

”לב שבור לרסיסים“: קשיי הסתגלותם של סגלי הוראה שנקראו לשירות בצו 8 במלחמת חרבות ברזל

אורן כהן זדה

תקציר

מחקר זה עוסק בסגלי הוראה, מורים ומחנכים, אשר עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל נקראו לשירות מילואים בצו 8. מטרת המחקר איכותני זה היא לנתח את המעברים שחוו המורים החל בזימונם לשירות כ-7 באוקטובר, דרך שהייתם ביחידותיהם הצבאיות ועד שובם לבית הספר, ובכך לחשוף את היועצים החינוכיים ואת הנהלת בית הספר לאתגרים הכרוכים בקליטתם מחדש בבתי הספר ולהסביר את הסיבות לפגיעותם. ראינות עומק עם 48 מורים ומחנכים מעידים שהצו התקבל אצלם בהלם ובדאגה גדולה למשפחותיהם שנשארו בעורף נוכח האזעקות והנפילות בכל הארץ. לאורך ימי שירות המילואים הפעיל (שמ"פ) הם חוו חוסר ודאות ביחס לאורך הלחימה, למועד שחרורם ולשלום יקיריהם בבית. עם זאת, לא נמצא דיסוננס בין מחויבותם למשפחותיהם ובין מחויבותם ליחידה הצבאית, למרות הקושי הכרוך בגיוסם המידי והפרידה מיקיריהם בעורף. בעיני קהילת בית הספר, מורים והורים כאחד, הם נתפסו כ"גיבורים" וזכו למחוות רבות ומרגשות מצד מורים והורים, ובעיקר מצד תלמידיהם. עם זאת, בקליטתם בבית הספר לאחר שחרורם הם חשו בדידות עמוקה ועייפות רגשית שהקשו עליהם לעמוד מול כיתות מאתגרות ולהתמודד עם בעיות משמעת בכיתותיהם. רובם חשו חוסר מסוגלות והיעדר מוטיבציה, התקשו להעניק חוסן לתלמידיהם בעת המלחמה והרגישו לכודים בין תרבות צבאית לאזרחית.

מילות מפתח: שירות מילואים פעיל (שמ"פ), מורים, מלחמת חרבות ברזל, צו 8, קליטה, בדידות, אי-ודאות, מחוות, דיסוננס

מבוא

השירות במילואים בחברה הישראלית משמעותי מאוד. צה"ל משמש מוסד מרכזי בחברה הישראלית, והשירות בו היה ונותר אחד הסמלים החשובים ביותר של הלאומיות הישראלית, אם לא החשוב שבהם (ישראלי ורוסמן-סטולמן, 2014). צה"ל גם נחשב מקור לאתוסים ולתפיסות חברתיות ותרבותיות בישראל. הוא למעשה קובע מי שייך לקולקטיב ומי מודר ממנו, מי אזרח "טוב" ומי לא. השירות בצה"ל נחשב גם ערך יסוד מהותי ובלתי נפרד מהחיים בישראל ומבטא השתתפות של הפרט בחברה (גרינבנק ואחרים, 2023). בשל החשיבות הרבה המיוחסת לשירות הצבאי ולשירות המילואים, השפעתו על אנשים בחברה הישראלית גדולה (Ben-Ari et al., 2001; Ben-Eliezer, 2002). כמו כן, להשפעה זו יש היבטים חברתיים, כלכליים (טיארג'אן, 2015; תבורי, 2015), פוליטיים ותרבותיים (Izraeli, 2002). לשירות הצבאי יש גם חשיבות פסיכולוגית, כי הוא מזמן התמודדות עם משימות התפתחות, כגון יצירת זהות עצמית, עצמאות ונפרדות מן המשפחה (Dar & Kimhi, 2001). השירות הצבאי יכול לקבוע את מעמדם החברתי של יחידים וקבוצות (Izraeli, 2002), כשלעיתים קרובות נמדד מעמדו של הפרט לפי התפקיד שהוא מילא וממלא בשירות המילואים (ורנר, 2018; כהן-זדה, 2023). צה"ל וחייליו הם סמל ומקור לגאווה לאומית בחברה (אלמוג, 2022). כמו כן, צה"ל הוא אמצעי ומדד להשתלבות חברתית, ובעל תפקיד מרכזי מבחינה חברתית, חינוכית וטיפולית בהסתגלותן של אוכלוסיות משולי החברה (קרומר-נבו ואחרים, 2013).

מלחמת חרבות ברזל פרצה במפתיע ב-7 באוקטובר 2023, ותושבי ישראל היו שרויים בעיצומה של מלחמה ובטראומה לאומית (תלמי-כהן וצ'אצ'אשווילי-כולוטין, 2023). חדירה מתוכננת של מאות אנשי חמאס מרצועת עזה לשטח ישראל הצריכה גיוס שירות מילואים מהיר ל"טיהור" של יישובי העוטף, שדרות ואופקים (וולך, 2023). בהמשך, בעקבות הלחימה העצימה שהחלה באזור עוטף עזה ובגבול לבנון, נמשך באינטנסיביות גיוס חיילי מילואים ביחידות השונות על פי הצורך.

במלחמת חרבות ברזל גויסו כ-300,000 איש לשירות מילואים מתחילת המלחמה. כ-19% מכלל המשרתים במילואים היו נשים, וכ-3,000 מכלל המשרתים במילואים היו אימהות. כ-81% מכלל המשרתים במילואים היו גברים, וכ-115,000 מכלל המשרתים במילואים היו אבות (על פי דו"ח של המכון למחקרי ביטחון לאומי משנת 2024). המלחמה, בהיותה אירוע חירום משברי, פתאומי ובלתי צפוי, אשר כלל איום ממשי על חייהם ועל תפקודם של כלל אזרחי מדינת ישראל (סבג ואחרים, 2024), השפיעה באופן טבעי גם על כוחות המילואים אשר מיהרו להגיע ליחידותיהם ולהיערך ללחימה ממושכת במסגרת תפקידם בשעת

חירום בשירות מילואים פעיל (שמ"פ). מערכת החינוך הייתה מיועדת לשוב ולהיפתח ב-8 באוקטובר, לאחר חופשת שמחת תורה. המלחמה כאמור פרצה ב-7 באוקטובר, והלימודים חזרו במתכונת מצומצמת רק בנובמבר 2023, בהתאם להנחיות פיקוד העורף באזורים בודדים. כ-2,400 מורים ומורות גויסו בצו 8, 96 מהם מנהלים. 16 מורים ומנהלים נהרגו במלחמה זו (על פי דו"ח של משרד החינוך משנת 2024).

במאמר זה עולים נרטיבים של סגלי הוראה אשר גויסו בצו 8 לשירות מילואים מ-7 באוקטובר. מורים אלו קיבלו זימון בהול להגיע ליחידותיהם לזמן לא מוגדר. רובם הגדול שירת יותר מתשעים יום ברצף. במהלך שירות מילואים ממושך אדם עובר מסע אישי וקבוצתי מורכב. ניכר שהוא עובר מהמציאות השגרתית של חייו למציאות חלופית. הוא שוהה בה, פועל בה וחווה בה חוויות חזקות ומשמעותיות, ואז לכאורה חוזר לשגרה ולמציאות הקודמת. אך במצבים רבים הוא כבר אינו אותו אדם, שכן כל מי שנותר בעורף ולא התגייס למילואים או לצו 8 בעת חירום התקדם בכל מיני כיוונים וחווה חוויות שונות בלעדיו. המעברים הללו מורכבים וקשים לכל מי שגויס, וגם לכל מי שנשאר בעורף ואמור לקלוט חזרה את חיילי המילואים (לנדר ואחרים, 2024).

מטרתנו של מחקר זה היא אפוא להכיר את הקשיים ואת האתגרים שעמדו לפניהם טרם גיוסם למילואים, בזמן שירותם הצבאי שנכפה עליהם, וכן בעת חזרתם לבית הספר לאחר שחרורם משמ"פ. לשם כך נבחרה המתודה האיכותנית, השואבת את הנתונים מן המערך הטבעי של משתתפי המחקר, ומאפשרת לחוקרים לבחון את התופעה מנקודת מבטם של המרוויינים (שקדי, 2003). ממצאי המחקר יכולים לספק הזדמנות להכיר את קשיי הקליטה של סגלי ההוראה ביום שחרורם משמ"פ מנקודת מבט שטרם נחקרה, ולאפשר להבין את ייחודיותם של אתגרי אוכלוסייה זו בבית הספר. נוסף על כך, קליטת מורים שגויסו בצו 8 לאחר שהות ממושכת בשמ"פ בעת מלחמה נחקרה מעט, וקיים חסך מחקרי ברור בבדיקת קליטה מיטבית של מורים בעת שחרורם ולאחר אירועים טראומטיים.

מבחינה יישומית ממצאי המחקר יכולים לסייע למוסדות האקדמיים להכשיר את היועצים החינוכיים ואת מנהלי בתי הספר להכיר את משמעות קליטתם המיטבית של סגלי הוראה אלה לאחר שחרורם משמ"פ בעיתות חירום ומלחמה. המחקר מציב זרקור על המצב וראוי להתייחס לממצאים בעת הכשרת היועצים החינוכיים והמנהלים לקליטה מיטבית ומשמעותית של סגלי הוראה שחזרו מצו 8, ולהציג בפניהם דרכים שיסייעו להם להתמודד עם מציאות מורכבת ומאתגרת זו.

סקירת ספרות

שירות מילואים וצו 8

צבאות רבים במדינות שונות בעולם תלויים בכוחות מילואים כחלק בלתי נפרד מסדר הכוחות הסדיר שלהם (Edmunds et al., 2016; Walker, 1992), וכך גם צה"ל. חלק מהאזרחים שסיימו את שירותם הסדיר, וכן אנשי הקבע ששירתו לאורך שנים והשתחררו לפני פרישתם לגמלאות, נכללים בכוח המילואים של צה"ל (Ben-Shalom et al., 2023). מערך המילואים בצה"ל מתבסס על שירות של קבוצה מובחנת בגילים משתנים על פי מקצועות צבאיים. טווח גיל שירות המילואים הוא מגיל 21 (בתום שירות הסדיר) ועד 45 (ניתן להמשיך לשרת לאחריו בהתנדבות). חייל מילואים ייקרא לשירות מילואים לצורך רענון, לתדריכים ולסיורי מפקדים כחלק מהיערכות למשימות מבצעיות, וכן לסיור ולרענון ביחידות מחסני חירום (ימ"ח), לתרגילי גיוס, לאימון לקראת לחימה (אל"ל) ולאימון לקראת תעסוקה מבצעית (אל"ת). חייל שקיבל פטור משירות מילואים פעיל מכל מיני סיבות (אב לשישה, אב שכול, מגבלות רפואיות ונפשיות, שהות ארוכה בחו"ל וטיפול פוריות) יכול להתנדב ולחתום על טופס הסכמה להתנדבות במילואים. חיילי מילואים, לרבות סטודנטים ועובדים חיוניים, זכאים לפנות לקציני הקישור ולבקש בקשה לדחיית שירות, פיצול שירות, או מעבר לשיבוץ קרוב לבית (קל"ב). חיילי מילואים, לרבות חיילים קרביים, נדרשים לשרת עד שלושים יום בשנה במסגרת תפקידם הצבאי (קצין שלישות ראשית, 2023). אם כך, חיילי המילואים נפגשים פעמים מספר בשנה לאורך שנים רבות במסגרת הצבאית. מסגרת זו היא מסגרת ארגונית אך גם מסגרת זהותית אשר מתחזקת קשרים חברתיים עם פוטנציאל לרישות מקצועי (לנדר ואחרים, 2024). שירות המילואים משמש מסגרת חברתית הטרוגנית ומלוכדת של חיילים במגוון גילים ומקצועות, וכן מסגרת שעשויה להיות מעצימה ומתגמלת (נבו ושור, 2002).

