

כשהקירות נופלים: מנחי סדנאות למורים מתחילים בעת מלחמה

כוכי פרג'ון*, אורנה שץ־אופנהיימר**

תקציר

מאמר זה מציג מחקר שמטרתו לבחון כיצד מנחי סדנאות באזור עוטף עזה הנחו מורים מתחילים בסמוך לשבעה באוקטובר, בעת שהם עצמם חוו טראומה הדומה לזו של המונחים שלהם. המחקר נשען על שני צירים תאורטיים: (א) המושג "טראומה משותפת" (פולק, 2025); (ב) תאוריית "המודעות המצבית" (Endsley, 1995) הקשורה בזיהוי איומים על נכסים מקצועיים ובתעודוף פעולות בזמן אמת. על בסיס הגישה האיכותנית־נרטיבית נערכו ראיונות עם עשרה מנחים, רובם תושבי האזור, כדי להבין את תפקודם כמנחים במצב חירום. מניתוח הראיונות עלו ממצאים בזיקה למציאות שבה המלחמה פוגשת את המנחים בהיבט האנושי כאנשים פרטיים וכאנשי מקצוע המתמודדים עם הדילמה כיצד לפעול – האם להתכנס לביתם ולמשפחתם או להתגייס לתמיכה במורים המתחילים? הדיון עסק בפרקטיקות שנקטו המנחים בעת האיום, הנעות על פני הרצפים שבין עולמות אישיים למקצועיים, בין הדהוד חוויית המונחים לבין התמקדות עצמית ובין גמישות לסדירויות. המחקר מעיד על חשיבות ההנחיה על פני רצפים בעיתות שגרה ובעיתות משבר, ומצביע על ההכרה בחשיבות הכשרת המנחים להבניית מנגנוני תמיכה רגשיים סדורים להתמודדות במצבי משבר מתמשכים.

מילות מפתח: הנחיה בעת מלחמה, הנחיה על פני רצפים, טראומה משותפת, מודעות מצבית

מבוא

אסונות טבע, סכסוכים פוליטיים ומלחמות משפיעים על חיי השגרה של הפרט ושל החברה. מלחמת חרבות ברזל שהחלה בשבעה באוקטובר 2023 השפיעה על מערכות חיים מגוונות, ובכללן מערכת החינוך. מאמר זה מתמקד בהשפעת המלחמה על מנחי סדנאות למורים מתחילים המתגוררים באזור עוטף עזה.

בעקבות מתקפת פתע של מחבלים רבים מעזה בשבעה באוקטובר התרחש כאוס אזרחי, ארגוני, חינוכי ורגשי. הפלישה האלימה גרמה לאבודות כבודות, להרס יישובים ולפינוי של 250 אלף אזרחים, בהם תושבי 93 יישובים משש ערים ומתשע מועצות אזוריות. כ־50 אלף תלמידים נאלצו לשנות את מרחבי הלמידה שלהם, ובכך נפגעה רציפות הלמידה, ופגיעה זו

* ד"ר כוכי פרג'ון, המכללה האקדמית חמדת, שדות נגב
** פרופ' אורנה שץ־אופנהיימר, המכללה האקדמית חמדת, שדות נגב

גרמה לפערים חינוכיים ולימודיים. כמו כן גננות ומורים רבים פונו מבתיהם וחוו פגיעה רגשית ותפקודית (בוכניק, 2024).

אומנם מחקרים שונים כבר עסקו בהשפעת מצבי חירום וטראומה על תלמידים, על מורים ועל מנהלים, אך ניכר כי קיים פער בגוף הידע המחקרי הנוגע לתפקודם של מנחי סדנאות למורים מתחילים במצבי חירום. כמנחי סדנאות הם נדרשו לפעול בריזמנית בשני מישורים: להעניק תמיכה מקצועית רגשית ונפשית למורים המתחילים מצד אחד; ולהתמודד בעצמם עם השלכות המצב הביטחוני מצד אחר. מצב זה, שנגרם מטראומה משותפת (shared trauma), תופעה שבה אנשי חינוך או מטפלים חווים תגובות דומות לטראומה של אותם אלה שהם מלווים, ייצר עומס כפול על המנחים (Bride, 2007). בהקשר המקומי של ישראל, ממצאים עדכניים מצביעים על כך שמורים ומנחים הפועלים באזורים מוכי לחימה חווים מצוקה רגשית, חרדה ובלבול תפקודי, המשליכים על יכולתם לתפקד כתומכים וכמכוונים מקצועיים (פולק, 2025).

על רקע זה המאמר מבקש להתמקד בהשלכות המלחמה על מנחי סדנאות למורים מתחילים באמצעות שני צירים מרכזיים: הציר האחד הוא הטראומה המשותפת (פולק, 2025), והציר האחר הוא תאוריית "המודעות המצבית" (Endsley, 1995), תאוריה הלקוחה מעולם הסייבר וכוללת זיהוי איומים על הנכסים המקצועיים בכל רגע נתון ותעדוף סדר הפעולות הנדרש בזמן אמת.

במחקר התראיינו באמצעות ראיונות עומק עשרה מנחי סדנאות, רובם מהעוטף (עוטף עזה). משתתפי המחקר התראיינו בסמיכות לאירועי המלחמה במטרה לבחון את תפקודם כמנחים בעת התרחשות האיום. מתוך הממצאים עלו ארבע תמות עיקריות: (א) מלחמה פוגשת אנשים – ההיבט האנושי; (ב) מלחמה פוגשת דילמה: להתכנס או להתגייס? ההיבט המעשי; (ג) מלחמה פוגשת מנחים – ההיבט המקצועי; (ד) מלחמה פוגשת מונחים – ההיבט האישי.

בימי שגרה תפקידם של המנחים הוא לתמוך במורים המתחילים בהתמודדותם עם אתגרי הכניסה למערכת החינוך ולסייע להם. הדיון במאמר זה חושף וממשיג את הפרקטיקות שנקטו המנחים במציאות שונה, שבה "נפלו הקירות"; העולמות הפנימיים והחיצוניים התערבבו זה בזה, והמחיצות שבין המנחים לבין המורים המתחילים קרסו באחת. מסקנות המחקר מייחסות חשיבות לתפקודם של המנחים בהנחיה על פני רצפים, הנדרשת לא רק למצבי חירום אלא גם בעיתות שגרה: ניעות בין העולם התוך-אישי לבין העולם המקצועי; ניעות בין החוויה האישית שלהם כמנחים לבין חוויות משותפות להם ולמונחים וניעות בין גמישות לבין סדירויות בהנחיה. תרומתו של המחקר היא בהבלטת החשיבות של הכשרת המנחים להבניית מנגנוני תמיכה רגשיים סדורים להתמודדות עם מצבי משבר מתמשכים.

רקע תאורטי

משברים

מצבי משבר הכרוכים באסונות מוכרים בעולם: אסונות טבע כרעידת אדמה, שיטפונות של נהרות וימים, התפרצויות של מחלות מידבקות על פני מרחבי העולם (קורונה, איידס, מלריה) ומלחמות בעקבות סכסוכים פוליטיים. ראוי להבחין בין משברים ואסונות שמקורם בגורמי

חוץ כקורונה, שבהם כמעט אין ליחיד ולארגונים שליטה על מהלך התרחשותם, לבין גורמים פנימיים חברתיים, פוליטיים, כלכליים ואישיים כדוגמת משברים משפחתיים, שבהם מתאפשרת שליטה יחסית של היחיד. למשברים מעגלי השפעה רחבים על תפקודם של היחיד, הקהילה, החברה, התרבות והמדינה. חלקם קצרי טווח וחלקם ארוכי טווח (מרכז טאוב, 2023). הם יוצרים תחושה של אובדן, חוסר ודאות ולעיתים אף גורמים לחיים בהווה של הישרדות קיומית. האחריות להתמודדות עם קיום הישרדותי בעקבות אירועי משבר אינה מוטלת על המדינה או על הארגון בלבד אלא גם על היחיד (Sandstig & Eriksson, 2024).

התמודדות עם משברים

אבחון הגורמים למשברים מאפשר ללמוד על דרכי ההתמודדות עימם תוך התייחסות להיבטים פסיכולוגיים, סוציולוגיים ארגוניים וחינוכיים ברמת הפרט וברמת הקהילה (Mizrak, 2024). התגובה הנפוצה למשברים מתבטאת בהיבטים רגשיים כטראומה (הרמן, 1992). משבר שמופיע בעקבות אירוע דרמטי קולקטיבי ומצטבר מוגדר בספרות המקצועית כ"טראומה משותפת" (Tosone et al., 2012). במקצועות הטיפולים מיוחסת הטראומה המשותפת לחוויה מטלטלת שמטפל ומטופל חווים הן יחד הן כל אחד לחוד בעקבות המשבר המשותף החל על כלל האוכלוסייה, כדוגמת אסונות טבע או מלחמה. גלי ההדף של המשבר המשותף "מפילים את הקירות" הקיימים בין המטפל למטופל במציאות של שגרה, ובכך מטשטשים את הגבולות האי-סימטריים ומערערים את ההבחנה בין חוויה אישית לחוויה מקצועית (גמפל, 2010).

