



מהכשרה ליישום:

דרכי התמודדות של צוותי החינוך בשדרות באמצעות מיומנויות חברתיות-רגשיות עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל

שירה רוזנברג ואודליה אלקובי

תקציר

המאמר בוחן את דרכי ההתמודדות של צוותי החינוך בעיר שדרות עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, מתוך התמקדות ביישום מיומנויות חברתיות-רגשיות שנלמדו בתוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית שהתקיימה בעיר שדרות (2020–2022). המחקר התבסס על ראיונות עומק שנערכו כחודשיים לאחר מתקפת 7 באוקטובר 2023 עם 13 אנשי חינוך, מורים, גננות, סייעות, פסיכולוגים ובעלי תפקידים במחלקת החינוך.

הממצאים מצביעים על יישום תכנים מההכשרה שבאו לידי ביטוי בהגברת מודעות חברתית ותחושת מסוגלות, בשימוש במשחק ובנקיטת יוזמה, וכל אלו עלו כחלק מדרכי התמודדות עם המשבר. התמות משקפות משאבים פנימיים ותודעתיים שנדרשו לשם יישום ההכשרה (מודעות חברתית, תחושת מסוגלות), בעוד אחרות מתארות דרכי יישום פרקטיות בשדה החינוכי (משחק, יוזמה). מיומנויות אלו תרמו להגברת תחושת המסוגלות, ליצירת קשרים תומכים עם תלמידים ועמיתים ולחיזוק החוסן האישי והקהילתי.

המחקר מדגיש כי הכשרה בלמידה חברתית-רגשית נחוצה בזמן שגרה וחיונית ובעלת משמעות מיוחדת בעיתות משבר. ממצאיו תורמים להבנה מעמיקה של תפקיד הפיתוח המקצועי בהיערכות מערכתית למצבי חירום ומציעים כיוונים למדיניות ולהמשך פיתוח הכשרות בתחום החינוך.

ד"ר שירה רוזנברג,

המחלקה לחינוך מיוחד,
המכללה האקדמית הרצוג
דוא"ל:
shiraro@herzog.ac.il

ד"ר אודליה אלקובי,

המחלקה לחינוך מיוחד,
מכללת אחוה. דוא"ל:
taazumot.edu@gmail.com

לציטוט: מדעי החברה) –

רוזנברג שי ואלקובי א' (תשפ"ו).
מהכשרה ליישום: דרכי
התמודדות של צוותי החינוך
בשדרות באמצעות מיומנויות
חברתיות-רגשיות עם פרוץ
מלחמת חרבות ברזל, חמדעת,
יט (תשפ"ו).

מילות מפתח:

למידה חברתית-רגשית
(SEL), חוסן, משבר, מלחמת
חרבות ברזל, פיתוח מקצועי

מבוא

חשיבות הלמידה החברתית-רגשית (SEL)

למידה חברתית-רגשית (SEL - Social Emotional Learning) היא מושג התפתחותי, המשלב הבנה חברתית, עיבוד מידע חברתי ומכלול של מיומנויות חברתיות מעשיות (McKown, 2015). ארגון CASEL הגדיר חמישה תחומי ליבה מרכזיים של SEL: מודעות עצמית – היכולת לזהות רגשות, מחשבות וערכים אישיים ולהבין כיצד הם משפיעים על ההתנהגות; ניהול עצמי – היכולת לווסת רגשות, מחשבות והתנהגויות במצבים שונים; מודעות חברתית – היכולת להבין ולהזדהות עם נקודות המבט של אנשים מרקעים ומתרבויות שונות; מיומנויות של מערכות יחסים – היכולת ליצור ולשמר מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם יחידים וקבוצות; קבלת החלטות אחראית – היכולת לקבל החלטות נכונות הקשורות להתנהגות אישית ולאינטראקציות חברתיות (Jagers et al., 2019).

מחקרים מהעשור האחרון מדגישים שחשוב לפתח מיומנויות חברתיות רגשיות בקרב ילדים, בני נוער ומבוגרים בכלל ובקרב צוותי החינוך בפרט. נמצא כי מיומנויות בקרב אנשי חינוך משפיעות באופן ישיר על האקלים הבית ספרי, על ניהול הכיתה ועל איכות מערכות היחסים עם תלמידים (Jones et al., 2013). כשהמורים בעלי מיומנויות חברתיות-רגשיות ומבקשים לטפח בקרב תלמידיהם מיומנויות אלה, התלמידים מזהים זאת ומפיקים מכך תועלת רבה (Colaianne et al., 2020). יתרה מזו, נמצא כי יכולות גבוהות של מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב מורים מסייעות להם להתמודד טוב יותר עם מצבי לחץ ושחיקה, שכן השחיקה של המורים עלולה לפגוע במערכות היחסים החיוביות שהם מפתחים עם תלמידיהם, בניהול היעיל של הכיתה וברוחות התלמידים (Jennings & Greenberg, 2009). לבסוף, המילטון ודוס (Hamilton & Doss, 2021) מצאו שמורים המדווחים על רווחה נפשית גבוהה יותר משתמשים בפרקטיקות רבות יותר של למידה חברתית-רגשית בכיתותיהם.

מכאן שלמידה חברתית רגשית אינה רק נושא פדגוגי אחד מני רבים, אלא מנגנון מרכזי ליצירת חוסן אישי וקהילתי. לכן התמקדות המחקר בבחינת אופן יישום ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית בפרוץ מלחמת חרבות ברזל נשענת על תשתית מחקרית המדגישה את חשיבותן של מיומנויות חברתיות-רגשיות כמנגנון להתמודדות עם מצבי משבר.

פיתוח מקצועי בלמידה חברתית-רגשית בישראל

הפיתוח המקצועי של צוותי חינוך נתפס בשנים האחרונות כמפתח מרכזי לשיפור איכות

ההוראה ולהתמודדות עם אתגרי המערכת (Iqbal & Ali, 2024). בהקשר זה, המודעות לחשיבות הפיתוח המקצועי בתחום הלמידה החברתית-רגשית הולכת וגוברת. כפי שעולה מהספרות (רן ועמיתים, 2018), תוכניות ההתערבות שהטמיעו הצוות הבית ספרי והמורים נמצאו מועילות ומשמעותיות, והמפתח להצלחתן טמון בהכשרה מעמיקה של הצוות בלמידה חברתית-רגשית.

במחקרה של אלקובי (2023), אשר חקרה 470 מורים בישראל שעברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית, נמצא כי תחושת המסוגלות של המורים בתחום זה עולה לאחר ההכשרה, הן בלמידה מסורתית והן בלמידה היברידית. דורלאק ועמיתיו (Durlak et al., 2011) הדגישו כי המסוגלות החברתית-רגשית של המורים והכישורים הפדגוגיים שלהם משפיעים ישירות על האקלים הכיתתי ועל התרבות הבית ספרית. קופלמן-רובין ועמיתיו (Kopelman-Rubin et al., 2020) הצביעו על הקשר ההדדי שבין המאפיינים הרגשיים ללימודיים ועל השפעת הלמידה החברתית-רגשית על קידום כישורי החוסן הנפשי.

לפי ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012), קיימים מספר אתגרים מרכזיים בהכשרת מורים בתחום הלמידה החברתית-רגשית, כמו הכשרה מוגבלת של הצוות החינוכי ותמיכה מקצועית מצומצמת בהטמעת הלמידה החברתית-רגשית. רן ועמיתיה (2018) טוענים כי האתגר בתחום זה הוא העדר מדדים אחידים, כך שלא ניתן להעריך את הצלחת התוכניות, וכן העדר מדיניות אחידה, המקשה על הטמעה אפקטיבית של תוכניות ההכשרה לצוותי החינוך. בנוגע להתמודדות עם משברים, על פי מחקרם של שונרט-רייכל ועמיתיו (Schonert-Reichl et al., 2017), תמיכה מערכתית ופיתוח מקצועי מתמשך בלמידה חברתית-רגשית חיוניים כדי שתוכניות ללמידה חברתית-רגשית ייטמעו ויצליחו, במיוחד בעיתות משבר. הם מדגישים את חשיבותם של מדיניות תומכת ומשאבים מתאימים בהכשרת צוותי החינוך.

מאחר שהספרות המחקרית מדגישה את חשיבות ההכשרה בתחום הלמידה החברתית-רגשית, חיוני ומעניין להבין כיצד תכנים ומיומנויות שנלמדו בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית יבואו לידי ביטוי בהתמודדותם של צוותי החינוך בעיתות משבר בכלל ובעת משבר קולקטיבי בפרט, כמו בפרוץ מלחמת חרבות ברזל. להלן נתאר את תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית, שבה השתתפו צוותי החינוך בעיר שדרות בין השנים 2020 ל-2022.

תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית

תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית בעיר שדרות פותחה כהתערבות מערכתית וכללה

הכשרה, פיתוח תוצרים והתנסויות בהם בשדה החינוכי. את התוכנית הוביל ראש העיר ומנהל מחלקת החינוך בעיר שדרות, בשיתוף משרד החינוך, רשת אמית, קרן רש"י ומרכז תעצומות – שהוקם ב-2011 במטרה לקדם את תחום המיומנויות החברתיות, מכשיר אנשי טיפול וחינוך ונותן מענה לתלמידים בגילים שונים. את ההוראה ותוכני הלמידה החברתית-רגשית הוביל וביצע מרכז תעצומות, ואת תהליך היישום הובילה רשת אמית.

התוכנית נבנתה על פי מודל חינוכי רב-ממדי, הכולל ארבעה רכיבים מרכזיים: ידע, מיומנויות, עמדות וערכים חינוכיים (Ghorbani & Jafari, 2024). ההכשרה בממד הידע כללה ידע פדגוגי, ידע תוכני וידע פדגוגי-תוכני; בממד המיומנויות הודגשו מיומנויות חברתיות ומיומנויות רגשיות; בממד העמדות הושם דגש על טיפוח עמדות חיוביות כלפי למידה חברתית-רגשית, עם אמונה ביכולת ההשתנות, נכונות לאמץ שינויים ולהשקיע בהתפתחות אישית ומקצועית בתחום, ובממד הערכים החינוכיים הוטמעו ערכים כגון אמפתיה, ערבות הדדית ואחריות קהילתית. מבנה רב-ממדי זה אפשר לצייד את צוותי החינוך בכלים מגוונים ומשלימים כדי שבעתיד יוכלו להתמודד עם אתגרים מורכבים.

ההכשרה לוותה בלמידה התנסותית, תהליך שבו אדם לומד מתוך חוויה ישירה, התבוננות עליה, והפקת מסקנות יישומיות (קולב, 1984). למידה זו באה לידי ביטוי במשחק שנערך בכל מפגש, סדנאות, סיורים וטיסה לפורטוגל. כמו כן, המשתתפים נדרשו להתנסות בפועל בהטמעת למידה חברתית-רגשית בשדה החינוך.

