

"שעת אפס" – תפקידה של מערכת החינוך בתיווך המציאות לתלמידים במצבי איום ביטחוני ובאירועי מלחמה

סמדר בן אשר, רונית שלו ואלה בן עטר

תקציר

המאמר דן בתפקידה של מערכת החינוך בתיווך מידע ותמיכה רגשית לתלמידים במצבי איום ביטחוני ואירועי מלחמה, מתוך התמקדות במלחמת חרבות ברזל. הוא מדגיש את ההשפעות הרגשיות והחברתיות על ילדים הנחשפים למידע על המלחמה, בייחוד במצבים שבהם ההורים מתקשים לתווך מציאות זו. המחקר מתאר את המורכבות שבשיח חינוכי הנוגע לנושאים טראומטיים, כמו חטופים ושבויים, ומראה כי לעיתים קרובות מערכת החינוך נושאת בנטל ההסברה וההכוונה במקומם של ההורים.

המחקר מסתמך על מתודולוגיה משולבת, הכוללת ניתוח כמותי ואיכותני של נתונים משאלונים שהופצו להורים, תוך בחינת הקשיים, דפוסי השיח והגורמים המשפיעים על קיומו. מתוך הממצאים עולה כי במשפחות שבהן ההורים פחות משכילים או בעלי הכנסה נמוכה, נוטים פחות לשוחח עם ילדיהם על המלחמה, מה שמעלה את חשיבות תפקידה של מערכת החינוך בתיווך.

ממצאי המחקר משמשים תשתית לבניית המלצות בעבור הסגל החינוכי בבית הספר ובגן איך להנגיש מידע מורכב ועמוס תכנים בעלי פוטנציאל של איום, המותאם מבחינה קוגניטיבית ורגשית לילדים.

מילות מפתח: ילדים במלחמה; תיווך מציאות; הורים; פישוט לשוני; גילוי מווסת; ייעוץ בבית הספר.

מבוא

"שעת אפס" היא שיעור שמתחיל לפני השעה הראשונה הרגילה של יום הלימודים בבית הספר. לרוב מדובר בצורך להוסיף שעות לימוד במערכת בעבור נושא שהתלמידים מחויבים ללמוד או לתגבר והוא אינו נמצא במערכת הלימודים הרגילה. במאמר זה נטען על דרך השאלה כי השיח החינוכי עם התלמידים על המציאות בשעת מלחמה מחויב להיכנס לסדר היום של מערכת החינוך, הגם ששעת אפס זו (שכמובן יכולה להיות בכל אחת משעות בית הספר) אינה חלק ממערכת הלימוד שנקבעה מראש.

בזמן חירום ילדים חשופים לשינויים בחיים שכמה מהם מאיימים ומעוררי פחד. הילדים חווים את מורכבותה של המציאות ומושפעים מהחווייה ומהמסרים שהם שומעים מהוריהם, מסביבתם הקרובה ומאמצעי התקשורת (Aleksandrova & Dmitrieva, 2024; Gewirtz & Zamir, 2014). בדרך כלל ילדים מוצפים בידע רב שרובו אינו מתווך ואינו מותאם לגילם. מצב זה מקשה על יכולתם לראות ולהבין את המציאות בדרך מאוזנת המאפשרת התמודדות יעילה. הילדים עלולים לפתח חששות ופחדים שיכולים להתגבר וליצור חוויה של חוסר אונים (Oppenheimer & Mandemaker, 2008).

האחריות הישירה לתיווך המידע היא על ההורים (Knapczyk, 2024). ואולם מה קורה כאשר ההורים אינם מסוגלים להתמודד עם המשימה? המדינה אמורה לספק את המידע האמין והמותאם לגילם בנושאים רגישים כדי לאפשר לילדים להסתגל למצבים חדשים במניעת התפתחות תגובות רגשיות חדות של הפרעות בתפקוד ובהתפתחות. למעשה בפועל חלק מההורים אינם מתמודדים עם אתגר זה והם "מוסרים" אותו לבית הספר בעיקר בהימנעות משיח על המלחמה. בפועל הסגל החינוכי בבית הספר או בגני הילדים הוא שמתמודד עם מתן המידע ועיבודו לפי גיל הילדים והדרך שבה אנשי החינוך בוחרים לעשות זאת.

המאמר הנוכחי בוחן נתוני מחקר על שיח הורים וילדים במצבי איום וסכנה ביטחונית ולנוכח המלחמה המתמשכת (מלחמת חרבות ברזל). המחקר בוחן את מעורבותה של מערכת החינוך במתן ידע וניהול שיחות עם הילדים בנושא המלחמה.

סקירת ספרות

ילדים לנוכח איומי מלחמה

חוקרים רבים (למשל, Bürgin et al., 2022) טוענים כי איום המלחמה ניצב כיום בראש סולם הדאגות והפחדים של ילדים ברחבי העולם. ילדים החשופים למצבי אלימות קיצוניים, כמו מלחמה, טרור, אלימות פוליטית או חברתית, סובלים מהפרעות התנהגותיות למיניהן העלולות לגרום לשינויים ניכרים בתפקוד הקוגניטיבי, הרגשי, המוסרי, ההתנהגותי והפסיכולוגי שלהם (Ben-Asher, 2016; Stratford et al., 2020) והם עלולים להיפגע לא רק מבחינה פיזית, אלא גם מבחינה נפשית ולפתח תסמיני טראומה (Alvarez et al., 2022).

המלחמה משפיעה לא רק על הילדים שנחשפו חשיפה ישירה לאירועים, אלא גם על ילדים שנפגעו בעקיפין לאחר חשיפתם לתקשורת המונים ולתמונות מלחמה. קשה להגן על ילדים מפני תכנים קשים הנמצאים על סדר היום הלאומי, משום שתמונות המלחמה מוצגות בכל מקום: בטלוויזיה, בעיתונים וברשתות החברתיות (Bürgin et al., 2022). החשיפה למלחמה ולאירועים הקשים חשובה בעיצוב עמדתם של הילדים כלפי העולם (Güzelyurt, 2022). לנוכח הדאגה מפני הפגיעה הנפשית העלולה להיגרם בשל חשיפה לאירועי חיים קשים, התפתח בשנות השמונים של המאה העשרים המושג חוסן (resilience). אחד החוקרים החשובים שעסק במושג חוסן במאה העשרים הוא אנטונובסקי (Antonovsky, 1996). הוא בחן באמצעות הגישה הסלוטוגנית את המשאבים המאפשרים לפרט להסתגל למצבים המערערים את ביטחונו. לטענתו החוסן האישי בא לידי ביטוי בתחושת קוהרנטיות ובביטחון שהדברים יסתדרו בדרך הטובה ביותר. תחושת הקוהרנטיות כוללת שלושה רכיבים עיקריים: א. מובְנָוּת (comprehensibility) – העולם הוא בר הבנה: המובנות של המצב קשורה במידע מדויק ונגיש לילדים כפי שמסרו להם ההורים או סביבתם הקרובה; ב. נהילות (manageability) – העולם מנוהל ויש הרגשה שאפשר לשלוט בעולם; ג. משמעותיות (meaningfulness) – הרגשה שהעולם בעל משמעות.

הובפול ועמיתיו (Hobfoll et al., 2007) הוסיפו על גישה זו של החוסן עוד נדבך: הם זיהו חמישה עקרונות אוניברסליים המקדמים חוסן בעת אירוע טראומטי: הגברת תחושת הביטחון; הגברת תחושת הרגיעה; הגברת תחושת המסוגלות; הגברת הלכידות החברתית ותקווה שמצב החירום הוא זמני ואפשר להתגבר עליו.

המבוגרים כמתווכי מציאות

מבוגרים ובייחוד הורים אינם יכולים לשנות את המציאות, ואולם בהיותם המתווכים את המציאות לילדים הם יכולים להפחית את ההשפעות השליליות של האירועים הקשים (Gewirtz & Zamir, 2014). מחקרים מראים כי הורים המצליחים לתמוך תמיכה רגשית בילדיהם במצבי מלחמה או איום ומאפשרים להם להביע את רגשותיהם בחופשיות, מפחיתים את הסיכון להתפתחות בעיות נפשיות בעתיד (Masten & Narayan, 2012). הורים המספקים לילדיהם הסברים מותאמים לגילם יכולים להפחית אצל הילדים את החרדה ולהגביר את תחושת השליטה, את המסוגלות ואת החוסן, ולהפחית במידה ניכרת תסמיני פוסט-טראומה (Ager & Metzler, 2017). עוד נמצא כי תקשורת פתוחה בין הורים לילדיהם מגבירה את תחושת הביטחון של הילדים ואת יכולתם לבנות חוסן (Haberstroh, & Werner, 2022).

