

חוסר וודאות בשלב המעבר בין שירות המילואים ללימודים בקרב סטודנטים – תובנות ממלחמת "חרבות ברזל"

תקציר

גילה סמון, BSc [1]

עמיחי אדואר, BSc [1]

רועי רבי, BSc [1]

אסף לב, PhD [1]

[1] החוג לספורטרפיה, הקריה האקדמית אונו, קריית אונו, ישראל

מחבר מכתוב:

ד"ר אסף לב

anthropolev@gmail.com

מלחמת חרבות ברזל הביאה לגיוס נרחב של חיילי מילואים, בהם סטודנטים רבים. מחקר איכותני זה בחן את חוויית המעבר של לוחמים-סטודנטים מהשירות בחזית חזרה ללימודים אקדמיים, תוך התמקדות בהשפעת חוסר הודאות על תפקודם הרגשי, הפיזיולוגי והלימודי. המחקר התבסס על ראיונות חצי-מובנים עם שמונה סטודנטים ששירתו כלוחמים במילואים. ניתוח הנתונים בשיטה תמטית העלה חמש תמות עיקריות: השפעת טראומות מהלחימה; תחושת חוסר שליטה מתמשכת; קרע בין הזהות הלוחמת לזהות האקדמית; קשיי הסתגלות לשגרה; ותפיסת הלחימה כמניע לתחושת שליחות מקצועית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמעבר זה אינו רק טכני או לוגיסטי, אלא כרוך בתהליכים עמוקים של עיבוד זהותי ורגשי. לנוכח זאת, יש חשיבות לפיתוח מענים מערכתיים, אקדמיים ונפשיים, שיאפשרו חזרה מדורגת ומותאמת של חיילי מילואים למערכת ההשכלה הגבוהה.

מילות מפתח: מחקר איכותני, סטודנטים-לוחמים, לחימה, חזרה ללימודים אקדמיים, זהות צבאית-אקדמית

מבוא

To cite this article:

Samoun G, Adwar A, Rabi R, Lev A. Students transitioning from reserve military service to academic studies: insights from the Iron Swords war. J Isr Mil Med September 2024; 21(63): 15-20.

השירות הצבאי בישראל, ובפרט מערך המילואים, ממלא תפקיד מרכזי בזהות החברתית והאזרחית של האוכלוסייה הבוגרת. בשונה ממדינות אחרות, שירות המילואים בישראל מתקיים לאורך שנים רבות ולעיתים בתדירות גבוהה, כשהוא שזור בחיים האזרחיים: עבודה, לימודים והקמת משפחה [1]. בעתות חירום ובמהלך מלחמות, משרתים רבים נקראים לשירות מידי וממושך, באופן שאינו מאפשר תכנון מוקדם או היערכות מיטבית – לא ברמה האישית ולא במסגרת מוסדות הלימוד. אחת ההשלכות המרכזיות של גיוס פתאומי וממושך היא תחושת חרדה וחוסר ודאות מתמשכת, אשר מלווה את הלוחם הן במהלך הלחימה והן לאחריה. בהקשר זה, Due ועמיתיו (2015) מתארים את המושג "ערפל קרב" (fog of war) כמכלול של תנאים שבהם נשללת מהלוחם גישה למידע חיוני – דבר היוצר חיכוך, בלבול, חרדה והחלטות בתנאים של אי-ודאות.

תחושות אלו אינן נעלמות עם תום הלחימה, ולעיתים אף גוברות כאשר הלוחם נדרש לשוב לסביבה אזרחית שאינה מסונכרנת עם המצב הפנימי שלו. מעבר חד מסביבה צבאית אינטנסיבית אל שגרת לימודים אקדמית פוגע ברווחה הנפשית וביכולת התפקוד החברתי והאקדמי, ודורש הסתגלות קוגניטיבית ורגשית שהינה מורכבת ולעיתים בלתי אפשרית ללא תמיכה [3]. במקביל, התמודדות ממושכת עם מצבי לחץ קיצוניים עלולה להוביל לעוררות יתר פיזיולוגית, הפרעות שינה, קושי בריכוז, והפחתה במוטיבציה – אתגרים שאינם מתיישבים עם דרישות מערכת ההשכלה הגבוהה. לצד המאפיינים הפסיכולוגיים והפיזיולוגיים, יש להכיר גם בממד הזהותי. הלוחמים המשוחררים נעים בין "עולמות זהותיים" – מעבר מזהות לוחם לזהות סטודנט שמלווה בתחושת ניכור, דיסוננס ולעיתים קריסת מערכת ההזדהות עם עולם הלימודים [4]. לצורך גישור בין העולמות הזהותיים, נדרשת המערכת האקדמית לספק סביבה גמישה, מותאמת וקשובה לצרכיהם. כאשר תמיכה זו חסרה, עולה הסיכון לירידה בהישגים, חוויות תסכול ואף נטישת המסגרת [5]. לעומת זאת, כאשר ניתנת תמיכה ראויה, מוסדות ההשכלה הגבוהה יכולים להפוך לעוגן משמעותי בשיקום רגשי ובחיזוק חוסן אישי