לעומת זימון רגיל לשמ"פ, בצו 8 נקראים הן חיילים שהם כשירים לשמ"פ והן מתנדבים (קצין שלישות ראשית, 2023). צו 8 הוא שירות פעיל בחירום במקרה של מלחמה או מבצע לחימה נרחב. הזימון במקרה זה הוא מידי - והוא מכונה בצה"ל "ק+8", כלומר שמונה שעות משעת הקריאה - ובלי הגבלת זמן (Medina, 2013).

קשייהם של חיילי מילואים עם שחרורם

המחקר על קליטתם המחודשת של סגלי הוראה אשר קיבלו צו 8 בעת חירום ומלחמה בישראל ובכלל לוקה בחסר. מתוך הספרות המקצועית עולים קשייהם של חיילי

מילואים בתפקידים שונים, ומהם ניתן לגזור ולהסיק על קשייהם של סגלי הוראה שגויסו לשמ"פ.

המילואימניקים מוגדרים סוג של מהגרים בין שני עולמות - הצבא והאזרחות (Lomsky-Feder et al., 2008). הם נעים בין המסגרת הביתית שלהם למסגרות האזרחיות, לעומת חיילי הסדיר המשרתים בשירות המוגדר כ"מוסד טוטלי" הנע בין הבית לבסיס הצבאי (שם).

הספרות המקצועית מתארת את האתגרים שחיילי מילואים הנקראים לצו 8 מתמודדים עימם (Ackerman et al., 2009; Bulmer & Eichler, 2017; Bulmer & Jackson, 2015). מחקרים על חיילי מילואים בארצות הברית עוסקים בחרדות של הלוחמים (Demers, 2011) ושל בני משפחתם - בני ובנות הזוג, הילדים והמשפחה שנותרה מאחור - וכן בקשר בין החיילים לבין היבטים אידיאולוגיים (Faber et al., 2008).

הקושי המרכזי שעולה מהיציאה לשירות מילואים הוא עזיבת הבית והמשפחה, ההסתגלות לחיי הצבא, הלחימה והחזרה הביתה (Griffith & Ben-Ari, 2001; Lomsky-Feder et al., 2008). מחקרים אחרים עוסקים בהפרעות דחק פוסט-טראומטיות (PTSD) של חיילים בעקבות המלחמה (Harpaz-Rotem & Rosenheck, 2011; Hoge & Castro, 2012). אומנם לא כל התנסות במלחמה מובילה להתפתחות פוסט-טראומה, למצוקה נפשית או לתחושות דחק ולמעורבות קלינית בגינה, אך המעברים בין האזרחות לצבא ומהצבא לאזרחות בחזרה בלא ספק מאתגרים את חיילי המילואים (גזית ואחרים, 2004; Lomsky-Feder et al., 2008). שירות צבאי קרבי מגדיל את החשיפה לטראומה ומשמש אינדיקטור באבחון הפרעת דחק פוסט-טראומטית (APA, 2013). מרבית מהחיילים שמתפתחים בלחימה אינם מפתחים פוסט-טראומה אך זקוקים בהחלט לתמיכה רגשית בשובם משירות המילואים בלחימה. חלקם סובלים מפציעות גופניות (Harpaz-Rotem & Rosenheck, 2011; Hoge & Castro, 2012; Griffith & Ben-Ari, 2001), וחלקם סובלים מתחושות דחק בעקבות המעברים החדים מהבית לבסיס. חלק מהקשיים נובע מהפרידה מהמשפחה ומהעבודה, מהמעבר משגרה פשוטה לשגרה של מאמץ פיזי וגופני מתיש בגיל מבוגר יחסית, ומהדחק הכרוך בחזרה לשגרת המילואים הכרוכה בסכנת חיים (תמרי, 2012). לאחר לחימה קשה וממושכת, כשחייל המילואים חוזר לאזרחות, מתעוררים קשיים נפשיים (Hendel, 2008).

עם זאת, המעבר מהאזרחות לצבא ומהצבא חזרה לאזרחות יוצר שזירה בין שני העולמות וחיבור חברתי המכיל לכידות חברתית, סולידריות, זהות, שפה ותרבות (הורביץ

וליסק, 1990; הראל, 2023). חיילים אלו נפגשים כמה פעמים בשנה ביחידותיהם לאורך שנים רבות, ומפגשים אלו הופכים ברבות השנים ל"רעות לחיים" (נבו ושור, 2002; Levy, 2011).

בצו 8 הקשיים והאתגרים מורכבים יותר מאשר בשירות מילואים רגיל, היות שההתייצבות לשירות בצו 8 נעשית בתוך שמונה שעות משעת הקריאה (קצין שלישות ראשית, 2023), כלומר התייצבות מיידית ופתאומית (Levi, 2011) ובלא הגבלת זמן (Medina, 2013). לעומת צו 8, שירות המילואים נחשב לחוויה מעצימה מאוד - חוויה חברתית המכילה מפגשים שבהם האזרחים יוצאים מהשגרה כדי לשרת את המדינה ולתרום לה. בסופה הם חוזרים לאזרחות, לעבודתם, ללימודיהם, למשפחתם, לילדיהם ולבני ובנות הזוג שלהם. שירות המילואים מתואר כשירות מחזורי, אמביוולנטי ומורכב (Medina, 2013), בעיקר בצה"ל, שבו המעברים מחזית הלחימה לבית הם קצרים במרחק ובזמן.

שלומות של צוותי חינוך בסכבי לחימה ובמלחמות

כמו שאר אזרחי מדינת ישראל, גם צוותי החינוך חווים את משבר המלחמה וניצבים לפני האתגר של יצירת פניות רגשיות וויסות עצמי אשר חיוניים ליכולתם לתת מענים אלו. במלחמת חרבות ברזל חלק מהמורות ומהמורים התמודדו בעצמם עם טראומה ועם אובדן ישירים, ולצד זה נחשפו לחוויות טראומטיות שחוו תלמידיהם. במצב כזה, סגלי הוראה עלולים לחוות פגיעה בשלומות (wellness) שלהם, כלומר ברווחתם הנפשית ובבריאותם הפיזית. עצם השינוי בשגרה והתחושה שהם נקלעו לטריטוריה לא מוכרת מהווים גורמי לחץ, וסגלי הוראה נחשפים אליהם בעקבות אי-ודאות ובעקבות שינויים תכופים בסביבה האישית והמקצועית (Kahawage et al., 2022).

כמובן, השלומות של המורים חשובה כשלעצמה, והיא עשויה להשפיע על תפקודם המקצועי, על איכות הוראתם ועל הקשרים שלהם עם תלמידיהם, ואלו בתורם משפיעים גם על חוסנם של התלמידים ועל השלומות שלהם, על המוטיבציה שלהם ללמוד וכן על הישגיהם (Madigan & Kim, 2021; Shirley, 2020). שלומות של צוותי חינוך מושפעת ממכלול של גורמים אישיים, חברתיים, מערכתיים ומקצועיים (Kahawage et al., 2022), ולכן האחריות לקידומה משותפת למורים ולמערכת החינוך (Shirley, 2020).

בקרב הצוות החינוכי יש אוכלוסיות פגיעות יותר, למשל מורים שהם הורים לילדים צעירים (Pluut et al., 2021), מורים שבני זוגם או ילדיהם גויסו למלחמה, מורים שחוו לא מכבר אובדן של אדם קרוב, מורים שיש להם משפחה בדרום הארץ או בצפונה, או מורים עם תמיכה משפחתית או חברתית מועטה (Power, 2020).

אוכלוסייה פגיעה נוספת היא מורים שגויסו לשירות מילואים. עבור כל אוכלוסיות אלו יש לבחון את הצרכים האינדיבידואליים, לדייק ולהפעיל גמישות ככל האפשר. צוות שיפעל בתנאים של רווחה נפשית, ביטחון ומשמעות גם יצליח לספק תנאים אלו לתלמידיו (Hart & Brandt, 2018). המנהיגות הבית-ספרית חשובה מאוד במצבי חירום, ותרומתה לחוסן החברתי והקהילתי ולשמירת הרצף התפקודי משמעותית ביותר. מנהיגות שמקדמת חוסן היא מנהיגות שמייצבת מחדש חוויות של רצף ומאפשרת חוויית שליטה ותנועה קדימה.

פגיעה בשלומות של סגלי ההוראה התרחשה בעיקר בתקופת הקורונה (Pluut et al., 2021) אך יש עוד דוגמאות, למשל סגלי הוראה אשר התמודדו עם סופת ההוריקן "קתרין" בחוף המזרחי של ארצות הברית בשנת 2005 (Masten, 2021). בשני המקרים חוו המורים אתגרים משמעותיים ונדרשו לתת מענה לתלמידיהם אף שגם חוסנם האישי נפגע. תפקידם של מנהלים ומנהלות בעת מלחמה הוא ליצור גשרים שיעזרו לצוות המורים לבנות את הרצף מהעבר להווה וממנו לעתיד (Shirley, 2020).

אם כן, צו 8 מאתגר את המורים שמקבלים אותו שהוא אינו מוגבל בזמן וזימונו מיידי וכולל את הצורך לעזוב את הבית והמשפחה ולהסתגל לחיי הצבא, ללחימה ולחזרה הביתה. מרבית מהחיילים שגויסו בצו 8 פיתחו פוסט-טראומה ונזקקים לתמיכה רגשית בשובם. חלקם סובלים מפציעות גופניות ומתחושות דחק בעקבות המעברים החדים מהבית לבסיס הצבאי וחזרה. חלק מהקושי נובע מן הפרידה מהמשפחה ומהעבודה, ומן החזרה למציאות תוך כדי תנועה בין המסגרת הצבאית למסגרת האזרחית.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבדוק מה היו קשייהם ואתגריהם של סגלי ההוראה במעברים שחוו מזימונם לצו 8 ב-7 באוקטובר עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, דרך שהותם בשמ"פ וכלה בשובם הביתה וקליטתם מחדש בבית הספר. עוד ננסה לבחון מדוע אוכלוסייה זו נחשבת פגיעה כל כך בעת קליטתה מחדש בבית הספר לאחר שחרורה משמ"פ. מטרת מחקר איכותני זה לענות על שאלות אלו מתוך חוויות סגלי ההוראה אשר שירתו כולם בשמ"פ ארוך שנמשך תשעים יום ויותר.

