

יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית בעיתות משבר: המקרה של מתנדבים בסביבות חינוך חלופיות בישראל במלחמת חרבות ברזל

עינת שושן־רפאלי*, אורית חזן**

תקציר

בשנים האחרונות חוותה מדינת ישראל אירועים משבריים אשר חשפו פערים חינוכיים וחברתיים ופגעו במרקם החיים בכלל ובמערכת החינוך בפרט. לצד אתגרים אלה התקשתה מערכת החינוך לתפקד באופן רציף ולתת מענה מיידי לצרכים שעלו מהשטח. מלחמת שבעה באוקטובר העמיקה את הפגיעה ברציפות התפקודית והחינוכית בישראל, בייחוד בקרב אוכלוסיות המפונים. מאמר זה בוחן כיצד חלוציות חינוכית ויזמות חינוכית באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות (כגון מלונות ומרכזי פינוי) במטרה לשמר רציפות זו. המחקר בוצע בשיטה משולבת; נאספו נתונים באמצעות שאלונים וראיונות עומק עם 80 מתנדבים וצוותי חינוך. למסגרת הפרשנית נבחרה תאוריית ה"אנטי־שבירות" (anti-fragility), שעל בסיסה פותח "מודל המעגל החינוכי האנטי־שביר". במעגל החינוכי האנטי־שביר מערכות חינוך עוברות ממצב שביר לעמיד באמצעות יזמות חינוכית, וממצב עמיד למצב אנטי־שביר באמצעות חלוציות. המחקר מדגים כיצד פעולות יזמיות וחלוציות בחינוך בזמן משבר המלחמה העבירו את מערכת החינוך ממצב של שבירות לאנטי־שבירות, מצב המאפשר צמיחה מתוך זעזועים ושיפור היכולת להתמודד עם מצבי איודאות עתידיים.

מילות מפתח: אנטי־שבירות, חינוך בחירום, חלוציות חינוכית, יזמות חינוכית, רציפות חינוכית

מבוא - מערכות חינוך בעת משבר

בשנים האחרונות מערכות חינוך ברחבי העולם, ובישראל בפרט, התמודדו עם משברים חסרי תקדים וניצבו בפני אתגרים ייחודיים במתן מענה רציף ומשמעותי לתלמידים ולצוותים. האירועים העיקריים בעולם המערבי היו מגפת הקורונה ולאחריה מלחמת אוקראינה-רוסיה ומלחמת שבעה באוקטובר בישראל. אתגרים אלו חרגו בהרבה מהתמודדות עם שיבושים

* ד"ר עינת שושן־רפאלי, מכללת אורנים, הפקולטה לחינוך והחוג לאזרחות ודמוקרטיה; מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית

** פרופ' אורית חזן, הטכניון, הפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה; מוסד שמואל נאמן לחקר מדיניות לאומית

שגרתיים והציבו בפני מערכות החינוך דרישות חדשות וקיצוניות (Kalagy et al., 2025; Lavrysh et al., 2025).

מצבי חירום כמו מלחמה, שבהם אנו מתמקדים במחקר זה, מביאים עימם, מעבר לאתגרים הלימודיים, רמות גבוהות של חרדה, פחד, אובדן וטראומה, המשפיעים הן על התלמידים והן על הצוותים החינוכיים (Leshem et al., 2023). נוסף על כך, פינוי מאות אלפי תלמידים מבתיים גורם בתורו לתחושת איודאות, לניתוק חברתי ולצורך דחוף בעוגן רגשי הן לתלמידים והן לצוותי החינוך. אנשי החינוך בישראל נדרשו להפוך לדמויות תומכות וטיפוליות, לזהות סימני מצוקה אצל תלמידים ולספק מענה רגשי ראשוני, לעיתים קרובות מבלי שהוכשרו לכך באופן מספק (מלין וגומפל, 2025). מערכת החינוך מצידה נדרשה לפתח תוכניות חירום לתמיכה רגשית, לספק מענים פסיכולוגיים מותאמים ולשמור על תחושת שגרה וביטחון גם בתנאים של עקירה מבית ואיודאות קיצונית (Bitzur, 2024).

נוסף על אלו, המבנה המבוזר והמגוון של מערכת החינוך יוצר קושי ניכר בשימור רציפות תפקודית. מנהלי בתי הספר והגנים נאלצו לעמוד בחזית, לקבל החלטות מיידיות ולתאם בין הרשויות המקומיות, משרד החינוך וההורים. התנהלות זו בעיתות חירום דרשה מהמנהלים גמישות, יצירתיות ויכולת להנחות צוותים במצבים של איודאות מתמשכת, כמו גם למצוא מענים התואמים את מאפייני השטח המשתנים ללא הכנה ותמיכה מספקת (חזן ואח', 2025). המשברים האחרונים, מגפת הקורונה ומלחמת שבעה באוקטובר¹, חשפו את פגיעות מערכת החינוך אך גם את חוסנה ואת יכולתה יוצאת הדופן להסתגל. האתגרים הייחודיים שהוצבו בפניה - מעבר ללמידה מרחוק, מתן מענה פסיכוסוציאלי, ניהול בזמן חירום ושמירה על רווחת הצוותים - דרשו פעולות ייחודיות של הצוותים החינוכיים, פעולות שחלקן הוגדרו כחלוציות ואחרות כזממות חינוכית, ועליהן נרחיב ברקע התאורטי.

רקע תאורטי

מנהיגות ספונטנית והתנדבות בעת חירום

מנהיגות בעת משבר מתגבשת לעיתים קרובות כמענה ספונטני לכשל של המבנים הממסדיים והניהוליים הקיימים. דרי מבחין בין ניהול המכוון לשימור המציאות המוכרת לבין מנהיגות הנדרשת דווקא בנקודות שבר, שבהן המענה המערכתי השגירי אינו רלוונטי עוד. תפיסת מעשה המנהיגות מסיטה את המיקוד מהמעמד הפורמלי אל עבר הפעולה עצמה. זוהי פרקטיקה הנגישה לכל אדם השואף לחולל שינוי, והיא מתממשת דרך פריצת גבולות המוכר ונטילת סיכונים במרחבי איודאות (דרי, 2023). בתוך כך, מצבי כאוס משמשים זרז למנגנונים יצירתיים,

1 לצורך העקביות המושגית נעשה במאמר זה שימוש בשם "מלחמת שבעה באוקטובר". כיוון שהשמות הממסדיים למלחמה התחלפו לאורך תקופת הלחימה (מ"חברות ברזל" ל"מלחמת תקומה"), בחרנו במונח תיאורי זה בשל אופיו העובדתי. בחירה זו מאפשרת ניטרליות מחקרית ומונעת בלבול הנובע מנרטיבים משתנים, תוך התמקדות בנקודת הזמן המכוננת שבה פרצה המערכה והחלו היוזמות החינוכיות הנסקרות במחקר.

שבהם המנהיגות הספונטנית הופכת למרכיב חיוני בביסוס חוסן עירוני וקהילתי מתוך השבר המבני (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023).

היבט משלים למנהיגות זו הוא הממד הפסיכולוגי-חברתי המתבטא בהתנדבות אזרחית רחבת היקף. התנדבות בעת משבר מהווה מנגנון התגייסות הממלא את הריק הממסדי ומספק מענה מידי לצרכים אקוטיים. מעבר לסיוע הפונקציונלי, פעילות זו מעצבת מחדש את המרחב הציבורי כזירה דינמית של השתתפות אזרחית המייצרת רשתות חברתיות, לכידות ותשתית לחוסן מקומי (Aboud-Halabi & Yanay-Ventura, 2025). בהקשר זה צומחת מנהיגות פסיכולוגית המעניקה לקהילה תחושת משמעות ורציפות רגשית, ובכך מאפשרת צמיחה קהילתית גם מתוך תנאי מצוקה קיצוניים (בן אשר, 2025). דפוסים אלו של מנהיגות והתנדבות מהווים תשתית להבנת תופעת החלוציות והיזמות החינוכית בישראל במהלך מלחמת שבעה באוקטובר.

ברקע התאורטי נרחיב על שני נושאים - יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית ומודל האנטי-שבירות. נושאים אלה היוו את העדשה שבעדה ניתחנו את הנתונים שנאספו במחקר. יזמות וחלוציות אפשרו לזהות את מרכיבי החדשנות של האסטרטגיות שנקטו המתנדבים בסביבות החינוך החלופיות במטרה לשמור על רציפות חינוכית. מודל האנטי-שבירות אפשר לבחון את משמעותן של אסטרטגיות אלה לטווח הארוך בהקשר של תפקוד מערכת החינוך בזמן משבר.

יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית

החינוך מעצם טבעו הוא עשייה דינמית החותרת ללא הרף להתפתח ולהשתפר. יזמות וחלוציות מהוות כיום מנועי מפתח להתחדשות ולרלוונטיות של מערכות החינוך המודרניות. התפיסה המקובלת גורסת כי כדי להתמודד עם אתגרי המאה ה-21 - גלובליזציה, שינוי טכנולוגי ואי-שוויון גובר - נדרשת חריגה מתבניות פדגוגיות וארגוניות מסורתיות. בעוד שהספרות העכשווית העוסקת ביזמות חינוכית בעיתות חירום, שצמחה ברובה סביב משבר מגפת הקורונה, מתמקדת בגמישות ארגונית ובמענים טכנולוגיים (Vecchiarini et al., 2024), המענה האזרחי במלחמת שבעה באוקטובר חושף רובד עמוק יותר של אתוס החלוציות.

בניגוד ליזמות אינסטרומנטלית המכוונת לפתרון בעיות נקודתיות, החלוציות בחינוך הישראלי מעוגנת בהיסטוריוגרפיה של בניית האומה, החל מכינון החינוך העברי בימי היישוב ועד להקמת מערכי החינוך הארעיים במעברות בשנות המדינה הראשונות (סמט, 2018). תופעה זו מתאפיינת בהתגייסות וולונטרית שבה יחידים וקבוצות מהחברה האזרחית נוטלים על עצמם אחריות חברתית ומדינתית מתוך תחושת שליחות אידאולוגית. בכך, הפעולה החינוכית בסביבות החלופיות אינה מתמצה בחדשנות פדגוגית גרידא, אלא מהווה ביטוי למוכוונות ערכית-נורמטיבית החותרת לשימור הרציפות החברתית אל מול איום קיומי (לם, 1973).

יזמות חינוכית (educational entrepreneurship) היא מהלך מתמשך של זיהוי הזדמנויות התפתחות במערכת הלמידה, שמטרתו פיתוח והטמעה של פתרונות יצירתיים ובניי-קיימא

לשיפור תהליכי ההוראה, המענה החינוכי וההתאמה הפדגוגית והחברתית לאתגרים טכנולוגיים וחברתיים משתנים. היא מבוססת על אנשי ונשות חינוך המונעים משאיפה לשיפור המערכת, וכוללת נכונות ליטול סיכון ולקבל כישלונות כחלק ממהלך שינוי. יזמות חינוכית דורשת ובר בזמן מטפחת אקלים ארגוני תומך המעניק אוטונומיה, משאבים ומרחב לפיתוח יוזמות, תוך הדגשת רווחת הצוות ומיצוי הפוטנציאל החברתי-ערכי של המסגרת הלימודית (Gracia-Zomeño et al., 2025).

חלוציות חינוכית (educational pioneering) מגלמת שאיפה לפרוץ דרכים חדשות. המילה "חלוץ" נוצרה מהשורש העברי חל"צ, המבטא פעולה של יציאה קדימה, הקדמת אחרים או פריצת דרך. בתנ"ך "חלוצי צבא" הם הכוחות המובילים ההולכים לפני המחנה, כפי שמתואר בספר במדבר: "וַיַּעֲבְרוּ לָכֶם כָּל חָלוּץ הַצָּבָא אֶת הַיַּרְדֵּן" (במדבר לב, כא). זהו הרעיון של פורצי דרך ואנשי מעשה. היא כוללת פיתוח תוכניות הדורשות שינוי, הובלת תהליכים ארוכי טווח בתוך בית הספר, השפעה על התרבות הארגונית והחינוכית וכן יצירת עתודה ניהולית וצוות מוביל לשינוי (Popa, 2024). באופן מסורתי חלוציות חינוכית נתפסה כפיתוח פדגוגיות חדשות, יצירת מודלים חדשניים של הוראה-למידה, פריצת דרך במחקר חינוכי והטמעת טכנולוגיות מתקדמות. היא עוסקת ביכולתם של מנהיגים ומחנכים לחשוב מחוץ לקופסה, לאתגר נורמות קיימות וליישם רעיונות פורצי דרך שמשפרים את תהליכי ההוראה והלמידה ואת חוויית התלמידים (Thomas & Cooper, 2000).