מחקרים מצביעים על כך שמטפלים החווים טראומה משותפת עלולים לסבול מרמות מוגברות של מצוקה נפשית, אך במקביל היא עשויה גם לעורר אמפתיה מוגברת ולחזק את התפתחות החוסן המקצועי-טיפולי שלהם (תובל-מישיח, 2024; Freedman & Tuval-; Mashiach, 2018). המושג "טראומה משותפת" זוכה במערכת החינוך להכרה גוברת בשנים האחרונות. מחקרים עדכניים מצאו כי בתקופות משבר כגון מגפת הקורונה חוו סטודנטים טראומה משותפת עם מטופליהם ועם הקהילה, מה שהציב אתגרים חדשים בתהליך הלמידה וההתנסות המעשית (Dvir & Schatz Oppenheimer, 2020).

תגובה נוספת להתמודדות עם משברים ואסונות נשענת על תאוריית "המודעות המצבית" (Situational Awareness - SA), שמקורה בעולמות אבטחת המידע והתעופה, אך היא הורחבה לתחומים מגוונים כגון רפואה, ניהול ארגוני וחינוך (Gluyas & Harris, 2016; Kozasa et al., 2020). ואלה מטרותיה העיקריות של תאוריה זו: לאפשר לארגון לזהות איומים פוטנציאליים ונקודות תורפה מערכתיים; להבין מהם האיומים הניצבים מולו בכל רגע נתון ומה משמעותם לארגון; להבין כיצד האיומים פוגשים את הארגון בזיקה לנכסיו; לקבוע מהו סדר הפעולות שעל הארגון לבצע כדי להפחית את הסיכון בעתיד ולנטרל פרצות אבטחה אפשריות. תאוריית המודעות המצבית מתייחסת לאופן שבו הסביבה תופסת את המרכיבים של האירוע המשברי המאיים, ומכאן מתפתחת מודעות למשמעותו של האירוע ולאירועים הנלווים אליו.

מחקרים מצביעים על תרומתה של תאוריית המודעות המצבית בפיתוח חוסן אישי וארגוני. כך למשל, במחקר נרטיבי שנערך בקרב אחיות ואחים בבתי חולים התקבלו ממצאים על עלייה בחוסן המקצועי (Weller et al., 2024). בהקשר של מנהיגות (Ramašauskienė et al., 2025) נמצא כי מנהיגים המפתחים מודעות מצבית בארגוניהם מצליחים להעצים את החוסן הארגוני ולגבש אסטרטגיות יעילות להתמודדות עם איומים דינמיים. מכלול ממצאים אלו מצביע על היותה של תאוריית המודעות המצבית לא רק כלי תאורטי אלא גם גישה יישומית משמעותית לפיתוח חוסן, לתפקוד יעיל אישי ומקצועי ולמניעת משברים במערכות ובארגונים (Sun et al., 2024).

מלחמת שבעה באוקטובר בדגש על מערכת החינוך במהלך שנת הלימודים תשפ"ד התנהלה מלחמה במדינת ישראל. זו החלה בשבעה באוקטובר 2023, ביום שבו פלשו אלפי מחבלים מעזה לתוך הטריטוריה של מדינת ישראל אל אזור עוטף עזה. המלחמה התפשטה גם בצפון. היא הביאה להרג ולהרס יישובים ולפינוי של 250 אלף אזרחים מבתיהם. 93 יישובים מתשע מועצות אזוריות ושש ערים פונו למרכזים שונים ברחבי המדינה, ובכללם מלונות, בתי הארחה ומתנ"סים. הכאוס היה גדול וכלל שבר ארגוני, אזרחי ורגשי בקרב כלל תושבי המדינה. בעקבותיו נוצרו שיבושים חמורים במערכת החינוך. רצף הלמידה של כ־50 אלף תלמידים נפגע (מתוך שני מיליון תלמידים). אם כן, 50 אלף תלמידים שינו את מרחבי הלמידה שלהם, נוסף על מורים וגננות רבים שפונו מבתיהם. כך נוצר משבר ברצף הלמידה לצד פגיעות רגשיות בקרב תלמידים ועובדי הוראה רבים (וייסבלאי, 2023).

תפקיד המונחה בעיתות שגרה

תפקידם של המנחים הוא לתמוך במורים שזו להם שנת עבודתם הראשונה וללוותם מבחינה רגשית ומקצועית. בעקבות המלחמה השתלבו המורים המתחילים במערכת חינוך לא יציבה מבחינה ארגונית ומבחינה פדגוגית. המנחים נדרשו לתמוך במורים המתחילים, בשעה שהם עצמם נפגעו בעקבות האיום הביטחוני. חוסר היציבות המערכתית התווסף לתחושת חוסר האונים ולחששות שממילא מאפיינים את חוויית המורים המתחילים בעת כניסתם להוראה (שץ־אופנהיימר, 2021). שלב הכניסה להוראה בעיתות שגרה כולל שני מנגנוני תמיכה וליווי למורים מתחילים במטרה לשמור אותם במערכת החינוכית: (א) ליווי אישי על ידי מורה מנוסה – חונך במוסד החינוכי שבו המורה עובד; (ב) השתתפות בסדנאות ייעודיות במוסדות האקדמיים, בדומה למקצועות אחרים כרפואה, עריכת דין ופסיכולוגיה. ההשתתפות בסדנאות אלו היא חובה לכלל המורים המתחילים בשנתם הראשונה (שם). הלמידה בסדנאות מתנהלת כהנחה קבוצתית על פי שלושה מודלים עיקריים: סדנאות פנים אל פנים, סדנאות מקוונות וסדנאות "חממה" במסגרת הבית ספרית. מטרת הסדנאות הן: (א) הידוק הקשר בין תאוריה לפרקטיקה היום־יומית; (ב) גישור בין המעבר מלימודים אקדמיים המלווים בהכשרה מקצועית לבין פרקטיקות

בשדה; (ג) תמיכה בזהות המקצועית המתפתחת של המורים המתחילים. הסדנאות מלוות בניתוח אירועים, בסימולציות ובהקשבה הדדית של המשתתפים (רוטנברג-דמור, 2014). את הסדנאות למורים מתחילים מעבירים מנחים מקצועיים, שלרוב הם חלק מסגל המוסד האקדמי, שהוכשרו להנחיה. המנחים מתמקדים בעבודתם בניהול קבוצת למידה תומכת ובאתגריהם של עובדי הוראה מתחילים בהיבטים פדגוגיים, ארגוניים, חברתיים ואישיים (Schatz Oppenheimer & Goldenberg, 2023). הנחיית הסדנאות דורשת הבניית אמון בין המשתתפים, העצמתם על ידי חיזוק תחושת המסוגלות המקצועית שלהם ומתן תמיכה בקידום החוסן האישי והמקצועי. לשם כך המנחים צריכים להיות בעלי מודעות עצמית גבוהה, בעלי יכולת רפלקטיבית אישית ומקצועית ויכולת הנחיה קבוצתית בזיקה למנהיגות ולהובלה של תהליכי למידה גלויים וסמויים (Freedman & Cucus, 2021). המציאות הכאוטית שנוצרה בעקבות המלחמה איימה על המנחים ועל המונחים ופגעה בנכסים המקצועיים של המנחים כמו ביכולת ההקשבה וההכלה, וכן בנכסים האישיים שלהם כרווחתם הנפשית. פגיעה זו הקשתה על המנחים לתת מענה רגשי-מקצועי למונחים, ובכך הבליטה את הפער בין הצורך הרגשי של המורים המתחילים לבין הפגיעות המקצועית והאישית של המנחים. הטראומה המשותפת ערערה את המודל ההיררכי של מנחה-מונחה, המאפיין הנחיה בעת שגרה, וטשטשה את גבולות הסמכות והידע בין המנחה המקצועי למונחה, המורה המתחיל, ולמעשה יצרה עמימות בטווח שבין סמכות מקצועית לשותפות גורל.

במאמר זה ביקשנו לבחון את תהליכי ההנחיה של מנחי סדנאות למורים מתחילים בתחילתה של המלחמה בעת ש"הקירות נפלו" במובן הפיזי, הרגשי והנפשי, כלומר ערערו את מערכת היחסים בין מנחים למונחים – ממערכת יחסים אסימטרית הנהוגה בעיתות שגרה למערכת יחסים סימטרית בעקבות הטראומה המשותפת. שאלת המחקר התמקדה בבחינת תפקודם המקצועי של המנחים בעת משבר. בחינת חוויית הנחיית המורים המתחילים בעת המלחמה התבצעה מנקודת מבטם של המנחים.

מתודולוגיה

מאמר זה מבוסס על מחקר בגישה האיכותנית-נרטיבית, גישה המאפשרת ללמוד על התרחשותם של תהליכים אותנטיים, גלויים וסמויים ולשמוע את קולם של הנחקרים כפי שהם חווים אותם מנקודת מבטם. ההתבוננות במציאות החד-פעמית מזמנת למידה על תופעה חד-פעמית בהקשר של ממד אנושי אוניברסלי (Younas et al., 2023).

עיתוי עריכת המחקר בסמיכות לימי מלחמת שבעה באוקטובר אפשר לנו ללכוד את הרגע וללמוד על תופעה ייחודית בעת התרחשותה. ביצוע המחקר על פי הגישה האיכותנית מאפשר ללמוד על הכאוס החינוכי והאזרחי שהתקיים באזור עוטף עזה באופן אותנטי.

הראיונות נערכו בזום. כל ריאיון נמשך כשעה והיווה מקור לידע אותנטי שנאסף בעת התרחשות המשבר (Boéri & Giustini, 2024).