להתנסויות השונות היו שלוש מטרות: האחת, למידה התנסותית ליצירת למידה משמעותית המשפיעה על עמדות ותפיסות (זוהר, 2020); השנייה, תרגול פרקטיקות יישומיות, כך שההתנסויות תשמש עוגן הניתן ליישום בשדה; השלישית, בניית קרבה וחוויות שייכות בקרב המשתתפים, המקימות תנאי למידה ומשמשות מודל לתכנים החברתיים-רגשיים הנלמדים. ההכשרה הוערכה בעבר במסגרת דוח הערכה שהוכן על ידי מכון שמיר (בן-גל דהן ויהודה, 2022), וממנו עלה כי ההכשרה שיפרה במידה רבה את תחושת המסוגלות של אנשי החינוך, הטמיעה כלים רגשיים-חברתיים ופיתחה שפה מקצועית בתחום הלמידה החברתית-רגשית. עם זאת, דוח זה בחן את תרומת התוכנית בשגרה. בהקשר זה, השנים 2020–2022 היו תקופת שגרה יחסית בשדרות, בוודאי לעומת ימי מלחמת חרבות ברזל אשר פרצה בשנת 2023.

המחקר הנוכחי מבקש להעמיק ולבחון את אופן היישום של תוכני ההכשרה דווקא בזמן משבר קולקטיבי בפרוץ מלחמת חרבות ברזל. המחקר מתמקד בהתמודדות הצוותים החינוכיים בשדרות ובוחן כיצד יושמו בפועל תוכני הלמידה חברתית-רגשית אשר נלמדו בהכשרה.

דרכי התמודדות בעת משבר

משבר הוא מצב המאופיין בחוסר איזון, בחוסר ודאות ובערעור של תחושת הביטחון האישי (Flannery & Everly, 2000). בעשורים האחרונים גופי בריאות הציבור ומדיניות מתארים משבר כאירוע או רצף אירועים המאופיין באירודאות גבוהה, איום קיומי, הפרעה משמעותית לשגרה ולתפקוד ודרישה לקבלת החלטות תחת לחץ ומשאבים מוגבלים (World Health Organization, 2021). בהקשר החינוכי, משברים עלולים להשפיע הן על התלמידים והן על צוותי החינוך, ולהתבטא בקשיי ריכוז, הפרעות שינה, חרדה, דיכאון ובעיות התנהגותיות (Pat-Horenczyk et al., 2019). מחקרים מראים כי כ-25% מהאנשים החווים אירוע טראומטי עלולים לפתח הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD) (Cole et al., 2013).

המונח "התמודדות" נוגע לתיעול מאמצים קוגניטיביים והתנהגותיים כדי לנהל מתח פסיכולוגי (Wang, 2023). תמיכה חברתית ויכולת פתרון בעיות נמצאו כמנגנוני התמודדות אפקטיביים בשעת משבר (Joyce et al., 2018). מרכיב מרכזי בהתמודדות הוא תפיסת המשבר, האופן שבו אנשים מפרשים את האירועים הטראומטיים ומעניקים להם משמעות. תפיסה זו משפיעה על יכולתם לארגן את התנהלותם ולפתח אסטרטגיות התמודדות יעילות (Bonanno, 2004). נוסף על כך, התמודדות בעת משבר כוללת יכולת למצוא משמעות באירועים מאתגרים. כפי שכתב ויקטור פראנקל (1970), חיפוש משמעות בסבל הוא מפתח ליכולת אנושית לבחור בתגובה גם כאשר הנסיבות אינן בשליטת האדם. ממצאינו מצביעים על כך שמורים שחיפשו משמעות בעשייה ובהובלה גילו בהן משאב מרכזי להתמודדות עם המשבר.

מחקרים מצביעים על כך שחוסן מתפתח כתהליך דינמי שבו יחידים אשר מתמודדים עם מצוקה משתמשים במשאבי התמודדות פנימיים וחיצוניים (Malik & Garg, 2018). גורמי חוסן מרכזיים כוללים רשת תמיכה חברתית, תחושת מסוגלות עצמית ויכולת למצוא משמעות במשבר (Masten, 2021). בהקשר החינוכי, נמצא שמורים המפתחים אסטרטגיות התמודדות אפקטיביות בשעת משבר מצליחים לתמוך גם בתלמידיהם (Jennings & Greenberg, 2009). במיוחד בהקשר של משבר, מיומנויות אלו מאפשרות לאנשי חינוך לא רק לווסת את רגשותיהם שלהם אלא גם ליצור סביבה תומכת ובטוחה לתלמידיהם (Jones et al., 2013).

מיומנויות חברתיות-רגשיות כמנגנון התמודדות בשעת משבר

בעשורים האחרונים התפתחה הכרה הולכת וגוברת בכך שלמידה חברתית-רגשית משמשת מנגנון מרכזי להתמודדות עם משבר (OECD, 2021). מחקרים אחרונים מראים שהתערבויות

בלמידה חברתית-רגשית מטפחות במידה ניכרת ויסות רגשי, חוסן, אמפתיה ואינטגרציה חברתית, החיוניים לרווחה אישית והסתגלות חברתית מוצלחת (Al-Hroub & Al-Hroub, 2024). רוזנבאום (Rosanbalm, 2021) מצביעה על אסטרטגיות של למידה חברתית-רגשית כתומכות טראומה בעקבות מגפת הקורונה.

מכאן נובעת הרלוונטיות לבחינת אופן יישום המיומנויות החברתיות-רגשיות שנלמדו בהכשרה כמנגנוני התמודדות עם משבר קולקטיבי. המחקר הנוכחי מבקש לבחון כיצד צוותי החינוך בשדרות יישמו מיומנויות אלו במציאות המשברית עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל. הארגון הבינלאומי CASEL מגדיר חמישה תחומי ליבה של למידה חברתית-רגשית: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין-אישיות וקבלת החלטות אחראית (Jagers et al., 2019).

מחקרים מראים כי חשיפה לאירועים טראומטיים, דוגמת מתקפות טרור, עלולה לגרום לשיעורים גבוהים של הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD) (Pat-Horenczyk et al., 2019). מרבית המחקרים עוסקים בהשלכות השונות על תלמידים, כך שכמעט לא נעשו מחקרים על השפעתם של אירועים אלו על צוותי החינוך (Sheppard & Levy, 2019). לצוות החינוכי תפקיד חשוב בתמיכה בתלמידים לאחר אירועים טראומטיים. עם זאת, ההתמודדות של אנשי החינוך כפולה, בהיבט האישי ובהיבט המקצועי. קופריאנצ'יק (Kupryjańczyk, 2025) מדגישה את חשיבות הכשרת צוותי החינוך לקידום חוסן בעת מתקפת טרור; בה בעת, אנשי חינוך חשים לעיתים שאין ברשותם הכשרה מספקת לאתגרים הנובעים ממצבי משבר (Sun et al., 2024). מכאן חשיבותו של המחקר הנוכחי, הבוחן יישום הכשרה צוותי חינוך בלמידה חברתית-רגשית במצב מלחמה.

אם כך, הספרות מצביעה באופן עקבי על חשיבותו הייחודית של הממד החברתי-רגשי כגורם מגן מרכזי בשעת התמודדות עם מצבי משבר. מכאן נובעת הרלוונטיות לבחינת אופן יישום המיומנויות שנלמדו בהכשרה ללמידה חברתית-רגשית של צוותי החינוך בשדרות בעת פרוץ מלחמת חרבות ברזל.

לסיכום, סקירת הספרות מצביעה על החשיבות שבפיתוח מקצועי של צוותי החינוך בלמידה חברתית-רגשית ורואה במיומנויות חברתיות-רגשיות רכיב מרכזי בחוסן ובדרכי ההתמודדות של צוותי חינוך במצבי משבר. בישראל טרם נבחן הקשר בין הכשרה ייעודית בלמידה חברתית-רגשית לבין היישום המעשי של מיומנויות אלו בשעת משבר קולקטיבי. המחקר הנוכחי מבקש למלא פער זה, באמצעות בחינת אופן יישום ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית

בקרב צוותי החינוך בשדרות, שהתמודדו עם אתגרים חסרי תקדים שנכפו עליהם עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל.

שאלת המחקר

כיצד צוותי החינוך בעיר שדרות, אשר השתתפו בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית, יישמו מיומנויות חברתיות-רגשיות בפרוץ מלחמת חרבות ברזל.

הפרדיגמה המחקרית

המחקר נשען על פרדיגמה איכותנית, המתמקדת בהבנת חוויותיהם הסובייקטיביות של אנשי החינוך. גישה זו מתאימה במיוחד כאשר המטרה היא להאיר את נקודת המבט של המשתתפים על יישום מיומנויות חברתיות-רגשיות בזמן משבר.

מתוך 20 אנשי חינוך שהתראיינו לצורך המחקר נכללו 13 ראיונות בלבד. הסיבה לכך הייתה טכנית ולא מהותית: בחלק מהראיונות התגלו בעיות בהקלטה שפגעו בבהירות ובאיכות ההקלטה, באופן שלא אפשר תמלול. כדי לשמור על איכות הנתונים ועל אמינות הממצאים הוחלט שלא לכלול ראיונות אלה בניתוח.

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן תמטי (Braun & Clarke, 2006). בתחילה תומללו הראיונות על ידי תוכנה ייעודית לכך, ולאחר מכן שלוש חוקרות קידדו יחידות משמעות ומיינו אותן לקטגוריות ראשוניות. לאחר מכן התקיים דיון קבוצתי שבמסגרתו גובשו קטגוריות-העל. שילוב של שלוש חוקרות תרם להגברת מהימנות הניתוח וצמצם הטיות אישיות. את תהליך קידוד הנתונים והחלטה על קטגוריות ליוותה יועצת מומחית למחקר איכותני. שלוש מן הקטגוריות נגזרו מהספרות: מודעות חברתית, מסוגלות עצמית ודרכי התמודדות עם משבר. ושתי קטגוריות נוספות צפו ועלו באופן אינדוקטיבי מן הנתונים: משחק ונקיטת יוזמה.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר התמקדה בצוותי החינוך שבשדרות, שהשתתפו בתוכנית ההכשרה מטעם העיר במחזורי א' וב' (בין השנים 2020 ל-2022). במחקר רואיינו 13 משתתפים: 12 נשים וגבר אחד. המרואיינים היו בני 30–60, והוותק שלהם היה בין 10 שנים ל-35 שנים. בין

המרואיינים היו מורים מבתי הספר היסודי והעל-יסודי, גננת, סייעת, עובד סוציאלי ובעלי תפקידים במחלקת החינוך שבעיריית שדרות.

נלי המחקר:

במחקר הנוכחי השתמשנו בראיונות מובנים למחצה (שקדי, 2003). ראיונות מובנים למחצה מתאימים למחקר הנוכחי מאחר שהם מאפשרים לשאול את צוותי החינוך על תוכנית ההכשרה שעברו ועל השפעתן של מתקפת הטרור ב-7 באוקטובר 2023 ומלחמת חרבות ברזל מנקודת מבטם. כמו כן, הם מאפשרים למרואיינים להעלות בחופשיות תכנים שעליהם הם מעוניינים לדבר.

הריאיון נבנה משלושה חלקים: שאלות כלליות, שאלות על תפיסת המשבר ושאלות על תוכנית ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית. עם זאת, כדרכו של ריאיון חצי מובנה, השאלות שימשו כקו מנחה בלבד, והמרואיינים הורשו להרחיב ולהגיע לנושאים שמצאו לנכון.

1. שאלות כלליות: לדוגמה, "מה עיסוקך בשגרה, ומה מצבך התעסוקתי כיום?" שאלה זו מתייחסת לתפקיד המקצועי מאחר שההבנה היא שייתכן שבימים אלו המרואיין פונה מביתו ועוסק בדברים שונים מעבודתו בשגרה.

2. שאלות העוסקות בתפיסת המשבר שעברו: לדוגמה, "תאר את דרכי ההתמודדת שלך עם אירועי 7 באוקטובר?"