מאפיינים משותפים ליזמות ולחלוציות בהקשר חינוכי

המאפיין המשותף הראשון ליזמות ולחלוציות בהקשר חינוכי הוא חתירה לשינוי ולשיפור. הן היזמות הן החלוציות מונעות על ידי רצון לשפר את הקיים, לאתגר סטטוס קוו ולהביא לשינוי של ממש במערכת החינוך. בין שמדובר בפיתוח שיטת הוראה חדשנית או בהקמת מיזם חינוכי פורץ דרך, שני המושגים טומנים בחובם שאיפה להתקדמות ולאיכות (Fuad et al., 2022). המאפיין השני הוא נטילת סיכון ואיודאות. מחקרים בתחום היזמות בחינוך מדגישים את הנכונות לפעול למען מטרה חברתית גם בתנאים מאתגרים (Rapanta et al., 2021). הן החלוצים החינוכיים והן היזמים החינוכיים נכונים ליטול סיכונים ולפעול בתנאי איודאות. פיתוח פדגוגיה חדשה או הקמת סטרט אפ חינוכי כרוכים בהשקעת משאבים, זמן ומאמץ ללא ערובה להצלחה. המאפיין השלישי הוא יצירתיות. שני המושגים קשורים ליכולת לחשוב מחוץ לקופסה, לפתח רעיונות מקוריים וליישם פתרונות חדשניים לאתגרים חינוכיים. בין שמדובר ביצירת מודל ללמידה היברידית ובין שמדובר בפיתוח אפליקציה חינוכית אינטראקטיבית, היצירתיות היא מנוע מרכזי לביצועם (Varlik et al., 2024). המאפיין הרביעי הוא תשוקה ומחויבות למערכת החינוך. מחקרים על מוטיבציה ומעורבות מורים מדגישים את חשיבות התשוקה להובלת שינוי (Law, 2022). הן החלוצים הן היזמים החינוכיים מונעים על ידי תשוקה עמוקה לתחום החינוך ומחויבים להשגת מטרותיהם. הם מאמינים בפוטנציאל לשינוי ומוכנים להשקיע מאמץ מתמשך

כדי להגשים את חזונם. המאפיין המשותף האחרון והמכריע הוא הגורם האנושי של המנהיגות. הן היזמות הן החלוציות נשענות על היכולת להוביל לא רק רעיונות אלא בראש ובראשונה אנשים. מנהיגות זו באה לידי ביטוי ביכולת לרתום שותפים, לבנות קהילות של עשייה ולטפח יחסי אמון המאפשרים למערכת לתפקד ולהתחדש גם במצבי קיצון. הגורם האנושי הוא המאפשר את התרגום של החזון היזמי למציאות חברתית וחינוכית בת קיימא, במיוחד בעיתות שיבוש ומשבר (Harris & Jones, 2020).

מאפיינים שונים ליזמות וחלוציות בהקשר חינוכי למרות קווי הדמיון קיימים שני הבדלים מהותיים בין יזמות לחלוציות בהקשר החינוכי. ההבדל הראשון - מוקד הפעולה. היזמות החינוכית ממוקדת יותר בהקמת מיזמים חדשים, ארגונים או עסקים בעלי אוריינטציה חינוכית, הפועלים לעיתים קרובות מחוץ למערכת החינוך הציבורית או בשיתוף פעולה איתה (Fuad et al., 2022). לעומת זאת, חלוציות בחינוך מתמקדת לרוב בפיתוח וביישום של רעיונות חדשניים בתוך מסגרות קיימות: בכיתה, בבית הספר או במערכת החינוך הציבורית. ההבדל השני נעוץ במטרות וביעדים. בעוד שתי הגישות שואפות לשיפור ולשינוי, היזמות החינוכית נשענת לרוב על מודלים של מנהיגות יזמית. מנהיגות זו שואפת ליצירת מודלים בני־קיימא בעלי פוטנציאל להתרחבות ולהשפעה על קהלים רחבים תוך התמקדות בשינוי מבני ומערכתי. מחקרים על מנהיגות חינוכית מדגישים כי היזמות דורשת יכולת הובלה שחורגת מהפדגוגיה הקלסית אל עבר ניהול משאבים, בניית שותפויות אסטרטגיות וביסוס השפעה רחבת היקף. לעומת זאת, החלוציות נוטה להתמקד בשיפורים פדגוגיים, חברתיים או רגשיים בתוך הקשר מקומי וספציפי, כאשר המנהיגות החלוצית מוכוונת להעמקת האיכות החינוכית והחוסן הקהילתי בתוך המערכת הקיימת (Azorín, 2020).

יזמות וחלוציות חינוכית בישראל ובעולם בעידן של תמורות חברתיות, טכנולוגיות וכלכליות חסרות תקדים, יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית הפכו לכוחות חיוניים בעיצוב מחדש של מערכות החינוך; הן אינן מעשה הפועל באופן עצמאי, ומאחוריהן עומדים אנשים שמנהיגים אותן. טענתנו היא כי בעוד האתוס המניע, הרצון לחדש ולשפר, הרוח החלוצית, היזמות והיצירתיות משותפים לישראל ולעולם, קיים הבדל באופי מנגנוני ההטמעה ובמודלים של המיסוד והתמיכה המערכתית בין ישראל לעולם, המשקף הבדלים בתפיסת המדיניות: הגישה הישראלית צומחת "מלמטה" (bottom-up), ואילו הגישה הגלובלית מנוהלת "מלמעלה" (top-down) (Girel, 2025).

במודל הישראלי יזמות צומחת לרוב מהשטח (Amiel & Yemini, 2023). המניע לחדשנות הוא בדרך כלל תגובה לאתגרים אקוטיים, כגון פערים חברתיים או מצבי חירום (לדוגמה, ההתגייסות המהירה ליצירת מעני חוסן ולמידה בעת מלחמת שבעה באוקטובר). סוכני השינוי הם מורים, מנהלים וארגוני חברה אזרחית, והמימון נשען פעמים רבות על פילנתרופיה ומשאבים מקומיים (חזן ואח', 2024). ביטוי מובהק לחלוציות זו ניתן למצוא במעבר מניהול

מתנדבים מסורתי ליצירת שותפויות פעילות עם נוער מודר, דבר שממצב את הנוער כשותף אסטרטגי ולא רק כנתמך (Yanay-Ventura et al., 2025). גישה זו רותמת את ההון החברתי הייחודי של צעירים מהשוליים ככוח יזמי המאתגר את יחסי הכוח ההיררכיים, ומעניקה להם סמכות משותפת בעיצוב השירותים החינוכיים דרך מודל שותפות נוער-מבוגרים. יתרונו הבולט של המודל הישראלי טמון בגמישותו המבנית וביכולת התגובה החלוצית המהירה בשטח. עם זאת, חולשתו המרכזית נעוצה בקושי להבטיח המשכיות מערכתית לאורך זמן. בהיעדר עוגן מדיניותי, תקצוב מוסדר ומנגנונים מובנים לשימור ידע, יוזמות רבות נותרות תלויות באופן בלעדי במחויבותם האישית של היזמים או החלוצים. כתוצאה מכך, הן מתקשות להפוך מפתרון מקומי זמני למודל בר-קיימא המוטמע ומתרחב ברמה הלאומית.

לעומת זאת, המודל הגלובלי של מדינות ה-OECD כמו גם המודל הסיני רואים ביזמות ובחלוציות מנגנונים המובלים על ידי מדינות באמצעות מדיניות מלמעה-למטה בשילוב הגורם האנושי, מנהיגי ומנהיגות החינוך. ברוח זו מדינות כמו סין, פינלנד, קנדה ואוסטרליה דואגות שיוזמות חינוכית תהיינה מעוגנות באסטרטגיה לאומית. הגישה היא מערכתית; המדינה מתקצבת מעבדות ניסוי, מפעילה רגולציה תומכת ומעודדת אימוץ פרקטיקות חדשניות כחלק מהמדיניות הרשמית. מודל זה מבטיח סנכרון בין הממשלה, מערכת החינוך, האקדמיה והתעשייה, ומאפשר הטמעה רוחבית ויעילה של שיטות עבודה. אולם החיסרון הפוטנציאלי בגישה זו הוא אובדן מסוים של האוטנטיות והגמישות המקומית, המאפיינות יוזמות שצומחות מלמטה (Ma, 2024).

מודל האנטי־שבירות

מודל האנטי־שבירות (anti-fragility) שפיתח נסים ניקולס טאלב (Taleb, 2012), מציע פרדיגמה לבחינת הדינמיקה של מערכות מורכבות בתנאי אי־ודאות, תנודתיות ואירועי קצה. בניגוד למושגים המקובלים של עמידות (robustness) המייצגת מערכות השומרות על יציבות בתגובה לזעזוע, או חוסן (resilience) המתאר מערכות החוזרות למצבן הקודם (homeostasis) לאחר משבר, מערכת האנטי־שבירות מתאפיינת ביכולת ייחודית: היא מתעצמת, משתפרת ומפיקה תועלת ישירה מחשיפה למתח, לכאוס ולאירועים קיצוניים (Aven, 2015). על פי טאלב, תכונת האנטי־שבירות היא התכונה ה"הפוכה" לשבירות, כאשר מערכת אנטי־שבירה (anti-fragile) מגיבה להגברת הלחץ בשיפור ביצועים ובגידול במועילות (אפקטיביות).

המושג אנטי־שבירות מיושם בהרחבה במערכות ביולוגיות, חברתיות וכלכליות ומצא הד נרחב בניתוח מערכות חינוך בעיתות משבר (Jendza, 2023). מגפת הקורונה, לדוגמה, סיפקה ראיה לכך שמערכות חינוך מבוזרות, שקיימת בהן האצלת סמכויות לדרגים המממשים את המדיניות בשטח ואפשרו פיתוח יוזמות למידה מקומיות, הפגינו לא רק חוסן אלא אף אנטי־שבירות. במקום לקרוס פיתחו מערכות אלו פרקטיקות הוראה וכלים טכנולוגיים חדשים שהוטמעו במערך החינוך באופן קבוע, מעבר לתקופת המשבר עצמה (Bendell, 2016). לפיכך, בהקשר החינוכי אנטי־שבירות

מגדירה למידה והתחדשות מערכתית הנוצרת מתוך אתגר, ובכך מציגה אלטרנטיבה לתפיסת ההישרדות או השיקום בלבד. בניגוד למבנים קשיחים שנשברים בלחץ, מערכות אורגניות מתפתחות דווקא בזכות זעזועים. אנטי־שבירות בחינוך היא היכולת למנף כאוס לצמיחה ולפיתוח דגמים פדגוגיים משופרים מעבר ליכולת החוסן השואפת רק לשוב למצב הקודם.

מאמר זה יבחן את מעגל האנטי־שבירות במלחמת שבעה באוקטובר ואת האופן שבו הוא בא לידי ביטוי בתגובה מהירה, בגמישות, בפיתוח פתרונות אד־הוק, במתן מענים הומניטריים ורגשיים ובהדגשת תפקידם של היזמים והחלוצים החינוכיים. המחקר המתואר נערך בישראל בין חודש ספטמבר 2024 לחודש יולי 2025. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של הטכניון (אישור מספר 042-2025).

מטרת המחקר המוצג במאמר זה היא לבחון את הביטוי של חלוציות חינוכית ויזמות חינוכית בפעולות שעשו מתנדבים וצוותים חינוכיים, יחידים וקבוצות, בהתנדבות בסביבות חינוך חלופיות (מלונות, מרכזי פינוי ובתי ספר שהוקמו בקהילה ברחבי ישראל לתלמידים המפונים), במטרה לשמר את הרציפות החינוכית של התלמידים המפונים לאחר פרוץ המלחמה ובמהלך המשבר המתמשך.

שאלות המחקר שנגזרו ממטרת המחקר הן:

1. כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר?
 2. איזו פדגוגיה (פעולות/דרכים/אסטרטגיות) ננקטה במהלך המלחמה על מנת להבטיח רציפות חינוכית לתלמידי ישראל בסביבות החינוך החלופיות?
 3. אילו גורמים אפשרו פעולות אלה, ועם אילו אתגרים התמודדו המתנדבים?
- שיטת המחקר היא משולבת - איכותנית וכמותית. הנתונים נותחו באמצעות תאוריית האנטי־שבירות (anti-fragility) של נסים ניקולס טאלב (Taleb, 2012). התאוריה מנתחת את יכולתה של מערכת להתחזק ולהשתפר בעקבות חשיפה לזעזועים ולא־יציבות. במחקר הנוכחי התאמנו את התאוריה למערכת החינוך בישראל בזמן מלחמת שבעה באוקטובר ובנינו את מודל המעגל החינוכי האנטי־שביר (the anti-fragile educational loop), המשלב בין תאוריית האנטי־שבירות לחלוציות חינוכית ויזמות חינוכית, כפי שבאו לידי ביטוי בסביבות החינוך החלופיות בעת המלחמה במטרה לשמור על רציפות חינוכית.