הוגש לפרסום 1.7.24

התקבל לפרסום 14.8.24

כל המחברים מצהירים כי אינם בניגוד עניינים וכי הגישו את טופס הגילוי הנאות של ICMJE.

ממצאים

זוהו חמש תמות מרכזיות המאפיינות את המצב של הסטודנטים החוזרים ללימודים לאחר תקופת מילואים ביחידות קרביות

תמה 1: הקרב שלא נגמר – טראומה, פחד וחוסר שליטה בחזרה ללימודים

החזרה אל ספסל הלימודים לאחר שירות מילואים ממושך אינה מתרחשת בתוך ריק. עבור הסטודנטים-הלוחמים, הלחימה ממשיכה להדהד בגוף ובתודעה גם כאשר הם כבר ישובים בכיתה. החוויות הקשות שנצברו בשטח – מראות פצועים, התקלות מסכנות חיים, עוררות פיזיולוגית גבוהה – לא נעלמות עם החזרה למרחב האזרחי. להפך, הן מתפרצות או גולשות פנימה אל תוך הסביבה הלימודית, לעיתים ללא שליטה. תמה זו כוללת שלוש תת-תמות: הגוף זוכר – טראומה כחותם גופני ונפשי; קושי בוויסות רגשי וריכוז; ואתגרי מוטיבציה – דעיכת מוטיבציה ללמידה.

1.1 הגוף זוכר – טראומה כחותם גופני ונפשי

המראוינים תיארו אירועים טראומטיים שחוו במהלך הלחימה, שהשפיעו באופן משמעותי על תפקודם הנפשי והגופני גם בחזרה ללימודים: "תשמע, היה לנו איזה יום אחד, ערב, לילה כזה, שירו 30 מטר לידנו, הייתה איזשהי התקלות. היה איזה משהו, חשבנו שיורים עלינו, 30 מטר צמוד כאילו לאיתור שלי. קמנו, זה היה... וואי מפחיד ממש. (...) כולם כזה מנסים לחזור לשק שינה... כולם עם סיגריה, כאילו מבוהלים, דופק 200 כזה אף אחד לא מצליח לישון עכשיו". או תיאור ההשפעה המצטברת של מראות הפציעה והכאב: "עוד קושי זה מן הסתם הפצועים עצמם, שיש הרבה חבר'ה שנפצעו מאוד קשה במלחמה הזאת... לראות פצועים כמעט כל יום, זו חוויה לא פשוטה".

תיאורים אלה משקפים את האופן שבו חוויות קיצוניות נצברות בזיכרון הגופני והנפשי, וממשיכות להשפיע על תהליכי ההסתגלות גם הרבה לאחר סיום השירות.

1.2 קושי בוויסות רגשי וריכוז

הסטודנטים דיווחו על קושי ניכר בוויסות הרגשי במעבר בין המציאויות – מהחזית לספרי הלימוד: "זה משפיע המון, המון, המון, כן. צריך לעשות שינוי של הראש שכאילו וואלה אני לא כאילו במילואים, אני בלימודים ואני צריך להתרכז בלימודים, אבל המוח שלך הולך כאילו לכל מה שחווית – להתקלות, לחברים פצועים, כל ההרגלים (...) אתה חושב על זה בלי שאתה קולט שאתה חושב על זה". סטודנט אחר יושב בשיעור, אך הראש אינו שם: "והיה קשה להתרכז, והיה קשה לזכור את הדברים, כאילו שהייתי בלימודים, לא באמת הייתי בלימודים, כאילו המוח לא היה שמה".

1.3 אתגרי מוטיבציה – דעיכת מוטיבציה ללמידה

לצד קשיי הקשב, הסטודנטים תיארו ירידה חדה במוטיבציה ללמידה. תחושות של עייפות נפשית וגופנית מקשות על ההתמדה בלימודים: "קשה. חסר אנרגיה, כבר אין לי כוח. אין לי כוח ללימוד.

