



מדינת ישראל

משרד החינוך

המינהל הפדגוגי

אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון

מניתוק לשילוב

היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון

עורך ראשי: ניר ויטנברג

חוברת מס' 19

מהדורה מורחבת

סיון תשע"ו - יולי 2016

עריכת לשון: ציקי רדיאנו

שכתוב, עריכת תוכן ועיבוד מדעי: ניר ויטנברג

גרפיקה: סטודיו שחר שושנה

דפוס: מאור-וולך

הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך

מניתוק לשילוב

היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון

"מניתוק לשילוב" הוא כתב עת אקדמי שפיט היוצא לאור על ידי אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במינהל הפדגוגי במשרד החינוך. כתב העת מיועד לעוסקים בתחום קידום ילדים ונוער בסיכון, בשדה ובאקדמיה, וגם לציבור הרחב המוצא עניין בתחומים אלה.

בגיליונות כתב העת מובא ידע חדש ועדכני שטרם פורסם בעברית. המכנה המשותף של המאמרים נעוץ באיכותם, במקוריותם, ובמידת הרלוונטיות של תוכנם להרחבת הידע בתחום העבודה החינוכית-טיפולית-השכלתית עם ילדים ונוער בסיכון בישראל.

המאמרים המופיעים בכתב העת מסווגים לשלושה מדורים מרכזיים:

מחקרים ומחשבות - מאמרים מחקריים ועיוניים העוסקים בפיתוח הפרופסיה ובהרחבת הפרספקטיבה התאורטית.

יוזמות חינוכיות - תיאור של תכניות ופעילויות ייחודיות המתקיימות בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון בישראל.

תיעוד וביקורת ספרים - הצגת אירועים מקצועיים באגף ומחוצה לו הרלוונטיים לתחומי העיסוק של האגף, וביקורת של ספרות מקצועית ואקדמית.

למידע נוסף ולהגשת מאמר מלא או תקציר לשיפוט אנונימי יש לפנות לניר ויטנברג, העורך הראשי:

Nirw@education.gov.il

חברי הועדה המייעצת

ניר ויטנברג - יו"ר

העורך הראשי של כתב העת, המחלקה למחקר ופיתוח מקצועי (מו"פ) באגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון. עובד סוציאלי, מתמחה בפסיכותרפיה פסיכואנליטית ועוסק בהוראה, במחקר, ובייעוץ בנושאי חינוך-טיפול. מרצה לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל ובמכללת אורנים, ובתכנית ההסבה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת אריאל.

פרופ' ארנון אלדשטיין

קרימינולוג, מנכ"ל חברת "משתלבים מחדש בע"מ", ראש התכנית ללימודי MEd לחינוך גופני וספורט לקהילות בהדרה ובסיכון ויועץ אקדמי לחוג לחינוך בלתי פורמלי (נוער בסיכון) במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע.

ד"ר גילה אמיתי

קרימינולוגית ואשת חינוך, מרצה במחלקה לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית עמק יזרעאל ובבית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים. מתמחה בתחומי פדגוגיה וחינוך לנוער ונערו בסיכון, נוער עם לקויות למידה, תיאוריות קרימינולוגיות וחינוכיות, הבניה ופרשנות. חוקרת את יחסי הכוח ואת ההקשר האישי-פוליטי בחינוך, בטיפול ובהקשרים מוסדיים.

ד"ר יוסי סורוקה

עובד סוציאלי קליני בכיר, פסיכותרפיסט מוסמך בהסמכת האגודה הישראלית לפסיכותרפיה ממוקדת, מומחה בתחום המשפחה, מדריך ומטפל משפחתי מוסמך; יועץ ארגוני, מפקח רשותי ובעבר מנחה קידום נוער במשרד החינוך.

ד"ר מיכל ראזר

ראשת היחידה להכשרה להוראה בפקולטה לחינוך, מרצה בתוכנית M.Ed לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה, מכללת אורנים.

ראשה אקדמית של מרכז שוו"ה - שוויון והכלה בחינוך במכללת אורנים. חוקרת בתחום של הכלה בחינוך, מנחה ומלווה בתי ספר ורשויות לעבודה עם אוכלוסיות מודרות במסגרת החינוך הפורמלי.

תוכן העניינים

9	דבר מנהל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון - ד"ר סער הראל
11	דבר העורך הראשי - ניר ויטנברג
13	פתח דבר

חלק א': מחקרים ומחשבות

21	היבטים רגשיים בהקשר לתופעת "עייפות החמלה" בעבודה של מורים עם ילדים בסיכון המתחנכים בפנימייה טיפולית ד"ר נילי מנדלסון, אוניברסיטת חיפה ואילנה יחזקאל, האקדמית גורדון
47	חרדה ונשירה - הילכו יחדיו? הקשר בין חרדת מבחנים ונשירה מבית הספר ד"ר נטע רבהון-דמתי ומירב בן שלום, המכללה האקדמית בית ברל
83	"סיכון" ו"עמידות" בקרב בני נוער - סקירת ספרות ביקורתית ד"ר זאב קיין, מכללת אורנים
111	תפיסת המערך המסייע בבית הספר וברשויות החינוך והרווחה בשלטון המקומי את תפקידם בנושא תלמידים ערבים במצוקה ד"ר אברהים מחאג'נה, המכללה האקדמית צפת
133	בסיכוי כפול: צעירים מתנדבים למען נוער בסיכון ד"ר גלית ינאי-ונטורה, המכללה האקדמית עמק יזרעאל
161	תכניות ספורט כאמצעי להפחתת פשיעת נוער ד"ר עופר מוכתר, המכללה האקדמית אשקלון
181	"מבוקש מקום עליו תונח הנפש לכמה רגעים": מקומה של רוח האדם בהתייחסות לנוער בסיכון ד"ר פנינית רוסו-נצר, אוניברסיטת חיפה

- 203 **אסטרטגיות ודפוסי התמודדות של מורים עם תלמידים משולבים בחינוך הממלכתי, הממלכתי דתי והחרדי**
עידית גליקו ופרופ' ארנה בראון-לבינסון, אוניברסיטת בן גוריון כנגב
- 229 **מסע חשיבתי בכיתה ותהליכי אי וודאות בלמידה**
פרופ' ירון שור, מכללת דוד ילין
- 253 **סגנונות הורות, מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי ולימודי של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל**
ד"ר יוסי יפה, מכללת אוהלו והמכללה האקדמית תל חי

חלק ב': יוזמות חינוכיות

- 275 **"הכתובת על הקיר": הכשרת מדריכי נוער בחינוך הבלתי פורמאלי ובקידום נוער לזיהוי מצבים דיכאוניים בקרב נוער במצבי סיכון**
נטלי צדק ופרופ' מאיר טייכמן, המכללה האקדמית בית ברל
- 285 **"מסיפור חיים לסיפור וידאו": תכנית חינוכית-חברתית לטיפול מסוגלות עצמית באמצעות מצלמת הווידאו**
ד"ר רות הרתאן וד"ר ענת שבית-מילר, מכללת סמינר הקיבוצים
- 295 **התערבות פסיכו-פדגוגית מוצלחת עם תלמיד בסיכון: חקר מקרה**
אריאלה חן ופרופ' אליעזר, האקדמית גורדון
- 309 **מיזם עסקי עם נוער בסיכון: מכון לעיצוב שיער וטיפול החן (בהקמה)**
דורית הינדי ופרופ' מאיר טייכמן, המכללה האקדמית בית ברל

חלק ג': תיעוד וביקורת ספרים

- 317 **הקדמה: תיעוד צוות חשיבה בנושא חינוך ילדים ונוער בסיכון**
ענת יצחקי, מנהלת מחלקת מו"פ ומרכז ההדרכה הארצי,
אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך
- 319 **המעשה החינוכי היוצר שינוי מהותי לטובה בחינוך ילדים ונוער בסיכון**
ניר ויטנברג, מחלקת מו"פ, אגף א', משרד החינוך, המכללה האקדמית
בית ברל, מכללת אורנים ואוניברסיטת אריאל.
- 331 **"ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל"**
ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני
- 341 **"מפגש תרבויות בעולמם של מתבגרים: קריאה בספרות הישראלית המאה ה-21"**
ד"ר שימי פרידמן

דבר מנהל האגף

אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון

כתב העת "מניתוק לשילוב" הוא פרי עבודה מאומצת של חוקרים ואנשי פרקטיקה המציגים מאמרים ומחקרים המאפשרים את ההעמקה וההרחבה של הידע האקדמי בנושא העבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון בישראל.

הצורך המהותי לפתח את החשיבה המחקרית ואת הכלים החינוכיים, התאורטיים והפרקטיים נובע מהרצון להבין לעומק את מחוללי הסיכון לצד מציאת דרכי ההתמודדות ובניית המענים החינוכיים-טיפוליים. העמקת הידע על גווני השונים כפי שהדבר נעשה בכתב עת זה, משפרת את היכולת של העוסקים בתחום להשפיע במעגלים משתנים על המצב בו נתונים ילדים ובני נוער בסיכון.

למידה מחקרית מתמשכת שבוחנת את המענים הניתנים לילדים ולבני נוער בסיכון במוסד החינוכי ובקהילה מתאפשרת בלמידה מן השדה: חקר המקרה של הילד, המתבגר, איש הצוות; במסגרת הייחודית; בבחינה כמותית סטטיסטית של תופעות, מענים, ופעולות בהיבטים מערכתיים כוללניים או שילובן של כמה שיטות למידה ומחקר גם יחד.

עבודת המניעה בגילאים הצעירים לצד פעולות חינוכיות טיפוליות בלב ליבו של המשבר והסיכון מחדדים את הצורך בראייה כוללנית שמבוססת על המרחב הקהילתי, המשפחתי ועל הקשר עם מוסדות החינוך הפורמאליים. הבנת קשר משמעותי זה במקביל לפעולות הייחודיות בכל אחד מהמרחבים יוצאת מנקודת ההנחה שסיכון מבטא תחושת ניכור עמוקה, חוסר אמון משמעותי במסגרות הפורמאליות והבלתי פורמאליות ולעיתים קרובות ניתוק מהעוגנים המשפחתיים והקהילתיים המרכזיים בסביבת הילד.

מאפיינים סיכונים של ילדים ושל בני הנוער מלווים לעיתים בהתנהגויות עברייניות ובקושי ניכר להשתלב ולהרגיש שייך. כל אלו מחייבים התמודדות מותאמת ומקצועית של אנשי הצוות ומצריכים ליווי קבוע ומתמשך של הצוותים, לצד בניית מערך קהילתי ובית ספרי שיאפשר לקיחת אחריות של כלל הגורמים החינוכיים טיפוליים שעוטפים את הילד וסביבתו ובכך יהפוך את פעולת ההתנתקות. בכתב עת זה העמקנו בידע המצטבר בשל הצורך להרחיב את זוויות הראייה המחקריות ולפתח הגדרות, מושגים, פעולות ולמידה משולבת של השטח והאקדמיה וחשפנו ידע מחקרי חדש ועדכני בליבת העשייה של האגף.

צוות האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון שם לעצמו כמטרה מרכזית לבחון, לשפר ולהעמיק את הידע והמענים הקיימים, לפתח חשיבה לצד כלים יישומיים חדשים ופדגוגיה עדכנית באשר לאופן הפעולה החינוכית-טיפולית האפשרית בקרב תלמידים בסיכון וכחלק בלתי נפרד ממטרת המינהל הפדגוגי ומשרד החינוך.

ד"ר סער הראל

דבר העורך

“מניתוק לשילוב” הוא כתב עת אקדמי שפיט המופק על ידי אגף א’ לחינוך ילדים ונוער בסיכון, שבמנהל הפדגוגי של משרד החינוך. אגף זה מאחד שני אגפים שעסקו בהיבטים חלקיים של ילדים ובני נוער בסיכון: אגף שח”ר והאגף לקידום נוער, ואמון כיום על מימוש המטרות האסטרטגיות של משרד החינוך בכל הקשור לקידום שוויון הזדמנויות ומיצוי הפוטנציאל האישי של ילדים ונוער בסיכון בישראל.

העיסוק בחינוך ילדים ונוער בסיכון מעמיד את העובדים בתחום בצורך להיות בעלי ידע רחב ומתעדכן במגוון היבטים ועולמות תוכן. לאור זאת, תכני כתב העת הם אקלקטיים ונועדו להיענות לצרכים הייחודיים של אוכלוסיית היעד ושל בעלי התפקידים המסייעים לה: לקובעי המדיניות, לעובדים ולמנהלים בשדה, לחוקרים, מדריכים ומרצים באקדמיה, לסטודנטים, לעובדים המצויים בתהליכי הכשרה והסמכה וכן לציבור הרחב המוצא עניין בנושאים אלה.

“מניתוק לשילוב” מיועד לייצג שילוב של מערך מקורות מידע שונים. המאמרים כוללים ידע מחקרי ותאורטי, המושתת על סקירות עיוניות, מחקרים איכותניים וכמותיים. לצד זאת, מוצג ידע השאוב מהפרקטיקה, המכונה “חוכמת המעשה”. השילוב בין הידע הסדור, השיטתי והמתוקף באופן יחסי, לבין תיעוד מבוקר של התנסויות עובדים ומנהלים מן השדה, מכון לסייע בידי הקוראים לחזק את שיקול הדעת בעת קבלת החלטות אופרטיביות בפרקטיקה ובהתמודדות עם מצבים שונים בשגרת העבודה.

המאמרים המתקבלים במערכת כתב העת מופנים לשיפוט אנונימי ובלתי תלוי על ידי אנשי אקדמיה ומחקר הבקיאים בעולם התוכן. המלצתם מתווה את קבלת המאמר ופרסומו או את דחייתו. תודתי מופנית לצוות השופטים שעבודתם נעשתה בהתנדבות, אשר קראו בקפידה ובמסירות את המאמרים ושהערותיהם תרמו מאוד לשיפורם.

כמי שנבחר להפיק ולערוך את גיליון מס’ 19 של כתב העת “מניתוק לשילוב”, אך הראשון במסגרת אגף א’ לחינוך ילדים ונוער בסיכון, אשתף בקצרה במשנתי החינוכית. אני סבור כי בליבו של הקשר שבין דמות המחנך ואיש הטיפול לבין הילד או הנער במסגרת המוסדית או הבלתי פורמלית טמון הדיאלוג. בכוחו לכונן מערכת יחסים המתבססת על שמיעת האחר, ומאפשרת לצמצם רגשות של ריחוק וניכור המוחשים לעיתים בין תלמידים ומורים, צעירים ומבוגרים. הדיאלוג החי מאפשר לשניהם להכיר, להתקרב וליצור קשר אנושי ומשמעותי. רגשותיו של איש החינוך הם כלי חשוב ביותר לעבודה יעילה עם אוכלוסיות במצוקה. יתר על כן, התייחסות לסביבתו האקולוגית של הילד והנער, והדגשת משאבי החוסן, עשויים לקדם התערבות מועילה המדגישה ומעצימה כוחות ומשאבים. לפיכך, חלק מהמאמרים המופיעים בגיליון הנוכחי משקפים את חשיבות הקשר המסייע, את המחשבות והרגשות המתעוררים בעקבות המפגש בין המבוגר המשמעותי לאוכלוסיית היעד ואת חידוד הדרכים ליצירת סביבה חינוכית-טיפולית-השכלתית מצמיחה.

כעת ברצוני להודות לשותפים יקרים שבלעדיהם לא הייתה צולחת מלאכתי.

ראשית, תודה מיוחדת לד"ר אילן שמש, העורך היוצא, על תרומתו הרבה לפיתוח כתב העת. ד"ר שמש הפגין רגישות רבה למחברים וגילה מעורבות בעיצוב התכנים. כעורך חשתי מחויבות עמוקה לשימור המסורת רבת השנים שטופחה, וליישום חזון כתב העת: שילוב מעמיק ומפרה בין השדה היישומי לשדה האמפירי, במסורות מחקר שונות כבסיס לידע רב-תחומי.