דפוסי התקשורת בבית בין הורים לילדים על נושאים הקשורים לאלימות ונושאים השנויים במחלוקת נבדקו גם בקרב הורים בחבל קטלוניה בספרד (Torremorell et al., 2023). כמה מההורים הודו כי התקשו לנהל שיח המלווה באמפתיה ובהקשבה, וכמחצית מההורים (מתוך 1400) ציינו שהילדים מעדיפים לשותף את חבריהם בחששותיהם בעניין קונפליקט ומלחמה ופחות את ההורים. 35% מההורים ציינו שאינם מדברים על נושאים שנויים במחלוקת עם ילדיהם בשל גילם או בשל היעדר הזדמנות מתאימה לשיחה. לגיל הילד יש השפעה על ההבנה של המושגים הקשורים למלחמה. אופנהיימר ומנדמקר (Oppenheimer & Mandemaker, 2008) חקרו עמדות ילדים כלפי המושגים אויב וטרור מתוך התבוננות בילדים בני 6–11 שהתבקשו לתאר מהו טרוריסט עבורם. ילדים צעירים מתחת לגיל 7 לא יכלו לדון במושג כי הוא לא היה חלק מחייהם. ילדים בני 9 פירטו כי הטרוריסט נראה בעיניהם שלילי ומפחיד, אך הוא לא היה מזוהה עם קבוצה מסוימת. לילדים בני 9 יש יכולת רבה יותר לדון בנושאים האלה, הם בעלי מודעות לנושא וכבר רכשו ידע על אירועי טרור שמתרחשים או התרחשו בעבר. ככל שהילדים התקרבו לגיל 11, הם ציינו כי הטרוריסט נמצא בקבוצה תרבותית ודתית מסוימת. נתון דומה עולה בהבנת המושגים מלחמה ושלום. המידע על מהי מלחמה ועמדות הילדים כלפי מלחמה מושפעות ומשתנות על פי גיל הילדים והגיל הוא מנבא מהותי לעצם קיומן, לתדירות ותוכן השיחות של הורים עם ילדיהם על מלחמה. לטענת הכותבים ילדים צעירים עד גיל 5 לא הבינו את המושג מלחמה וציירו ציורים שאינם מתאימים לנושא וציטטו את הוריהם בהיותם מקור מידע; ילדים בוגרים יותר בני 7–11 ציטטו ידע שרכשו מאמצעי התקשורת, מהטלוויזיה וממשחקי המחשב.

הקוורט ואופנהיימר (Hakvoort & Oppenheimer, 1998), מתארים מודל של חמישה שלבים בהתפתחות ההבנה של מושגי מלחמה ושלום אצל ילדים:

1. שלב 0 – אגוצנטרי (גיל 0–6): ילדים רואים בשלום ובמלחמה אירועים יציבים ותלויי הקשר. ההבנה שלהם מוחשית, ברורה וממוקדת באובייקטים.
 2. שלב 1 – קבלת תפקידים מיוזעת חברתית (גיל 6–8): הילדים מתחילים לזהות ולהבין יחסים בין-אישיים. הם מבינים ששלום הוא נוכחות של חברים ומלחמה היא סכסוך עם חברים.
 3. שלב 2 – רפלקציה עצמית (גיל 8–10): הילדים מבינים כי המושג שלום הוא שיתוף פעולה בין קבוצות הכולל תהליכים פסיכולוגיים וכי מלחמה היא סכסוך דו-צדדי. ההבנה הופכת ממוחשית למופשטת ומוכוונת ערכים.
 4. שלב 3 – קבלת תפקידים (גיל 10–12): הילדים רואים בעצמם צד שלישי ניטרלי. הם מתחילים להבין מהם ערכי ליבה של תרבות השלום, כמו סובלנות, קבלה וכבוד הדדי. מלחמה היא חוויה של סכסוך הדדי בין פרטים למדינה.
 5. שלב 4 – אימוץ תפקידים חברתיים (מגיל 12 ועד בגרות): אין הבנה מושלמת והמוסכמות החברתיות הן פשרות המסתמכות על תהליכים דמוקרטיים. שלום מקושר למימוש זכויות כלליות ומלחמה מוגדרת סכסוך.
- דינג (Deng, 2012) טוען כי להורים יש תפקיד חשוב בתיווך המלחמה לילדים. מחקרו של דינג עוסק בהשפעת המלחמה על השיח בין הורים לילדים בטאיוואן ובשאלה איך ילדים חווים מלחמה. נמצא כי רוב הילדים (80% בערך) דיווחו שהם לא דיברו עם הוריהם על מלחמה אבל גם לא על נושא השלום. כאשר הנושא עלה, ההורים והילדים נטו להגדיר שלום בעיקר במונחים שליליים כמו היעדר מלחמה או סכסוך.
- לדעת כמה חוקרים השתיקה של ההורים מגינה על הילד. במחקרים שנעשו בקרב ילדי פליטים בשוודיה ובדנמרק נמצא כי דווקא לתקשורת פתוחה יש השפעה שלילית על המצב הרגשי של הילדים (Angel et al., 2001). עם זה חוקרים אחרים מציינים שאי-חשיפה של הסיפור הטראומטי או שתיקה בתוך משפחות קשורות להעברה בין-דורית של סבל טראומטי. תופעה זו המכונה "תרבות שתיקה" (conspiracy of silence), מתארת התנהגות של קבוצת אנשים שבהסכמה בלתי מפורשת אינה דנה או מכירה בנושא מסוים והיא נחקרה בעיקר במשפחות של ניצולי שואה (Giladi & Bell, 2013). הטענה הרווחת כיום היא כי הורה שחווה טראומה גדולה ושלא תקשר בגלוי עם ילדיו בעניינה, יעביר את הטראומה לילדים ברגש לא מודע, בסודות, בשתיקות ובמילים שלא נאמרו (Dalgaard & Montgomery, 2015). הימנעות משיח הקשור למלחמה עולה גם במחקר עם אימהות בדואיות לאחר אירועי מבצע צוק איתן (Ben-Asher, 2016). האימהות הבדואיות דיווחו כי הן לא ידעו להסביר לילדים את אירועי המלחמה והעדיפו לחכות שהילדים יקבלו הסבר עליה מבית הספר אף על פי שבעת המלחמה בתי הספר היו סגורים בשל החופש הגדול. האימהות סיפרו שהן חיכו לתחילת שנת הלימודים כדי שהתלמידים יקבלו הסבר "ממי שיוזע להסביר", כלומר מהמורים. ייתכן שלהבדלים בתיווך ובהבנת הילדים את המושגים המורכבים של מלחמה, שלום ואירועים הנובעים מהמלחמה יש השפעה הנובעת מהבדלים גאוגרפיים, כלכליים, פוליטיים ותרבותיים (Ilfiandra & Saripudin, 2023).
- בדרך כלל המשפחה היא הסביבה הראשונית החשובה לילדים צעירים לתווך מושגים מורכבים ולעזור להתמודד עם נושאים כמו מלחמה ומוות. לקבוצת הגיל ולמבוגרים בבית הספר יש חשיבות רבה בגיל התבגרות (Rowling & Holland, 2000). הילדים מפתחים

מערכות יחסים של אמון וקשר קרוב גם עם מבוגרים מחוץ למשפחתם ובית הספר הופך למקום שהילדים מבליים בו את מרב זמנם, ולכן בית הספר עשוי להיחשב "משפחה בטוחה שנייה". אם כך, לבית הספר ולמורים עשויה להיות חשיבות רבה לתווך מושגים מורכבים. המורים אמורים להיות אמונים על ההבנה כיצד לתווך את המושגים המורכבים לילדים על פי התפתחותם.

במחקר שבדק כיצד צוות מורות וילדים בני 5–8 בבית ספר יסודי באיחוד האמירויות חווים מלחמה, תיארו המורות קושי לשוחח על כך בכיתה. לטענתן הילדים צעירים מדי בשביל להבין וללמוד מושגים כמו מלחמה ומוות ויש להסתפק בהם כי הם נחשפים אליהם בתקשורת. כמה מהמורות טענו כי הן רוצות להגן על הילדים מפני נושאים מורכבים ואף חששו מהתנגדות ההורים לגעת בנושא. נוסף על כך הן ציינו כי הן לא יודעות ולא קיבלו הכנה באשר לדרך הנכונה לשוחח עם הילדים בנושא (Buldu, 2009). הקושי של המורות לשוחח על נושאים כמו מלחמה, מוות וטרור עולה גם במצבים שהמורות נתקלים בהתמודדות של תלמיד עם אבל ושכול. הקושי לא נובע רק מהחששות האישיים של המורה, אלא לעיתים בשל חוסר מדיניות ברורה והכנה של הצוותים החינוכיים לעסוק בתחומים אלה. הולנד (Holland, 2016) מתאר במחקרו את חשיבות המורים בתיווך מושג המוות ובתמיכה באבל של ילדים כי המורים סיפרו שאין מדיניות ברורה בבית הספר על דרך התמיכה הרצויה לילדים באבל, אין תגובה פרואקטיבית של מערכת החינוך להכשרה ומניעה בתחום. אין תיווך לנושא של מוות ואבל, אלא תגובה בלבד לאחר האובדן (Holland, 2016). צוותי בית הספר שנשאלו על מתן התמיכה בילדים שחוו אבל ואובדן תיארו קושי שנבע מחוסר ידע ומתחושות פגיעות אישית של המורים שהתקשו בשל שחיקתם ותחושה שאין להם תמיכה ואמון שהם עצמם יכולים לשמש מקור תמיכה לילדים (Costelloe et al., 2020). לעומתם נמצא שמורים לחינוך מיוחד היו מקור תמיכה חשוב לילדים שהתמודדו עם אבל מכיוון שהכירו את קשיי הלמידה ואת צורכיהם הרגשיים והיו מסוגלים לפרש ולהבין את התנהגות הילדים גם כשהתקשו לתקשר תקשורת מילולית וזאת בשל הכשרה מתאימה לצוות החינוכי מתוך שיח פתוח ומאפשר על מוות, אבל ותחושות קשות של הילדים והצוות עצמו (Shalev et al., 2024).