משתתפי המחקר

מחקר זה מתבסס על עשרה ראיונות עומק. הראיונות נערכו עם מנחי סדנאות למורים מתחילים שחוו תופעה ייחודית קיצונית של הנחיה בעת מלחמה. משתתפי המחקר נבחרו על בסיס דגימת מטרה (purposive sampling) שאפשרה להעמיק ולהבין את ההקשר של מגורים באזור עוטף עזה (Stratton, 2024). ההצדקה לקיום עשרה ראיונות בלבד נובעת מרוויה תמטית (thematic saturation), ולפיה הראיונות האחרונים לא הניבו תובנות חדשות משמעותיות על אודות חויית ההנחיה בעת מלחמה (Hennink et al., 2022).

המשתתפים היו מנחים שהנחו קבוצות הטרוגניות של מורים מתחילים מהחינוך היסודי והעל-יסודי מרשויות שונות באזור העוטף, פרט לשתי מנחות שהנחו קבוצות הומוגניות של גנות מתחילות. למנחים ניסיון מקצועי בהנחיית קבוצות. הם בעלי ותק מקצועי בהוראה בין 10–38 שנים. כל המנחים הנחו סדנאות התמחות באזור הגאוגרפי של העוטף. שבעה מנחים התגוררו באזור העוטף, שהיה כאמור חשוף ישירות למעגל הלחימה. שלושת האחרים באו מאזור הדרום וממרכז הארץ, והם חוו את האירועים ככלל תושבי מדינת ישראל.

	שם מנחה סדנת ההתמחות	תאריך הראיון	תפקיד נוסף במכללה	ותק בהוראה	גיל	אזור מגורים	
1	לילי	19/11/23	ממונה על ההתנסות בחנ"מ	13	35	עוטף עזה	פונתה
2	חדוה (מנחה בקדם יסודי)	14/12/23	מפא"ת	38	64	עיר בדרום הארץ באזור העוטף	
3	דינה (מנחה בקדם יסודי)	3/1/24	מפא"ת	30	54	עיר בדרום הארץ באזור העוטף	
4	רומי	22/11/23	מפא"ת	36	59	יישוב בדרום הארץ	פונתה
5	אריה	26/12/23	מרצה ומפ"א	28	51	עיר במרכז הארץ	
6	דבורה	14/12/23	-	32	53	עיר בדרום הארץ	פונתה
7	טלי	4/1/24	-	17	38	יישוב בדרום הארץ באזור העוטף	
8	הדסה	19/12/23	מרצה	11	37	עיר בדרום הארץ	
9	מלי	24/12/23	-	10	39	עיר במרכז הארץ	
10	יורם	14/12/23	-	18	40	אזור העוטף	פונה

גישת המחקר

המחקר התבסס על ראיונות עומק שערכו החוקרות השותפות לכתובת המאמר. הם התקיימו בזום במהלך החודשים נובמבר ודצמבר בשנת 2023 וינואר 2024. הראיונות הוקלטו ושוכתבו בהיקף כולל של כחמש־עשרה שעות הקלטה. מתוכן התקבל חומר גולמי של כשבעים עמודים מתומללים. מטרת הראיונות הייתה ללמוד על תהליכי ההנחיה בעת מלחמה.

שאלת הפתיחה בכל הראיונות הייתה אחידה: "מה המשמעות עבורך להנחות סדנת מורים מתחילים בעת מלחמה?" בהתאם לגישה של המחקר האיכותני, שהוא פתוח וגמיש באופיו, נבעו שאלות המשך בראיונות מתוך תשובות המרואיינים (ראו נספח בסוף המאמר).

ניתוח הראיונות

ניתוח התמות במחקר איכותני אינו כולל את דבריהם של כל המשתתפים, שכן מטרת הניתוח איננה הצגה שוויונית של כל הקולות אלא גיבוש ייצוגים משמעותיים, לוגיים וקוהרנטיים של התופעה הנחקרת, מתוך דברי הנחקרים (Braun & Clarke, 2022). התמות נבחרו לא מתוך תדירות הופעתן, אלא בתהליך אנליטי פרשני בזיקה להיותן מייצגות את המהות והרלוונטיות לשאלת המחקר (Nowell et al., 2017). הראיונות שהתקבלו תומללו באופן מקצועי. כדי לשמור על מהימנות המחקר ושקיפות התהליך קראו החוקרות את הטקסטים שהתקבלו על פי השלבים האלה:

1. כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את כל הראיונות.
2. כל אחת מהחוקרות איתרה וסימנה את התמות החשובות שעלו בראיונות.
3. החוקרות נפגשו בזום לקריאה משותפת של הראיונות ודנו בדומה ובשונה בתמות שחולצו.
4. תהליך הניתוח של חומר הגלם כלל בחינה הוליסטית של כל סיפור בנפרד לצד מיפוי תמות רוחביות ששיקפו את החוויה המשותפת של כלל המרואיינים. כלומר נוצר שילוב בין הבנת הסיפור כיחידה הוליסטית אישית לבין זיהוי דפוסים תוכניים משותפים לטובת הבניית החוויה הנרטיבית של כלל משתתפי המחקר (Braun & Clarke, 2022; Lieblich et al., 1998).

בעקבות כך, החוקרות חילצו וגיבשו ארבע תמות:

1. מלחמה פוגשת אנשים – ההיבט האנושי
 2. מלחמה פוגשת דילמה: להתכנס או להתגייס? ההיבט המעשי
 3. מלחמה פוגשת מנחים – ההיבט המקצועי
 4. מלחמה פוגשת מונחים – ההיבט האישי.
- לצורך חיזוק אמינות הממצאים נקטו החוקרות שיטת אימות (member checking), ולפיה פרשנות החוקרות הוצגה בפני חלק מהם (כ־40%) ונמצאה תואמת את פרשנות חוויותיהם. כך למעשה התקבל תיקוף לפרשנות המוצעת (Creswell & Poth, 2018).

היבטים אתיים של המחקר

מנחי הסדנאות למורים המתחילים שהשתתפו בראיונות הביעו את הסכמתם ברצון להתראיין. נאמר להם מראש כי הראיונות הם לצורכי מחקר וכי ציטוטים מתוכם, הכוללים נתונים כגון מקום מגורים, יופיעו במאמר בעילום שם. המרואיינים מופיעים בשמות בדויים כדי לשמור על פרטיותם. במכללה קיים מרכז חוסן מקצועי ופעיל. הנחתנו הייתה שאם המרואיינים יחוו מצוקה רגשית בעקבות השתתפותם בראיונות, נוכל להפנותם למרכז זה. לשמחתנו, בתהליך המחקרי לא הביעו המשתתפים אותות מצוקה. המחקר זכה לאישור של ראשת רשות המחקר של המוסד האקדמי (Lindorff, 2010).

ממצאים

ראיונות מנחי הסדנאות הניבו חומר גלם אותנטי, אשר ממנו חילצנו את ממצאי המחקר. הללו עוגנו בארבע תמות עיקריות, המשקפות את הפרקטיקות שנקטו המנחים בעת הכאוס האישי שחוו במקביל לכאוס המקצועי מנקודת מבטם.

תמה ראשונה: מלחמה פוגשת אנשים – ההיבט האנושי

בראיונות שיתפו המנחים בסיפורים המתארים את המפגש האישי שלהם עם המלחמה בזמן אמת: ביום הראשון אפילו לא יצאנו מהבית. שמענו רק במוצאי שבת על מה שהיה באופקים. בצוהריים עוד טיילתי עם בעלי ברחוב, לא ידענו כלום, כלום לא ידענו! וכשהבנו את הנס שהיה לנו, אז הייתה לנו נפילה. לא הסכמתי לאף אחד להסתובב בבית, לא להדליק אורות, לא להשמיע טלפון בקול [...] שנהיה עסוקים. שאם יגיעו הוראות מבחוץ, נהיה כולנו שם. כולנו ישנו בחדר אחד, שגם הוא נעול על סוגר ובריח והשער החיצוני של הבית נעול על סוגר ובריח עם מפתחות בהם. הכול! שאף אחד לא יצליח לפתוח אותו. (דבורה)

בהמשך דבורה מפרטת:

ארבעה תלמידים שלי נרצחו. אני לא הייתי מסוגלת אפילו ללכת לנחם את ההורים. חבר טוב של בעלי, הוא בן הראשונים שנרצחו. הוא יצא להליכה ונרצח. גם איש המד"א שנרצח הוא חבר טוב שלנו. זאת אומרת פגשנו את האירועים בפנים, ממש בפנים. דבורה מתארת את המפגש המוחשי עם האיום כתהליך "מתגלגל": בפתחה מתוארת שגרה ("טיילתי עם בעלי ברחוב"); בהמשך מתרחשת "נפילה"; והשיא מגיע כאשר היא מתארת: "ארבעה תלמידים שלי נרצחו". הקרבה וההיכרות עם הנרצחים יוצרות את המפגש המוחשי עם האיום. הניגודיות בין הפתיח ("טיילתי עם בעלי ברחוב") לבין הסוף הטרגי ("הוא [חבר של בעלי] יצא להליכה ונרצח") ממחישה את תחושות חוסר האונים וחוסר השליטה נוכח הגורם המאיים ומחזקת את תחושת האיום הבלתי צפויה.