בנוסף, תודתי נתונה להנהלת אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון המהווה את עמוד התווך של כתב העת. אני מוקיר תודה לד"ר סער הראל, מנהל האגף, על החשיבות הרבה שהוא מייחס לכתב העת ועל הפניית המשאבים להפקתו. כמו כן, תודה מיוחדת לשותפיי במחלקת מו"פ. לענת יצחקי, מנהלת המחלקה ומרכז ההדרכה הארצי וכן לאורית מנור-מולדון, ינקלה שטיינברג ורונית וולפסון, שליוו אותי בהתלבטויות שונות שעלו מעת לעת בתהליך העריכה וסייעו כמיטב יכולתם בחוכמה וברגישות בהוצאה לפועל של כתב העת. תודה מיוחדת לאהרונה גבריהו על הסיוע האדיב והמקצועי בתרגום התקצירים לאנגלית ולטוני סאסי משה על העזרה בעריכת הלשון למאמרים המופיעים בפרק התייעוד של הגיליון הנוכחי.

בברכה,

ניר ויטנברג

פתח דבר

גיליון 19 מקיף קשת רחבה של נושאים התורמים להרחבת הידע בתחום העבודה החינוכית-טיפולית-השכלתית עם ילדים ונוער במצבי סיכון בישראל. סך הכל מופיעים 18 מאמרים המסווגים לשלושה פרקים מרכזיים: מחקרים ומחשבות; יוזמות חינוכיות; תיעוד וביקורת ספרים.

הפרק הראשון כולל תוכן מחקרי וסקירות עיוניות שעניינם בפיתוח החשיבה אודות תחום העיסוק ובהרחבת הפרספקטיבה התאורטית.

המאמר הפותח חובר על ידי **נילי מנדלסון ואילנה יחזקאל** ומתמקד בתופעה פסיכולוגית המכונה "שחיקת החמלה", המוכרת לעוסקים באוכלוסיות המתמודדות עם מחלה סופנית או מצבי טראומה, הזנחה ו אלימות. ייחודיות מחקר איכותני זה נובעת מהשימוש במושג "שחיקת החמלה" לתיאור התגובות הרגשיות של מורים העובדים עם ילדים ובני נוער בסיכון, שחוו מצבי חיים טראומטיים. ניתוח הנרטיבים של משתתפי המחקר, מורים המלמדים תלמידים המתחנכים בפנימייה טיפולית, מלמדים כי עייפות החמלה, שיכולה להתעורר בעקבות חשיפה לאירוע טראומתי נקודתי בלבד, מהווה מרכיב מרכזי בתופעת השחיקה של מורים אלו. יתכן כי מודעות המערכת להשפעות הללו ומתן כלים לסיוע עקב חשיפת המורים לכאב ומצבי חיים מורכבים של תלמידיהם, עשויים לסייע להם בניהול רגשותיהם ובמניעת שחיקתם.

מאמרו של **זאב קיין** מצביע על השימוש הרווח בשדה המקצועי והמחקרי במונחים "סיכון" ו"עמידות" כמסגרת תיאורית מוגבלת למדי שאין בכוחה לתאר את מורכבות חייהם של בני נוער. סקירת הספרות הביקורתית שמוצגת מתבססת על עבודת הדוקטורט שערך המחבר, אשר עסקה בסיפורי חיים של בוגרים שהוגדרו בעברם על ידי עובדי קידום נוער כנערים בסיכון. ממצאי המחקר מלמדים כי מרבית המשתתפים אינם תופסים את עצמם כמי שהיו נערים בסיכון על אף שהוגדרו ככאלה. יש בכך תרומה לחקר הזהויות בחברה בת זמננו, למגמה המדגישה את ההשתתפות הפעילה של מוטבי השירותים החברתיים בסיוע הניתן להם, כמו גם למפנה הלשוני המעיד כי לשפה תפקיד משמעותי בכינון שיח ובעיצוב תהליכים חברתיים וקטגוריות תרבותיות. נושא משמעותי זה מוצע לפתחם של חוקרים ולאנשי מקצוע כאחד, המבקשים לסייע לאוכלוסיות אלו ונדרשים לאפשר למסתייעים לאמץ הגדרות סובייקטיביות וזמניות, כדי להפחית את הסטיגמה הנלווית להן.

ירון שור משתף ברשמים מהקריירה המקצועית שלו כמורה לפיסיקה וכראש המכון להעשרה אינסטרומנטלית שבתוך מכון פיורשטיין. במאמר מוצגת שיטת ההוראה "מסע חשיבתי" (Thinking Journey - TJ) שפותחה על ידי המחבר, בעת עבודתו עם כיתה של

תלמידות שהוגדרו כלקויות למידה, ומתבססת על יצירת אינטראקציות מתווכות בהוראת תחומי דעת שונים.

במאמר מתואר בהרחבה תהליך למידה משמעותית של תלמידה יוצאת אתיופיה. ניתוח המקרה והצגת הגישה, מלמדים על כושר ההשתנות של האדם הלומד.

יתכן כי מאמר זה יסייע בידי מורים במסגרות החינוך השונות לקבל מכר השראה, כי על המורה להאזין למקומם של הלומדים ולתווך להם את הנלמד באופן שיתקשר לעולמם, כדי לאפשר להם לצאת ממקומם ולנוע אל נקודות מבט לא מוכרות ביחס לנלמד.

מזה זמן רב ידוע כי חשוב שמורים יכירו את המאפיינים החברתיים והתרבותיים של תלמידיהם ויבינו כיצד הם יכולים להשפיע על תפקודם האקדמי והרגשי בבית הספר. בנוסף לכך, מורים צריכים להכיר אסטרטגיות הוראה שונות, לדעת כיצד להתאים אותן לתלמידים ולהיות מסוגלים ליישמן כהלכה בכיתה. הם צריכים לדעת כיצד להעסיק בפעילויות לימודיות תלמידים מרקע שונה ובעלי יכולות וכישורים שונים וכיצד ליצור בהם עניין ומוטיבציה (טל ופרסקו, 2014). על רק זאת, המסע החשיבתי מוסיף נדבך חשוב ומשמעותי כאמצעי ליצירת הוראה קשובה המקדמת למידה חווייתית ומרחיבת אופקים, המשחררת את הלומדים מהמגבלות שהסביבה הפיזית והסביבה האנושית מטילים עליהם.

נטע רבהון-דמתי ומירב בן שלום מצביעות על הקשר בין חרדת מבחנים ונשירה מבית הספר כחלק מממצאים של מחקר כמותי שנערך בקרב תלמידים בחטיבות הביניים, חלקם הוגדרו בסכנת נשירה ואחרים תלמידים מתמידים ללא סכנת נשירה. עבודה אמפירית זאת מתבצעת על רקע השיח הגובר בשדה ובאקדמיה בדבר הבנת תופעת "הנשירה הסמויה" בבתי הספר. תופעה זאת עומדת לפתחה של המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, הפועלת במסגרת האגף ונוקטת בפעולות שונות להפחתת שכיחותה באמצעות איתור, ניטור, השמה וטיפול. דו"ח מחקר של מכון ברוקדייל בנושא "נשירה סמויה" מבתי ספר שפורסם בשנת 2014 בחן את התופעה באמצעות שלושה מדדים: ממד התנהגותי (היעדרויות ואיחורים), ממד רגשי (תחושת ניכור מבית הספר) וממד קוגניטיבי (התייחסות שלילית ללמידה ותפיסה שהיא אינה תורמת ואינה משמעותית). ממצאי הדו"ח מלמדים כי ביטויים שונים של ניתוק קיימים כבר בכיתות בית הספר היסודי, ומסתמנת עלייה בהיקף התופעה, בעיקר בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014).

הנשירה מבית הספר היא אחת מהתנהגויות הסיכון הקיימות בקרב בני נוער ויש לה השלכות שליליות הן על מצבם של הנושרים בהווה והן על המשך חייהם. לפיכך, ממצאי מחקרן של רבהון-דמתי ובן שלום מדגישים את הצורך בפיתוח מודל מיטבי לניבוי הנשירה. בעידן שבו בתי ספר בחטיבה העליונה מודדים את הישגי התלמיד בעיקר על פי מדדים כמותיים של הצלחה במבחנים, יש חשיבות רבה להתייחסות לרכיב ההתמודדות עם המבחנים.

אברהים מחאג'נה בוחן במאמרו את תפיסת המערך המסייע בבית הספר ובשלטון המקומי לתפקידם כלפי תלמידים ערבים בדואים במצוקה. העיסוק במצבה של אוכלוסייה זאת עולה לסדר היום הציבורי והפוליטי מעת לעת. לאחרונה, התקבלה החלטה במסגרת אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון ללמוד לעומק את היבטי הסיכון של אוכלוסיית ילדים ונוער מהמגזר הבדואי, במטרה לפתח מענים מותאמים וייחודיים בתחום החינוך.

מאמר זה מעמיק את ההתבוננות בשני תחומים המשפיעים במיוחד על חייהם של ילדים ובני נוער בישראל: חינוך ורווחה. ידוע זה מכבר כי הישגי מערכת החינוך במגזר הבדואי בנגב נמוכים במידה ניכרת מהישגי המגזרים האחרים, והיא סובלת מבעיות רבות: תשתיות רעועות, תקציבים חסרים, הישגים נמוכים ונשירת תלמידים (רודניצקי, 2013). בד בבד, למרות המספר הגדול של ילדים ובני נוער הנזקקים לסיוע של מערכת הרווחה במגזר הבדואי, ביישובי הבדואים המוכרים והבלתי-מוכרים מערך שירותי הרווחה לא מספק ויש מחסור חמור בתקני עובדים סוציאליים (וייסבלאי, 2006). נראה כי מצב הנוער המנותק קשור ישירות להעדר מסגרות טיפול, חינוך משלים, בילוי והכשרה מקצועית בקהילה (מי-עמי, 2004).

ממצאי מחקרו של מחאג'נה מלמדים כי התייחסות המערכות אל התלמיד נבחנת במושגים משפחתיים ושכטיים ללא ראייתו כישות אוטונומית המתמודדת עם בעיות ביו-פסיכו-סוציאליות. המחבר מציע הסברים לכך ובנוסף מזהה פערים תפיסתיים בקרב המערך המסייע בנוגע לחלוקת התפקידים בטיפול בתלמידים במצוקה - בין הרווחה לבין צוות בית הספר. המאמר נחתם בשורת המלצות להבטחת המענים שמקבלים תלמידים בסיכון במסגרת המערכות הפורמליות.

גלית ינאי-ונטורה עוסקת במשמעות ההתנדבות של צעירים עבור נוער בסיכון. להתנדבות תרומה משמעותית ועמוקה, בהשפעתה על חיזוק החברה האזרחית, בתרומתה ללכידות ולסולידריות החברתית ולתחושת השייכות לקהילה. במטרה להרחיב את שיעור ההתנדבות בחברה הישראלית, הוקם לאחרונה "מיזם ההתנדבות הישראלי" מיסודם של ממשלת ישראל וג'וינט ישראל, המקדם שותפות אסטרטגית בין-מגזרית לעידוד התנדבות, הרחבת הנגישות ופיתוח תשתיות התנדבות בנות קיימא. יתר על כן, פעולות של התנדבות הן מעקרונות הליכה בתפיסת העבודה של קידום נוער, כחלק מקידום ערכים של פיתוח מנהיגות ותרומה לקהילה.

מן הממצאים עלה, כי בקרב המתנדבים שהגדירו עצמם כנוער בסיכון עמד המניע של יצירת מודל משקם עבור הנוער, ורצון לחולל שינוי ולהניע תפיסה נורמטיבית אצל המוטבים ביחס לעצמם. בנוסף, תואר בקרבם שינוי בהרחבת התודעה החברתית ובהעצמה אישית. ממצאי המחקר תומכים בקידום מדיניות חברתית המעודדת התנדבות צעירים עבור בני נוער.

עופר מוכתר סוקר תכניות ספורט שנועדו להפחית פשיעת נוער ומתמקד בשתי תכניות כדור-סל בולטות, כדי לבחון את מידת היעילות והמועילות שלהן.

הדין בשילוב הספורט בהתערבות הטיפולית הוא חלק ממגמה גוברת בעשורים האחרונים של התערבויות המשלבות עשייה (Experiential Therapy) כגון שילוב אמנויות, משחק ופעילות אתגרית בשטח. תכניות חווייתיות אלו עשויות להרחיב את מארג המענים המוצעים, ובכך להגביר את הנגישות של בני נוער לקבלת עזרה, וליכולתם להתמיד בצריכתה. בדומה לכך, חלק ממאמצי קידום נוער מכוונים להפחתת התנהגויות סיכון ושיפור התפקוד היומיומי על ידי חיזוק גורמי חוסן חיוביים.

ממצאי הסקירה מלמדים כי עיסוק בספורט טומן בחובו פוטנציאל טיפולי, בעיקר עבור בני נוער בסיכון הודות למודל החיובי התורם להשתלבות חברתית, לחיזוק תחושת המסוגלות ולשיפור בדימוי העצמי. על רקע זאת, קיימת חשיבות לפיתוח מענים מגוונים להתמודדות עם התנהגויות סיכון של בני נוער, אך אשר בדומה למוצע בסקירה זאת, נתונים בפני תהליכי בקרה והערכה סדורים ושיטתיים.

פניית רוסו-נצר מקדישה את מאמרה לחשיבות הרבה בפיתוח תכניות סיוע לבני נוער במצבי סיכון, המבוססות על עולמות תוכן השואבים מרוח האדם ומעיסוק בשאלות קיומיות של משמעות ותכלית החיים. במאמר מוצגים ממצאים מתוך מחקר שבחן שתי מסגרות לנוער בסיכון בהם הוצע ליווי רוחני למוטבי השירות. ממצא מרכזי במחקר הוא כי תהליך הליווי הרוחני נחוץ כמשמעותי וכבעל תרומה רבה הן עבור הצוות והן עבור בני הנוער עצמם. תרומה זו באה לידי ביטוי באמצעות הכלה של שאלות עמוקות של פגיעות, משמעות, אובדן וכאוס וכד בבד בהקשבה עמוקה לתכנים המעסיקים את בני הנוער. לאור ממצאי המחקר ממליצה רוסו-נצר על החשיבות שביצירת מרחב מכבד, חסר שיפוטיות ואמפתי, לעיסוק בשאלות המטרידות בני נוער ולחקירה אותנטית של עולם הרוח שלהם, על משמעויותיו הייחודיות והמשאבים הטמונים בו, כל זאת, במסגרת יחסים תומכים.

עידית גליקו וארנה בראון-לבינסון סוקרות את הספרות המחקרית ביחס להתמודדות מורים עם תלמידי שילוב בכיתתם, במסגרת שלושת הזרמים המרכזיים של החינוך בישראל: ממלכתי, ממלכתי-דתי וחרדי. כמו כן, נבחנות העמדות של המורים בבתי הספר השונים, ביחס לשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. במאמר מציעות המחברות מודל תאורטי כוללני שנועד לבאר את דפוסי ההתמודדות ומשאבי ההתמודדות של מורים שבכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים ולבחון כיצד כל אלו מסייעים לרווחתם הנפשית במקום עבודתם.

יוסי יפה מציג ממצאים ממחקר כמותי בהשתתפות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים (הפרעות קשב, לקויות למידה, ולקויות מורכבות), שכוון לבחון את הקשר בין סגנון ההורות שלהם ומעורבותם בבית הספר לבין תפקודם החינוכי והלימודי של ילדיהם. מחקר זה נועד למלא את החסר בחקר השפעות התפקוד ההורי על התפתחותם הפסיכולוגית של ילדים עם צרכים מיוחדים. עיקרי הממצאים מדגישים את הצורך בעידוד וטיפול

קווי הורות סמכותיים, לצד מעורבות הורית עקבית בבית הספר, כאמצעים משמעותיים לשיפור ולחיזוק התפקוד החינוכי-התנהגותי ואף הלימודי בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. אנו מקווים כי יתווספו מחקרים נוספים שיוכלו להעשיר את הממצאים האמפיריים ביחס לאוכלוסייה זו.

הפרק השני כולל יוזמות חינוכיות ותוכניות התערבות המאירות את לחוכמת המעשה ומשקפות עשייה מועילה וחדשנית.

נטלי צדק ומאיר טייכמן מציעים סדנה להכשרת מדריכי נוער בחינוך הבלתי פורמאלי ובקידום נוער לזיהוי מצבים דכאוניים בקרב נוער במצבי סיכון. תכנית ההכשרה הניסיונית מוצעת על רקע ממצאים שעלו ממחקר גישוש ראשוני שבוצע על ידי המחברים. נמצא כי עובדים חינוכיים-טיפוליים אינם עוברים הכשרה בנושא מצבי רוח דיכאוניים בקרב הנוער וכי אין בידם די ידע ומיומנויות לזהות מצבים כאלה ולדעת לאן להפנותם בעת הצורך. למאמר מצורף נספח ובו קווי המתאר של הסדנה, שעשויים לשרת מדריכי נוער וצוותים חינוכיים-טיפוליים נוספים.

