הוא יודע או לא יודע... אני יודעת שהוא לא יודע... אני לא רוצה שתדמיני אפילו מה אנחנו עוברים"... אני מבינה אותם. אני חושבת שכל אימא שהיא בחוסר תפקוד ובחרדות... אז צריך להבין שכאילו גם הילד עם חרדות, והוא לא מסוגל ללמוד.

בדומה לכנרת, תמר (מחנכת בכיתה ג') שיתפה: "ההורים שלה כל כך מוטרדים ואני מרגישה שאי אפשר להעמיס עליהם עוד... מסכנים... הם כבר חצי שנה לא בבית שלהם וזה כולל פגיעה במקומות העבודה שלהם... זה מקשה על התהליך. ברור. אבל זה מה יש. זה לא מצב רגיל".

תת-תמה 2: אפשרויות ועצות לטיוב קליטת התלמידים המפונים

לצד הקשיים שתוארו, המרואיינים הצביעו גם על מספר מרכיבים שהקלו על השתלבותם של התלמידים המפונים בכיתה. ראשית, הם הדגישו את חשיבות העקביות והשמירה על השגרה עבור התלמידים המפונים ועבור הצוות החינוכי. אריאל (מחנכת בכיתה א') ודנה (מחנכת בכיתה ד') סיפרו בהתאמה:

להכניס אותם לשגרה הייתה בעיניי המשימה, זו התרומה הגדולה ביותר עבורם ואפילו עבור הצוות, כי גם במלחמה מה שעזר הכי הרבה לכולנו היה לחזור בסוף ללמד בבית הספר. זה היה גם יותר קל מאשר לשבת בבית ללמד בזום ולחכות שייפול עליך משהו או לאיזו אזעקה או לעוד ידיעה בחדשות, חיכינו לחזור לשגרה הזו וללא ספק גם הם; לעטוף אותו מצד אחד אבל שכן, הוא זקוק לשגרה, לא חששתי להציב גבולות כמו לכל תלמיד אחר.

ערן (מורה מקצועי בחטיבה) שיתף: "מבחינתי רק השגרה עוזרת. אז אני לא מוותר להם. לא מוותר עליהם. וגם לא מוותר לעצמי. הכול ברגישות כן... ברור... אני חושב שהם מרגישים את זה".

שנית, היו שהציעו להתייחס למצב הזמני כאל קבוע, כאסטרטגיה לשילוב מיטבי, כפי שניתן ללמוד מדבריה של יעל (מחנכת בכיתה ז'):

ברגע שאנחנו מתייחסים למשהו כזמני אז כל ההתייחסות משפיעה על שאר הדברים האחרים, כל ההתנהלות שלנו היא סביב זה, נניח אם הינו בהסתכלות של "לא קריטי אם זה לא הולך [...] גם ככה היא לא תישאר פה הרבה זמן", וברגע שאנחנו רואים את התלמידה כתלמידה מן המניין והיא פה לכל דבר כמו תלמידים אחרים אז זה משפיע על כל שאר התחומים.

סיון (מחנכת בכיתה ו') הרחיבה ואמרה:

אני מהר מאוד הבנתי שזה יקח זמן והכי כדאי לקלוט אותו כמו תלמיד חדש שעבר אלינו לשכונה... כאילו לתמיד. זה אומר לארגן לו ספרים, לארגן לו מקום קבוע, לדאוג שיהיה בקבוצות של הילדים, להכניס אותו לכל הפעילויות, אפילו לוועדות בכיתה הצעתי לו להיכנס. כמו שאמרתי לך מקודם, ההורים בכיתה מאוד עזרו בזה... זה היה מובן מאליי שהוא עכשיו חלק מהכיתה.

המרכיב השלישי שעלה כמאפשר ומקדם את שילובו של התלמיד המפונה בכיתה עסק בשיתופי הפעולה עם הורי התלמידים המפונים והדגיש את החשיבות של מעורבותם בהשתלבותו המיטבית של התלמיד. נטע (מחנכת בכיתה י') סיפרה על קשר פתוח וכן עם ההורים, שלטענתה מחזק את התלמיד ומקדם אותו בכיתה:

יש לי שיחות מאוד פתוחות עם ההורים שלו, בנוכחותו אגב, הדברים גלויים ומדוברים. זה של ההורים שלו. הם מקסימים. הוא מודע לקשיים ולמאמצים שהם עושים כדי שהוא והאחים שלו ירגישו טוב. משפחה מקסימה. באמת. כמה זה חשוב. אני מאמינה שזה מה שמחזק אותו.