[6]. יחד עם האמור, יש הטוענים כי לחוויות צבאיות עשוי להיות גם ממד של צמיחה, ואף אם החוויות הן קשות, הן עשויות להפוך למשאב של משמעות, שליחות והבנה עמוקה יותר של תהליכים לימודיים – בעיקר במסלולים טיפוליים [7].

מחקר זה מתמקד בסטודנטים לוחמים בשנת 2025, שחוו במהלך הלחימה תנועה חוזרת ונשנית בין מרחבי קצה – שדה הקרב מצד אחד והכיתה מצד שני – תוך שהם נדרשים לתפקוד מקצועי ואקדמי. מטרת המחקר היא לבחון כיצד חוסר הוודאות הנלווה לשירות המילואים בזמן מלחמה משפיע על תהליך המעבר חזרה ללימודים, ולאחר את האתגרים, המשמעויות והתובנות הכרוכים בו.

שיטות

המחקר נערך בגישה איכותנית, במטרה לבחון לעומק את חוויותיהם הסובייקטיביות של סטודנטים-לוחמים בתהליך המעבר משירות מילואים בזמן מלחמה חזרה ללימודים אקדמיים. השיטה האיכותנית מאפשרת חקירה פתוחה ומעמיקה של משמעות אישית, רגשית ותפקודית, ואינה מוגבלת להנחות מוקדמות או משתנים כמותיים.

אוכלוסיית המחקר: שמונה סטודנטים (שישה גברים ושתי נשים), בגילי 26–34, הלומדים בחוג לספורטרפיה בקריה האקדמית אונו. כלל המשתתפים שירתו כלוחמים פעילים במילואים במהלך מלחמת חרבות ברזל (2023–2024), וחזרו ללימודים האקדמיים לאחר תקופה ממושכת של שירות. חלקם שבו ללימודים באופן מיידי, ואחרים לאחר הפסקה ארוכה.

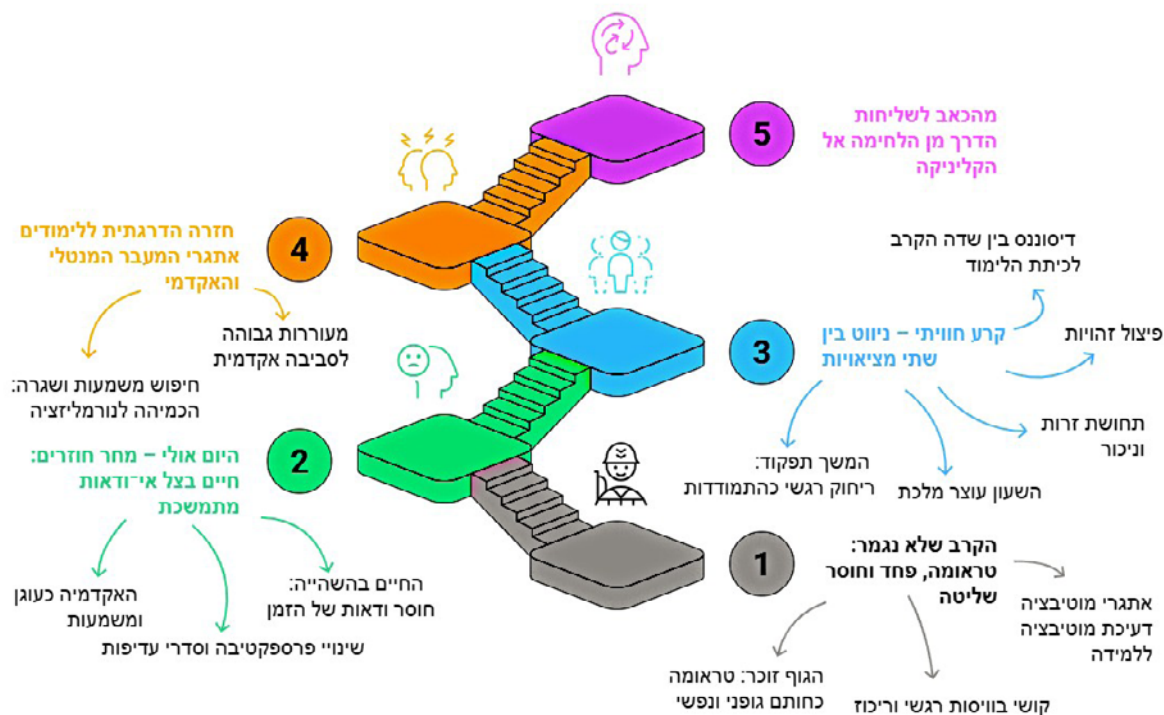
כלי המחקר: ראיונות עומק חצי-מובנים, שהתבססו על מדריך שאלות פתוחות שפותח במיוחד לצורכי המחקר. המדריך כלל שאלות ליבה כגון: "כיצד חווית את החזרה ללימודים לאחר הלחימה?", "מהם האתגרים המרכזיים שחווית בתקופה זו?" ו"באיזה אופן השפיעה הלחימה על זהותך כסטודנט?".