חיזוק מיומנויות איתור מצבי סיכון על ידי גורמי חינוך-טיפול המצויים במגע יום יומי עם בני נוער הוא צעד נחוץ ומשמעותי, אשר אומץ לאחרונה ביתר שאת במסגרת התכנית הלאומית למניעת אובדנות. יש בכך הכרה בדמויות בסביבה המיידית של המתבגר, המשמשות שומרי סף הסובבות את המתבגר ועשויות לאתר באופן ראשוני מצוקה אפשרית, לשוחח עימו, להפנות לטיפול ראשוני ואף לעקוב אחר התהליך.

רות הרתאן וענת שביט-מילר מציגות תכנית התערבות חינוכית לבני נוער המשלבת שימוש במבצע יצירתי-ויזואלי של צילום קולנועי, במסגרתו מספרים המשתתפים את סיפור חייהם, לאחר תהליך עיבוד רפלקטיבי וחוויתי. התכנית נשענת על יסודות תאורטיים מגוונים: מודלים בתחום המניעה, גישת המסוגלות העצמית, גישה הומניסטית לחינוך והתאוריה התיווכית של פוירשטיין. חלק מהגישות והמודלים הללו הוזכרו במאמרים נוספים בגיליון זה, אך הם שזורים יחדיו באופן ייחודי ומצביעים על חלופה קבוצתית נוספת להתערבות חינוכית עם בני נוער, כמענה לקשיים וחוויות שונות עמן הם מתמודדים.

אריאלה חן ואליעזר יריב מציגים התנסות מוצלחת של מורה למתמטיקה שקידמה את תפקודו הפסיכו-פדגוגי של תלמיד בסיכון שהיה שרוי בנשירה סמויה, ומבקשים ללמוד מהצלחה זו. אחת מהמסקנות שעולות מהמאמר הוא הצורך באיזון בין נתינה לדרישה, עקרון מקצועי שניתן ללמדו וליישמו באופן מושכל, סוגיה המוסברת בהרחבה במאמר. מסקנת המחברים, שמעוררת המשך חקירה, היא שבמקום שמערך הסיוע הייעוצי והפסיכולוגי בבית הספר יקדיש זמן רב לטיפול ישיר בתלמידים מעטים, מוטב שיוקדשו יותר משאבים לליווי ולהדרכה של המורים בתכנון התערבויות, במתן כלים וכליווי התערבויות במצבים הקשים שאינם מגלים סימני שינוי.

חלק זה של הגיליון נחתם במאמר של **דורית הינדי ומאיר טייכמן** במסגרתו מוצג מיזם להקמת מכון לעיצוב שיעור וטיפול החן עבור נערים ונערות. המיזם, הנמצא בשלבי הקמה, פותח במסגרת יחידה עירונית לקידום נוער.

פרויקטים של יזמות עסקית בשילוב נוער מנותק ובמצבי סיכון מתבצעים מזה שנים רבות במסגרת קידום נוער, ומחוצה לו, ומכוונים לסייע להשתלבות נוער בסיכון במסגרת נורמטיבית ואטרקטיבית תוך למידה מעשית והתנסות בלקיחת אחריות אישית וקבוצתית. היזמות העסקית מספקת מסגרת שייכות משמעותית, מפתחת את תחושת המסוגלות העצמית ומסייעת באופן ממשי להשתלבות במעגל התעסוקה, בד בבד עם היותה מסגרת טיפולית תומכת. במאמר נסקר בקצרה הרציונל לשילוב יזמות עסקית בעבודה עם נוער בסיכון, ועיקרו מוקדש לתיאור המיזם, מטרותיו, העקרונות המנחים אותו ואבני דרך בתהליך הקמתו.

הפרק השלישי נפתח בהקדמה של ענת יצחקי, המתארת את הרציונל להקמת צוות מומחים לחשיבה בנושא חינוך ילדים ונוער בסיכון. בהמשך, מוצג מאמר שנכתב על ידי מחבר שורות אלה **ניר ויטנברג**, הסוקר את פעילות צוות המומחים המורכב מנציגים של השדה, משרד החינוך והאקדמיה, ונועד לסייע לאגף לעמוד בחזית הידע בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. נראה כבר עתה כי התרומה הייחודית של צוות זה נשענת על כך שהנושאים שבהם הוא עוסק נגזרים משאלות של מקבלי ההחלטות באגף בד בבד עם סוגיות שסומנו על ידי חברי הצוות עצמם, מן הרב-תחומיות שמיוצגת על ידי משתתפיו, מיכולתו לחלץ ידע סמוי ולאגם ידע קיים, ומן החזון המשותף לחולל שינוי משמעותי ולהבטיח את קידום רווחתה וחינוכה של אוכלוסיית היעד.

לסיום, בגיליון זה מוצגות שתי סקירות ספרים הקשורות במישורין או בעקיפין לעבודתם של העוסקים בחינוך ילדים ונוער בסיכון.

חזקיה (חזי) אהרני סוקר את ספרם של עמנואל גרופר ושלמה רומי "ילדים ומתבגרים במצבי סיכון" ומציג את היריעה הרחבה של הנושאים המוצגים בשני כרכיו. סקירתו מלווה בארבע שאלות: האם תכני הספר מאירים את הידע המתפתח בתחום המחפש את זהותו? האם ההגדרה "ילדים ונוער בסיכון" בהירה ומגובשת? באיזו מידה עונים תכני הספר על דילמות ואתגרים של העוסקים במחקר, טיפול ועיצוב מדיניות של האוכלוסייה הנידונה, ולבסוף, באיזו מידה התכנים המוצגים בספר מגוונים וחדשניים?

שימי פרידמן סוקר את ספרה של עופרה מצוב-כהן: "מפגש תרבויות בעולמם של מתבגרים: קריאה בספרות ישראלית במאה ה-21" ומציע ניתוח אנתרופולוגי-סוציולוגי לתקופת ההתבגרות. הספר מאיר את חווית ההתבגרות בחברה הישראלית באמצעות ניתוח של עשר יצירות ספרות ומציע זווית התבוננות ייחודית לניתוח דמות המתבגר הישראלי ולהבנת זיקותיו לסביבתו.

כולי תקווה כי קוראי כתב העת ימצאו בגיליון זה מבוא מאיר ומעשיר לתחום המחקר, התיאוריה והמעשה של חינוך ילדים ונוער בסיכון, ושהחשיפה למגוון המאמרים המוצגים בו תעזור עניין, סקרנות ולמידה ואת המשך הדין בנושא.

נר ויטנברג,

העורך הראשי | יולי 2016

מקורות

- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, צ' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- וייסבלאי, א' (2006). **ילדים במגזר הבדואי בנגב: תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- טל, ט' ופרסקו, ב' (2014). התמודדות עם שונניות בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי. בתוך א' הרכבי ונ' מנדל'לוי (עורכים), **חינוך לכול – ולכל אחד במערכת החינוך בישראל** (עמ' 99-123). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- מי-עמי, נ' (2004). **נוער מנותק במגזר הערבי**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- רודניצקי, א' (2013). החברה הבדווית בנגב. בתוך א' רכס וא' רודניצקי (עורכים), **אוגדן המידע – החברה הערבית בישראל**. נוה אילן: יוזמות קרן אברהם.

היבטים רגשיים בהקשר לתופעת "עייפות החמלה" בעבודה של מורים עם ילדים בסיכון המתחנכים בפנימייה טיפולית

ד"ר נילי מנדלסון¹ ואילנה יחזקאל²

תקציר

עבודת מורים בחינוך המיוחד עם נוער בסיכון מזמנת התמודדות עם תגובות רגשיות הנובעות מחשיפתם לסבל, לכאב ולטראומות של תלמידיהם. לחשיפה זו נלוות לא אחת תחושות שונות של עצב, תסכול, דכדוך, אי שקט, נדודי שינה ודיכאון כמו גם רגשות של אשמה, בצד חמלה והזדהות יתר עם סבלם של תלמידיהם. תגובות אלו קשורות בתופעה פוסט טראומטית המוגדרת בספרות המחקרית כ"עייפות החמלה" (compassion fatigue). התופעה מוכרת בין היתר בקרב צוותים רפואיים העובדים עם חולים סופניים ובקרב עובדים סוציאליים העובדים במרכזי חרום לנפגעי אלימות ונפגעי אונס. מאמר זה מבוסס על מחקר איכותני - נרטיבי שבחן את ההיבטים הרגשיים העולים מסיפורי 12 מורות בבית הספר בו מתחנכים תלמידים המגיעים מפנימייה טיפולית. ממצאי המחקר מצביעים על מעורבות רגשית גבוהה הכרוכה בעבודתן של המורות. ביטויי הרגש שתוארו בסיפוריהן עולים בקנה אחד עם תסמינים הקשורים בעייפות החמלה, כפי שהם מתוארים בספרות המקצועית. בסיפורי המשתתפות נחשפות חוויות קשות שלהן השלכות על חייהן האישיים ועל יחסן לסביבה. העלאת המודעות לתופעת "עייפות החמלה" ולהשלכותיה, מצביעה על צורך במציאת דרכים וכלים שיסייעו למורים בניהול רגשותיהם ובמניעת שחיקתם.

מבוא

הוראה בחינוך המיוחד כרוכה במעורבות רגשית המזמנת למורים חוויות רגשיות משמעותיות, הנובעות מהאינטראקציה המתמדת עם ילדים הסובלים מבעיות והשרויים בסבל ובכאב. אינטראקציה זו דורשת רמה גבוהה של מסירות ומעורבות רגשית אשר אינן ניכרות במקצועות אחרים. יכולתם של המורים להתמודד עם רגשות התלמידים ועם רגשותיהם שלהם, כמו גם היענותם לצורכיהם הרגשיים של הילדים הנמצאים בטיפול, מהווים מרכיב משמעותי ואתגר רגשי בעבודתם.

1 אוניברסיטת חיפה והאקדמית גורדון

2 האקדמית גורדון

במחקר הנוכחי נבחנו ההיבטים הרגשיים בעבודתם של מורים העובדים עם ילדים בסיכון אשר מתחנכים בפנימייה טיפולית בהקשר לתופעת "עייפות החמלה" (compassion fatigue). ילדים רבים מתחנכים בפנימיות טיפוליות לאחר שהוצאו מבתייהם בידי שירותי הרווחה עקב הזנחה וחוסר מסוגלות הורית, ובמקרים אחרים לאחר שעברו התעללות פיזית או מינית. ילדים הגדלים מחוץ לבית מתמודדים עם מגוון קשיים, והתנהגותם מאופיינת בהתפרצויות, באלימות, בשוטטות ובהתנהגויות סיכון נוספות. עבודה עם ילדים שטרם עיבדו טראומות וחוויות רגשיות ראשוניות קשות, חושפת את המורים לתחושות עמוקות של חמלה ועצב, וכן תחושות של הזדהות עמוקה עם סבלו של האחר. חוויות רגשיות אלו מהוות גורם מרכזי בשחיקתם.

להבנת המאפיינים והמצוקות של אוכלוסיית התלמידים שעומדים מתמודדים המורים, יעסוק סעיף הסקירה הראשון באפיון בני נוער בסיכון ובמסגרת הפנימיה הטיפולית כמענה לצרכיהם. בהמשך תורחב היריעה ותעמיק ברגשות ובמקומם בעבודתם של מורים העובדים עם ילדים בסיכון. כמו כן יושם דגש על ההבחנה בין רגשות של אמפתיה לבין הזדהות יתר ומקומם במעשה החינוכי. פרק סקירת הספרות יחתם בסעיפים העוסקים בתופעת השחיקה בקרב מורים העובדים עם ילדים בסיכון תוך התמקדות בשחיקה הרגשית ובעייפות החמלה.

סקירת ספרות

נוער במצבי סיכון בהשמה חוץ ביתית

בני נוער בסיכון מאופיינים בגורמים אישיים או סביבתיים, המסכנים את התפתחותם התקינה. בעיותיהם יכולות לנבוע מחוסר תפקוד תקין של התא המשפחתי, וכן מגורמי סיכון נוספים הנובעים מהתנתקות ממערכת החינוך, שימוש בסמים ובאלכוהול, פגיעה וניצול מיני, שוטטות, דיכאון ונטייה לאובדנות (להב, 2000).

מקובל להניח כי המסגרת המשפחתית היא המרחב האידיאלי להתפתחותו התקינה של הילד האחראי לסיפוק צרכיו הפיזיים והרגשיים של הילד. אולם ישנם מצבים שבהם המשפחה אינה מסוגלת לספק לילד את הצרכים הבסיסיים הדרושים להתפתחותו התקינה, ולעיתים הישארותו של הילד בקרבה אף מסכנת אותו וחושפת אותו להזנחה, עזובה, ניצול והתעללויות (דולב וזליכה, 2000; וייסבלאי, 2011). בשל כך מתעורר הצורך בהוצאת הילד מביתו ובשילובו במסגרת חוץ-ביתית (אשלים, 2005; וייסבלאי, 2011). מעורבותה של המדינה ואחריותה על מתן מענה לאוכלוסיית הילדים בסיכון באה לידי ביטוי במערך החינוך הפנימייתי שעליו היא מופקדת (שלסקי, 2000).

מערך הפנימיות מסווג לארבע קבוצות עיקריות הנבדלות זו מזו בהתאם לצורכי הילד

בתחום הרגשי, הלימודי והחברתי (דולב וברנע, 1996; מוסק, טאוס ושומודי, 1998): פנימיות חינוכיות, פנימיות שיקומיות, פנימיות טיפוליות ופנימיות פוסט-אשפוזיות. לסיווג הפנימיות יש השלכות הנוגעות לקשת המענים המוצעים בהן ולהקצאת המשאבים (בר, 1993; דולב וברנע, 1996). עבודה זו עוסקת בעבודתם של מורים לתלמידים המשתייכים לפנימיה טיפולית אליה מופנים לרוב ילדים שחוו קשיים בתוך המשפחה לרבות הזנחה ומצבי התעללות (בר, 1993; דולב וברנע, 1996; וייסבלאי, 2011). הפנימיות הטיפוליות נועדו לספק מענה לצורכיהם של ילדים המאובחנים כבעלי בעיות התנהגות והפרעות נפשיות, רגשיות, חברתיות ולימודיות, הזקוקים לליווי ותמיכה הדוקים.

רגשות ומקומם במלאכת ההוראה

רגשות הם תגובות ספונטאניות לאירועים משמעותיים (בן זאב, 2011) ולמצבים שבהם מעורבים הגוף והנפש. התגובות מיוחסות למצב נפשי סובייקטיבי של הפרט כפי שהוא חווה אותו (לזרוס ולזרוס, 2001). לצד התגובות הרגשיות, במקרים מסוימים עלולות להופיע גם תגובות פיזיולוגיות, כגון: האצה בקצב הלב, הזעה ועלייה בלחץ הדם. תגובות אלה מצביעות על הימצאותו של האדם בקושי ובמצוקה רגשית (Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005). בנוסף ישנן גם תגובות גופניות, כגון: הבעות פנים, שפת גוף ותופעות פיזיולוגיות שונות (לזרוס ולזרוס, 2001). הכרה ברגשות מהווה תנאי הכרחי להתמודדות עימן (בן זאב, 2011), שכן האירועים המרכזיים בחיינו מלווים ברגשות (בן-זאב, 1998; 2001). הרגשות מעוצבים על ידי המשמעות האישית שנותן הפרט לאירועים שאותם הוא חווה והם קשורים בקשר הדוק ליכולת החשיבתית של הפרט. אומנם רגש ומחשבה כרוכים יחדיו ותלויים זה בזה (לזרוס ולזרוס, 2001; קניאל, 2013; Zembylas, 2004), אך חשיבה קוגניטיבית בלבד אודות הרגש עשויה ליצור ריחוק מהחווייה הרגשית (בן זאב, 2011).