שיטת המחקר

כלי המחקר והליך איסוף הנתונים

המחקר המוצג נערך בגישת המחקר המשולבת (mixed-methods research) במערך מסוג מחקר גישוש. הבחירה במערך זה נבעה מהצורך לחקור לעומק תופעה מורכבת וחדשה, התנדבות חינוכית במצבי חירום קיצוניים, ולאחר מכן לבחון את שכיחות הממצאים וביטויים בקרב מדגם רחב יותר. המחקר כלל איסוף נתונים באמצעות ראיונות עומק ושאלונים מקוונים.

שילוב זה נועד לספק תמונה רחבה ומעמיקה של תופעת ההתנדבות החינוכית בסביבות החינוך החלופיות במהלך מלחמת שבעה באוקטובר.

השלב האיכותני - ראיונות עומק חצי־מובנים

מטרת הראיונות הייתה ללמוד אילו פרקטיקות התנדבותיות חינוכיות יושרו במהלך המלחמה תוך מיקוד בחוויה מנקודת המבט האישית של כל מרואיין ומרואינת. בין החודשים ספטמבר 2024 ליולי 2025 התקיימו ראיונות עם 30 מתנדבים ומתנדבות, אשר פעלו במרחבי החינוך שהוקמו במלונות ובמרכזי המפונים החל מ־7 באוקטובר 2023. הליך הדגימה התבסס על "מבחן ההכלה" (inclusion criteria), שיטה המיועדת לאיתור קבוצת נחקרים הטרוגנית במאפייניה האישיים אך בעלת מכנה משותף מובהק הקשור לתופעה הנחקרת (Gentles et al., 2019; Tracy, 2019; Moser & Korstjens, 2018; Lopez & Whitehead, 2013; 2015). במחקר זה הקריטריון המכליל הוגדר כהתנסות פעילה בהתנדבות ובעשייה חינוכית עם תלמידים שפנו מבתיים בעקבות המלחמה.

הראיונות התקיימו בפלטפורמה דיגיטלית (zoom) או באמצעות שיחות טלפון בהתאם לנוחות המרואיינים, וכל אחד מהם נמשך בין 60 ל־90 דקות. הראיונות התבססו על פרוטוקול חצי־מובנה שכלל סדרת שאלות פתוחות, שאפשרו גמישות והעמקה בהתאם להתפתחות השיחה (שקדי, 2003; Brinkmann & Kvale, 2018), כמתואר להלן:

- **רקע:** הצגה עצמית ועיסוק בשגרה.
- **תגובה ראשונית:** תחושות ופעולות עם פרוץ המלחמה.
- **התארגנות ומבנה פעילות ההתנדבות:** קיומה של תוכנית סדורה אל מול יוזמות פורמליות או בלתי פורמליות.
- **שגרת פעילות ההתנדבות:** תיאור סדר היום ההתנדבותי.
- **משמעות וקושי:** זיהוי רגעי שיא (משמעות) אל מול אתגרים וקשיים בולטים.
- **פדגוגיה וערכים:** דילמות חינוכיות שעלו מהשטח.
- **תפיסת התפקיד:** בחינת הזהות המקצועית ("יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית") והמחיר האישי (אם היה) שנלווה לעשייה.

ניתוח הנתונים שנאספו בראיונות בוצע באמצעות ניתוח תוכן תמטי (Braun & Clarke, 2006) תוך שילוב בין גישה אינדוקטיבית (חילוץ תמות מתוך נרטיב המרואיינים) לגישה דדוקטיבית (בחינת הממצאים לאור תאוריות של מנהיגות בחירום ויזמות). כדי להבטיח את מהימנות הניתוח בוצע הליך של קידוד כפול - מדגם של כ־20% מהתמלולים קודד באופן עצמאי על ידי שני חוקרים, ואי־הסכמות יושבו באמצעות דיון וגיבוש קונצנזוס על הגדרת הקטגוריות. תהליך הניתוח כלל ארבעה שלבים עיקריים:

1. תמלול מלא של ההקלטות;
2. קריאה הוליסטית וחזרת של הטקסטים להיכרות מעמיקה של הנתונים;
3. קידוד ומיון ראשוני לקטגוריות ונושאי־על תוך זיהוי מילים ומושגים חוזרים;

4. אינטגרציה וזיהוי דפוסים רוחביים בתשובות המרואיינים ביחס להתנדבותם תוך בחירת ציטוטים מייצגים לביסוס הממצאים.

השלב הכמותי - שאלונים

בהתבסס על ניתוח ראשוני של הראיונות עוצב שאלון מקוון שהופץ בחודשים מאי-יולי 2025 למאה מתנדבים נוספים על אלו שרואיינו, מתוכם התקבלו חמישים שאלונים מלאים ותקינים (שיעור היענות 50%). בפתח השאלון נדרשו המשיבים לאשר את הסכמתם מדעת להשתתפות, כאשר המענה התאפשר באופן אנונימי לחלוטין.

מבנה השאלון ופיתוח הפריטים

השאלון פותח באמצעות תהליך של תרגום הקטגוריות שעלו בניתוח התמטי של הראיונות (N=30) לכדי היגדים ושאלות סגורות (השאלון המלא מצורף בנספח). השאלון הסופי כלל 23 פריטים המאורגנים בשישה אשכולות תוכן מרכזיים:

1. מאפיינים סוציודמוגרפיים ורקע מקצועי: מיפוי הדיסציפלינה החינוכית, מגזר וסטטוס פיננסי אישי (פריטים 1-6).
 2. פרופיל ההתנדבות: מיקום גיאוגרפי, מסגרת ארגונית והיקף פעילות (פריטים 7-11).
 3. תגובות רגשיות והתנהגותיות בשלבי המשבר הראשונים: בחינת תחושת ההלם אל מול המניע לפעולה (פריטים 12-14).
 4. דפוסי פעולה פדגוגיים וסדיריות: בחינת קיומה של תוכנית סדורה, התאמה לצרכים משתנים ותדירות המפגשים (פריטים 15-19).
 5. אתגרים, דילמות ומשמעות: מיפוי הקשיים הארגוניים והרגשיים אל מול תחושת הסיפוק והתרומה (פריטים 20-22).
 6. זהות מקצועית ומחיר אישי: בחינת המושג "חלוציות חינוכית" כמרכיב זהותי והשלכות ההתנדבות על חיי הפרט (פריט 23).
- כדי להבטיח את איכות המדידה במחקר בוצע תוקף תוכן. השאלון עבר הליך של שיפוט עמיתים על ידי שני חוקרים מומחים מתחומי החינוך והחוסן הקהילתי. המומחים בחנו את הלימות הפריטים למטרות המחקר ואת מידת ייצוג התמות האיותניות בשאלון. נוסף על כך, העובדה שהשאלון צמח מתוך הראיונות מחזקת את תוקף המבנה שלו ביחס למציאות הנחקרת. השאלון הורכב ממספר חלקים במטרה למפות את מאפייני ההתנדבות והמתנדבים:
- מאפיינים סוציודמוגרפיים ומקצועיים: מגדר, מגזר, אזור מגורים ורקע והכשרה בחינוך (כולל תחומי דעת). כמו כן נבדק הסטטוס האישי ביחס לפיננסי (מפונה/לא מפונה).
 - פרופיל ההתנדבות: מיקום גיאוגרפי ומסגרת ההתנדבות, היקף הפעילות (מספר ימים), הגדרת התפקיד, מאפייני אוכלוסיית היעד והגוף המארגן.
 - תגובות רגשיות והתנהגותיות: בחינת התחושות וההתנהגות בשלביה הראשונים של המלחמה.

- אופי הפעילות (סדירויות ופדגוגיה): תדירות, התאמה לצרכים מקומיים משתנים, גודל הקבוצות ומידת המעורבות בהובלת יוזמות חינוכיות-ערכיות.
- עמדות, אתגרים ודילמות: בחינת חוויות משמעותיות, תרומה ערכית נתפסת, קשיים ואתגרים, דילמות שעלו במהלך הפעילות והמחיר האישי ששולם.
- תפיסת החלוציות: מדד הבוחן את המידה שבה המתנדבים תופסים את עשייתם כ"חלוציות חינוכית".

נקודת החיבור ואינטגרציית הנתונים - האינטגרציה בין שתי שיטות המחקר יושמה בנקודת המפגש שבין ניתוח הראיונות לעיצוב השאלון. התמות המרכזיות שעלו בשלב האיכותני, כגון דילמות ערכיות, תחושת שליחות חלוצית והמחיר האישי של ההתנדבות, שימשו בסיס ישיר לניסוח ההיגדים והמדדים בשאלון הכמותי. תהליך זה הבטיח שהשאלון יהיה מבוסס-שדה ובעל תוקף תוכן גבוה המותאם למציאות הייחודית של תקופת המלחמה.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 80 מתנדבים ומתנדבות שפעלו באופן ישיר בתחום החינוך בסביבות החינוך החלופיות במהלך מלחמת שבעה באוקטובר. פעילותם התמקדה במתן מענה חינוכי לתלמידי ותלמידות ישראל שפוננו מבתיהם, והתקיימה במוקדים שונים, כגון בתי מלון, מרכזי מפונים ובתי ספר שהוקמו במיוחד עבורם.

איתור המשתתפים במחקר נעשה באמצעות שילוב של דגימה תכליתית ובשיטת "כדור שלג", במטרה להבטיח ייצוג למגוון רחב של יוזמות חינוכיות שצמחו בשטח. הפנייה הראשונית הופצה כ"קול קורא" בקבוצות מקצועיות ברשתות החברתיות ובפלטפורמות דיגיטליות (כגון וטסאפ ופייסבוק) המאגדות אנשי חינוך, מתנדבים ויזמים מהמגזר השלישי. נוסף על כך, נעשה שימוש ברשתות קשר אקדמיות ומקצועיות במוסדות להשכלה גבוהה ובמכוני מחקר, שאפשרו גישה ליזמים שפעלו בזמן אמת במוקדי המשבר. תהליך זה אפשר יצירת מדגם הטרוגני הכולל דמויות מפתח מדיסציפלינות שונות, תוך הבטחת התאמתם של המשתתפים לקריטריונים של ההכללה של המחקר. כל המשתתפים נתנו את הסכמתם מדעת להשתתף בריאיון, לאחר שהובטחו להם אנונימיות מלאה ושמירה על כללי האתיקה המחקרית.

חשוב לציין כי אף שמוקדי הפגיעה והפינוי המרכזיים בשלביה הראשונים של המלחמה היו ביישובי הדרום, מדגם המשתתפים משקף את תופעת ההתגייסות האזרחית מהעורף אל החזית. בחירת המשתתפים נעשתה מתוך התמקדות ביזמים ובחלוצים שזיהו את הריק הממסדי ופעלו למילוי הצרכים החינוכיים של האוכלוסיות שנפגעו. העובדה שמרבית המרואיינים הגיעו מאזור המרכז ומהצפון (שהיו גם זירת לחימה פעילה ומוקד פינוי) מדגישה את חשיבותו של "העורף האקטיבי" בבניית חוסן לאומי. חשיבותו היישומית של המחקר טמונה אפוא בניתוח מנגנוני היזמות של אלו שאינם מצויים במעגל הפגיעה הישיר, אך בחרו להתנדב ולרתום משאבים אנושיים ופדגוגיים מהחברה כולה לטובת שיקום וסיוע למערכת החינוך.

אוכלוסיית המשתתפים הייתה הטרוגנית ומגוונת מבחינה מקצועית ודיסציפלינרית. חלק מהמתנדבים היו אנשי ונשות חינוך בפועל מהחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, ואילו אחרים הגיעו ממגוון תחומי עיסוק שונים בחברה הישראלית, כולל נציגים מהאקדמיה ומהמגזר השלישי. 32 משתתפים דיווחו על רקע קודם בחינוך הפורמלי, בעוד הנותרים דיווחו כי אין להם כל רקע בחינוך. גם הדיסציפלינות החינוכיות של המשתתפים היו מגוונות וכללו ניהול, הוראה (כולל מתמטיקה, אנגלית, פיזיקה ושל"ח), ייעוץ, פיתוח תכנים חינוכיים, הדרכה מחוזית ותמיכה בהוראה. הפילוח המגדרי של המתנדבים והמתנדבות היה 61% נשים לעומת 39% גברים; רוב המשתתפים (95%) השתייכו למגזר היהודי, ו־5% - למגזר הדרוזי. בבחינת אזור המגורים של המתנדבים עצמם, 43.3% התגוררו בצפון הארץ ו־39% במרכז, והיתר התגוררו בכל חלקי הארץ. רוב המתנדבים (90.2%) לא פונו מבתייהם במהלך המלחמה, לעומת 9.8% שהיו מפונים, כאשר 80% מהמפונים דיווחו כי פינויים בוצע על ידי המדינה.