הליך איסוף הנתונים: הראיונות נערכו בין נובמבר 2024 לינואר 2025, ונמשכו בין 45 ל-75 דקות כל אחד. כל הראיונות הוקלטו (באישור המשתתפים), תומללו במלואם, ונותחו באופן שיטתי.

שיטת ניתוח הממצאים: על פי עקרונות של ניתוח תמטי (thematic analysis) בהתאם למתודולוגיה של Braun and Clarke (2016).

הטקסטים קודדו וזוהו בהם תמות חוזרות שאפשרו ליצור קטגוריות מרכזיות המבטאות את חוויות המעבר, חוסר הוודאות וההתמודדות הזהותית.

אתיקה: המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של הקריה האקדמית אונו (2025020no). כל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת. זהות המשתתפים נשמרה חסויה. הנתונים נשמרו באופן מאובטח במערכת קבצים מוגנת סיסמה.



איור 1: תמות מרכזיות שעלו מניתוח חוויות המעבר ממילואים ללימודים. האיור מציג חמש תמות עיקריות שעלו מניתוח תמטי של ראיונות עם סטודנטים-לוחמים בחוג לספורטתרפיה, אשר שבו ללימודים לאחר שירות מילואים בתקופת מלחמה. התמות משקפות את ההשפעות הפסיכולוגיות, הפיזיולוגיות והזהותיות של החוויה, ואת התנועה לעבר תחושת משמעות מקצועית.

2.1 החיים בהשהיה: חוסר דאגות של הזמן

חוסר היכולת לדעת מתי הלחימה תסתיים ומתי יגיע שחרור ממנה, יצר תחושת בלבול ותקיעות: "בעיקר גם החוסר הערפל הזה, שאתה לא יודע כאילו מתי אתה חוזר הביתה, מה הולך לקרות, אתה לא יודע מתי זה נגמר, אומרים לך מחר אתה מסיים, ואז דקה אחרי זה אומרים לך, אתה צריך להישאר עוד שבוע... ולחשוב שזה נמשך ככה כל כך הרבה, זה היה מתסכל, שאתה לא יודע מתי זה נגמר". אי-הוודאות אינה פגה גם לאחר החזרה ללימודים, ומודגש הקושי להשקיע כשאין ודאות לגבי ההמשך: "כאילו, יש את העניין של חוסר ודאות, שצריך, פתאום, אתה לא יודע מתי אתה חוזר ללימודים, אז למה להשקיע בלימודים, אם מחר אתה חוזר...". ולכך מתווספת גם תחושת הפירוק ברצף האקדמי: "מתי אני צריך לחזור למילואים, מתי אני אסיים את התואר... איבדתי הכל, איבדתי את כל הרצף של הלימודים."

2.2 שינויי פרספקטיבה וסדרי עדיפויות

במקביל לתחושת ההשהיה, חלק מהסטודנטים תיארו שינוי עמוק בפרופורציות. חוויות הקיום במצבי קצה הפכו את העיסוק בציונים ומועדים לשולי: "פשוט כל הזמן הזכרתי לעצמי פרופורציות, אתה מבין? שרדתי את הלחימה, אני בחיים כאילו, אני לא פצועה... כל

מרגיש שאני כל היום צריך להכריח את עצמי". הפגיעה במוטיבציה מתבטאת גם בתחושות של חוסר מסוגלות ואף בכך שהסטודנט שוקל לנטוש את הלימודים, גם אם הצטיין קודם לכן: "הרגשתי פחות מסוגל לסיים את התואר (...). הייתי מאוד טוב בשנתיים הראשונות, הייתי ממש על זה ועל הכל, ואז בשנה השלישית הרגשתי ש-וואי, אני לא על זה בכלל (...). חשבתי אני לא אסיים, חשבתי אני צריך לפרוש אולי."