מקצוע ההוראה מערב רמה גבוהה של עבודה רגשית (גינת, 2011; Naring, Briet & Brouwers, 2007). במהלך עבודתם מורים חווים רגשות בטווח רחב הנע בין רגשות חיוביים של שמחה, התלהבות וסיפוק, לבין רגשות שליליים של תסכול, כעס ואשמה (גינת, 2011). בעבר התייחסו למקצוע ההוראה בעיקר מנקודת מבט שכלתנית, נטולת רגשות. כיום ברור שרגש הוא מרכיב משמעותי במלאכת ההוראה, מלאכה המזמנת לעוסקים בה התנסויות רגשיות רבות (אופלטקה, 2011; בן זאב, 2011; גלעד, 2011; Zembylas, 2005). העובדה שההוראה כרוכה ברמה גבוהה של מעורבות רגשית, תורמת לתופעות הקשורות ברמות שחיקה גבוהות, כאשר התשישות הרגשית תופסת מקום מרכזי בתסמונת השחיקה. מחקרים מצביעים על כך שמעורבות רגשית מהווה גורם מרכזי לשחיקתם של מורים העובדים עם ילדים עם הפרעות התנהגות קשות (צור, 2001). רגשות כגון: חמלה, תסכול ואשמה הם רגשות המהווים אתגר בעבודתם של המורים (אופלטקה, 2011). אתגר זה בא לידי ביטוי ביכולתם להתמודד עם רגשותיהם ועם רגשות התלמידים ועם יכולתם להיענות ולהגיב לצרכים הרגשיים של הילדים.

אמפתיה והזדהות בחינוך

ההגדרות וההסברים למושגים אמפתיה והזדהות אינם חד משמעיים. במילון אבן שושן מוגדרת תחושת האמפתיה כהזדהות נפשית עם רגשותיו ועם מחשבותיו של הזולת והבעת חיבה ואהדה כלפיו (אבן שושן, 2000). במילון ספיר מוגדרת האמפתיה כרגש של הזדהות עם האחר (אבניאון, 1997). חוקרים מעמיקים בחידוד ההבחנה בין המושגים אמפתיה להזדהות ומסבירים שמשמעה של אמפתיה הוא היכולת להבין את החוויה הסובייקטיבית של האחר או של המטופל (יובל, 2012; Kohut, 1981). להיות אמפתי אין משמעו להביע הסכמה עם התנהגותו של הזולת, סימפתיה או אישור מעשיו של הזולת. הכוונה היא מציאת דרך מכבדת להבעת הרגשות כך שהאחר יחוש שהוא הובן (רוזנברג, 2009; Kohut, 1981). אמפתיה אמיתית מתקיימת רק כאשר המטפל מצליח לנטרל תגובות שיפוטיות ופרשניות תוך התמקדות במסר העולה מהתנהגותו של הזולת (רוזנברג, 2009). לצד הגדרות אלה מדגיש קניאל (2013) שאמפתיה שונה מהזדהות. הזדהות מאופיינת בביטול וכוויתור עצמי (בנימין, 2012). בתהליך אמפתי שואף המטפל להבין ולחוש את המטופל, לעומת ההזדהות המאופיינת בטשטוש הגבולות בין החוויות של המטפל לבין חוויותיו ורגשותיו של המטופל (רוזנהיים, 1990). יכולת האמפתיה היא תכונה הכרחית לכל מטפל באשר הוא (יובל, 2012). ישנם חוקרים המצביעים על הקשר ההכרחי בין הרגש לבין הקוגניציה. לדבריהם, החשיבה והרגש משלימים זה את זה ועל המטפל לפעול בשני המישורים (קניאל, 2013). לעומתו טוען רוזנברג (2009) שהפעלת הקוגניציה בולמת התנהגות אמפתית מיטבית.

חשיבות מיוחדת מיוחסת לאמפתיה בחינוך. קניאל (2013) רואה באמפתיה את "נשמת אפו של החינוך" (שם, עמ' 8). האמפתיה בחינוך היא היכולת להבין את סבלם ואת מצוקתם של התלמידים מנקודת מבטם. בהתנהגות אמפתית מיטבית על המטפל "להיכנס לנעליו" (שם, עמ' 15) של המטופל לזמן קצר במטרה להבין את רגשותיו ולתמוך בו בשעת מצוקה. התנהגות אמפתית נחשבת לכלי טיפולי בעל ערך עליון הנדרש מהעוסקים בטיפול ובחינוך. היכולת האינטואיטיבית לנהוג באמפתיה שונה בדרגתה בין אדם לאדם. להבדיל מאמפתיה במסגרת טיפול פסיכולוגי שבו נדרשים המטפלים לנקוט בגישה נייטרלית, אנשי חינוך נדרשים לעיתים לנקוט בעמדה פעילה במעורבות בקונפליקטים עימם מתמודדים תלמידיהם. עם זאת קיימת סכנה של מעבר מאמפתיה להזדהות, וסכנה הנובעת מהקושי של המחנך להפריד בין רגשותיו לבין רגשותיו של חניכו. במקרה כזה המטפל מאבד את העצמי שלו (קניאל, 2013). קושי בהפרדת הרגשות, מעורבות יתר והזדהות עם המטופל מכונה ערבוב אמפתי (Empathic repression). הנטייה למעורבות יתר מושפעת ממרכיבים אישיותיים (Wilson & Lindy, 1994).

שחיקה ותשישות רגשית בהוראה

שחיקה מוגדרת כתהליך מתמשך של הידלדלות הכוחות הנפשיים של העובד (עציון, 1983). נמצא קשר בין שחיקת המורים לבין פגיעה בבריאותם הנפשית (שירום, 1997). כאשר תשישות רגשית נמשכת לאורך זמן, היא עלולה להוביל לשחיקה המתבטאת בירידה בערך העצמי וביכולת להגשמה עצמית (Maslach, 1982 בתוך Conrad & Kellar, 2006). מכיוון שמקצוע ההוראה מערב נדבכים רבים של עבודה רגשית, הוא מזמן רמות גבוהות של שחיקה כאשר התשישות הרגשית מהווה מרכיב מרכזי בתהליך זה (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). השחיקה נובעת ממגע מתמשך עם אנשים השרויים בסבל, בכאב ובבעיות והיא עלולה להתבטא בתופעות נפשיות כגון דיכאון ותסכול. תשישות נפשית נובעת ממעורבותם הרגשית של העובדים (Jackson, Schwab & Schuler, 1986). מאפיינים בולטים נוספים של תשישות רגשית באים לידי ביטוי בתופעות כמו מורל ירוד, דימוי עצמי נמוך, כעס, רגשנות יתר, דיכאון, ציניות, מתח וחרדה (פרידמן ולוטן, 1993). התשישות הרגשית עלולה להיגרם גם כתוצאה מקושי של העובדים למצוא פורקן רגשי למצוקותיהם (Anderson, 2000 בתוך Conrad & Kellar-Guenther, 2006).

עובדים שאישיותם מאופיינת ברגישות, באנושיות ובמסוריות, וכן עובדים המגלים רמה גבוהה של הזדהות עם הזולת, נוטים יותר להישחק (Pines & Aronson, 1981). מורים המפגינים מעורבות גבוהה, אכפתיות, רגישות גבוהה ורצון לעזור בפתרון בעיותיהם של תלמידיהם, חשופים יותר ללחצים נפשיים ולתופעות המעידות על שחיקה (שירום, 1997). רזאר (2009) מציגה תכנית התערבות המבוססת על מודל דינאמי שמטרתו לסייע למורים העובדים עם ילדים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. תכנית זו נועדה לשנות את חוויות הכישלון של המורים ולמנוע שחיקה ועזיבת המקצוע.

עייפות החמלה (Compassion fatigue) כחלק מהתשישות הרגשית

תשישות רגשית מתקשרת לרגש של חמלה המוגדר במילון כתחושה של רחמים (אביניאון, 1997). המושג: "Compassion fatigue" הוגדר לראשונה בשנת 1922 על ידי Joinson (1997). תרגום המושג לעברית הוא עייפות החמלה או תשישות-קרבה (גאגין, כהן ופלד-אברם, 2009; Figley, 1995). עייפות החמלה מתבטאת בתסמינים המזוהים עם תסמיני ההפרעה הפוסט-טראומטית (אילון ושחם, 2000; Figley, 1995) אשר ממנה סובלים אנשי מקצוע העובדים עם אנשים סובלים ועם אנשים שחוו טראומות (אילון ושחם, 2000; Figley, 1995; Conrad & Kellar-Guenther, 2006).

עייפות החמלה נובעת מתחושת הזדהות עמוקה וצער עמוק של אדם כלפי סבלו או חוסר מזלו של אדם אחר. התחושה מלווה ברצון עז להקל על כאבו של האחר ורצון להסיר ממנו את הגורם לסבל. עייפות החמלה מהווה מרכיב בתופעת השחיקה, אך היא נבדלת ממנה בכך שהיא יכולה להתרחש בעקבות חשיפה לאירוע טראומטי בודד. עייפות החמלה

המתרחשת לאורך זמן ואינה מטופלת, עלולה להתפתח ולהוביל לשחיקה רגשית (Bloom 2003; Conrad & Kellar-Guenther, 2006). להבדיל מתהליך של שחיקה המרחש על רצף זמן מתמשך, התאוששות מעייפות החמלה קלה יותר מאשר התאוששות בעקבות שחיקה (Figley, 1995).

פיגלי (Figley, 2008) מתאר מחקר שנעשה בקרב אנשי מקצוע נותני שירותים המטפלים במטופלים הנמצאים תחת פיקוח קפדני כגון קורבנות אונס. המחקרים משקפים תמונה שלפיה העובדים עם אנשים סובלים, סובלים בעצמם בשל עבודתם. ההתייחסות כלפי העובדים הללו היא כאל עובדים שחוו טראומה, שמצויים בסיכון להימצא במשבר, או כאל כאלה העשויים לחוות לחץ בעקבות עבודתם (Figley, 2008). התופעה מתוארת כטראומה עקיפה וכפגיעה משנית הנובעת מתהליך שבו המטפל הצופה בתגובותיו הרגשיות של מטופלו, מתחיל לחוש בעצמו את אותן התחושות. לתהליך זה יש אפקט מצטבר על חייו המקצועיים והאישיים של המטפל (Figley, 2008; Figley, 1995).

עייפות החמלה היא תוצאה בלתי נמנעת מעבודה עם ילדים ומשפחות שחוו טראומה (Conrad & Kellar-Guenther, 2006), והיא תוצאה של עיסוק יתר בסבלו ובכאבו של המטופל. רגשות עזים של אמפתיה והזדהות עלולים להוביל לתופעות המיוחסות לטראומטיזציה משנית (Figley, 1995). אנשים הסובלים מעייפות חמלה חווים אפיזודות של עצב, דיכאון, נדודי שינה וחרדה כללית. ככל שהמטפלים מגלים יותר אמפתיה כלפי מטופליהם, כך עולה הסיכון בהזדהותם עם הטראומה של הנפגע. לעיתים הם עשויים לסבול מעומס רגשי כבד ולחוש חסרי תועלת ביחס ליכולתם לסייע. הם עשויים לסבול מסייטים, מחלומות בעתה וממחשבות טורדניות, הדומות לחוויות שאליהן נחשפו מקבלי השירות שלהם (גאגין ועמיתים, 2009; Conrad & Cerney, 1995; Kellar-Guenther, 2006).

רצונו העז של העובד להקל על סבלו של המטופל עלול להיתפס לעיתים כמוטעה ושגוי משום שחובה על אנשי מקצוע להבין את מגבלותיהם ולהכיר בהן באשר ליכולתם להקל על סבלם של מטופליהם ולפתור את בעיותיהם (Bloom, 2003; Webster, 1989). עם זאת, מחקרים מצביעים על ברית טיפולית בין המטפל למטופל המהווה תשתית להצלחת הטיפול. ברית זו מתייחסת ליכולת של המטפל לגלות אמפתיה וחמלה כלפי המטופל, וכן רמה של חיבה ואמון כלפי המטופל (Figley, 2008).

במטרה להבין את עומק הסכנה שבעייפות החמלה, מדווחים חוקרים (Conrad & Kellar-Guenther, 2006) על מחקר שנעשה בקולורדו בקרב אנשי צוות העובדים בתחום ההגנה על הילד שאחת ממסקנותיו מצביעה על כך שחמישים אחוז מבין הנבדקים סבלו מתסמינים שונים של עייפות החמלה. מחקרים אחרים נעשו מתוך שאיפה למצוא דרכים לסייע לעובדים הללו תוך כוונה לפתח תכנית למניעת עייפות החמלה ולטיפול בה. במסגרת המאמצים לתת מענה לתופעה פותח מבחן עצמי שנועד לקבוע את דרגת הסיכון של העובד לסבול מעייפות החמלה (Figley, 2008).

בספרות מתוארת תופעה המוגדרת כ"סיפוק חמלה". הכוונה לסיפוק ולתועלת שאנשים, כגון: מטפלים, מורים ועובדים סוציאליים, מפיקים מעבודתם עם אנשים שחוו טראומה וסבל, בין היתר מתוך אמונה בחשיבות עבודתם (Stamm, 2002). נמצא שעובדים שהביעו רמת סיפוק גבוהה יותר בעבודתם, סבלו פחות מתופעות של עייפות החמלה. אנשי מקצוע שביטאו סיפוק חמלה, סבלו מרמות שחיקה נמוכות יותר מאשר אלו שביטאו רמות נמוכות יותר של סיפוק חמלה. ממצא נוסף שעלה מאותו מחקר מצביע על כך שעובדים עם ילדים שעברו טראומה מצויים בסיכון גבוה יותר לסבול מעייפות החמלה מאשר משחיקה. חוקרים אלה גם מתריעים מפני הסכנה שעייפות החמלה עלולה לחבל במטרתם העליונה של העובדים - לזהות ילדים שעוברים התעללות והזנחה ולסייע להם (Conrad & Kellar, 2006).

בניסיון למצוא דרכי מניעה וטיפול בתופעת עייפות החמלה בקרב נותני שירותים ניתן להצביע על מספר דרכים שנמצאו כיעילות במניעת הבעיה ובטיפול בה. הטיפול המתבקש מצריך התגייסות של הפרט לצד התגייסות הארגון שאליו הוא משתייך. על המטפלים לפתח יכולות אישיות (פיזיות ונפשיות) וכן יכולות מקצועיות שיסייעו להם לבלום את ההידרדרות שתוביל לשחיקה. השלב הראשון מתייחס ליכולת של הפרט להכיר את התופעה, לזהות את הגורמים שעלולים לעורר אותה אצלו ולהבין אם הוא לוקה בה. בלום (Bloom, 2003) מציעה מגוון דרכים להתמודדות עם התופעה, בין היתר: קבלת תמיכה מעמיתים לעבודה ומכני משפחה וחברים, עבודת צוות, פעילות גופנית ופעילויות תרבות ופנאי. כל אלה לצד ההבנה של הפרט שאין הוא היחיד הסובל מן הבעיה.

לסיכום, סקירת הספרות מצביעה על אתגר רגשי המהווה מרכיב משמעותי בעבודתם של מורים העובדים עם תלמידים שחוו טראומות וסבל. התמודדות רגשית זו עלולה לגרום לתופעות של שחיקה רגשית. בהלימה לנתונים אלה נגזרו שתי שאלות המחקר:

- מהם ביטויי הרגש העולים מסיפוריהם של מורים לילדים בסיכון המתחנכים בפנימייה טיפולית?
- האם קיימת זיקה בין ביטויי הרגש המתוארים בסיפורים לבין עייפות החמלה והשחיקה הנפשית?

שיטת המחקר

מחקר זה עוסק בהיבטים הרגשיים העולים מסיפוריהן של מורות, בהקשר לתופעת עייפות החמלה ובהקשר לתופעת הטראומטיזציה המשנית בקרב אנשי מקצוע המטפלים בילדים במצבי טראומה וכאב. העובדה שנושא המחקר קשור בחוויות וברגשות עמוקים וסבוכים, הובילה לבחירה לחקור את הנושא באמצעות הגישה האיכותנית - נרטיבית. גישה זו

מאפשרת ביטוי כן לתחושות ולרגשות שלא תמיד ניתן לבטאם בכלים המזוהים עם המחקר הכמותי (פריצקר, 2000).