פעילות המתנדבים התפלגה באזורים שונים באופן זה: 40% מהם התנדבו באזור הצפון, 25% במרכז הארץ ו־15% בדרום, כאשר היתר התנדבו במגוון אזורים. מקומות ההתנדבות הנפוצים ביותר היו בתי מלון ובתי ספר שהוקמו למפונים (30.8% בכל אחד מהם), ו־15.4% התנדבו בבתי ספר רגילים שקלטו תלמידים מפונים. יתר המשתתפים התנדבו במרכזי פינוי, בהוראה מקוונת ובזום.

משך ההתנדבות של הנחקרים היה ממושך יחסית, כאשר 50% מהם דיווחו שהתנדבו מעל 50 ימים, 22.5% דיווחו על התנדבות של עד 50 ימים, ו־25% התנדבו בין 6 ל־20 ימים. אוכלוסיית היעד שעזמה עבדו המתנדבים הייתה מגוונת: 30% עבדו עם תלמידי בתי ספר יסודיים, 15% עם תלמידי חטיבות ביניים ו־20% עם תלמידי חטיבות עליונות. יתר המתנדבים דיווחו כי עבדו עם צוותים חינוכיים ועם הורים.

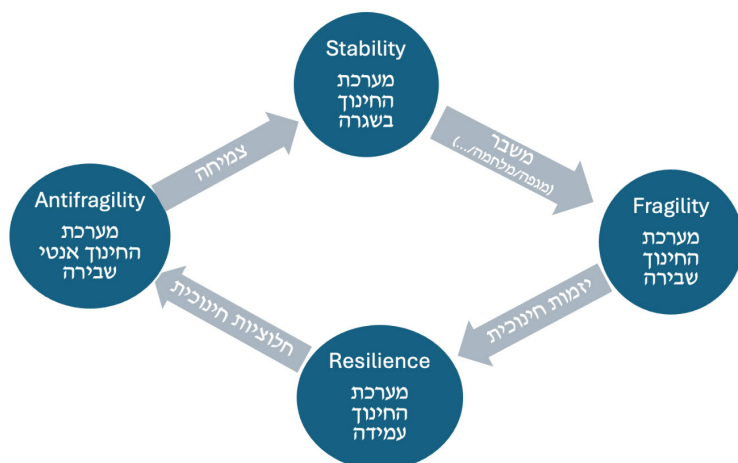
אשר לתדירות ההתנדבות בעת המלחמה - 27.5% ענו שהתנדבו פעמיים בשבוע, 22.5% התנדבו פעם בשבוע, ו־20% ענו שהם התנדבו בכל פעם שפנו אליהם.

לפי דיווחי המתנדבים, ההתנדבות אורגנה על ידי מגוון גופים: 35% התנדבו בפעילויות שארגן משרד החינוך, 27.5% דיווחו שעמותות ארגנו את ההתנדבות, 17.5% דיווחו שהתארגנו באופן עצמאי, ובודדים דיווחו שבתי ספר וארגוני מורים ארגנו את ההתנדבויות שבהן השתתפו. מגוון המתנדבים, מגוון פעילויות ההתנדבות ומשך זמן ההתנדבות מאפשרים לענות על שאלות המחקר באופן מהימן. את הממצאים תקפנו על ידי הצגת נתונים ממספר מתנדבים, הן מהשאלון הן מהראיונות. על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפים ניתן בדיווח להלן קוד מזהה לכל משתתף.

ממצאים

איגדנו את ממצאי המחקר בתהליך תגובה מערכתי תלת־שלבי שחוותה מערכת החינוך הישראלית בעקבות מלחמת שבעה באוקטובר, שהיה משבר פתאומי ומשמעותי. כינינו תהליך זה בשם "המעגל

החינוכי האנטי־שביר", והוא מתאר מעבר משבירות (fragility), דרך עמידות (resilience) ועד לשלב של אנטי־שבירות (antifragility), באמצעות יזמות וחלוציות בהתאמה (ראו איור 1).



איור 1. המעגל החינוכי האנטי־שביר

בתחילת המשבר הוגדרה המערכת החינוכית כשבירה, מאחר שלא הייתה מאורגנת או ערוכה להתמודד עם אתגר המלחמה והפינוי ההמוני. שבירות זו התבטאה בשיתוק, באי־תפקוד ובחוסר יכולת לספק מענה וסיוע מידיים ומאורגנים לתלמידים ולצוותים החינוכיים. כמענה למצב זה יזמים חינוכיים, שהתנדבו לפעול מיידית במרחבי הפינוי שאותם אנו מכנות סביבות חינוך חלופיות, סיפקו מענה חינוכי וסיוע ראשוני, הכולל הוראת מקצועות מגוונים ותמיכה בתלמידים ובמשפחות, והעבירו את מערכת החינוך למצב עמידות. הם אפשרו למערכת "להשאיר את הראש מעל המים" ולתפקד תפקוד חלקי ויציב. פעולות היזמות משקפות אפוא את המעבר למצב של עמידות, אך אינן מובילות לשיפור המערכת מעבר למצב הבסיסי.

לאחר שהושגה יציבות יחסית זו, החל המעבר לשלב השלישי המוגדר כאנטי־שבירות, המונע בידי חלוצים חינוכיים. שלב זה מתבטא בכך שהמערכת אינה רק חוזרת לתפקד אלא משתפרת וצומחת מתוך החורבן, כאשר החלוצים יצרו יש מאין, קידמו תוכניות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות חדשניות, פיתחו מרחבי למידה מותאמים אישית לתושבים במגוון רשויות מקומיות ואף יצרו ריטריטים לצוותי חינוך. פעולות חלוציות אלה משקפות את המעבר למצב של אנטי־שבירות, המעיד על צמיחה ועל שיפור של ממש יחסית למצב ששרר טרום המשבר. ממצאים אלה מדגישים כי במצבי משבר פתאומי מערכות גדולות נוטות לשבירות, וכי אנשי ונשות השטח, יזמים וחלוצים הם גורמים מרכזיים המפעילים את מנגנוני התגובה ומאפשרים את המעבר משבירות לעמידות ולאנטי־שבירות.

מעגל האנטי־שבירות הוגדר על בסיס זיהוי חמישה ממדים שנחשפו בתהליך ניתוח הנתונים, שבהם באו לידי ביטוי תהליכי היזמות החינוכית והחלוציות החינוכית בתגובה למשבר: (1) תפקיד המורה; (2) חוסן; (3) פדגוגיה; (4) מערכת החינוך; (5) תגובת החברה (ראו איור 2). נציג להלן את חמשת הממדים תוך מענה על שאלות המחקר שהוצגו בפתחת המאמר, כמתואר בלוח 1. ביחס לכל ממד נתאר את ביטוי במצבים שבהם מערכת החינוך הייתה שבירה, עמידה ואנטי־שבירה ועברה ממצב למצב באמצעות יזמות וחלוציות בהתאמה.

לוח 1. מיפוי חמשת הממדים שבהם באו לידי ביטוי תהליכי היזמות והחלוציות החינוכית בתגובה למשבר, בהתאם לשאלות המחקר

שאלת המחקר	ממד (י) יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית
1. כיצד באו לידי ביטוי מאפייני היזמות והחלוציות בהקמתן ובניהולן של סביבות חינוך חלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר?	תפקיד המורה חוסן
2. מהם המאפיינים של הפדגוגיה (פעולות, דרכים, אסטרטגיות) הייחודית שהתפתחה בסביבות אלו, וכיצד היא שירתה את הצורך ברציפות חינוכית?	פדגוגיה
3. אילו גורמים אפשרו פעולות אלה, ועם אילו אתגרים התמודדו המתנדבים?	מערכת החינוך תגובת החברה



איור 2. חמשת הממדים של יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית

1. כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר? ניתוח הממצאים מעלה כי היזמות החינוכית והחלוציות החינוכית בעת מלחמת אוקטובר 2023 חרגו מהגדרתן המסורתית הממוקדת בחדשנות פדגוגית מתוכננת, ולבשו צורה של "חלוציות

הישרדותית ואדפטיבית". בניגוד לתהליכי רפורמה סדורים, החלוציות באה לידי ביטוי ביכולתם של סוכני השינוי בשטח, מורים, מנהלים ומתנדבים, לפעול "מלמטה" וליצור יש מאין - מסגרות חינוכיות מתפקדות בתוך אקלים של כאוס ואי-ודאות. תופעה זו תואמת את מודל ה"אנטי-שבירות" (anti-fragility) של טאלב, שכן המערכת החינוכית המקומית התחזקה דווקא מתוך הזעזוע, כאשר צוותי החינוך ומתנדבים נטלו על עצמם סמכויות לא פורמליות ומילאו את הריק שהותירה מערכת החינוך המרכזית בשלבי הלחימה הראשונים.

ביטוי מובהק נוסף לחלוציות זו, כפי שעולה מניתוח נתוני המחקר, הוא הרחבת התפקיד המקצועי של איש החינוך. החלוציות לא התמצתה רק בהקמת כיתות פיזיות במרחבים ארעיים, כמו לובי של מלון או מקלטים, אלא כללה טרנספורמציה של התפקיד הפדגוגי לכדי "חלוציות הומניטרית". במילים אחרות, חלוציות שבה אנשי החינוך הבינו את גודל השעה ולא פעלו רק במרחב הפדגוגי אלא גם במרחבים רגשיים של התלמידים, דבר שלא היו מוכנים אליו אך הצליחו להתייחס אליו לנוכח הדרישה בשטח. בכך, החלוציות החינוכית שילבה שמירה על רצף לימודי עם בניית חוסן אישי וקהילתי, תוך יצירת מעטפת תומכת המגשרת על הפער שנוצר בעקבות אובדן הבית והשגרה. זוהי חלוציות המאופיינת בגמישות וביכולת להציע פתרונות הוליסטיים בזמן אמת.

שני ממדים של מערכת החינוך (מתוך חמשת הממדים) משקפים כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות ואפשרו את המעבר משבירות לעמידות ומעמידות לאנטי-שבירות - תפקיד המורה וחוסן. בלוח 2 מוצגים נתונים המתארים תהליך זה של מעבר משבירות לעמידות באמצעות יזמות ושל מעבר מעמידות לאנטי-שבירות באמצעות חלוציות, על פי שני ממדים אלה.

לוח 2. ממדים בחינוך - תפקיד המורה וחוסן רגשי - ביחס לשבירות, עמידות ואנטי־שבירות בשעת ההתנדבות בסביבות החינוך החלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
תפקוד המורה	הלם וחוסר תפקוד ראשוני: • "הרגשתי שאני משתבללת - לא הייתי מסוגלת לעשות כלום (לא תפקדתי, לא בישלתי)." (א"ס, מורה, ריאיון) • "הגוף שלי כאב נפשית ולא פזיזת." (ר"ד, גננת בגמלאות ומשפטנית בהווה, ריאיון) - אובדן שגרה אישית ומקצועית: • "שנה שהייתי אמורה להקדיש לעצמי והבנתי שהחלום ושברו." (ר"י, מורה וסגנית מנהלת, ריאיון)	התגייסות תוך סיכון לצד ריפוי אישי: • "מצאתי את עצמי מספר פעמים בשבוע נוסעת ללמד תחת אש ואם צריך נשכבת בצידי הדרך." (אל"ש, מתנדבת, ריאיון) • "ההתנדבות הזאת הצילה אותי ואת הקהילה שלי שתרמה." (מ"ר, מורה, ריאיון) - נטילת מנהיגות מקומית: • "הייתי אחראית על הכול." (ל"ז, מורה וסגנית מנהלת, ריאיון) 39% מהמשיבים על השאלון פנו להתנדבות למען הקהילה בשבוע הראשון, ו־24.4% יזמו פעילויות התנדבותיות.	גמישות מקצועית וחציית גבולות דיסציפלינריים: • "לא הייתה מורה למדעים ואני לימדתי, לימדתי גם אנגלית שזה לא בדיוק מקצוע הלימוד שלי." (ש"ח, מורה, ריאיון) - פיתוח תשתית תמיכה: • "...לקחתי צ'מידן ונסעתי דרומה, מיום למחרת התפרצות המלחמה היינו עסוקים [...], הקמנו 'דסק חינוך', ואני עסקתי רק בלייצר קשרים עם הקהילות השונות. לאחר שקיבלנו אישור מהרשות המקומית נכנסנו פנימה והתחלנו לעבוד." (י"ג, מנהל מחלקת חינוך בעבר, מתנדב, ריאיון)
חוסן הפן הרגשי	ההתנהגות שאפיינה את המתנדבים בשבוע הראשון: • "הייתי בהלם ובכאב עצום, אבל הבנתי שעליי לקום ולעשות... אני לא יכולה להרשות לעצמי לבהות במסך מבלי לסייע בשטח." (ד"ר, מתנדבת, ריאיון) - טראומה קולקטיבית ותחושת פליטות: • "כולם נראו פליטים בעיניים ובשפת הגוף. היו מכווצים, העיניים מתרוצצות, הדיבור היה שקט והם הראו פחד אין סופי." (אל"ש, מתנדבת, ריאיון)	מעבר המורה מ"מומחה ידע" ל"מטפל משני ומנהיג קהילתי": • "עשינו פגישות עיבוד להורים... עיבדנו יחד את החוויות ורק דיברנו ובכינו וחיבקנו." (קי"מ, מתנדבת ואשת חינוך, ריאיון)	שימוש בפעילות חברתית ככלי גיוס: • "מידי ערב היינו מארגנים להם מסיבות ומפגשים ושם הייתי דגה אותם." (קי"מ, מתנדבת ואשת חינוך, ריאיון)