כנרת (מחנכת בכיתה א') ויעל (מחנכת בכיתה ז') תיארו בדומה לכך:

היא [האמא של התלמיד] הייתה מאוד מעורבת, ראתה מה קורה, שאלה, התעניינה, דאגה, בגלל זה הוא גם התקדם מעבר. הייתה מעורבות הורית מאוד גדולה. האמא גם אמרה: "אני רוצה שתגידי לי אם הוא מסוגל להתקדם ואם כן מה הדרך, אני איתך"; הינו בקשר ממש עם האמא. אחד הדברים שהכי גרם לנו להצליח לשלב אותה כמה

שאפשר היה הקשר עם ההורים. מההתחלה היינו ביחד בזה. מבחינה חברתית להורים היה חשוב כי היא הגיעה ממש לבד. אני חושבת שזה ממש היה חשוב להם וגם לי, וזה ממש שינה לה את החוויה, האמא אפילו יזמה פעילות שהכינה לכיתה וזו הייתה קפיצה משמעותית בשביל הילדה.

עוד הוסיפו דנה (מחנכת בכיתה ה') וזיו (מחנך בכיתה י"א):

היינו בקשר כל הזמן... עבדנו בשיתוף פעולה. המעורבות שלהם הייתה מאוד מורגשת וזה גרם לי להרגיש נהדר, כשיש שיתוף פעולה מההורים ושיח פתוח אז אפשר לקדם יותר את התלמיד. הם נתנו גיבוי כשהיה צריך ועמדו מאחוריי; היא [האמא] הגיעה כבר לשלוש פגישות כאן בבית הספר, שהשתתפו בהן גם היועצת ורכז השכבה. וזה מאוד עוזר כי היא יודעת להציף לנו בעיות שאנחנו לא שמים לב אליהן והקשר איתה מאוד טוב.

בתמה זו עלו ביטויים של אתגרים לצד הזדמנויות בתהליך קליטתם של התלמידים המפונים. המרואיינים תיארו חסמים, כמו העדר מידע מוקדם על התלמידים וחוסר ליווי מקצועי. נוסף על כך, אנשי הצוות, אשר חלקם חוו מציאות חירום בעצמם, ציינו כי גם מצבם האישי הקשה עליהם לפעול באופן מיטבי. מעורבות מוגבלת מצד הורי התלמידים המפונים צוינה אף היא כאתגר שפגע ביכולתם של הצוותים ליצור תהליך השתלבות רציף ותומך. לצד האתגרים, המרואיינים הדגישו גם מרכיבים מקדמים בתהליך הקליטה: שמירה על שגרה וגבולות, התייחסות לתלמידים כאל חלק בלתי נפרד מהכיתה לאורך זמן ופיתוח שותפות פעילה עם ההורים.

לסיכום, ממצאי המחקר מעידים כי הצוותים החינוכיים וקהילת בית הספר הביעו רצון לתרום למאמץ המלחמתי באמצעות שילוב מיטבי של התלמידים המפונים. עם זאת, התהליך היה מלווה בחששות ובאתגרים בכמה היבטים, כגון תחושת איזודאות וחוסר שייכות של התלמידים והוריהם, תקווה לחזור הביתה לצד הבנה שהמצב עלול להימשך עוד זמן רב, פערים לימודיים ורגשיים של התלמידים שהמורים חשו לא בנוח או לא מיומנים לברר ולפתח לעומק, וכן קשיים אישיים ומשפחתיים של המורים עצמם בעקבות המלחמה. כל אלו נלוו לתחושת האחריות שחשו המורים לקלוט ולהכיל באופן מיטבי את התלמידים בכלל, ואת התלמיד המפונה בפרט. נוסף לכך, עלו חסמים, כגון העדר הכנה מוקדמת והיכרות מסודרת עם התלמיד, ליווי חסר לצוותים החינוכיים והעדר הכשרה מתאימה. כמו כן, נמצא כי שיתופי פעולה עם הורי התלמידים המפונים חשובים לצורך שילוב מיטבי של התלמיד בכיתה.

והעדרם משמש מחסום משמעותי בתהליך. הצוותים סיגלו לעצמם עקרונות מסייעים, כגון שמירה על עקביות ושגרה, התייחסות למצב הזמני כאל מצב קבוע וכן עידוד וטיפול שיתופי פעולה עם הורי התלמידים המפונים.

דיון

תהליך השתלבותם של תלמידים שפוננו מביתם ונקלטו בבתי ספר קיימים הוא מורכב ורגיש. נקודת המבט של הצוותים החינוכיים חושפת מתח בין הרצון להעניק לתלמידים תחושת שייכות וביטחון, לבין ההתמודדות עם קשיים ממשיים כמו מחסור במידע, פערים לימודיים ורגשיים ומצוקה אישית של אנשי הצוות עצמם לנוכח אתגרי התקופה. בתוך מציאות מורכבת של מלחמת פתע מתמשכת, ממצאי המחקר מדגישים את חוויית התלמידים והצוותים ואת האופן שבו הם התמודדו עם המורכבויות שעלו. הממצאים יוצרים תשתית לחשיבה ולדיון על הצרכים ועל ההתאמות המערכתיות הנדרשות במצבי חירום ממושכים.