3. שאלות על תוכנית ההכשרה שעברו: מה בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית נתפס בעיניך כמשמעותי להתמודדותך בתקופה האחרונה?

הליך המחקר

כדי לאתר מרואיינים למחקר החוקרות הפיצו הודעה בשתי קבוצות ווטסאפ של משתתפי מחזור א' ומחזור ב' של תוכנית "מסילות", שהזמינה אותם להשתתף במחקר. לאחר שהופצו ההודעות השתבצו 20 משתתפים לראיונות בזום. הראיונות נערכו בדצמבר 2023, חודשיים לאחר מתקפת שמחת תורה (7 באוקטובר). כל ריאיון נמשך בין 30 ל-45 דקות והוקלט באישור המרואיינים. הראיונות תומללו, וההקלטות נמחקו לאחר מכן. לאחר התמלול ניתחו החוקרות את הראיונות באמצעות ניתוח תוכן מכון (Roller, 2019). בניתוח זה נמצאו תמות שחזרו על עצמן, והחוקרות התחילו לחפש אחר ציטוטים שמתאימים לכל תמה ולהשוות בין ציטוטי הנחקרים.

כדי לשמור על אמינות המחקר ולמנוע הטיות ננקטו כמה צעדים :

1. בתחילה כל אחת מהחוקרות ניתחה את החומר בנפרד, ורק לאחר שכל אחת מהן גיבשה את הקטגוריות המשיכו החוקרות את תהליך הניתוח ביחד.
2. אחת החוקרות היא ממרכז תעצומות, שהיה אחראי על התכנים והוראת תוכנית ההכשרה. כדי למנוע הטיות, המחקר נערך בשיתוף שתי חוקרות חיצוניות, שאינן מכירות את האוכלוסייה, הרשות וההכשרה. אחת מהחוקרות החיצוניות השתתפה בראיונות ובהליך הניתוח והכתיבה, והשנייה הצטרפה בשלב איסוף הנתונים, הגדרת התמות וניתוח הממצאים. היא ליוותה את כל הליך המחקר כיועצת חיצונית.

אתיקה:

המחקר נערך לאחר שהתקבל אישור מוועדת האתיקה שבמכללת הרצוג וממנהל מחלקת החינוך שבשדרות. כל המשתתפים הסכימו להשתתף במחקר, ונאמר להם שבכל אחד מהשלבים הם יכולים לפרוש.

הממצאים:

ממצאי המחקר מצביעים על חמש תמות מרכזיות שצפו ועלו מדברי המרואיינים. תמות אלו משקפות כיצד צוותי החינוך יישמו מיומנויות חברתיות-רגשיות שנלמדו בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית בעיר שדרות, כחלק מהתמודדות במצבי משבר עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל". התמות שנמצאו הן : מודעות חברתית, תחושת מסוגלות, משחק, נקיטת יוזמה ודרכי התמודדות עם משבר. יש לציין כי חלק מן התמות משקפות משאבים פנימיים ותודעתיים שנדרשו לשם יישום (מודעות חברתית, תחושת מסוגלות), בעוד אחרות מתארות דרכי יישום מעשיות בשדה החינוכי (משחק, יוזמה). שילוב שני המישורים, הפנימי והמעשי, משרטט את המורכבות של אופן יישום ההכשרה בזמן המשבר.

נוסף על כך, חשוב להדגיש כי אף שכל התמות שוות ערך מבחינת הופעתן בממצאים, תמת "דרכי התמודדות עם משבר" נבדלת מהאחרות במעמדה. היא משמשת כמסגרת פרשנית רחבה שלאורה ניתן להבין את יתר התמות. התמה "דרכי התמודדות עם משבר" מאפשרת למקם את יתר התמות בתוך מסגרת פרשנית, שבה המיומנויות החברתיות-רגשיות נתפסות לא כמאפיינים מבודדים, אלא כתמות השזורות זו בזו ומפתחות מנגנוני חוסן במצבי קיצון. מניתוח הראיונות עולה כי הידע, המיומנויות וההתנסויות שאליהם נחשפו המשתתפים

בהכשרה סייעו להם להתמודד טוב יותר עם האתגרים שצפו בעת המשבר, וכי במהלכם הם יישמו את תוכני ההכשרה.

תרגול על רטוב: יישום תוכני ההכשרה עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל

תמה ראשונה: מודעות חברתית – "ראיתי אותם אחרת"

אחת התמות המרכזיות שעלו מדברי המרואיינים היא פיתוח מודעות חברתית. תמה זו מתארת כיצד אנשי חינוך יישמו את המיומנויות החברתיות-רגשיות דרך מודעות חברתית, אשר התבטאה בשינוי נקודת המבט, וכן דרך פיתוח מודעות חברתית ביחס לעצמי, לתלמידים, לעמיתים ולקהילה. המרואיינים הדגישו את השינוי התודעתי בהתבוננות על מערכות יחסים ודינמיקות בין-אישיות והשפעתן על הרבדים השונים. מערכות יחסים בין-אישיות אשר באו לידי ביטוי עם תלמידיהם, בין התלמידים לבין עצמם, עמיתים ואף ברמה הקהילתית הרחבה. מודעות זו הביאה לפעולות ומעשים כפי שיובא בהמשך. בראיונות חזר המושג "משקפיים חברתיים" – מושג אשר נלמד בהכשרה והוא מעין משקפי ראייה לסיטואציות חברתיות, אשר באים לידי ביטוי גם במציאות כיאוטית.

צופית, מחנכת כיתות י"א-י"ב, הסבירה: "המשקפיים שלי השתנו... שימת לב לדברים חברתיים". דבריו של מני מסכמים זאת: "אני לוקח אחורה לתקופה שסיימנו. אז אני חושב שא' כל, נרכיב את המשקפיים האלו של כמה רשת חברתית היא משמעותית במיוחד בעת חירום ובמיוחד בזמני מצוקה".

מודעות חברתית בנוגע לעצמי

פן נוסף שעלה הוא שההכשרה הייתה כר להתנסות חברתית בעבור המשתתפים עצמם. התנסות זו טבעה בהם תחושה של מסוגלות חברתית, שהם נדרשו לה כדי להתמודד בשעת משבר. כך שיתף מני: "הגעתי למילואים בשמיני באוקטובר... ולא הכרתי שם אף אחד... הייתה לי הצפה רגשית מבחינה חברתית, הצפה הכי קשה שהייתה לי מזה שנים, אבל היו לי כבר חוויות כאלו להחזיק, שאחת מהן באמת היה בהכשרה".

גם בדבריה של סיוון ניתן לראות את המודעות החברתית שלה לאור ההכשרה, בנוגע לעצמה ובנוגע לבתה:

אפרופו משהו שלקחתי לעצמי מזה זה שאין לי צורך חברתי כ"כ גדול, שאין לי את הצורך הזה. ויכול להיות שגם לבת שלי הגדולה יותר, שהיא לא תמיד סביב חברות.

התחברתי לאנשים שאני לא חושבת שבנסיבות אחרות הייתי מכירה אותם... בפורטוגל בחדר, הייתי עם מישהי, ממש דתייה, אני חילונית לגמרי, וזה היה שבת, וכמובן שכיבדתי, אבל ממש כאילו, ישנו עם דלת פתוחה, שכאילו זה לא... זה לא, זה לא, זה לא אני... ולא יכולנו לסגור את הדלת, כאילו היה מפתח וזה היה חשמלי כזה. אמרתי לה, אני אפתח לך, ואמרה לי, מה פתאום, את לא מחללת שבת בשבילי! ו... היו לנו שיחות מטרופות על דת וחילוניות... ואז הפינוי, המלון... לא יודעת.

ההתנסות הזו בהכשרה ללמידה חברתית-רגשית אף טוותה קשרים חברתיים בין חברי ההכשרה, קשרים שסייעו להם בפועל בזמן המתקפה, כפי שאפשר לראות בסיפורה המצמרר של עטרת, מנהלת בחינוך הבלתי פורמלי:

היה מקרה של ילדים, מקרה מאוד קשה של ילדים, שאימא שלהם יצאה לבלות בערב, זה היה השישי לחודש... והיא נקלעה לסיטואציה שהיא נמצאת בתל אביב בזמן המתקפה. הילדים שלה, שאחד מהילדים אוטיסט בן ארבע, לבד בשדרות בבית, נעולים! כשהדירה שלהם, דירת עמידר מתפוררת, ממש ממש מול המשטרה. תחשבי שהילד הגדול שם הוא בן 16, וזה ילדים קטנים, כיתה ז', כיתה ד' והאוטיסט. ממש סיפור מההפטרה. יריות מכל הכיוונים. לא הרשו לי גם להתקרב לשם, כמובן, הייתי ממש בלחץ, כאילו התחלתי לדבר עם כולם, וכולם אומרים לי, "עטרת, אין כרגע מה לעשות". שיתפתי בקבוצה (של ההכשרה), ואז אני לא זוכרת מי מהקבוצה, אמר לי: "תקשיבי, עטרת, יש לי קשר למישהו מאחים לנשק... אל תדאגי, אני אקשר אותם לזה. הם ייכנסו לשם... הם באמת נכנסו. הם נכנסו תחת אש, המחבלים עדיין היו שם, והם חילצו את הילדים האלה ולקחו אותם לתל אביב, מה שאף אחד לא יכל לעשות במצב שהיה.

מציטוטים אלו אפשר לראות כי משתתפי ההכשרה ראו בחבריהם משענת וקבוצת השתייכות, כפי שהעידה אחת המשתתפות: "ממש בהתחלה, כשהיה כאוס מאוד-מאוד גדול, האנשים המרכזיים שהתגייסו מייד לעזור אחד לשני זה דווקא היו אנשי ההכשרה שלנו".

מודעות חברתית בנוגע לתלמידים

המודעות החברתית אשר גברה בעקבות ההכשרה, באה לידי ביטוי באופן ההתבוננות על התלמידים. סיגל, אשר הקימה מרכז למידה במלון, מספרת:

היום אני רואה לגמרי, וזה בוחק מאוד אצלי – את היכולת למצוא את הילד שבצד... שהוא מרגיש שהוא לבד. אפשר למצוא את זה ממש במרחבי למידה. כי זה ילדים שהגיעו מכל בתי הספר בעיר, מכל שכבות הגיל... לי יש עכשיו בכיתה גם מהמגזר הדתי וגם מהממלכתי. צריך לדעת לשלב אותם ביחד.

צופית, מחנכת כיתות י"א–י"ב, מתארת כי בעקבות ההכשרה היא פיתחה "שימת לב לדברים חברתיים, למעגלים חברתיים, לבנות שקופות, לבנות שלא מעורבות חברתית. שיח עם בנות איך עושים את זה גם ככלל וגם כפרט".

מודעות חברתית בנוגע לעמיתים

מעבר למודעות למקומם החברתי של התלמידים, המרואיינים הדגישו את מקומה של המודעות החברתית ביחסי הצוות. נמצא כי המודעות החברתית אינה נתפסת רק כרכיב בעולמם של התלמידים, אלא כמרכיב שמאפשר יצירת רשת תמיכה חברתית עם קולגות. רונית, גננת במלון מפונים תיארה:

במהלך ימי הלחימה הרגשתי שאנחנו עוגן אחד לשני. למדתי להקשיב יותר לעמיתים שלי, להיות רכה יותר, פחות לשפוט. הבנתי שאני צריכה להתקרב אליהם, לא רק ללמד, אלא להיות שם באמת. לשאול, להקשיב, לא רק לדבר, זה לא היה רק על התלמידים, זה היה עלינו, הצוות. לראות אחד את השני באמת, לוודא שכולם מחזיקים מעמד.