דבורה מפרטת את הפעולות שנקטה בהתמודדות שלה מול תחושת האיום האישית: "לא הסכמתי לאף אחד להסתובב בבית", "לא להדליק אורות", "לא להשמיע טלפון בקול", כלומר היא

נוקטת פעולות הימנעות כדי להתגונן מפני האיום האישי. במקביל היא מבצעת פעולות שמטרתן להסיח את הדעת ("להיות עסוקים") ולנסות לשדר תחושת ביטחון ("כולנו ישנו בחדר אחד"). את הדסה המלחמה פוגשת באופן אחר:

היו אזעקות מ־06:30 בבוקר עד 12:00! המקלט שלי ממש סמוך לדלת. לא הייתה אפשרות אפילו לצאת להביא מים... [אני] ממתינה עשר דקות ואז עוד פעם אזעקה. בתשע בעלי הוזעק. פתחתי חדרות וראיתי שמחבלים בכל הארץ ומחבלים באופקים. אבא שלי גר שם. הבנתי שהאח הלוחם היה בשבת בבית, יצא עם הנשק להילחם במחבלים [...] הייתי בפלאפון כל הזמן לבדוק מה איתם. [...] אני חוויתי את זה כאילו אני עכשיו עוד שנייה באים גם אליי להרוג אותי. אני מדברת איתך בגוף רועד [...] זה היה איזשהו שוק. הדסה מתארת את האזעקות שעוררו את האיום הבלתי צפוי ואת החשש ממנו עד כדי שיתוק ("לא הייתה אפשרות אפילו לצאת להביא מים"). בהמשך היא מתארת את האיום המורגש באופן פיזי ומוחשי ("עוד שנייה באים להרוג אותי", "בגוף רועד"). בדומה לדבורה גם הדסה נוקטת פעולות אל מול המצב הכאוטי ("פתחתי חדרות", "הייתי בפלאפון כל הזמן לבדוק מה איתם"). חיפוש אחר מידע הוא מסוג הפעולות שנועדו לנסות להשיג או להחזיר שליטה נוכח המצב המאיים.

בשני התיאורים, הן של דבורה הן של הדסה, האיום האישי וההתמודדויות הכרוכות בו מתוארים במרחב הפרטי. הבית, שאמור להיות מקום מוגן ובטוח, מתואר כמט ליפול ולקרוס. "הקירות הנופלים" מערערים את הנכסים הקיומיים של האדם – החיים והחירות האישית. המנחות תיארו את הפעולות שנקטו או כאלה שנמנעו מהן במטרה למזער את הסיכונים. במציאות הכאוטית שנכפתה עליהן הן פעלו בהתאם למידע שהיה ברשותן ובהתאם למודעות המצבית על אודות הנכסים האישיים המצויים באמתחתן.

תמה שנייה: מלחמה פוגשת דילמה – להתכנס או להתגייס? ההיבט המעשי המציאות הכאוטית המשותפת למנחים ולמונחים הובילה את המנחים לתאר את הספקות שלהם לגבי השאלה כיצד נכון לפעול: האם להתכנס לביתם ולמשפחתם או לחלופין לפעול למען האחר, דהיינו למען המונחים שלהם?

כשאני עוד לא מעבדת בכלל מה קורה כשיש אזעקה כל שעה בערך, כשהבנות איתי בבית ואני צריכה לנהל זום עם שתי ילדות שבסטרס מכל שריקת קטנוע שעובר ברחוב. גם לי יש איזה רגע שרציתי שפשוט יניחו לי, שיתנו לי רגע להיות ולהתארגן לביתי לפני שאני יכולה לתת למישהו משהו החוצה [...] זה באמת מורכב, כאילו זה בין הרצון להתכנס לבין הצורך להתגייס החוצה.

מלי משקפת מציאות כפולה המקשה עליה להתגייס למען האחר כאשר בביתה שורר איום וכאוס. היא מצויה בהוויה של קונפליקט בין הטיפול בבנותיה הפרטיות החשות אף הן איום, לבין התמיכה המקצועית שהיא מחויבת אליה. הקונפליקט משקף תסכול מתוקף הצורך לתעדף את סדר הפעולות בעת מצוקה ולנוכח המתח "בין הרצון להתכנס לבין הצורך להתגייס החוצה".

בדומה למלי גם דינה משתפת בחוויית המציאות הכפולה. היא נזקקה לזמן כדי לעבד את הכאב האישי הפנימי שלה בטרם תתגייס לתמוך באחרים וללוותם: "בהתחלה [...] הרגשתי שזה מעיק [...] תנו לי רגע להירגע, תנו לי לחוות גם את הכאב. גם את התסכול הזה לעבד את זה. הייתי זקוקה לזמן". הדסה, לעומת מלי ודינה, מתעדפת את דרכה ומבקשת להתגייס: "אני חושבת שזה מזל שהיה להן את המפגשים האלה. ואפילו מזל גם לי. זה ממש רגע כזה להרים את הראש מעל המים. זה טוב לי לדעת שיש עוד כמוני באותה סירה שאני לא לבד, זה קצת מנחם אותי למרות שצרת רבים נחמת..." הדסה רואה בפעולת ההנחיה בעת המלחמה "רגע כזה להרים את הראש מעל המים", מעין פסק זמן מהכאוס האישי. תחושת שותפות הגורל מחזקת אותה, בבחינת "רווח משני". היא מוצאת נחמה בעובדה ש"יש עוד כמוני באותה סירה, שאני לא לבד", כלומר שמדובר בטרואמה משותפת.

לילי בדומה להדסה רואה בפעולת ההתגייסות המקצועית אתנחתה מהמציאות הכאוטית, אך היא מנמקת את פעולת ההתגייסות באופן שונה:

מבחינתי לייצר איזה שהוא סדר יום, גם אם זה עבודה וגם אם זה משהו שאתה יוזם אותה, זה דבר שמייצר לך ביטחון ובשביל מה לקום בבוקר, וקצת מנתק אותך מהחששות ומהמחשבות, וזה דבר מבורך. אז עצם זה שמתקיימת סדנה מבחינתי [זה] איזושהו עוגן להיאחז בו. יש פה איזושהו מכנה משותף, איזושהו משהו לקום ולעשות את זה. ההנחיה היא פעילות המייצרת עוגן להיאחז בו ונותנת משמעות מעבר לחיי השעה. ההתגייסות לפעולה מקצועית מנרמלת את החיים הכאוטיים ויוצרת התמודדות אקטיבית שאולי יש בה כדי להרגיע. נראה כי לא ניתן להכריע איזו משתי הדרכים הללו ראויה או נכונה יותר: להתכנס או להתגייס? שכן ההכרעה היא תוצאה של כמה גורמים, כדוגמת מידת הקרבה לאיום ורמת החוסן האישי והמקצועי.

תמה שלישית: מלחמה פוגשת מנחים – ההיבט המקצועי

תמה זו מתארת את המעבר מהמרחב האישי של המנחים למרחב המקצועי, כמתואר בדבריה של דבורה: לי היה מאוד קשה, מאוד-מאוד קשה. מאוד [...] היה לי ממש-ממש קשה להרכיב את השיעור [...] הייתי מאוד-מאוד עסוקה בעצמי. מאוד פחדתי, מאוד חששתי... חששתי שייכנס איזה משהו באמצע שאולי יבלבל אותי ואני לא אהיה מכוונת מטרה, או שאני אכנס לאיזושהי חרדה. לאיזה שהוא לחץ שהוא לא מתאים [...] במפגש אחרי המלחמה לא יכולתי להכיל. אם הייתי מדברת על המלחמה, יכול להיות שהייתי אומרת להן שאני נאלצת לסיים את השיעור, ולא רציתי להגיע למקום כזה.

דבורה חוששת מהמפגש שבו יעלו חוויות אישיות של המונחים, שמא הן יערערו את עולמה האישי ובעקבותיו את עולמה המקצועי וימוטטו את "הקירות הפנימיים". היא מעידה כי "במפגש אחרי המלחמה לא יכולתי להכיל", "הייתי מאוד-מאוד עסוקה בעצמי". עבודת ההנחיה כרוכה בפעולות של הקשבה, הכלה, אמפתית וברגישות לצורכי המונחים, אלה "הנכסים המקצועיים". היא מעידה כי הרעשים הפנימיים-רגשיים שלה כמנחה פגעו במקצועיותה:

להתעסק סביב הסיפורים הכואבים זה היה אכזריות לשמה. זה קשה מאוד מאוד. אז במידה מסוימת אני העדפתי לא לדבר [...] היום אני מדברת יותר. אני גם לא בוכה. בהתחלה בכיתי המון כשדיברתי על זה. ואני לא חושבת שזה היה נכון מול הסטודנטיות להיות בסערת רגשות או בבכי. במידה מסוימת אני אמורה לתת איזושהו מקור השראה ולא מקום להכניס לאיזושהי חרדה מסוימת.

דבורה מפגינה מודעות אישית לקשיים שחוותה במפגש נוכח התכנים שעלו מצד המונחים בסדנה. היא מתארת את תגובתה כפעולת הימנעות ("העדפתי לא לדבר"). בהמשך היא מפרשת את פעולת ההימנעות מתוך שיקול דעת מקצועי ("ואני לא חושבת שזה היה נכון מול הסטודנטיות להיות בסערת רגשות או בבכי"). השיח הזה מבטא את המודעות שלה לטשטוש הקיים בין המרחב האישי לבין המרחב המקצועי ("אני אמורה לתת איזושהו מקור השראה ולא מקום להכניס לאיזושהי חרדה מסוימת").