היחס של קהילת בית הספר כלפי התלמידים המפונים היה מגוון. מצד אחד, המורים דיווחו על רצון לעזור לתלמידים המפונים ובכך לתרום את חלקם במלחמה. דיווח זה תאם גם את גישתם של חלק מהורי התלמידים בכיתות השונות, ובא לידי ביטוי גם מצידם של חלק מהתלמידים הקולטים. גילוי האמפתיה, הנתינה והרצון לסייע מבטאים התנהגות שהייתה שכיחה עם פרוץ המלחמה, ובאה לידי ביטוי בהתגייסות של העורף למאמץ המלחמתי במגוון אמצעים (אלמוג בר ואחרים, 2023), כולל התגייסות חברתית נרחבת לסיוע למפונים (אלרן ושפירא, 2025). מצד שני, עלו ביטויים של חשש, ריחוק ורתיעה מפני התלמידים המפונים. ניכר כי חלק מהמורים וההורים היו מוטרדים בשל חוסר הוודאות לגבי האופן שבו נוכחותם של התלמידים המפונים תשפיע על התלמידים הקולטים, בהיבט של חשיפה לאירועים מיום התקיפה, התנהגויות אלימות וכדומה. הדבר גם בא לידי ביטוי בהתנהגויות התלמידים הקולטים, שלעיתים היו מהם שהתרחקו ונרתעו מהתלמידים המפונים שנקלטו בכיתתם. המלחמה כאירוע חירום משברי ובלתי צפוי היא איום ממשי על חייהם ועל תפקודם של כלל אזרחי מדינת ישראל ויש לה השפעות שליליות נרחבות ועמוקות (זלצברגר ונויפלד, 2022). עם זאת, מצב הפגיעות או החוסן שונה מאדם לאדם, ולא כל האנשים מגיבים לאירועי מלחמה וטרור בתגובות שליליות (שפיגלמן וגלוקופף, 2016). נראה שההתמודדות האישית והמשפחתית של כל פרט היא שונה ומשפיעה בתורה על מידת הפניות שלו או שלה לראות את הצרכים של האחר ולהכיל אותם. עובדה זו מחזקת את החשיבות של פיתוח והטמעה של

תוכניות חוסן, בימי שגרה ומלחמה כאחד, לצוותי חינוך וטיפול במוסדות החינוך ובקהילה, שמטרתן להכין את הצוותים החינוכיים להתמודד עם מצבי משבר (סבג ועמיתים, 2024).

משתתפי המחקר העידו על כך שהתלמידים המפונים חשו ניתוק מהקהילה שלהם, ועל אף הניסיונות של הצוות החינוכי, היו מהם שלא הרגישו שייכים למקום החדש. תחושת השייכות היא מרכיב מרכזי בפיתוח זהות של כל אדם, ובפרט של ילדים ובני נוער. הדבר נכון בימי שגרה, וביתר שאת במצבי חירום (בלס, 2020). הסיכון הטמון בטראומה בעקבות לחץ עבור ילדים ומתבגרים הוא בראש ובראשונה הכניסה הבלתי בשלה לעולם המבוגרים או סיום לא מושלם של תהליך גיבוש הזהות. זאת כתוצאה מהפרעה להתפתחותם הפסיכוסוציאלית בשנים הקריטיות שבהן הפרט יוצר ומגבש לעצמו זהות יציבה וקבועה (ח'גל, 2016). נוסף על כך, המלחמה ניתקה את התלמידים מהסביבה החברתית המוכרת להם. עבור בני הנוער הדבר מאתגר עוד יותר, כיוון שגיל ההתבגרות הוא תקופה קריטית להתפתחות זהות אישית וקבוצתית וליצירת מסגרות חברתיות חשובות עם קבוצת השווים (Cronin & Mandich, 2015). התלמידים המפונים, המפוזרים לעיתים באזורים שונים בארץ, מנותקים מהסביבה החברתית המקורית שלהם. לפיכך, הם חסרים את היכולת להיתמך במעגלים החברתיים המוכרים להם – לשתף את חבריהם בקשיים שהם חווים, לעבד את המציאות החדשה שנקלעו אליה ולפרוק מתחים ודאגות. מצב זה עלול להעמיד אותם בסיכון לחוש ניכור וחוסר שייכות (חזן ועמיתים, 2024; סבג ועמיתים, 2024). יתר על כן, לעיתים קרובות המלחמה מעוררת תחושות של חרדה ופחד, ואלו עלולים להכביד ולהעצים קונפליקטים ומשברים אופייניים של גיל ההתבגרות (ח'גל, 2016). לפיכך, הצורך החינוכי-חברתי-רגשי ליצור בתוך המורכבות של המשבר מענה ייחודי לכל תלמיד מפונה, לצד גיבוש ואיחוד הכיתה מחדש כמכלול על המגוון שבה, הוא חיוני וחשוב ליצירת תחושת שייכות עבור התלמידים כולם, ובפרט של אלו שנותרו מביתם (גליק, 2007). בתי ספר המדגישים בשגרה ערכים של הכלה, שונות ומגוון, ומאפשרים הזדמנויות לכל תלמיד להשתלב לימודית, חברתית ורגשית (דביר ועמיתיו, 2010) – סביר שיצליחו גם בקליטתם ובשילובם של התלמידים המפונים. ניתן לשער כי מגוון גורמים תורמים לקליטה ושילוב מיטביים של תלמידים מפונים, ובהם חוסן אישי, קשרים חזקים בין הילדים המפונים לבין הוריהם, בריאות נפשית טובה של ההורים, תמיכה וזמינות מצד המשפחה המורחבת וקהילה מקומית תומכת (McDonald-Harker et al., 2021). במחקרים עתידיים כדאי לבחון את ההשפעה של התמיכה הבית ספרית והקהילתית על יכולת ההשתלבות וההתמודדות של תלמידים מפונים בטווח הארוך, וכן