מירי מתארת כיצד העבודה עם הקולגות במלון תפסה אותה בהיבט חברתי: "למדתי (בהכשרה) שלעבוד לבד זה לא תמיד טוב. אני חושבת שכשעובדים בשיתוף... זה מביא ראייה רחבה יותר... כי אני רואה במלון איך גייסתי אנשים שהיו מעצבנים לתפקידים מתוך ההבנה הזו". בכך מתחדד ממד דרכיוני: המיומנות של מודעות חברתית תרמה ליכולת המורים לזהות מצוקות בקרב תלמידיהם, אך גם לראות יחסים קולגיאליים בהיבט חברתי ובכך להתמודד עם המשבר.

מודעות חברתית בנוגע לקהילה

עדויות נוספות תיארו את השימוש במודעות החברתית בהקשרים קהילתיים. מירי, שהייתה

מעורבת בהקמת מערך חינוכי למפונים בבתי מלון, אמרה:

הימים האלו במלון לימדו אותנו המון, כמו שלמדנו לראות את השקופים, אוכלוסיות שקופות, קשות... הביאו לנו 15 משפחות מקריית שמונה, כמו המרוקאים שהגיעו בשנות ה-50, פשוט הניחו אותם איתנו והלכו. כבר בימים הראשונים התחילו ויכוחים, מי הביאו לנו ואיזה נטל, ורגע אתה חושב כל משפחה זה עולם, הם לא בחרו את החיים שלהם, בואו נבין מי הם.

תיאורים אלו ממחישים כי המודעות החברתית שימשה בסיס ליצירת שיתופי פעולה ותמיכה הדדית, גם ברמה הקהילתית הרחבה.

לסיכום, הממצאים ממחישים את חשיבותה של המודעות החברתית לא רק לתפקוד בכיתה ומול תלמידים, אלא גם בנתינת תמיכה רגשית וחברתית לקולגות, לקהילה ואף למשתתפי ההכשרה בזמני טראומה ומשבר.

עדויות המרואיינים מצביעות על כך שמודעות חברתית, כפי שהוקנתה בהכשרה, באה לידי ביטוי בהתנהלותם בזמן המשבר, מול עצמם, מול התלמידים, העמיתים והקהילה. אף שאין לקבוע קשר סיבתי ישיר להכשרה, נראה שהעקרונות שנלמדו סיפקו שפה ותודעה שנמצאו רלוונטיים במציאות המשברית עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל.

תמה שנייה: תחושת מסוגלות עצמית – "גיליתי שיש בי יותר ממה שחשבתי"

תמה זו עוסקת באופן שבו אנשי החינוך תיארו את תחושת המסוגלות שלהם עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל. ביטויים לתחושת המסוגלות נמצאו דומים לאופן שבו נלמדו בהכשרה תכנים הנוגעים ליכולת ההשתנות ולאמונה ביכולת האישית ושל כל אדם ללמוד להתמודד עם מצבי לחץ, תסכול וקונפליקט.

ניתוח הראיונות חשף עדויות בנוגע לתחושת המסוגלות העצמית של משתתפי ההכשרה אשר באה לידי ביטוי בזמן משבר. תחושה זו התבטאה בכמה מעגלים: במשפחה, בסביבה המקצועית (מול התלמידים והעמיתים) וברמה הקהילתית. בהקשר זה, תחושת המסוגלות מתארת את היכולת של אנשי החינוך לזהות את החוזקות והחולשות שלהם ואת תרומתם הייחודית ואף לפעול ולהנהיג במצבי לחץ ודחק.

הלל, תרפיסטית באומנות ואם לשישה, סיפרה על הכוחות שגילתה אצלה במסע של משפחתה: באחד המפגשים שאלתם על מיומנות שאני חזקה בה... ואמרתי יוזמה... ואני חושבת

שזה עזר לי גם בתוך כל הדבר הזה לבוא ולהגיד, נכון, זו מציאות הזויה, אבל את יודעת שאת חזקה ביוזמה, אז עם כל זה ש--- (בן זוגה) מטייל בכל הארץ (קצין נפגעים בעיר), אני העברתי את הילדים דירה לבד, כאילו, באמת, אני מסתכלת על זה היום ואני אומרת, לא יודעת מאיפה היו לי כוחות לעשות את זה... עברתי עם כל ששת הילדים לבד.

בתי, מורה המגישה לבגרות במתמטיקה, העידה שוויסתה את תגובותיה גם כשתלמידה שיתפו אותה בתכנים קשים שחוו במלחמה. לטענתה, להכשרה יש חלק ביכולת זו: אני חושבת שהשינוי אצלי בא לידי ביטוי בעיקר באינטראקציה הבין-אישית עם התלמידים... נגיד כשאתה שואל תלמיד משהו, והוא עונה תשובה שהיא יכולה להיות מאוד כבדה, מאיפה לגשת אליה בכלל... הוא אומר לי – איך מצפים שאני אתרכז כשראיתי גופות בלי סוף כשיצאתי משדרות?!... והגבתי לו כמו שהרגשתי שהוא רצה לשמוע. לא בטוחה שזה היה יכול להיות לפני ההכשרה.

הכוחות האישיים שמשתתפי ההכשרה גילו אצלם התבטאו גם בעבודה עם הקולגות וצוותי העבודה. עדנה, מנהלת צוותים טיפוליים ביישובי עוטף עזה, סיפרה: "הבנתי שאני יכולה להחזיק את כל הצוות גם כשכולם מסביבי נראו על סף התמוטטות. לא ידעתי שיש לי את זה בתוכי, אבל המלחמה הכריחה אותי לגלות את זה".

גם מירי תיארה כיצד גילתה את יכולתה לנהל אנשים: "גיליתי בעצמי את יכולות הניהול, שלא כל דבר אני צריכה לעשות בעצמי, אלא לתת לאנשים לעשות, גם להציע רעיון ולתת לאנשים לנהל".

לאורך הראיונות תיארו המשתתפים את תחושת הגילוי, תחושה של מסוגלות אישית שלא ידעו שקיימת אצלם. אחרים הצביעו על תחושת מסוגלות שהתגלתה ברמה הקהילתית. היו שצינו שעשייה קהילתית הייתה זרה להם, ועם זאת הם התגייסו ונענו לה בשל צו השעה. כך אמרה עידית, שהקימה מערך חינוכי לגיל הרך לילדי מפונים במלון בירושלים: "זאת לא אני. אני מאוד נחבאת אל הכלים... בעולם שלי, שקטה, בצד, אני לא מאלו שקמות ומזיזות את כולם, ממש לא, בטח לא ברגעי משבר. גיליתי שיש בי את המקום הזה שאני לא ידעתי שהיה".

לסיכום, עדויות המרואיינים משקפות התייחסויות רבות לעלייה בתחושת מסוגלות אישית ומקצועית. תחושה זו באה לידי ביטוי ביכולת להמשיך ולתפקד בתנאים קשים ובנכונות

לספק תמיכה רגשית וחינוכית לתלמידים ולקולגות בשעת חירום. במסגרת ההתמודדות עם המשבר, תחושת המסוגלות נתפסה כגורם מגן מרכזי שחזק את אמונתם ביכולת להוביל תהליכים גם בתקופה של חוסר ודאות. מרואיינים אחדים אף קישרו בין תחושה זו לבין הכלים והשפה שנלמדו בהכשרה, בעוד אחרים תיארו זאת כמשאב אישי או תוצאה של ניסיון קודם. בכך מתחדדת חשיבותה של תחושת המסוגלות כמרכיב חשוב ומרכזי בהתמודדות עם המשבר, גם אם לא ניתן לייחס אותה במישרין להכשרה.

תמה שלישית: משחק – "שיחקנו עם מה שהיה לנו"

תמה זו עוסקת בשימוש במשחק ככלי מרכזי להתמודדות עם מצבי משבר. המרואיינים תיארו כיצד פעילויות משחקיות סייעו להם ולתלמידיהם בהיבטים שונים כמו ויסות רגשי, יצירת מרחב בטוח, הסחת דעת מהמלחמה והעמקת תחושת השייכות בקרב התלמידים ובקרב הצוות.

תמה זו הפתיעה בעוצמתה, כיוון שהמשחק, שהיה חלק מכלל הנושאים שנלמדו בהכשרה, נמצא ככלי שימושי בזמן משבר בשלל מרחבי החיים: במשפחה, עם התלמידים, אנשי הצוות והמפונים ששהו המלונות. המשחק התגלה ככלי שאפשר ליישמו כשמתמודדים עם משבר בזמנים קשים. המשחק מתבטא הן בעולם המבוגרים והן בעשייה החינוכית מול התלמידים, כפי שעלה מדבריה של סיגל, שהקימה במלון מרכז למידה למפונים: "במצבים שבהם הילדים היו מפוחדים וחסרי ריכוז, המשחקים הפכו לכלי שעזר להם לחזור לשגרה וליהנות, אפילו אם זה היה לזמן קצר. זה לא היה רק בשבילם, זה היה גם בשבילי". ציטוט זה מדגיש כיצד המשחק שימש לא רק ככלי חינוכי, אלא גם כגורם מייצב ומווסת למורה עצמה, שהתמודדה עם המתח והחרדה שאיתם התמודדו גם הילדים.

רונית, גנת במלון מפונים, סיפרה כך: "המצאנו משחקים חדשים ממה שהיה זמין – משחק זיכרון עם שמות הילדים, תחרויות קטנות. זה עזר לי ללמוד עליהם, על הרגשות שלהם, וגם החזיר להם קצת מהתחושה שהם ילדים רגילים, לא רק חלק מהמצב הזה". ציטוט זה מדגים כיצד המשחק משמש להסחת דעת חיובית ויוצר הזדמנויות להכיר את הילדים, שהגיעו ממקומות שונים לאחר שהתפנו מבתייהם.

נוסף לכך, נמצא שמשחק מעצים את תחושת השייכות והביטחון של התלמידים. מורה אחרת שיתפה: "יצרנו משחק שבו כל ילד היה צריך לומר משהו חיובי על ילד אחר. זה התחיל במבוכה, אבל בסוף כולם חייכו. ראיתי איך הם נפתחים אחד לשני". מכאן אפשר ללמוד כי

המשחק עוזר לטפח את הדינמיקה הקבוצתית החיובית והפחית את תחושות הניכור והבדידות. נראה כי אנשי החינוך השתמשו במשחק גם כמשחק. משחק הוא תהליך שבו משלבים אלמנטים מעולם המשחקים בסביבות שאינן משחקיות במטרה להניע אנשים, לשפר את מעורבותם ולהגביר את המוטיבציה שלהם. כך תיארה עדנה, מנהלת הצוותים הטיפוליים שביישובי עוטף עזה:

אתה מבין שיש דברים שהולכים איתך... אתה מיישם אותם, וגם לצוות... גם בעולם המבוגרים... אנחנו כל רגע קולטים עוד עובדים, והמחלקה שלנו מתרחבת בעוד שלוש עובדים, זה פי שניים ממה שיש היום. אני חושבת שהמתודות האלו (של המשחק), רגעי החימום, איך מצטרפים למעגל... זה משהו שאני ממש עשיתי עם הצוות שלי, מצאתי שמשחקיות זה משהו נורא נוכח... תמיד בכל ישיבת צוות ובכל פתיחה זה מקליל אווירה, כאילו אפשר לדבר על תכנים קשים ולפעמים, כאילו, לצחוק עליהם רגע.