תמה 2: היום אולי - מחר חוזרים: חיים בצל אי-ודאות מתמשכת

תמה זו עוסקת בתחושת אי-הוודאות המתמשכת שמלווה את הסטודנטים-לוחמים גם לאחר שובם מהחזית. המעבר בין "שגרה" ל"חירום" התרחש שוב ושוב באופן בלתי צפוי, והביא לפגיעה ביכולת לתכנן את העתיד הקרוב, להתמיד בלמידה או להרגיש ביטחון קיומי בסיסי. אף שהשחרור מהמילואים מסמן לכאורה חזרה לסדר, בפועל התחושה הייתה של זמן מושעה, דינמיקה שבירה, וערעור מתמשך של שגרת החיים. תמה זו כוללת שלוש תת-תמות: החיים בהשהיה: חוסר ודאות של הזמן; שינויי פרספקטיבה וסדרי עדיפויות; והאקדמיה כעוגן ומשמעות.

הרגשתי כמו איזה אדם זר כזה, כאילו באת מאיזה אי בודד וכאילו מאיפה אתה עכשיו ואנחנו כבר כאילו המשכנו, אנחנו במקום אחר".

3.3 השעון עוצר מלכת

חווית הקרע מתבטאת גם בשיבוש תפיסת הזמן. הזמן האקדמי והאזרחי ממשיך לנוע, אך הזמן האישי של הסטודנטים עמד מלכת: "מצד אחד החיים המשיכו, ואז כאילו אתה קופץ בשנה שבשבילך כל הזמן עצר, ואז אתה קופץ שוב, היה מעבר חד כזה". וקיימת תחושת הפער בין הקצב הפנימי לבין זה של הסביבה האקדמית: "אף אחד לא מחכה לך. זה מה שהבנתי, ימשיכו איתך או בלעדיך (...) הרגשתי שכולם מתקדמים. הכל מתקדם. אני צריך להדביק כל פעם את הקצב."

3.4 המשך תפקוד – ריחוק רגשי כהתמודדות

אסטרטגיה בולטת שתיארו הסטודנטים להתמודדות עם הקרע היא היכולת ליצור הפרדה מנטלית בין העולמות, ולהשתמש בריחוק רגשי ככלי הישרדותי: "לשמור על קור רוח. הרבה פעמים מצאתי את עצמי מנסה רגע לנשום, להישאר רגע בהווה, מה שנקרא, לא להתרגש, לנסות לא לחשוב יותר מדי, לנתק את עצמי רגשית. אחרת הייתי משתגע". או הדחקה של רגשות: "מן אדישות כזאת. כשאתה נמצא בפנים אתה לא מרגיש, וגם אם אתה מרגיש את זה אתה חונק את זה, כי אם תרגיש את זה אתה תתפרק כאילו. אז אתה חייב כאילו... להדחיק את הכול".

תמה 4: חזרה הדרגתית ללימודים – אתגרי המעבר המנטלי והאקדמי

תמה זו מבטאת את המורכבות הפיזיולוגית והרגשית הכרוכה בחזרה מהשירות הצבאי הממושך אל סביבה לימודית שקטה. לאחר תקופה של עוררות מתמשכת, שגרה מבצעית ומתח גבוה, הסטודנטים מתארים קושי להסתגל מחדש עם הסביבה האזרחית – לא רק במובן החברתי או הרגשי, אלא גם בגוף: שינה, ריכוז, קצב חיים, צורך בשקט. מעבר לכך, עולה מן הדברים גם כמיהה ממשית לנורמליזציה – ליציבות, לפעולה שגרתית, ואף ללמידה. תמה זו כוללת שתי תתי-תמות: עוררות גבוהה בסביבה אקדמית; וחיפוש משמעות ושגרה – הכמיהה לנורמליזציה.

4.1 עוררות גבוהה בסביבה אקדמית

המרוויינים תיארו את הקושי להסתגל לרמת עוררות נמוכה יותר המתאימה לנדרש בסביבה לימודית. תופעה זו מוכרת כתגובה אופיינית למצבי דחק ממושכים: "אני אישית עד היום לא מצליח לשבת ולא לעשות כלום. זה משגע אותי! זה מחרפן אותי. ואני חושב שזה בגלל המתח והאדרנלין הגבוה שהיינו מורגלים אליו לאורך הזמן הזה". הקושי בולט גם בפגיעה בתפקוד בסיסי כמו שינה ושיבוש השעון הביולוגי, מה שפוגע ביכולת הפשוטה ביותר – להגיע לשיעור בזמן: "כל פעם שחוזרים מלחימה אז לוקח חודשים לחזור לישון נורמלי (...) ערה בלילות. לא יושבת בוהה... מנסה לישון, קמה... הולכת לישון מאוחר. כל זה שלך משובש, לגמרי."

השאר זה כאילו הכול בסדר. מועד ב' נעשה מועד ב' – הכול טוב. העיקר שאני בחיים". משמע, שדה הקרב שינה את סולם הערכים – מה שנתפס בעבר כמהותי, הפך לשולי אל מול הישרדות.