שיטת המחקר

במחקר חלוץ זה עלו נרטיבים של סגלי הוראה, מורים ומחנכים, מיום גיוסם בצו 8 למלחמה ב-7 באוקטובר דרך שהותם בשמ"פ וקליטתם מחדש בבית הספר לאחר שחרורם. המחקר התקיים בשנת הלימודים תשפ"ד בתחילת חודש נובמבר, בעיצומה של מלחמת חרבות ברזל, ובוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003). גישה איכותנית מתבססת על הקשבה מקרוב לקולות ולסיפורים של האוכלוסייה הנחקרת ומאפשרת להבין לעומק את החוויות, הרגשות והתפיסות של המשתתפים (Caddick, 2018; Gilligan, 2015).

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 48 סגלי הוראה, נשים וגברים כאחד, המשמשים מורים ומחנכים, כולם בעלי ותק של שלוש שנים ויותר במערכת החינוך, וכולם פתחו את שנה"ל תשפ"ד ב-1 בספטמבר. סגלי ההוראה שהשתתפו במחקר מתגוררים במגוון יישובים ברחבי הארץ – קיבוצים, מושבים וערים – וממגוון רקעים חברתיים. הם מלמדים בחטיבות הביניים ובתיכונים שבערים, במושבים, בקיבוצים וברשויות מקומיות אזוריות. המחקר כלל מורים בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי מכל הארץ. במחקר השתתפו חיילים וקצינים כאחד, במגוון דרגות – לוחמים במילואים, חיילי מילואים ביחידות רגלים וחיילי מילואים בחיל האוויר. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בהתאם לזמינות המשתתפים בשטח המחקר. בטבלה 1 מוצגים נתונים דמוגרפיים של המשתתפים.

טבלה 1: נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

קטגוריה נתונים	קטגוריה נתונים	קטגוריה נתונים
7 מורים לחנ"ג (14%) 4 מורים למדעים וטכנולוגיה (9%) 12 מורים למתמטיקה (26%) 6 מורים להיסטוריה (12%) 6 מורים לאזרחות (12%) 5 מורים לאנגלית (10%) 8 מורים לחנ"מ (17%) 28 משמשים גם כמחנכי כיתות (100%)	התמחות	28 מורים גברים 20 מורות נשים
6 לוחמים (12.5%) 6 חובשים (12.5%) 6 אלוטנים (12.5%) 5 בוחנים תחמושת (10%) 2 טכנאי מטוסים-דרג א' (4%) 3 טכנאי מטוסים - דרג ב' (6%) 3 מפעילי מכלול הגנה קרקעית (6%) 3 נהגי טנק (6%) 3 פרמדיקים (6%) 4 מפעילי צמ"ה (8%) 2 נהגי אמבולנס, 2 נהגי האמר (8%) 5 לוחמי חילוץ והצלה (10%)	מקצועות צבאיים	28 נשואים (58%) 20 רווקים (42%)
30 מורים בעלי ותק של 5-10 שנים (62.5%) 18 מורים בעלי ותק של 11-15 שנים (37.5%)	ותק בהוראה	15 מורים בחינוך היסודי הממלכתי (31%) 15 מורים בחינוך היסודי הממלכתי-דתי (ממ"ד) (31%) 18 מורים בחינוך העל-יסודי ממלכתי (10 מורים) וממלכתי-דתי (8 מורים) (38%)
25 מתגוררים בערים (52%) 10 מתגוררים במושבים (21%) 5 חברי קיבוץ (10%) 8 מועצות מקומיות (16%)	מקום מגורים	15 בדרגת סמ"ר (31%) 6 בדרגת רס"ל (12.5%) 8 בדרגת סרן (16%) 7 בדרגת רס"ן (14.5%) 3 בדרגת סא"ל (6%) 9 בדרגת רס"מ (19%)

לצורך המחקר ניתנה חשיבות רבה ליצירת גיוון רחב במרואיינים ככל האפשר כדי לקבל מגוון רחב של חוויות, עמדות ודעות, ובכך להעשיר את הבנת התופעה הנחקרת (Creswell & Poth, 2018; Tracy, 2020).

כלי המחקר

כלי המחקר המרכזי היה ריאיון פתוח חצי מובנה. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו במהלך הריאיון עצמו (Huberman & Miles, 2002). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות מן המשתתפים (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003, עמ' 154). הראיונות נועדו לחשוף את הנרטיבים של סגלי ההוראה במעברים מזימונם לצו 8 ב-7 באוקטובר עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, דרך שהותם בשמ"פ וכלה בשחרורם הביתה וקליטתם מחדש בבית הספר, כפי שהם נתפסו בעיני המרואייני וכפי שהוא חווה אותם.

ריאיון פתוח מובנה למחצה הוא כלי המחקר המתאים ביותר לגודלה של קבוצת המחקר ולאופן שבו התבצע המחקר, מכיוון שהוא מאפשר למצות את הגילוי והתיאור, ומסייע למצות את ההבדלים בין המרואיינים. בראיונות מסוג זה ניסוח השאלות המרכזיות נעשה מראש אם כי לא רצף הצגתן, וכן נוספו שאלות במהלך הריאיון על פי ההקשר, כאשר לעיתים הובילו תשובות המרואייני לשאלות ספונטניות (צבר-בן יהושע, 2001). כך התאפשר לחוקר למפות את עמדות המשתתפים ואת תפיסותיהם (שקדי, 2003; Brinkmann, 2022). זאת ועוד, ראיונות עומק חצי מובנים, כמו ראיונות עומק מובנים בשלמות, הם מתודולוגיות שמתמודדות עם בעיות במדידת השפעה ועם קשיים בניחות קשרים סיבתיים (Munck, 2004). לעומת זאת, ראיונות עומק חצי מובנים מקנים לאינפורמנטים את הזכות להעלות נושאים נוספים לדיון. פתיחות זו מייצרת תוכנות חדשות ומספקת מערך מורכב של נתונים, שחלקים ממנו ניתנים לשימוש ויכולים לתמוך בהשערות המחקר או להפריכן (שם).

ראיונות חצי מובנים אינם נערכים לפי רצף של שאלות קבועות מראש. הם מבוססים על העובדה שהאתנוגרף הוא כלי המחקר, והם נעים על פני רצף - החל משיחה מקרית ועד לתשאול ישיר. בדרך כלל הראיונות הלא רשמיים חשובים יותר למחקר מאשר הראיונות המובנים, המתנהלים כאשר מבקשים להגדיל את אוכלוסיית הנחקרים. השהות בשדה מאפשרת לחוקר להשיג מידע מאנשים שאינם רוצים להשתתף בריאיון מובנה אבל מוכנים לדבר בחופשיות עם מאזין ניטרלי ובעל עניין (צבר-בן יהושע, 2016; Brinkmann, 2022). בראיונות העומק נשאלו המשתתפים בין השאר מה היו האתגרים והקשיים שלהם עם קבלת צו הגיוס בתחילת הלחימה; מה היו הקשיים שלהם במהלך הלחימה ואחריה; כיצד נקלטו מחדש בבית ספרם עם שחרורם; וכיצד חשו בבית ספרם לאחר שחרורם.

הראיונות התקיימו בבית הספר שהמורים מלמדים בו, וכל ריאיון נמשך כתשעים דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים.

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

הראיונות תומללו בצורה מדויקת ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית של התמלילים חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Creswell & Poth, 2017; Huberman & Miles, 2002; Lincoln & Denzin, 2003): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. לאחר פעולת הקידוד נעשה שלב ניתוח החומר ופרשנותו, ונבחרה דרך ניתוח שנראתה מתאימה למטרות המחקר (Creswell & Poth, 2017).

מתוך הראיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות שעוסקות במעברים של סגלי ההוראה. כל הראיונות מהווים תמונה מורכבת של אתגרים וקשיים שעיינו התמודדו סגלי ההוראה שזומנו בצו 8 ב־7 באוקטובר, משהותם בשמ"פ ועד שובם הביתה וקליטתם מחדש במקום עבודתם בבית הספר.

ממצאים

מראיונות העומק עלולת שש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהם, אתגריהם וקשייהם של סגלי ההוראה במעברים שחוו מזימונם לצו 8 ב־7 באוקטובר עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, דרך שהותם בשמ"פ וכלה בשובם הביתה וקליטתם מחדש בבתי הספר בהתאם לשאלות המחקר. התמה הראשונה עסקה בקשייהם של המורים ביום קבלת הצו, התמות השנייה, השלישית והרביעית עסקו בזמן שהייתם של המורים בשדה הקרב, ואילו התמות החמישית והשישית עסקו בזמן חזרתם הביתה ובקליטתם מחדש בבית הספר.

א. "עם מדים ונשק"

כל המורים שהשתתפו במחקר זה תיארו בראיונות העומק את ההלם שהיו שרויים בו ממתקפת החמאס ב-7 באוקטובר ולאחר קבלת הצו. הם התקשו לעכל את העובדה שבמקום לפתוח שבוע בבית הספר לאחר החגים הוא נפתח במוצ"ש ביחידה צבאית. נוסף על תחושת ההלם, הם התייחסו לכך שזימון לשירות מילואים נתפס עד אז אצל רובם כהזדמנות לצאת מהשגרה, להתאוורר ולפגוש את החברים הטובים מהיחידה. אך תחושות אלו התחלפו בהלם, חרדה, פחד, אי־ודאות ומודעות לסכנות ולקושי בפרידה מהמשפחה. כך סיפר ב"ד: "התקשרו אליי מהיחידה לקול האזעקות. הבנתי שמלחמת פתע פרצה", וגם ר"ת תיאר את תחושותיו מאותה שבת: "הכול קרה מהר מאוד ובאופן מפתיע. האזעקות, החדשות שביטאו חוסר ודאות, הטלפון מהצבא והטלפונים מהחברים מהשירות. התחלתי להבין שעליי להיפרד מהמשפחה שלי ולצאת לקרב". הנה כמה דוגמאות נוספות שעלו בראיונות עם המורים:

פתחתי את הנייד בחג, מה שבדרך כלל אני לא נוהג לעשות. האזעקות ניבאו לי רע. בקבוצת הווטסאפ שלנו היו 204 הודעות. החברים התחילו להתארגן, להגיע לימ"ח לחתום על ציוד ונשק. הייתי בהלם, הכול קרה במפתיע וכל כך מהר. היה ברור לי שבתי הספר יום למחרת לא ייפתחו. אחרי ההלם התחלתי לחשוש. אשתי תצטרך להיות לבד עם הילדים, באזעקות. הבנתי שאנו במלחמה (א"ר, חובש קרבי).