המחקר מתבסס על סיפורים של מחנכות בבית ספר של החינוך המיוחד המיועד לילדים בסיכון עם הפרעות רגשיות והתנהגות. מחקר נרטיבי מתבסס על ניתוח סיפורים שמטרתו להבין את המשמעויות הנובעות מהם. הסיפור האישי מאפשר לחדור לעולמו הפנימי של המורה ומאפשר לחוקרו לעומק (קופפרברג וגילת, 2002). באמצעות סיפוריהם האישיים של המשתתפים נעשה ניסיון להשמיע את קולם (מונק, גדרון, קינן, בר זוהר ושוחט, 2002; תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010) ולהציג את התכנים העולים מנקודת מבטם, כנדרש ממחקר איכותני (צבר בן-יהושע, 1990). החתירה לרדת לעומקם של תכני הסיפורים, תוך הצגת קולם של הכותבים, מתבססת על ההבנה שסיפורים יכולים להתפרש במגוון דרכים (צבר בן-יהושע, 2006; שקדי, 2003). היבט נוסף המאפיין את המחקר האיכותני מתייחס לחשיבות שמייחס החוקר לתהליך ולא רק לממצאים הסופיים (צבר בן יהושע, 1990). נמצא שכותבי סיפורים נוטים להביע בסיפורם גם את ההיבטים הרגשיים, זאת מעבר לתיאור הלקוני של העובדות ושל האירועים שחוו (אלבז-לוביש, 2001; Bamberg, 1997; אצל סגל, 2008). משמעות נוספת יש לדרך שבה בוחר הכותב להציג את סיפורו (קינן, 2002). גם לסדר הזמנים ולרצף האירועים, כפי שמציג אותם הכותב יש משמעות (אסף, הלר, טוהר וקינן, 2010; Labov, 1967). כל אלה מסייעים בהעברת המסר הנרטיבי (קינן, 2002).

המשתתפים ושדה המחקר

משתתפי המחקר נבחרו על פי מידת יכולתם למסור את הנתונים הרלוונטיים להבנת התופעה הנחקרת (דיין, 2002). לצורך כך נבחר בית הספר שבו החוקרת מחנכת מזה 15 שנים. הבחירה בבית הספר הזו נעשתה הן משיקולי נוחות והן מתוך ההבנה ששדה מחקר זה עשוי לספק את המענה לשאלות המחקר. החוקרת יצאה מנקודת הנחה שתזכה לשיתוף פעולה, בשל העובדה שנושא המחקר עורר עניין רב בקרב שותפיה למקצוע, הנחשפים באופן תדיר, לסבלם ולמכאובם של התלמידים.

במחקר השתתפו 12 מחנכות בפועל בבית ספר "עתידים" (שם בדוי) בצפון הארץ. ותק המורות נע בין 10 ל-32 שנה בהוראה בחינוך המיוחד. בית הספר מאכלס תלמידים בגילאים 6-21. כל התלמידים מגיעים לבית הספר מפנימייה טיפולית, הנמצאת בקרבת בית הספר. תלמידי בית הספר מוגדרים כילדים בסיכון בעלי הפרעות התנהגות חלקם חווה אלימות קשה, דחייה, הזנחה ופגיעה מינית. נוכח שיקולים אטיים, המורות התבקשו לבחור שמות בדויים. תיאור משתתפי המחקר מופיע בלוח 1.

לוח 1: ריכוז נתונים אודות משתתפי המחקר

סיפור מס'	שם הכותבת (בדוי)	שם הסיפור	ותק בהוראה	השכלה	תפקיד בבית הספר
1	נועה	"אל תיגע בילדה!!!"	26	.M.Ed	מחנכת
2	עינב	"איך? איך? אני זועקת לשמים"	32	.M.Ed	מחנכת
3	מוריה	"אימא, אבא, אתם כל עולמי"	10	.B.Ed	מחנכת
4	כרמל	"אהבת אב"	27	.M.Ed	מחנכת
5	שלי	"סכין בלב"	18	.B.Ed	מחנכת ומורה מקצועית
6	ורד	"שלמה - המתנה שלי..."	25	.M.Ed	מחנכת
7	אפרת	"שמחת הבר מצווה שהפכה לעצב גדול"	22	.B.Ed	מחנכת
8	נילי	"ילדה נודדת לבדה"	29	.B.Ed	מחנכת
9	רונית	"קריעה"	27	.B.Ed	מחנכת
10	חדווה	"בודד בעולם"	22	.B.Ed	מחנכת
11	עמית	"לב של אבן"	18	.B.Ed	מחנכת
12	גילה	"משנכנס אדר מרבין בשמחה?"	23	.B.Ed	מחנכת

כלי המחקר

במטרה להנחות את המשתתפות בכתיבת הנרטיבים, נעשה שימוש במתכונת כתיבה (פריצקר, 2000) ששימשה ככלי להפקת הסיפורים הכתובים (אסף, הלר, טוהר וקין, 2010). המשתתפות התבקשו לכתוב סיפור קצר בעל מבנה של פתיחה, גוף וסיום, ושתהא שזורה בו עלילה. ההנחיות שניתנו לכותבות נועדו להביאן למצב של התבוננות פנימית ביחס לרגשות ולחוויית העמוקות שעליהן בחרו לכתוב (קלודי, 2005). בהנחיות מתכונת הכתיבה התבקשו הכותבות לכתוב סיפורים שיכילו שלושה מרכיבים: מָסָפֶר, דמות ועלילה (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010). סיפורי העלילה נבנים מסיפורים קטנים המתעצבים לסיפור גדול המתרחש על רצף זמן, כאשר המספר יוצק לתוך העלילה את ההקשרים והמשמעויות בכך שהוא מחבר ומלכד את הסיפורים הקטנים (יובצ'לוביץ ובאואר, 2011; Polkinghorn, 1988). בסיום הכתיבה התבקשו המשתתפות לתת שם לסיפורן כך שיבטא את מהות המורכבות הרגשית כפי שחוו אותה (פריצקר, 2000).

ניתוח הנתונים

ניתוח נרטיבי מתבסס על התפיסה שנרטיבים משקפים את המציאות כפי שהיא נחוותה אצל המספרים (יובצ'לוביץ ובאואר, 2011), ומתוך הבנה שסיפור מהעבר נעשה תמיד בהשפעת נקודת התצפית של הכותב בהווה (ספקטור-מרזל, 2011). הקלדת הסיפורים התבצעה תוך הקפדה על כתיבת הסיפורים בדיוק כפי שנכתבו תוך התייחסות מדוקדקת לכל סימן פיסוק ולסימני פיסוק אחרים.

ניתוח הנתונים התבצע במספר שלבים תוך אימוץ קריטריונים לניתוח ממודלים שונים. בשלב הראשון נותח כל סיפור בעזרת הקריטריונים של לבוב (Lebov, 1972) המציע לנתח סיפורים תוך בחינת שישה קריטריונים שחלקם מתייחס לתוכן הנרטיב וחלקם למבנה הצורני של הסיפור. הקריטריונים שבהם נעשה שימוש הם: תמצית (Abstract) - קריטריון זה מסייע באיתור תמצית הנרטיב. הקשר (Orientation) - קריטריון זה מסייע בהתמקדות בתוכני הרקע ביחס לדמויות, וכן לזמן ולמקום שבו התרחש הנרטיב. קריטריון הסיבוך (Complication) - הממקד את החוקר ברצף ההתרחשויות כפי שהתרחשו על ציר זמן וביחס לנקודה שבה מסתבכת העלילה. קריטריון הערכה (Evaluation) - המכוון לזיהוי הנקודה העיקרית ("הפואנטה") העולה מהנרטיב. אמצעים לשוניים המזהים עם קריטריון זה כוללים שימוש במבנה תחבירי, כינויי גוף, חזרות, שימוש בשפה מטפורית ובדימויים, שימוש בביטויים מיוחדים, מעבר בזמני הפועל ושימוש בציטוטים. לטענת קופפרברג וגילת (2002), האמצעים הלשוניים הללו הם חומרי הגלם המסייעים לכותבי הנרטיבים להביע את ה"אני" שלהם. איתור משפטי קודה (Coda) מסייע בהבנת המשמעות המיוחדת שיש לאירועים המתוארים בעבר על מצבו של הכותב בהווה. בנוסף נעשה שימוש בשני קריטריונים לניתוח שמציע בלומנפלד (Blumenfeld, 1995). קריטריון הבולטות (Saliency)

המתייחס למציאת הרעיון המרכזי העולה מהנרטיב, וקריטריון האמינות (Fidelity) המתייחס לאופן שבו על החוקר להציג את פרשנותו של כותב הנרטיב מנקודת מבטו שלו בלי לערב פרשנות מצד החוקר.

השלב השני הוקדש לחיפוש תכנים מרכזיים ומהותיים ביחס לשאלות המחקר אשר חזרו על עצמן במספר נרטיבים. תהליך זה הוביל לבחירה של ניתוח והצגת הנתונים על בסיס נושאי תוכן משותפים (שלסקי ואלפרט, 2007) תוך איתור ייצוגים וביטויים של הסוגיה הנחקרת (גאסקל, 2011), כלומר: על פי הגישה של חלוקה לקטגוריות. גישה זו נמצאה מתאימה לחקר תופעה המאפיינת מספר משתתפים (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010), כאשר הקטגוריות מהוות את אבני היסוד של הניתוח ומסייעות בארגון ובבחינת הנתונים לאור מטרות המחקר (שקדי, 2003). הקטגוריות נוסחו באופן שישקף את תמצית המשמעויות העולות מן הנרטיבים, כפי שמציע שקדי (2010).

היבטים אתיים

מנהלת בית הספר אישרה את השתתפותן של המורות במחקר לאחר שהביעו נכונות לקחת בו חלק. במטרה להבטיח את שמירת הסודיות הנוגעת למשתתפות המחקר, התבקשו המשתתפות, באמצעות מתכונת הכתיבה, לבחור לעצמן ולדמויות הנוספות המתוארות בסיפוריהן שמות בדויים. בדף מתכונת הכתיבה הופיע מספר הטלפון האישי של החוקרת, למקרה שיתעורר צורך לפנייה מצד המשתתפות.

ממצאים

מניתוח הנתונים שנעשה ביחס לשאלות המחקר, נמצאו חמש קטגוריות שניתן לראות בהן עדות לתסמינים של עייפות החמלה בקרב המשתתפות: טלטלה רגשית, הזדהות יתר, מחויבות ואחריות, העברה לחיים האישיים וביטויים פיזיים. הקטגוריות הללו יתוארו בהרחבה באמצעות ציטוטים קצרים מסיפורי המורות שישולבו בגוף הטקסט.

לוח 2: ריכוז ביטויים המתארים זיקה לעייפות החמלה בקרב המשתתפים

טלטלה רגשית	עצב ודכדוך, דיכאון, כאב, זעזוע, טלטלה נפשית, מועקה, תסכול, חוסר אונים, רחמים, בכי בלתי פוסק, ייאוש, פחד, רצון למות.
הזדהות יתר	רצון למות בדומה לרצון התלמידות רצון לחבק ולהכיל המחנכות נשאבות לתוך הסיטואציה
מחויבות ואחריות	קושי להירדם, מחשבות טורדניות הנובעות מדאגה מעשים שחורגים מהגדרת התפקיד רצון להשפיע ו"להפוך עולמות" מחויבות ושמירה על קשר במהלך תקופת הלימודים ולאחר סיומה
העברה לחיים האישיים	האירוע מוביל לשינוי בהתנהגות עם הילדים הפרטיים היזכרות באירוע מעוררת בכי דאגה שמובילה להתנהגות אובססיבית עם הילדים הפרטיים חשדנות כלפי הסביבה זיכרונות הכאב שצצים בהזדמנויות שונות
ביטויים פיזיים	חנק, קושי לנשום, לחץ בחזה תחושות של "סכין בלב", "לב נקרע" כמטאפורות רצון פיזי לדחוק את המחשבות הטורדניות כאב פיזי בכי בלתי פוסק קושי להירדם ריחות המעלים זיכרונות כואבים

טלטלה רגשית

שמונה מבין 12 הנרטיבים מעידים על הצפה רגשית כפי שחוו אותן המורות במהלך עבודתן עם תלמידיהן. עוצמת הרגשות מתחזקת באמצעות השימוש באמצעים לשוניים, כגון: מטאפורות ודימויים, שאותם ניתן למצוא בשמות הסיפורים שהכותבות בחרו: "סכין בלב", "לב של אבן". כמו כן נעשה שימוש בביטויים ובסימנים לשוניים המרמזים על ניגודיות שמות סיפורים המסתיימים בסימני שאלה מחזקים את עוצמת הכאב. עינב המתקשה לקבל את העובדה שאב אנס את בתו, בחרה לתת לסיפורה את השם: "איך? איך? אני זועקת לשמים!!". סימני השאלה וסימני הקריאה מחזקים את תחושת הכאב ואת הצעקה של המורה. רונית בחרה לתת לסיפורה את השם "קריעה". לא ניתן להתעלם מהקשר של המילה "קריעה" למוות ולניתוק בכוח. גם בחירתה של נועה בשם לסיפורה: "אל תיגע בילדה!!! (המרמז לספרו של הרב לאו "אל תיגע בנער") בתוספת סימני הקריאה, מחזקים ומעצימים את הזעקה הכואבת של המורה.

גילה מתארת בסיפורה כיצד חזרה הביתה מביקור בפנימייה "עצובה עד עמקי נשמת", והוסיפה שהיא "זוכרת את הלילה הזה כלילה מטלטל רגשית". בהמשך חוזרת הכותבת שוב אל אותה החוויה ומדגישה ש"הלילה הזה היה עבורי אחד הלילות העצובים ביותר". נועה, בסיפורה: "אל תיגע בילדה!!!" מתארת כיצד בעקבות גילוי העובדה שהאב אנס את בתו היא לא יכלה "בשום אופן לעצור את הדמעות בכיתי בלי הפסקה". נועה אף תיארה תגובה קשה באומרה "שגם אני רוצה למות" והוסיפה: "הייתי בדיכאון". גם עינב שנחשפה לגילוי הפגיעה המינית בתלמידתה, מתארת את "סערת הנפש שהתחוללה בקרבי" בעקבות חשיפת האונס של התלמידה וכתבה: "חשתי עצבות וכאב [...]", "חשתי מרומה ונבגדת [...] חשתי בודדה, התקשיתי לעכל את הסיפור ולא היה לי עם מי לחלוק את הרגשות". חדווה כותבת כיצד המקרה שחוותה במסגרת עבודתה גרם לה לחוש "עצבות ודכדוך". גם מוריה שהתרגשה מהגעגוע התהומי של עומר להוריו שאותם אינו פוגש. מתארת בסיפורה כיצד אינה "שולטת בדמעות ויוצאת לשירותים ובוכה ללא הרף".

אפרת מתארת בסיפורה קושי להתמודד עם דחייה של אם כלפי בנה. היא מתארת כיצד חשה "חוסר אונים" ו"רחמים" למול העצב של תלמידה. בתארה את רגשותיה היא כותבת: "החזקתי את עצמי לא לבכות", אך לאחר שהאם הלכה "דמעות זלגו מעיניו וגם מעיניי". כרמל בסיפורה "אהבת אב" מתארת כיצד לאחר ששבה מביקור תלמידה בבית החולים הפסיכיאטרי חשה "רצוצה נפשית". בהמשך חזרה והדגישה ש"חשתי עצב ומועקה אינסופית". נילי מציינת את העובדה שנפשה אינה יודעת מנוח בשל העובדה שתלמידתה נאלצת לנדוד בין משפחות אומנה לבין פנימיות. המורה מסיימת את הנרטיב בהבעת משאלת לב לזכות ליום שבו תלמידתה תזכה לבית "ואז, גם לנפשי יהיה מנוח". שלי בסיפור: "סכין בלב" מתארת תחושה של ייאוש, פחד, תסכול וחוסר אונים למול אומללות של תלמידה, וכותבת: "זה מתסכל, מייאש ומפחיד..."

הזדהות יתר

בשישה נרטיבים ניתן להצביע על מעורבות רגשית ועל הזדהות יתר של המורות ביחס לסבל ולמצוקות של תלמידיהן. המורות ביטאו תחושות של חמלה והזדהות כחלק מהמעמסה הנפשית הנובעת מעבודתן וכחלק מהיחשפותן לאירועים שלא הותירו אותן אדישות. ביטויי ההזדהות והאמפתיה בולטים בסיפורה של ורד: "שלמה - המתנה שלי". שלמה שמאבד את סבתו, הדמות המשמעותית והיחידה בחייו, מתייפח בזרועותיה של המורה, והיא "מחבקת אותו חזק חזק ולוחשת באוזנו: אתה לא לבד ילד יקר, אני אתך, אתה אף פעם לא תישאר לבד, שלמה יקר... אני אהיה אתך... מבטיחה". ביטויים של אמפתיה והזדהות המאופיינים בסממנים סימביוטיים, עולים בשלושה נרטיבים. נועה הניצבת מול זעקת תלמידתה המבקשת למות, בעקבות מכירת גופה לידי גברים זרים על ידי אמה, חשה "תחושה מוזרה שגם אני רוצה למות". משפט זה מהווה את הבולטות שבנרטיב, ביחס לשאלות המחקר. המורה, כמו תלמידתה, משתמשת בפועל הנובע מהשדה הסמנטי של המילה "מוות".