במהלך החודשים הראשונים של מלחמת שבעה באוקטובר עבדו מנחי הסדנאות בעוטף עזה מהבית או מהמקום שאליו התפנו. יורם, שהתפנה מביתו, מתאר: "כמי שגם תושב נתיבות, התפנינו עצמאית. אז הפרוצדורה עצמה, הטכנית, למצוא מקום שקט [...] כדי להנחות, זה פתאום קושי לא פשוט [...] יש פה עניין של קושי נפשי, פיזי, טכני".

תהליך ההנחיה במהותו דורש פניות, להיות עם המונחים ולוותר על המקום האישי. יורם מתאר את הקושי בהתנתקות מהמתרחש בהיבט האישי ובהתארגנות להנחיה מקצועית ("למצוא מקום שקט"). אחרי תיאור הקשיים הפיזיים, הנפשיים והטכניים ממשיך יורם ומתאר את הפעולות שנקט כדי להתמודד עם המציאות המקצועית המורכבת שנכתפה עליו:

אני בדרך כלל ממעט לשתף במה שקורה אצלי בבית. וגם אם כן, בוודאי שלא ממש בתחילת הדרך (בהתחלת ההנחיה) [...] ופתאום גם אצלי משהו נסדק. פתאום גם אני משנה תוכניות. פתאום גם אני דוחה להן ברגע האחרון מפגש שאמור להתקיים. ופתאום, רבע שעה לפני שאני עומד להתחיל בזמן והכול מתוכנן, ופתאום יש לנו צבע אדום, ואז במקום להכין את המחשב, את המצגת, אני מוצא את עצמי בממ"ד.

במהלך הריאיון יורם מספר כי משהו אצלו נסדק. הוא משווה בין הנחיה במצב שבו הוא מצוי לבין הנחיה במצב של שגרה, וחושף את תפיסתו המקצועית כמנחה: "אני בדרך כלל ממעט לשתף במה שקורה אצלי בבית. וגם אם כן, בוודאי שלא ממש בתחילת הדרך". ייתכן שההחלטה לפעול ולשתף את המונחים במצבו הרגשי מאפשרת לו לנרמל גם את התחושות שלו בצד אלה של המונחים. בריבוי השימוש במילה "פתאום" יש כדי להדגיש את הקושי בהנחיה מקצועית במציאות שברירית וסדוקה. גם יורם, כמו מנחים אחרים, מתאר את המעברים מהפן האישי אל הפן המקצועי:

ברגע שאתה בכובע של המנחה אז אתה בכובע של מנחה. לא תמיד אני משתף בצד ההנחייתי שלי, אז פה כן שיתפתי שאני בעצמי דוחה בכמה זמן, או שיש לי בעיית קליטה כי פתאום הייתה אזעקה והרשת נפלה. זאת אומרת כן שיתפתי יותר ממה שאני משתף בדרך כלל את חברי הקבוצות שאני מנחה, כדי שתהיה הבנה. שלא פתאום אני דוחה,

משנה... זה כן היה קצת שונה מדרך כלל אבל מעבר לזה אני חושב שזה ברגע שזה כובע של מנחה, זה כובע של מנחה. וזה רגע להניח את הסילבוס הכללי ולהתעסק במה שהיום מטריד אותן, וגם הסילבוס הכללי הוא פחות רלוונטי.

יורם משתמש פעמיים בביטוי "כובע של מנחה" בתארו את תפקידו. הוא זקוק בעת זו לכובע המנחה שיסייע לו בטשטוש המצבים בינו ובין המונחים. עיקר השיתוף הוא ברכיבים טכניים כדוגמת אזעקות וקשיים טכנולוגיים. הוא מנמק את השיתוף ברצון לשמור על הסדירויות, "אני דוחה, או משנה" את המפגש, אך לא מבטל אותו. הוא מניח בצד את הסילבוס ומתייחס ל"כאן ועכשיו". יורם מעיד שהנחיה מתוך גמישות היא המענה המקצועי בעת הזו. ההיבטים הרגשים והאישיים של ההנחיה פחות נחשפים בדבריו, והוא מעיד על עצמו בסוף: "שיתפתי יותר ממה שאני משתף בדרך כלל".

גם בריאיון עם לילי, שאף היא פונתה מביתה, עולה השיח שבין האישי לבין המקצועי: "לפעמים כאילו אני כמנחה, צריכה רגע מישהו שיגיד לי שנייה, רגע, דיברת על זה ועל זה ועל זה, אולי מספיק עם השיח הרגשי? בואי תאפסי אותן, בואי [...] אני צריכה, איזה שנייה ניעור: 'חבר'ה, יש פה את התאריכים האלה ואלה'... זה נותן לי חמצן". לעיתים הכוחות הפנימיים מאפשרים לפעול כדי לווסת את המציאות הכאוטית. לילי מייחלת לגורם חיצוני שיסייע לה לפעול כשהחוויות האישיות זולגות לעולם המקצועי, והגבולות בין העולם האישי לבין העולם המקצועי מיטשטשים: "כאילו מישהו שיעשה לי איזה סרגל".

תמה רביעית: מלחמה פוגשת מונחים – ההיבט האישי

המנחים שיתפו בראיונות בהתרחשויות שאירעו בסדנאות בעת המלחמה. חלקם תיארו את המפגש הראשון עם המונחים, וחלקם – את המפגשים האחרים איתם. וכך חדוה מספרת: המפגש הראשוני בתחילת המלחמה היה אוורור רגשות. זה היה **ממש קשה לשמוע** 21 בנות. שמונים אחוז מהבנות עם הסיפורים שלהן. אבל היו בעיקר שתיים-שלוש, ככה שממש ממש הסיפורים שלהן **היה לי קשה** להכיל אותן, כלומר הייתי קשובה, אבל התבוננתי הרבה בשפת הגוף שלהן ושמעתי את סערת הרגשות שלהן. זה היה **לא פשוט ממש, ממש לא פשוט**.

המפגש הראשוני משקף את הכאוס החיצוני החודר פנימה כ"סערת רגשות". הקירות שנפלו מקשים על המנחה להכיל את החוויות שהן בבחינת "טראומה משותפת". כמנחה חדוה נאחזת בכלי הנחיה כדוגמת הקשבה והתבוננות בשפת הגוף. בהמשך היא מדגימה את מורכבות המצב באמצעות סיפור:

זה היה בעצם מפגש ראשוני לשמוע את כולן. הייתה אחת שסיפרה שהיא גרה בדירת גן בשדרות. היא יושבת בבית עם בעלה והילדים, ואז היא שומעת את השפה הערבית מבחוץ. אחרי שהיא הבינה שיש מחבלים [ש]מסתובבים, היא הבינה שהם נכנסו לשטח שלה. היא נכנסה לסטרוס. הם יצאו מיד מהבית ועלו למעלה לקומה השמינית. בעלה השאיר אותה שם. היא נכנסה לדיירת [שגרה בקומה השמינית] בסערת רגשות, ובעלה

עלה לקומה התשיעית, ניתק את המעלית [...] הם היו ככה סגורים כמה שעות, עד שהגיעו אליהם, הם פינו את עצמם.

הסיפור מפורט וממחיש את האיום הקיומי האישי שחוותה אחת המונחות בימים הראשונים של המלחמה. המנחה מתארת כי הסיפור על כל פרטיו "חדר" למפגש באופן שעורר אצל כל משתתפי הקבוצה תחושות של איום, חשש, עקה ודחק. חשיפה לטראומות של המונחות הייתה חלק מהאתגר שאילץ את המנחה כבר במפגש הראשון להתמודד עם סיפורי הישרדות. בהמשך דבריה מתארת חדה מה קרה לאחת המונחות לאחר ימי הפינוי הראשונים, וכיצד היא פעלה כמנחה מחוץ לסדנה: ואז פינו אותה לאילת. בשבועיים הראשונים הייתי איתה בקשר כי זה היה נורא [...] כל יומיים הייתי מתקשרת לשאול לשלומה ולשמוע מה קורה. ואז היא ספרה לי שבשבוע השלישי היא יצרה קשר עם המפקחת שאמרה לה שעליה לפתוח גן שם [באילת] כשהיא בעצם משובצת במקום אחר. והיא אומרת לי: "אני אגיד לך את האמת, אני לא יודעת מה אני עושה, כי אני לא מתכוונת להישאר כל הזמן [באילת]. לחזור לעיר שלי אני לא חוזרת!"

בשלב הראשון הושבתה מערכת החינוך באופן מוחלט. המונחים, גננות ומורים מתחילים באזור עוטף עזה שהתפנו מבתיהם, כלל לא ידעו היכן הם משובצים לעבודה ואל מי עליהם לפנות. אי-הוודאות האישית והמקצועית בשילוב הכאוס של המערכת החינוכית באזורים הקרובים לאזור הלחימה השפיעו על כניסתם לתפקידם החדש. זאת נוסף על האיום המקצועי הדורש הסתגלות בשל היותם חדשים במערכת החינוך. המנחים התקשו לתת מענה מקצועי לשאלות המונחים. מבחינה זו המנחים, שמהות תפקידם בימי שגרה היא לבנות את אמנם של המונחים ולספק להם מענה וביטחון במפגשים הראשונים, חשו חוסר אונים ותסכול עמוק מהיעדר היכולת המקצועית שלהם.

טלי, בשונה מחדוה, מתגוררת רחוק מיישובי העוטף, ואף על פי כן היא מתארת חששות לקראת המפגש הראשון: "לפני המפגש הראשון לא ידעתי את מי אני אפגוש [...] וממש חששתי לסטודנטיות שלנו מהדרום. אני לא יודעת מי גרה בעוטף, מי לא גרה בעוטף, מי קרובה לקו האש. לא ידעתי מה אני אפגוש [...] מאוד־מאוד חששתי מהמקום של האובדן האישי שאני אצטרך להתמודד איתו".

המפגש הראשון שלאחר המלחמה היה כרוך באי־ודאות, בחשש מאובדן חיים, ונמצא מאיים על המנחים שהיו קרובים להתרחשויות וגם על אלה המתגוררים באזורים מרוחקים. הוא התאפיין בשיח הקשור בחששות של המנחים מהתכנים שהמונחים יעלו מעולמם. המפגשים שלאחר מכן התאפיינו במעבר לסיפורים מקצועיים שהמונחים הביאו עימם מהשדה החינוכי. דינה שיתפה בסיפור מקרה מגן ילדים:

אחת הבנות בגן אבא שלה נרצח. היא [המתמחה] הייתה צריכה באמת תמיכה, התמודדות ומעטפת. היא מתייעצת עימנו בסדנה, והיא מתנהגת בצורה נפלאה. היא עוטפת את הילדה ואת האימא. היא זקוקה שמישהו יקשיב לה. אז יש את האירועים הקשים האלה שאת שומעת עליהם, אירועים נוראיים שקרו, וזה פוגש אותך במקומות האלה.

הכאוס בשדה החינוכי התבטא אפוא בסיפורים המאיימים על השותפים בסדנה. המנחה מאששת את הכאוס שתיארה המונחת שלה, ובו משתקף גם האיום שחשים ילדי הגן: "הרבה ילדים חזרו מאוד נסערים, מאוד תוססים [...] ילדים גם מדברים ככה: 'אבא שלי הוא בצבא, והוא יביא את הרובה, והוא יהרוג אותך ואת כל המשפחה שלך'".

בסדנה מתקיימים מעגלי שיח המובנים משלושה צירים: מנחה, מונחה וילדי המערכת החינוכית, שאף הם שותפים סמויים לאירועים המאיימים ולהתמודדות האנושית. שני קולות מקבילים מהדהדים בקרב המנחה: הקול האחד קשור בתפקידה כמנחה, ובו מתוארת ההתמודדות שלה מול האתגרים של הגננות המתחילות – כיצד עליה לעודד אותן ולתמוך בהן בזיקה לילדים; הקול האחר מתייחס להשפעת הדהוד סיפוריהן בקרבה כמנחה שחוותה אף היא טראומה דומה.

הסיפורים שהביאו המונחים מהשדה החינוכי היו כרוכים אף הם בכאוס ובאיודאות ונמצאו מאיימים על המנחים. המסגרות החינוכיות שנכפו על המורים המתחילים בעקבות הפינוי מביתם דרשו התמודדות מצד המנחים. כך עולה מתיאורו של אריה:

מורים שהם מפונים, פתאום הכול השתנה להם. גם צורת ההוראה [...] כנראה גם שפתאום די מתקילים אותם בלי מערכת מסודרת. אין בהכרח מאוד מסודרת [...] הם נכנסים בחלק מהמקרים לכיתות אחרות, אז זה דורש מהם הרבה מאוד גמישויות. זו דוגמה אחת של מה שנקרא סדירויות. דוגמה שנייה זה מורכבות שעולה למתמחה מסוים בשטח, בעיקר מצד התלמידים שבאים עם יותר חרדות, חוסר ריכוז ומכוונות ללמידה.

המצב הכאוטי במערכת החינוכית חדר לסדנאות וערער גם את עולמו של המנחה בשל הקושי לתת מענה. כך מתאר אריה את תפקודו של מורה מתחיל שפונה מביתו:

היה צריך להיכנס לשכבות חדשות [...] והוא לא כל כך ידע איך הוא בעצם פתאום מתאים את תוכניות הלימודים ואת הדרישות לכיתות החדשות. מה גם שהיה לו פתאום כמו בחינוך המיוחד [...] הרבה פעמים כיתה רביגלית, שזה עוד יותר הקשה ואתגר אותו [...] וגם מבחינת כל הנושא הזה של נורמות כיתה, קביעת כללים. גם בגלל המצב שהם נמצאים בו הילדים [...] אנחנו [כמנחים בסדנה] כבר נמצאים בשלב מתקדם של השנה, ואני יותר מתרכז בלמידה ופחות מתרכז ביצירת נורמות.

הסיפורים שמגיעים אל הסדנה משקפים מציאות מקצועית-חינוכית כאוטית. המנחה נדרש לפעילות הנחיה שיש בה גמישות ופרסונליזציה. מורים חדשים מבקשים להתייעץ עימו ברמה אישית על דרכי התמודדות עם שינויים בהוראה, במערכת השעות ובהרכב כיתה, ובמקביל על דרכי התמודדות עם חרדות של תלמידים, כפי שאריה מעיד: "הוא [המורה] מתייעץ יותר ברמה האישית: מה עושים? איך פועלים? איך אפשר להשרות יותר אווירה לימודית? ומצד שני גם לתת פתרונות לחרדה". מלי מתארת את הכאוס בשדה החינוכי מתוך התמקדות בהוראה מרחוק: הן כאילו נורא דיברו על הקושי לנהל את הזומים מהבית כשכל הילדים בבית, ואין עדיין מסגרות באשקלון. רק השבוע התחילו לחזור. הן דיברו על זה שכולם רוצים לעשות

איתם זומים. אז מלא השיעור שהן העבירו, אז גם המנהלת רוצה לעשות זום בערב, והרכוז שכבה רוצה להתארגן עם חומרים, ואז אני רוצה לפגוש אותן בזום [...] כאילו הן הרגישו שאף אחד לא מקל עליהן.

סדר הפעולות המקצועיות הופר. המנחה מדגימה זאת באמצעות תיאור קשיי ההוראה בזום של המונחים, שנדרשו ללמד מהבית וחוו שינויים שהובילו לטשטוש הגבולות בין הבית לעבודה. הכאוס המאיים בשדה החינוכי גורר עימו סדרה של שינויים: שינויים בהתנהגויות של התלמידים – ביטויי אלימות פיזית ומילולית; שינויים בהרכב הכיתה – מעבר לכיתה רביגלית; ושינויים בדרכי ההוראה – מהוראה פנים אל פנים ללמידה מרחוק באמצעות הזום. הסדר המקצועי של המורים המתחילים התערער ודרש מהם להבנות מחדש תהליכי הוראה ולמידה. עבודת ההנחיה לא הסתפקה במתן מענה רגשי של הקשבה והכלה, אלא נדרשה פעילות מקצועית ייחודית להתמודדות עם מציאות שבה המערכת החינוכית נסדקה אף היא.

דין

מטרתו של מחקר איכותני זה היא ללמוד על הפרקטיקות שנקטו המנחים בתמיכתם במורים המתחילים באזורי עימות במהלך המלחמה. הדיון מתמקד במורכבות תפקידם של המנחים על רקע קריסת מערכות סדרי חייהם האישיים והמקצועיים ועל רקע טשטוש הגבולות בינם לבין המונחים. ממצאי המחקר עולה שהנחיה מקצועית במציאות של טראומה משותפת נדרשת למודעות מצבית. השאלה העולה היא כיצד ראוי למנחים לפעול בעת מתח בין עולמות פנימיים לבין עולמות חיצוניים ולווסת ביניהם.

הבחנה תוך־אישית אצל המנחה

בעינות שגרה המנחה מהווה דמות מקצועית תומכת בעלת ידע, ניסיון וסמכות, המסייעת למורים המתחילים בעת כניסתם למערכת החינוך. ההנחיה מתרחשת במרחב א־סימטרי ברור ומובנה (Mosley & McCarthy, 2023). ממצאי המחקר, שהתבססו על עשרה ראיונות עומק עם מנחי סדנאות למורים מתחילים באזור עוטף עזה, מעידים כי בתקופת המלחמה השתנה תפקידם באופן מהותי. העולם האישי והמקצועי הכאוטי שחוו עבר הבניה מחודשת של המציאות, שהתאפיינה בטרואומה משותפת אשר איימה על נכסיהם, קרי כישוריהם המקצועיים (Kozasa et al., 2020). המנחים עברו למעשה חוויה כפולה של פגיעות, הן כאנשים פרטיים החיים תחת איום ממשי, הן כאנשי מקצוע הנדרשים להמשיך ולתמוך באחרים.

חויית "נפילת הקירות" (Freedman & Tuval-Mashiach, 2018) וקריסת המחיצות בין החוץ לפנים ממחישה ומסמלת את טשטוש הגבולות בין העולם האישי, שבו נדרשו "להציל את נפשם", לעולם המקצועי, שבו נדרשו להציל את המונחים באמצעות מקצוענות ממוקדת תמיכה רגשית ופדגוגית. ביטויים לכך נמצאו בדבריהם. המנחים תיארו תחושות של הצפה רגשית, אובדן שליטה, חששות כבדים וכן תחושות של בלבול, בכי וסערת רגשות. נמצא

שהכאב האישי של המנחים אינו מושהה בעת ההנחיה אלא נוכח כל העת, ומכאן עולה הצורך למודעות מצבית דואלית לקיומם של שני רבדים פנימיים בקרבם בעת ההנחיה: רובד אישי ורובד מקצועי. החששות, החרדות והקשיים הרגשיים שפקדו את המנחים הקשו עליהם לחדד את ההבחנה בין האישי לבין המקצועי.