2.3 האקדמיה כעוגן ומשמעות

מנגד, עבור חלק מהמרוויינים, שגרת הלימודים לא נתפסה כמעמסה אלא דווקא כמנגנון התמודדות: "המעבר בין הלימודים למילואים עוזר לי להתמודד. אני חושב שזה משהו חיובי, זה משהו טוב שיש לי את הלימודים האלה על הראש כי בסוף זה גורם לי להיות פעיל, זה גורם לי להפעיל את המוח בדברים אחרים שהם לא מחשבות על המלחמה."

תמה 3: קרע חוויתי – ניווט בין שתי מציאויות

תמה זו מתארת את החוויה העמוקה של פיצול וניתוק שחשים סטודנטים-מילואימניקים בעת המעבר בין המציאות הצבאית למציאות האקדמית. המעבר אינו רק בין שני מרחבים פיזיים – מהחזית אל הקמפוס – אלא בין מערכות משמעות שונות. זהו תהליך של ניתוק והתהוות מחודשת, שבו הסטודנטים מתארים עצמם כמי שחיים בשני עולמות מקבילים שאינם מתחברים. התנועה החוזרת בין העולמות הללו יוצרת קושי בהסתגלות, תחושת זרות כלפי חברים לכיתה, ולפעמים אף ריחוק מהעצמי. תמה זו כוללת ארבע תתי-תמות: דיסוננס בין שדה הקרב לכיתת הלימוד; פיצול זהויות; השעון עוצר מלכת; והמשך תפקוד – ריחוק רגשי כהתמודדות.

3.1 דיסוננס בין שדה הקרב לכיתת הלימוד

המעבר החד בין שדה הקרב לכיתת הלימוד יצר דיסוננס קוגניטיבי ורגשי עמוק אצל הסטודנטים: "אתה מרגיש שאתה חי בשני עולמות ואתה כאילו לא... אתה לא באמת מרגיש שאתה בא מהמלחמה ומילואים וכל פעם שאתה חוזר הביתה אתה מרגיש כאילו היית בסרט שאף אחד לא מבין אותו פשוט, וכאילו אתה רואה שהכול מתנהל כרגיל ויש צחוקים ואנשים לומדים והכל בשגרה וכאילו מרגיש שאף אחד לא מבין מה אתה חווה". לאור זאת, נלווית תחושת הזרות והניתוק שחווה בתוך מרחב הלימודים: "וואלה, זה לא היה פשוט בכלל. בתוך לימודים זה הרגיש כאילו לא אמיתי, כאילו fake כזה, כאילו שאני לא באמת שמה."

3.2 פיצול זהויות

הסטודנטים תיארו תחושה של פיצול זהות – הם נדרשים "להחליף כובעים" באופן תכוף ומהיר, מצב שיוצר בלבול זהותי ותחושת ניכור: "כן, זה משנה את כל התמונה, פתאום אתה עובר מסטודנט, ואז עובר מחייל, ואז חוזר לעוד פעם, זה כל הזמן לשנות את הכובע פשוט". או במילים אחרות "מילואימניק בחופשה" – האם אני חייל-סטודנט או סטודנט-חייל? "אם נדבר רק על הלימודים, הרגיש כזה מאוד מוזר (...) הרגיש לי שכולם בשגרה שלהם, כולם עושים, עובדים, לומדים, כאילו ב'מרכאות' אין מלחמה, ואני כאילו, זה נקרא: מילואימניק בחופשה". והחזרה לשגרת הלימודים לוותה בתחושת ניכור עמוקה: "כשבאתי למכללה בפעמים הראשונות

דין

המעבר החד מהשירות הצבאי האינטנסיבי לחיים האזרחיים יכול להיות אתגר משמעותי לסטודנט/ית [9]. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהחזרה לשגרה אקדמית לאחר שירות מילואים אינטנסיבי בזמן מלחמה אינה תהליך טכני בלבד, אלא מעבר עמוק החובק רבדים רגשיים, גופניים, קוגניטיביים וזהותיים. הסטודנטים-לוחמים תיארו חוויות מתמשכות של עוררות יתר, זיכרונות טראומטיים, פיצול בזהות, קושי בריכוז ודעיכה במוטיבציה, לצד מגמות של עיבוד משמעות, מציאת יציבות והתגבשות של תחושת שליחות מקצועית. הממצאים מתכתבים עם גישות תאורטיות הרואות במעבר בין שירות צבאי לחיים אזרחיים תהליך מורכב של שינוי זהותי, כאשר חוסר סינכרון בין זהויות אלה עלול להוביל לקונפליקטים פנימיים, תחושת זרות ואף ניתוק מהעצמי [4]. ממצאי המחקר הנוכחי ממחישים זאת היטב: המרואיינים תיארו את המעבר אל האקדמיה כסוג של דיסוננס עמוק, שבו קצב החיים, הקודים ההתנהגותיים והמשמעות הקיומית משתנים באחת.