בנרטיבים נוספים מתארות הכותבות הזדהות מלאה עם תלמידיהן. הן מציינות את הקשר בין הבכי של התלמיד לבין הבכי שלהן. אפרת מתארת את תחושת ההזדהות שלה כלפי תלמידה: "דמעות זלגו מעיניו וגם מעיניי", ומוסיפה: "חשתי רחמים עזים על הילד הבודד והעזוב בעולם". גם עמית מתארת תחושות של אמפתיה ושל הזדהות ומבטאת את הרצון שלה "לחבק אותו ולבכות יחד אתו". נילי מתארת צורך "לחבק ולהכיל" את תלמידתה בת השמונה ה"נודדת" מאז גיל שלוש ממוסד למוסד. היא מתארת תחושה של רחמים כלפי הילדה: "נכמר ליבי". כרמל מפגינה הזדהות תוך שימוש במשפט "נשאבתי לדאגה לעומר".

מחויבות ואחריות

רגשות של מחויבות ושל לקיחת אחריות של המורות על חייהם של התלמידים עולים בשישה נרטיבים בהן המורות מתארות מעשים שאינם מהווים חלק מהגדרות התפקיד שלהן. מורה שתלמידה אושפז בבית חולים פסיכיאטרי, אינה "מצליחה להירדם כלילות". היא מתארת תחושות של אחריות שאינן נותנות לה מנוח: "אני חושבת מי מבקר אותו בבית החולים? מי תומך בו?" ולכן היא מחליטה לנסוע ולבקר. התהיות הללו המדירות שינה מעיניה, מחזקות את תחושות המחויבות והאחריות של המורה כלפי תלמידה. גם חדווה מבטאת תחושה של מחויבות כאשר בעקבות היעדרותו של תלמידה מבית הספר היא מחליטה: "ביום החופשי שלי החלטתי ללכת לבקר אותו בפנימייה". כותבת אחרת מתארת כיצד הרגישה שהיא "רוצה להפוך עולמות" כדי לסייע לתלמידתה הסובלת מניצול מיני והפקרה חמורה מצד אמה. במוחה עלה אף רעיון לחרוג באופן קיצוני מתפקידה ו"לערוך מעקב אחר הילדה ביציאה הבאה, לישון ברכב וכו', ואף להזמין

משטרה". חריגה דומה מתוארת בסיפורה של עינב "קירבה שהלכה והתהדקה". כשעינב מבחינה בעובדה שתלמידתה אינה יוצאת מן הפנימייה לביקורי בית, היא חורגת מתפקידה כמורה ומספרת: "התחלתי לקחת אותה לביתי (באישור הפנימייה), היא הצטרפה אלינו לארוחות שבת ונסעה אתנו לטיולים". מעשים אלה מעידים על רגשות של מעורבות ומחויבות של המורה כלפי תלמידתה.

תחושות של מחויבות, אחריות ומעורבות של המורה בחייו של תלמידה מובעים באופן בולט בסיפורה של ורד. ורד מספרת על תלמידה שהיה ללא הורים ואשר לפתע נותר בודד בעולם בעקבות מותה של סבתו האהובה אשר הייתה הגורם המשמעותי בחייו. ורד "מחבקת אותו חזק חזק ולוחשת באוזנו: 'אתה לא לבד ילד יקר, אני אתך, אתה אף פעם לא תישאר לבד שלמה יקר.. אני אהיה אתך.. מבטיחה..'" וורד ממשיכה את סיפורה: "וכך היה. מאותו היום שסבתא חנה נפטרה, אימצתי את שלמה כמשפחת אומנה. הוא היה יוצא אל ביתנו ומתארח אצלנו בכל חג וחופשה והפך לחלק מן המשפחה". ורד עמדה בהבטחתה להיות עם שלמה "כעבור שנתיים עם סיומו את הפנימייה, התגייס שלמה לצנחנים כמשפחתי, משפחתו מלווה אותו ותומכת בו והיום הוא מסיים את קורס הקצינים!!!!!!" ורד רואה בשלמה חלק ממשפחתה. היא מסיימת את סיפורה במשפט שמבטא את תחושת המחויבות והאמונה שלה "שרק יד אוהבת ומושטת יכולה להוציאם ממר גורלם ולהובילם לדרך חדשה בחיים".

ההעברה לחיים האישיים

עדויות לכך שלהיחשפותן של המורות לטראומות, לסבל ולמכאוב של תלמידהן יש השלכות על חייהן האישיים, נמצאו בשבעה נרטיבים גם לאחר חלוף זמן רב מהתרחשות האירועים. נועה מיטיבה לבטא את השלכות החוויה שעברה בעקבות הגילוי שתלמידתה מנוצלת מינית בידי גברים אשר אמה מתירה להם להשתמש בגופה, תמורת כסף. נועה כותבת באופן במפורש: "גם היום כשאני כותבת שורות אלה, לאחר שעברו כבר כמה שנים, הדמעות זולגות מעיני ואני שואלת את עצמי כמה רוע יש בעולם?" משפט זה מבטא את הקשר בין החוויה המטלטלת שחוותה המורה בעבר לבין ההשלכות וההשפעות עליה גם בעתיד. נועה מבטאת את כאבה תוך שימוש באמצעי לשוני של שאילת שאלות "כמה רוע יש בעולם? למה יש כל כך הרבה סבל? איך קורה שהורה שאמור להגן על ילדו, יכול לפגוע בו בצורה כל כך חמורה? איפה הביטחון שהורים אמורים להעניק לילדיהם?". שאלות אלה מביעות זעקה וממחישות את אותות החוויה הקשה שעדיין ניכרים בדבריה של נועה.

האירועים שחוו המורות (שישה נרטיבים), מובילים אותן לתגובות ולהשלכות ביחס לילדיהן הפרטיים. אפרת מסיימת את סיפורה באומרה: "חזרתי לביתי בתחושה קשה. מיד השלכתי זאת עליי, באופן אישי. על הצורך שלי לחבק, להכיל ולאהוב את ילדיי ולהיות שם בשבילם". משפט זה הינו משפט קודה (Coda), המסייע בהבנת המשמעות המיוחדת שיש

לאירוע המתואר בעבר על ידי המורה, על חייה האישיים בהווה. גילה מסיימת אף היא את סיפורה במשפט קודה המדגיש את ההשלכות ואת התוכנות בתחום האישי - משפחתי שאליו הגיעה בעקבות האירוע המטלטל שחוותה עם תלמידה. היא כותבת: "חזרתי הביתה עצובה עד עמקי נשמת וסיפרתי לבני משפחתי על החוויה העצובה. הרגשתי צורך לחבק את ילדיי שוב ושוב ולהודות לאל שיש להם בית נורמטיבי". בדומה לכך, כרמל מתארת כיצד חזרה מן הביקור של תלמידה בבית החולים ו"הדבר ראשון רצתי לחבק את ילדיי ואמרתי להם כמה שאני אוהבת אותם". ביטוי לתגובה חריפה ולהשפעה של האירוע על חייה האישיים ניתן למצוא בסיפורה של עינב המציינת שבעקבות חשיפתה לעובדה שתלמידתה נאנסה על ידי אביה: "חשבתי על הבת שלי (שהייתה יותר צעירה בשלב הזה) וקיבלה "החלטה לא להתיר לבתי ללון אצל חברות". עינב מתארת את השינוי שחל בה בכך שהפכה לחשדנית כלפי כל הגברים: "כל גבר נתפס בעיניי כאנס פוטנציאלי" [...]. הפכתי לאובססיבית בכל הנוגע לשמירה על בתי". עינב מסיימת במשפט קודה המשקף את השלכות האירוע שחוותה על תפיסת עולמה בהווה. עינב כותבת: "הידיעה שיש מקרים כאלה בעולמנו מלווה אותי לאורך כל הדרך וגורמת לי לעצב רב". משפטים אלה ממחישים את השלכות של האירוע אותו חוותה המורה על חיי משפחתה ועל תפיסת עולמה. עמית מתארת את הקושי שלה להתנתק מ"התמונה הזו של הילד המשווע לאהבת אמו". תמונה ה"חוזרת אל מול עיניי אינספור פעמים".

עמית מדגישה את העובדה ש"תחושת הרחמים אינה מרפה" למרות הזמן שעבר מאז ההתרחשות ומסבירה: "לעיתים אני מרגישה פיזית שאני רוצה לדחוק את התחושות אך הדבר קשה ממש". חדווה מתארת כאב "בלתי נסבל" הנובע מהקושי שלה להתמודד עם הדימוי המטריד של בנה (המחליף את תלמידה) השוכב במיטה בודד: "לא יכולתי שלא לחשוב על ילדיי הפרטיים. לרגע אף דימיתי את הפנים של בני שוכב שם, והכאב הפיזי היה בלתי נסבל". חדווה מתארת תגובה נוספת הבאה לביטוי בקושי שלה להירדם: "באותו הלילה לא הצלחתי להירדם, חשתי דכדוך. בהמשך, כל פעם שאחד מילדיי היה חולה, עלתה מול עיניי תמונתו הבודדה והעצובה של ילד הפנימייה שביקרתי". קושי להירדם בעקבות החוויה, ניתן למצוא גם בסיפורה של כרמל: "כמחנכת של עומר אני לא מצליחה להירדם בלילות". המחשבות אינן נותנות לה מנוח: "אני חושבת מי מבקר אותי בבית החולים? מי תומך בו?"

ביטויים פיזיים

הרגשות ותגובות הדחק של המורות מערבים במקרים רבים חלקי גוף וחושים. בעשרה נרטיבים תוארו תגובות פיזיות שהופיעו בעקבות חשיפתן של המורות לסבל של תלמידה. סיפורים אלה מספקים באופן ברור עדויות להופעתן של תגובות פיזיות אצל המספרות. המתארות תגובות כגון: הרגשת חנק, כאב פיזי וכי הנובעות ממצוקתן כתוצאה מעבודתן.

בעדויות מוזכרות פגיעה באיברים כגון הלב והריאות (נשימה), שהם תמצית החיים. בשני נרטיבים, האחד "סכין בלב" והאחר "לב של אבן", משתמשות המורות במטאפורות תוך שימוש במילה "לב" שהוא איבר הגוף המייצג את הרגש. כשנועה מתארת את תחושותיה בעקבות היחשפותה לפגיעה המינית שתלמידתה עברה, היא מתארת תגובה פיזית: "נחנקתי!" אפרת כותבת: "הרגשתי לחץ בחזה...", "ליבי נקרע". חדווה מאמצת את אותו הצירוף במדויק: "ליבי נקרע", בבואה לתאר את תחושתה לנוכח עליבותו של התלמיד החולה (שאותו באה לבקר) השוכב בודד בחדרו בפנימייה. גם רונית מתארת כיצד לאחר פגישה עם אמו של תלמידה: "אני התקשיתי לנשום...". בהמשך הסיפור היא מציינת כי האירועים והחוויית שאליהן היא נחשפת "קורעים את ליבי". תחושת הכאב הפיזי מועצמת בעקבות השימוש המרובה בשורש ק.ר.ע ביחס לתחושות הלב. שלי משתמשת בדימוי "סכין בלב". מוריה וחדווה מציינות (בהתאמה): "אני מרגישה כאב פיזי בגוף", "הכאב, הפיזי, היה בלתי נסבל". בחווייתה של חדווה מעורב גם חוש "הריח", הזכור לה מחדרו של התלמיד. ריח זה "חרוט בזיכרוני עד היום הזה".

בארבעה נרטיבים מתוארת תגובה של בכי. אפשר לראות בבכי תגובה פיזית הנובעת מהתמודדותן של המורות עם כאבן ועם סבלן של תלמידיהם. ורד כותבת: "מעניי מתחילות לזלוג הדמעות ללא שליטה". אף נועה מתארת: "לא יכולתי לעצור את הדמעות. בכיתי בלי הפסקה...". ומוריה: "לא שולטת בדמעות".

דין

הנרטיבים מאפשרים כניסה לעולמן הרגשי של המשתתפות, ובאמצעותם נשמע קולן (מונק, בר-זוהר, גדרון, קינן ושוחט, 2002). הרגשות המובעים בסיפורי המורות מעידים על המשמעות העמוקה שהן מייחסות לאירועים שהן חוו (בן זאב, 2011). הסיפורים מחזקים את ההבנה שרגש הינו מרכיב משמעותי במלאכת ההוראה, מלאכה המזמנת התנסויות רגשיות מגוונות עבור העוסקים בה (אופלטקה, 2011; בן זאב, 2011; גלעד, 2011; גינת, 2011; Embylas, 2005; Naring, Briet & Brouwers, 2007).

המורות מבטאות לחצים המאפיינים את עבודתם של מורים בחינוך המיוחד, כאשר הפן הטיפולי מהווה בסיס לעבודתן (פרידמן ולוטן, 1993). מורים הנחשפים לסבל ולכאב של תלמידיהם עלולים לסבול מתגובות כמו: דיכאון ותסכול (Pines & Aronson, 1981). בסיפורים מתוארות תגובות רגשיות חריפות והתנהגויות קיצוניות של התלמידים המעוררות את רגשותיהן של המורות והמובילות אותן להיענות ולהגיב לצורכי התלמידים. במענה לשאלות המחקר, מכלול התגובות הרגשיות המתוארות בסיפורי המשתתפות עולה בקנה אחד עם תסמיני "עייפות החמלה" כפי שהיא מתוארת בספרות המחקרית.

השימוש המרובה בביטויי רגש מעיד על מעורבות רגשית גבוהה. בסיפורי המורות יש עדויות לכך שמעורבותן ורצונן להיענות לצורכי תלמידיהן, וכן נוכחותן ברגעי משבר עוצמתיים של התלמידים מעוררים בקרבן רגשות כגון: עצב, ייאוש, דכדוך, חמלה וטלטלה רגשית (אופלטקה, 2011; גינת, 2011; צור, 2001).

חוקרים מתארים תשישות רגשית כנובעת ממעורבותם הרגשית של העובדים וכלולה להוביל לשחיקה כאשר היא מתמשכת לאורך זמן (עציון, 1983; שירום, 1997; Maslach, 1982 בתוך Freudenberger, 1974; Conard & Kellar-Guenther, 2006 בתוך פרידמן ולוטן, 1993). בסקירת הספרות מודגש האפקט המצטבר והמתמשך לאורך זמן של הידלדלות הכוחות הנפשיים המוביל לשחיקה הרגשית (עציון, 1983; שירום, 1997). כל הסיפורים במחקר זה מתארים אפיזודה נקודתית שהובילה לתגובות הרגשיות. עובדה זו מצביעה על כך שתגובות המורות קשורות לעייפות החמלה יותר מאשר לשחיקה רגשית. מסקנה זו נתמכת בספרות המקצועית, אשר לפיה, עייפות החמלה מהווה מרכיב בתופעת השחיקה, אך היא נבדלת ממנה בכך שהיא יכולה להתרחש בעקבות חשיפה לאירוע טראומתי נקודתי (Conrad & Kellar-Guenther, 2006).

חיזוק למסקנה שסיפורי המורות מעידים על עייפות החמלה ולא על שחיקה רגשית ניתן למצוא בתגובות הרגשיות המתוארות בסיפורים. תגובות אלה באות לידי ביטוי במושגים כגון: עצב, דיכאון, נדודי שינה, מחשבות טורדניות וחרדה. תיאור התגובות הללו עולה בקנה אחד עם תיאור התסמינים המוזכרים בסקירת הספרות כחלק מהתגובות הפוסט-טראומטיות הקשורות בעייפות החמלה (Figley, 1995; Conrad & Kellar-Guenther, 2006; Figley, 2008). העובדה שמורות ציינו שעצם ההיזכרות במקרה שעליו כתבו, עורר בקרבן עצב ודכדוך, מהווה חיזוק לכך שעייפות החמלה היא חלק מהתשישות הרגשית אשר תסמיניה אינם נעלמים גם לאחר ההתרחקות מהגורם הראשוני לשחיקה (Melamed, Shiron, Toker, Berliner & Shapira, 2006).