טשטוש גבולות בין אישי: בין מנחה למונחה

מן הראינות עולה כי היו מנחים שהעדיפו לצמצם חשיפה או להימנע מהתמודדות עם תכנים טעונים על אודות כאוס המלחמה. הם חששו שמא סיפורי המורים המתחילים יעוררו הדהוד רגשי של חוויות אישיות מוכרות שיאיימו על יציבותם האישית והמקצועית. בדרך זו הם ביקשו להימנע מהמצב המתואר בספרות המקצועית כ"הקירות נופלים", כלומר מצב שבו המציאות הטראומטית חודרת אל המרחב האישי והמקצועי (גמפל, 2010).

מנחים אחרים העידו כי מצאו עצמם לא רק כמנחים מקצועיים אלא כשותפים לכאבם של המונחים. עובדה זו יצרה קרבה רגשית ואנושית ביניהם והעמיקה את שותפות הגורל. כפי שעולה ממחקרים קודמים (Canning & Robinson, 2021), מצב זה יצר שפה משותפת חדשה בין המנחים למונחים. ברוח זו מציאות של "טראומה משותפת" (shared traumatic reality) מסייעת להבין את הדינמיקה שבה המנחה חווה את אותה מציאות פוגענית שחווים המונחים שלו, מצב המוביל ליישום חמלה ואמפתיה הנדרש להנחיה במיוחד בעת מלחמה (פולק, 2025; Tosone et al., 2012).

אם כן, טשטוש הגבולות בין המנחה למונחה יצר דינמיקה מורכבת, שבה מצד אחד תחושת הסמכות המקצועית של המנחה מתערערת, ומצד שני נוצרת שפה משותפת חדשה המבוססת על שותפות גורל ועל חוויה אנושית דומה (Canning & Robinson, 2021).

ניעות בין רצפים

המציאות הכאוטית שהתאפיינה בחוויה של טראומה משותפת ("הקירות נופלים") הניעה את המנחים לקבל החלטות בנוגע לאופן פעולתם, אם להתכנס ולהתמקד בשמירה על עצמם ועל בני משפחתם או להתגייס לתפקידם המקצועי. תאוריית "המודעות המצבית" מסבירה כיצד המנחים שחשו איום על הנכסים המקצועיים שלהם פעלו מתוך גמישות מחשבתית המותאמת למציאות משתנה. הם הנחו את הסדנאות מרחוק באמצעות הזום תוך כדי התאמת תוכני ההנחיה לצרכים הרגשיים שעלו מן השטח, יצרו איזון בין תמיכה רגשית לבין מתן כלים פרקטיים, ובכך שימשו עוגן מקצועי משמעותי עבור המורים המתחילים. כך נוצרה רציפות בין האישי למקצועי בעולמו של המנחה, בין היותו שותף גורל עם המונחים לבין היותו נפרד מהם.

הפרקטיקות שנקטו המנחים כפי שתוארו בראיונות מיוצגות באמצעות המושג "תפירת רצפים" (בורנשטיין, 2023). קיימת חשיבות לקשר בין "המודעות המצבית" של המנחים לבין "ניעות על פני רצפים" בעיתות שגרה ובעיתות משבר מתמשך, כפי שמוצג להלן:

בין האישי לבין המקצועי – מצבי משבר מקשים על הפרדה ברורה בין העולמות התוך-אישיים. המודעות המצבית של המנחים הובילה לזיהוי האיום המקצועי ולניעות בין העולם האישי לבין העולם המקצועי ולהכרה בקיומם של רכיבים אישיים רגשיים עזים, מבלי לאבד את הרכיבים התפקודיים הרציונליים של ההנחיה. המודעות הפנימית לחרדות ולצרכים האישיים היא תנאי הכרחי לתעדוף פעילויות לשם הנחיה מקצועית.

בין החוויות המשותפות של המנחים והמונחים לבין חוויות ייחודיות – השותפות בטרומה יצרה בסיס משותף למנחים ולמונחים. המודעות המצבית של המנחים לאיום בעקבות הטרומה המשותפת פגעה ביכולת של המנחים להבחין בין "מה שייך לי" ובין מה שייך למונחים שלהם. ניעות על פני הרצף בין החוויות האישיות לבין החוויות המשותפות למונחים הדגישה את הצורך של המנחים לתעדף פעילויות הנחיה מקצועיות המתאימות למציאות המשתנה.

בין סדיריות לבין גמישות בפעולת ההנחיה – מודעות מצבית לתרומת הסדיריות בהענקת תחושת יציבות בצל איום מלחמתי אילצה את המנחים לקיים את הסדנאות במתכונת שונה מזו שבמצבי שגרה. הניעות בין סדיריות לבין גמישות אפשרה למנחים לתעדף פעילויות בין לוחות הזמנים המשתנים והתכנים הבלתי צפויים בלי להזניח את מחויבותם לשמירת הנכסים המקצועיים שלהם, קרי עקרונות ההנחיה המקצועית.

הנחיה המושתתת על מודעות לניעות בין רצפים בעיתות משבר ובעיתות שגרה מאפשרת למנחה לחדד את יכולת ההבחנה ביניהם. המודעות המצבית לתפירת הרצפים כפרקטיקות של הנחיה בעת מלחמה היא משמעותית, מכיוון שהיא מאפשרת לתעדף פעילויות למגוון הצרכים המשתנים של מורים מתחילים.

מסקנות והשלכות המחקר

מחקר זה שופך אור על האתגרים הייחודיים העומדים בפני מנחים של מורים מתחילים בזמן משבר ומדגיש את הצורך בהיערכות מערכתית לקראת מצבי חירום בעתיד. האתגר בשילוב היבטים פדגוגיים מקצועיים של הנחיה במצב של טראומה יכול להוות מצע למחקר עתידי שיניב כלים אופרטיביים להנחיה במצבי משבר לא רק במציאות של מלחמה.

כדי להכשיר מנחים להנחיה במצבי איום ומשבר מתמשכים מוצע לבסס מערכות תמיכה מקצועיות באמצעות קהילות מנחים הפועלות על פי שני עקרונות: "התאוריה המצבית" ו"ניעות על פני רצפים". על תהליך ההכשרה לכלול פרקטיקות כדוגמת סימולציות ושיח רפלקטיבי הדדי, שנועדו להעמיק קשיבות עצמית (mindfulness) ולנרמל את רגשותיהם ואת חששותיהם של המנחים מאיבוד כישוריהם המקצועיים (Neff et al., 2021). ההכשרה תבטא הכרה באוניברסליות של החוויה האנושית הקיומית המשותפת למנחים ולמונחים בהיותם נתונים לתנאים של אי-ודאות, חרדה ואובדן שליטה, תטפח התבוננות פנימית וקשיבות עצמית ותיתן מקום להבעת רגשות כואבים. לצד אלה חשוב לטפח גישה של רגישות וחמלה (kindness) כגישה סלחנית, מנחמת ואמפתית של המנחים הן כלפי עצמם הן כלפי המונחים שלהם. פרקטיקות אלה יכולות להיות חלק מתהליך הכשרת מנחים ככלי מניעתית.

הממצאים, הדיון והמסקנות שנגזרו מתוך המחקר מחזקים את הצורך בהכשרת מנחים ייעודית למצבי איום ומשבר מתמשכים. על הכשרה כזו לכלול את הרכיבים האלה: פיתוח מודעות מצבית שתסייע למנחים בניהול עצמי רגשי, בדרכי התמודדות עם טראומה משותפת ובהנחיה המתבססת על פני רצפים המתאימים גם בעיתות שגרה; הבטחת רציפות תמיכה רגשית מקצועית למנחים כחלק מפיתוח חוסנם המקצועי לאורך זמן; המשך חקר הנחיה בעת מלחמה גם מנקודת מבטם של המונחים תוך שימוש בשיטות מחקר משולבות (mixed methods) כדי להעמיק את הידע על האופנים שבהם הנחיה מקצועית יכולה לתמוך במורים ובמנחים בעיתות משבר.

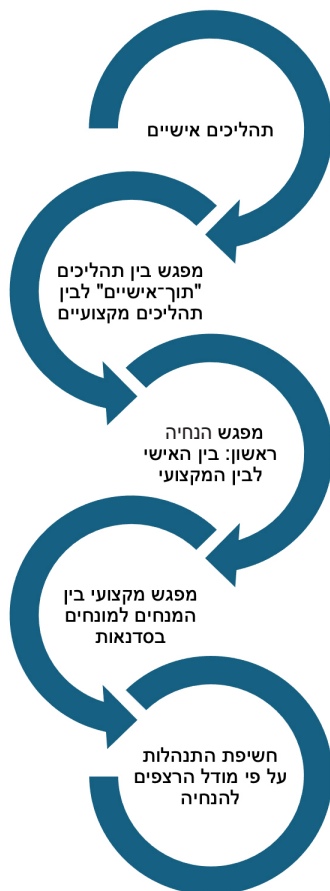
מגבלות המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הפרקטיקות שנקטו מנחי סדנאות למורים מתחילים בעת מלחמת חרבות ברזל כייצוג לשעת משבר ואיום. על אף העובדה שהמלחמה הייתה נחלת הכלל, התנהלו הסדנאות למורים המתחילים כסדרן באזורים אחרים בארץ. מעניין יהיה לחקור את חוויותיהם של מנחי סדנאות למורים מתחילים באזורים שהיו חשופים פחות לאירועי המלחמה, כדי לעמוד על ההבדלים בהנחיה בעת מלחמה במרחבים גאוגרפיים שונים. כמו כן מעניין יהיה לחקור את תפיסות המנחים שחוו טראומה קיומית ישירה כמפונים לבין אלה שחוו טראומה משנית כאיום מרחוק. עניין זה דורש מחקר נוסף, שירחיב את התובנות על אודות "מודעות מצבית" כתלוית איום במרחב גאוגרפי.