לזהות את המנגנונים הפנימיים והחיצוניים של תלמידים אלו, שמסייעים לשילוב מוצלח בתנאים של פינוי פתאומי וטראומה.

ממצא מרכזי נוסף העיד על תחושה של "זמניות מתמשכת" בקרב הצוותים החינוכיים ובקרב התלמידים המפונים. תחושה זו, כך עלה, פגעה במוטיבציה ובהתנהגות של התלמידים בבתי הספר הקיימים, שכן "לא באמת צריך לבסס עוגן, כי עוד מעט חוזרים הביתה". תחושת זמניות עלולה להוביל לחוסר יציבות רגשית ולחוסר יכולת להתחייב לתהליך הלמידה וההשתלבות החברתית, הן מצד התלמידים והן מצד הצוותים (תובל'משיח, 2008). הסתגלות מסוימת למצב המתמשך עשויה להיות חיובית ואף חיונית, שכן היא מפחיתה את תחושת הפחד ומאפשרת תפקוד יום-יומי יציב יותר. עם זאת, הסתגלות למצב של "זמניות" עלולה גם לגרום לשחיקה בחוסן, בשל תהליכים של אובדן משאבים מתמשך (תובל'משיח, 2008). במציאות של מלחמה מתמשכת, כאשר רבים מהמפונים טרם שבו לביתם, נדרשת מהצוותים החינוכיים מודעות והתנהלות רגישה לסוגיה זו. איזון בין שמירה על שגרה עקבית לבין הכרה בתחושת הזמניות כלגיטימית הוא אסטרטגיה להתמודדות. מצד אחד, שגרה לימודית מספקת תחושת יציבות וביטחון לתלמידים ולצוותים – עוגנים חשובים בתקופה של חוסר ודאות. מצד שני, הכרה של תחושת הזמניות כלגיטימית, לא רק נותנת מקום לקושי ולמצוקה, אלא גם נושאת את התקווה לחזרה הביתה, ובכך עשויה לספק מידה של הגנה מפני שחיקת החוסן האישי והקהילתי (תובל'משיח, 2008).

ממצאי המחקר חשפו כמה חסמים לצד הזדמנויות שיכולים לתרום לשילובם של התלמידים המפונים במסגרת החינוכית הקולטת. בין החסמים צוין המחסור בידע קודם על התלמידים מבחינה לימודית והתנהגותית, וכן העדר מידע על רמת החשיפה של התלמיד לאירועי המתקפה ב־7 באוקטובר. חוסר המידע מהורי התלמידים המפונים יצר קושי עבור המורים והמורות לקדם את השתלבותם של התלמידים בכיתתם. הספרות המחקרית מצביעה על כך שהמעורבות ההורית בבית הספר, אם היא נעשית בדרך נכונה ומותאמת לצורכי התלמיד והמשפחה, תורמת להתפתחות של הילד בכל ההיבטים (פרידמן, 2011). מעורבות כזו משפיעה באופן חיובי על הישגי הילדים (עפרים, 2014), על הדימוי העצמי שלהם (פישר ופרידמן, 2009) ועל התפתחותם הרגשית והחברתית (שכטמן ובושריאן, 2015). עם זאת, בחינת הקשר בין ההורים למורים מעלה אתגרים רבים, ושיתוף הפעולה ביניהם אינו מובן מאליו גם לא בימי שגרה (פרידמן, 2011). המעורבות ההורית בבית הספר דורשת אחריות משותפת ומקבילה בין ההורים לצוות החינוכי, המבוססת על שיתוף פעולה והדדיות, המחייבים אמון וכבוד הדדי.

אמון זה אינו מובן מאליו ולרוב יש לעמול על פיתוחו (שכטמן ובושריאן, 2015). המחקר הנוכחי מרחיב את הידע בתחום בכך שהוא מציג את האתגרים הייחודיים שמצב החירום יצר בשותפות שבין הורים והצוות החינוכי. אתגרים אלו נבעו מהעדר היכרות מוקדמת, מהמשבר האישי שחווי ההורים בעקבות הפינוי הפתאומי ומהתפיסה של המסגרת החינוכית כזמנית – הן מצד ההורים והן מצד הצוות. תנאים אלה העמיקו עוד יותר את המורכבות המוכרת בספרות המחקרית בנוגע לשותפות זו. ממצאים אלה מדגישים את הצורך בפיתוח ידע ומיומנויות בקרב צוותים חינוכיים לחיזוק הקשר עם ההורים ולקידום שיתוף פעולה (Smith & Sheridan, 2019), בייחוד בעיתות משבר וחירום.

חסם נוסף שעלה במחקר הוא התחושה של המורים שהם אינם מיומנים ומוכשרים מבחינה רגשית לנהל את השיח ואת העשייה היומיומית עם התלמידים המפונים. הם חשו, מצד אחד, שאינם יודעים איך לפתח את השיח הרגשי ולהעמיק אותו, ומצד שני חששו לעשות זאת, שמא יקשו על התלמיד עוד יותר או יחמירו את מצבו. ממצאים אלו דומים לממצאי מחקרים שבחנו את התמודדות מערכת החינוך בתקופת הקורונה, בעיקר סביב מצבים של שכול ואובדן (שריף, 2020; 2021; Dyregrov et al., 2020). מלחמת חרבות ברזל ותקופת הקורונה חולקות מאפיינים משותפים מעצם היות שתיהן מצבי חירום לאומיים, וכן לאור העובדה ששתיהן אתגרו את מודל ההוראה המסורתי (פריילנדאו ושותפיה, 2023). אומנם הצוותים החינוכיים אינם מצופים לספק טיפול לתלמיד, אך הם אלה המלווים אותו באופן יום-יומי ויכולים לנטר את מצבו הרגשי, הלימודי והחברתי. לפיכך, קיימת חשיבות לבחון את צורכיהם של הצוותים החינוכיים על מנת לגבש הבנה וגוף ידע בנוגע לדרכי ההתמודדות שלהם, לצורך בניית הכשרה לפיתוח מיומנויות המורה להתערבות מתאימה במצבים אלה.

עוד עלה במחקר, בדומה לממצאי מחקרים מתקופת הקורונה, שגם באירועי משבר לאומיים אחרים בישראל, כמו במלחמת חרבות ברזל, ניכר שהמורים מוצאים את עצמם בתהייה בין התחום האישיהפרטי לבין התחום המקצועי-הציבורי (שושן-רפאלי, 2024). ברוב המקרים, הצוותים החינוכיים "נכנסים מתחת לאלונקה..." כי הילדים צריכים אותי", ובמקביל שמים בצד את צורכיהם האישיים ואף מוותרים עליהם, ומקדישים את כל מרצם לטובת הצורך הציבורי והמקצועי (שושן-רפאלי, 2024). במחקר הנוכחי נראה כי אף שהמורים התמודדו בעצמם עם אתגרים רגשיים, הם התגייסו למען המטרה והשתדלו לעשות את המיטב כדי לעזור ולקדם את השתלבותם של התלמידים המפונים. בהיבט הקליני, חשוב להבין את המשמעויות של התגייסות זו לטווח הקצר והארוך (שושן-רפאלי, 2024). אנשי החינוך ניצבים

בחזית ההתמודדות עם קשיים ומשברים של תלמידים בשגרה, ובמיוחד בעיתות חירום. הם נחשפים לסיפורים מורכבים, חווים את כאב תלמידיהם ונמצאים בסיכון מתמיד לחוות טראומה משנית (שושן־רפאלי, 2024). ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את הידע המחקרי שנצבר מתקופת הקורונה, אשר הצביע על כך שמורים נדרשים להתמודד עם אתגרים רגשיים ודילמות מורכבות בזמן משבר, ומביעים צורך בליווי מקצועי שיסייע גם בוויסות הרגשי שלהם עצמם (פריילנדאו ושותפיה, 2023). מצב זה מגביר את הסיכון לשחיקה, תהליך של התרוקנות הדרגתית ומתמדת של משאבי התמודדות אצל המטפלים, ובמקרה זה – המורים. התרוקנות זו עשויה לפגוע פעמיים: בפעם הראשונה במורה עצמו, ובפעם השנייה בתלמידים (פימה, 2008). לפיכך, חשוב לספק בעקביות תמיכה מקצועית ורגשית לצוותים החינוכיים, כולל מחנכים, מורים מקצועיים, מנהלים ותומכי הוראה (שושן־רפאלי, 2024). נושא הוויסות הרגשי של המורים מקבל מקום חשוב גם במחקרים בישראל בתחום הכשרת מורים לפיתוח חוסן ויישום תגובות מתאימות במצבי לחץ וטראומה (Baum et al., 2009). עם זאת, ממצאי המחקר מצביעים על פער בין ההבנה התאורטית של חשיבות הנושא לבין יישומו בפועל (חזן ועמיתיה, 2024).