לסיכום, משתתפי ההכשרה ראו במשחק כלי שבאמצעותו אפשר לעבוד עם הצוותים בהיבטים חברתיים-רגשיים, לגבש אותם ולהעמיק את ההיכרות שבין העובדים, לצד העובדה כי המשחק ככלי עוזר לגשר על העיסוק בתכנים קשים. המשחק, שהתברר ככלי חשוב, לא רק הפחית את המתח והעניק תחושה של נורמליות לתלמידים, אלא גם אפשר ככלי חינוכי וחברתי להתגבש, לתקשר ולהביע רגשות. השימוש במשחק אפשר לעסוק בתכנים קשים, בעבודה עם תלמידים ועם מבוגרים כאחד. יתרה מזו, ההצלחה במשחק חיזקה את תחושת המסוגלות של צוותי החינוך עצמם, והם הצליחו לראות את ההשפעה החיובית והמיידי של המשחק על סביבתם. נמצא כי המשחק תרם ליצירת חוסן ולשימור קשרים חיוביים וכי הוא שימש לא רק אמצעי פדגוגי אלא גם כלי לוויסות רגשי, להפחתת חרדה ולשימור תחושת שגרה.

תמה רביעית: נקיטת יוזמה – "לא יכולתי לחכות להוראות מלמעלה... התחלתי לפעול"

תמה זו עוסקת בנטילת יוזמות על ידי אנשי החינוך אשר עברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית, בעת המשבר. המרואיינים תיארו כיצד נטלו אחריות, פיתחו רעיונות חדשים והציעו פתרונות מעשיים במציאות המשתנה. הם תיארו את העשייה כעוגן של שפיות במציאות כאוטית. מניתוח הראיונות עלה כי כל צוותי החינוך שהשתתפו בהכשרה נקטו יוזמה אישית וציבורית. תמה זו מדגימה את המעבר של משתתפי ההכשרה מתפקיד פסיבי, אישי, המתמקד בתגובה לאירועים, לתפקיד פרו-אקטיבי הכולל זיהוי צרכים, נקיטת יוזמה, יצירתיות, גמישות

מחשבתית ואקטיביות והשפעה על הסביבה.

מתוך 13 משתתפי המחקר, 12 שיתפו כי יזמו או תרמו במידה רבה להקמה ולהובלה של

מיזמים חינוכיים וטיפוליים רחבי היקף לטובת המפונים ועל פי צו השעה.

מירי תיארה יוזמה, לכאורה קטנה, שהשפיעה על עולמו של ילד: "היה ילד אחד במלון שהיה

ממש קשה איתו, אז החלטתי להתקשר למורה שלו, לספר לה, והיא מייד הגיעה עם מזוודה

ואמרה לי: 'אני פה, במלון איתו', זה הציל אותו".

הלל, תרפיסטית באומנות שעובדת במתי"א, העידה: "לא יכולתי לחכות להוראות מלמעלה.

יצאתי לבדוק מה קורה עם המשפחות של התלמידים שלי, לראות מה הן צריכות, והתחלתי

לארגן להן סיוע דרך קבוצת הוואטסאפ. כבר בהתחלה עשינו השמה לכל תלמידי החינוך

המיוחד שלנו בירושלים... זה היה פרויקט פרויקט!"

דבריהן של מירי והלל מדגישים את היוזמה במרחב הציבורי, שהייתה שונה מהעשייה

השגרתית שבעבודתן. אפשר לראות כי המחויבות שלהן לא הייתה בתחום ההוראה והטיפול

המסורתי.

ביטוי ליוזמה ולעשייה שאינו כלול בתפקיד השגרת נמצא גם אצל סיוון, בעלת תפקיד

ברשות, שתיארה את יוזמתה כמענה לוואקום החינוכי שנוצר:

לקחתי את זה פשוט על עצמי. כנראה שלא ידעו שיש שם מפונים משדרות עד שלא יצרתי

קשר עם העירייה ואמרתי שיש פה בווינגייט מעל 200 תושבים, ואנחנו לקראת פתיחת

מערך חינוכי, ועשו לנו את הקישור למכללת לוינסקי... ככה נפתח מערך חינוכי משעה

9:00 עד 13:00, עם ליווי של נשים מהממות ממכללת לוינסקי.

גם שאר בוגרי ההכשרה העידו בראיונות, בזה אחר זה, כי הקימו מסגרות שונות ברחבי

הארץ. עידית תיארה כך: "מהרגע שהגעתי למלון רמת רחל, הדבר הראשון שעשיתי זה פשוט

להקים מסגרות חינוכיות, להפעיל מסגרות, להפעיל את המערך החינוכי של הקיבוץ... בנוסף

הייתי אחראית על כל מערך ההצטיידות של הגיל הרך".

נמצא כי היוזמות הלכו והסתעפו עם הזמן, כפי שאפשר לראות מדבריה של מירי:

החלטנו לפתוח בית ספר ממלכתי וממלכתי דתי בכל מלון בירושלים ואת תלמידי

החרדי לפזר ברחבי העיר. עם הזמן הוחלט שהממ"ד עובר לתיכון פלך, דיברנו עם יוסי

הרשקוביץ על השילוב שלהם בבית ספר, ואז במוצ"ש התבשרנו שהוא נהרג בעזה. הסגן

שלו לא ויתר, וכבר ביום שני הילדים הצטרפו לפלך בנים... ואז אני אומרת לאלעד (סגן

ראש העיר (שדרות) שאין לנו מספיק הסעות לתלמידים בירושלים, והוא אמר לי: "קחי הצעות מחיר," וככה מקו אחד שהתחלתי לנהל עבור התלמידים שישעו מהמלונות, היום אני מנהלת בירושלים 33 קווים שונים.

הממצאים מראים כי בוגרי ההכשרה היו אקטיביים ויזמו יוזמות ציבוריות. נקיטת יוזמה זו אינה רק אסטרטגיה להתמודדות עם משבר, אלא גם ביטוי למנהיגות. המנהיגות התבטאה ביוזמות השונות, שחלקן היו נקודתיות ואחרות ציבוריות ורחבות, ובהן אנשי החינוך, בוגרי ההכשרה, נענים לצרכים מהשטח. היוזמות שהמשתתפים נקטו היו לעיתים החלטות שהתקבלו בן רגע, שתבעו מהם להיות אקטיביים ולהתמסר, כפי שאמרה עדנה: "שלושה חודשים אני כאילו רצה במרתון איך-סופי, אני עובדת כמעט עשרים שעות ביממה".

רובם ציינו שהיקפי היוזמות החדשות הפתיעו אותם, כפי שציינה סיוון: אני ממש לא רואה את עצמי מנהיגה, אני אגיד לך משהו, הם אמרו לי איזה משפט כזה בסיום, דווקא האנשים החיצוניים שהגיעו, המטפלים מחוסן... הם שאלו: "את המנהיגה שלהם, נכון?" אמרתי להם: "לא, ממש לא, פשוט כדי להרים את עצמי הרגשתי שאני צריכה לעשות".

לסיכום, היוזמות שתוארו שיקפו יכולת לפעול באופן עצמאי ואקטיבי גם בתנאי איזודאות. בעוד חלק מהיוזמות נבעו מניסיון אישי או ממאפייני תפקיד, אחרות התבססו על הכלים והשיח החברתי-רגשי שנלמדו בהכשרה. יוזמות אלו, שהיו מרגשות ונצרכות כאחד, חיזקו את השייכות שחשו משתתפי ההכשרה לקהילה, שיפרו את רווחת התלמידים והמשפחות והשפיעו על הסביבה הרחבה בתקופה של חוסר ודאות ומשבר עמוק. נמצא כי נקיטת היוזמה סיפקה תחושת שליטה ומשמעות, גם כאשר לא ניתן היה לפתור את כל האתגרים, ובכך תרמה למשתתפי ההכשרה בהתמודדות עם המשבר. ניתן לסכם את כוחה של העשייה והיוזמה בדבריה של עידית:

איך הייתי שורדת אם לא היה לי את התפקיד? אם לא הייתי נכנסת כל בוקר לגנים? למרות שלפני כן מעולם לא הקמתי מסגרות... והכנתי טבלאות אקסל ורצתי ו... כאילו, אני לא יודעת איך הייתי... איך הייתי? כאילו, נקודה. זה החזיק אותי ממש!

תמה חמישית: דרכי התמודדות עם משבר – "המשבר הפך להזדמנות"

אף שכל התמות שוות ערך מבחינת הופעתן בממצאים, תמת "דרכי התמודדות עם משבר" נבדלת מהאחרות במעמדה, כיוון שמהריונות היא מתבררת כ"תמת-על", העומדת בפני עצמה ומשמשת כעדשה פרשנית שדרכה ניתן להבין את יתר התמות. המשבר הוגדר על ידי צוותי החינוך כאירוע מערער, המחייב גיוס של משאבים פנימיים וחיצוניים ובמקביל – יצירת משמעות מחודשת במציאות לא יציבה.

מהריונות עלה כי לאופן שבו המרואיינים פירשו את המשבר הייתה השפעה ישירה על דרכי ההתמודדות שלהם. כפי ששיתפה רויטל, גנת, "הבנתי שזה לא רק המלחמה עצמה, אלא איך אנחנו כצוות מתמודדים עם זה, ואיך אנחנו יכולים ליצור מקום בטוח לילדים למרות הכול". חלק מהמרואיינים תיארו את המשבר כאירוע מאיים, שהוביל לתחושות של חוסר יציבות וחוסר ודאות. יש שהדגישו כי דווקא מתוך המשבר צמחו כוחות חדשים, המשבר נתפס כהזדמנות לבנייה מחודשת ולחיזוק תחושת השליחות. בתיה, מורה למתמטיקה לתלמידי תיכון, סיפרה כך: "ברגעים הראשונים הרגשתי שכל העולם מתפרק, אבל אז הבנתי שאני חייבת לראות את זה אחרת – לא ככאוס, אלא כהזדמנות לעזור לאחרים, וכך למצוא את הכוחות שבתוכי".

נמצא כי עצם ההגדרה של המשבר והמשמעות שיוחסה לו שימשו, במידה רבה, כמנגנון התמודדות בפני עצמו. מני, עובד סוציאלי, תיאר כי התפיסה והאמונה ביכולת ההשתנות של האדם, תפיסה שנלמדה בהכשרה, סייעה לו להתמודדות: "כשלמדנו על Growth-Mindset (דפוס חשיבה מתפתח) כאילו על מצב מחשבתי של צמיחה מתוך אתגרים ומשברים, זה היה לי סופר רלוונטי בתקופה הזו, ממש נזכרתי בזה".

מהממצאים התחדד כי השיח שהתקיים במהלך ההכשרה, על גמישות מחשבתית ועל היכולת לפתח שרירים מנטליים בתחום החברתי, סייע להתמודד עם המשבר בזמן אמת. כך סיפרה הלל, אם לשישה: "שריר הגמישות, השריר של התקופה הזו... אנחנו כל הזמן מדברים בשפה הזאת. הרגשתי שגייסתי את זה, את שפת השרירים (מההכשרה) לתוך הבית, הם (הילדים) כבר אומרים לי, את חופרת...".