מגבלה נוספת היא תוצר של התבססות המחקר על עשרה ראיונות עומק בלבד. מחקר זה אפשר לנו לחשוף את החוויות האותנטיות של המרואינים כפי שהם חוו אותן, ולא את היקף החוויות. עריכת מחקר איכותני זה יכולה להוות בסיס ליצירת מחקר כמותי בנושא הנחיית מורים מתחילים בעת משבר, ובכך לשפוך אור נוסף לא רק על רכיבי החוויה של הנחיה בעת משבר אלא גם על היקפה ועוצמתה של התופעה.

זאת ועוד, המחקר בחן את הדי המלחמה מנקודת מבטם של המנחים בלבד. ראוי אפוא לערוך מחקר מעמיק נוסף בדגש על עבודת ההנחיה כפי שמשקפת מנקודת מבטם של המורים המתחילים.

לסיכום, מאמר זה התבסס על מחקר איכותני נרטיבי, שנערך בצילה של מלחמה. מטרתו הייתה ללמוד על הפרקטיקות שנקטו המנחים בשעת משבר כדי לתמוך במורים המתחילים המלמדים באזורי העימות. הייחודיות של המחקר היא בעיתוי שבו הוא נערך, מתוך מכוונות "ללכוד את הרגע" של הנחיית מורים מתחילים בעת איום ומשבר. במחקר נחשפו פרקטיקות של הנחיה הנמצאות על פני רצפים שיש בהן כדי להעמיק את הידע הקשור בהנחיה בכלל ובתפקיד המנחה בפרט. כמו כן במחקר נחשף התהליך שמנחי הסדנאות עברו בעקבות האיום המשותף להם ולמונחים, כפי שמוצג במודל להלן.



מקורות

- בוכניק, צ' (2024). קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך: פורום "חינוך בחירום". מוסד שמואל נאמן. גמפל, י' (2010). ההורים שחיים דרכי. כתר. הרמן, ג"ל (1992). טראומה והחלמה. עם עובד. וייסבלאי, א' (2023). שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתיהם בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/>
- מרכז טאוב. (דצמבר 2023). מלחמת 7 באוקטובר 2023 והשפעותיה על החברה והכלכלה בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/research/october-war-and-impact>
- פולק, י' (2025). "טראומה בסירה אחת": מציאות טראומתית משותפת והקבוצה הטיפולית במלחמת "חרבות ברזל". פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4844>

- רוטנברג-תדמור, י' (2014). תהליכי העצמה בסדנאות התמחות בהוראה: השוואה בין קבוצות פנים-אל-פנים וקבוצות מקוונות [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת חיפה. שץ-אופנהיימר, א' (2021). חונכות. רסלינג.
- תובל-משיח, ר' (2024). עקרונות פסיכולוגיים בתיעוד נפגעי טראומה. זיכרון ומחקר, 5, 51-67.
- Boéri, J., & Giustini, D. (2024). Qualitative research in crisis: A narrative-practice methodology to delve into the discourse and action of the unheard in the COVID-19 pandemic. *Qualitative Research*, 24(2), 412–432. <https://doi.org/10.1177/14687941231155620>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52, 63–70. <https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63>
- Canning, N., & Robinson, B. (2021). Blurring boundaries: The invasion of home as a safe space for families and children with SEND during COVID-19 lockdown in England. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 65–79. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872846>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dvir, N., & Schatz Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, 37(1), 32–64. <https://doi.org/10.1518/001872095779049543>
- Freedman, S. A., & Tuval-Mashiach, R. (2018). Shared trauma reality in war: Mental health therapists' experience. *PLOS ONE*, 13(2), e0191640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191640>
- Freedman, V., & Cucoş, C. (2021). Teaching facilitators' perceptions of the contribution of three internship workshop models. *Educatia 21 Journal*, 20(2). <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.20.02>
- Gluyas, H., & Harris, S. J. (2016). Understanding situation awareness and its importance in patient safety. *Nursing Standard*, 30(34), 50–60. <https://doi.org/10.7748/ns.30.34.50.s47>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical studies. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Kozasa, E. H., Lacerda, S. S., Polissici, M. A., Coelho, R. d. S., Farias, G. d. S., Chaves, P., & Leão, E. R. (2020). An intervention to increase situational awareness and the culture of mutual care (Foco) and its effects during COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial and qualitative analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 570786. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.570786>

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lindorff, M. (2010). Ethics, ethical human research and human research ethics committees. *Australian Universities' Review*, 52(1), 51–59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ877047>
- Mizrak, K. C. (2024). Crisis management and risk mitigation: Strategies for effective response and resilience. In F. Mizrak (Ed.), *Trends, challenges, and practices in contemporary strategic management* (pp. 254–278). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1155-4.ch013>
- Mosley, K. C., & McCarthy, C. J. (2023). Beginning teacher mentoring: Associations between mentoring experiences and stress among first-year teachers. *The Teacher Educator*, 58(4), 440–458. <https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2175402>
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Knox, M. C., Kuchar, A., & Davidson, O. (2021). The development and validation of the State Self-Compassion Scale (long- and short form). *Mindfulness*, 12(1), 121–140. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01505-4>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ramašauskienė, V., Župerkienė, E., & Šimanskienė, L. (2025). Situational awareness in leadership: Application of methods in business organisations. *Administrative Sciences*, 15(6), 210. <https://doi.org/10.3390/admsci15060210>
- Sandstig, G., & Eriksson, M. (2024). Shared responsibility or not? A responsibility messages experiment during a cyber crisis in designing for risk communication. *Journal of Risk Research*, 27(10), 1163–1179. <https://doi.org/10.1080/13669877.2024.2387351>
- Schatz Oppenheimer, O., & Goldenberg, J. (2023). The impact of professional mentoring on mentors of novice teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2023-0021>
- Stratton, S. J. (2024). Purposeful sampling: Advantages and pitfalls. *Prehospital and Disaster Medicine*, 39(2), 121–122. <https://doi.org/10.1017/S1049023X24000281>
- Sun, Y., Li, X., Liu, H., Li, Y., Gui, J., Zhang, X., Li, X., Sun, L., Zhang, L., Wang, C., Li, J., Liu, M., Zhang, D., Gao, J., Kang, X., Lei, Y., & Yuan, T. (2024). The effectiveness of using situational awareness and case-based seminars in a comprehensive nursing skill practice course for undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 24, 118. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05104-y>
- Tosone, C., Nuttman-Shwartz, O., & Stephens, T. (2012). Shared trauma: When the professional is personal. *Clinical Social Work Journal*, 40(3), 231–239. <https://doi.org/10.1007/s10615-012-0395-0>
- Weller, J. M., Mahajan, R., Fahey-Williams, K., & Webster, C. S. (2024). Teamwork matters: Team situation awareness to build high-performing healthcare teams –

A narrative review. *British Journal of Anaesthesia*, 132(4), 771–778. <https://doi.org/10.1016/j.bja.2023.12.035>

Younas, A., Fàbregues, S., Durante, A., Escalante, E. L., Inayat, S., & Ali, P. (2023). Proposing the "MIRACLE" narrative framework for providing thick description in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.1177/16094069221147162>

נספח: דוגמאות לשאלות שעלו מתוך הראיונות

הראיון היה ריאיון עומק פתוח. שאלת הפתיחה הייתה זהה לכל המרואיינים. בהמשך התפתח הראיון באופן ייחודי ובזיקה לשאלת המחקר. בהתאם לכך, מתוך דברי המרואיינים נשאלו שאלות מגוונות. הנה כמה דוגמאות לשאלות שנשאלו:

- איפה הסיפור שסיפרת לי פוגש אותך כמנחה שחווה את מה שהיא חווה?
- האם את מרגישה שהחוויה האישית שלך חדרה לתוך ההנחיה שלך?
- ציינת שבשבועיים הראשונים אפשרת להן [למונחות] להתקשר אלייך ושהיו שיחות אישיות. האם את יכולה לספר קצת על השיחות האישיות שהיו שם?
- את חושבת שהעובדה שעברת את חוויית המלחמה השפיעה על המתמחות יותר מאשר אם הייתה מנחה שלא עברה את החוויה הזו?
- אני שומעת ממך כמה הסדנה עזרה לך להתרומם. ספרי לי על זה יותר.
- למה המתמחות זקוקות ממך?
- האם את מרגישה שתפיסת התפקיד שלך כמנחה השתנתה בעקבות המלחמה?
- איך את חווה את הסמכות המקצועית שלך בימים אלו?
- האם היו לך מענים לקשיים שעלו מצד המתמחות? האם ידעת איך לפעול? האם נזקקת לעזרה?
- את אומרת שמצד אחד היית בשבילן משענת, ומצד שני שהיית במצב של קיפאון מוחלט. תוכלי להסביר יותר?
- האם את מביאה את החוויה האישית שלך להנחיה?
- מה את אומרת לעצמך כשאת מסתכלת אחורה על ההנחיה בתקופה הזאת?