יציאה למילואים, לתעסוקה מבצעית או לאימונים בגדוד, תמיד גורמת לי לשמוח. היציאה מהשגרה למילואים נותנת לכולנו הרגשה שאנחנו צעירים, נמרצים וחיוניים. כשפרצה המלחמה התחושה הזו פגה. היה לחץ ומתח והרבה דאגה לאשתי ולילדים שנשארים לבדם בבית. הילדים היו מפוחדים מהאזעקות שהיו, היה להם קשה להיפרד ממני, ולי היה קשה מאוד להיפרד מהם. "עליתי" על מדי ב' ואשתי החלה לדמוע (ר"צ, אלחוטן).

חבר שלי קיבל צו 8, כמה שעות אחר כך קיבלתי גם אני. נפרדתי מאימא ואבא הקפיץ אותי לתחנת הרכבת. היא הייתה עמוסה בחיילים וחיילות בסדיר ובמילואים. כל הערב היו אזעקות ומספר ההרוגים בעוטף רק הלך ועלה. הראש שלי היה מודאג והייתי במתח. כולנו היינו בהלם גדול. מיהרתי לעדכן את מנהל בית הספר שאני בצו 8. הוא ביקש שאשמור על עצמי וסיפר שגם הוא גויס. שעתיים אחר כך פגשתי אותו בשטחי הכינוס בעוטף (ת"פ, חובשת).

אני התגייסתי בצוהרי שבת. הגענו ישירות לעוטף כדי "לטהר" את השטח ממחבלים. היינו בהלם, אבל התעלנו מעל עצמנו במהירות. לא היה זמן לעכל את מה שקרה באותה שבת שחורה. דאגתי מאוד לאישה ולילדים שהשארתי בבית, אבל ניסיתי לחזק אותם (ר"צ, לוחם).

ב. "ים של אי־ודאות"

בראינות עומק עם המורים במחקר זה עלתה באופן משמעותי תחושה של חוסר ודאות בעת המלחמה. חוסר הוודאות בא לידי ביטוי באשר לאורך הלחימה, לקשיים שמשפחתם מתמודדת עימם בהיעדרם, ולהתמודדות בעורף עם אזעקות וטילים ורצונם להרגיע את בני הזוג שימים טובים יותר יגיעו במהרה. הנה כמה דוגמאות:

בתמרון בעזה היינו ללא טלפונים, הקשר עם הבית נותק לכמה ימים. לא יכולנו להתקשר. היינו באי־ודאות לגבי יציאתנו הביתה. לא ידעתי כמה זמן זה יימשך ומתי אחזור לבית הספר. הרגשתי בימים האלה ניתוק מוחלט מהעורף ודאגתי מאוד למשפחה שלי. אבל ידעתי שכאן אני צריך להיות עם החברים שלי. במצב של אי־ודאות ארוך, הנפש שלך מודאגת והופכת להיות עייפה יותר ויותר (ר"נ, לוחם).

לא ידענו כמה זמן נהיה בצו 8, אבל ידענו שעלינו לשרד חוסן ותעצומות נפש גדולות. בקבוצת הוותסאפ של המורים בבית הספר היו כל מיני שמועות על מקרים שלא פורסמו עדיין. חלק מהשמועות הלחיצו והבהילו את כולם. התקשרתי הביתה בכל פעם שיכולתי כדי להגיד להורים שלי ולחברה שאצלי הכול בסדר. ניסיתי להיות אופטימי ולהגיד לאימא שזו המציאות ושעלינו להיות חזקים. ידעתי שאני נמצא במקומי בזמן הזה. אני לוקח חלק במאמץ המלחמתי (ש"ב, אלחוטן).

אחרי שאבי נפטר בקיץ, אימא שלי נשארה לבדה בבית. יש לי אח ואחות שהם איתה. אני יודעת להרגיע אותה ברגעי אזעקות ומכניסה אותה לממ"ד ברוגע ובלי לחץ. אבל הרגעתי את עצמי שאנו כולנו במלחמה. אני חובשת בעוטף וחייבת להיות כאן עם החברות שלי. אני חיונית ברגעים אלו. כשהתגלו ממדי האסון זה יותר חיזק אותי שאני במקומי. אם בתי הספר סגורים אתן את תרומתי כאן. ככל שהמלחמה התארכה יותר ויותר, האי־ודאות הלך והציק. מתי כל זה ייגמר? (ר"ל, חובשת).

ג. מחוות מרגשות במהלך השמ"פ

בראיונות עומק עם המורים במחקר זה הועלו מחוות מרגשות מצד תלמידים והורים אשר התעניינו בשלום המורים, ניסו ליצור עימם קשר לאורך כל ימי השמ"פ, ושלחו להם סרטונים, תמונות וברכות. מרבית המורים הספיקו להגיע במדים לבית הספר במהלך השמ"פ וזכו למחוות מרגשות מצד קולגות ותלמידים. הנה כמה דוגמאות מייצגות:

הכיתה שלי שלחה לי סרטון תמונות שלי מכל הטקסים שערכנו בשנה קודמת. היו גם תמונות של פתיחת שנת הלימודים ומטקס חגי תשרי. הספקנו גם לערוך שני טורנירים בכדורגל ובכדורסל. הם ערכו סרטון עם תמונות וממש גרמו לי להתרגש עד דמעות. כל כך התגעגעתי אליהם. הסרטון הגיע ביום הכי קשה שלי כי חבר טוב נחטף לעזה ובאותו היום הותר לפרסם על כך. הצלחתי להירגע ולחזור לשפיות בזכות הסרטון ההוא (ש"מ, לוחם קרבי).

ההורים התקשרו לשאול לשלומי ושלחו ברכות ואיחולי החלמה. התלמידים שלחו לי כשהשתחררתי סלסילת פירות ומתוקים. אני הכנתי להם סרטון מהשטח ושיגרתי אותו לקבוצה. הם כל כך התרגשו וסיפרו שהם מתגעגעים אליי (ר"ת, חובשת).

הגעתי לבקר במהלך השמ"פ בבית הספר. הילדים חיכו לי בכיתה עם בלונים ומתנות. כל כך התרגשתי לראות אותם. זו הייתה אחת הכיתות שהיה לנו חיבור כבר מהיום הראשון. לא הספקנו להיפגש כל כך הרבה, אולי חודש, בגלל החגים והיציאה לחופשת סוכות. ההורים שלחו את התמונות ככל הקבוצות והתרגשו איתנו [...] בערב כולם התקשרו לדווח שהילדים היו מרוגשים (ר"ל, בוחנת תחמושת).

הפתעתי את הילדים והגעתי לבית הספר עם מדים ונשק. המאבטח שלנו דמע כשראה אותי. חיבק אותי מכל הלב והודיע למנהל שהגעתי. כל הילדים יצאו לחבק אותי. הילדים שאלו על המדים, על תג היחידה ועל תפקידי במלחמה. המדים אתגרו אותם. הם לא הפסיקו לשאול שאלות. זה היה אחד הרגעים המרגשים בחיי (ש"פ, אלחוטן).

התלמידים כתבו לי בקבוצה הכיתתית שהם מתפללים שאחזור בשלום הביתה. תלמידים רבים התקשרו לפני כניסת השבת לאחל שבת שלום. הם גם ביקשו שאשלח תמונה שלי. שלחתי בהתרגשות עצומה (ר"פ, חובש).

ד. "גיבור על"

רוב המורים במחקר זה שיתפו בעדותם בתחושה שבחדר המורים הם נתפסו בעיני עמיתיהם ובעיני הנהלת בית הספר כגיבורים אשר משרתים את המדינה בשעות הקשות, והם הבינו את חיוניותם ללחימה ביחידותיהם הצבאיות. חלקם אף שיתפו שלאחר שהשתחררו מהלחימה ראו אותם ב"אור אחר". הנה כמה דוגמאות:

בישיבה הראשונה לאחר שהשתחררתי והגעתי לבית הספר, המנהלת בירכה אותי בנוכחות כל הצוות. היינו שישה בצו 8. המורים כינו אותנו "גיבורים", "אלופים", אפילו "גיבורי על". פתאום הבנתי עד כמה הצו 8 העמיד אותי באור אחר. הייתי חיוני בתקופת הלחימה וזה הפך להיות סוג של הערצה. ככה הרגשתי (פ"י, לוחם).

המורים כינו אותי "גיבורה" בקבוצת הווטסאפ, העריכו את העובדה שלקחתי חלק משמעותי במלחמה. המנהלת פנתה אליי ואמרה שלא ידעה שיש לי רקע בהגשת עזרה ראשונה ושאני חובשת. היא ביקשה שאקח חלק בצוות חירום הבית-ספרי. מאז שהשתחררתי היא מסתכלת עליי באור אחר. אני מרגישה את זה. השנה אני אמורה לקבל קביעות אחרי שלוש שנות הוראה (ר"ת, חובשת).

המורים מהשכבה קנו לי מתנה והעניקו לי ליד כל המורים ביום שהגעתי. המנהל שיבח אותי בישיבה הראשונה ובירך אותי שהגעתי בשלום לבית הספר. כולם הציעו לי את עזרתם (ש"פ, טכנאי מטוסים).

בחזור החודשי לסיכום החודש בירכה מנהלת בית הספר את כל המורים המגויסים בכרכת חזרה בשלום הביתה. היא כתבה: "אם תלך אל המדים אז רק תחזור בשלום הביתה", והיה גם מידעון שבו תלמידים כתבו לכל המורים המגויסים ברכות ואיחולים. כינו אותנו בבית הספר "הגיבורים שלנו" (רט"ז, טנקיסט).

ה. "עייפות רגשית, חוסר מסוגלות וברידות עמוקה"

מרבית המורים במחקר זה דיווחו על תחושת ברידות קשה בשבוע הראשון לקליטתם בבית הספר. לתחושה זו התווספה תחושה של חוסר מסוגלות וחוסר מוטיבציה לעבוד עם תלמידים, להתמודד עם בעיות משמעת ולתת חוסן לילדים בעת מלחמה. חלקם אף חשבו לשנות מקצוע בשל תחושה של מצוקה אישית קשה שהלכה והתגברה. רבים מהם העדיפו

לעבוד לבד ולא בעבודת צוות. מרבית מהמורים בראיונות הדגישו ש"משהו קרה להם". היטיב לבטא זאת ש"ר (מפעיל הגנה קרקעית), אשר תיאר את תחושותיו כך: "אני מזמן כבר לא אני [...] אני לא כתמול שלשום", וש"פ (טכנאי מטוסים) הסביר: "הלב שלי קרוע לשניים - חציו בבית הספר וחציו במלחמה". הנה עוד דוגמאות מייצגות:

החזרה הייתה מאוד קשה בעבורי. לא הצלחתי להתרכז ולהיות פנוי רגשית לילדים. היו בעיות משמעת, ואני, שהייתי אלוף האלופים בהתמודדות עם בעיות משמעת, עמדתי מול כל הכיתה ולא הצלחתי להוציא הגה. פעם הייתי יותר סובלני. אני מרגיש שאני יותר קצר בתגובות שלי, אולי אפילו לא מתאים כמו פעם להיות מורה (ר"ת, בוחן תחמושת).