לצד הקשיים והאתגרים בקליטת התלמידים המפונים ובשילובם בבתי הספר, זוהו גם דרכים ואפשרויות לקידום: היצמדות לשגרה קבועה וברורה, שהזכרה קודם לכן, וכן עבודה בשיתוף פעולה עם הורי התלמידים המפונים. מחקרים מצביעים על קשר בין התמודדות ההורים והתמודדות ילדיהם, במיוחד לאחר חשיפה לאירועי לחץ, אלימות פוליטית ומלחמות (ח'גל, 2016). כאשר ההתמודדות ההורית טובה, הילדים מצליחים לגייס משאבים ולהתמודד בצורה חיובית. לעומת זאת, כאשר ההתמודדות ההורית חסרה, תפקוד הילד נפגע (ח'גל, 2016), כפי שעלה גם במחקר הנוכחי. במקרים שבהם לא התקיים שיתוף פעולה עם ההורים או כאשר ההורים לא היו פנויים, קליטת התלמידים המפונים והשתלבותם בכיתה היו חלקיים. החוסן ההורי בעיתות משבר הוא גורם מרכזי בתחושת החוסן של הילדים (סבג ועמיתים, 2024), לכן המאמץ לשלב את ההורים המפונים בתהליך קליטתו של ילדם בבית הספר הוא חשוב. עם זאת, יש לבצעו בעדינות וברגישות, באמצעות שילוב אנשי מקצוע רלוונטיים מבית הספר, כמו יועצת או פסיכולוגית, שיוכלו להעניק להורים תמיכה רגשית עקבית במציאות המורכבת (פת'הורנצ'יק ועמיתים, 2016).

מסקנות והשלכות יישומיות

המחקר מדגיש את הצורך במענה ייחודי, לימודי ורגשי, לתלמידים המפונים שהשתלבו כיחידים בבתי הספר ברשויות הקולטות. מעבר להשפעות המלחמה על כלל אזרחי המדינה, תלמידים אלו חוו ניתוק פתאומי מסביבתם המוכרת, מה שמגביר את הסיכון שלהם לפתח קשיים רגשיים ונפשיים. הצוותים החינוכיים הצביעו על הצורך בהדרכה וליווי קבועים – הכוללים ידע וכלים לעבודה עם תלמידים שחוו טראומה, לצד תמיכה רגשית בצוותים עצמם. נוסף לכך, עלה הצורך בחיזוק השותפות בין ההורים למורים, בד בבד עם עידוד מעורבות ההורים לשיפור תהליך קליטתו של ילדם בכיתה. מומלץ ששותפות זו תלווה באופן מותאם וסדיר גם על ידי אנשי טיפול, המודעים לאתגרים הייחודיים שאיתם מתמודדות משפחות המפונים. כמו כן, מומלץ לשמור על שגרות לימודיות יציבות, עם הכרה בתחושת הזמניות שמלווה את התלמידים, מתוך מטרה לספק ביטחון לצד ביטוי ותיקוף לקשיים ולתקווה לשוב הביתה. יישום המלצות אלו עשוי לחזק את המענים הניתנים לתלמידים המפונים, לסייע בהשתלבותם ולהכין את המערכת החינוכית להתמודדות מיטבית עם מצבי חירום עתידיים. באופטימיות זהירה, ניתן לציין כי חרף הקשיים והאתגרים שעלו, המורים והמורות דיווחו על השתלבות חיובית יחסית של מרבית התלמידים המפונים. תופעה מרשימה זו, המכונה "קסם שכיח" (ordinary magic) (Masten, 2001), משקפת את יכולת ההתמודדות הטובה של רוב הילדים עם מצבי חיים קשים.

מגבלות המחקר וכיוונים למחקרי המשך

המחקר תורם להבנה תאורטית ויישומית של תהליך קליטתם והשתלבותם של תלמידים מפונים במלחמת חרבות ברזל בבתי ספר קיימים. עם זאת, למחקר מספר מגבלות. ראשית, מספר המשתתפים מצומצם יחסית, בשל קושי בגיוס מורים להתראיין בתקופת שיא הלחימה, היות שהעומס הרגשי והמקצועי הקשה על זמינותם. מחקרי המשך יכולים להרחיב את המדגם, כך שיכלול אנשי צוות חינוכי גם מאזורים גאוגרפיים נוספים וגם מזרמי חינוך מגוונים, לרבות הזרם הממלכתי דתי והחינוך המיוחד. כך יתאפשר ייצוג רחב ומגוון יותר של האוכלוסייה הנחקרת. גיוון זה עשוי להעמיק את ההבנה בנוגע להשתלבותם של תלמידים מפונים ולהרחיב את הרלוונטיות של התובנות שנגזרו מן הממצאים למסגרות חינוכיות נוספות. נוסף על כך, הנתונים נאספו מתוך ראיונות עם מורים בלבד, כך שחוויות התלמידים המפונים הובאו בעקיפין דרך תפיסותיהם של המורים. להעמקת ההבנה, מומלץ בעתיד לשלב

נקודות מבט נוספות – של מנהלים, הורים וכמובן של התלמידים עצמם. התייחסות רחבה זו תספק תמונה מקיפה ומדויקת יותר של האתגרים והמענים הנדרשים.