גם דבריה של צופית מחזקים את ההבנה כי השיח על בניית שרירים מנטליים ועל האפשרות לחולל שינוי באמצעות גמישות מחשבתית סייע בזמן משבר:

גמישות מחשבתית, אולי זה כך היה נקרא (בהכשרה)?! אני חושבת שזה דבר שמאוד עזר לי אישית בתקופה האחרונה. לשנות קצת פאזות ולהיות בטוב... המון שיח שהבחירה

לחיות במלחמה היא לא בחירה שלי ולא בחירה שלנו, אלא איך אני אתנהל ואתנהג במלחמה זו בחירה שלי.

ציטוטים אלו מלמדים כי באמצעות תוכני הלמידה החברתית-רגשית בהכשרה, שעסקו בתפיסה של אדם יש יכולת השתנות בכל גיל ובכל מצב, כמו היכולת לפתח שרירים בכל זמן נתון, סייעו בהתמודדות עם המשבר.

עדנה, מנהלת צוותים טיפוליים ביישובי עוטף עזה, אמרה כי ההתמודדות עם המשבר קשורה לשפה רגשית. לדבריה, יכולת זו נרכשה בהכשרה.

אני חושבת שבתוך ההכשרה, כאילו, היה צמצום של הפער הזה, היכולת להתנהג ברגש ולא רק לדבר אותו... אני מרגישה שהמקום של להיות רגע במגע עם הסיפור הזה, אבל מוחזק, ורגע כאילו אסוף ושמור... רגע להיות במגע עם הדבר הזה, להניח, לבכות, להתאפס אבל גם להיאסף.

בסיכומי של דבר, תמתי'העל "דרכי התמודדות עם משבר" עומדת כתמה בפני עצמה, לצד היותה כוללת ושוזרת את יתר התמות שעלו. היא מדגישה כי תפיסת המשבר, יחד עם מיומנויות חברתיות-רגשיות שנלמדו בהכשרה, מודעות, מסוגלות, נקיטת יוזמה ומשחק, פעלו כמנגנוני התמודדות של צוותי החינוך. מכלול זה מצביע על כך שהמשבר לא נתפס רק כאיום אלא גם כהזדמנות לבניית משמעות מחודשת ולגילוי כוחות ומשאבים אישיים.

דין ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד יישמו צוותי החינוך בשדרות מיומנויות חברתיות-רגשיות, שנלמדו במסגרת ההכשרה, בעת התמודדות עם מציאות משברית בפרוץ מלחמת חרבות ברזל. מניתוח הראיונות עלו חמש תמות מרכזיות: מודעות חברתית, תחושת מסוגלות, משחק, נקיטת יוזמה ודרכי התמודדות עם משבר. תמות אלו משקפות את האופן שבו אנשי החינוך, שהיו שותפים להכשרה, תיארו את דרכי היישום של למידה חברתית-רגשית בתוך מציאות טראומטית וחסרת תקדים. כפי שעולה מהממצאים, כל התמות - מסוגלות עצמית, מודעות חברתית, נקיטת יוזמה ומשחק - מתלכדות תחת העדשה הרחבה של דרכי התמודדות עם משבר, שהיא מסגרת פרשנית להבנת תגובות צוותי החינוך בפרוץ מלחמת חרבות ברזל.

מודעות חברתית כתשתית להתמודדות

הממצאים מצביעים על כך שמודעות חברתית שימשה תשתית מרכזית להתמודדות עם המשבר. המרואיינים תיארו כי מודעות זו אפשרה להם לזהות צרכים חברתיים-רגשיים שלהם עצמם, של ילדיהם, בקרב תלמידיהם, עמיתיהם ובמסגרת הקהילה. מודעות זו קיבלה ביטוי ומקום כחלק מפעולתם במצבי אירודאות ולחץ. חלקם אף קשרו את מודעותם לכלים שנחשפו אליהם בהכשרה וציינו כי שפה משותפת זו תרמה ליצירת מרחבים תומכים במסגרות החינוך ובקהילה.

ממצא שחזר ונשנה הוא כי משתתפי ההכשרה פעלו ליצירת תחושת לכידות ושייכות חברתית בקרב תלמידיהם ופעלו כדי לתת להם מענה בצוק העיתים. יש שהרחיבו את עשייתם החברתית כשפעלו עם קולגות ויצרו תשתית עבודה ותנאים חדשים לעבודה משותפת, אף שהיה מחסור בתשתיות. אחרים ראו בתחום החברתי מוקד עשייה הכרחי עם שכניהם החדשים במרכזי הפינוי ודרך להפחית את תחושת הניכור שחשו בחיי היום-יום. ממצא זה תואם את הספרות המקצועית, המדגישה שחשוב שצוותי החינוך יפתחו מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרבם (Jones et al., 2013). כפי שנמצא במחקרים קודמים, הפיתוח המקצועי של צוותי החינוך בלמידה חברתית-רגשית מעלה את המודעות העצמית והחברתית ויוצר אצלם תחושה של מסוגלות עצמית בתחום החברתי (אלקובי, 2023 ; Carmen et al., 2022).

הדרך שבה סייעה המודעות החברתית למשתתפים, לא רק בעבודתם החינוכית אלא גם ביצירת עוגנים במרכזי הפינוי, היא מעניינת, שכן נמצא כי חברי ההכשרה הם קבוצה של תמיכה חברתית שהתבטאה ברשת התמיכה ההדדית שקיימת ביניהם, והיא שסייעה להם בפועל להתמודד עם אתגרי התקופה בזמן אמת. משתתפי ההכשרה שייכים למערכת החינוך שבשדרות. הם מנהלים, מורים, גננות, סייעות, עובדי רשות ועוד, ולמרות השונות התפקידית וזוויות הראייה השונות, נוצרה ביניהם קבוצת השתייכות חברתית, אשר הייתה עוגן בעבורם בהתמודדות עם אתגרי התקופה.

זאת ועוד, קבוצת הווטסאפ של משתתפי ההכשרה הייתה פעילה גם בזמן המתקפה, והם חיפשו בה אחר מענים שונים. מרעיד לב לקרוא את העדויות למענים שנמצאו בקבוצת הווטסאפ של חברי ההכשרה – החל ממענה לילדים הכלואים בדירה שעלתה באש או השגת אביזרים לתינוקות שנמצאה בדירה זמנית בירושלים ועד לסיוע ברעיונות לפתיחת מפגש עם תלמידים. יש שצינו כי ההתנסות החברתית שלהם בהכשרה הייתה עוגן להתנסויותיהם החברתיות שנדרשו להם במציאות של פינוי למגורים במלונות וכן במילואים.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקריו של בסל (2021), שטען כי תמיכה חברתית היא הגורם המגן והמשמעותי ביותר בהתמודדות עם דחק וטראומה. הצוות החינוכי תיאר את התמיכה החברתית כמשאב ראשון במעלה להתמודדות עם המשבר. המשתתפים תיארו כיצד הקשרים שנרקמו בהכשרה הפכו למשאב חיוני בעיצומו של המשבר, וכיצד הם יצרו במודע ובאופן מושכל קשרים חברתיים בתנאי המגורים החדשים. ממצא זה מתאים למחקרים המדגישים את חשיבותה של התמיכה החברתית בהתמודדות עם מצוקה רגשית (Ellis et al., 2020). המודעות החברתית מייצגת את החיבור בין התכונות תודעתית לבין פעולה משותפת, כחלק מדרכי ההתמודדות. אין לקבוע שההכשרה לבדה יצרה את המודעות החברתית. סביר יותר שהיא חיזקה תודעה ויכולות קיימות במידה מסוימת ושימשה מסגרת שאפשרה את יישומן בזמן המשבר.

תחושת המסוגלות

ממצא חשוב נוסף הוא הקשר שבין מיומנויות חברתיות-רגשיות להתפתחות תחושת המסוגלות המקצועית. הממצאים מרחיבים את מחקרה של אלקובי (2023) בנוגע לעלייה בתחושת המסוגלות של מורים בעקבות הכשרה בלמידה חברתית-רגשית בעבודה החינוכית. נראה שההכשרה בלמידה חברתית-רגשית סייעה לצוותי החינוך וההוראה לזהות ולגבש את המשאבים האישיים, אך המלחמה עצמה שימשה זרז עיקרי לבחינת יכולות אלו. בחלק מהמקרים, תחושת המסוגלות באה לידי ביטוי ביוזמות מקומיות וקהילתיות שהמשתתפים עצמם בחרו להוביל כתגובה למצב. הם אף העידו שכחלק מההתמודדות עם המשבר הם גילו בתוכם כוחות שלא הכירו ואף הופתעו מכך, שכן כוחות אלה התבטאו ביוזמה, בעשייה ובהובלת פרויקטים ציבוריים. המשתתפים טענו כי היכרות עם תאוריית ה-Growth Mindset של דווק (2008), שנלמדה והדהדה במהלך תהליך ההכשרה, ליוותה אותם בהתמודדותם עם המשבר הקולקטיבי. הם גם ציינו ששיח "השרירים", שהתבסס על התאוריה של ויגוצקי (Leont'ev, 1997), היה נוכח בקורס וביטא את ההכרה ביכולת של כל אדם להשתנות. שיח זה נתן למשתתפי ההכשרה כוחות להתאמץ ולהתמיד, מאחר שהם האמינו כי הם יכולים לשפר ולטייב את עצמם ואת סביבתם במציאות הכאוטית בזמן משבר. ממצא זה מעיד על פיתוח תחושת המסוגלות גם בהיבט מנהיגותי, שכן הם גילו את הכוחות שטמונים בהם והובילו פרויקטים קהילתיים. ממצאי המחקר תואמים למחקרם של סאנצ'ס-נונייס ועמיתיו (Sánchez-Núñez, 2023, 2015), שמדגישים את הקשר שבין מיומנויות

חברתיות-רגשיות (SEL) להתפתחות התנהגויות מנהיגותיות יזמיות ופרואקטיביות בקרב מנהיגים חינוכיים. ממצאי מחקר מראים כי מנהיגים שעברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית מפגינים יכולת משופרת, והם יוזמים יותר תהליכי שינוי ארגוניים, מזהים יותר צרכים רגשיים וחברתיים בסביבתם ומפתחים פתרונות יצירתיים לבעיות מורכבות במערכת החינוכית. התנהגויות מנהיגותיות אלו קשורות למיומנויות המתפתחות בהכשרה בלמידה חברתית-רגשית, והן משמשות בסיס חיוני למנהיגות פרואקטיבית יעילה.

המשחק ככלי להתמודדות במצבי משבר

תמת המשחק הפתיעה בעוצמתה ובהופעתה בקרב המרואיינים. נראה שהמשחק אינו נתפס רק כאמצעי לתקשר עם ילדים או כפעילות הפגתית, אלא גם כפעילות תרפויטית, המפחיתה חרדות, משמרת תחושת נורמליות ומגשרת על העיסוק בתכנים קשים בקרב מבוגרים וילדים כאחד, וכפי שמגדיר ויניקוט (2016), "המשחק עצמו הוא תרפיה".

ויניקוט טען כי המשחק מתקיים ב"מרחב פוטנציאלי", בין המציאות הפנימית של האדם למציאות החיצונית. במרחב זה מתאפשרת משחקיות שאינה מחויבת למציאות הסובייקטיבית או למציאות האובייקטיבית. הקשר שבין המרחב הפוטנציאלי של ויניקוט למרחב ההחלמה מטרומה הוא עמוק ומשמעותי, שכן בעזרת משחק ב"מרחב הפוטנציאלי", שהוא כלי עוצמתי, אפשר לעבד חוויות טראומטיות ולחבר מחדש בין העצמי והחוויית הסובייקטיביות לעולם המציאותי.

בעוד הטרומה משבשת את חוויית הרציפות של העצמי ואת היכולת לחוש ביטחון (בסל, 2021), המשחק מאפשר ליצור מרחב בטוח, שבו האדם יכול לפרוק זיכרונות ורגשות בלי שיהיה מוצף, כפי שהעידו כמה משתתפים. המשתתפים גם העידו על שימוש חוזר בפרקטיקת המשחק במהלך הפעילויות עם הילדים כחלק מתחושת נורמליות במציאות שאינה נורמלית. יש ששיתפו כי המשחק עם הילדים במסגרות החינוך השונות גרם ללכידות ולתחושת ביטחון בין חברי הקבוצה. אחרים שיתפו כי באמצעות המשחק ככלי הם יכלו להכיר את קבוצת הילדים שבכיתתם, שהיו מהם שהגיעו ממקומות שונים למרכזי הפינוי. ישנם משתתפים שהשתמשו בפרקטיקת המשחק עם שכניהם החדשים במלונות ובמרכזי הפינוי כדרך "להפשיר את הקרח" וליצור תחושת שייכות התחלתית, ואילו אחרים מצאו שהמשחק מגשר על העיסוק בתכנים קשים, ובאמצעותו אפשר לעבד את מציאות המלחמתית הקשה שחוו, שכן העיבוד באמצעות המשחק ככלי נמצא בקרב ילדים ומבוגרים כאחד.

אפשר להסביר את העובדה שתמה זו בלטה בכך שהמשחק במהותו גמיש, ספונטני ודורש התמסרות, ואילו הטראומה מייצרת קיפאון וקיבעון (בסל, 2021). לכן טבעי שמשתתפי ההכשרה מצאו במשחק מענה תרפויטי בזמן משבר, הן בעולם המבוגרים והן בעבודה עם הילדים. זאת ועוד, משתתפי ההכשרה התנסו רבות במשחק קבוצתי, ולכן טבעי שמצאו בו מענה אף שלא הוכוונו לעבוד איתו ישירות בזמן משבר.

המשחק לא נתפס רק ככלי פדגוגי, אלא כאסטרטגיה של חוסן. הוא יצר מרחב מוגן להפחתת מתחים, אפשר ויסות רגשי ושחרור והחזיר תחושת שליטה בתוך מציאות כאוטית. נוסף על כך, המשחק תרם ללכידות החברתית בכיתה, בכך שיצר חוויות משותפות שהחזיקו את התלמידים והמורים גם יחד. ממצאים אלה מחזקים את ההבנה שמשחק הוא דרך התמודדות ייחודית, שיש להציבו בשורה אחת עם מסוגלות עצמית, מודעות חברתית, יוזמה ומשמעות. מחקרים עדכניים תומכים בכך ומעידים שמשחק אכן מסייע לתלמידים ולצוותי הוראה כפי שבא לידי ביטוי בתקופת COVID-19 ותרם לפיתוח חוסן רגשי ויכולת להתמודד עם עמידה בתנאי לחץ (Fyffe & Lewis, 2024).

נקיטת יוזמה אישית וציבורית

לפי הממצאים, קיים קשר בין למידה חברתית-רגשית לאקטיביות ולתרומה לכלל. מבין 13 משתתפי המחקר, 12 משתתפים יזמו מיזמים חינוכיים וטיפוליים חשובים לטובת המפונים במקומות שבהם שהו. יוזמות אלו נבעו משילוב של תחושת שליחות, משאבים אישיים והמסוגלות שפותחה בהכשרה. היוזמה, כפי שתיארו המרואיינים, משמשת מנגנון התמודדות אקטיבי, דרך להפוך תחושות חרדה או חוסר אונים לפעולה קונקרטית שמחזקת את תחושת המשמעות והשליטה. עם זאת, אין לראות בהכשרה תנאי בלעדי להופעת היוזמות, אלא גורם תומך שאפשר להן להתממש. ממצא זה של זנקידאליפי ועמיתיו (Zenki-Dalipi, 2024) מדגיש את הקשר שבין פיתוח מקצועי בלמידה חברתית-רגשית לפיתוח היכולת להוביל יוזמות. היקפי היוזמה והאחריות שקיבלו על עצמם חברי ההכשרה היו מפתיעים, מרגשים ומרשימים, והיו מהם שצינו זאת. נמצא כי כולם בחרו להיות בעשייה אינטנסיבית ומשמעותית רחבת היקף, שלא היו רגילים בה. ממצא זה מחזק את התאוריה של פרחי (Farachi et al., 2018), הרואה בעידוד לעשייה בזמן אירוע טראומטי חלק מההחלמה ומתהליך ההתמודדות. מודל זה, הדוגל בעשייה פרקטית במצבי חירום כאמצעי לצמצום הפגיעה, תואם לממצאי המחקר, המעידים שעשייה היא המענה והדרך האפקטיבית להתמודד עם טראומה ומשבר.

ממצאי המחקר לא זו בלבד שמחזקים את המודל של פרחי, אלא הם גם מעידים כי הכשרה מתאימה יכולה לשפר את תחושת המסוגלות של אנשים ואף לגרום להם ליזום פעולות אפקטיביות במצבי לחץ. משתתפי ההכשרה העידו כי הם צוידו בכלים ובידע הנדרש, ולכן, לטענתם, העזו ליזום במרחבים שלא היו מוכרים להם, וכך חוו חוויה משמעותית ומספקת שהעלתה את תחושת החוסן האישי שלהם ותרמה גם לסביבתם. לסיכום, נראה שפיתוח מקצועי בלמידה חברתית-רגשית הוא חשוב ובאמצעותו אפשר לשפר את יכולות ההובלה והיזומה של אנשים. יוזמה ועשייה מעניקים משמעות לאדם ולמציאות, וכך הם משמשים מקור להחלמה ולהתמודדות עם טראומה. ייתכן שהכשרה זו סייעה לצוותי החינוך להבין את רגשותיהם ולעבדם, לפתח כישורים בין-אישיים ולפתח תחושת אחריות, ואף גרמה להם לקבל על עצמם תפקידים שונים.

דרכי התמודדות עם משבר

ניתוח כולל של הממצאים מצביע על כך שתמת "דרכי ההתמודדות עם משבר" איננה רק אחת מתוך חמש התמות, אלא היא קטגוריה רוחבית המאחדת תחתיה את יתר התמות. מיקומה של תמה זו כקטגוריית על מדגיש כי מודעות חברתית, תחושת מסוגלות, נטילת יוזמה ושימוש במשחק אינם רק היבטים ייחודיים, אלא דרכי התמודדות קונקרטיות המתקיימות בתוך מסגרת רחבה יותר של חוסן אישי וקהילתי. בכך מתחדדת תרומתו התאורטית של המחקר: יישום מיומנויות חברתיות-רגשיות אינו מתרחש במנותק מהמציאות, אלא מתלכד לכדי מנגנון אינטגרטיבי של התמודדות במצבי קיצון.

ממצאים אלו מראים כי היכולת של צוותי החינוך להתמודד עם המשבר לא נבנתה על רכיב בודד, אלא על השילוב בין מספר רכיבים שפעלו במקביל וחזקו זה את זה. מודעות חברתית אפשרה לזהות מצוקות ולבנות רשתות תמיכה; תחושת המסוגלות תרמה לאמונה פנימית ביכולת לפעול; היוזמה אפשרה להפוך תחושות אלו לפעולות קונקרטיות והמשחק יצר מרחב של הפוגה, חיזוק קשרים ושימור תחושת שגרה. כאשר כל המרכיבים הללו התקיימו יחד, הם התגבשו למסגרת פעולה שאפשרה לצוותי החינוך לא רק לשרוד את המשבר אלא גם להוביל וליצור משמעות חדשה בתוכו.

תפיסה זו עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית, המדגישה כי התמודדות עם משבר מתרחשת באמצעות שילוב דינמי של רכיבים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים הבנה זו בהראותם כיצד מיומנויות

SEL שנלמדו בהכשרה מקצועית אכן הופעלו במציאות חירום קולקטיבית ושימשו כמשאב חיוני לבניית חוסן אישי וקהילתי.

מסקנות והשלכות יישומיות

המחקר הנוכחי מצביע על כך שמיומנויות חברתיות-רגשיות היו עבור אנשי החינוך משאב חשוב בהתמודדות עם מצבי משבר קולקטיביים. אף שאין בנתונים כדי לטעון להשפעה ישירה או בלעדית של ההכשרה, משתתפים רבים קשרו בין הכלים והשפה שרכשו במסגרתה לבין דרכי ההתמודדות שתיארו בזמן המלחמה. ממצאים אלה מדגישים את החשיבות של שילוב פיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות בהכשרה מקצועית, כחלק מהיערכות מערכתית למצבי חירום ואירועים.

המודעות החברתית נמצאה כמרכיב קריטי בהתמודדות, המאפשר למשתתפים לזהות צרכים ולהתאים את המענים ברמה האישית, הקהילתית והמערכתית. ממצא חשוב נוסף הוא השימוש במשחק ככלי רב-ממדי, המשרת מטרות מגוונות - מהפגת מתח וחרדה, יצירת תחושת נורמליות ועד בניית לכידות קבוצתית ויצירת מרחב בטוח להתמודדות עם תכנים קשים.

היכולת ליזום ולהוביל שינוי בעת משבר, כפי שהתבטאה בקרב משתתפי המחקר, היא עדות להעצמה המקצועית ולהתפתחות תחושת המסוגלות שבאו לידי ביטוי בפרוץ המלחמה. העשייה הציבורית שנקטו המשתתפים נמצאה מעניקה משמעות וכשומרת מפני התפרקות ומקדמת חוסן. נמצא כי המשתתפים תיארו ניהול משבר והתאוששות לאחר חוויות של לחץ ומצוקה. ממצאים אלו תואמים את הגדרת החוסן, שהיא תהליך של "חזרת האדם לעצמו" ויכולת לנהל מצב משברי ולהתאושש ממנו (Malik & Garg, 2018).

ממצאים אלו מדגישים שרצוי להרחיב את תוכניות ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית במערכת החינוך וברשויות, שכן נראה שהן מפתחות את החוסן של הצוותים בזמן משבר וטראומה. כדי ליישם זאת באופן מיטבי יש לפתח מערך הכשרה שיטתי, המשלב למידה תאורטית עם היבטים קוגניטיביים, רגשים והתנהגותיים, ואף להדגיש בו את הפיתוח המנטלי, שמתבטא ביכולת ההשתנות של האדם, בתפיסת הקושי ובאתגר כהזדמנות. בהיבט הרגשי יש להעמיק בפיתוח מודעות חברתית, בזיהוי רגשות ובפיתוח תחושת המסוגלות האישית. כמו כן, מומלץ שההכשרה תכלול היבטים התנהגותיים, כגון התנסות בפרקטיקות יישומיות של הנלמד בשדה החינוך, ובעיקר – פרקטיקת המשחק.

ההבנה כי יש להשקיע בפיתוח המקצועי של צוותי החינוך והרשות בלמידה חברתית-רגשית תורמת לא רק ליכולת ההתמודדות במצבי משבר, אלא גם לאיכות העבודה החינוכית הנעשית בשגרה (Schonert-Reichl, 2017). זאת ועוד, מומלץ לפתח את המנהיגות החינוכית המבוססת על עקרונות הלמידה החברתית-רגשית, כך שמנהלי מוסדות החינוך יוכלו להוביל את צוותיהם באופן מיטבי בשגרה ובחירום, כפי שהעיד גיל חדש, מנהל מחלקת החינוך בשדרות, בנוגע לתפקוד צוותי החינוך בעיר לאור ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית שהתקיימה בה (הרפז, 2024).