דפוסי תקשורת וחינוך למלחמה ושלוש נבדקו גם בקרב מורים בבתי ספר (Ilfiandra & Saripudin, 2023). אחת ההמלצות הייתה כי על התלמידים להיות שותפים פעילים בלמידת נושא השלום בדרך חווייתית ולא תחרותית שתאפשר פיתוח נקודות מבט מורכבות יותר בסוגיות שנויות במחלוקת וכי לחינוך לשלוש יהיו השפעות ארוכות טווח על שינוי של תרבות אלימה לתרבות שלום, כיתות שישמשו "אזורי שלום" וישפיעו על אקלים בית הספר כולו.

רוב המחקרים מדגישים את החשיבות של עיתוי החשיפה ודרך התרחשותה. עם זה עולה כי היכולת להתמודד עם הטראומות קשורה גם למשתנים אחרים כמו גיל הילד ורמת החשיפה הישירה של הילדים לטראומה (Dalgaard & Montgomery, 2015). הגילוי המווסת (modulated disclosure) למידע כולל רכיבים אלה: 1. התאמה לגיל ולרמת הבנה של הילד, ילדים צעירים יקבלו פחות פרטים והסברים פשוטים יותר, ואילו למתבגרים אפשר לתת מידע מורכב יותר; 2. המידע נחשף בהדרגה ולא בבת אחת, כדי לא להציף רגשית את הילד; 3. עידוד תקשורת פתוחה עם הילדים כדי שיביעו את רגשותיהם, וכן יהיה אפשר להבהיר מידע שלא הובן ושהוא לא לבד (Masten, 2015; Guyer et al., 2009).

החשיפה למידע קשה ומאיים איום חד-פעמי וביתר שאת כאשר הוא חוזר במרוצת הזמן מתוארת בספרות אחת הסיבות לטראומה משנית. טראומה משנית (ST) נוגעת להשפעה של חשיפה עקיפה לחוויות טראומטיות כאשר אנשים שלא היו נוכחים בגופם באירוע עצמו עדים לכאב, לפחד ולאימה של אלו שנפגעו ממנו (American Psychiatric Association, 2013). בשל פעולות טרור ומלחמה שהילדים עלולים להיחשף אליהן ברשתות החברתיות למיניהן ובטלוויזיה, הורים רבים תוהים איך ומתי עליהם לשוחח עם ילדיהם בנושאים אלו. כיצד עליהם לעשות זאת בלי חשש שהשיח בנושא יעצים את הפחד של ילדיהם? אופנהיימר (Oppenheimer, 2006) טוען בתגובה על שאלה זו כי השיח הפתוח על מלחמה וטרור לא יעצים את פחד הילדים וכי במידה שהוא ייעשה על פי שלבי התפתחות הבנתם, יאפשר השיח הזדמנות לילדים לספר על הדאגות שלהם ולא להיוותר לבד עם הדאגה.

יש לציין כי בקרב ילדים שההתערבות נעשתה בקבוצה לאחר שנפגעו במלחמה נראתה התאוששות גדולה יותר מילדים שההתערבות הטיפולית שלהם הייתה פרטנית או אלו שלא נעשתה איתם התערבות כלל (Ager & Metzler, 2017). עוד נמצא כי תמיכה חברתית של מורים ועמיתים ותחושת סולידריות חברתית הביאה לידי שיפור במצב הילדים (Werner, 2012).

הגילוי המווסת מאפשר חשיפה למידע בהדרגה ובהתאמה לגיל הילד וליכולת ההבנה שלו. הדרגתיות זו נועדה כדי שלא להציף רגשית את הילד ולשוחח עימו על מידע שלא הבין אותו (Guyer et al., 2009). חשיבות הבנת התהליך של גילוי מווסת ויישומו בדרך נכונה יכולים לסייע להורים ולמערכת החינוך לתמוך בילדיהם ביעילות במצבי טראומה ולסייע להם לפתח חוסן ויכולות להתמודדות.

מתקפת השבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל

מתקפת הטרור בשבעה באוקטובר 2023 והמלחמה הקשה בין ישראל לארגוני הטרור שהחלה אחריה, הציבו לפני ההורים בישראל אתגר של הסברה ותיווך המציאות במצבים של איזודאות ואלימות קיצונית. כמו כן התנהל פינוי של תושבים רבים מבתיים ומעבר למגורים זמניים, והיה צורך גם להגיב על איומים ביטחוניים מתוך ניסיון להסביר לילדים שחוו אובדן ואבל בסביבתם – מציאות שגם המבוגרים התקשו להבין. ומעל לכול מרחפת העננה השחורה של עשרות השבויים והנעדרים שנחטפו מבתיים, ושהמאבק על החזרתם עומד בראש סדר היום הציבורי בישראל.^{*} באירועי השבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל שנפתחה לאחר מכן, היו כל תושבי המדינה מאוימים ישירות או שותפים פעילים בדרכים מגוונות בנשיאה בנטל המלחמה. אירוע המשפיע על ציבור שלם כטראומה משותפת ומתמשכת מכונה בספרות "טראומה קולקטיבית" (כץ ואחרים, 2023). המבוגרים והילדים נחשפו למציאות קשה של טבח ילדים, נשים וזקנים חסרי אונים. ואולם יותר מכל אופיינו החודשים שלאחר פרוץ המלחמה בשיח נוקב שבמרכזו עמדו החטופים, הנעדרים והשבויים. מושגים קשים אלה נושאים בתוכם יסודות של איום, חרדה ועמימות והם אינם חלק מהשיח השכיח המתנהל עם ילדים צעירים. אירוע טראומטי ובפרט חשיפה לאלימות מנפצים את האשליה של הילדים כי ההורה שלהם הוא

* נכון לזמן כתיבת המאמר באוגוסט 2024.

מגן אנושי ומסוגל להגן עליהם מכל סכנה. בד בבד דמויות ההתקשרות חשות אשמה שילדם נחשף לאלימות ולסכנה. במצב זה אך טבעי הוא שההורים ינסו להימנע מלעורר את השיח בנושא החטופים והשבויים. ואולם במציאות החיים בישראל של סוף 2023 ושנת 2024 מאבק המשפחות להחזירם נכח יום-יום בכל ערוצי התקשורת ונכנס לשיח היום-יומי. הארץ נמלאה בתמונות החטופים. המושגים הקשים חודרים למציאות היום-יומית באמצעות שלטי רחוב גדולים עם תמונות החטופים, סיפורי המשפחות בתוכניות האירוח למיניהן, מהדורות חדשות ושיחות מזדמנות ספונטניות של מבוגרים בנוכחות הילדים. יש לזכור כי בתקופה קשה זו נחשפו הילדים גם ללוויות רבות.

מטרת המחקר לתת טיפול הורי מותאם, להעשיר את הידע הקיים כדי לסייע להורים לנהל שיח מותאם לצרכים הרגשיים של הילדים, ולהקשר הסביבתי קהילתי בשיח בין ההורים לילדים.

חשיבות המחקר מתחזקת לנוכח בקשות הורים והסגל החינוכי העובד עם הילדים לקבל כלים לדרך שינהלו בה את השיח בנושא ולתווך לילד את המציאות המורכבת מתוך הגנה על תחושת הביטחון שלו וחווית המוגנות (כץ ואחרים, 2023).

שאלות המחקר

מהו המרחב הפיזי והחברתי שבו נחשפו הילדים למידע על המלחמה בכלל ועל נושא החטופים בפרט? מי הן הקבוצות החברתיות של ההורים הנוטות ליזום את השיחה באופן פרואקטיבי ואילו מי הן הקבוצות חברתיות הנוטות להשאיר את תפקיד השיח החינוכי בשעת מלחמה למערכת החינוכית? מה הם הקשיים שדיווחו עליהם ההורים בשיחה עם ילדיהם וכיצד אפשר לתת להם פתרון הולם במערכת החינוך?