הכרת תודה

החוקרת מבקשת להודות לעופרי אשכנזי וגילי בן יעקב על השותפות באיסוף הנתונים.

רשימת מקורות

אלמוג'בר, מ', בר, ר', ברקאי, ר' ומרמוס, ה' (2023). פעילות החברה האזרחית בישראל במלחמת חרבות ברזל: מגמות ותובנות ראשוניות. המכון לחקר החברה האזרחית והפילנתרופיה בישראל. בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד.

אלרן, מ' ושפירא, א' (2025) חוסן לאומי במבחן ההתפנות האזרחית הנרחבת במלחמת חרבות ברזל: מאפיינים, אתגרים ומשמעויות. המכון למחקרי ביטחון לאומי.

בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט על. בתוך: א' וייס (עורך), דו"ח מצב המדינה. מרכז טאוב.

גליק, ר' (2007). בית-הספר "ניצני קטיף" מתמודד עם ילדי המפונים. אתרוג: כתב-עת לענייני חינוך, יהדות וחברה, 6–7.

דביר, נ', אלוני, נ' והררי, ד' (2010). העצמה חינוכית לילדים פליטים ומהגרי עבודה בתל אביב: דיאלקטיקה של השתלבות ורב-תרבותיות. מכללת סמינר הקיבוצים, הוועד הישראלי לאונסקו.

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

וייסבלאי, א' (2023). שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתיים בתקופת מלחמת 'חרבות ברזל'. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

זלצברגר, ע', ונויפלד, ר' (2022). ניהול מצבי חירום בישראל: לקראת דוקטרינה ישראלית

ומסגרת רגולטורית כוללת. אוניברסיטת חיפה.

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

חן-גל, ש' (2016). התמודדות בית ספרית במצבי משבר. המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי, משרד הכלכלה והתעשייה האגף להכשרה מקצועית ופיתוח כח אדם.

מבקר המדינה. (2009). דוח מעקב: היבטים בטיפול במפוני "גוש קטיף" בעקבות ההתנתקות.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2023). השנתון הסטטיסטי "ילדים בישראל" – נתונים אודות ילדים במלחמת חרבות ברזל.

המנהל הפדגוגי, חדר מצב – משרד החינוך (2023). שילוב תלמידים מאזורי הלחימה, המתפנים באופן עצמאי, במוסדות חינוך ברשויות קולטות – מבצע "חרבות הברזל" <https://meyda.education.gov.il/files/Special/emergency/procedure-reception-evacuees.pdf>

סבג, י', רזניקובסקי-קוראס, א' וארזי, ט' (2024). השפעות מלחמת "חרבות וברזל" על ילדים ובני נוער בישראל. מכון מאירס גיוינט ברוקדייל.

עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים הורים בסביבה משתנה". היזמה למחקר יישומי בחינוך.

פימה, ל' (2008). ניהול בית ספר בתנאי טרור וטראומה מתמשכת – שמירה על אי של שפיות במציאות של אי שפיות. עבודת גמר לתואר שני במנהל החינוך, המכללה האקדמית לחינוך – אחוה.

פישר, י' ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים, 47, 11–40. פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר – הורים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 237–267.

פריי-לנדאו, ר', מירסקי, ח' וצבר בן יהושע, נ' (2023). התמודדות מורות המלוות תלמידים שכולים בתקופה מרבית אובדניים: מחקר מקרה הקורונה ליישום במלחמת חרבות ברזל. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4648>

פת-הורנצ'יק, ר', אחיטוב, מ', אסולין-פרץ, ל', קמינר, ח', קפלנסקי, נ', רוזנבלט, א' וברום, (ד'2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אימהותיהם:

שלוש קהילות תחת אש. מגמות, 2, 29–54.

ציטרין, י' (2014). תכנית ההתנתקות החד-צדדית: בראי שיקומם של התלמידים העקורים (2005–2013). המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

שושן-רפאלי, ע' (2023). לוחמי ולוחמות החינוך כעוגן בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". זמן ישראל.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העליסודי, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שפיגלמן, כ' וגלוקופף, מ' (2016). השפעות נפשיות של חשיפה למלחמה וטרור על אנשים עם מוגבלות פיזית או חושית. החוג לבריאות נפש קהילתית, הפקולטה למדעי הרווחה ובריאות, אוניברסיטת חיפה.

שריף, א' (2021). התמודדות עם שכול במשבר הקורונה – פיתוח תכנית "ממעמקים". בתוך א' בן שחר וע' חרמוני (עורכים). מידעו"ס, 93, 18–23.