ברית טיפולית בין המטפל למטופל מהווה תשתית להצלחת הטיפול. ברית כזו מתייחסת ליכולת של המטפל לגלות אמפתיה וחמלה כלפי המטופל, וכן רמה של חיבה ואמון של המטפל כלפי המטופל (Figley & Nelson, 1989; Figley, 2008). עם זאת מחקרים מצביעים על כך שמעורבות רגשית מהווה גורם מרכזי בשחיקתם של מורים העובדים עם ילדים בעלי הפרעות התנהגות קשות (צור, 2001). מסתבר שככל שמטפלים מגלים יותר אמפתיה כלפי המטופלים שלהם, כך עולה הסיכון בחציית הגבול אל עבר תגובות של הזדהות עם הטראומה של הנפגע (Cerny, 1995). בשישה סיפורים תיארו המורות תגובות המצביעות על הזדהות יתר וטשטוש הגבולות בין אמפתיה להזדהות (empathic repression) (Wilson & Lindy, 1994). התגובות הרגשיות המתוארות בסיפורים תואמות את התסמינים המעידים על תשישות רגשית הנובעת מהזדהות יתר של המורות עם סבלם וכאבם של תלמידיהן. תגובות אלה מוגדרות בספרות המקצועית כהפרעות פוסט-טראומטיות (Conrad & Kellar-Guenther, 2006; Figley, 1995).

מגבלות המחקר והצעות למחקרים נוספים

המחקר התבסס על 12 נרטיבים בלבד של מורות המלמדות באותו בית ספר. יש צורך בהרחבת המחקר לבתי ספר נוספים ולמספר גדול יותר של משתתפים. בנוסף ראוי לתת את הדעת לעובדה שהחוקרת היא חלק מסגל בית הספר וייתכן שחלק מהמשתתפות פעלו, במהלך כתיבת הסיפורים, בהשפעת הרצון לרצייה חברתית מאחר שהמשתתפות במחקר הן מורות לתלמידים בסיכון המאופיינים בבעיות התנהגות. רצוי להרחיב ולחקור את התופעה גם בקרב מורים העובדים עם אוכלוסיות אחרות בחינוך המיוחד כמו מורים העובדים במסגרות של פיגור קשה, אוטיזם וכדומה. היבט נוסף שיש לתת לגביו את הדעת הוא מין הנחקרים. במחקר זה השתתפו רק מורות - נשים. יש עניין בבחינת תופעת עייפות החמלה גם בקרב מורים - גברים.

מסקנות המחקר והשלכותיו

העלאת המודעות הן של המורים והן של הממונים עליהם לתופעת עייפות החמלה מהווה תנאי ראשוני למניעת השחיקה הרגשית ולטיפול בה בקרב מורים. המחקר הנוכחי מצביע על החשיבות שבזיהוי ובאיתור תגובות רגשיות העשויות להעיד על עייפות החמלה בקרב המורים בחינוך המיוחד. המחקר מחדד את הצורך במציאת דרכים שיקלו על המורים ויפחיתו את הסכנה האורבת להם מפני תופעות הקשורות בעייפות החמלה ובשחיקה. ייתכן שבאמצעות מתן כלים מעשיים, קוגניטיביים ורגשיים, ניתן יהיה לסייע למורים בניהול רגשותיהם.

לצד הקשיים והמכאובים שעלולים להיות מנת חלקם של מורים העובדים עם ילדים בסיכון, מצביעים חוקרים על תחושות חיוביות שהם עשויים לחוות בעקבות עבודתם. תחושות אלה מוגדרות בספרות המקצועית כ"סיפוק החמלה". הכוונה לתחושות חיוביות של סיפוק מהעבודה הנעשית מתוך שליחות ואמונה. לדברי החוקרים, סיפוק חמלה מפחית את הסיכוי ללקות בעייפות החמלה ובשחיקה (Stamm, 2002). עדות לתחושה של סיפוק חמלה נמצא באחד הסיפורים אותו מסיימת הכותבת באמירה "זהו שלמה - המתנה שלנו". "בזכותו הפכנו לטובים יותר!" לאחר שהכותבת תיארה את הכאב שנלווה לקשר שלה עם תלמידה, היא בחרה לסיים את סיפורה בערך המוסף, החיובי, שבו זכתה בעקבות עבודתה. היא רואה בקשר הזה "מתנה לחיים".

מקורות

- אבניאון, א' (עורך). (1997). **מילון עברי- עברי מרוכז בשיטת ההווה** (1 כר'). תל אביב: הד ארצי ואיתאב.
- אבן-שושן, א' (עורך). (2000). **המילון המחודש והמעודכן** (מהד' משולבת, 6 כר'). ירושלים: המילון החדש.
- אופלטקה, י' (2011). נותני שירות או מחנכים. **הד החינוך, פ"ו (1)**, 46-49.
- אילון, ע' (1996). **התעללות בילדים במשפחה**. ירושלים: מכון הנריטה סאלד.
- אילון, ע' ושחם, י' (2000). מי יתמוך בתומכים? Helping the Helpers הקניית הגישה הסלוטוגנית לפסיכולוגים עמיתים המתמודדים בטרומות של מלחמה, א' קליגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים), **ילדים במצבי חירום ולחץ** (עמ' 462-484). ירושלים: משרד החינוך.
- אלבז-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך: נ. צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 141-165). אור יהודה: כנרת-זמורה ביתן, דביר.
- אסף, מ', היר, ע', טוהר, ו' וקין, ע' (2010). פתח דבר. בתוך: מ' אסף, ע' היר, ו' טוהר וע' קין (עורכות), **מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים** (עמ' 7-19). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אשלים, (2005). **המערך החוץ ביתי: דו"ח הוועדה לתכנון אסטרטגי**. ירושלים: אשל.
- בן-זאב, א' (1998). **ישר מהלב**. תל אביב: זמורה ביתן.
- בן-זאב, א' (2001). **בסוד הרגשות**. לוד: זמורה-ביתן.
- בן-זאב, א' (2011). "כאשר אתם הולכים לעבודה, אל תשכחו את הלב בבית". **הד החינוך, 1 (פ"ו)**, 34 - 39.
- בנימין, א' (2012). **הראיון המסייע**. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- בר, מ' (1993). **תכנית ילדים בסיכון: פיתוח כוח אדם בפנימיות לילדים - תכנית אב**. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- גאגין, ר', כהן, מ' ופלד-אברם, מ' (2009). תשיות-קרבה וסיפוק מקצועי בקרב עובדות סוציאליות בבית-חולים בעקבות מלחמת לבנון השנייה. **חברה ורוחה, 29 (2-3)**, 199-219.
- גאסקל, ג' (2011). ראיונות אישיים וקבוצתיים. בתוך: מ' י' באור וג' גאסקל (עורכים), **מחקר איכותני שיטות לניתוח טקסט תמונה וצליל** (עמ' 49-68). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

- גינת, כ' (2011). חוקי הרגש הגלויים והסמויים. **הד החינוך**, 1 (פ"ו), 42-45.
- גלעד, ס' (2011). **"ברגשות מעורבים": התמודדות ותפקוד מורים בארגון החינוכי**. אוחר מתוך: <http://portal.macam.ac.il>.
- גרשטמן-שלף, ל' ולזר, א' (2006). הסתגלותם של בוגרי פנימייה טיפולית לחיים מחוץ לפנימייה. **חברה ורווחה**, 26 (1), 41-58.
- דולב, ט' וברנע, נ' (1996). **הערכת צורכי הילדים וצורכי ההתערבות בתשע פנימיות לילדים עד גיל 14**: דו"ח מחקר. ירושלים: מאירס ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- דולב, ט' וזילכה, א' (2000). **המדריך בפנימייה: סקירת ספרות**. ירושלים: ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.
- דיין, י' (2002). המתודולוגיה של מחקר איכותני - מקרה פרטי. בתוך ש' אהרון וי' בר שלום (עורכים), **המחקר האיכותני בחקר החינוך: מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה** (עמ' 79-96). ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- וייסבלאי, א' (2011). **המתנה להשמה במסגרות חוץ-ביתיות לילדים ולנוער בסיכון**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02888.pdf>
- יובל, י' (2012). **שיחת נפש**. אור יהודה: כנרת - זמורה ביתן, דביר.
- יובצ'לוביץ, ס' ובאואר מ' וי' (2011). הריאיון הנרטיבי. בתוך מ' י' באואר וג' גאסקל (עורכים), **מחקר איכותני שיטות לניתוח טקסט תמונה וצליל** (עמ' 69-88). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון: התופעה בפרספקטיבה (תשקופת). **מניתוק לשילוב**, 10, 9-16.
- לזרוס, ר' ולזרוס, ב' (2001). **רגש והיגיון**. תל אביב: זמורה-ביתן.
- ליבלר, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- מונק, מ', בר-זוהר, י', גדרון, א', קינן, ע' ושוחט, נ' (2002). מבוא: תפקיד המחקר הנרטיבי בהתפתחות המקצועית של מורים. בתוך מ' מונק (עורכת), **מסרים גלויים וסמויים בטקסט נרטיבי** (עמ' 5-9). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מוסק, ע', טאוס, ר' ושומודי, י' (1998). משמעותו של שינוי ארגוני בפנימייה לילדים: מעבר ממסגרת קבוצתית למשפחתונים. **חברה ורווחה**, 18 (2), 303-325.

ספקטור-מרזל, ג' (2011). המחקר הנרטיבי כפרדיגמת מחקר פרשנית. **שבילי מחקר**, 17, 17-9.

סגל, מ' (2008). **מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
עציון, ד' (1983). **שחיקה אנושית - תיאוריה ומחקר על פרשת דרכים**. תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה לניהול.

פרידמן, י' ולוטן, א' (1993). **לחץ ושחיקה בהוראה גורמים ודרכי מניעה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פריצקר, ד' (2000). **מתכונות כתיבה ככלי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

צור, ש' (2001). **שחיקתם של מורים בבתי הספר של החינוך המיוחד שבהם תלמידים הסובלים מפיגור שכלי ותלמידים הסובלים מבעיות התנהגות**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר M.A במנהיגות חינוכית לבית הספר לחינוך. אוניברסיטת אלבמה.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ולמידה**. רמת גן: מסדה.

צבר בן-יהושע, נ' (2006). **ההיסטוריה של המחקר האיכותי; השפעות וזרמים**. אור יהודה: מודן.

קופפרברג, ע' וגילת, י' (2002). **גשרים מטאפוריים נרטיביים בתקשורת בין אישית הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

קין, ע' (2002). גישות לחקר סיפורים - הגישה החברתית. בתוך: מ' מונק, י' בר-זוהר, א' גדרון, ע' קין ונ' שוחט (עורכים). **מסרים סמויים וגלויים בטקסט נרטיבי**. (עמ' 80-100). תל אביב: מכון מופ"ת.

קלודי, ט' (2005). **אינטליגנציה רגשית- תיאוריה ויישום**. תל-אביב: מכון מופ"ת ואח.

קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך חינוך באהבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

רוזנברג, מ' וב' (2009). **תקשורת לא אלימה - תקשורת מקרבת שפה לחיים**. תרגום נעמי איבל עריכה מקצועית ולשונית ארנינה קשתן. רמת גן: פוקס.

רוזנהיים, א' (1990). **אדם נפגש עם עצמו: פסיכותרפיה-החווייה ותהליכה**. ירושלים: שוקן.

ראזר, מ' (2009). "לא נוטשים": מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית - סוציאלית**, 29, 61-59.

שירום, א' (1997). שחיקת מורים במערכת החינוך: סקירת ספרות והצעה להתמודדות מערכתית. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 21, 61-101.

שלסקי, ש' (2000). זהות הקיבוץ בראי חברת הנוער. בתוך י' קשתי, ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: **עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל** (עמ' 87-119). תל אביב: רמות.

שלסקי, א' ואלפרט ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

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

שקדי, א' (2010). תיאוריה המעוגנת בנרטיבים: הבניית תיאוריה במחקר איכותני. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. (עמ' 436-461). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

תובל-משית, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מבוא כללי מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים. בתוך ר' תובל-משית וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תיאוריה יצירה ופרשנות** (עמ' 7-22). תל אביב: מכון מופ"ת.

תובל-משית, ר' (2012). נדלה בתאריך: 5 באוגוסט 2013 http://www.youtube.com/watch?v=tEpMyb9d_nw

Bloom, S. L. (2003). Caring for the Caregiver: Avoiding and Treating Vicarious Traumatization. In A. Giardino, E. Datner & J. Asher (Eds.), *In Sexual Assault. Victimization Across the Lifespan* (pp.459-470). Retrieved in (October 20, 2013) from: http://www.sanctuaryweb.com/PDFs_new/Bloom%20Caring%20for%20Caregiver.pdf

Blumenfeld-Jones, D. (1995). Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry, In J.A. Hatch and R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative*, (pp. 25-36). London: Falmer.

Cerney, M. S. (1995). Treating the 'heroic theaters'. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress* (pp.131-149). London: Sage

Conrad, D. & Kellar-Guenther, Y. (2006). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1071-1080.

Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Bristol, PA: Brunner/Mazel.

Figley, C. R. (2008). Compassion fatigue: An Introduction. Retrieved November, 20, 2012. <https://sites.google.com/site/charlesfigley/Home/traumatologyinstitute/research/cf>

Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.

Kohut, H. (1981). On Empathy. In: P. Ornstein (Ed.), *The Search of the Self: Selected Writings of Heinz Kohut*, Vol.4, (pp. 525- 536). N.Y.: International Universities Press.

Labov, W. (1967). *Narrative analysis*. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: Washington UP.

Labov, W. (1972). *The transformation of experience in narrative syntax*. In W. Labov, (Ed.). *Language in the inner city* (pp. 352-396). Philadelphia, PA: University.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S. & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising directions. *Psychological Bulletin*, 132, 327-353.

Naring, G., Briet, M., & Brouwers, A. (2007). Beyond demand-control: Emotional labor and symptoms of burnout in teachers. *Work Et Stress: An International Journal of Work, Health Et Organization*, 20(4), 303-315.

Pines, A., & Aronson, E. (1981) *Burnout: from tedium to personal growth*. New York: Free Press.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: Suny.

Stamm, B. H. (2002). Measuring compassion satisfaction as well as fatigue: Developmental history of the compassion satisfaction and fatigue test. In C. R. Figley (Ed.), *Treating compassion fatigue* (pp. 107-119). New York: Brunner-Routledge

Van Veen, K., Sleegers, P., Van de Ven, P. (2005). One Teacher's Identity, Emotions and Commitment to Change: A Case Study into the Cognitive-Affective Processes of Secondary School Teacher in the Context of Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 917 - 934.

Wilson, J. P. & Lindy, J. D.(1994), "Empathic Strain and Countertransference Roles: Case Illustrations. In: J. P. Wilson & J.D. Lindy (Eds.), *Countertransference in the Treatment of PTSD* (pp. 62-82). New York: Guilford Press.

Zembylas, M. (2004). The Emotional Characteristics of Teaching: An Ethnographic Study on One Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 185 - 201.

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Greenwich Conn.: Information Age pub.

חרדה ונשירה - הילכו יחדיו? הקשר בין חרדת מבחנים ונשירה מבית הספר

ד"ר נטע רבהון-דמתי ומירב בן שלום¹

תקציר

המאמר המוצע עוסק בנשירה של מתבגרים ממערכת החינוך על רקע של חרדה ממבחנים. חרדת בחינות מוגדרת בספרות המחקרית כחלק מהפרעת חרדה המופיעה כתגובה ריגושית ספציפית למצבי מבחן והערכה. השאלות שנבדקו במחקר זה מתייחסות לקשר שבין חרדת בחינות לנשירה מלימודים, לקשר שבין רמת הישגים לימודיים לחרדת בחינות ולקשר שבין רמת הישגים לימודיים לנשירה.