השיטה

זהו מחקר תיאורי פנומנולוגי במתודולוגיה משולבת (mixed methods research) איכותנית וכמותית.

המחקר נעשה בשני שלבים:

- מחקר חלוץ:** בשלב הראשון נעשה מחקר חלוץ שבו הופץ שאלון עלום שם קצר מאוד בקבוצות שונות של אימהות לילדים בגילים 5–10 שבו הן התבקשו לציין כיצד עלה הנושא לשיח עם הילדים (הנושא עלה ביוזמת הילד / הנושא עלה ביוזמת ההורים / הנושא עלה לאחר צפייה משותפת בטלוויזיה או האזנה לרדיו / הנושא עלה לאחר שיח בסביבה / חשיפה במערכת החינוך או שהנושא לא עלה). לאחר מכן בשלב השני התבקשו האימהות העונות לספר על השיחה ולשתף במחשבות, דעות, עמדות, לבטים או תובנות על הנושא. 73 אימהות ענו על השאלון. ממצאי שאלון החלוץ סייעו לנו לסווג באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאל של אשכולות נושאים שההורים הזכירו אותם (תוכן, תהליך, רגשות, מושא הדאגה ועוד).
- מחקר במדגם מקיף** (1189 נבדקים): הורים לילדים בגילים 3–25 (בהנחה שגם אם יש בוגר בן 25 עדיין ייתכן שיש מתבגרים בבית). מתוך התשובות של העונים במחקר החלוץ נבנה שאלון שהיו בו שאלות סגורות ופתוחות. השאלון נבנה גם בעזרת שאלונים מובנים ומתוקפים כמו שאלון טראומה לילדים (CAPS) להורים שהותאמו בפרטי השאלות לנושא המחקר. השאלות הפתוחות עסקו במהות

החשיפה לנושא, בידע וברגשות של ההורה במעורבותו בשיח (יוזם או מצטרף) וכן בתגובות הילד כפי שהוא פירש אותן. שלא כמחקר החלוץ, התבקשו ההורים בשאלון זה לתת מעט מידע על עצמם, כמו מקום מגורים ושינויים באורח החיים של המשפחה בשל המלחמה (מעבר למקום מגורים זמני, שירות מילואים של ההורים ושינויים אחרים). נוסף על שאלות סגורות שנותחו בניתוח כמותני היו גם שאלות פתוחות שהתשובות עליהן שימשו תשתית לממצאים בחלק האיכותני.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים הכמותיים נעשה בשיטות סטטיסטיות מקובלות (בעיקר ניתוח שכיחויות). תחילה מוצגים התפלגויות יוזמת השיחה והמקום שבו הילדים נחשפו לשיחת חטוף/שבוי. לאחר מכן נבחנו ההבדלים בין קיום שיחת חטוף/שבוי לאי־קיומה בין קבוצות סוציו־דמוגרפיות מסוימות באמצעות מבחן חי בריבוע לאיתלות וכן נבחנו הבדלים אלו בין משתתפים בגילים מגוונים שיש להם מספר אחר של ילדים באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים. לבסוף נבחנו ההבדלים בין קבוצות חשיפה לטראומה שונות זו מזו ובין קיום שיחת חטוף/שבוי באמצעות מבחן חי בריבוע לאיתלות.

ניתוח הנתונים האיכותניים נעשה על פי המקובל במתודולוגיה האיכותנית (דושניק וצבר־בן יהושע, 2016; Denzin & Lincoln, 2008) לפי ארבעה שלבים: איסוף החומר, מיון לקטגוריות ותמות, בחינת תת־התמות ואיסוף ציטוטים מדגימים. החומר האיכותני נלקח מתוך החלקים הפתוחים בשאלונים שהתבקשו בהם המשתתפים לדון בכתיבה חופשית בשאלת חשיפת הילדים לתכנים קשים ומורכבים הקשורים למלחמה ובייחוד למושגים חטוף/שבוי.

אתיקה: המחקר קיבל אישורי אתיקה נפרדים לכל אחד משני שלבי המחקר במוסד האקדמי שבו מלמדת החוקרת הראשונה.

ממצאים

תיאור ממצאים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר

לוח 1: ממצאים דמוגרפיים

משתתפים	$N = 1189$
גברים	50.8
נשים	49.2
גיל	55–22
גיל הילדים מהצעיר עד הבוגר	25–3
חילוני/דתי	46.9% – חילוני
	14.1% – מסורתי
	14.1% – דתי
	24.8% – חרדי
השכלה	66% – אקדמית
	34% – לא אקדמית

מרכז הארץ – 73.4%	אזור מגורים
צפון – 15.3%	
דרום – 11.3%	
עיר – 81.5%	מקום מגורים
כפר, קיבוץ, יישוב קהילתי – 18.5%	
גבוהה מהממוצע – 33.8%	הכנסה
ממוצעת – 29%	
מתחת לממוצע – 36%	

תחילה נביא את ממצאי המחקר הכמותני (הנוגע לשלב השני של המחקר) ולאחר מכן נציג את הממצאים בחלק האיכותני (הנוגעים למכלול הממצאים שהושגו בשני השלבים).

ממצאי המחקר הכמותני

היזומה לשיחה של ההורה עם הילד על המלחמה ועל נושא החטופים והשבויים

ממצאי השאלון הראו כי היזומה לשיחה התחלקה כמעט שווה בשווה בין ההורים לילדים. הנתון המעניין הוא כי למעלה משליש מהילדים נחשפו למידע במערכת החינוך. לממצא זה חשיבות רבה בשל הצורך לתת הדרכה מקצועית לסגל החינוכי משום שלפי הממצאים שעלו ודווחו לעיל, המרחב החינוכי (הגן ובית הספר) הוא המקום שבו הילדים נחשפים לראשונה למידע על ההסברה (בין שהוא מותאם להם, בין שהוא מוגש ובין שהם מקבלים מחברים מידע לא מווסת או בהכרח אמין).

לוח 2 מציג את התפלגויות המשתנים הקשורים ביוזמת השיחה ואת המקור ששמע ממנו הילד על אירועי המלחמה.

לוח 2: התפלגויות המשתנים		
יוזמת השיחה על המלחמה ועל המושג חטוף/שבוי		
56.7	611	יוזמת ההורה
43.3	466	יוזמת הילד
יוזמת הילד – הקשר		
30.9	143	שמע מהסביבה
36.1	167	דיברו במוסד החינוכי
25.5	118	צפייה בטלוויזיה או בשלטי חוצות
7.6	35	אחר

בחנית ההבדלים בין קבוצות סוציודמוגרפיות מגוונות לשיחה בין ההורים לילדיהם על המלחמה

נבדקו ההבדלים בין שיחה על המלחמה ובייחוד על הנושא של שיחה על המלחמה ועל חטופים ושבויים ובין משתנים סוציודמוגרפיים קטגוריאליים, כגון מגדר, מצב משפחתי, השכלה, ארץ לידה, מידת דתיות והכנסה. הבדלים בין השיחה לאימקיומה והמשתנים הסוציודמוגרפיים נבחנו באמצעות מבחן חי בריבוע לאיתלות ומפורטים בלוח 3. ההבדלים בין קיום שיחת חטוף/שבוי למשתנים הרציפים, כגון גיל ומספר ילדים, נבחנו באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים ומפורטים בלוח 3.

כפי שמתואר בלוח 3, מניתוח χ^2 חי בריבוע לאיתלות עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בשיח עם הילדים על המלחמה ועל המושגים חטוף/שבוי בין המגדרים. אימהות נטו לשוחח עם ילדיהן שיחה כזאת ואילו האבות נטו שלא לשוחח שיחה כזאת. נמצאו הבדלים מובהקים בין אקדמיים ללא אקדמיים. אקדמיים נטו לשוחח שיחה כזאת ואילו לא אקדמיים נטו שלא לשוחח שיחה כזאת. עוד עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בין אנשים מרמות דתיות מגוונות. אנשים שהגדירו את עצמם חילוניים או דתיים נטו לשוחח על חטוף/שבוי עם ילדם, ואילו מסורתיים וחרדים נטו שלא לשוחח שיחה כזאת. לא נמצאו הבדלים מובהקים בשיחת חטוף/שבוי או אייקומה בין אנשים שיש להם מצב כלכלי מסוים.