שרלו, י' (2010). שו"ת ההתנתקות. משכל.

תובל-משיח, ר' (2008). השפעת הטרור המתמשך: מצוקה וחוסן באוכלוסיה הישראלית. סוגיות חברתיות בישראל, 6, 6–28.

Bleich, A., Gelkopf, M., Solomon, Z. (2003). Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and coping behaviors among a nationally representative sample in Israel. *Journal of American Medical Association*, 290(5), 612–620. <https://doi.org/10.1001/jama.290.5.612>

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer Singapore.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing*

among five approaches (4th ed). Sage.

Cronin, A., & Mandich, M. B. (2015). *Human development and performance throughout the lifespan*. Clifton Park, New York: Thomson Delmar Learning.

Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Lytje, M. (2020). Loss in the family—A reflection on how schools can support their students. *Bereavement Care*, 39(3), 95-101. <https://doi.org/10.1080/02682621.2020.1828722>

Feldman, R., Vengrober, A., & Ebstein, R. P. (2014). Affiliation buffers stress: cumulative genetic risk in oxytocin–vasopressin genes combines with early caregiving to predict PTSD in war-exposed young children. *Translational psychiatry*, 4(3), 370. <https://doi.org/10.1038/tp.2014.6>

Franczak, I., & Lutz, A. (2024). Kids in limbo: War, uncertainty, and the school experiences of Ukrainian refugee students in Poland. *Sociological Forum*. <https://doi.org/10.1111/socf.13022>.

Galea, S., & Resnick, H. (2005). Posttraumatic Stress Disorder in the general population after mass terrorist incidents: Considerations about the nature of exposure. *CNS spectrum*, 10(2), 107-115. <https://doi.org/10.1017/S1092852900019441>

Idrees, W. (2020). Education in times of crisis: Shaping the future of internally displaced children-A case study from Pakistan. *EPiC Series in Education Science*, 3, 162-173. <https://doi.org/10.29007/qq96>

Kuwert, P., Brähler, E., Glaesmer, H., Freyberger, HJ., & Decker, O. (2009). Impact of forced displacement during World War II on the present-day mental health of the elderly: a population-based study. *International Psychogeriatrics*, 21(4), 748-753. <https://doi.org/10.1017/S1041610209009107>

Levi-Belz, Y., Groweiss, Y., Blank, C., & Neria, Y. (2024). PTSD, depression, and anxiety after the October 7, 2023 attack in Israel: A nationwide prospective study.

- eClinicalMedicine, 68, 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2023.102418>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *The American Psychologist*, 73(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child development*, 81(4), 1029-1039. <https://www.jstor.org/stable/40801458>
- McDonald-Harker, C., Drolet, J. L., Sehgal, A., Brown, M. R., Silverstone, P. H., Brett-MacLean, P., & Agyapong, V. I. (2021). Social-ecological factors associated with higher levels of resilience in children and youth after disaster: the importance of caregiver and peer support. *Frontiers in public health*, 9, 682-634. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.682634>
- Mkhitarian, E. (2024). Social and pedagogical problems of refugee/IDP students under blockade. *Scientific Bulletin*, 1(46), 86-98. <https://doi.org/10.24234/scientific.v1i46.137>
- Oniskovets, B. (2023). Resilience and Adaptation: Organizing the Educational Process in Wartime. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4497921>
- Paton, D., & Johnston, D.)2001(. Disasters and communities: Vulnerability, resilience, and preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 10(4), 270–277. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005930>
- Shalev, A.Y., & Freedman, S. (2005). PTSD following terrorists attack: A prospective evaluation. *The American Journal of Psychiatry*, 162, 1188-1191. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.7.1188>

doi.org/10.1176/appi.ajp.162.6.1188

Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>

UNESCO, (2010). Education and displacement: assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190715>

Zerach, G., & Tam, E. (2016). The relationships between family functioning and attachment orientations to post-traumatic stress symptoms among young adults who were evacuated from Gaza Strip settlements as adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29 (2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1014998>

"He is neither here nor there":

The experience of integrating displaced students during the "Harvot Barzel" war – From the perspective of the educational staff

Mati Zakai Mashiach

Abstract

The war of "Harvot Barzel", which began on October 7, 2023, presented significant challenges to the education system, including disruptions to learning continuity, school closures, urgent evacuations of civilians, and the integration of thousands of displaced students, all while coping with national trauma, especially in communities near the Gaza border. This study explores the integration of students evacuated individually with their families, rather than as part of a group, from southern Israel and northern border communities from the perspective of educational staff who welcomed them into their classrooms. Semi-structured interviews with 13 teachers from various schools in central Israel revealed diverse attitudes towards the displaced students and their families, highlighting the students' need for stability and belonging and the challenges and opportunities in their integration. Additionally, the study underscores the need for emotional and professional support for educational staff to ensure displaced students' optimal adaptation and recovery.

Keywords: Displaced students, teacher perspectives, wartime education