העדפתי להיות לבד עם עצמי. משהו קרה לי, חזרתי אחר, היה קשה לי לעבוד בצוות, לא הייתי מסוגל להקשיב ולהיות שותף. חיכיתי שיום הלימודים יסתיים כדי שאחזור הביתה. משהו אחר קרה לי מאז השחרור (ש"ר, מפעיל הגנה קרקעית).

הגעתי חסר כוחות והעדפתי להיות עם עצמי. גם לא התנדבתי לשום דבר מעבר למה שאני צריך. גם השיעורים שלי היו פחות מושקעים. לא הייתי מרוכז. חזרתי אחר. חיכיתי שיום הלימודים יסתיים כבר (ר"פ, לוחם).

הרגשתי מצוקה וחוסר מסוגלות, אולי בגלל שהמלחמה לא נגמרה. שמחת החיים שלי נעלמה. הייתי כאוב והעדפתי להיות עם עצמי. הגעתי מרוקן מאנרגיות. היה קשה לי לחזור לשגרה (ש"פ, חובש קרבי).

העדפתי להסתגר עם עצמי והיה לי קשה להיכנס לחדר מורים. כל דבר הזכיר לי את המלחמה, והרעש של הילדים בכיתה ובהפסקה היה לי מוזר. תנו לי דקה להתרגל אליכם שוב - אמרתי בישיבות צוות שהשתתפתי בהם (ר"צ, טנקיסט).

ו. "לכודים בין תרבות צבאית ואזרחית"

מרבית המורים במחקר זה דיווחו בתחושה האישית שלהם שהם לכודים בין תרבות צבאית לאזרחית - מצד אחד המלחמה לא הסתיימה, והם חשים שכל דבר מזכיר את היחידה הצבאית, ואילו בבית הספר הם מתקשים להישאב למשימות השוטפות. הנה כמה דוגמאות מייצגות:

כל דבר שעשיתי הזכיר לי את היחידה והחברים שלי. פתאום כיתות, צלצול, תלמידים היו זרים לי. התרגלתי לצבע המדים אחרי 98 ימים בצו 8, לקולות ולריחות אחרים. הייתי בבית הספר אבל כל דבר הזכיר לי את היחידה הצבאית (ר"ל, לוחם קרבי).

התרגלתי לדבר בסלנג צבאי. הילדים לא הבינו אותי וביקשו הסבר. נזכרתי שאני בבית הספר. זה מצד אחד הצחיק אותי ומצד שני גרם לי להבין שאני עדיין מרגיש שם, ביחידה הצבאית שלי (ש"פ, חובש קרבי).

כל רעש הזכיר לי את היחידה שלי. בכל שעה נזכרתי מה עשינו שם וזה לא הרפה ממני. אני בבית הספר מלמד והראש שלי בעזה. הייתי בלי נשק והרגשתי שאני עם. הזזתי את הכתפיים כדי לסדר את הכת של הנשק מתוך הרגל. פתאום נזכרתי שאין עליי בכלל נשק (ר"ת, מפעיל הגנה קרקעית).

כל דבר הזכיר לי את מה שראיתי בעזה, ושוב המחשבות שלי לקחו אותי באמצע שיעור מתמטיקה לשם. הכול חוזר אליי לאט, ושוב הכול סוער (ש"פ, נהג אמבולנס).

מחצית מחיילי המילואים במחקר הזה התייחסו לפער בין החזית, שמבחינתם היא אזור הלחימה ששהו בו יותר מתשעים יום ברצף במוצק, לבין העורף שמיוצג למעשה בבית הספר - המורים וקהילת ההורים. פער זה, כלשונם, הוא "תהום גדולה" ש"הלכה ונפערה עוד ועוד לאורך כל ימי הלחימה". את החזית הם הגדירו כ"שדה קרב", כ"לחימה קשה" אך יש בה "רעות", "אחים לנשק", "מחויבות", "מטרה מקודשת", ואילו את העורף הגדירו כ"חם ומחבק", "סולידרי" אבל גם "לא מגובש", "לא מספיק ערכי" ו"לא עקבי". נדמה ששתי התמות האחרונות מציגות חשד לטראומה אשר נוכחת כמרכיב מרכזי בהשפעתה על קליטת החיילים בבית הספר בחזרתם מהלחימה.

התמות מציגות אפוא את אוכלוסיית המורים שנקלטו בבית הספר שלהם כאוכלוסייה פגיעה אשר מתקשה לבצע סוציאליזציה מחודשת לתרבות הארגונית שמוכרת להם. בתהליך קליטתם הם העידו על עייפות רגשית, חוסר מסוגלות ובודדות עמוקה, אף שתלמידים ומורים כאחד ראו בהם "גיבורי על" במלוא מובן המילה. הם חשים לכודים בין שני העולמות, והמחוות המרגשות שהוכנו בעבורם לא הצליחו להקהות את מצוקתם האישית. כך הפכו קליטתם והסתגלותם לחיי בית הספר למאתגרות וקשות.

דיון

מראיונות העומק במחקר זה עלו שש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהם, אתגריהם וקשייהם של המורים מעת שזומנו לשירות בצו 8 ב-7 באוקטובר, דרך שהייתם בשדה הקרב ועד שובם הביתה וקליטתם מחדש בבית הספר.

התמה הראשונה עסקה בתחושות של הלם, דאגה וחשש בשעה שנשמעו אזעקות ונפילות בכל הארץ והתקבל הצו. רובם תיארו באריכות את ההבדל בין שמחתם לקבל צו מילואים רגיל, המבשר להם על "יציאה מהשגרה" ומפגש עם החברים היקרים מהיחידה הצבאית, לבין הדאגה ליקיריהם והפרידה המאולצת אשר נכפתה עליהם במפתיע. ממצאי מחקר אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו שלחץ, חרדה ודאגה מאפיינים את חיילי המילואים אשר יוצאים ללחימה בעזה (Demers, 2011; Faber et al., 2019; Lander et al., 2019). הדאגה שנלוותה לעזיבתם את הבית והמשפחה, החשש מהלחימה והסתגלותם למצב החדש בחייהם, לרבות האתגרים שמככים להם, מאפיינים את חיילי המילואים לקראת יציאתם לקרב (Griffith & Ben-Ari, 2001; Lomsky-Feder et al., 2008).

זאת ועוד, הספרות המקצועית מראה שהזימון בצו 8 המתקבל במקרה חירום של מלחמה או מבצע נרחב יכול ליצור הלם, חששות וחרדות היות שהוא מידי ובלתי מוגבל בזמן (Medina, 2013). זו הסיבה שהמורים במחקר זה לא הגיבו כפי שבדרך כלל הם נוהגים להגיב כשהם מקבלים זימון לשירות מילואים. המורים במחקר זה דאגו למשפחתם (Faber et al., 2011; Lester et al., 2008). עם זאת, מחקר זה מלמד שמרבית המורים ראו בהתגייסותם "משימה מקודשת" כלשונם. למרות המחויבות למשפחה, הם הציגו מחויבות עזה ליחידה הצבאית בעת המלחמה. רובם ככולם הסבירו שהמציאות שנכפתה על ישראל חייבה אותם להתייבב לשירות - "המלחמה צודקת ומקודשת" - והם הרגישו שהם נמצאים במקום הנכון. מורים אלו ביטאו בראיונותיהם במחקר זה שהם מזדהים לחלוטין עם המשימה הצבאית, וזו הסיבה שהם מציינים לפקודות על אף הדאגות והקשיים.

התמה השנייה עסקה בשהייתם של המורים בשמ"פ ובתחושת אי-ודאות קשה לגבי שלבי הלחימה, מועד שחרורם ושלום יקיריהם בעורף. חלקם אף נבחרו משמועות חסרות שחר וחששו שאלו יגיעו ליקיריהם ויבהילו אותם בתקופה מאתגרת ממילא.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שעסקו באי-ודאות של חיילי מילואים שגויסו למשימות צבאיות, התנתקו מיקיריהם ודאגו לשלומם, לא ידעו מתי תסתיים המלחמה ומתי ישתחררו. לחלק מהם היו דאגות ואי-ודאות לשלומם לאחר שנפצעו

או חוו תסמיני פוסט-טראומה (Griffith & Ben-Ari, 2001; Harpaz-Rotem & Rosenheck, 2011; Hoge & Castro, 2012). אי-הוודאות מאפיינת אפוא את חיילי המילואים בשירות המילואים. מחקר זה מלמד באופן חד-משמעי שזימון בצו 8 יוצר אי-ודאות עצומה יותר מצו רגיל. זו הסיבה ששירות מילואים הוא מחזורי, אמביוולנטי ומורכב (Medina, 2013). הגיוס הבהול והפתאומי שאינו מוגבל בזמן יוצר תחושת אי-ודאות שקשה מאוד להתמודד עימה. זאת ועוד, סיטואציות קשות של לחימה קשה גורמות לקשיים נפשיים במהלך החזרה לאזרחות (Hendel, 2008). הפרידה מהמשפחה והעבודה, המעבר לשגרה של מאמץ גופני מתיש, והדחק הכרוך בחזרה לשגרת המילואים הכרוכה בסכנת חיים – כל אלה מאתגרים את חיילי המילואים (תמרי, 2012).

התמה השלישית עסקה בכך שמרבית המורים התייחסו באריכות למחוות המרגשות שקיבלו לאורך כל ימי הלחימה מהתלמידים והוריהם. מורים שהגיעו לביקור בבית הספר במדים זכו לפרגון ארגוני משמעותי ולמחוות מרגשות. אלה נתנו להם תחושה מעצימה בתקופה מאתגרת ומורכבת.

התמה הרביעית זיקקה את החיבוק המשמעותי שקיבלו המורים מסגלי ההוראה בבית הספר, כלומר מהקולגות שלהם ומהנהלת בית הספר, אשר כינו אותם "הגיבורים שלנו". חוויות מעצימות אלו עולות בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שמראים שעבור חלק מהמשרתים, ההתנסות והנוכחות בשלהי השירות יכולות להיות חוויה מעצימה (לנדר ואחרים, 2024). פרגון, גיבוש ודאגה אכפתית הם רכיבי ליבה של אקלים בית-ספרי חיובי, ואחד הרכיבים החיוניים להצלחתם של מורים ותלמידים (Thapa et al., 2013). תחושת ביטחון, דאגה אכפתית, פרגון ושיתופיות בקרב כל באי בית הספר תורמים לשיפורו. כמו כן, קיים קשר חיובי בין אקלים בית-ספרי חיובי ובין הישגים בלימודים (McCarley et al., 2016). פרגון של עמית חשוב בעיני מורים יותר מאשר קבלת עזרה בהכנת מערכי שיעור, תוכניות לימודים או בפתרון בעיה מקצועית. הפרגון הוא אפוא פעולה חברתית המשפיעה לטובה על העבודה המקצועית ומאפשרת אותה, ובהיעדרו עבודתו של כל מורה נפגעת. זהו אחד הגורמים ביצירת גיבוש חברתי בחדר המורים.

זאת ועוד, הספרות מתייחסת בהרחבה גם להבעת הכרת התודה כחלק מפרגון. אחת הדרכים העוצמתיות ביותר למלא את נשמתנו ואת נשמתו של עמיתנו בעבודה היא הכרת תודה. הדרך הקלה ביותר לעשות זאת היא כמובן פשוט להגיד למישהו שאנו אסירי תודה. פרגון ומתן מחמאות לא רק גורמים לאדם להרגיש מוערך, אלא הם גם יכולים לדחוף אותו לעבר הצלחה עתידית. יתרה מזו, כך מערכת היחסים בין המורים שהיו בשמ"פ לבין המורים המפרגנים מתחזקת ונעשית עמידה יותר (בן שחר ורידג'וויי, 2017). אם כן, אנשים

בעולם העבודה אוהבים לזכות בהכרה, אוהבים שמציינים אותם על עבודתם הטובה וכן על שהגשימו את ערכיהם הלכה למעשה.

מחקר זה מפנה זרקור על תחושות המורים בעקבות דברי ההוקרה שכתבו להם מורים מבית הספר, וכן הורים ותלמידים. הברכות והתפילות שקיבלו חיממו את ליבם ונתנו להם כוח להתמודד עם האתגרים בימי הלחימה. מחקרים העלו כי להבעת הוקרה ותודה בכתב יש השפעה חזקה יותר (Grant & Gino, 2010). מכתב כזה יכול ליצור חיוביות בשלוש דרכים: לעורר או להזכיר לכותב את רגשות ההוקרה שלו ואת הסיבות לכך, להעלות את מודעותו של המקבל לכך שהוא מוערך ומכובד, ולחזק נקודת מגע וחיבור לצורך זרימה עתידית של רגשות חיוביים בתוך מערכת היחסים (שם). סיכויים רבים להצלחה בעולם העבודה מתקיימים כאשר אנו מכירים במיטב שבנו ושבעמיתינו. כאשר אנו מעריכים את הטוב, הטוב גדל ומתגבר (בן שחר ורידג'וויי, 2017).

מהספרות המקצועית עולה שמגדר מכתב לא רק את התפקידים הצבאיים ואת היחס של החברה למשרתי המילואים אלא גם את האופי שבו מוסדות החינוך קולטים את המורים והמורות לאחר השמ"פ (ישראלי, 2018; ששון-לוי, 2006). חלוקת התפקידים בצבא מושתתת על היררכיות מגדריות. תפקידים קרביים, המזוהים עם גבריות, נחשבים יוקרתיים יותר, ואילו תפקידים עורפיים, שלרוב נשים מרוכזות בהם, זוכים ליוקרה פחותה. זו הסיבה שמוסדות החינוך שקולטים מחדש את החיילים המשוחררים מתייחסים להון התרבותי שנצבר בשירות הצבאי המחולק באופן מגדרי: גברים ששירתו בתפקידים קרביים מביאים איתם הון סימבולי המוערך במוסדות חינוך (כגון סמכות ואחריות), ואילו נשים, גם אם שירתו בתפקידים משמעותיים, נתקלות לעיתים קרובות בזלזול או בהקטנה של תרומתן (ישראלי, 2018; ששון-לוי, 2006). תמה זו אינה עולה בקנה אחד עם הספרות המקצועית, היות שגם המורים וגם המורות שיתפו בראיונותיהם במחקר זה על קבלת פנים חמה בקליטתם בבית הספר ובגילויי סולידריות רבים במהלך כל השמ"פ, ללא הבדלי מגדר.

התמה החמישית עסקה בכדידותם ובהסתגרותם של המורים לאחר שנקלטו בבתי הספר עם שחרורם משמ"פ. הם תיארו חוסר מסוגלות להתמודד עם בעיות משמעת, חוסר סבלנות בתגובותיהם עם התלמידים, ואת התחושה שהם "לא כתמול שלשום" בלשונם. תחושות אלו עולות בקנה אחד עם מחקרים רבים שהציגו את שירות המילואים כמסע אישי מורכב שבו עובר חייל המילואים מהמציאות השגרתית של חייו למציאות חלופית. הוא שוהה בה, פועל בה וחווה חוויות חזקות ומשמעותיות ואז חוזר. לכאורה, הוא אמור לשוב ולהשתלב במציאות הקודמת, אך במצבים רבים הוא כבר אינו אותו אדם (לנדר

ואחרים, 2024; Lander et al., 2019). יתרה מזו, כל מי שנותר מאחור, באזרחות ובעורף, התקדם לכל מיני כיוונים וחווה מגוון חוויות בלעדיו.

המעברים הללו מורכבים וקשים לחיילי המילואים. בשחרור חיילי המילואים משירות פעיל מתמודדת אוכלוסייה זו עם חרדות (Faber et al., 2008), קשיי הסתגלות, דיכאונות, טראומות (Harpaz-Rotem & Rosenheck, 2011; Hoge & Castro, 2012), חוסר מסוגלות, חוסר מוטיבציה וכן רצון להסתגר ולהתבודד (Ackerman et al., 2009; Bulmer & Eichler, 2015; Bulmer & Jackson, 2015). חיילי מילואים מתקשים להתמודד לברם עם מעברים אלו (גזית ואחרים, 2004; Lomsky-Feder et al., 2008). זאת ועוד, שירות מילואים יכול להגביר את החשיפה לטראומה ומהווה קריטריון באבחון הפרעת דחק פוסט-טראומטית (APA, 2013). חיילי מילואים נושאים עימם צלקות נפשיות וגופניות, וזו הסיבה שהם משולים ל"אנדרטאות חיות" (Bulmer & Jackson, 2015; Harpaz-Rotem & Rosenheck, 2017; Manekin, 2011). דחק, בוודאי ברמות גבוהות, פוגע ביכולת החשיבה (Starcke et al., 2008). דחק גם עלול לגרום לצמצום הקשב ולפגיעה בזיכרון העבודה, לבררנות יתר כלפי גירויים, להגברת חשיבותם של רמזים קריטיים ועוד (בן שלום ובנבניסטי, 2015). חיילים שחוזרים משרה הקרב מתקשים בנוכחות רגשית או פיזית (Faber et al., 2008). זו הסיבה שמורים אלו שנקלטו בבית ספרם חשו חוסר מסוגלות, היעדר מוטיבציה, חוסר סבלנות מול תלמידים, וחלקם אף העלו את רצונם לעשות הסבה מקצועית.

חוויות טראומטיות משירות צבאי עשויות להקשות על מורים לחזור לעבוד עם תלמידים ולתת חוסן ומענים רגשיים הנדרשים בעת מלחמה. חוויות טראומטיות עשויות להשפיע על יכולת המורה להתרכז ולהתמקד בתהליכי הוראה. לכן, מורים אלו מתקשים לשמור על ריכוז או יציבות רגשית בכיתה. הקושי בהכנת שיעורים או בתכנון הלימודים מוביל לפגיעה בתפקוד המקצועי והאישי של המורה. אם כך, טראומות ממלחמה עלולות להשפיע עליהם בסביבות העבודה בבית הספר. הטראומה האישית של מורים אלו שזורה בטרואומה הקולקטיבית של מלחמת חרבות ברזל. חוויית המעבר של אנשי החינוך מזירת מלחמה אל שדה החינוך מתגלה בסופו של דבר כטראומטית. אם כך, מחקר זה מלמד שמורים שחוזרים מצו 8 הופכים להיות אוכלוסייה פגיעה בעת קליטתם מחדש בבית הספר. הם חוזרים למציאות מורכבת מבחינתם, ועל המורים והמנהלים בבית ספרם לחשוב איך הם מקבלים וקולטים אותם חזרה.

התמה השישית עסקה בתחושה של המורים שהם לכודים בין תרבות צבאית לאזרחית, שכל דבר בשגרת היום-יום בבית הספר מזכיר להם את היחידה הצבאית ואת הלחימה בה. הם התרגלו למדים, לנשק על גופם, לסלנג הצבאי, לשפה הצבאית, לקולות, לריחות

ולסממנים והסמלים הצבאיים. זו הסיבה שהם מתקשים להישאב למשימות השוטפות הנוכחיות, כי כל דבר מזכיר להם את הלחימה. קשיים אלו עלו בקנה אחד עם מחקרים רבים שעסקו בקשיים של חיילי מילואים שחזרו מהחזית אל העורף ונדרשו לעבור משפה צבאית ונורמות התנהגות שאינן רגשיות למערכות יחסים שונות, אך גילו שנפערה "תהום" ביניהן (Lester et al., 2011; Lomsky-Feder et al., 2008). חלק מהספרות המקצועית מראה שחיילי מילואים חווים רמות גבוהות של מצוקה, חשים שהם לכודים בין התרבויות הצבאית והאזרחית, ומנותקים מהמשפחה והחברים, תוך שהם חווים משבר זהות (Demers, 2011; Rose et al., 2018).

סיכום ומסקנות

מחקר זה הציג את האתגר של המורים מיום שקיבלו צו 8 בשבת ב-7 באוקטובר לאחר מתקפת הפתע של חמאס, דרך שהותם בלחימה ועד שחרורם משירות מילואים וקליטתם בבית הספר. מורים אלו עברו כברת דרך ארוכה ומורכבת, חלקה קשה מנשוא וחלקה מעצימה. הם תיארו את ההלם שהיו שרויים בו בעקבות פרוץ המלחמה ואת הדאגה ליקיריהם כשעזבו את הבית. מחקר זה לא מצא דיסוננס בין מחויבות למשפחה ובין מחויבות ליחידה הצבאית, למרות הקושי בגיוס המייד ועיזבת המשפחה. להפך, המלחמה נתפסה בעיני המרואיינים כצודקת וחשובה מאין כמוה. המרואיינים גם הציגו את חוסר הוודאות הרב שחשו מיום גיוסם, וככל שהמלחמה התארכה הלך חוסר הוודאות וגבר, בעיקר בשל היעדר צפי לסיום המלחמה, לשלומם של יקיריהם וליום שחרורם. לצד אי-הוודאות זכו המורים למחוות מרגשות מצד הורים ותלמידים, ואף זכו להוקרה מצד הנהלת בית הספר ועמיתיהם בחדר המורים. קהילת בית הספר העניקה להם את הכינוי "גיבורים", וכשביקרו בבית הספר בעת שירותם הפעיל ובמדי צה"ל הם זכו למפגשים מעצימים ומרגשים ביותר.

מחקר זה הראה שחיילים תיארו תחושת בדידות עמוקה בבואם לבית הספר, גם כשנחשבו לגיבורים, כיוון שמורים אחרים שנשארו בעורף לא הבינו את קשייהם. אם כן, יש פער משמעותי בין הדימוי החיצוני שהעניקו להם ההורים, המורים העמיתים והתלמידים, לבין תחושותיהם הקשות - בדידות ורצון להסתגר ולהתנתק. ממצאי מחקר זה שופכים אור על תחושות של חוסר הסבלנות שתיארו, חוסר מסוגלות ואימפולסיביות. מורים אלו נמצאו לכודים בין תרבות צבאית לאזרחית, והם התקשו להישאב למשימות הפדגוגיות שלהם

לאחר שהתרגלו לקולות המלחמה ולריחות הלחימה, כשנשקם נשאר מאחור אך עדיין מורגש על גופם. נראה שהטראומה נוכחת כמרכיב מרכזי בהשפעתו על הקליטה בבית הספר של סגלי ההוראה שחזרו מהלחימה. ייתכן שהממצאים על אודות קשייהם קשורים לטראומה של סגלי ההוראה. על היועצים החינוכיים ומנהלי בתי הספר בראש ובראשונה לחבק את המורים ולהכיר בקושי שלהם, וכן לאפשר להם לחלוק את חוויותיהם במידה וירצו בכך. כמו כן, יש להציע להם להיעזר בגורמי מקצוע מתאימים תוך היוועצות עם המפקחים על הייעוץ.

היועצים החינוכיים והמנהלים נדרשים לזכור שמצב של לחימה דורש יכולת הסתגלות והתמודדות עם מצבים חדשים, סכנות בלתי צפויות והתמודדות עם מוות או פציעה (בן שלום ובנבניסטי, 2015). לחימה היא אירוע מסכן חיים, ועל כן היא מחייבת תכונות אנושיות דוגמת אומץ, אופי איתן ואמון הדדי כחלק מעבודת צוות (Sweeney et al., 2009). למורים אלה חוזקות רבות אך הם חייבים לקבל עזרה ותמיכה בעת חזרתם לבית הספר. לפיכך נחוצים להם הקשבה רבה, ליווי והכלה. על שולחנם של היועצים והיועצות מונח האתגר ללוות מורים אלו ולהכיר את הנרטיב שלהם כדי לסייע להם לפרוק את החוויות משירות המילואים. ממצאי המחקר תורמים לתובנה מעמיקה של חשיבות התמיכה במורים שנקלטו בבית הספר לאחר שחרורם מצו 8. על ההנהלה בכלל ועל היועצים החינוכיים בפרט להבין את החשיבות שבסיוע למורים אלו ברגעי מצוקה, במתן תמיכה וביכולת לאפשר להם לאורר את תחושותיהם ולהחזיר את תחושת השגרה בבית הספר.

חשיבותו החברתית של מחקר זה רבה. באמצעותו ניתן להצביע על הקשיים והאתגרים של מורים שהשתלבו בבית ספרם לאחר שחרורם מצו 8, ובכך לתרום לתכנון מדיניות חינוכית-חברתית העוסקת בתהליכי הקליטה של סגלי הוראה אלו בצורה מעמיקה. תמיכה במורים המשרתים במילואים היא תמיכה במערכת החינוך בכלל ובחברה כולה, שכן המורים הם חלק משמעותי בעיצוב הדורות הבאים.

זאת ועוד, על רקע ממצאי המחקר, המוסדות האקדמיים להכשרת מורים, להכשרת מנהלים ולהכשרת יועצים חינוכיים צריכים להכיר את הסיבות שהופכות את האוכלוסייה הזאת לפגיעה כל כך בעת קליטתם מחדש בבית הספר. ממצאי מחקר זה יכולים להיות יישומיים בהתייחס לכל סבב לחימה, מבצע ממושך או מלחמה. השלבים שאותרו במחקר הנוכחי עשויים לסייע ליועצים החינוכיים ולמנהלי בתי הספר, וכן למפקחים כלליים ולמנהלי מחלקות החינוך ברשויות, להבין את מצוקתה של אוכלוסייה זו ולסייע לה ככל האפשר.

מגבלות המחקר

במחקר זה לא רואיינו מנהלי בתי ספר ויועצים חינוכיים הממונים על הרבדים הרגשיים בתוך כותלי בית הספר, אף שהיה בכוחם לתת פרספקטיבה רחבה על אודות קליטתה של אוכלוסייה זו, תפקודה והשתלבותה, גם לאורך זמן. יועצים חינוכיים אף יכולים לחלץ עקרונות משמעותיים בקליטה מיטבית של אוכלוסייה זו ולתת לה מענה רגשי לאורך זמן.

היות שמחקר אקספלורטטיבי זה מתאר את חוויותיהם וקשייהם של חיילי המילואים מיום קבלת הצו, דרך שהייתם בלחימה ועד יום שחרורם וקליטתם מחדש בבית הספר, יש מקום למחקרי המשך בעניין פיתוח הכשרה מותאמת ליועצים חינוכיים.

זאת ועוד, אף שלאחרונה יש הוכחות שניתן לקבל ממצאים משמעותיים כאשר עורכים ניתוח נתיבים גם במדגמים קטנים (Sideridis et al., 2014), רצוי לבחון את השאלה בעתיד במדגם גדול יותר כדי לחזק את יכולת ההכללה של הממצאים. מומלץ לערוך מחקרים נוספים שיתפרסו על פני אוכלוסייה גדולה יותר של חיילים, ובייחוד חיילים קרביים, שהסיכוי שהם ילקו בפוסט־טראומה גבוה יותר. המחקר הנוכחי התבסס על כלי מחקר איכותני אחד בלבד (ריאיון מובנה חצי פתוח), ובעתיד יהיה מעניין ומאתגר לבצע מחקר רחב יותר שישלב בין כלי מחקר כמותיים לבין כלי מחקר איכותניים כדי לעמוד באופן אובייקטיבי יותר על ייחודה של אוכלוסייה זו.

מקורות

אלמוג, ש' (2022). השתקפויות של החברה בישראל בפקודות המנהיג הצבאי: ניתוח מקרה הרמטכ"ל. חברה, צבא וביטחון לאומי, 3, 90-104. <https://bit.ly/3JFsVJp>

בן שחר, ט' ורידג'ווי, א' (2017). האושר שבמנהיגות: כיצד פסיכולוגיה חיובית הופכת אתכם למנהיגים משפיעים ומאושרים. מטר.

בן שלום, ע' ובנבניסטי, י' (2015). מאפיינים של הפקת משמעות במהלך הלחימה: מחקר גישוש בכוחות היבשה של צה"ל. סוגיות חברתיות בישראל, 20, 108-130.

גזית, נ', לומסקי־פדר, ע' ובן־ארי, א' (2004). המילואימניקים בין העולמות. מערכות, 394, 87-94. <https://bit.ly/46jtjpa>

- גרינבנק, א', בן ארצי, ג' וקאשיר-זונבאום, ג' (2023). "עם בונה צבא בונה עם": עמדות כלפי שירות צבאי של צעירים עם מוגבלות. סוגיות חברתיות בישראל, 32(2), 135-164.
- הורביץ, ד' וליסק, מ' (1990). מצוקות באוטופיה: ישראל - חברה בעומס יתר. עם עובד. הראל, א' (2023). על ההפיכה, על הצבא ועל מחאה וסרבנות בעין הרפורמה המשפטית. חברה, צבא, וביטחון לאומי, 5, 90-95. <https://bit.ly/464KKcm>
- וולך, ר' (2023). עקורים בארצם: כיצד לסייע לקהילות המפונים? (נייר מדיניות מס' 11). מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/research/uprooted-in-their-own-country/>
- ורנר, ש' (2018). תפיסות של חיילים ללא מוגבלות שכלית כלפי שילובם בצה"ל של אנשים עם מוגבלות שכלית. ביטחון סוציאלי, 104, 123-161. https://www.btl.gov.il/Publications/Social_Security/gilion104/Documents/40-werner.pdf
- טיארג'אן, ר' (2015). מראות שונות של מוטיבציה לשירות בצה"ל. בתוך א' אלדן וג' שפר (עורכים), השירות הצבאי בישראל: אתגרים, חלופות ומשמעויות (עמ' 47-59). המכון למחקרי ביטחון לאומי.
- ישראל, צ' (2018). מילואימניקים מברזל: המילואים בתקשורת הישראלית. המכון למחקרי ביטחון לאומי.
- ישראל, צ' ורוסמן-סטולמן, א' (2014). מ"לוחם" ל"בן של אמא"? החייל הישראלי בראי העיתונות. עיונים בתקומת ישראל, 24, 185-219. <https://in.bgu.ac.il/bgi/iyunim/24/>. [Israeli-Rosman.pdf](https://www.Israeli-Rosman.pdf)
- כהן זדה, א' (2023). מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל שבחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי. מחקרי הגבעה, 10, 15-35. <https://www.washington.ac.il/michlala/files/2023/08/Washington-10-2023-Heb-02-07.pdf>
- לנדר, ל', הוס, א' והראל, א' (2024). תן. תני לי דקה להתרגל אליך שוב (?): המקרה של חיילי מילואים קרביים בצו 8 והתמודדות עם מעברים (נייר עמדה). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. https://www.bgu.ac.il/media/zp3buc1j/military_transitions-jan-10-2024-hebrew-version-lander-huss-and-harel.pdf
- נבו, ב' ושור, י' (2002). כל העם צבא? שירות המילואים בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

סבג, י', רוניקובסקי-קוראס, א' וארוזי, ט' (2024). השפעות מלחמת "חרבות ברזל" על ילדים ובני נוער בישראל. מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org/il/publication/the-effects-of-the-israel-hamas-war-on-children-and-youth-in-israel>

צבר־בן יהושע, נ' (עורכת). (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. דביר. קצין שלישות ראשית (2023). קובץ הוראות זימון לשמ"פ לחייל המיל'. מקשל"ר - מפקדת קצין שלישות ראשית.

קרומר־נבו, מ', מלכה, מ' ומרדכיב, ס' (2013). השירות הצבאי של חיילים וחיילות יוצאי קווקז: כרטיס כניסה לחברה הישראלית או שעתוק אתנר־מעמדי? סוציולוגיה ישראלית, 14(2), 313-338.

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

ששון־לוי, א' (2006). זהויות במדים: גבריות ונשיות בצה"ל. רסלינג.

תבורי, ת' (2015). הכשירות הרפואית לשירות צבאי בראי ביקורת מוגבלות. משפט וצבא, 21(א), 183-242. https://www.idf.il/media/5m0cnflg/%D7%9E%D7%A9%D7%A4%D7%98-%D7%95%D7%A6%D7%91%D7%90-21_compressed.pdf

תלמיכהן, ר' וצ'אצ'אשווילי-בולוטין, ס' (2023). פליטים בארצם (עקורים) בישראל בעקבות מלחמת "חרבות ברזל": תמונת מצב ועקרונות ראשוניים בזמן חירום. המכון להגירה ושילוב חברתי, המכון האקדמי רופין. <https://behevrat-haadam.org/displaced-1>

תמרי, ד' (2012). האומה החמושה: עלייתה ושקיעתה של תופעת המילואים. מודן.

Ackerman, R., DiRamio, D., & Mitchell, R. L. G. (2009). Transitions: Combat veterans as college students. *New Directions for Student Services*, 126, 5-14. <https://doi.org/10.1002/ss.311>

APA - American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.; DSM-5). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Ben-Ari, E., Rosenhek, Z., & Maman, D. (2001). The military, state and society in Israel: An introductory essay. In D. Maman, E. Ben-Ari, & Z. Rosenhek (Eds.), *The*

- military, state and society in Israel: Theoretical and comparative perspectives* (pp. 1–39). Taylor & Francis.
- Ben Eliezer, U. (2002). From military role-expansion to difficulties in peace-making: The Israeli Defense Forces 50 years on. In D. Maman, E. Ben-Ari, & Z. Rosenhek (Eds.), *The military, state and society in Israel: Theoretical and comparative perspectives* (pp. 137–172). Routledge.
- Ben-Shalom, U., Rickover, I., Reizer, A., & Connelly, V. (2023). Emergent veteran identity: Toward a new theory of veteran identity in Israeli society. *Armed Forces & Society*, 50(4), 931–954. <https://doi.org/10.1177/0095327X231153043>
- Brinkmann, S. (2022). *Qualitative interviewing: Conversational knowledge through research interviews* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bulmer, S., & Eichler, M. (2017). Unmaking militarized masculinity: Veterans and the project of military-to-civilian transition. *Critical Military Studies*, 3(2), 161–181. <https://doi.org/10.1080/23337486.2017.1320055>
- Bulmer, S., & Jackson, D. (2015). "You do not live in my skin": Embodiment, voice, and the veteran. *Critical Military Studies*, 2(1–2), 25–40. <https://doi.org/10.1080/23337486.2015.1118799>
- Caddick, N. (2018). Life, embodiment, and (post-)war stories: Studying narrative in critical military studies. *Critical Military Studies*, 7(2), 155–172. <https://doi.org/10.1080/23337486.2018.1554942>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dar, Y., & Kimhi, S. (2001). Military service and self-perceived maturation among Israeli youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 427–448. <https://doi.org/10.1023/A:1010493116011>
- Demers, A. (2011). When veterans return: The role of community in reintegration. *Journal of Loss and Trauma*, 16(2), 160–179. <https://doi.org/10.1080/15325024.2010.519281>

- Edmunds, T., Dawes, A., Higate, P., Jenkins, K. N., & Woodward, R. (2016). Reserve forces and the transformation of British military organisation: Soldiers, citizens and society. *Defence Studies*, 16(2), 118–136. <https://doi.org/10.1080/14702436.2016.1163225>
- Faber, A. J., Willerton, E., Clymer, S. R., MacDermid, S. M., & Weiss, H. M. (2008). Ambiguous absence, ambiguous presence: A qualitative study of military reserve families in wartime. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 222–230. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.2.222>
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645–671). Sage.
- Gilligan, C. (2015). The Listening guide method of psychological inquiry [Editorial]. *Qualitative Psychology*, 2(1), 69–77. <https://doi.org/10.1037/qup0000023>
- Grant, A. M., & Gino, F. (2010). A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 946–955. <https://doi.org/10.1037/a0017935>
- Griffith, J., & Ben-Ari, E. (2021). Reserve military service: A social constructionist perspective. *Armed Forces & Society*, 47(4), 635–660. <https://doi.org/10.1177/0095327X20917165>
- Harpaz-Rotem, I., & Rosenheck, R. A. (2011). Serving those who served: Retention of newly returning veterans from Iraq and Afghanistan in mental health treatment. *Psychiatric Services*, 62(1), 22–27. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.62.1.22>
- Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53(3), 293–309. <https://doi.org/10.1111/ejed.12284>
- Hendel, Y. (2008). The reserves comeback. *Strategic Assessment*, 10(4), 36–41. <https://www.inss.org.il/wp-content/uploads/2022/12/fe-1008867340.pdf>

- Higginbottom, G. M. A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7–19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>
- Hoge, C. W., & Castro, C. A. (2012). Preventing suicides in US service members and veterans: Concerns after a decade of war. *Journal of the American Medical Association*, 308(7), 671–672. <https://doi.org/10.1001/jama.2012.9955>
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Ivashchenko-Stadnik, K. (2017). The social challenge of internal displacement in Ukraine: The host community's perspective. In A. Pikulicka-Wilczewska & G. L. Uehling (Eds.), *Migration and the Ukraine crisis: A two-country perspective* (pp. 25–48). E-International Relations Publishing.
- Izraeli, N. D. (2002). Paradoxes of women's service in the Israel Defense Forces. In D. Maman, E. Ben Ari, & Z. Rosenhek (Eds.), *The military, state and society in Israel: Theoretical and comparative perspectives* (pp. 203–238). Routledge.
- Kahawage, P., Bullock, B., Meyer, D., Gottlieb, J., Crowe, M., Swartz, H. A., Yatham, L. N., Inder, M., Porter, R. J., Nierenberg, A. A., Meesters, Y., Gordijn, M., Haarman, B. C. M., & Murray, G. (2022). Social rhythm disruption is associated with greater depressive symptoms in people with mood disorders: Findings from a multinational online survey during COVID-19. *Canadian Journal of Psychiatry*, 67(11), 831–840. <https://doi.org/10.1177/07067437221097905>
- Lander, L., Huss, E., & Harel-Shalev, A. (2019). Coping with transitions: The case of combat reserve forces. *Clinical Social Work Journal*, 49(1), 100–109. <https://doi.org/10.1007/s10615-019-00731-1>
- Lester, P., Mogil, C., Saltzman, W., Woodward, K., Nash, W., Leskin, G., Bursch, B., Green, S., Pynoos, R., & Beardslee, W. (2011). Families overcoming under stress: Implementing family-centered prevention for military families facing wartime deployments and combat operational stress. *Military Medicine*, 176(1), 19–25. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-10-00122>
- Levy, Y. (2011). The decline of the reservist army. *Military and Strategic Affairs*, 3(3), 63–74. [https://www.inss.org.il/wp-content/uploads/sites/2/systemfiles/\(FILE\)1333533307.pdf](https://www.inss.org.il/wp-content/uploads/sites/2/systemfiles/(FILE)1333533307.pdf)

- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. Alta Mira Press.
- Lomsky-Feder, E., Gazit, N., & Ben-Ari, E. (2008). Reserve soldiers as transmigrants: Moving between the civilian and military worlds. *Armed Forces & Society*, 34(4), 593–614.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, Article 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Manekin, D. (2017). The limits of socialization and the underproduction of military violence: Evidence from the IDF. *Journal of Peace Research*, 54(5), 606–619. <https://doi.org/10.1177/00223433177135>
- Masten, A. S. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology: Journal International de Psychologie*, 56(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- Medina, L. (2013). *Reserve service in the Israeli Defense Force: The guide to the Israeli society*. Samuel Neaman Institute of National Policy Research.
- Munck, G. L. (2004). Tools for qualitative research. In H. E. Brady & D. Collier (Eds.), *Rethinking social inquiry: Diverse tools, shared standards* (pp. 105–121). Rowman & Littlefield.
- Pluut, H., Ilies, R., Su, R., Weng, Q., & Liang, A. X. (2021). How social stressors at work influence marital behaviors at home: An interpersonal model of work-family spillover. *Journal of Occupational Health Psychology*, 27(1), 74–88. <https://doi.org/10.1037/ocp0000298>

- Power, K. (2020). The COVID-19 pandemic has increased the care burden of women and families. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 16(1), 67–73. <https://doi.org/10.1080/15487733.2020.1776561>
- Rose, S., Van Den Kerkhof, E., & Schaub, M. (2018). Determinants of successful transition literature review. *Journal of Military, Veteran and Family Health*, 4(1), 90–99. <https://doi.org/10.3138/jmvfh.4313>
- Shirley, D. (2020). Beyond well-being: The quest for wholeness and purpose in education. *ECNU Review of Education*, 3(3), 542–555. <https://doi.org/10.1177/2096531120932579>
- Sideridis, G., Simos, P., Papanicolaou, A., & Fletcher, J. (2014). Using structural equation modeling to assess functional connectivity in the brain: Power and sample size considerations. *Educational and Psychological Measurement*, 74(5), 733–758. <https://doi.org/10.1177/0013164414525397>
- Starcke, K., Wolf, O. T., Markowitsch, H. J., & Brand, M. (2008). Anticipatory stress influences decision making under explicit risk conditions. *Behavioral Neuroscience*, 122(6), 1352–1360. <https://doi.org/10.1037/a0013281>
- Sweeney, P. J., Thompson, V., & Blanton, H. (2009). Trust and influence in combat: An interdependence model. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(1), 235–264. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00437.x>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley-Blackwell.
- Walker, W. E. (1992). Comparing army reserve forces: A tale of multiple ironies, conflicting realities, and more certain prospects. *Armed Forces & Society*, 18(3), 303–322. <http://www.jstor.org/stable/45305322>

על המחבר

ד"ר **אורן כהן זדה** הוא בעל תואר שני במדיניות ציבורית וקנהל מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב, וכן בעל תואר שני בלקויות למידה ותואר דוקטור במדעי החברה וחינוך. כיום הוא עומד בראש בית הספר לתואר שני במכללה האקדמית תלפיות, ומרצה וחוקר בתוכניות לימוד לתואר שני ולתואר ראשון בתחומי פסיכותרפיה, היבטים רגשיים ולקויות למידה. מחקריו עוסקים בניהול חדרי מורים הטרוגניים, ניהול עבודת צוות וחינוך מיוחד. בעבר ניהל בתי ספר והיה מרכז ארצי באגף לחינוך היסודי שבמנהל הפדגוגי של משרד החינוך.