תחושת חוסר הוודאות שתיארו המשתתפים – הן במהלך הלחימה והן לאחריה – מהדהדת את מושג "ערפל הקרב" שבו חוסר שליטה על מידע, זמן וזהות משבש את תפקודו של הפרט גם מחוץ לשדה הקרב [2]. החוויה המתוארת על ידי המרואיינים כ"השעון עוצר מלכת" משקפת שיבוש עמוק בתפיסת הזמן וההשתייכות [3].

לצד הקשיים, עלו מהנתונים גם מגמות חיוביות: חלק מהמשתתפים תיארו את הלימודים כמקור ליציבות, כעוגן התנהגותי ונפשי, ולעיתים אף כבסיס להתפתחות מקצועית משמעותית. עבורם, הלמידה אינה רק חזרה לשגרה אלא גם דרך לעבד את החוויה, להזהות עם מטופלים בעתיד, ולהפוך את הכאב האישי לכלי טיפולי. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם המתואר בספרות, אשר מדגישה את החשיבות של הפיכת החוויה הצבאית למשאב בצמיחה מקצועית, במיוחד בתחומים טיפוליים [7].

המחקר מעלה צורך ברור בהתאמות מוסדיות עבור אוכלוסיית הסטודנטים-מילואימניקים. מוסדות אקדמיים יכולים לשמש כמרחבים שיקומיים – אך רק כאשר הם מכירים במורכבות זהותית ורגשית זו ופועלים ליצירת מענים מותאמים [9,6]. לאור הממצאים, מומלץ כי מוסדות אקדמיים יגבשו מענים רגשיים להקשר עבור סטודנטים-מילואימניקים החוזרים ללימודים לאחר שירות בזמן לחימה. מענה מסוג זה צריך לשלב ליווי אישי, התאמות אקדמיות ותמיכה רגשית, לצד הכשרת סגל ההוראה בזיהוי ביטויי קושי רגשיים ופיזיולוגיים והתמודדות עמם. מומלץ להנגיש שירותי תמיכה נפשית ייעודיים, לרבות קבוצות תמיכה לסטודנטים החווים עוררות גבוהה, פיצול זהותי או קושי במוטיבציה. כמו כן, יש לעודד פרקטיקות אקדמיות המאפשרות לתרגם את חוויות הלחימה לכדי תחושת משמעות מקצועית, במיוחד במסלולים טיפוליים, וזאת מתוך ראייה אינטגרטיבית של זהות, טראומה וצמיחה.

אז צריך כאילו לאפס את זה מחדש. אז כשאתה לא ישן כל הלילה לך תקום ב-8 בבוקר לשיעור."

4.2 חיפוש משמעות ושגרה – הכמיהה לנורמליזציה

לצד העייפות והתסכול, עלתה כמיהה ברורה לשוב לשגרה, ולמצוא בתוך ההקשר האקדמי נקודת עוגן רגשי וערכי: "כן, רציתי את זה כל כך. הייתי צמא... בסוף פברואר הייתי כל כך צמא כבר לחזור לשגרה שהייתה לי לפני. חיבקתי את הלימודים. רציתי לחזור לשגרה".

תמה 5: מהכאב לשליחות – הדרך מן הלחימה אל הקליניקה

בעוד שארבע התמות הראשונות עשויות להיות נכונות לקהילת הסטודנטים בכלל, התמה החמישית משקפת מצב ייחודי של סטודנטים במקצועות הטיפולים (כאמור, המרואיינים הם סטודנטים לספירטורפיה). תמה זו מבטאת את תהליך העיבוד שעברו חלק מהסטודנטים-לוחמים, אשר הצליחו להמיר את חוויותיהם הקשות בשדה הקרב לתחושת שליחות מקצועית. בניגוד לתמות קודמות שעסקו בטרומה, עוררות, פיצול ואובדן שליטה – כאן עולה נרטיב של משמעות, תיקון וייעוד. המרואיינים תיארו כיצד ההתמודדות עם כאבם האישי פתחה עבורם נתיב מקצועי ברור, רגיש ועמוק יותר כלפי מטופלים. תמה זו כוללת שתי תת-תמות: חוויות השטח כמניע מקצועי, וסגירת מעגל טיפולי.