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
חוסן - הפן הרגשי	אובדן תקווה: • "נשברתי. מה קרה לנו? הייתי חודשיים באבל." (ג"ג, אשת תקשורת ודיפלומטיה, ריאיון) תחושת קו שבר חברתי: • "הרגשתי שעולמי חרב עליי... אני עדיין בתחושה של קו שבר שכולנו עדיין בתוכו." (ד"ר, מנהלת חשבונות, ריאיון) בשאלון התבקשו המתנדבים לתאר את הרגשתם בשבוע הראשון למלחמה. 34.1% תיארו את הרצון העז לתרום, 31.7% תיארו את תחושת ההלם, ו־9.8% תיארו את תחושת הפחד. בודדים מבין ממלאי השאלון תיארו תחושות נוספות כמו: דכדוך, כעס על הממשלה ורצון להשפיע בעת המלחמה.	• "הלמידה הייתה החוסן שלהם, היו הרבה יעצות חינוכיות שהסתובבו בשטח." (מ"א, אשת תקשורת, ריאיון) הדבר המשמעותי ביותר שחוו המתנדבים במהלך ההתנדבות שלהם היה הקשר עם התלמידים (30%), הקשר עם הצוותים המתנדבים (27.5%), ו־20% ציינו את הקשר עם הקהילה. (שאלון) הערך שקיבלו המתנדבים מההתנדבות: 85% דיווחו על תחושת הסיפוק המשמעותית של העשייה למען האחר בעת המלחמה, ו־7.5% דיווחו על כך שפיתחו את היצירתיות שלהם במציאות של איודאות. (שאלון) תחושות של סיפוק הדדי: • "יותר משנתתי קיבלתי", "מילא את ליבי ורוחי", "התנדבות מקום בטוח בעולם כאוטי." (קי"מ, מתנדבת ואשת חינוך, ריאיון)	מחיר אישי בעת ההתנדבות: 6% מקרב המתנדבים דיווחו שהיה מחיר אישי מועט שהם היו מוכנים לשלם בעת המשבר. 35% דיווחו שלא שילמו כלל מחיר אישי, ורק מעטים (5%) דיווחו שההתנדבות הרחיקה מהם מערכות יחסים אישיות. דילמות חינוכיות שאיתן התמודדו: 33.3% דיווחו על דילמות ביחס שבין גבולות והכלה של התלמידים והתלמידות בתקופת המלחמה בתוך מערכת החינוך; 30.3% דיווחו על הצורך בטיפול בנושאים רגשיים של התלמידים ללא הכשרה; ו־12.1% דיווחו על ערוב המרחב הפרטי והמקצועי של הצוותים.

2. איזו פדגוגיה (פעולות/דרכים/אסטרטגיות) ננקטה במהלך תקופת החירום על מנת להבטיח רציפות חינוכית לתלמידי ישראל השוהים בסביבות החינוך החלופיות?

על מנת להתמודד עם האתגרים המערכתיים שהציבה המלחמה ולהבטיח רציפות חינוכית ננקטה אסטרטגיה רב־ממדית המשלבת פתרונות לוגיסטיים, פדגוגיים ורגשיים. ברובד הלוגיסטי האסטרטגיה המרכזית הייתה הקמה מהירה של "מרחבי חינוך זמניים" בסביבות החינוך החלופיות. מהלך זה התבצע למשל על ידי קהילות חינוכיות שפוננו, אשר שחזרו את המבנה הבית ספרי בסביבה החדשה ובכך סיפקו מסגרת יציבה ומובנית בתוך המציאות הארעית. במקביל, בקרב אוכלוסיות מבוזרות או כאלו שהיו תחת איום טילים, יושמה אסטרטגיה של למידה היברידית גמישה, המשלבת הוראה סינכרונית וא־סינכרונית תוך פיתוח מואץ של תכנים

דיגיטליים המותאמים ללמידה עצמאית ולהנגשה מרחוק. באופן זה באו לידי ביטוי העמידות במצב החדש שנוצר והפעילות היזמית במרחבים שבהם שהו תלמידים.

ברובד הפדגוגיקהילתי המחקר מצביע על אימוץ מודל של "יזמות חינוכית משתפת". צוותי החינוך יצרו שיתופי פעולה עם המגזר השלישי ועם ארגוני חברה אזרחית, שאפשרו גיוס משאבים מהיר והעשרת סל המענים החינוכיים מעבר ליכולות המערכת הפורמלית. יתרה מכך, האסטרטגיה הפדגוגית עברה הסטה ממיקוד בלעדי בהישגים לימודיים ל"פדגוגיה של חוסן". תוכניות הלימודים הותאמו למצב החירום, ושולבו תכנים לפיתוח כישורי התמודדות ועיבוד טראומה. המורים, שתפקדו כ"הורים מחנכים", יצרו מרחב בטוח המאפשר עיבוד רגשי, מתוך תפיסה כי הרווחה הנפשית היא תנאי מקדים והכרחי לכל למידה קוגניטיבית בעת משבר.

ממד הפדגוגיה (אחד מתוך חמשת הממדים של מערכת החינוך שזיהינו במהלך ניתוח הנתונים ביחס למעגל החינוכי האנטי־שכיר) משקף את הפעולות, את הדרכים ואת הפתרונות שנקטו המתנדבים במרחבי החינוך החלופיים, שאפשרו את המעבר משבירות לעמידות ומעמידות לאנטי־שבירות. בלוח 3 מוצגים נתונים המשקפים את הפדגוגיה שיושמה תוך התייחסות למעבר משבירות לעמידות באמצעות יזמות ולמעבר מעמידות לאנטי־שבירות באמצעות חלוציות.

לוח 3. ממד בחינוך - פדגוגיה - ביחס לשבירות, עמידות ואנטי־שבירות בזמן ההתנדבות

בסביבות החינוך החלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
פדגוגיה	חוסר רצף ותחלופה גבוהה: • "כל יום הגיעו תלמידים שונים אחרים ללא רציפות, השמות התחלפו וכך גם ההתנהגויות". (מ"מ, מנהלת בית ספר, ריאיון) • "האתגרים הפדגוגיים נבעו מחוסר רצף ותחלופה גבוהה של תלמידים, למידה ב'בלגן רב־גילאי' ואתגרי תנאי למידה". (א"ג, כלכלנית, ריאיון)	למידה בהרכב רב־גילי: • "לימדנו יסודי ותיכון ביחד והמפגש היה במסדרון, בשירותים ובהסעות". (מ"מ, מנהלת בית ספר, ריאיון) • "הדרישה ממני הייתה שיעור שמתחיל ונגמר באותו מפגש שהוא מחולק לרמות... באותו שולחן ישב ילד בכיתה ט' וילדה בכיתה ו'". (ר"י, מורה וסגנית מנהלת, ריאיון)	מתנדבים הגיעו ממגוון רחב של דיסציפלינות: מדעים, ניהול, אקדמיה (רובם מתחומי המדעים ומיעוט מתחום השפות), ונדרשו ללמד נושאים שאינם בתחום מומחיותם. תפיסת התפקיד של המורה/ מתנדב שגילה גמישות מקצועית וחציית גבולות דיסציפלינריים: • "יצרנו רצף של פעילויות - פעילויות פרונטליות, הדרכות... הגענו עם חלומות של המפונים ורצינו להגשים להם אותם".

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
פדגוגיה	אתגרי תנאי למידה: "לא היו תנאים לעבודות אומנות... פחדתי לגרום לנזק." (מ"ל, אומנית מתנדבת, ריאיון) 40% מקרב המתנדבים ענו שהייתה תוכנית לימודים וליווי חלקית להתנדבות במרכזי המפונים, 30% ענו שהייתה תוכנית מלאה, 17.5% דיווחו שלא הייתה תוכנית סדורה, והיתר דיווחו שבנו תוכניות תוך כדי תנועה.	שמירה על רצף חינוכי: התמקדות בתוכנית הלימודים (44.4% בשאלון), אך גם בפעילויות העשרה, הפוגה ופנאי (13.9%) והקניית קריאה באמצעות משחק (11.1%). "בחופשת החנוכה היה חשוב לנו ללמד, גם כשזה היה חופש. בנינו תוכנית חווייתית לילדים ועשינו סדרי יום שכוללים עיבוד וחוסן גם עם ההורים." (מ"ר, מרצה, ריאיון) גודל הקבוצות שתפקדו בעת ההתנדבות בחינוך: 31.4% דיווחו שלימדו עד 5 תלמידים, 28.6% דיווחו שלימדו 10-20 תלמידים, 17.1% דיווחו שלימדו 6-10 תלמידים, 11.4% דיווחו שלימדו מעל 20, ו-11.4% דיווחו שלימדו תלמיד אחד בלבד. יצירת סדירות: "כל בוקר בנינו סדר יום מהשעה 8:00-14:00 שכלל הרבה מתנדבים. [...] אפילו הכנסנו מתנדבים שעשו עיסויים להורים בחדרים בזמן שלימדנו את הילדים וטיפלנו בהם מבחינה רגשית..." (מ"א, שחקנית, ריאיון)	"הקמנו פודטראק כדי שהם יוכלו לבשל, הם רצו ספורט, הקמנו מרחבי ספורט, הקמנו עם [...] מערכת של פודקסטים כדי שהם יוכלו לספר את מה שחו - כך בני נוער הקליטו והביעו את עצמם..." (ד"ר, מהנדס, ריאיון) פדגוגיות שיזמו המתנדבים - למידה מונעת־משחק (משחק): "כל דבר שאני מלמדת היום הוא בעזרת המשחק - קלפים, קופסה..." (א"ס, מורה לשעבר, שחקנית תאטרון, ריאיון) למידה רלוונטית למשבר: "הייתה למידה שזלגה לדברים רלוונטיים לחיים, הם שאלו אותי היכן אני הייתי בשבעה באוקטובר." (ר"י, פנסיונרית, ריאיון)

3. אילו גורמים אפשרו פעולות אלה, ועם אלו אתגרים התמודדו המתנדבים?

ניתוח הנתונים העלה כי הגורם המרכזי שאפשר את הפעילות החינוכית הענפה הוא התרבות הארגונית של "יזמות מלמטה", שאפיינה את החברה הישראלית בעת המלחמה, ובפרט האצלת הסמכות הלא־פורמלית (וייסבלו, 2023). במצבי קיצון פינתה המערכת הבירוקרטית מקום ליוזמות מקומיות, עובדה שאפשרה למתנדבים לפעול בגמישות תפעולית ולהגיב במהירות לצרכים המשתנים בשטח. המחויבות האישית הגבוהה של המתנדבים, שלעיתים היו חלק אינטגרלי מהקהילה המפונה, כמו גם הסולידריות האזרחית ותמיכת המגזר השלישי יצרו תשתית שחיפתה על החוסרים המבניים והלוגיסטיים של המדינה בשלבים הראשונים של הלחימה. יכולת זו לייצר פתרונות אדי־הוק הייתה המנוע העיקרי להמשכיות המערכת (אלמוג־בר ואח', 2023).

מנגד, הפעילות לוותה באתגרים מורכבים. ברמת התשתית, העדר סביבות למידה הולמות ומחסור בציד ובחומרי לימוד יצרו פערים משמעותיים וחייבו אלתור מתמיד בתנאי אי־ודאות קיצוניים. ברמה הפסיכוסוציאלית, האתגר המרכזי היה השחיקה והעומס הרגשי בקרב המתנדבים. המתנדבים בחינוך נדרשו להתמודד עם טראומה משנית ולספק מענה טיפולי לתלמידים, בעודם חווים בעצמם עקירה ואובדן, ולעיתים ללא הכשרה מקצועית מספקת בתחום בריאות הנפש. נוסף על כך, המבנה המבוזר של קבלת ההחלטות יצר לעיתים קרובות חוסר סנכרון בין הרשויות, משרד החינוך והשטח, דבר שאילץ את המנהלים של בתי הספר ואת המתנדבים לשאת באחריות כבדה ולעסוק בניהול משברים שוטף ללא מעטפת מערכתית ברורה ומספקת.

שני ממדים (מתוך חמשת הממדים) של מערכת החינוך שזוהו בתהליך ניתוח הנתונים משקפים כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות ואפשרו את המעבר משבירות לעמידות ומעמידות לאנטי־שבירות. שני ממדים אלה הם מערכת החינוך ותגובת החברה. כלומר, המתנדבים פעלו בתווך שבו מצד אחד, מערכת החינוך אפשרה יזמות וחלוציות (לפחות בשלביה הראשונים של המלחמה), ומצד שני, התרבות הארגונית של "יזמות מלמטה" הביאה לפריחתן של יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית שהשכילו להתגבר גם על התנגדויות שנבעו מסיבות לא חינוכיות (למשל פוליטיות). בלוח 4 מוצגים נתונים המתארים תהליך זה של מעבר משבירות לעמידות באמצעות יזמות ושל מעבר מעמידות לאנטי־שבירות באמצעות חלוציות.

לוח 4. ממדים בחינוך - מערכת החינוך ותגובת החברה להתנדבות - ביחס לשבירות, עמידות ואנטי־שבירות בשעת ההתנדבות בסביבות החינוך החלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
מערכת החינוך תפיסת ההתנדבות הייתה מענה הכרחי ואוטונומי למשבר: • "היוזמה והאחריות... הקדימו את היענות משרד הממשלה", "כל אחד תורם כפי יכולתו." (ר"ל, מהנדסת, ריאיון) - חוסר מענה מוסדי וכאוס ארגוני: • "משרד החינוך לתחושת מנע באופן אקטיבי וביטל כל יוזמה... הפחידו את המפונים שלא יעזו לקבל עזרה ממי שאינו משרד החינוך." (ע"ר, גננת, ריאיון) - רק 35% מהפעילויות ההתנדבותיות שבהן השתתפו המתנדבים אורגנו על ידי משרד החינוך. את השאר ארגנו עמותות (27.5%) או שהן נעשו באופן עצמאי (17.5%). - פיזור תלמידים וצוות: • "בבית הספר היה בלגן אחד גדול, לא ידענו היכן הצוות והתלמידים, כולם היו מפוזרים בארץ." (מ"מ, מנהלת בית ספר, ריאיון) - כשל ביוזמות התנדבות רשמיות: • "פניתי למשרד החינוך... הם אמרו שאם לא אגיע חמישה ימים הם לא רוצים בעזרת. פשוט הזויים." (ח"ד, מורה פנסיונרית, ריאיון)	הפיכת מוסד קולט למרכז אזורי: • "[בית הספר] הפך למרכז קליטה אזורי." (ע"ר, בנקאית, ריאיון) - התארגנות מהירה: • "פנו אלי ממשרד החינוך ואמרו לי שמקימים מרכז מפונים לילדים וכעובדת סוציאלית צריכים שאגיע לסייע, כך התחלתי את תהליך ההתנדבות שלי. לאן שקראו לי הגעתי. בכל מלון היה ערב רב, ילדים מאשקלון, מהצפון, משרדות, וכל אחד נזקק לסוג של תמיכה אחרת. מחוז המרכז במשרד החינוך נערך ונתן מענה לבקשות שלנו בשטח. זה אומנם לקח זמן אבל היינו שם למען הילדים." (מ"א, עובדת סוציאלית, ריאיון) • "היינו צריכים להשתמש בכוחות הפנימיים שיש לנו, ביררנו למי יש רקע בחינוך ופשוט גייסנו אותם ויצרנו באופן עצמאי ללא קשר למשרד החינוך מערך של התנדבות בהתאמה לצרכים הפורמליים והבלתי פורמליים של התלמידים ביישוב. מעל 284 ילדים." (א"ג, מנכ"לית, ריאיון)	בניית מודלים חדשים מחוץ למערכת: • "יצרנו תוכנית סדורה, לפיה נתנו מענה לתלמידים... מצאנו להם חונכים ומנטורים שישבו איתם על החומר לבחינה." (ר"ש, ראש חוג באקדמיה, ריאיון) • "הקמנו במלון [...] חמל מתנדבים." (ק"מ, מנהלת עמותה, ריאיון) - שותפויות חוץ־מערכתיות: • "בית הספר [...] סיפק הכול... כולם עברו ללימודים במכללת [...]". (ג"ג, אשת תקשורת, ריאיון) • "... במשך 5 חודשים הקמנו במרכזי מפונים מרכזי למידה, והתפקיד שלי היה להתאים את המרכזים לעמותה [...] בנינו הכול מאפס [...] גייסנו אלפי מתנדבים, ורק כאשר הבנו שהמדינה מתחילה לפעול, עזבנו ועברנו למקומות אחרים שהיו זקוקים לנו." (י"א, איש הייטק, ריאיון) • "לא היה עם מי לדבר, לא ידעו מי נגד מי. הבאנו איתנו הרבה כסף וניסיון וצוותים שבנו הכול מהתחלה ועד הסוף. בנינו מיזם חינוכי לתלמידים המפונים [...] עד שמשרד החינוך נכנס לאירוע היינו מאוד מבוססים בכל בתי המלון [...] יצרנו יש מאין. בנינו תוכניות חינוכיות ואף קיבלנו פרס התנדבות הנשיא." (י"ג, מנהל מחלקת חינוך לשעבר, ריאיון)	

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
תגובת החברה להתנדבות	ניגוד אינטרסים של גורמים פרטיים: • "המלונות לא רצו לסייע ולספק [רשימות מפונים] (מפני שהם דיווחו על יותר אנשים על מנת לקבל יותר כסף מהמדינה)." (מ"ב, מורה לספרות, ריאיון) - בידול קהילתי: • "[...] הקימו באילת בית ספר למפונים שלהם ולא הסכימו ש [...] יצטרפו אליהם." (מ"ב, מורה לתאטרון וספרות, ריאיון)	התארגנות גופים אזרחיים ותיקים: • "קופת חולים כללית הייתה שם... תנועות הנוער הכחולות היו פרוסים בכל המלונות." (אל"ש, מנהלת מטה במשרד החינוך, ריאיון) - היענות הסגל האקדמי להתנדבות בהוראת תלמידים בגילי בית ספר למרות היעדר הכשרה: • "קיבלתי הודעת וטסאפ באחת מהקבוצות החברתיות בהן אני חבר, הבנתי שצריכים מורים למתמטיקה במלונות בים המלח. הסכמתי להתנדב למרות שמעולם לא עבדתי עם בני נוער. כל חיי הייתי באקדמיה. זה היה מאתגר ויחד עם זאת נתן תחושת משמעות." (א"ל, מרצה למדעים, ריאיון)	יצירת שיתופי פעולה בין־מגזריים גלובליים: • "יצרת קשרים בין הילדים לבין סטודנטים מאוניברסיטאות בעולם ומארגוני חברה אזרחית בישראל בכדי שביחד נעשה הסברה טובה יותר." (ג"ג, פעילת הסברה ואשת תקשורת, ריאיון) - הפיכת הבלתי פורמלי למבנה קבוע: • "דאגנו שכל שיעור בלתי פורמלי יהיה לפחות 8 מפגשים על מנת לייצר תחושה של המשכיות וקבע." (א"ג, מהנדסת, ריאיון)

לסיכום, ממצאי המחקר המבוססים על הגישה המשולבת מסרטטים את המעבר הדינמי של מערכת החינוך הישראלית ממצב של שבירות ראשונית לעבר עמידות ואנטי־שבירות, כפי שבאו לידי ביטוי בחמשת הממדים המרכזיים של המודל המוצע. הנתונים מצביעים על כך שהיזמות והחלוציות החינוכיות בקרב המתנדבים ואנשי השטח שימשו כמנוע צמיחה קריטי, שאפשר לא רק את השבת הרציפות התפקודית אלא גם את פיתוחן של פרקטיקות פדגוגיות וארגוניות חדשניות מתוך הכאוס. תובנות אלו מניחות את התשתית לפרק הדיון, שבו ננתח את המשמעויות התאורטיות והיישומיות של ממצאים אלו עבור חוסנה של מערכת החינוך בעיתות משבר עתידיות.

דיון

משמעויות של יזמות חינוכית בעיתות משבר היא מעבר ליישום טכנולוגיות או מודלים חדשים; היא ביטוי ליכולתן של מערכות חינוך, ובעיקר של האנשים הפועלים בהן, להפגין גמישות יוצאת

דופן, יצירתיות ומחויבות עמוקה לתלמידים גם בנסיבות קיצוניות (Osegbue, 2025). חלוציות חינוכית בעת משבר היא המהות של הסתגלות וצמיחה מתוך קושי. היא חורגת מהגדרותיה המסורתיות של יזמות פדגוגית ותאורטית וכוללת יכולת יוצאת דופן לתגובה מהירה, לאלתור, לגמישות ולמתן מענים בלב הכאוס. הדוגמאות מישראל ומהעולם מוכיחות עד כמה יזמות וחלוציות בעיתות משבר הכרחיות להפקת לקחים ולהיערכות למשברים עתידיים.

ממצאי המחקר הנוכחי מאירים את תפקידה הקריטי של ההתנדבות בחינוך, בין ביזמות ובין בחלוציות, בקרב קהילות המפונים בזמן מלחמת שבעה באוקטובר. הניתוח חשף תגובה אזרחית ספונטנית, יצירתית ומחויבת, שפעלה בחמישה ממדים: תפקוד המורה, חוסן, פדגוגיה, מערכת החינוך ותגובת החברה להתנדבות. על פי הניתוח שאנו מציעות, תגובה זו נעה על פני הרצף שבין שבירות (vulnerability) דרך עמידות (resilience) ועד אנטי־שבירות (antifragility) (Taleb, 2012).

הניתוח מחזק את המודל התאורטי של אנטי־שבירות בכך שהוא מזהה תגובה החורגת מעבר לחוסן. חוסן משמעו חזרה למצב קודם, ואילו התגובה שאותרה כאן היא צמיחה ושיפור. היכולת של המגזר השלישי ושל הקהילה ליצור בריתות ארוכות טווח והיכולת לשלב מגוון גורמים ליצירת פתרונות מצביעות על מערכת שמצליחה ליצור סדר חדש וגמיש יותר תחת כאוס. המערכת הטרנספורמטיבית היא זו שמייצרת סדר זה, בניגוד למערכת המסורתית המנסה לשמר סדר ישן.

לאור ממצאי המחקר הצענו את מודל "המעגל החינוכי האנטי־שביר" (the antifragile educational cycle) כמודל תאורטי לתיאור צמיחה פוסט־טראומטית של המערכת החינוכית. מודל זה משקף את המעבר ממערכת המבקשת רק להתאושש מהפרעות ומשברים, למערכת המשפרת את יכולותיה הליבריות והופכת לחזקה, גמישה ומסתגלת יותר בעקבות כך. במעגל זה יזמות חינוכית מקדמת את המעבר מסטטוס שביר לעמיד, בעוד שחלוציות חינוכית מרחיבה את גבולות החוסן הקיים ומקדמת מעבר מעמידות לאנטי־שבירות.

ניתוח משולב של הממצאים מלמד כי המעבר משבירות לעמידות לא היה רק פונקציה של התייצבות טכנית אלא תוצר של שינוי עמוק בזהות המקצועית של המתנדבים. אם בשלב השבירות דיווחו המרואיינים על "שיתוק" ו"אלם תפקודי" (כפי שתיארה א"ס: "לא הייתי מסוגלת לעשות כלום"), הרי שהנתונים הכמותיים מצביעים על מהירות תגובה מרשימה - 39% מהמשיבים פנו להתנדבות כבר בשבוע הראשון למלחמה.

אשר לקשר שבין רקע מקצועי בחינוך לתפיסת החלוציות, נמצא שאף על פי שרק ל־40% מהמתנדבים היה רקע קודם בחינוך פורמלי, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית ברמת תפיסת החלוציות בין אנשי מקצוע למתנדבים מהציבור הרחב. ממצא זה מרמז כי במצבי קיצון החלוציות החינוכית אינה נשענת על פרוטוקולים פדגוגיים חינוכיים אלא על "אתוס הישרדותי" משותף. עם זאת, ניתוח איכותני מעמיק מעלה כי אופי הפעילות במרחבי המפונים כן הושפע מהרקע של המתנדבים: בעוד שבעלי הרקע החינוכי נטו ליזמות מערכתית (הקמת "דסקים"

וחיבור לרשויות, כפי שתיאר י"ג), המתנדבים ללא הרקע הפגינו חלוציות פדגוגית ספונטנית (כגון פיתוח מרחבי פודקאסטים ובשול, כפי שתיאר ד"ר). שילוב זה, שבו 24% מהמדגם יזמו פעילויות חדשות "מלמטה", הוא שאפשר למערכת לעבור ממצב של עמידות (תפקוד תחת אש) למצב של אנטי־שבירות - צמיחה של מודלים חדשים מתוך הריק הממסדי. חלוציות זו מסמנת מעבר מניהול מתנדבים מסורתי ליצירת שותפויות אסטרטגיות שפועלות כשותפות ומעצבות ולא רק כנתמכות פסיביות (Yanay-Ventura et al., 2025). רתימת ההון החברתי של המתנדבים ואף הצעירים ככוח יזמי מאתגרת היררכיות כוח ומקדמת סמכות משותפת - צעד קריטי במעבר לאנטי־שבירות מערכתית.

עם זאת, בחינה ביקורתית של הממצאים מעלה כי המעגל האנטי־שביר אינו מתרחש בחלל ריק, והוא גבה מחיר אישי ומקצועי כבד מהפועלים בשטח. האנטי־שבירות המערכתית נשענה במידה רבה על שבירותם של היחידים, שפעלו תחת עומס רגשי קיצוני ולעיתים קרובות ללא מעטפת תמיכה או הכשרה מתאימה להתמודדות עם מצבי טראומה ופינוי. רבים מהמתנדבים חוו בדידות הנובעת מהיעדר גיבוי ממסדי ומחיכוך מתמיד עם חסמים בירוקרטיים שעיקבו את העשייה. הכשלים בתיאום המערכתי והריק המנהיגותי בשלבים הראשונים אילצו את המתנדבים לתפקד כמטפלים בעל כורחם, מצב שהוביל לשחיקה מואצת ולחשיפה לטראומה משנית (Sharifian et al., 2023). מכאן עולה כי היכולת של המערכת לצמוח מתוך הכאוס תלויה באופן מסוכן בהקרבה אישית, דבר המעלה שאלות לגבי קיומם של מודלים כאלו לאורך זמן ללא הסדרה מוסדית תומכת.

מורכבות זו מדגישה את חשיבות דמותו הייחודית של המתנדב כמרכיב מכריע בהנעת המעגל. הממצאים מסרטטים דיוקן של עורף אקטיבי, המאופיין במסוגלות עצמית גבוהה ובחוסר סובלנות מובנה לחוסר מעש. אלו הם אנשי חזון ומעשה המזהים את הריק המנהיגותי כקריאה לפעולה ופועלים מתוך דחף פנימי להחזרת הסדר והמשמעות לחיי התלמידים. היזמים והחלוצים במחקר זה הפגינו אופי אדפטיבי יוצא דופן, שאפשר להם לחצות גבולות מקצועיים מסורתיים ולשלב בין הוראה, ניהול ותמיכה רגשית. עבורם העשייה החינוכית לא הייתה רק תרומה חיצונית אלא מנגנון של ריפוי אישי. בתוך הארעיות והאובדן הלאומי מצאו המתנדבים בעשייתם למען האחר מקור לחוסן פנימי ולתחושת שליחות, שהפכו אותם לאבני הבניין החיות של המערכת האנטי־שבירה (Domaradzki, 2022).

המודל המוצע דורש שינוי פרדיגמטי ביחס למערכת החינוך: סטייה מתפיסת החוסן המוגדרת כיכולת להתאושש ולשוב למצב הקודם, אל תפיסת האנטי־שבירות המוגדרת כיכולת להשתפר, להתחזק ולהפוך משברים ומצבי חירום למנוף ללמידה ארגונית תוך שימור ההצלחות הצומחות מן השטח והעמקתן. שינוי זה מציב אתגר מול חולשות הריכוזיות של מערכת החינוך הממוסדת ומציע אימוץ של מערכת סמכויות מבוזרת (מלמטה למעלה). המטרה היא לאפשר למערכת למנף, לשכפל ולהאיץ פתרונות מקומיים שצמחו מהשדה, במקום לשמש כגורם בירוקרטי מעכב. בכך ניתן לקדם אוטונומיה, גמישות ומהירות תגובה של מערכת החינוך

לאתגרי ההווה והעתיד, כאשר כל בית ספר יתפקד כמעין "חברת הזנק (סטרט-אפ) חינוכית" המפתחת יזמות ופתרונות בזמן אמת. ממצאי המחקר קוראים תיגר על המבנה הברוקרטי והקשיח של המערכת בשגרה ומציעים להחליפו באמון, באוטונומיה של השטח ובהיחלצות האישית כמקור לאנטי־שבירות חינוכית (Schechter et al., 2024).

סיכום, מסקנות והמלצות

נסכם את הפרק במבט לעתיד, ונציג שלוש מסקנות, שתי המלצות והצעה אחת למחקר המשך.

מסקנות

1. **החוסן האזרחי כמנגנון אנטי־שביר בהיעדר תגובה מערכתית:** ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתגובה האזרחית הספונטנית הייתה המענה הראשוני והמהיר ביותר לטובת המערכת החינוכית בזמן משבר. מול שבירות מערכתית, שהתבטאה בכאוס ארגוני ובחוסר מענה מוסדי מיידי, התגלתה תגובה המשקפת אנטי־שבירות. תגובה זו לא רק עמדה בלחץ המשבר, אלא אף יצרה מבנים חדשים (יש מאין) והובילה לייצוב יחסי של סדר יום לימודי ורגשי עבור התלמידים המפונים, ובכך מנעה קריסה מוחלטת של רצף הלמידה.
2. **ההתנדבות כמקור כוח למתנדב ולקהילה:** המתנדבים בחינוך הפגינו נכונות לחצות גבולות דיסציפלינריים ולספק מענה פדגוגי רב־גילי (גמישות מקצועית). יתר על כן, השליחות החינוכית והתרומה לזולת שימשו כלי לריפוי אישי עבור המתנדבים עצמם, שחלקם חוו טראומה אישית. קשר זה בין נתינה חיצונית לבין משמעות פנימית וריפוי ממצב את ההתנדבות כמנגנון פסיכו־סוציאלי דו־כיווני בזמן משבר.
3. **פדגוגיה של משבר - הצורך באוטונומיה, ברלוונטיות ובגמישות מבנית:** הממצאים מדגישים כי פדגוגיה יעילה בזמן משבר מחייבת סטייה מתוכניות לימודים פורמליות לטובת מודלים אוטונומיים, גמישים ורלוונטיים. למרות המגבלות במשאבים ובכוח אדם והדילמות הפדגוגיות־רגשיות המורכבות, הגישה הגמישה של המתנדבים, שהתמקדה במתן אוטונומיה מוגברת לתלמיד ושילבה מענים רגשיים/טיפוליים כחלק אינטגרלי מהלמידה, יצרה סביבת למידה תומכת. סביבה זו לא רק שימרה את הרצף הלימודי, אלא אף תרמה לצמיחה ולמוטיבציה משופרת בקרב תלמידים מסוימים.

מגבלות המחקר

לצד התרומה התאורטית והאמפירית של מחקר זה להבנת מנגנוני האנטי־שבירות במערכת החינוך בעת משבר המלחמה, יש לעמוד על מספר מגבלות של המחקר:

- מהימנות הדיווח העצמי: כנהוג במחקרים המבוססים על דיווח עצמי, קיימת אפשרות להטיה הנובעת מרצייה חברתית או מהרצון להציג עשייה ערכית באור חיובי. מגבלה זו דורשת זהירות בפרשנות הממצאים כשיקוף אובייקטיבי של המציאות בשטח, ויש לראות

בהם בראש ובראשונה את האופן שבו המתנדבים תופסים ומבנים את תפקידם בתוך הכאוס המלחמתי.

- מגבלות המדגם ותוקף חיצוני: המחקר נשען על מדגם כמותי מצומצם יחסית (80 משתתפים), דבר המגביל את היכולת לבצע הכללה סטטיסטית רחבה על כלל אוכלוסיית המתנדבים בישראל. השימוש בשיטת "כדור השלג" ובפנייה דרך רשתות חברתיות יצר הטיית בחירה מובנית; סביר כי המשיבים שהשתתפו במחקר הם אלו שתפסו את עשייתם כמשמעותית ומוצלחת, בעוד שקולם של מתנדבים שחוו שחיקה גבוהה, תחושת כישלון או שהפסיקו את פעילותם בשלבים מוקדמים, לא זכה לייצוג.
- הטיה גיאוגרפית והקשר תלוי מקום: רוב המשיבים הגיעו מאזור המרכז והצפון, ולכן ממצאי המחקר משקפים בעיקר את היזמות ואת החלוציות של מי שפעלו מחוץ למעגל הפגיעה הישיר. לעומתם, יש ייצוג חסר של מתנדבים תושבי הדרום, אשר היו נתונים בעצמם תחת איום ישיר ומתמשך. עבור תושבי הדרום, הפעילות החינוכית הייתה שזורה במאבק הישרדותי אישי וקהילתי, וייתכן כי חוויה מורכבת זו, המערבת טראומה ישירה עם עשייה, לא קיבלה ביטוי מלא בממצאים.
- איסוף נתונים רטרופקטיבי והטיית זיכרון: הנתונים נאספו בדיעבד, בחלוף כשנה מפרוץ המלחמה, ולכן הם חשופים להטיית הזיכרון. דיווח עצמי רטרופקטיבי מושפע מתהליכי עיבוד מאוחרים. המשתתפים עשויים לשחזר את חוויותיהם מבעד לפרספקטיבה נוכחית, המרככת או מעצימה אלמנטים מסוימים בהתאם לתוצאות המלחמה המאוחרות יותר או לצורך בבניית נרטיב של משמעות וצמיחה פוסט-טראומטית.

המלצות

1. אימוץ "פרקטיקום גמיש" מבוסס איודאות: יש להמיר את מודל ההתנסות הקלאסי המתמקד בכיתה יציבה, במודל של "פרקטיקום גמיש". על תוכניות ההכשרה לשלב התנסות בסביבות חינוך חלופיות (מרכזים קהילתיים, למידה חוץ-בית ספרית וחינוך בלתי פורמלי). מטרה זו תאפשר לסטודנטים לפתח "שריר" של אנטי-שבירות, יכולת לקיים רצף לימודי תוך התאמה למרחבים משתנים, לקבוצות רב-גיליות ולתנאים פיזיים מאולתרים.
2. הטמעת "יזמות חירום וניווט מוסדי" כליבת ההכשרה: על המכללות והאוניברסיטאות לפתח קורסי "מנהיגות יזמית בחירום", שיקנו כלים לניהול שותפויות בין-מגזריות (משרד החינוך, שלטון מקומי ומגזר שלישי). הכשרה זו תצייד את המורה ביכולת להפחית חסמים בירוקרטיים ולגייס משאבים אזרחיים בזמן אמת, ובכך להפוך מ"מבצע מדיניות" ל"יזם חינוכי" המסוגל ליצור סדר חדש בתוך כאוס.
3. הכשרת "מורה-מטפל" ופדגוגיה תומכת חוסן: יש להגדיר מחדש את הפרופיל המקצועי של המורה כדמות תומכת טיפול. על ההכשרה לכלול "סל כלי עזרה ראשונה נפשית" ופרקטיקות של פדגוגיה רגשית, המאפשרים זיהוי סימני מצוקה ועיבוד טראומה כחלק אינטגרלי מהשיעור (ולא כמענה נפרד). מודל זה יבטיח שהמורה יוכל לספק עוגן רגשי גם בהיעדר הכשרה קלינית מלאה, תוך שמירה על רצף לימודי ועל חוסן אישי.

מחקר המשך

לאור ממצאי המחקר הנוכחי שהתמקד בתהליכי היזמות והחלוציות של צוותי החינוך, מתבקש מחקר המשך אשר יעביר את מוקד הבחינה מהתהליך אל התוצר, כלומר אל רווחתם הנפשית והישגיהם הלימודיים של התלמידים וצוותי ההוראה. נדרש מחקר אורך עתידי כדי לבחון אם החשיפה לסביבות חינוך אנטי־שבירות תרמה לפיתוח חוסן אישי גבוה ולצמיחה פוסט־טראומטית בקרב תלמידים וצוותי חינוך מפונים, בהשוואה לקבוצות ביקורת שלמדו במסגרות פורמליות מסורתיות רגילות ולא התפנו מהבית בזמן המלחמה.

מחקר המשך ינתח את המידה שבה הגמישות הפדגוגית והלמידה הקהילתית שיפרו מיומנויות הסתגלות, פתרון בעיות ולמידה עצמאית במצבי קיצון. מחקר כזה יאפשר לקבוע אם הדינמיקה האנטי־שבירה מייצרת השפעה חינוכית בת־קיימא המכינה את הלומד להתמודדות עם מצבי א־ודאות, ובכך יתרום לתרגום הלקחים הישראליים לאסטרטגיה פדגוגית גלובלית המציעה מודל לחינוך עמיד וצומח בעיתות של משבר עולמי. שאלת המחקר המרכזית תהיה: האם סביבות חינוך חלוציות־יזמיות באו לידי ביטוי בחוסן האישי של תלמידים מפונים בטווח הארוך, בהשוואה לתלמידים שלמדו במסגרות פורמליות מסורתיות? ואם כן - כיצד?

מקורות

אלמוג־בר, מ', בר, ר' וברקאי, ר' (2023). פעילות החברה האזרחית בישראל במלחמת חרבות ברזל: מגמות ותובנות ראשוניות. המכון לחקר החברה האזרחית והפילנתרופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

בן אשר, ס' (2025). צמיחתה של מנהיגות פסיכולוגית בעת אסון. פסיכואקטואליה: רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, גיליון קיץ, 14-21.

דרי, ד' (2023). מעשה מנהיגות. מאגנס.

וייסבלו, א' (2023). מענה מערכת החינוך לתלמידים מפונים ולתלמידים ביישובי קו העימות במלחמת חרבות ברזל. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חזן, א', בוכניק, צ' ואבן־זהב, ע' (2024). קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך. מוסד שמואל נאמן למחקרי מדיניות לאומית.

חזן, א', בוכניק, צ' ושושן רפאלי, ע' (2025). המלצות אופרטיביות לקידום מדיניות לאבטחת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך במערכת החינוך בישראל. מוסד שמואל נאמן למחקרי מדיניות לאומית.

לם, צ' (1973). ההגינות הסותרים בהוראה (הדפסה שנייה). ספרית פועלים.

מלין, י' וגומפל, ת' (2025). מורים בישראל בצל מלחמת "חרבות ברזל" - היבטים פסיכולוגיים ומקצועיים. בית הספר לריפוי בעיסוק, האוניברסיטה העברית.

סמט, מ' (2018). צבי לם: הגותו וחשיבותה למחקר ההיסטורי של החינוך העברי. גילוי דעת, 13, 135-159.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איפותני - תאוריה ויישום. רמות - אוניברסיטת תל אביב.

- Aboud-Halabi, Y., & Yanay-Ventura, G. (2025). The public sphere as a meaningful arena for volunteering dynamics: The case of a rural space in northern Israel. *Conflict Resolution Quarterly*, 43(1), 15-25.
- Amiel, M., & Yemini, M. (2023). Who takes initiative? The rise of education policy networks and the shifting balance of initiative-taking amongst education stakeholders in Israel. *Journal of Education Policy*, 38(4), 586-606.
- Aven, T. (2015). The concept of antifragility and its implications for the practice of risk analysis. *Risk Analysis*, 35(3), 476-483.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and community*, 5(3-4), 381-390.
- Bendell, T. (2016). *Building anti-fragile organisations: Risk, opportunity and governance in a turbulent world*. Routledge.
- Bitzur, A. (2024). National, community, and individual resilience from uncertainty to unity amid war: The Israeli case Operation Iron Swords, 2023. *Perspective Politice*, 17(1-2), 19-27.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. SAGE Publications Ltd.
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 118.
- Domaradzki, J. (2022). 'Who else if not we'. Medical students' perception and experiences with volunteering during the COVID-19 crisis in Poznan, Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2314.
- Fuad, D. R. S. M., Musa, K., & Hashim, Z. (2022). Innovation culture in education: A systematic review of the literature. *Management in Education*, 36(3), 135-149.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789.
- Girel, M. (2025). Entrepreneurial pedagogics: Start-up education models in Israel and China. *Educational Challenges*, 30(2). <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.07>
- Gracia-Zomeño, A., García-Toledano, E., García-Perales, R., & Palomares-Ruiz, A. (2025). Teachers' practices in developing entrepreneurial competence for innovative quality education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(6), 104.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.

- Jendza, J. (2023). Between chaos, instability, change and antifragility: A qualitative study of working conditions and everyday reality of Polish Montessori early childhood education teacher. *Prima Educatione*, 7(1), 39-48.
- Kalagy, T., Braun-Lewensohn, O., & Abu-Kaf, S. (2025). Psychological distress among Israelis during crisis: A comparison between COVID-19 and the Iron Swords War. *Psychiatry Research*, Article 116491.
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2025). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 197-204.
- Law, M. Y. (2022). A review of curriculum change and innovation for higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 10(2), 16.
- Leshem, B., Kashy-Rosenbaum, G., Schiff, M., Benbenishty, R., & Pat-Horenczyk, R. (2023). Continuous exposure to terrorism during the COVID-19 pandemic: A moderated mediation model in the Israeli context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 2799.
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. In Z. Shneider, D. Whitehead, G. LoBiondo-Wood, & J. Haber (Eds.), *Nursing and midwifery research: Methods and appraisal for evidence-based practice* (4th ed., pp. 123–139). Elsevier Health Sciences.
- Ma, M. (2024). Universalization of education and educational entrepreneurship in China: Market opportunities and challenges. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 200, p. 02005). EDP Sciences.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection, and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18.
- Osegbue, G. C. (2025). Crisis intervention and response in educational institutions: Developing and implementing plans in developing countries. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, 15(1).
- Popa, M. C. (2024). Pioneering change: Prospective teachers' contributions to educational inclusion for socioeconomically disadvantaged youth. *Review of Ecumenical Studies*, 16(3).
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742.
- Schechter, C., Da'as, R. A., & Qadach, M. (2024). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*, 38(4), 164-171.
- Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., & Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 115-135.

- Taleb, N. N. (2012). *Antifragile: Things that gain from disorder*. Penguin UK.
- Thomas, J. A., & Cooper, S. B. (2000). Teaching technology: A new opportunity for pioneers in teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(1), 13-19.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collective evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Varlık, S., Varlık, F., & Karakuş, M. (2024). Is creative thinking and innovation in teachers enough on their own? What happens if there is no entrepreneurship and reflective thinking? *Teaching and Teacher Education*, 152, 104800.
- Vecchiarini, M., Muldoon, J., Smith, D., & Boling, R. J. (2024). Experiential learning in an online setting: How entrepreneurship education changed during the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship education and pedagogy*, 7(2), 190-217.
- Yanay-Ventura, G., Yakhnich, L., Michael, K., & Sharabi, M. (2025). From managing volunteers to managing partnerships: Excluded youth as active partners in non-profit organisations. *Voluntary Sector Review*, 16(1), 78-100.

נספח: שאלון המחקר - חלוציות חינוכית בעת מלחמת שבעה באוקטובר

שלום רב,

תודה על הסכמתך להשתתף במחקרנו בנושא חינוך בחירום - יזמות וחלוציות חינוכית בעת מלחמת שבעה באוקטובר.

מטרת המחקר היא לבחון את הפעולות שנעשו על ידי צוותים חינוכיים - יחידים וקבוצות - באופן התנדבותי ובלתי פורמלי, על מנת לשמור על הרציפות החינוכית והרגשית של תלמידים ותלמידות מפונים במהלך המשבר.

- ההשתתפות במחקר היא וולונטרית לחלוטין.
 - המענה הוא אנונימי, ולא נעשה שימוש בפרטים מזהים.
 - ניתן להפסיק את המענה בכל עת.
 - מילוי השאלון אורך כ-10 דקות ומורכב ברובו משאלות סגורות.
- הסכמה מדעת:
- [] אני מאשר/ת כי קראתי את ההסבר ואני מסכים/ה להשתתף במחקר.

חלק א': רקע אישי ומקצועי

1. מגדר: זכר/ נקבה/ אחר/ מעדיף/ה שלא להשיב
2. מגזר: יהודי/ ערבי/ דרוזי/ אחר
3. אזור מגורים בשגרה: צפון/ מרכז/ דרום/ ירושלים והסביבה/ יו"ש
4. רקע מקצועי (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת):
 - חינוך פורמלי (מורה/ מנהל/ת)
 - חינוך בלתי פורמלי (מדריך/ת נוער/ רכז/ת)
 - טיפול/ ייעוץ חינוכי
 - אחר: _____
5. תחום דעת/ דיסציפלינת הוראה עיקרית: _____
6. האם פונית מביתך במהלך המלחמה?
 - כן, פונית באופן יזום על ידי המדינה.
 - כן, התפנית באופן עצמאי.
 - לא פונית מביתי.

חלק ב': מאפייני פעילות ההתנדבות החינוכית

7. מיקום פעילות ההתנדבות העיקרי: בתי מלון/ מרכזי פינוי/ בתי ספר שהוקמו בחירום/ בתי ספר שפעלו כרגיל/ אחר
8. מסגרת ההתנדבות: משרד החינוך/ עמותה/ יוזמה אישית פרטית/ אחר

9. היקף ההתנדבות הכולל (בימים): עד 5 ימים/ 6-20 ימים/ 21-50 ימים/ מעל 50 יום
10. אוכלוסיית היעד העיקרית שעימה עבדת: תלמידי יסודי/ חטיבת ביניים/ חטיבה עליונה/ צוותי הוראה/ הורים
11. גודל הקבוצה הממוצע (פרטני/ עד 5 תלמידים/ 6-10 תלמידים/ 11-20 תלמידים/ מעל 20 תלמידים)

חלק ג': תגובה ראשונית ודפוסי פעולה

12. אילו תחושות תיארו את הרגשתך בשבוע הראשון למלחמה? (ניתן לבחור עד 3):
הלם/ דכדוך/ רצון להשפיע ולתרום/ פחד/ בלבול/ תחושת אחריות/ אחר
13. איזו התנהגות נקטת בשבוע הראשון לפרוץ המלחמה?
הסתגרות ודאגה לבייתי/ פנייה יזומה להתנדבות בקהילה/ המתנה לפנייה מגורם רשמי/ אחר
14. באיזו מידה הסכמת עם המחשבות הבאות ביום הראשון להתנדבותך? (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד):
 - יש לי אחריות אישית למען עתיד התלמידים.
 - עליי לקדם יוזמות חדשות כדי למלא את החלל שנוצר.
 - התפקיד שלי הוא קודם כול לשמור על אופטימיות ותקווה.

חלק ד': אופי הפעילות וסדירות

15. באיזו מידה הייתה קיימת תוכנית סדורה במקום התנדבותך?
16. קיימת תוכנית מלאה/ תוכנית חלקית/ לא הייתה תוכנית כלל - פעלנו בכאוס
17. בניית סדר היום: סדר היום הוכתב לי מראש/ בניתי את סדר היום בעצמי תוך כדי תנועה/ סדר היום נקבע בשיתוף עם המפונים
18. במהלך הפעילות עם התלמידים במה התמקדת? (דרג/י לפי סדר חשיבות):
 - תמיכה רגשית וחברתית.
 - צמצום פערים לימודיים והמשכיות תוכנית הלימודים.
 - העשרה, פנאי והפוגה.
19. מידת המעורבות ביוזמה: השתלבתי ביוזמה קיימת של משרד החינוך/ עמותה/ הובלתי יוזמה חדשה שלי באופן עצמאי

חלק ה': אתגרים, דילמות ותפיסת "חלוציות"

20. מה היה האתגר המרכזי שחוות בהתנדבות?
חוסר ארגון ובלבול/ קשיים רגשיים של התלמידים/ חוסר במשאבים/ חוסר שיתוף פעולה של הורים/ צוותים

21. באיזו מידה התמודדת עם הדילמות הבאות? (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד):

- היחס בין הצבת גבולות לבין הכלה רגשית.
 - טשטוש הגבולות בין המרחב האישי למקצועי.
 - טיפול בנושאים רגשיים מורכבים ללא הכשרה מתאימה.
22. האם המושג "חלוציות חינוכית" מתאר לדעתך את פעילותך?
- כן, הרגשתי שזו עשייה חלוצית במערכת משברית.
 - חלקית, פעלתי מתוך רצון לסייע אך לא רואה בכך "חלוציות".
 - לא, אני לא מתחבר/ת למושג הזה בהקשר של חינוך.

חלק ו': זהות מקצועית ומחיר אישי

23. האם ההתנדבות גבתה ממך מחיר אישי?

לא גבתה מחיר/ מחיר של זמן ואנרגיה/ פגיעה במערכות יחסים קרובות/ מחיר רגשי כבד

תודה רבה על השתתפותך במחקר!