המלצות למחקרי המשך

1. לבצע מחקר אורך על משתתפי ההכשרה, שיעקוב אחר השפעתה של ההכשרה בלמידה חברתית-רגשית למשך זמן. מחקר זה נעשה כשלושה חודשים לאחר מתקפת הטרור. התבוננות בפרספקטיבה רחבה יכולה לשפוך אור על השפעת ההכשרה.
2. לבצע מחקר השוואתי בין צוותי החינוך שעברו הכשרה בלמידה חברתית-רגשית לאלה שלא עברו הכשרה בהתמודדות עם מצבי משבר.

מגבלות המחקר

למחקר מספר מגבלות שראוי להתייחס אליהן: המחקר התמקד בקבוצה ספציפית של אנשי חינוך בשדרות, עובדה זו מגבילה את היכולת להכליל את הממצאים. כמו כן, הנתונים נאספו בעיצומו של המשבר, ולכן ייתכן שאיסוף הנתונים השפיע על תשובות המשתתפים. נוסף לכך, ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית, עובדה זו מעלה את השאלה עד כמה המרואיינים משקפים את הלך הרוח של כלל משתתפי ההכשרה.

סיכום

מחקר זה מציע כי הכשרה התנסותית בלמידה חברתית-רגשית יכולה לשמש משאב משמעותי עבור צוותי חינוך בהתמודדות עם מצבי משבר. הממצאים תורמים להבנה תאורטית של הדרכים שבהן מיומנויות חברתיות-רגשיות מתקשרות לתהליכי התמודדות ומציעים כיווני פעולה מעשיים לתכנון ולשיפור תוכניות הכשרה עתידיות. ההבנה של דרכי התמודדות עם משבר כעדשה רחבה מאפשרת לראות את התמות לא כאיים נפרדים, אלא כרשת של משאבים: מסוגלות, מודעות חברתית, נקיטת יוזמה, משחק ומשמעות

– כולם משולבים בדרכי ההתמודדות שהמורים מפתחים במצבי חירום. בהקשר זה, דבריו של פראנקל (1970) על חיפוש משמעות בסבל מאירים את הממצאים: גם בתנאים שאינם בשליטת האדם, היכולת למצוא משמעות ולהפוך אותה לעשייה חינוכית מעניקה חוסן וכוח השראה. תרומתו המרכזית של המחקר היא בהארת חוויותיהם של אנשי החינוך עצמם ובבחינת האופן שבו תכנים שנלמדו בהכשרה נתפסו על ידם כבאים לידי ביטוי בפרקטיקה בזמן חירום. נוסף על כך, הממצאים מצביעים על חשיבות המשך הפיתוח וההערכה של תוכניות הכשרה מסוג זה, כדי להבין טוב יותר באילו תנאים ובאיזה אופן הן עשויות לתמוך באנשי חינוך במצבים מורכבים.

תודות

המחברות רוצות להביע את תודתן העמוקה למכללה האקדמית הרצוג שסייעה ותמכה במחקר זה. תודה לאביה פינקלשטיין מרשת אמית, שהייתה שותפה נהדרת במהלך החינוכי בעיר שדרות, בראיונות ובחשיבה על המחקר. תודה לראש עיריית שדרות אלון דוידי ומנהל מחלקת חינוך בשדרות גיל חדש, שאפשרו לקיים את המחקר בקרב צוותי החינוך.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י' (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: סוגיות עיקריות, כיוונים עתידיים, בתוך י' אופלטקה (עורך), רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים (עמ' 15–41). מכון מופ"ת.
- אלקובי, א' (2023). השפעת השתלמות מורים ב-SEL, בלמידה מסורתית והיברידית על תחושת מסוגלות של מורים במיומנויות חברתיות-רגשיות. עבודת גמר לקבלת דוקטור לפילוסופיה (PhD). אוניברסיטת אריאל.
- אלקובי, א' (2022). T.S.G - אוסף משחקי כיתה: לפיתוח מיומנויות חברתיות והעצמה חברתית. תעצומות.
- בן-גל דהן, ע' ויהודה, א' (2022). דו"ח ביניים הערכת תכנית "מסילות": מוגש לאגף החינוך עיריית שדרות. שדרות, המכללה האקדמית תל-חי ומכון שמיר למחקר.

- בסל, ו' (2021). נרשם בגוף: מוח, נפש וגוף בריפוי מטראומה. תרגום: רילוב, א'. פרדס.
- דווק, ק"ס. (2008). כוחה של נחישות. כתר.
- הרפז, י' (2024). חינוך במלחמה: יומנים, מחקר, הגות. רסלינג.
- ויניקוט, ד"ו (2016). משחק ומציאות. תרגום: מילא י'. עם עובד.
- זוהר, ע' (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה עמוקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס.
- סבג, י', רוניקובסקי-קוראס, א' וארזי, ט' (2024). השפעות מלחמת "חרבות ברזל" על ילדים ובני נוער. מכון מאירס ג'וינס ברוקדיל.
- פראנקל, ו' (1970). האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותרפיה. (תרגום: איזק, ח'). דביר.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- רן, ע', יוספסברג בן-יהושע, ל' ורומי, ש' (2018). התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL; *Social emotional learning*) והטמעתן במערכת החינוך. מרכז מידע בין-מכללתי, מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- Al-Hroub, A., Al-Hroub, R. Empowering the Vulnerable: The Impact of SEL on Traumatized Children's Academic and Social Outcomes in Crises. *Curr Psychiatry Rep* 26, 777–781 (2024). <https://doi.org/10.1007/s11920-024-01555-8>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.20>
- Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Colaianne, B. A., Galla, B. M., & Roeser, R. W. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and

- compassion. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 41-50.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0165025419870864>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cbs0000215>
- Farchi, M., Bergman, T., Ben Gershon, B., Ben Hirsch-Gornemann, M., I., & Gidron, Y. (2018). The Six Cs model for immediate cognitive psychological first aid: From helplessness to active efficient coping. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 20(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.4172/1522-4821.1000395>
- Flannery, R. B. Jr., & Everly, G. S. Jr (2000). Crisis intervention: A review. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2(2), 119-125.
- Fyffe, L., & Lewis, A. (2024). Does Play-Based Learning Support Children's Everyday Resiliency? A Cross-Case Analysis of Parents' and Kindergarten Teachers' Perceptions of Play-Based Learning as a Precedent to Young Children's Coping During the Pandemic-Affected 2020–2021 School Year. *Children*, 11(11), 1378. <https://doi.org/10.3390/children11111378>
- Ghorbani, S., & Jafari, S. E. (2024). Cultivating the 21st-century learners' competencies by considering the education components of the curricula: A step towards realizing sustainable development. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 1816-1833. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2023-0202>
- Hamilton, L. S., & Doss, C. J. (2021). Supports for social and emotional learning in American schools and classrooms: Findings from the American teacher panel. RAND Corporation.

- Hutchison, S. M., Watts, A., Gadermann, A., Oberle, E., Oberlander, T. F., Lavoie, P. M., & Mâsse, L. C. (2022). School staff and teachers during the second year of COVID-19: Higher anxiety symptoms, higher psychological distress, and poorer mental health compared to the general population. *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 100335. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100335>
- Iqbal S, Ali A. Education and Professional Development: Opportunities and Challenges for In-Service Teachers: A Review. *Gomal University Journal of Research*. 2024; 40(1): 117–133. doi: 10.51380/gujr-40-01-10
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>
- Kazarnovski, T., & Cuoş, C. (2022). Social emotional learning (SEL) and the initiation teacher training program in Israel. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2021*, vol 2 (pp. 189-195). *European Proceedings*

of Educational Sciences .

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., Siegel, A., Kats-Gold, I., Weiss, N., & Brunstein-Klomek, A. (2020). I can succeed, a new social emotional learning program for children based on interpersonal psychotherapy for adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 112-130. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1768068>

Kupryjańczyk, M. W. (2025). Building resilience of the society to the crisis situation. *Zeszyty Naukowe SGSP*, 2(94), 95-110. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0055.1731>

Leont'ev, A. N. (1997). on Vygotsky's creative development. In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (pp. 9-32). Springer.

Malik, P., & Garg, P. (2018). Psychometric testing of the resilience at work scale using Indian sample. *Vikalpa: The journal of Decision Makers*, 43(2), 77-91. <https://doi.org/10.1177/0256090918773922>

Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 113-134). Oxford University Press.

McKown, C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social-emotional competence. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 320-335). Guilford Press.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*

Pat-Horenczyk, R., & Schiff, M. (2019). Continuous traumatic stress and the life cycle: Exposure to repeated political violence in Israel. *Current Psychiatry Reports*,

- 21(8), Article 71. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1060-x>
- Roller, M. R. (2019). A quality approach to qualitative content analysis: Similarities and differences compared to other qualitative methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1-21. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3385>
- Rosanbalm, K. (2021). Social and Emotional Learning during COVID-19 and beyond: Why it matters and what we can do to support it. Raleigh, NC
- Sánchez-Núñez, M. T., Patti, J., & Holzer, A. A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v1i1>
- Sánchez-Núñez, M., Patti, J., & Latorre-Postigo, J. (2023). Developing emotional and social intelligence in an education leadership postgraduate program: Perceptions of aspiring school leader: Emotional and Social Intelligence Leadership Program. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.24310/espsiesepsi.v16i1.14754>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning. A Report Prepared for CASEL. The University of British Columbia.
- Sheppard, M., & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Sun, Y., Tamblyn, A., Morris, H., Boothby, C., Skouteris, H., & Blewitt, C. (2024). Early childhood and primary school Teachers' experiences and needs in working with trauma-impacted Children: A systematic review and thematic synthesis. *Children and Youth Services Review*, 156(1), 107344. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107344>
- Wang D, Gupta V. Crisis Intervention. [Updated 2023 Apr 24]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559081/>

- Zenki-Dalipi, A., Xhambazi, G., & Ceka, A. (2024). Social-emotional learners -- - The importance of teacher competence development. *Education Journal of Educational Research*, 6(11-12), 188-197. <https://doi.org/10.62792/ut.education.v6.i11-12.p2655>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., pp. 485-545). John Wiley & Sons.

Translating training into practice: Social-Emotional coping strategies among educational staff in Sderot following the onset of the "Swords of Iron" war

Shira Rosenberg and Odelia Alkobi

Abstract

This article examines the coping strategies of educational staff in the city of Sderot during the outbreak of the Operation Swords of Iron, focusing on the application of social-emotional competencies acquired through a professional training program in Social-Emotional Learning (SEL) conducted in Sderot between 2020 and 2022. The study is based on in-depth interviews with 13 education professionals—including teachers, kindergarten teachers, assistants, psychologists, and education department officials—carried out about two months after the October 7, 2023 attack.

Findings indicate that training contents were applied in practice through increased social awareness and self-efficacy, the use of play, and the taking of initiative, all of which emerged as key coping mechanisms. Some themes reflect inner and cognitive resources (social awareness, self-efficacy), while others highlight practical strategies in the field of education (play, initiative). These competencies enhanced self-efficacy, fostered supportive relationships with students and colleagues, and strengthened both personal and community resilience.

Keywords: Social-Emotional Learning (SEL), resilience, crisis, professional development