5.1 חוויות השטח כמניע מקצועי

חלק מהסטודנטים הדגישו כיצד ההתנסות הקרבית לא רק פגעה בתפקודם – אלא גם חידדה עבורם את חשיבות תחום העיסוק בו בחרו: "אני חושב שדווקא בתחום שלנו זה משהו שמאוד העלה לי גם את הביטחון... אנחנו עוסקים בשיקום ואולי גם נעזור להרבה חיילים פצועים... הניסיון הקרבי והמלחמתי שלנו מאוד יכול לתת לנו את היתרון של הבנת המטופל יותר". הם מחדדים כיצד המפגש הישיר עם פצועים והכרת תהליך השיקום הובילו אותם להזדהות עם תפקידם העתידי: "זה רק חיזק לי את המשמעות של מה שאני לומד. לראות את כל הפצועים והחבר'ה שיצטרכו שיקום ארוך – זה גרם לי להבין שאני לומד מקצוע חשוב... בין החבר'ה הפצועים, שאתה רואה אותם ברגע הכי קשה בחיים שלהם – להבין שיש להם שיקום ארוך, שהתפקיד שלך הוא לפגוש אותם בשיקום – זו מחשבה שהיא די מטורפת... זה קשר ישיר בין מה שראיתי לבין ההבנה כמה חשוב לי להיות מקצועי".

5.2 סגירת מעגל טיפולי

אצל חלק מהמרואיינים קיבל תהליך העיבוד צורה של "סגירת מעגל" – תנועה בין שני קצוות של מערכת הטיפול, משדה הקרב ועד לקליניקה: "בעיניי זה סגירת מעגל... יש לי יתרון עצום – אני מבינה מה קורה בחרוז הראשון בשרשרת. החרוז הראשון זה לטפל בטרומה באותו רגע, החרוז האחרון זה להיות חלק מהשיקום – להחזיר את האדם לאיכות חיים. שתי קצוות".

מגבלות המחקר ותרומתו

המחקר התבסס על מדגם קטן של שמונה סטודנטים-לוחמים מהחוג לספורטטרפיה בקריה האקדמית אונו. ממצאים אלה אינם מייצגים את כלל אוכלוסיית הסטודנטים בשירות מילואים, ובמיוחד לא לוחמים שאינם מגיעים מתחום טיפולי. עם זאת, המחקר מספק תובנות איכותניות מעמיקות על תהליך מעבר חיוני שכמעט לא נחקר עד כה, ומציע נקודת מבט חדשה על הקשר בין חוויית הלחימה, זהות מקצועית ותפקוד אקדמי. התרומה המרכזית של המחקר היא בהצפת חוויה שהינה שקופה במידה רבה, והדגשת הצורך במענים מערכתיים רחבים יותר.

מקורות

1. Perliger A. The changing nature of the Israeli reserve forces: Present crises and future challenges. *Arm Forces Soc* 2011; 37(2):216–238.
2. Trofimov A, Zabolotna V. Tolerance to uncertainty as a factor in the mental health of the population in conditions of war. *Soc Leg Stud* 2023; 6:198–209.
3. Due J, Finney N, Byerly J. Preparing soldiers for uncertainty. *Mil Rev* 2015; 95(1):26–30.
4. Ryan SW, Carlstrom AH, Hughey KF et al. From Boots to Books: Applying Schlossberg's Model to Transitioning American Veterans. *NACADA J* 2011; 31(1): 55-63.
5. Smith-Osborne AM. Supporting resilience in the academic setting for student soldiers and veterans as an aspect of community reintegration: The design of the student veteran project study. *Adv Soc Work* 2012; 13(1):34–50.
6. Berg LN, Herring PC. Universities as safe spaces: A place to learn and building resilience? A case study on education of US military veterans. *IntechOpen* 2024. Available from: <https://doi.org/10.5772/intechopen.114191>
7. Babin J. An exploration of the perceptions and experiences of veterans transitioning to higher education [Dissertation]. Boston: Northeastern University; 2019. Available from: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:m044hv75d/fulltext.pdf>.
8. Braun V, Clarke V, Weate P. Using thematic analysis in sport and exercise research. In: Smith B, Sparkes AC, eds. *Handbook of qualitative research in sport and exercise*. Routledge New York; 2016:191-205.
9. DiRamio D, Jarvis K. Special Issue: Veterans in Higher Education - When Johnny and Jane Come Marching to Campus. *ASHE Higher Education Report* 2011; 37(3), 1-144.