אוכלוסיית המחקר כללה מדגם של 127 תלמידי כיתות ח'-ט' משלושה בתי ספר במרכז הארץ. מתוכם 76 תלמידים שהוגדרו כתלמידים בסכנת נשירה ו-51 תלמידים שהוגדרו כתלמידים מתמידים ללא סכנת נשירה. לכל אחד מהנבדקים הועבר שאלון הבוחן חרדת בחינות על-פי ארבעת הממדים המקובלים בספרות: ממד קוגניטיבי, ממד רגשי, ממד פיסיולוגי וממד התנהגותי. עבור כל נבדק נאספו נתוני המשמעת (ריכוז האיחורים והחיסורים) כדי להעריך סיכון לנשירה, ונתוני הציונים בכל מקצועות ההוראה להערכת הישגים הלימודיים.

ממצאי המחקר מאוששים את ההשערה שרמת החרדה מובחנת אצל תלמידים בסיכון לנשירה גבוהה מרמת החרדה אצל תלמידים מתמידים. עיקר ההבדל בין תלמידים המוגדרים נושרים סמויים לבין התלמידים הנורמטיביים הוא בממד הקוגניטיבי של החרדה. נמצא גם שבממד הקוגניטיבי של חרדת הבחינות יש קשר מובהק בין שיעור החרדה לסיכון לנשור. ממצא נוסף הוא שככל שרמת חרדת הבחינות גבוהה, ההישגים הלימודיים נמוכים יותר, וגם שככל שהסיכון לנשירה גבוה יותר, כך ההישגים הלימודיים נמוכים יותר.

המסקנה ממחקר זה היא שניתן לנבא נשירה על ידי הישגים לימודיים נמוכים וחרדת בחינות, בעיקר בהיבט הקוגניטיבי של החרדה. ייתכן כי מאמץ לאתר מתבגרים בסכנת נשירה יכול להישען גם על זיהוי חרדת בחינות בקרב המועדים לכך, וכי טיפול משולב הכולל גם מענה לחרדה, יסייע בהשגת הנשירים בתוך המסגרת, ואפילו בהרחקתם מהמעגל של הסיכון לנשור.

מבוא

המסגרת התאורטית של מאמר זה נשענת על שני גופי ידע מובחנים שיתוארו להלן בהרחבה: חרדת מבחנים ונשירה של תלמידים מבית הספר. תחילה תסקר חרדת מבחנים, ממדיה השונים, הגורמים להיווצרותה והכנת התופעה והגישות המקובלות לטיפול בהפרעת חרדה. בהמשך תוצג תופעת הנשירה מבתי הספר בישראל ובעולם, ניתוח תהליך הנשירה הסמוי והגלוי, וגורמי הסיכון לנשירה.

חרדת מבחנים

מהי חרדה?

חרדה היא תגובה רגשית וגופנית לאיום לא מוכר או לסכנה לא מזוהה תוך קושי להגדיר ולבטא את הגורם לה. החרדה עלולה להתבטא בתחושת אי נוחות, בהרגשה של חוסר יציבות או בסימנים גופניים, כמו: קוצר נשימה, תחושת מחנק וסחרחורת. החרדה עלולה להימשך בין דקות אחדות לחודשים רבים (Stevenson, Colantuoni, Bienvenu, Sricharoenchai, Wozniak, Shanholtz & Needham, 2013; DSM-V, 2013). חוויה של חרדה אינה בהכרח הפרעת חרדה (Anxiety Disorder). החרדה נחשבת להפרעה כאשר היא מפריעה לתפקוד ופוגעת באיכות החיים, לרוב כאשר היא מוגזמת מבחינת אורכה ועצמתה ביחס לגירוי אשר מעורר אותה (DSM-V, 2013).

הפרעת חרדה כוללת רגשות בלתי נעימים, סימפטומים גופניים הנגרמים כתוצאה מהפעלת של מערכת העצבים האוטונומית (דופק מוגבר, הזעה, תחושת חנק או עילפון, רעד, כאב בטן וכיו"ב), שינוי בקוגניציה ושינוי בהתנהגות המאופיינת לרוב בהמנעות (Brandt et al, 2013). הפרעות חרדה הן הסוג הנפוץ ביותר של הפרעות נפשיות והן פוגעות בכלל האוכלוסייה, אולם הן שכיחות יותר אצל מתבגרים וצעירים בהשוואה למבוגרים, ונפוצות יותר בקרב אצל נשים בהשוואה לגברים.

חרדת מבחנים היא תגובה ריגושית ספציפית למצבי מבחן והערכה (יערי, 2012; Weiner & Carton, 2012). יש המוסיפים כי חרדה זו היא מערך תגובות פסיכולוגיות, פיסיוולוגיות והתנהגותיות המלוות את החשש מפני כישלון במצבי בחינה והערכה (פלג, 2003; Sommer & Arendasy, 2014). חרדת המבחנים אינה מוגדרת במדריך ההפרעות הנפשיות (DSM-V, 2013), ונבחנת כתופעה מתונה הנפוצה בעיקר בקרב מתבגרים (Ringeisen & Raufelder, 2015), תלמידים וסטודנטים ועשויה לבוא לידי ביטוי ברבדים רגשיים, פיסיוולוגיים, חשיבתיים והתנהגותיים (ברורמן ורויטמן, 2009).

הסימפטומים המאפיינים חרדת מבחנים נחלקים לארבעה ממדים: ממד פיסי, ממד התנהגותי, ממד רגשי וממד קוגניטיבי כדלקמן:

הסימפטומים הפיסיים נובעים מהקשר בין המתרחש בגוף למצב החרדה וכוללים כאב בטן, בחילות, שלשולים, כאבי ראש, סחרחורות, דופק מואץ, הזעה, דפיקות לב, קוצר נשימה, לחץ בחזה ועוד. סימפטומים אלה יכולים להופיע במהלך המבחן ובמהלך הלמידה לקראתו.

הסימפטומים ההתנהגותיים מתייחסים להשפעת החרדה המוגברת הן על הרגלי הלמידה והן על ההתנהגות בזמן המבחן. נזקים להרגלי הלמידה כוללים למידה מוגזמת ואובססיבית, הימנעות מלמידה, דחיית עבודות ושעורי בית, ויתור על מבחנים והזנחת הלמידה השוטפת. בעיות בהתנהגות במשך המבחן עלולות להופיע בדרכים שונות, כמו: קשיי ריכוז וזכירה, קושי להתמיד במטלת מבחן מסוימת, קושי לסיים את המבחן (יערי, 1991; Ringeisen & Raufelder, 2015).

הסימפטומים הרגשיים מתבטאים ברגשות של פחד, מועקה, מתח, אי שקט, דאגה מוגברת ותסכול, לקראת המבחן ובמהלכו.

הסימפטומים הקוגניטיביים כוללים את תופעת החישכון (Blackout) - קושי בהיזכרות בחומר, קושי בהבנת הנדרש בבחינה, קושי בארגון החומר וקושי בביטוי הידע בצורה בהירה ומובנת. לכך עלולים להתלוות עיוותי תפיסה ואמונות לא ריאליות המגבירים את החרדה, שהמצויים שביניהם הם תפיסת הכישלון הפוטנציאלי כקטסטרופה כלת הפיכה, יצירת דימוי של לעג או נחיתות שיבוא בעקבות הכישלון, ואמונה שעבור כל האחרים המבחן קל ופשוט (סגל ושמעוני, 2000; O'Carroll & Fisher, 2013). כך לדוגמה, מחקרם של וובר ובייזר (Weber & Bizer, 2006) הראה, כי כאשר הנבחן מקבל לפני המבחן מידע כי צפוי להיות קשה, חרדתו גוברת לעומת מבחנים שבהם לא נמסר מידע, או שנאמר שהמבחן יהיה קל. סימפטומים אלה גורמים לאיבוד זמן, לירידה בתפקוד ולקושי להתמקד, ולכן עלולים לפגוע בביצוע בשעת המבחן. לכך מתלווה סבל אישי הן בזמן המבחן והן כתוצאה מהירידה בהישגים ובציונים. התלמיד נלכד במעגל סגור והרסני כיוון שהחרדה עצמה היא שמחבלת בהישגים, מתגברת ומסלימה את ההידרדרות (Ringeisen & Raufelder, 2015).

ארנה ופורלן (Arana & Furlan, 2016) וגם סגל ושמעוני (2000) רואים בחרדת המבחנים מכלול תגובות למצב לחץ שבו התלמיד תופס את הסביבה כדורשת יותר מאמץ, התארגנות וכוחות בהשוואה למצב למידה רגיל. התלמיד מפרש את מצב הלחץ כמצב חירום שבו כל המערכות הגופניות והנפשיות מתגייסות למאמץ עליון כדי להתגבר על סכנה צפויה. לעומתם גורסת אשד-פלך (2007) כי חרדת מבחנים, כמו יתר מצבי החרדה, מהווה ביטוי לפגיעות נרקסיסטית ראשונית המתעוררת עקב גירוי מאיים ונחוות כחרדה קיומית (גורם הפוגע ביכולת הקיומית ובערך העצמי ככני אדם בחברה).

ניתן גם לאפיין את חרדת המבחנים על פי הסיווג של חרדה מצבית ותכונתית שהציעו ספילברגר ואחרים (Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze, & Anton, 1978). הסיווג נבחן גם במחקרים עדכניים (לדוגמה: Datta, 2013). חרדה תכונתית היא הנטייה הכרונית והמתמשכת של הפרט לתפוס מצבים שונים כמאיימים ומסוכנים ולהגיב ברמות גבוהות של חרדה במגוון רחב של מצבים. לעומתה חרדה מצבית היא תגובה פסיכולוגית חריפה וחולפת של הפרט לאירוע או גירוי מסוים. חרדה זו מלווה בתגובה פיסיוולוגית הקשורה למערכת העצבים האוטונומית, והיא יכולה להיות שונה בעוצמתה ולהשתנות במשך הזמן כתוצאה מכמות או הצטברות של לחץ המופעל על הפרט. חרדת מבחן, אם כן, היא חרדה מצבית המתעוררת במצבי הערכה ומבחן.

גורמים לחרדת המבחנים

בשלושים השנים האחרונות נערכו מחקרים רבים בנושא חרדת המבחנים. בין החוקרים יש תמימות דעים כי חרדה זו קשורה לגורמים שונים, כמו: חשש מכישלון, מצבי לחץ, מחשבות שליליות מוטעות וגורמי רקע נוספים הפוגעים בלמידה ובביצוע וכוללים משתנים אישיותיים, משפחתיים, חברתיים, רגשיים, קוגניטיביים, פיסיוולוגיים והתנהגותיים (Cassady & Finch, 2014). כפועל יוצא, גובשו הסברים שונים להבנת התופעה.

הגישה הפסיכואנליטית מתמקדת בציפיות ההורים מילדם בראשית חייו ובתגובותיהם השליליות לכשלונותיו. גישה זו מדגישה את הרקע המשפחתי שבו מתפתחת החרדה, ומצביעה על האפשרות כי חרדת מבחן נובעת עקב התנסויות הילד בתקופה שקדמה לבית הספר. ההורים מצביים לילד דרישות ומצפים להישגים, וכאשר אינו עומד בהם, הם מגיבים באופן שלילי והילד מפתח חשש מהערכה במצבים שבהם נבדקת יכולתו. חשש זה עלול ללוותו גם בבגרות המאוחרת (Brakel, 2004).

הגישה ההתנהגותית מצביעה על מודל ההתניה כמקור לחרדה. לאורה, חרדת המבחנים היא תגובה רגשית מותנית לכשלונות חוזרים שמאפיינים תלמידים נושרים. תלמיד המשיג ציון נמוך יחסית לציפיותיו או לציפיות הסביבה, נענש בצורה גלויה או סמויה. כאשר מצב זה נשנה, חוזרת גם הסיטואציה המקשרת בין המבחן לעונש והיא גורמת להגברת החרדה (Cassady & Finch, 2014).

גורמים אישיותיים: כאשר דנים בגורמים האישיותיים הכוונה בדרך כלל לתכונות קבועות, כמו: פרפקציוניזם, דימוי עצמי נמוך, ביטחון עצמי נמוך ונטייה לדאגה. מחקר שעסק בקשר בין חרדת מבחנים לתכונות אישיות, הראה כי אנשים הנוטים לנוירוטיות ומוחצנות, הם בעלי סיכון גבוה לפתח חרדת מבחנים (Hoferichter & Raufelder, 2014; Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu & Furnham, 2008). רינגייסן וראופלדר (Ringeisen & Raufelder, 2015) מציגים ממצאים ממחקרים שונים המצביעים על כך כי הסובלים מחרדת מבחנים הם אלה שמאופיינים בשאיפה למצוינות ובחתיירה להישגים גבוהים ורואים

בכך תנאי להערכה העצמית שלהם, אך במקביל אינם מאמינים ביכולת שלהם להשיג את מטרתם וחוששים מכישלון ומאובדן ערך עצמי. בדומה לכך, במחקר הקלאסי והוויקט שערך ספילברגר (Spielberger, 1972) נמצא כי תלמידים בעלי חרדת מבחנים מאופיינים בדימוי עצמי שלילי ובציפיות נמוכות מעצמם להצלחה. חוקרים אחרים זיהו דאגנות וציפיות שליליות (למשל, Hoferichter et al, 2014). על רקע זה מובנת הטענה כי חרדת מבחנים היא תוצר של קונפליקט בין החתירה למצינות לבין הפחד מהכישלון (עינת, 2000; Roykenes, 2016).

אבן סואיז (2002) מצביע על קשר בין דימוי עצמי לבין חרדת בחינות. הוא מתאר מחקר שבו דימוי עצמי גבוה קשור בחרדה נמוכה מאוד שתורמת לביצוע המטלה, ואילו הדימוי העצמי הנמוך נקשר לחרדה גבוהה מאוד שפוגעת בביצוע המטלות. ממצאים דומים מוזכרים אצל קליילה (Khalaila, 2015). במחקר המטה-אנליטי של המברי (Hembree, 1988) מתוארת סדרת ממצאים שמציגים קשר שלילי הדוק בין דימוי עצמי לבין חרדת מבחנים, לפיו בעלי דימוי עצמי נמוך מגלים חרדת מבחנים גבוהה בהשוואה לבעלי דימוי עצמי גבוה. ייתכן שההסבר לכך הוא שבעלי דימוי עצמי נמוך נוטים לאמץ מוקד שליטה חיצוני ולחשוב כי הביצועים שלהם במבחן לא קשורים ליכולת הפנימית שלהם, אלא מושפעים מגורמים חיצוניים, כמו מזל. בעקבות כך הם אינם מרגישים כי הביצועים במבחן הם בשליטתם וחשים בלתי מוגנים. תחושות אלו מביאות אותם לגלות חרדת מבחנים גבוהה יותר מזו של בעלי דימוי עצמי גבוה יותר, הנוטים לאמץ מיקוד שליטה פנימי (מוזכר ונבדק גם אצל Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger & Luttenberger, 2011).

גורמים קוגניטיביים: תפקודי למידה וביצוע עלולים להביא לחרדת מבחנים. בין היתר, ניתן למנות: יכולת נמוכה (יערי, 1991), לקויות למידה (עינת, 2000), אסטרטגיות זכירה בלתי יעילות, קושי בהתארגנות והערכת זמן שגויה, קשיי קשב וריכוז, ארגון לקוי של הסביבה הלימודית בעת הלמידה, שליטה חלשה בחומר הלימודי, וההכרה בהיעדר מוכנות מספקת למבחן (Ergene, 2011; Khanna, 2015). מעבר לתפקודי הלמידה, לאספקטים קוגניטיביים השפעה רבה על היווצרות חרדת המבחנים ועל הסלמתה. תפיסת המצב כאיים גורמת לעלייה ברמת החרדה. בדומה להפרעות חרדה הנוצרות עקב פרשנות שגויה או מוגזמת של מצבים במציאות, כך גם חרדת המבחנים מאופיינת בהנחות ובתפיסות שאינן מועילות, אינן רציונליות ושליטיות, כמו: היעדר אמונה ביכולת להצליח ("אני לא מספיק חכם בשביל לעבור"). נטייה לחשיבה דיכוטומית, שלילית ופסימית, ייחוסים פנימיים-שלייליים-יציבים וייחוסים חיצוניים-חיוביים-מצביים הן דוגמאות נוספות. במקרים רבים נוצר מעגל שלילי של חרדה כאשר התפיסות והאמונות השליליות מביאות לחרדה וזו מביאה לירידה בביצועים. הירידה בביצועים מביאה לעלייה בחרדה ולירידה בדימוי העצמי אשר מביאים לעלייה נוספת בחרדה (Arana & Furlan, 2016; