

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ד

כרך יא



עורכים:

ד"ר אליסיה גרינבנק - עורכת ראשית  
פרופ' משה צפור  
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז  
פרופ' בנימין בר-תקווה  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ישראל ריץ'  
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ד 2024  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)  
דוא"ל [rjournal@washington.ac.il](mailto:rjournal@washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות

17	פרשנות מלבי"ם לראשית עלילת מגילת אסתר	עמוס פריש
35	"ולפי דרכנו למדנו" - המעשים בסוכה פרק ב' כדיון פנימי במעשה ובתוקפו	צחי כהן

## שער שני | חינוך והוראה

59	"עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל"	אורן כהן זדה, גי'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט
83	תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום	מרב גרומן ויהודית חסידה
101	תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות	כרמית יוקל ושלמה רומי
123	למידה מבוססת סימולציה מקוונת בהכשרת מורים: מבט תלת שנתי על המודל	אורנה לוין
145	מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה	ידידיה ערמון ומירי שחף
165	"מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות	דבורה חדר ויעקב סגל

191	<p>“כולנו רְקָמָה אנושית אחת”: השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלויות</p>	<p>אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק, אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם</p>
211	<p>פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית</p>	<p>ניסים אבישר</p>

### שער שלישי | אמנות, חינוך גופני ובריאות

233	<p>“סוס העץ חוזר” של יוסל ברגנר: ניתוח אמנותי-ספרותי על רקע השואה</p>	<p>רחלי ברגר</p>
251	<p>בריקת תוכנית התערבות חדשנית להפחתת הברדלים בגמישות כפושטי הירך (Hamstring) והקשר לכאבי גב תחתון בנשים מבוגרות</p>	<p>קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן</p>

## מחברי המאמרים

**ד"ר אבישר ניסים**

הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים

Nissim.avissar@smkb.ac.il

**גב' אוסטרובסקי מרינה**

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

ostrovsky@bezeqint.net

**גב' אלקובי לי-סול**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

leesol18@gmail.com

**ד"ר ברגר רחלי**

ראש תוכנית המצוינים (רג"ב) ומרצה במסלול לאמנות, מכללת תלפיות

berger.rach1@gmail.com

**גב' ברק אודליה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

odeliabarak.kl@gmail.com

**פרופ' גולדנברג ג'ודי**

מרצה בתואר שני, מכללת תלפיות

Judyg@zahav.net.il

**גב' גורני אתי**

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

etig121@walla.co.il

**גב' גרומן מרב**

מורה לביולוגיה ולחינוך מיוחד, בוגרת החוג לחינוך, מכללת הרצוג

meravgromman@gmail.com

**ד"ר הולצבלט רחלי**

ראש הכניסה להוראה, מכללת תלפיות

rachelhol1234@gmail.com

**ד"ר חדר דבורה**

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים  
drdvorahaddad@gmail.com

**ד"ר חסידה יהודית**

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי מכללת הרצוג  
chassida@herzog.ac.il

**ד"ר יוקל כרמית**

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
carmityokel@gmail.com

**ד"ר כהן צחי**

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו  
evic41@gmail.com

**ד"ר כהן זדה אורן**

ראש בית הספר לתארים מתקדמים. מכללת תלפיות  
cohenzad@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת  
ושינגטון  
elyariv@gmail.com

**גב' לויט איסנה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת ושינגטון  
isanalevit@gmail.com

**ד"ר לוי אורנה**

ראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות וראש מרכז מחקר סימולציה,  
המכללה האקדמית אחוה; החוג לספרות, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון  
orna\_l@achva.ac.il

**פרופ' מגנזי רחלי**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת בר אילן  
Racheli.Magnezi@biu.ac.il

**פרופ' מורן דניאל**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
dani.moran@sheba.health.gov.il

**גב' מזרחי אביב טל**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
talaviv224@gmail.com

**גב' משולם הילה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
hilamesh4893@gmail.com

**ד"ר סגל יעקב**

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים  
kobisegal@gmail.com

**ד"ר ערמון ידידיה**

החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות. החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך  
גבעת וושינגטון  
armon10@gmail.com

**פרופ' פריש עמוס**

פרופסור אמריטוס, המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר-אילן; יועץ אקדמי של תוכנית  
הוראת המקרא, מכללת שאנן  
famos176@gmail.com

**פרופ' רומי שלמה**

ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת  
בר אילן  
shlomo.romi@biu.ac.il

**ד"ר שחף מירי**

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
mirile@washington.ac.il

**גב' ששונקר קרן**

דוקטורנטית במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
sassonkern@gmail.com



## **"עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל"**

אורן כהן זדה, ג'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט

### **תקציר**

מחקר זה עוסק בנשות חינוך לגיל הרך שהגיעו למלונות ים המלח ואילת כדי לקלוט ילדים לאחר פינוים מעוטף עזה ומשדרות בעקבות מתקפת שבעה באוקטובר בידי החמאס. כתוצאה מהמלחמה נפגעו מרקם החיים והרציפות החינוכית של המוני ילדים שפנו מבתיים ונותקו ממסגרות החינוך שלהם.

במחקר זה רואיינו 45 נשות חינוך לגיל הרך שהגיעו בשבוע השני ללחימה למלונות כדי לבנות מרחבי למידה גניים מותאמים לגילי ילדי הגן ולקלוט ילדים אלו.

מטרת מחקר איכותני זה היא להכיר את האתגרים של נשות חינוך לגיל הרך שיצרו במהירות המרבית מרחבי למידה גניים בלובי המלונות. בפעולות אלו הן יצרו שגרה יומיומית נורמלית ומשמעותית וחוסן במצב חירום ואי-ודאות.

מחקר זה עסק בשאלות הבאות: כיצד קלטו גננות אלו את הילדים במלונות? מה היו אתגריהן וקשייהן של הגננות וכיצד התמודדו עם האתגרים בקליטת הילדים?

מחקר זה מחדד את חשיבות משמעות תפיסת הגננת בעשייה חינוכית-חברתית בעת חירום ומלחמה. המחקר מראה שמרחבי הלמידה בגנים במלונות הפכו לאתר הפוגה, למרכז תקשורת בין ילדים לגננות, בין גננות להורים ובין ילדים לילדים. מרחבי למידה וגנים

פרוביזוריים העניקו תחושות ביטחון, רוגע, מסוגלות, תקווה וחיבור לקהילה ולילדים שחוו קטיעה בהמשכיות המציאות, מצוקה, אכזבה ואפילו משבר עמוק וטראומה.

**תאריכים:** גננות, מלחמה, קליטת ילדים מפונים, מרחבי למידה, אי-ודאות, חוסן, חירום

## מבוא

עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל" בין ישראל לחמאס בשבעה באוקטובר 2023, פינתה ישראל מאות אלפי תושבים מכ-30 יישובים צמודי גדר בעוטף עזה וכן את תושבי שדרות. על פי נתוני פיקוד העורף, במהלך מלחמת "חרבות ברזל" עזבו את בתיהם למעלה מ-250,000 מתושבי ישראל: כ-164 אלף תושבים קיבלו הנחיה להתפנות מהמדינה ובמימונה, וכ-100 עד 150 אלף התפנו בלא קבלת הוראת פינוי מהמדינה (וייסבלאי, 2023, סבג, 2024). חלקם הוצאו מבתיהם תחת אש, תוך שהם נמלטים בעת לחימה בסיוע המדינה והגיעו למלונות, לכפרי נוער, לדירות זמניות ולסידורי לינה אחרים. תושבים רבים משרדות ומעוטף עזה, הקו הראשון לחימה ולקרבות, נאלצו לעזוב את בתיהם בימים הראשונים למלחמה. הם חוו את הלחימה בצורה ישירה, איבדו קרובים, לא ידעו היכן כל בני משפחתם – חלקם חטופים ונעדרים – ובתיהם נהרסו. רובם נאלצו לעזוב בעקבות החלטת המדינה לנוכח המלחמה. בין המפונים היו גם ילדים בגילים שונים שנאלצו לעזוב בעל כורחם את ביתם ואת מסודות החינוך שבהם למדו (וולוך, 2023; סבג, 2024).

חלק מהילדים וההורים עזבו את ביתם רק עם הבגדים שלגופם, חלקם הגיעו עם תיק קטן. ילדים עם מבט של פחד, חרדה ותחושת כאוס לאחר שחוו אובדן גדול. בסך הכול פונו 48,024 ילדים, בהם 31,314 ילדים מיישובי הדרום והעוטף והשאר מאזור הצפון. נכון ל-31 בדצמבר 2023, דווח על 21,111 מבין הילדים המפונים (כ-44%) כשוהים במלונות. חלקם ישבו שבעה על רצח יקיריהם, התאבלו וניסו להתמודד עם המציאות שנכפתה עליהם (וולוך, 2023; וייסבלאי, 2023).

בעקבות הגעתם של הילדים המפונים למלונות ים המלח ואילת, בשבוע השני לחימה הגיעו נשות חינוך לגיל הרך בליווי עמותות ומכללות להכשרת מורים. בהמשך, לאחר שהגנים היו ממוסדים ופעילים, הצטרף לליווי גם משרד החינוך כדי לקלוט את הילדים המפונים בגילים שונים במלונות (סבג ואחרים, 2024).

במאמר זה עולים נרטיבים של נשות חינוך לגיל הרך שיצרו במהירות המרבית מרחבי למידה גניים בלובי המלונות, בין בריכת השחייה לחדר האוכל. מחקר זה מזקק את חשיבות התנסות הגננות בסיוע במצבי משבר ומלחמה, וכן את משמעות תפיסת איש החינוך בעשייה חינוכית-חברתית בעת חירום ומלחמה. מרבית אוכלוסייה זו פיתחה בתוך המציאות המורכבת הזאת מענים חינוכיים מסוגים שונים בתהליכי הקליטה.

מטרתו של מחקר זה היא אפוא להכיר את האתגרים של נשות החינוך לגיל הרך בתוך מרחבי הלמידה הגנייים שנבנו בלובי המלונות ובהם נקלטו הילדים, ולבחון את אופן ההתמודדות שלהן עם אתגרים אלה.

בסקירה זו נעסוק בתופעת פינוי אזרחים בארצם המתבצעת מתוך כפייה ואילוץ. כמו כן, נעסוק בצרכים של הורים וילדים מפונים בעת מלחמה ובקליטת הורים וילדים במלונות תוך יצירת מרחבי למידה פרוביזוריים. פינוי עוטף עזה בתחילת מלחמת "חרבות ברזל" נעשה תחת אש, כשאזורים אלו היו מטווחים על ידי טילים ביום ובלילה. תוך כדי פינוי הילדים והוריהם היה צריך "לטהר" את היישובים ממחבלי חמאס ולהחזיר את השליטה של צה"ל (וולוך, 2023; וייסבלאי, 2023; סבג ואחרים, 2024). מעבר לעובדה שהפינוי במלחמה זו נעשה בסיכון רב, יש לציין גם את האתגרים המנטליים והנפשיים הכרוכים בהתמודדות עם טראומה כמו זו שעברו חלק מהקהילות המפונות, בעיקר קיבוצי עוטף עזה ושרדות. ילדים והורים רבים נחשפו לזוועות, רבים מהם איבדו את יקיריהם, חלק מהקיבוצים איבדו הרבה חברי הקהילה, חלקם נפצעו, נחשפו למראות קשים, היו נתונים בסכנת חיים מיידית וכן היו נצורים שעות על גבי שעות – לפעמים אף יותר מיממה – בהמתנה לחילוץ. גם בעת כתיבת מאמר זה עדיין ישנם חטופים שבשי חמאס (וולוך, 2023; וייסבלאי, 2023; סבג ואחרים, 2024).

## 1. צרכים של מפונים – ילדים והוריהם במלחמה

המושג "מפונים" נועד לתאר מצב של הגירה לא רצונית, אך זו ממוקדת וקצובה בזמן ולכן מתייחסת למצבים שבהם התושבים עתידים לחזור תוך זמן קצר לבתיהם ולמקום מושבם הקבוע (שמאי וארנון, 2010). המחקר על מפונים בארצם נטה להיזנח לאורך שנים, היות שמהגרים פנימיים חווים פחות לחץ ודחק וכי תהליך ההתאקלמות, ההסתגלות והשילוב מחדש הוא זמני ופחות בעייתי ורב-ממדי מזה של מהגרים חיצוניים. מרבית המאמצים מכוונים לפן האינסטרומנטלי ולמשאבים הכלכליים הנחוצים לשיקום, בהנחה שהם יאפשרו קליטה מחודשת גם בשאר תחומי החיים (Newman, 2003). הנחות אלו אינן עולות בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המורים על השלכותיו קצרות וארוכות הטווח של פינוי כפוי על רווחה נפשית ועל מצוקה בקרב מפונים בארץ ובעולם (Mashiach & Dekel, 2012; Zerach & Tam, 2016). הצורך הראשוני והמיידית ביותר בזמן פינוי הורים וילדים הוא מציאת מחסה. על פי רוב, מכיוון שפינוי מתרחש בעת חירום ומביא עימו גל ילדים והורים מסיבי בזמן קצר, המענה הראשוני שניתן למפונים ברחבי העולם הוא אחיד למדי, על אף שונות מעטה הנובעת מהתנאים המוקדמים במדינה (בתי הארחה ומלונות רבים זמינים) ובכמות המפונים (Perez Murcia, 2021).

לאחר אסונות טבע כמו רעידות אדמה באזורים שונים בעולם, המענה הראשוני ניתן לרוב בדמות מרכזים קהילתיים, אולמות, בתי ספר ומרחבים סגורים אחרים המוסבים בעת משבר לבתי מחסה ויכולים לאכלס כמויות רבות של אנשים. לרוב הלינה היא בחלל אחד ואינה

מחולקת לפי משפחות. המפונים לנים על מיטות מתקפלות שמוצעות על ידי המדינה וארגונים בין-לאומיים, או אפילו על מזרנים על הרצפה (Tade et al., 2022).

ילדים והוריהם שהתפנו בעל כורחם מבתיהם ומקהילתם בעת מלחמת פתע, כמו במלחמת "חרבות ברזל", ללא כל הזדמנות להתכונן לכך מראש, מצויים בראש ובראשונה במצב של חסך חומרים בסיסיים. הם נאלצים להותיר מאחור את בתיהם, עבודתם, נכסיהם ואת המשאבים החברתיים והקהילתיים שהיו זמינים להם. ביישובי העוטף נאלצו חקלאים להפקיר את כל שטחיהם ויבוליהם מחוסר ברירה. הם זקוקים למענה מידי וראשוני של קורת גג או מחסה, גישה למים, למזון, לתרופות ולשירותי בריאות (Perez Murcia, 2021). מלבד גישה למשאבים חומריים-הישרדותיים, הקושי המרכזי שחווים ילדים והורים מפונים טמון באי הוודאות העמוקה הכרוכה בעזיבת סביבתם הטבעית לפרק זמן לא ידוע. הורים וילדים אלה לא יודעים מה נותר מבתיהם, ואיפה יתחנכו וילמדו הילדים. מצבים של עמימות ושל קושי לחזות את העתיד או לתכנן אותו מערערים באופן יסודי את תחושות הביטחון, היציבות והשליטה של קבוצות אלו, ויכולים להוביל לחוסר אונים, לדחק ולחרדה עד כדי פגיעה בתפקוד האישי, המשפחתי והחברתי (שמאי וארנון, 2010). העזיבה הכפויה של מקום המהווה לאדם בית המעצב את זהותו ומספק לו שייכות, תמיכה, קהילה ומשמעות, יחד עם הצורך להסתגל למקום חדש, עשויים להיחקק אצל המפונים כחוויה טראומטית ולהקשות על עתידם ועל הצלחת השתלבותם בסביבה החדשה (וייס ואמיר, 2013; Perez Murcia, 2021). מפונים זקוקים להשבת תחושת הביטחון והשייכות על ידי חיזוק עוגנים משפחתיים, חברתיים וקהילתיים. פינוי של הורים וילדים ללא התחשבות בצורך הבסיסי להישאר בתוך המעגלים החברתיים והסביבה האורגנית – החל מהתא המשפחתי ועד השכונה או הקהילה – עשוי לבודד את המפונים זה מזה ולהעמיק את הקושי וההיבט הטראומטי שבהתנתקות מהבית. לפינוי הכפוי קיימת השפעה מסיבית על האוטונומיה של האדם ועל תחושת השליטה שיש לו על חייו. פינוי כפוי מביא לצמצום תודעתי וממשי של אפשרויות עבודה ומימוש עצמי, ובכך מכריח אנשים להתערור למציאות של הישרדות והסתגלות, ולעיתים לנטוש את העדפותיהם ושאיפותיהם (Benhura & Naidu, 2021).

היתרונות בקליטת הורים וילדים מפונים בבתי מלון בהשוואה לקליטה במתקנים ציבוריים כמו אולמות בתי ספר, הם רבים ומשמעותיים. מלונות יכולים להציע סטנדרט גבוה יותר מבחינת רמת החיים, שמירה על היגיינה ותנאים סניטריים, פרטיות, נוחות המיטות והחדרים, קבלת מזון מבושל, ועוד (Tade et al., 2022). עם זאת, השימוש בבתי מלון על פני מתקנים ציבוריים מביא עימו מעורבות פחותה של הקהילה הקולטת. בתי מלון נמצאו כפחות מתאימים לילדים ולמבוגרים עם מוגבלויות ועבור אוכלוסיות נתמכות ולא עצמאיות (Tade et al., 2022). כמו כן, חדרי מלון אינם מיועדים לשהייה ממושכת, בייחוד כשמדובר במשפחות. לעיתים התא המשפחתי נסדק לאחר פגיעה בתפקוד המשפחתי והרווחה הנפשית של בעלי המשפחה. למרות העובדה שמלון לא מתאים לשהייה ארוכה, הוא נתפס כפתרון טוב יותר לקליטת מפונים. זו הסיבה שמדינות כמו ניו זילנד וארצות הברית, שהתמודדו עם רעידות אדמה גדולות, החלו לשכן אנשים בבתי מלון ובבתי הארחה במקום בקרוונים או במוסדות ציבור גדולים (Giovinazzi et al., 2012).

## 2. מרחבי למידה חלופיים לילדים מפונים

למרחבי למידה חלופיים לבתי ספר יש תפקיד משמעותי ביותר במגוון היבטים הקשורים בחיי הילדים המפונים ובני משפחותיהם: יצירת מסגרת ושגרה עבור הילדים ובני משפחותיהם, שמירה על רצף חינוכי ולימודי, בניית חוסן אישי, חברתי וקהילתי, תמיכה בהמשכיות ובשיקום הקהילות, הגברת חוויות הביטחון, המוגנות והיציבות עבור הילדים והצוות החינוכי, ומתן אפשרות להורים לשוב לעבודתם או להתפנות לעיסוקים נדרשים אחרים (משרד החינוך, 2023). מטרת מרכזי הלמידה הפרוביזוריים במלונות היו: ליצור מסגרת ושגרה לילדים שפוננו מבתם, לתת מענה חינוכי לילדים, לבנות חוסן אישי, חברתי וקהילתי דרך פעילות חברתית פורמלית ובלתי פורמלית, ליצור עוגן קהילתי (המשכיות ושיקום הקהילה), ליצור תחושת שייכות ולהגביר את חוויית הביטחון, המוגנות והיציבות עבור הילדים והצוות החינוכי (משרד החינוך, 2023).

בעת מלחמה, גני ילדים מתבססים על עקרונות ארגוניים ופדגוגיים המאפשרים גמישות בזהות הצוות החינוכי, בארגון הזמן, בארגון הלומדים (למידה רב-גילית), בסביבת הלמידה ובאופן הלמידה. כל זאת לצד שמירה על סדירות קבועה ושגרה ככל הניתן, מתן בחירה וחיוזוק תחושת המסוגלות והחוסן של התלמידים. מטרת הגן בעיתות מלחמה היא יצירת מרחב בטוח שמעניק לילדים תחושות חום, שייכות וביטחון, וכן הבנת הצרכים של הילדים ומתן מענה חינוכי או טיפולי להם (Giovinazzi et al., 2012; Mitchell et al., 2012; O'Connor et al., 2014).

כאמור, המחקר הנוגע למפונים פנימיים הוא מצומצם, ואוכלוסיית הילדים זוכה בו להתייחסות המועטה ביותר בארץ ובעולם (הוס ואלטמן, 2010; וייס, 2011; Slone et al., 2009). ובכל זאת, הספרות המקצועית עסקה בילדים מפונים במספר אירועים בארץ ובעולם. פינוי כפוי של ילדים מבתיים מסיבות פוליטיות היה מחבל ימית בשנת 1982. ילדים אלו ייחסו לפינוי מאפיינים של טראומה ושבר בגלל הקטיעה שנוצרה בין החיים שלפני הפינוי לבין החיים שלאחריו, קטיעה שאיננה ניתנת לגישור. חלק בלתי נפרד של השבר והטראומה נבע מן הפער שנוצר בין המשמעות האישית לבין המשמעות החברתית של הפינוי – היווצרותו של הנרטיב ההגמוני, הסיפור על המפונים, המשתיק והמבודד, שהציב את המפונים ואת סיפורם בשולי הזיכרון החברתי-לאומי (הוכמן ורואר-סטריאר, 2019).

מרבית הילדים שפוננו מחבל ימית תיארו את בית הספר בימית כמרכז חייהם התרבותי, החברתי והחינוכי. לעומת זאת, כשהגיעו לבית ספרם החדש הם חוו שבר גדול. הם תיארו ניכור חברתי וחוסר היערכות של בית הספר לקליטתם. תקופה זו אופיינה בחוויה של זרות, ניתוק וחוסר שייכות, ומצד הילדים וההורים הופנתה אצבע מאשימה כלפי אוזלת היד של המחנכים שקיבלו את מצבם של הילדים המפונים כנתון ולא הושיטו להם עזרה (הוכמן ורואר-סטריאר, 2019).

בהמשך היה פינוי משמעותי של הורים וילדים מגוש קטיף באוגוסט 2005, כאשר פונו מחבל עזה ומצפון השומרון במהלך ההתנתקות 1,751 משפחות, ובהן 3,804 ילדים ובני נוער. ילדי המפונים סבלו מקשיים שונים, הן בעקבות אירוע ההתנתקות עצמו ומשבר האמון במדינה שנוצר בו והן בשל נסיבות החיים שלאחר ההתנתקות – קשיים כלכליים, תנאי מגורים לא נוחים, פירוק המסגרות הקהילתית ומצב מתמשך של לחץ ואי-ודאות (וולוך, 2023). מחקרם האיכותני של זרח ותם (Zerach & Tam, 2016) מצא כי תשע שנים לאחר פינוי גוש קטיף נמצאו בקרב בני נוער שפונו רמות גבוהות של תסמינים פוסט-טראומטיים שיוחסו לאירוע הפינוי.

חלק גדול מהילדים ובני הנוער המפונים התגברו במידה רבה על המשבר וחזרו לתפקוד נורמטיבי בכלל תחומי החיים, הן בזכות חוזקן של משפחות המפונים וקהילותיהם והן בזכות הסיוע של גורמים שונים. ילדים ובני נוער שפונו מחבל עזה התקשו להתמודד עם הקשיים, ולעיתים בעיותיהם החמירו עם הזמן. בקרב ילדים ובני נוער אלה התגלו תופעות כמו התנהגויות סיכון, הידרדרות בהישגים הלימודיים, מעבר בין מוסדות חינוך ונוכחות חלקית בכיתות, ובקרב משפחותיהם ניכרים מאפיינים של פגיעה בסמכות ההורית, משבר במשפחה ועוד. הסיוע שניתן לילדים היה סיוע משמעותי להשלים עם האובדן ולשוב למסגרת חיים ולמידת נורמטיביות. עם זאת, חלק קטן מבני הנוער התקשו להשתקם והיו מצויים במצוקה רגשית, המתבטאת בחוסר יכולת לקבל סמכות או לתפקד במסגרת, במופנמות ובהסתגרות, במתיחות בבית ובחששות מפירוק המסגרת המשפחתית (פת-הורנצ'יק ואחרים, 2016). משרד החינוך טיפל בילדים אלו בשלושה תחומים עיקריים: תוספת שעות ייעוץ ופסיכולוגיה חינוכית, טיפול פרטני או קבוצתי בהבעה וביצירה ותרפיות שונות ובפרויקט חונכות, שבמסגרתו ילדים בוגרים מפוני גוש קטיף חונכים ילדים צעירים מהם. אגף שפ"י במשרד החינוך החל ללוות את תהליך ההתנתקות בעבודה עם מוסדות חינוך בגוש קטיף שנה לפני הפינוי, והמשיך בכך בארבע שנות הלימודים שלאחר מכן. תלמידי בתי ספר אלו קיבלו בארבע השנים שמאז ההתנתקות תוספת שעות שנתית שנועדה לממן צרכים מגוונים של בית הספר, כגון הפרדה בין ילדים לילדות, לימודים בקבוצות קטנות, הרחבת שעות הלימודים, ייעוץ וסיוע לילדים מתקשים ועוד (שמאי וארנון, 2010).

ניתן לראות דוגמאות נוספות של פינוי ילדים מביתם בתקופת הקורונה, שבה פונו הורים וילדים בארץ ובעולם למלונות ששימשו פתרון מרכזי לבידוד ופינוי אוכלוסיות (Tada et al., 2022). בנוסף, ילדים והורים בכל העולם פונו מבתיהם בגלל אסונות טבע כמו רעידות אדמה במרוקו, בטורקיה ובסוריה, שריפות גדולות כמו בהוואי, תנאי אקלים קיצוניים כמו רעידות אדמה, שריפות, הוריקנים וצונמי (Thompson et al., 2017).

דוגמה נוספת להורים וילדים מפונים היא ממלחמת רוסיה-אוקראינה בשנת 2022. הפלישה הרוסית טלטלה את מערכת החינוך באוקראינה ושיתקה את הלימודים כליל. ילדים רבים פונו מביתם בתקופת המלחמה עם אימותיהם בלבד לאחר שאביהם גויס למלחמה. בתי הספר נסגרו, התבצע מעבר כפוי להוראה מרחוק, לוח הזמנים נפגע וחל וניתוק חברתי

להרבה מאוד ילדים והורים (Gura & Roma, 2023). הפחד מהמציאות המזוועה בקרב הילדים באוקראינה היה משתק. הפצצות אוויריות, הפגזות כלי מלחמה, סירנות, פליטים מהחזיתות ואובדן בנפש אפיינו את הפינוי של הילדים והוריהם. זאת ועוד, חל נתק מוחלט עם מקצת התלמידים, לאור פינוי ילדים, הורים ומורים תחת אזעקות חוזרות ונשנות. ילדים והורים אוקראינים נאלצו להתמודד עם אובדן, יגון, חוסר אונים ופוסט-טראומה כתגובה לקשיים אישיים, להיעלמות של חלק מתלמידי הכיתה בלי לדעת אם נמלטו או נהרגו, וקבלת ילדים חדשים שמשפחתם נהרגה בחזית. המשך הפלישה הרוסית ללב אוקראינה לא הותיר זמן להתאבל או להתפרק (Velykodna et al., 2023).

### מטרת המחקר ושיטת העבודה

מטרת המחקר היא לבדוק כיצד קלטו הגננות את הילדים במלונות? מה היו אתגריהן וקשייהן של הגננות? וכיצד התמודדו עם האתגרים בקליטת ילדי הגיל הרך? מחקר איכותני זה מנסה לענות על שאלות אלו מתוך החוויות של הגננות, שיצרו במהירות המרבית מרחבי למידה לילדי הגן.

### שיטת המחקר

במחקר חלוץ זה עלו נרטיבים של גננות, שכבר בשבוע השני ללחימה הגיעו למלונות ים המלח ואילת לאחר שגויסו על ידי עמותות שונות שהפיצו באופן בהול קולות קוראים ברשתות החברתיות, וכן על ידי משרד החינוך ומכללות להכשרת מורים בארץ. המחקר התקיים בשנת הלימודים תשפ"ד בתחילת חודש נובמבר, בעיצומה של מלחמת "חרכות 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 (Caddick, 2018; Gilligan, 2015).

אוכלוסיית המחקר כללה 40 גננות. 20 גננות בגמלאות (היו גננות לאורך רוב שנות חייהן) ו-20 גננות בשנתן הראשונה – רובן הגדול לא שובצו לעבודה כגננות בשנה"ל תשפ"ד והיו פנויות בתחילת המלחמה להגיע למלונות ולקלוט את ילדי הגיל הרך. באוכלוסיית המחקר מיוצגות נשים בלבד. הגננות שהשתתפו במחקר מתגוררות ביישובים שונים ברחבי הארץ. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית אלא נעשתה בהתאם לזמינות המשתתפים בשטח המחקר. בלוח 1 מוצגים נתונים דמוגרפיים של המשתתפים:

לוח 1: נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

משתנה	הקטגוריות	גמלאים – גננות (סה"כ 20)	גננות בתחילת דרכן (סה"כ 20)
גיל הגננות:	25-22	-	5 (25%)
	27-25	-	10 (50%)
	30-27	-	5 (25%)
	60-55	15 (75%)	
	664-60	5 (25%)	
מצב משפחתי של הגננות:	רווקה	-	13 (65%)
	נשואה ללא ילדים	-	7 (35%)
	נשואה	13 (65%)	
	אלמנה	4 (20%)	
	גרשה	3 (15%)	
השכלת הגננות*	תואר ראשון (BA) במסלול הסבה להוראה	-	6 (30%)
	תואר ראשון (BEd) בהוראת הגיל הרך	15 (75%)	14 (70%)
	תואר שני (MA)	5 (25%)	
התמחות הגננות	גננות עם התמחות בגיל הרך	15 (75%)	13 (65%)
	גננות עם התמחות לכיתות א-ב, כולל התמחות בחטיבות צעירות	5 (25%)	7 (35%)

\* כל הגננות בעלות תעודת הוראה.

כלי המחקר המרכזי הוא ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינות 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 מהמשתתפים (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003). חלק מהשאלות שנשאלו בריאיונות

עומק היו: כיצד קלטו הגננות את הילדים במלונות? ומה היו אתגריהן וקשייהן של הגננות כפי שהם נתפסים על ידי כל משתתפת וכפי שהם נחו על ידן? הראיונות התקיימו במלונות שבהם שהו הגננות, כאשר כל ריאיון נמשך כ-90 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקרים, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים.

המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (Purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת) שקדי, 2003). לשם כך על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004). כל הגננות שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך לאחר שצוין בפניהן ששמותיהן יישארו חסויים, וניכר היה שברצונן לחלוק את רגשותיהן ואת קשייהן במלונות 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. בשלב הראשון צורפו תמות נוספות ותמות אחרות נמחקו, עד שגובשו התמות המוצגות בהמשך. לאחר פעולת הקידוד נעשה שלב ניתוח החומר ופרשנותו, ונבחרה דרך ניתוח שנראתה מתאימה למטרות המחקר (Creswell & Poth, 2017). מתוך הראיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות העוסקות בתהליכי הקליטה שהובילו סגלי ההוראה את ילדי הגיל הרך שהגיעו למלונות בשבוע השני למלחמה.

## ממצאים

מראיונות העומק עולות חמש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן, אתגריהן, קשייהן ודרכי ההתמודדות של הגננות בשבועות הראשונים של הלחימה בהתאם לשאלות המחקר:

### 1. "הלובי הפך לגני ילדים והמלון הפך לבית"

כל הגננות תיארו בראיונות העומק במחקר זה את שלבי בניית הגנים מיום הגעתן למלונות בדרום הארץ. הן שיתפו בסיוע שקיבלו מצד הנהלת המלון והעובדים. א.ד. תיארה כך את הסיוע שקיבלה:

מנהל המלון הגיע להראות לנו את החדר שיועד לגן. על שולחן עגול ולא מותאם הניחו שפע של תרומות: משחקי קופסה, פאזלים, צבעים, טושים

ומכחולים. מכל טוב. התחלנו לסדר ולבנות סביבות למידה. המאבטחים סייעו לנו להכניס כיסאות קטנות לילדים ולאט לאט המרחב הפך להיות כיתת גן של ממש.

הגננות תיארו באריכות רבה את הפעולות שביצעו וכיצד יצרו בחדרת קודש במשך שעות ספורות גנים מותאמים לילדי הגיל הרך בכל חדר פנוי. ב.ד. סיפרה: "היה צריך להפוך חדר ספא לכיתת גן. הוצאנו את כל מה שלא היה קשור ובנינו תוך שעות ספורות כיתת גן לתפארת. כשהגיעו הלוחות ומגירות הילדים זה נראה לנו גן ילדים. אומנם במלון אבל גן ילדים". הגננות פירטו כיצד שילבו משחקים וחומרים לעבודה כדי להפוך את המרחבים לסביבה גנית. ר.ת. סיפרה:

ביום השני התחלנו כבר ליצור מרחבי למידה. פיתחנו משחקים סוציו-דרמטיים ומשימות ברמות שונות. סידרנו סלסילות טנגרם, חלקי מצולעים, אותיות ומספרים. כל החומרים היו חדשים וריח של חדש התפשט בכל המרחב. זה עודד אותנו להמשיך ולבנות עוד חומרים ופנינות עבודה. סידרנו בפניות הלמידה טאבלטים, ספרי קריאה, כרטיסיות, דפי ציור, מנדלות, קלפי דיאלוג, ציוד לשיעורי התעמלות, ציוד לשיעורי פילאטיס וציוד להתעמלות כיתתית (חישוקים, כדורי רגל יד/סל/טניס ועוד). היה ארסנל של חומרים, תכנים, אביזרים, חומרי לימוד וכלים מגוונים שסייעו לנו ליצור שגרה בריאה וברוכה ללומדים.

הגננות תיארו באריכות כיצד הלובי הפך לגני ילדים פרוביזוריים תוך מספר שעות בודדות בסיוע צוות המלון שגויס אף הוא למשימה זו. גנים אלו לא נחשבו למאולתרים ולא לגנים "כאילו", אלא לגנים שהילדים מכירים מהישוב שממנו פונו.

## 2. יצירת שפה וסמליות ליצירת המשכיות ושגרה

בראיונות עומק במחקר זה עלתה באופן משמעותי מצד הגננות החשיבות ליצור שפה וסמליות במלוא מובן המילה לכל באי הגן. בתהליך בניית הגנים בלובי המלונות הקפידו הגננות על שימוש בייצוגים של מערכת החינוך לגיל הרך שבשגרה. למשל, מרחבי החינוך במלונות נקראו "גנים" כבר מהיום הראשון שהוקמו. למרחבים אלו היו שלטים מאולתרים שהכריזו כי כאן בלובי הוקמו גנים ("גן שחף" ו"גן ים סוף" כדוגמה). גם הציוד וארגון מרחבי הלמידה בלובי תרמו להעברת המסר כי מדובר במסגרת חינוכית גנית לגיל הרך. ש.ב. סיפרה: "התעקשנו להכניס לגנים רק ציוד מותאם לגן ילדים". המסר של הגננות היה שמדובר בגן כמו כל גן בארץ, עם מטרות ברורות וגבולות שעליהם מקפידים. משמעות סמלית נוספת התבטאה על ידי כתיבת שמות הילדים על מגירותיהם וכן תגי השם שנשאו הגננות על חולצתן, כדברי הגננת ר.ת.:

ביום הראשון תלינו שלט ובו שמו של הגן. לכל גן היה שם ולוגו תואם. כך בלב הלובי אפשר היה לזהות שילוט מנוקד שהכיל את שם הגן. שמות הילדים הופיעו גם על מגירותיהם וגם בפינת "איך אני מרגיש היום?". צילמנו את הילדים ותלינו תמונה של כל אחד על המגירה שלו.

יתרה מזאת, בסביבת הלמידה היו הוראות, לוחות מפעילים ונתלה תקנון הגן. להלן מספר דוגמאות נוספות מדברי הגננות המתארות את העובדה שיש גנים במלון:

ר.ת: כבר בהתחלה החלטנו שהגנים לא יהיו סוג של ברירת מחדל או בכאילו. זה היה גן לכל דבר. לא התפשרנו על כלום. הוצאנו את הילדים לספורים ולטיולים וקיימנו גם למידה מחוץ ללובי. נבנתה חצר משחקים כדי שהילדים יוכלו לשחק בחוץ. על הלוחות המפעילים תלינו את שם הפינה, ובהמשך תלינו את תקנון הגן והוראות ללומדים. היה לוגו שהתנוסס על דלת הגן עם שם הגן שבחרנו. היו לנו תגים אישיים עם שמותינו הפרטיים ושם הגן. היו לזה נראות ומשמעות לכל באי הגן.

ש.ב.: הנהגנו בימי שישי נוהל חלוקת ספרי קריאה לילדים לאחר קבלת שבת. כל ילד בחר ספר קריאה שיכול היה לשאול ולהחזיר בתחילת השבוע. הייתה גם "מחברת מטיילת" בה כל תלמיד היה כותב את שמו ולמה הוא מתגעגע. ההורים שיתפו פעולה וזה היה מדהים.

אם כן, החשיבות שנתנו הגננות ליצירת שפה וסמליות לכל באי הגן באה לידי ביטוי בשימוש בייצוגים כבר מהיום הראשון. שפה וסמליות אלו היו חשובות לילדים, להוריהם ואף לעובדי המלון שהרגלו את אט לעובדה שכלובי המלון הוקמו גני ילדים.

### 3. "יבואו ימים אחרים"

בראיונות עומק במחקר זה התייחסו הגננות לעובדה שלאורך כל קליטת הילדים הם דאגו לבטא חוסן מול ההורים והילדים. מבחינתן, החוסן לילדים ולהורים היה המטרה המרכזית בקליטת ילדי הגיל הרך. גננות אלו דיווחו על חוסן נפשי גבוה מצידן וכן על תחושת מסוגלות גבוהה ותחושת סיפוק על שיש בידן לסייע ולהעניק אמפתיה לילדים. את החוסן לילדים ולהורים הן יצרו בדרכים הבאות: נרמול: "כולנו מרגישים עצובים בימים אלו ולכולנו מאוד קשה" – דברי ח.י., תמיכה אישית להבנת הילד ולתחושתיו – "אני מבינה אותך ורוצה לעזור לך להרגיש טוב יותר" – דברי ב.י., תמיכה חברתית בחברת הילדים ותקווה גדולה לימים טובים יותר – "עוד יבואו ימים אחרים וטובים יותר – לכולנו" – דברי ל.י.

להלן מספר דוגמאות מייצגות:

ח.י.: ילדים צעירים נעזרים בנו המבוגרים כדי לפרש ולהבין את האירועים, כדי להרגיש בטוחים וכדי להתאושש. לילדים יש חוסן. הם בעלי יכולת אלסטית גבוהה להסתגל למצבים ולדרישות משתנות. אחרי מספר ימים יכולנו לזהות חוסן גבוה יותר. הילדים התחילו לשאול שאלות רק אחרי שנוצרו אמון והיכרות משמעותית בין כולנו.

ב.י.: כל בוקר נפתח בכך שהרגעתי לילדים את המחשבות. דיברתי איתם על מה שקורה. ישבתי עם הילדים בגובה העיניים, חיבקתי והסברתי בפשטות, בלי להציף במידע וסיימתי במסר של תקווה שביחד אנו חזקים. חיפשתי את המילים המנחמות, המרגיעות, אלה שנתנו להם תקווה ומסוגלות להתמודד עם המציאות החדשה.

ל.י.: ראיתי ילדים עם לחץ ופחד. זה התבטא בככי, בעצבנות, בדאגה, בסירוב להישאר אחרי שהאם הלכה ובחוסר חשק לעשות כלום. הסברתי לילדים שאנו בתקופה עצובה, כולם עצובים ומפוחדים. זה קורה להרבה אנשים, ילדים ומבוגרים בתקופה הזו. אמרתי שלא צריך להתבייש או להיבהל מכך שאנו מפחדים. אנו יכולים לעזור לעצמנו להתגבר על הפחד.

ר.מ.: הילדים לא הכירו אחד את השני. החוסן שלהם התגבר כשהכירו זה את זה. ביקשתי מכל אחד להציג את עצמו. עודדתי אותם לעזור אחד לשני, לשחק יחד. ראיתי אותם אחרי מספר ימים משחקים בלובי ביחד. זה עזר להם להתחזק ולהסתגל לשינוי. קיימנו פעילויות משותפות. אכלנו יחד, שיחקנו והתעמלנו. כל בוקר נפתח ונסגר בחיוך, במשחק משותף, דאגתי שישחקו כמה שיותר, שיחייכו והשתמשתי בהומור בכל הזדמנות. תמיד הזכרתי שעוד יבואו ימים אחרים, טובים יותר.

ב.ד.: כבר במפגש הראשון דאגתי להעניק לילדים תחושה של שליטה במצב. הצגתי להם את התוכנית היומית ואת לוח הזמנים שלנו. הם ידעו מתי יש מפגש חברתי, שיעור ספורט, משחק פעילות ועוד. הענקתי להם אחריות ותפקידים בגן. לכל ילד היה תפקיד אישי: חלוקת דפים לבנים, סידור פינת קוביות ופינת הקריאה. עודדתי אותם להפעיל אחד את השני. גם כשהיה קשה הזכרתי לילדים שזהו מצב זמני ואנו חושבים על החזרה העתידית לשגרה.

אם כן, הנרמול של הגננות לצד תמיכתן האישית בילדים יצרו תקווה וחוסן שימים טובים יגיעו במהרה ואור גדול יצליח להאיר גם בחושך.

#### 4. הזדמנויות באי-ודאות

מרבית הגננות שיתפו בראיונות את העובדה שהצליחו לשכלל מנעד התאמות משמעותי בקליטת הילדים ולתת מענים פדגוגיים רחבים יותר, לרבות מענים דיפרנציאליים המותאמים לצרכים הייחודיים של ילדי הגיל הרך. ב.ת. סיפרה: "חשבנו בכל פעם מחדש איך אנו מוכיחות לנו ולקהילה שאפשר גם במצב של אי-ודאות למצוא הזדמנויות חדשות מותאמות". מרביתן התייחסו לכך שבתקופת אי-ודאות זו, תקופת קושי ועמימות, הן יכולות לעודד יצירתיות והתפתחות. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

ר.ת.: בנינו תערוכה שהכילה את תוצרי התלמידים. הצגנו אותה בלובי. הילדים היו מאושרים וגאים בתוצרים שלהם. הם חיפשו את השם שלהם ואת היצירה שלהם והציגו למשפחה ולהורים את התוצר האישי. התערוכה סקרנה את כל מי שנכח בלובי. הלובי הפך להיות מקום מפגש לילדים ולהורים. כולם התקבצו סביב התערוכה שהכילה את תוצרי הילדים. ילדים שלא רצו להגיע בתחילת הדרך, הגיעו לבסוף בזכות החברים והמפגש עימם. זה היה תהליכי. הגן הצליח למגנט את הילדים. האיחורים וההיעדרויות פסקו ונכנסו לרוטינה של שגרה ברוכה. השינוי חל כשהילדים מצאו את מקומם בגן והקשרים בין הילדים התהדקו.

ב.ת.: בימי שישי הכנו בצק לחלות שבת. כל תלמיד הכין שתי חלות מתוקות. מנהל חדר האוכל דאג לעזור לנו בימי שישי. הרגשתי שאכפת לו, שזה חשוב לו. כמוהו היו עובדי מלון נוספים ששאלו בכל עת כיצד הם יכולים לעזור לנו. לא ויתרנו על השגרה באי הוודאות הזו.

ש.ב.: הצלחנו לתת תמיכה רגשית להרבה מאוד ילדים שהגיעו מפוחדים וחרדים. תמכנו בהם והם הבינו שהם במקום שהוא הבית שלהם. החיוך לאט לאט חזר אליהם. גם הסומק בלחיים. זה היה תהליך. מיום ליום הפכנו להיות יצירתיות יותר. חשבנו מחוץ לקופסה וההצלחות חיזקו אותנו.

על אף חוסר הוודאות והמורכבות בקליטת הילדים, הצליחו הגננות לעורר סקרנות ויצירתיות. ניכר שהעקביות, הנחישות והאמונה שיצליחו סייעו להן להמשיך בתהליכי הקליטה למרות הקשיים בתקופה מאתגרת זו.

#### 5. קשיים והזדמנויות מול הורים שחוו טראומה לפני קליטתם בגנים

בראיונות עם הגננות עלה קושי משמעותי – הורים שהקשו על תהליכי קליטת ילדם. רוב הגננות דיווחו שההורים התקשו בהצבת גבולות, והתאפיינו בדרישה רבה מדי או פחותה מדי למשמעת ובחוסר פניות רגשית למתן מענים לצורכי ילדם. רבות מהגננות תיארו את

ההורים בראיונות עומק כ"שורדים בקושי" או כ"מתקשים לשרוד". הגננת ב.ת. הוסיפה:

ניסינו לשכנע את האם להביא את הילדים לגן. היא לא הייתה פנויה רגשית לזה. ויתרה לילדיה שלא רצו להגיע לגן. לא התעקשה איתם ושדרה לנו תסכול, דאגה וחדלות אונים. כך ימים רבים ניסינו לדבר לליבה עד שלבסוף הגענו לחדר וירדנו יחד איתה וילדיה לגן.

גם ר.ב. סיפרה:

היו הורים שהתעכבו שעות בארוחת הבוקר. הביאו את הילדים רק בעשר. מראש הבהרנו שזהו גן עם כללים וגבולות, אך היינו חייבות כבר בהתחלה להכיל, לחבק ולהתגמש. לצד הנחישות שלנו היו הרבה הכלה, אמפתיה וחמימות. ההתחלה הייתה קשה מאוד, בהמשך הכללים נשמרו".

לעומת זאת, חלק מהגננות דיווחו שהאתגרים בקליטת הילדים חיזקו את הקשר בינם לבין ההורים, ולדעתן גם האתגרים תרמו לעיתים לחיזוק הקשר הורים-גננת-ילד ולחיזוק מעמד הגננת בעיני ההורים כמנהיגה חינוכית. ב.ת. סיפרה: "בסוף הרגשתי שהצלחתי לגייס אותה, היא ראתה בי דמות משמעותית בימים אלה". הגננות השתדלו להכיל את כאבי ההורים, חיזקו אותם בשעות הקשות, ניחמו אותם ובהמשך יצרו התכנסויות ערב במלון עם הורים וילדים לקראת החגים. בהמשך הורים התגייסו לעזור לגננות ביציאת הילדים לספורים בקרבת המלון. להלן מספר דוגמאות:

ר.ב.: הייתה משפחה בגן שישבה שבעה כי הסבא נרצח. הילדה לא הגיעה לגן לאורך כל ימי השבעה. עלינו לחדר המשפחה וניחמנו אותם. חיבקתי את הילדה וסיפרתי לה שאני הגננת שלה ושאני מחכה לה בגן. ביום שישי שלחנו לה חלות שאפינו וספר קריאה. בתום השבעה האימא הגיעה וחיבקה אותנו. היא התרגשה מאוד. כך נוצר קשר עם אם שאביה נרצח והיא לא הייתה מסוגלת בשעת כאב להתפנות לילדה. סייענו ככל שנדרש.

ב.ת.: דאגנו לקיים התכנסויות ערב עם הורים ותלמידים. בחנוכה קיימנו התכנסות וכל ההורים הגיעו. הדלקנו נרות ועסקנו בסיפורי גבורה ובמוטיב האור. זה חיזק מאוד את ההורים והילדים. בט"ו בשבט דאגנו לנטוע עצים ושתילים. יצרנו גינת ירק בסמוך לחצר הגן. היינו גאים בכל מה שיצרנו.

ר.נ.: אימא של תלמיד הייתה שרויה באבל כבד ובקושי תפקדה. גייסתי אותה לצאת איתנו לספור ולעזור לנו בשישי באפיית חלות. לא האמנו שהיא תגיע אבל היא התייצבה בשבע וחצי ביום שישי והכינה בצק לכל הילדים בגן. בתום יום הלימודים היא חיבקה אותי חזק ואמרה שהיא מרגישה טוב הבוקר בזכות העזרה שנתנה. הצלחנו להוציא אותה קצת מרגעי האבל.

אם כן, הגן שימש כמוקד מרכזי בחיזוק תחושות הביטחון, הרוגע והמסוגלות של הילדים והוריהם כאחד.

## דיון

מראיונות העומק במחקר זה עלו חמש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן, אתגריהן, קשייהן ודרכי התמודדותן של הגננות בקליטת הילדים המפונים מהעוטף ומשרדות במלונות ים המלח ואילת.

התמה הראשונה עסקה בצעדים הראשונים של הגננות בלובי המלון, שכללו את בניית הגנים בלובי והצטיידותם. הן תיארו באריכות כיצד הפכו לובי לכיתות גן מטופחות ואסתטיות לפני הגעתם של הילדים. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו שאירועי אסון גדולים משבשים את מערכות התמיכה המלוות את התפתחות הילדים, ומכאן חשיבות החזרה והשיקום של מוסדות חינוך כאחת המערכות המרכזיות במארג. מסגרת חינוכית יכולה לשמש מוקד מרכזי בחיזוק תחושות הביטחון, הרוגע והמסוגלות של הקהילה. החזרה לבית הספר באופן מותאם תורמת לחיזוק התקווה לעתיד טוב יותר עבור הקהילה כולה (Mooney et al., 2021). עם זאת, מחקר זה מראה שגם כיתות לימוד ומרחבי למידה פרוביזוריים בלובי המלון, בין הברכה לחרד האוכל, יכולים להפוך באופן מיידי לאתר הפוגה, למרכז תקשורת בין ילדים לגננות, בין גננות להורים ובין ילדים לילדים. כיתות לימוד אלו הפכו להיות מרכז אספקה ומרכז תמיכה להורים וילדים. אם כן, מרחבי למידה וכיתות במלון יכולים למלא מגוון תפקידים, כמו יצירת מודעות משפחתית ותיווך של אירועי האסון, וכן כמרכזים להפוגה ולתחושת ביטחון לאחר האסון.

התמה השנייה עסקה בחשיבותן של הגננות ביצירת שפה וסמליות לילדים בגיל הרך ולהורים, תוך שימוש בייצוגים של מערכת החינוך שבשגרה. הן נתנו שם לכל גן באמצעות שלטים מאולתרים, ציירו את הגנים בציור מותאם, ציינו את השמות הילדים על מגירותיהם וענדו תגי שם על החולצות. בסביבת הלמידה היו הוראות, לוחות מפעילים ותקנון הגן. השפה והסמליות יצרו יציבות ושגרה קיימת ותומכת לילדים וסימנו את החזרה לשגרה ולנורמליות ואת ההחלמה של הילדים. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר שעסק בקליטת ילדים במהלך מלחמת אוקראינה-רוסיה בשנת 2022. גננות אוקראיניות שקלטו ילדים במהלך המלחמה "תרגלו" שגרה באמצעות חשיפת התלמידים למשחקים וצעצועים מוכרים, יצירת משחקי סוציו-דרמטיים מוכרים ללומדים מלפני המלחמה ותלקיטים אישיים שתיעדו את יצירותיהם של הלומדים. בנוסף, שמותיהם ותמונתם של הילדים הודבקו על גבם ונתלו בסביבות הלמידה, קישטו את קירות הגן והעירו על שגרה ברוכה לצד המשך לחימה (Gura & Roma, 2023). כל אלה העניקו לילדי הגן שגרה שעטפה אותם מיום קליטתם על ידי הגננות האוקראיניות.

זאת ועוד, מחקר זה מראה שכחלק מהבניית השגרה יצרו הגננות במרחבי הלמידה חיבורים ואינטראקציות חברתיות עם הילדים. גיבוש הילדים וחיזוק הקשרים האישיים ביניהם היו לאחת המטרות של הגננות. הן האמינו שחוסן ייבנה על ידי חִבְרוּת ולכידות חברתית לאחר האסון, גם אם הילדים לא הכירו זה את זה כשהגיעו למלון. אם כך, מרחבי הלמידה ענו גם על הצרכים החברתיים של הילדים, ואפשרו מפגש עם חברים, השתייכות לקבוצות השווים, משחק, גיבוש זהות עצמית ורכישת מיומנויות חברתיות. כל אלה יוצרים חוסן משמעותי לילדים בעת מלחמה (בלס, 2020 ; Witkow & Fuligin, 2010).

התמה השלישית עסקה בכך שמרבית הגננות דאגו לבטא חוסן בפני ההורים והילדים לאורך כל תהליך קליטת הילדים. החוסן התבטא במתן מסרים מנרמלים על כך שכולם נמצאים בימים קשים ומאתגרים. בנוסף, הגננות נתנו תמיכה אישית לילד ואמפתיה לתחושותיו, תמיכה חברתית בחברת הילדים ותקווה גדולה לימים טובים יותר בהמשך. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שמראים שילדים מסוגלים להתפתח היטב גם עם חוויות מאיימות וגורמות סבל, אם הם זוכים לתנאים המספקים להם חוסן ומחזקים את יכולתם להתמודד (ארז, 2002). לכן יש לעבור מתפיסה מגוננת, המבקשת לחסוך מהילד כל חוויה קשה, לגישה תומכת המבקשת להעצים את יכולתו ולתת לו כלים שיאפשרו לו לשאת את הקושי ולהסתגל אליו (בניסטר, 2006, פריינטה וגטניו-קאלוש, 2019). ילדים ומבוגרים כאחד זקוקים לנרמול המצב. ברגע שילדים חווים פחד וחרדה שמשתקים אותם, והמבוגר מנרמל להם שגם המבוגרים חוששים ועצובים אך מסתגלים למציאות החדשה, סף הראגה והפחד פוחת והילד יכול להתמודד עם המציאות החדשה שנכפתה עליו (McDonald – Harker et al., 2021; Pfefferbaum et al., 2014). לתגובה של אנשי החינוך הקולטים יש משמעות גדולה מאוד במצב זה. בתמיכה ובאכפתיות המורים יכולים ליצור לילדים הזדמנות להפוך את האירוע המזעזע למצב של התנסות ולמידה (Mutch, 2014). מבוגרים ששוחחו עם ילדים שחוו טראומה בגישה תומכת (ולא בגישה המגוננת), הסבירו להם את המתרחש ונתנו להם מידע רלוונטי לגילם שהעצים את יכולת ההתמודדות שלהם, סיפקו להם תחושת ביטחון יחסי וצמצמו את חוסר האונים והפחד ככל שניתן (פריינטה וגטניו-קאלוש, 2019).

התמה הרביעית עסקה בכך שהגננות שיתפו בראיונות את העובדה שלמרות חוסר הוודאות בתקופת מאתגרת זו, המאופיינת בעמימות גדולה, הן הצליחו ביצירתיות גדולה לשכלל מנעד התאמות פדגוגי ורגשי משמעותי בקליטת הילדים, לרבות מענים דיפרנציאליים המותאמים לצרכים הייחודיים של ילדי הגיל הרך. יצירתיות זו והחשיבה מחוץ לקופסה עולות בקנה אחד עם מחקרים רבים שעסקו בגננות ובמורות בתקופת הסגרים בעקבות מגפת הקורונה. דווקא בתנאי עמימות ואי-ודאות כמו בתקופת הסגרים בקורונה, צוותים חינוכיים שנדרשו ללמד מרחוק הפגינו התפתחות טכנו-פדגוגית, יצירתיות משמעותית בתהליכי הוראה, למידה והערכה, וחשיבה מחוץ לקופסה בבניית מערכי שיעור, תוכניות לימודים, גמישות פדגוגית ומתן מענים דיפרנציאליים גם מרחוק. רמת המסוגלות של המורות והגננות האלו עלתה בתקופה מאתגרת זו הן בשימוש באמצעים טכנולוגיים והן ביכולת ההתאמה להיבטים פדגוגיים (Guðmundsdóttir & Hathaway, 2020). מחקר

זה מראה שגם בעיתות משבר של מלחמה וטרור, המאופיינות באי-ודאות ועמימות, גננות מצליחת לפעול ביצירתיות גדולה ולשכלל מנעד התאמות פדגוגי ורגשי לטובת תלמידיהן.

התמה החמישית עסקה בקשיים ובאתגרים של הגננות מול הורים בתהליכי קליטת הילדים במלונות. הקשיים היו בהצבת גבולות, בדרישה רבה או פחותה למשמעת, בחוסר פניות רגשית ובמתן מענים לצורכי הילדים. קשיים אלו עלו בקנה אחד עם מחקרים רבים שעסקו בקשיים של גננות ומורות הקולטות ילדים מפונים במלחמות. לאחר שריפה גדולה באוסטרליה, ההורים הפגינו בלכול והפכו להיות מגונני יתר, ואף ילדיהם היו חרדים ו"נצמדים". גם לאחר חצי שנה אותם הורים הפגינו רגשות יתר, פלשבקים לאירועים והתמודדות עם הטרדנה ועם האובדן באמצעות ניתוק רגשי מהאירועים (Mutch, 2014). אסונות משבשים את המערכות המקושרות המרובות שבתוכן ילדים חיים, ואכן חלק מהילדים וההורים מפגינים תגובות עקה (סטרס) מוגברות לאחר אסון (Mooney et al., 2021). חשיפה ממושכת לאיומים ביטחוניים ולאירועי טרור יכולה להשפיע על מסוגלות ההורים לספק תמיכה לילדיהם מכיוון שגם הם עצמם חווים רמות גבוהות של לחץ ומצוקה (שחורי-ביטון, 2016; Qouta et al., 2005; Joshi & O'Donnell, 2003). זאת ועוד, לתגובות הרגשיות של ההורים (פחד) יש השפעה רבה על רווחתם הנפשית של ילדיהם, אולי אפילו יותר מהפעולות שהם נוקטים (סגנון התמודדות).

מורות שקלטו ילדים לאחר אסון התאומים ב-11 בספטמבר 2001, דיווחו שהעברה מסודרת של מידע להורים היא חלק בלתי נפרד מתהליך השיקום. גם אם מבחינה טכנית בית הספר משוקם לחלוטין, אם ההורים עדיין אינם חשים ביטחון ביציבות המבנים בו – בית הספר אינו יכול לפעול (Degnan et al., 2004). בתקופות חירום יש צורך לערוך חשיבה מסודרת, בשיתוף מורים והורים, כדי לבנות מסגרת המגדירה את ממשקי העבודה בין בעלי התפקידים השונים ובכללם ההורים. חשוב במיוחד ליידע את ההורים מהי המסגרת ולהקפיד לשמור אותה גם אם מתעורר קושי (אדי-רוקח ואחרים, 2023). לעומת זאת, מחקר זה מראה שדווקא במצב של עמימות ואי-ודאות, מרבית מהגננות חיזקו את הקשר בינן לבין ההורים למרות הקשיים, ולדעתן והאתגרים אף תרמו לעיתים לחיזוק הקשר הורים-גננת-ילד ולחיזוק מעמד הגננת בעיני ההורים כמנהיגה חינוכית. הגננות הכילו את כאבי ההורים, חיזקו אותם בשעות הקשות, ניחמו אותם וגייסו אותם למרות השכול והאובדן למשימות התנרבות לטובת ילדי הגן. משימות אלה סייעו מעט לרפא ולחזק את ההורים ולהחזירם לשגרה לאחר הטרומה שחוו בשבעה באוקטובר 2023.

## סיכום ומסקנות

מחקר זה הראה כי גננות אלו היו "מנוע השגרה", הן שהיו שם כדי להחזיר את פעולת הילדים וההורים לחיים, ותפקידן היה קריטי בהחלמת הילדים מהאסון. עבודתן הייתה רגשית וכללה אמפתיה, אהבה, חמלה וסבלנות רבה. חלק מהילדים שהגיעו למרכזי הלמידה היו מנותקים וסגורים לסביבתם. הניתוק מהסביבה הביתית והחוויות הטראומטיות הביאו

לקשיי תפקוד ולמצוקה רגשית, ולכן הדגש בפעילויות של הגננות היה על המעבר מחוסר אונים לתחושה של שליטה ויכולת להשפיע על המצב, ומחוסר אמון ליצירה מחדש של קשרים משמעותיים. תפיסת הפדגוגיה הטיפולית שבה בחרו הגננות נתנה מענה לקשיים באמצעות הוראה מותאמת ומתן דגש על למידה מקרמת חוסן ומעוררת תקווה. סביבות הלמידה והמשחקים הסוציו-דרמטיים שיצרו הגננות היו מכילים ומאתגרים ויצרו עבורם חוויות הצלחה ומשמעות. הלמידה המשמעותית אפשרה ליצור איזון וויסות של רגשות אלה, לתעל את התחושות בכיוונים יצירתיים ולהפוך את הקושי לאתגר ולהזדמנות, ליצירת קשרים חברתיים ולהצבת אופק חדש. אם כן, מחקר זה הראה שמרחבי הלמידה בגנים במלונות הפכו לאתר הפוגה, למרכז תקשורת בין הילדים למורים, בין מורים להורים ובין ילדים לילדים. גנים אלו הפכו להיות מרכז אספקה ומרכז תמיכה להורים וילדים. זאת ועוד, מחקר זה הראה שגם מרחבי למידה וגנים פרוביזוריים במלונות יכולים להעניק תחושות כמו ביטחון, רוגע, מסוגלות, תקווה וחיבור לקהילה, בדומה לבית ספר. תפקיד מרחבי הלמידה בעת מלחמה הוא לאפשר לילדים שחוו קטיעה בהמשכיות המציאות, מצוקה, אכזבה ואפילו משבר עמוק וטראומה, מקום יציב ועוטף להבריא בו, ולחזק את החיבור בינם לבין המציאות. זהו מרחב המאפשר ליצור מפגש מחודש בין הפנימי לחיצוני ולצקת בסיס מחודש לחוויה של אמון, ערך ומשמעות. בנוסף, מחקר זה הראה שמרחבי הלמידה הפכו גם להיות מקום שבו הילדים מכירים זה את זה ומתגבשים. זה מקום שנותן חוסן, תקווה, שגרה ואופטימיות, מקום שאליו מתנקזים גם דמעות ילדים וקולות שבר אך גם חיוכים ותפילות של ילדים לעתיד טוב יותר.

על רקע ממצאי המחקר, המוסדות האקדמיים להכשרת מורים ולהכשרת מנהלים צריכים להכיר את העקרונות המשמעותיים לקליטת ילדים מפונים בגנים בעת מלחמה כדי שיוכלו להנחות, לנתב וללוות מורים, פרחי הוראה ומתמחים בעיתות משבר ומלחמה.

מחקר זה מראה כי התמודדות הגננות עם מצבי משבר בעת חירום ולחימה חייב להיות חלק מתהליך ההכשרה של הגננות. כמו כן, מומלץ למשרד החינוך לפרסם מתווים לדרכי פעולה בעת משבר ולחימה, ולבחון את המשאבים העומדים לצד הגננות בבנייתן גנים פרוביזוריים בעת משבר ולחימה.

### מגבלות והמלצות למחקרי המשך

במחקר זה לא רואיינו מנהלות הגנים ומפקחי הגננות שיכולים לתת פרספקטיבה רחבה אודות קליטתם של הילדים המפונים, תפקודם והשתלבותם גם בהמשך. מנהלי המרחב גם יכולים לתאר את המשך הקליטה של הילדים לאורך זמן ממושך יותר, וכן את הפרידה מהמלונות וחזרתם ליישובים.

היות שמחקר אקספלורטטיבי זה מתאר את חוויותיהן וקשייהן של הגננות, יש מקום למחקרי המשך בעניין פיתוח הכשרה מותאמת לאוכלוסייה זו. כמו כן, מומלץ לראיין ילדים והורים

מפונים ואף גננות אלו בטווח הרחוק כדי לבחון את השפעת חוויותיהן על תפיסותיהן.

נוסף על כך, קיימות הוכחות שניתן לקבל ממצאים משמעותיים כאשר עורכים ניתוח נתיבים גם במדגמים קטנים (Sideridis et al., 2014), ורצוי לבחון את השאלה בעתיד במדגם גדול יותר על מנת לחזק את יכולת ההכללה של הממצאים. מומלץ לערוך מחקרים נוספים שיתפרסו על פני אוכלוסייה גדולה יותר של ילדים מפונים גם בצפון הארץ. המחקר הנוכחי התבסס על כלי מחקר איכותני אחד בלבד, ריאיון מובנה חצי פתוח, ובעתיד יהיה מעניין ומאתגר לבצע מחקר רחב יותר שיעסוק בכמה מהנושאים של המחקר בקרב אוכלוסייה רחבה כגון מורים ומנהלי בתי ספר בעזרת מתודולוגיה כמותית. במחקרים עתידיים כדאי לשלב בין כלי מחקר כמותיים לבין כלי מחקר איכותניים על מנת לעמוד באופן אובייקטיבי יותר על ייחודה של אוכלוסייה זו.

## רשימת מקורות

- אדי-רקח, א'; שטאי, ח'; קמחי-לוי, מ' ושהרבני, ט' (2023). בצל ימי הקורונה: יחסי מורים - הורים ומעמד חברתי-כלכלי. עיקרי ממצאים דוח המוגש למשרד החינוך. אוניברסיטת תל אביב, בית ספר לחינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/parent-teacher-relations.pdf>
- ארז, ת' (2012). הורות כמשאב בהתפתחות בריאה וכגורם מכין ובונה חוסן בקרב ילדים ובני נוער: סקירת ספרות מחקר. פסיכואקטואליה, 10, 32-42. [https://www.psychology.org.il/sites/psycho/UserContent/files/psycho-actualia/psycho\\_1\\_12.pdf](https://www.psychology.org.il/sites/psycho/UserContent/files/psycho-actualia/psycho_1_12.pdf)
- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט על. דוח מצב המדינה 2020, פרק 5, 337-362. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2021/01/stateofthenation2020heb.pdf>
- בינסטר, א' (2016). טיפולים יצירתיים עם ילדים שעברו טראומה: עקרונות המודל המשקם. אח בע"מ. הוכמן, י' ורואר-סטריאר, ד' (2017). הזכות לזיכרון: סיפורם של ילדי חבל ימית. מגמות, נב(1), 417 - 446. <https://info2011.szold.org.il/PDF-Articles/megamot/102065.pdf>
- וולך, ר' (2023). עקורים בארצם: כיצד לסייע לקהילות המפונים? נייר מדיניות מס' 11. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2023/11/UprootedintheirowncountryHEB.pdf>
- וייס, ח' ואמיר, ד' (2013). משמעות הטיפול הקבוצתי במוסיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כא(37), 61-87. <http://www.jstor.org/stable/23693092>
- וייסבלאי, א' (2023). שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתייהם בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". הכנסת - מרכז המחקר והמידע. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246\\_2\\_cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246\\_11\\_20361.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246_2_cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246_11_20361.pdf)

וייס, ח' (2011). משמעות הטיפול הקבוצתי במוסיקה עם נערות שחוו אירועים טראומטיים לפני, בזמן ולאחר עקירתן מגוש קטיף [עבודת דוקטורט]. אוניברסיטת בר אילן, פקולטה למדעי הרוח, המחלקה למוסיקה. [https://biu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/972BIU\\_INST/178juaa2/uploads/%D7%A4%D7%AA%D7%97-%D7%93%D7%91%D7%A8-%D7%A9%D7%92%D7%99%D7%90-%D7%9E%D7%A4%D7%92%D7%A9-31-01.pdf](https://biu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/972BIU_INST/178juaa2/uploads/%D7%A4%D7%AA%D7%97-%D7%93%D7%91%D7%A8-%D7%A9%D7%92%D7%99%D7%90-%D7%9E%D7%A4%D7%92%D7%A9-31-01.pdf)

נוטמן-שוורץ, א', הויס, א' ואלטמן, א' (2010). פינוי כפוי והשפעותיו על ילדים בגיל החביון. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 31, 161-181. <https://kitvei-et.efshar.org.il/wp-content/uploads/%D7%A4%D7%AA%D7%97-%D7%93%D7%91%D7%A8-%D7%A9%D7%92%D7%99%D7%90-%D7%9E%D7%A4%D7%92%D7%A9-31-01.pdf>

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

פת-הורנציק, ר', אחיטוב, מ', אסולין-פרץ, ל', קמינר, ח', קפלנסקי, נ', רוזנבלט, א' וברום, ד' (2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אימהותיהם: שלוש קהילות תחת אש. מגמות, נ(2), 29-54. <https://www.jstor.org/stable/i24576158>

פריינטה, ב' וגטניו-קאלוש, מ' (2019). חוויות ילדי הגן ממצע "צוק איתן". מפגש: לעבודה חינוכית סוציאלית, כרך כ"ז (49-50), 173-195. <https://kitvei-et.efshar.org.il/wp-content/uploads/%D7%97%D7%95%D7%95%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%99%D7%9C%D7%93%D7%99-%D7%92%D7%9F-%D7%91%D7%9E%D7%91%D7%A6%D7%A2-%D7%A6%D7%95%D7%A7-%D7%90%D7%99-%D7%AA%D7%9FMifgash-49-50-heb-09.pdf>

שחורי ביטון, מ' (2016). התמודדות של הורים וילדים עם חשיפה למתח ביטחוני מתמשך ביישובי יהודה ושומרון. מחקרי יהודה ושומרון כה(2), 225-241. <https://www.ariel.ac.il/wp/judea-and-samaria-research-studies/wp-content/uploads/sites/144/2019/02/Schore.pdf>

שמאי, ש' וארנון, ש' (2010). מאי-ודאות לחוסר ודאות: עקורי צפון השומרון לפני העקירה ולאחריה. סוגיות חברתיות בישראל, 9, 6-28. <http://www.jstor.org/stable/23389201>

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

Barrett, E.J., Ausbrooks, C.Y.B., & Martinez-Cosio, M. (2008). The school as a source of support for Katrina-evacuated youth. *Children Youth and Environments*, 18(1), 235-202. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.1.0202>

Benhura, A.R., & Naidu, M. (2021). 'Invisible existence' Perspectives of forced migrants' living within Zimbabwe. *Migration Studies*, 9(2), 216-235. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz017>

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>

Cohen, R. (2004). The guiding principles on internal displacement: An innovation in international standard setting. *Global Governance*, 10(4), 459-480. <http://www.jstor.org/stable/27800542>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Degnan, A.L., Thomas, G.A., Markenson, D., Song, Y., Fuller, E.J., & Redlener, I.E. (2004). *Uncommon sense, uncommon courage: How the New York City school system, its teachers, leadership and students responded to the terror of September 11*. Columbia University, Mailman School of Public Health. <https://doi.org/10.7916/D89P3911>

Depetris-Chauvin, E., & Santos, R.J. (2018). Unexpected guests: The impact of internal displacement inflows on rental prices in Colombian host cities. *Journal of Development Economics*, 134, 289-309. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.006>

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>

Giovinazzi, S., Stevenson, J. R., Mason, A., & Mitchell, J. (2012). *Assessing temporary housing needs and issues following the Darfield and Christchurch Earthquake, New Zealand*. Proceedings of the 15th World Conference on Earthquake Engineering in Lisbon, Conference Paper. [https://www.researchgate.net/publication/321622239\\_Assessing\\_temporary\\_housing\\_needs\\_and\\_issues\\_following\\_the\\_Darfield\\_and\\_Christchurch\\_Earthquake\\_New\\_Zealand](https://www.researchgate.net/publication/321622239_Assessing_temporary_housing_needs_and_issues_following_the_Darfield_and_Christchurch_Earthquake_New_Zealand)

Guðmundsdóttir, G.B., & Hathaway, D.M. (2020). "We always make it work": Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>

Gura, T., & Roma, O. (2023). Children's play during wartime in Ukraine from the preschool teacher's perspective. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 52(1), 17-22. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.275023>

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>

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. [https://www.researchgate.net/publication/316277288\\_The\\_Social\\_Challenge\\_of\\_Internal\\_Displacement\\_in\\_Ukraine\\_The\\_Host\\_Community's\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/316277288_The_Social_Challenge_of_Internal_Displacement_in_Ukraine_The_Host_Community's_Perspective)

Joshi, P.T., & O'Donnell, D.A. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 275-292. <https://doi.org/10.1023/b:ccfp.0000006294.88201.68>

Lincoln, Y.S., & Denzin N.K. (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. AltaMira Press.

McDonald-Harker, C., Drolet, J., & Sehgal, A. (2021). A strength-based approach to exploring factors that contribute to resilience among children and youth impacted by disaster. *The British Journal of Social Work*, 51(5), 1897-1916. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab109>

Mitchell, C. M., Esnard, A. M., & Sapat, A. (2012). Hurricane events, population displacement, and sheltering provision in the United States. *Natural Hazards Review*, 13(2), 150-161. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)NH.1527-6996.0000064](https://doi.org/10.1061/(ASCE)NH.1527-6996.0000064)

Mooney, E. (2005). The concept of internal displacement and the case for internally displaced persons as a category of concern. *Refugee Survey Quarterly*, 24(3), 9-26. <https://www.jstor.org/stable/45053998>

Mooney, M., Tarrant, R., Paton, D., Johnston, D., & Johal, S. (2021). The school community contributes to how children cope effectively with a disaster. *Pastoral Care in Education*, 39(1), 24-47. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774632>

Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: What can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.880123>

Newman, J. (2003). Narrating displacement: Oral histories of Sri Lankan women. *Refugee Studies Centre Working Paper Series*, 15, 1-58. [https://refugeereseach.net/rrn\\_node/narrating-displacement-oral-histories-of-sri-lankan-women/](https://refugeereseach.net/rrn_node/narrating-displacement-oral-histories-of-sri-lankan-women/)

Nissen, S., Carlton, S., & Wong, J. H. (2023). Supporting volunteer well-being through disaster: Perspectives and practices of a youth-led informal crisis volunteer group. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 52(3), 704-722. <https://doi.org/10.1177/08997640221113882>

Nunez-Ferrera, I., Aubrey, D., Earle, L., & Loose, S. (2020). *IDPs in towns and cities—working with the realities of internal displacement in an urban world*. International Institute for Environment and Development (IIED), Joint IDP Profiling Service (IPS) and UN-Habitat. [https://www.un.org/internal-displacement-panel/sites/www.un.org.internal-displacement-panel/files/published\\_iiied\\_jips\\_unh\\_submission.pdf](https://www.un.org/internal-displacement-panel/sites/www.un.org.internal-displacement-panel/files/published_iiied_jips_unh_submission.pdf)

Qouta, S., Punamäki, R.L., & El Sarraj, E. (2005). Mother-child expression of psychological distress in war trauma. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 135-156. <https://doi.org/10.1177/1359104505051208>

O'Connor, P., & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: Case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral Care in Education*, 32(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.875584>

Perez Murcia, L.E. (2021). 'Physically sheltered but existentially homeless': Losing home in the aftermath of conflict and displacement. *Migration Studies*, 9(3), 1361-1379. <https://doi.org/10.1093/migration/mnaa020>

Pfefferbaum, B., Newman, E., Nelson, S. D., Nitiéma, P., Pfefferbaum, R. L., & Rahman, A. (2014). Disaster Media Coverage and Psychological Outcomes: Descriptive Findings in the Extant Research. *Curr. Psychiatry Rep.*, 16(464). <https://doi.org/10.1007/s11920-014-0464-x>Tada, S., Jitsuiki, K., Ohsaka, H., & Yanagawa, Y. (2022). Benefits and drawbacks of using hotels as shelters after a landslide. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 16(5), 1851-1854. <https://doi.org/10.1017/dmp.2021.335>

Thompson, R.R., Garfin, D.R., & Silver, R.C. (2017). Evacuation from natural disasters: A systematic review of the literature. *Risk Analysis*, 37(4), 812-839. <https://doi.org/10.1111/risa.12654>

Tuval-Mashiach, R., & Dekel, R. (2012). Preparedness, ideology, and subsequent distress: Examining a case of forced relocation. *Journal of Loss and Trauma*, 17(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/15325024.2011.578026>

Velykodna, M., Mishaka, N., Miroshnyk, Z., & Deputatov, V. (2023). Primary education in wartime: How the Russian invasion affected Ukrainian teachers and the educational process in Kryvyi Rih. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 285-309. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/697>

Witkow, M.R., & Fuligni, A.J. (2010). In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 631-650. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>

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