לוח 3: הבדלים בין קבוצות סוציודמוגרפיות לשיחה על המלחמה ועל חטופים ושבויים באמצעות מבחן χ^2 חי בריבוע לאיתלות

χ^2, p	שיחה על המלחמה ועל חטוף/שבוי	
	לא	כן
מגדר		
$\chi^2 = 7.49, p = .006$	(251) 45.6	(299) 54.4
	(299) 53.9	(256) 46.1
השכלה		
$\chi^2 = 13.48, p < .001$	(214) 57.5	(158) 42.5
	(336) 45.8	(397) 54.2
הכנסה		
$\chi^2 = 7.22, p = .06$	(5) 45.5	(6) 54.5
	(200) 52.9	(178) 47.1
	(161) 51.9	(149) 48.1
	(154) 43.8	(198) 56.3
רמת דתיות		
$\chi^2 = 9.85, p = .02$	(242) 46.4	(279) 53.6
	(86) 54.1	(73) 45.9
	(69) 44.8	(85) 55.2
	(153) 56.5	(118) 43.5

בחינת ההבדלים בין שיחה על המלחמה ועל החטופים והשבויים בגילים מגוונים ובין מספר הילדים נבחנה באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים ומפורטת בלוח 3. מהניתוח עלה כי נמצאו הבדלים מובהקים בין משתתפים בגילים מגוונים עם מספר ילדים אחר בניהול שיחה על המלחמה והשבויים. גיל המשתתפים ששוחחו שיחה כזאת עם ילדיהם היו מבוגרים יותר לעומת משתתפים שלא שוחחו שיחה כזאת. כמו כן משתתפים שיש להם יותר ילדים נטו לשוחח שיחות אלו עם ילדיהם לעומת משתתפים שיש להם פחות ילדים. אפשר לראות כי במשפחות שבהן השכלת ההורים אינה אקדמית וההכנסה ממוצעת או נמוכה יש נטייה רבה יותר להימנע משיח עם הילדים על המלחמה ועל המושגים חטוף ושבוי. נמצא כי האימהות פעילות יותר מהאבות בשיחות המתווכות לילדים את מציאות המלחמה.

לוח 4: הבדלים בין גיל ההורים ומספר הילדים ובין שיחה על המלחמה ועל חטופים ושביים באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים

t, p	שיחה על המלחמה ועל חטוף/שבוי	
	לא	כן
$t = 6.52, p < .001$	(7.20) 36.93	(6.55) 39.64
$t = 5.47, p < .001$	(1.58) 2.47	(1.47) 2.98

גיל

מספר ילדים

בחינת ההבדלים בין קבוצת חשיפה לטראומה בשיחה על המלחמה ובמושגים חטוף/שבוי בין ההורים לילדיהם

בחינת ההבדלים בין קבוצות שנחשפו לטראומה בשל מלחמת חרבות ברזל ובין קבוצות שלא נחשפו במשתנה של שיחה על המלחמה בין ההורים לילדים, נעשתה באמצעות מבחן חי בריבוע לאייתלות בשל אופיים הקטגוריאלי של המשתנים. הניתוח מפורט בלוח 5. מהניתוח עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בשיח על המלחמה ועל חטוף/שבוי בין משתתפים שילדם נחשף למלחמה או לאירוע טראומטי, שמישהו קרוב להם משרת במקום מסוכן או כאלו שילדם מכיר מישהו שנפגע ובין אלו שילדם לא נחשף אליהם.

לוח 5: ההבדלים בקיום שיחת חטוף/שבוי בין קבוצות חשיפה לטראומה מגוונות בשל מלחמת חרבות ברזל באמצעות מבחן חי בריבוע לאייתלות

χ^2, p	לא	כן
מספר האזעקות/שהות במרחב מוקדם		
$\chi^2 = .19, p = .66$	(57) 47.9	(62) 52.1
	(493) 50	(493) 50
חשיפת הילד למלחמה או אירוע טראומטי		
$\chi^2 = 13.23, p < .001$	(412) 53.4	(360) 46.6
	(138) 41.4	(195) 58.6
קרוב משפחה גרעינית שירת במקום מסוכן		
$\chi^2 = 4.61, p = .03$	(430) 51.6	(403) 48.4
	(120) 44.1	(152) 55.9
הילד איבד מישהו קרוב במהלך המלחמה		
$\chi^2 = .14, p = .71$	(538) 49.9	(541) 50.1
	(12) 46.2	(14) 53.8
הילד הכיר מישהו שנפגע		
$\chi^2 = 34.42, p < .001$	(496) 53.7	(428) 46.3
	(54) 29.8	(127) 70.2
היסטוריה של שכול לאומי או צבאי		
$\chi^2 = 2.82, p = .09$	(505) 50.6	(493) 49.4
	(45) 42.1	(62) 57.9
מעבר מקום מגורים בשל המלחמה		
$\chi^2 = .43, p = .51$	(518) 50	(518) 50
	(32) 46.4	(37) 53.6

בלוח 5 אפשר לראות כי משתתפים שילדם נחשף למלחמה או לאירוע טראומטי או למישהו שנפגע, ומשתתפים שיש להם קרוב שמשרת במקום מסוכן נטו יותר לשוחח על המלחמה ועל המושגים חטוף/שבוי עם ילדם, לעומת משתתפים שילדם לא נחשף לכל אלו שנטו יותר שלא לשוחח עליהם עם ילדם.

ניתוח איכותני

מתוך כלל הנבדקים 168 פירוט בחלק האיכותני כיצד נחשפו הילדים למידע על אירועי המלחמה ועל נושא החטופים והשבויים.

מתוך כלל החומר האיכותני עולות ארבע תמות מרכזיות:

1. ההפתעה של ההורים מחשיפת המידע על המלחמה.
2. הדרכים המגוונות שנחשפו בהן הילדים למידע.
3. סוכני המידע.
4. דרכי ההתמודדות של ההורים.

להלן נדגים תמות אלו מתוך המידע שהופק בחלק הפתוח של השאלון.

1. ההפתעה של ההורים מחשיפת המידע על המלחמה

ההורים שהקפידו שהמידע הקשה על המלחמה לא יגיע לילדים הופתעו כשנוכחו שהמידע הגיע אליהם מחוץ לבית: "הוא חזר מבית הספר ושאל מה זה חטופים, נשארתי פעורת פה כי השתדלתי לא לחשוף אותו כלל בכל התקופה".

כמה מהילדים סיפרו על החשיפה למידע רק בדרך אגב: "היא שמעה מילדים בבית הספר שיש ילדים חטופים ופחדה ללכת לישון ואמרה שהיא מפחדת שיחטפו אותה. כך גיליתי שהיא יודעת".

גם כאשר ההורים מודעים להיתכנות חשיפה זו עדיין הם מופתעים ממנה:

זה שיח שאי אפשר היה שלא יתקיים, בכל המעגלים. אפילו בגן הילדים התפתח שיח על המלחמה ועל ההורים במילואים ובסכנת חיים! למרות שברור היה שאין הגנה הרמטית על הילדים מפני חשיפה למידע – אנחנו הופתענו שזה הגיע לשם.

הילדה נחשפה למלחמה בשיחות עם ילדים אחרים בגן. הילדים בגן נחשפו דרך ילדי בית הספר. ניסינו לא לחשוף אותה אבל אי אפשר היה כי העטיפה לא יכולה להיות הרמטית.

2. הדרכים המגוונות שבהן נחשפו הילדים למידע

מהממצאים עולה כי ילדים רבים נחשפו במערכת החינוך לתוצאות הקשות של המלחמה בשל הידיעה שהשבויים, החטופים והחללים לא היו רק מאזור מסוים בארץ. נראה שמספרם הרב של ההרוגים, החטופים והשבויים כמעט שלא השאיר קהילה שלא חוותה שכול כאשר בית הספר או הגן הם חלק מן הקהילה ושותפים לכאב המשפחות שנפגעו: "אח של הגננת נפל במלחמה"; "לצערי אבא של ילד מהכיתה של הילדים שלי נחטף לעזה ובהמשך גילו שנרצח"; "מישהי מהסגל של בית הספר נהרגה במסיבה בנובה"; "בבית הספר של הבת שלי היה ילד חטוף"; "אבא של ילדה בגן שלה נהרג בעזה"; "חברה מהכיתה הכירה את אחת החטופות וסיפרה על כך בכיתה"; "הבן החייל של המורה לאומנות נהרג במלחמה".

3. סוכני המידע

סוכני המידע היו שונים זה מזה וכן גם אמינות המידע שהתקבל מהם. בין סוכני המידע נמצאים הילדים עצמם שהידע שלהם על המתרחש היה עמום והותאם לעולם השכלי שלהם. למשל, באחת המשפחות הבינה האם כי בנה בן השמונה נחשף למידע בבית הספר לאחר שהבן חזר הביתה וסיפר שמישהו קילל אותו וקרא לו "יא חטוף מעזה!". האם שאלה את הילד על משמעות המילים והילד אמר לה שהוא לא יודע.

ילדים אחרים נחשפו למלחמה באמצעות סרטונים והביאו את המידע לחבריהם בכיתה: "הילדה נחשפה בכיתה למלחמה באמצעות סרטונים שהועברו בין ילדי הכיתה"; "הילדה חזרה כל פעם עם סיפורי זוועות שהיא שמעה בכיתה".

עוד עניין שהביא לידי חשיפה ספונטנית של אירועי המלחמה והתוצאות הקשות שלה היה השתלבותם של ילדי מפונים במערכת החינוך:

מייד אחרי חופשת חנוכה שולבו בגן ילדים מפונים. עד אז הצלחנו לשמור עליהם בבועה. אמרנו שיש מלחמה אבל היא מאוד רחוקה. ילדים שפנו מהעוטף ועברו חוויות לא פשוטות סיפרו על כך בגן והכניסו שינויים התנהגותיים. פתאום עלו שאלות שונות מה זה החמאס, חטופים...

בעוד הילדים הם הסוכנים הבלתי פורמליים והבלתי אמינים בעניין המידע, המורים נחשבים למי שמסוגלים לתת את המידע מתוך בקרה באמצעות שיחות והסברים. כמה מההורים מציניים את השיחות שהיו לילדים עם המורים אך הם אינם מפרטים את אופי השיחות, הדרך שהן נעשו בה והשאלות או הנושאים שעלו בהן ומסתפקים באמירות כלליות על עצם קיומן של שיחות אלה. ממצא זה מעלה שאלה על הקשר שבין ההורים למורים בנוגע לדיונים שנעשים בבית הספר אולי בספונטניות "מחוץ למערכת" בנושאים רגישים בין הילדים למורים.

4. דרכי ההתמודדות

אחד התנאים להתמודדות עם המציאות הוא הקבלה שלה. למשל, אחת האימהות תיארה זאת: "אנחנו לא חיים בבועה, הילדים שומעים בכיתה וגם שומעים שיחות של מבוגרים סביבם. גם אם הילד לא חלק מהשיחה [...] הוא עדיין מקשיב לה".

ההורים מבינים שהם אלו שנדרשים לתווך את המציאות: "בגן הילדה שמעה על חטופים, חיילים, מלחמה. היינו צריכים לתווך לה את זה בצורה שמותאמת לגילה"; "הרגשתי שאני יכולה לדבר עם הילד בגובה עיניים ושהוא מבין את מה שאני מסבירה לו".

ההורים נשאלו מה היה יכול לסייע להם לשוחח עם הילדים באופן מותאם. הורים רבים ציינו ידע כמקור ראשון לעזרה. הידע יכול להתקבל מקריאה של ספרים, כלים ומדריכים כמו סרטונים של משרד החינוך "שמלמדים מה לענות על השאלות". ההורים נתנו חשיבות רבה לקבלת הסבר מתאים של פסיכולוגים חינוכיים. אחד ההורים מתאר את הממד התפקודי של הידע: "לצבור עוד ביטחון וידע ואינפורמציה ממה שמתרחש ולדאוג שהמידע שמגיע לילד נכון". מקור עזרה אחר שההורים מציניים הם ההורים עצמם: "לשמוע הורים אחרים".

עם זה נמצאו גם תשובות של חוסר אונים: "עדיף שהילדים לא ישאלו שאלות"; "אין אני יכול להסביר משהו שאני בעצמי לא מבין?"; "עדיף שזה לא היה קורה, זו מציאות הזויה"; "שום דבר לא יכול לעזור. המצב לא טוב והילדים מבינים".

דווקא על רקע תחושת חוסר אונים שכמה מההורים מביעים, מתחזקת ההבנה שנדרשת עבודה מערכתית מובנית שבה המורים במערכת החינוך יהיו האחראים העיקריים לתוך את המציאות ולהסבירה לילדים.

מעדויות ההורים עולה כי החשיפה של הילדים למושגים הקשים כמו חטוף ושבו במערכת החינוך הייתה בלתי נמנעת. נראה בבירור ההכרח של מערכת החינוך להתמודד במקצועיות עם אתגר ההסבר והשיח כפי שנציג בפרק הדיון.

דיון

אין עוררין כי המשפחה בדרך כלל היא הסביבה המתאימה ביותר לתת לילדים פתרונות מותאמים פיזיים ורגשיים בשגרה ויתרה מזו, במצבים שיש בהם איום ממשי על ביטחונם (בן עטר ובן אשר, בדפוס). עם זה יש גם הסכמה בקרב חוקרים על חשיבותה של הסביבה החינוכית במצבים אלה (Boss & Yeats, 2014; Holland and Rowling, 2000). במרוצת השנים הילדים מפתחים קשר של אמון עם מבוגרים מחוץ למשפחתם ובית הספר הופך למקום שבו הילדים מבלים את מרבית זמנם, כך שבית הספר עשוי להיחשב "משפחה בטוחה שנייה" ולשאת בתפקיד חשוב ומהותי בתיווך לילדים נושאים מורכבים (Holland, 2008). ממצאי המחקר הראו עד כמה חשובה סביבת בית הספר בנושא קבלת מידע ועיבודו במצב מלחמה. יתרה מזו, הממצאים הראו כי השיח עם הילדים קשור גם למשתנים חברתיים משום שבמשפחות שההורים אינם משכילים או מצבם הכלכלי ממוצע או נמוך יש נטייה מובהקת להעביר את האחריות לשיחה על המלחמה ולעיבוד המידע והרגשות של הילדים בעניינה – למערכת בית הספר.

אומנם המחקר הנוכחי התרכז בהורים, ואולם הממצאים שעלו ממנו מכוונים לצורך בשינוי ובפעולה בבתי הספר ובגנים. האומנם מערכת החינוך ערוכה לאתגר זה?

בספרות המחקר יש תמימות דעים באשר לצורך להכשיר את המורים לתמוך בילדים במצבי אובדן ושכול (שלו ואחרים, 2020; McManus & Paul, 2020; Costelloe et al., 2020). בכל רגע נתון ישנם ילדים בבית הספר שחוו אובדן ובכל זאת נמצא פער בין מספר הילדים שחוו אובדן ובין אלה המוכרים לצוות החינוכי ונמצאים בטיפול (בן אשר וארבלייברוך, 2012). יועצות חינוכיות שחוו אובדן של תלמיד דיווחו שלא הוכשרו לתת תמיכה ממושכת באבל של ילדים ושהן זקוקות להכשרה בייחוד לתמיכה בילדים עם מוגבלות. מחקרים מצאו כי מורים ומחנכים התקשו ללוות כיתות שתלמידיהן אבלים. המורים דיווחו על חוסר ידע בתחום ועל רגשות שליליים באשר לצורך לשוחח עם תלמידים אלו ולהתמודד עם הכאב ועם הקושי הרגשי. פעמים רבות נושא המוות היה טאבו ובשל החשש של המורה לשוחח עם התלמידים נמנעה מהם תמיכה ועזרה. הילדים נשארו בודדים באבלם בכיתה, אפופים בשתיקה, מבולבלים ושיוועו להכרה ברגשותיהם הקשים ותיקופם (Shalev et al., 2024; Stough & McAdams Ducey, 2018).

על הטיפול המתמשך בילדים שחוו אובדן נכתבה ספרות ענפה (למשל: Costelloe et al., 2020; McManus & Paul, 2019; Mulrine, 2020), והוקדשה תשומת לב מעטה למקומם

של המורים בליווי ילדים בשעת מלחמה. ייתכן שהדבר נבע מהחשיבה שעומות צבאיים פוסטמודרניים נעשים בפרק זמן קצר ובאזור תחום בלבד. מלחמת חרבות ברזל (וגם העימות המתמשך עם ארגוני הטרור בנגב המערבי שהיה לפני כן) הציבה לפני מערכת החינוך כולה את ההכרח לתת פתרון הסברתי לחוויית האיום של כל הילדים בארץ.

הביטוי המטפורי "שעת אפס" מתאר רגע מכריע, נקודת זמן קריטית שבה מתחילה פעולה חדשה לרוב בתנאים של לחץ או משבר. שעת אפס היא למעשה זמן שבו התלמידים נחשפים לנושאים חשובים שלא נמצא להם זמן במערכת הרגילה והתכנים הנלמדים בה הם בעלי חשיבות החורגת מהמסגרת הרגילה הקבועה. לטענתנו השיח על המלחמה דורש ממערכת בית הספר ליזום בעצמה תוכנית מקצועית מתאימה. תוצאות המחקר מראות כי גם אם מלכתחילה לא התכוונה מערכת החינוך לקבל עליה את משימת התיווך לתלמידים של מושגי המלחמה, היא נדרשת לעשות זאת. חיזוק לטענה זו מתקבל במחקר מהממצאים הכמותניים המעידים כי במשפחות בעלות הכנסה ממוצעת או נמוכה והשכלה לא אקדמית – בדרך כלל ההורים נמנעים מלשוחח עם הילדים על מושגי המלחמה ונוטים להעביר תפקיד זה לבית הספר. במילים אחרות: התפקיד "הועבר" לבית הספר גם בלי תכנון, דיון או הסכם מוקדם.

ברצוננו להציע כמה עקרונות יסוד לבניית תוכנית הכשרה מתאימה לסגל. לא מדובר בהכשרה חד-פעמית אלא בלמידה ובליווי מקצועי של הסגל החינוכי כל עוד נמשכת חוויית האיום על הביטחון. ההצעה המובאת להלן מצטרפת לעבודות מקצועיות, חשובות ויסודיות שעושים גופים אחרים הפועלים בתחום, כמו שפ"י, מכון ברוקדייל, נט"ל.

אלה הם ארבעת העקרונות שאנחנו מציעות להכניס למערכת החינוך: 1. בניית מרחב אמפתי מכיל לשיח פתוח; 2. עיגון הממד הערכי בשיח; 3. פיתוח פדגוגיה של שיח מתווך מציאות של מלחמה הכולל גילוי מווסת ופישוט לשוני; 4. הכשרת צוות. להלן נתאר בקצרה כל אחד מהעקרונות. יש לזכור כי כדי ליישם יש צורך בהבניה מפורטת של תוכנית שאינה מוצגת במאמר הנוכחי.

1. **בניית מרחב אמפתי מכיל לשיח פתוח:** מורים יכולים ליצור מרחבים בטוחים בכיתה לשיחות על נושאים קשים ולתת להם תמיכה רגשית נכונה שתסייע לילדים בהתמודדות עם מצבי טראומה (Jennings, 2019). מרחב בטוח ואמפתי בשיחה של ילדים עם מורים על נושאים רגישים כמו מלחמה הוא חשוב משום שהחווייה הבסיסית הקשורה למלחמה היא פחד, בלבול וחרדה. שיחה בסביבה בטוחה ואמפתית מאפשרת לילדים לבטא את הרגשות שלהם, לשאול שאלות ולחפש תמיכה. בסביבה כזאת הילדים מרגישים שהם יכולים להביע את חששותיהם בלי שיפוטיות או דחייה. השיחה בסביבה אמפתית יכולה לסייע לילדים ללמוד כיצד להתמודד עם רגשותיהם וכיצד להתייחס ברגישות לרגשותיהם של אחרים. הם לומדים כיצד להקשיב, להבין ולהגיב בהתאמה על המצוקות של חבריהם. האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה (APA) מדגישה את החשיבות של תמיכה רגשית ומתן מקום בטוח לשיחות על נושאים רגישים עם ילדים.

2. **שיח ערכי:** לרוב אנחנו מציגים לילדים את העולם המתחלק בין "טובים" ל"רעים", ומציגים את האלימות בהיותה פתרון הכרחי וצודק כדי לנצח במלחמה. צ'יי (Chae, 2023) מציעה לשנות את הדרך שבה אנחנו מדברים על נושאים אלו עם ילדים, ולעודד אותם לחשוב על דרכים של פתרונות לא אלימים, במקום להתמקד רק

באלימות ובמלחמה בהיותם פתרונות לגיטימיים (Arendt, 1970; Herzog, 2017). לדעתה של ציי (Chae, 2023) השיח הנוכחי מגביל את הדמיון המוסרי של הילדים ומצמצם את היכולת שלהם לחשוב על דרכים חלופיות לפתרון קונפליקטים. הדרך המסורתית שבה מציגים לילדים את נושא המלחמה – "טובים" נגד "רעים" – עלולה להיות מזיקה משום שהיא מלמדת את הילדים שאלימות היא פתרון לגיטימי לבעיות. במקום להציג את האלימות שהיא פתרון הכרחי, יש לעודד פיתוח של נרטיבים מורכבים המעודדים פתרונות של שלום ואי-אלימות (Orend, 2013).

3. **פדגוגיה של שיח:** בהבניית השיח החינוכי יש שני יסודות מפתח: גילוי מווסת (modulated disclosure) ופישוט לשוני (simplification). הגילוי המווסת נוגע לאופן שמידע רגיש או טראומטי מוצג לילדים בהתאמה לצרכים הקוגניטיביים והרגשיים שלהם. כיום יש הסכמה רחבה בין החוקרים כי גילוי מווסת חשוב לא פחות מהתוכן של מה שנחשף וכי תשומת הלב צריכה להיות ממוקדת באופן שהסיפור מסופר ובהקשרו (Ngameni et al., 2022; Rousseau et al., 2013). הפישוט הלשוני הוא שימוש בשפה המסתמכת על עקרונות של בהירות, דיוק וארגון מסודר של המידע. עקרונות של פישוט לשוני כוללים שימוש במילים פשוטות ויוס-יומיות במקום מונחים טכניים או מקצועיים, מבנה משפט פשוט, ארגון ברור של המידע ושימוש במספרים או בסמלים כדי להקל על הקריאה וההבנה (Stoll et al., 2022; Warde et al., 2018; בן עטר ובן אשר, בדפוס).

4. **הכשרת הצוות:** יצירת שיח פורה, מכיל, מווסת מותאם ומונגש הוא אתגר חינוכי ממדרגה ראשונה המחייב קידום מקצועי כחלק מן הפרופסיה הפסיכולוגית והייעוצית. השיח עם הילדים יכול להיות ספונטני, טבעי ואקראי בחצר בית הספר ויכול להיות מתוכנן בתוך יום הלימוד. שתי דרכים אלו משלימות זו את זו ושתייהן מחייבות הבנת עומק של תפקיד הסגל החינוכי והכשרתו המתאימה לאתגר העומד לפניו. גם בימי שגרה ילדים מתמודדים עם שכול במשפחה. כיום שכיחה בבית הספר תגובתיות של מורים בתמיכה בילדים. מצב זה נובע פעמים רבות בשל חוסר הידע ותחושת פגיעות אישית של המורים עצמם שהתקשו בשל שחיקתם וחוויה שאין להם תמיכה ואמון בעצמם לשמש מקור תמיכה לילדים (Costelloe et al., 2020). המורים והמורות בבית הספר מזהים את הקשיים הרגשיים של הילדים אך הם זקוקים להדרכה ולתמיכה כדי להתמקד בכאב של התלמידים ולא בכאב שלהם (Stoddart & McDonnell, 1999). פעמים רבות היחס כלפי הצרכים הרגשיים של התלמידים עשוי להידחק הצידה מפני דרישות דחופות יום-יומיות. במצב של מציאות טראומטית משותפת (Lavi et al., 2015) החשיפה של מורים לחוויות טראומטיות של תלמידים עשויה להיות מורכבת יותר בשל עומס רגשי וקושי של המורים עצמם בעניין המלחמה (Alvarez et al., 2022; Stratford et al., 2020).

במערכת המורכבת הזו בולט התפקיד החשוב והחינוכי של יועצי בית הספר (Alvarez et al., 2022). תפקידה של היועצת מרכזי בקידום גישה מבוססת התמודדות עם טראומה בכל היבטי החיים הבית ספריים. יועצי בית ספר נמצאים בעמדה טובה לתמוך בתלמידים שחוו טראומה, שכן יש להם מפגשים קבועים עם כיתות ועם כמה מהתלמידים. ליועצות כלי הערכה מתאימים לזיהוי תלמידים במצוקה והן מנהלות שיתופי פעולה סדירים עם

אנשי טיפול בקהילה ופסיכולוגים חיצוניים הנותנים טיפולים רגשיים לתלמידים ולמשפחות (Barrett & Berger, 2021). מתגובות ההורים עולה בבירור הצורך בהדרכת הורים כאשר הבקשה היא שאת ההדרכה ייתן פסיכולוג חינוכי. ההורים מעלים גם את התרומה של שיתוף הורים אחרים בהתלבטויות והצורך להיעזר בניסיונם של הורים אחרים. כפועל יוצא מכך ההמלצה היא עד כמה שאפשר לעשות את ההדרכה בקבוצות הורים.

אנחנו רואות בצורך בתיווך של מציאות המלחמה, בהתמודדות עימה ובפיתוח חוסן אישי וחברתי של תלמידים ומורים הזדמנות לבניית מגוון רחב של פרקטיקות להתערבות בבית הספר באמצעות יצירת מבנה ארגוני חדש שכינינו אותו כאן "שעת אפס". זהו שילוב דיאלקטי המסתמך על הכשרה מתאימה של הסגל החינוכי, תכנון מראש של מרחב השיח וקביעת זמן במערכת לקיומם הרצוף של מפגשים אלו. המציאות הקשה נכפתה עלינו, ואולם ההתמודדות עימה ובעיקר היכולת לסייע לילדים להמשיך את רצף הצמיחה וההתפתחות הנורמטיביים, הם באחריות משותפת של ההורים ומערכת החינוך. זהו אתגר שבו היועצות הן הכוח המקצועי המעוגן במערכת, שמכיר אותה ואת צרכיה ויכול להניע וליזום את התהליך, לבנות וללוות אותו.

רשימת מקורות

- בן אשר, ס' וארבליברוך, פ' (2012). "אבל שקוף" בבית הספר: הדרת תלמידים שחוו אובדן אישי. **פסיכואקטואליה, אוקטובר**, 42–45.
- בן עטר, א' ובן אשר, ס' (בדפוס). אני מוכן! מסרי הסברה לילדים במצבי איום ביטחוני ומלחמה. **שפה וחברה**, 20.
- דושניק, ל' וצברבן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צברבן יהושע, (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 217–235). מכון מופ"ת.
- כץ, כ', רוזנטל, א' וקניפז, ס' (2023). **מתווה להתערבות עם ילדים שנחשפו ל אלימות קשה ולמעשי טבח במלחמת "חרבות ברזל"**. מכון חרוב; משרד הרווחה והביטחון החברתי. <https://user-1723486.cld.bz/haruv-hat-11>
- שלו, ר', זמיר, ר' וברק, א' (2020). יגון ללא הכרה: מותו של תלמיד עם צרכים מיוחדים והתמודדות הצוות החינוכי בבית הספר. בתוך ח' בולס, ש' קניאל ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 11–42). רסלינג.
- Ager, A., & Metzler, J. (2017). Where there is no intervention: Insights into processes of resilience supporting war-affected children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(1), 67–75. <https://doi.org/10.1037/pac0000211>
- Aleksandrova, L. A., & Dmitrieva, S. O. (2024). юридическая психология и психология безопасности [Children and war: Review of foreign studies]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13(1), 139–149. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130113>

- Alvarez, J. M., Saunders, R., Neubauer, E., & Brown, C. H. (2022). School counselors implementing a trauma-informed approach through evidence-based practices. *Professional School Counseling*, 26(1a), Article 2156759X 221086742. <https://doi.org/10.1177/2156759X221086742>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Angel, B., Hjern, A., & Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4–15. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.1.4>
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arendt, H. (1970). *On violence*. Harcourt, Brace & World.
- Barrett, N., & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 24, 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Ben-Asher, S. (2016). Bedouin children and their reality perceptions of the war between Israel and Gaza. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(4), 484–501. <https://doi.org/10.1080/13602004.2016.1248177>
- Boss, P., & Yeats, J. R. (2014). Ambiguous loss: A complicated type of grief when loved ones disappear. *Bereavement Care*, 33(2), 63–69. <https://doi.org/10.1080/02682621.2014.933573>
- Buldu, M. (2009). Five- to 8-year-old Emirati children's and their teachers' perceptions of war. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 461–474. <https://doi.org/10.1080/02568540909594674>
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., The Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health — multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
- Chae, L. A. (2023). Talking to children about war. *Journal of Pacifism and Nonviolence*, 1(1), 52–64. <https://doi.org/10.1163/27727882-bja00007>
- Costelloe, A., Mintz, J., & Lee, F. (2020). Bereavement support provision in primary schools: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 36(3), 281–296. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1767040>

- Dalgaard, N. T., & Montgomery, E. (2015). Disclosure and silencing: A systematic review of the literature on patterns of trauma communication in refugee families. *Transcultural Psychiatry*, 52(5), 579–593. <https://doi.org/10.1177/1363461514568442>
- Deng, L. Y. F. (2012). "Parenting about peace": Exploring Taiwanese parents' and children's perceptions in a shared political and sociocultural context. *Family Relations*, 61(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00684.x>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *The landscape of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Gewirtz, A. H., & Zamir, O. (2014). The impact of parental deployment to war on children: The crucial role of parenting. *Advances in Child Development and Behavior*, 46, 89–112. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800285-8.00004-2>
- Giladi, L., & Bell, T. S. (2013). Protective factors for intergenerational transmission of trauma among second and third generation Holocaust survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(4), 384–391. <https://doi.org/10.1037/a0028455>
- Guyer, A. E., McClure-Tone, E. B., Shiffrin, N. D., Pine, D. S., & Nelson, E. E. (2009). Probing the neural correlates of anticipated peer evaluation in adolescence. *Child Development*, 80(4), 1000–1015. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01313.x>
- Güzelyurt, T. (2022). An investigation of the concept of war and peace in illustrated children's books. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 273–292. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1020036>
- Haberstroh, S., & Werner, C. (2022). The role of species interactions for forest resilience to drought. *Plant Biology*, 24(7), 1098–1107. <https://doi.org/10.1111/plb.13415>
- Hakvoort, I., & Oppenheimer, L. (1998). Understanding peace and war: A review of developmental psychology research. *Developmental Review*, 18(3), 353–389. <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0471>
- Herzog, A. (2017). The concept of violence in the work of Hannah Arendt. *Continental Philosophy Review*, 50, 165–179. <https://doi.org/10.1007/s11007-016-9380-6>

- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P.R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/03069880802364569>
- Holland, J. (2016). *Responding to loss and bereavement in schools: A training resource to assess, evaluate and improve the school response*. Jessica Kingsley.
- Holland, L.& Rowling, R. J. (2000). Grief and school communities: The impact of social context, a comparison between Australia and England. *Death studies*, 24(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/074811800200685>
- Ilfiandra, I., & Saripudin, M. (2023). The conception of war and peace in early childhood: A phenomenological analysis of kindergarten children in Banten, Indonesia. *Journal of Peace Education*, 20(3), 361–384. <https://doi.org/10.1080/17400201.2023.2261394>
- Jennings, P. A. (2019). Teaching in a trauma-sensitive classroom: What educators can do to support students. *American educator*, 43(2), 12–17, 43.
- Knapczyk, S. (2024). War and children: A specific case of historical experience. In K. Kumar (Ed.), *Articulating childhood trauma: In the context of war, sexual abuse and disability* (pp. 37–49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032710600>
- Lavi, T., Nuttman-Shwartz, O., & Dekel, R. (2015). Therapeutic intervention in a continuous shared traumatic reality: An example from the Israeli–Palestinian conflict. *The British Journal of Social Work*, 47(3), 919–935. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv127>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>

- McManus, E., & Paul, S. (2019). Addressing the bereavement needs of children in school: An evaluation of bereavement training for school communities. *Improving Schools*, 22(1), 72–85. <https://doi.org/10.1177/1365480219825540>
- Mulrine, S. (2020). *Death and grief in working-class communities: Narratives of recently bereaved carers* [Unpublished doctoral dissertation]. Teesside University.
- Ngameni, E. G., El Hussein, M., Dozio, E., Kokou-Kpolou, C. K., Apter, G., & Moro, M. R. (2022). Whether and when disclosing the trauma to one's children in a migratory context? A pilot mixed methods investigation. *BMC psychology*, 10, Article 144. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00858-w>
- Oppenheimer, L. (2006). The belief in a just world and subjective perceptions of society: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 29(4), 655–669. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.014>
- Oppenheimer, L., & Mandemaker, E. (2008). Children's conceptions of terrorists: Exploratory studies. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 14(2), 193–213. <https://doi.org/10.1080/10781910802017339>
- Orend, B. (2013). *The morality of war* (2nd ed.). Broadview Press.
- Rousseau, C., Measham, T., & Nadeau, L. (2013). Addressing trauma in collaborative mental health care for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(1), 121–136. <https://doi.org/10.1177/1359104512444117>
- Shalev, R., Zamir, R., & Barak, O. (2024). Disenfranchised grief: The death of a student with special needs and the coping of the school staff – A qualitative study. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 90(1), 37–58. <https://doi.org/10.1177/00302228221097297>
- Stoddart, K., & McDonnell, J. (1999). Addressing grief and loss in adults with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 6(2), 51–65.
- Stoll, M., Kerwer, M., Lieb, K., & Chasiotis, A. (2022). Plain language summaries: A systematic review of theory, guidelines and empirical research. *PLoS One*, 17(6), Article e0268789. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268789>
- Stough, L. M., & McAdams Ducey, E. (2018). Teacher perspectives on grief among children with intellectual disabilities. *Journal of Loss and Trauma*, 23(2), 159–175. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1434859>

- Stratford, B., Cook, E., Hanneke, R., Katz, E., Seok, D., Steed, H., Fulks, E., Lessans, A., & Temkin, D. (2020). A scoping review of school-based efforts to support students who have experienced trauma. *School Mental Health, 12*, 442–477. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09368-9>
- Torremorell, M. C. B., de Nicolás, M. A., García-Raga, L., Alcalde, M. D. R., & Sala-Bars, I. (2023). Families' discourse in polarized societies when talking about violence with their children in Catalonia. In C. Carter & Dhungana, R. K. (Eds.), *Educating for peace through countering violence* (pp. 156–179). Routledge.
- Warde, F., Papadakos, J., Papadakos, T., Rodin, D., Salhia, M., & Giuliani, M. (2018). Plain language communication as a priority competency for medical professionals in a globalized world. *Canadian Medical Education Journal, 9*(2), e52–e59.
- Werner, E. E. (2012) Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology, 24*(2), 553–558. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000156>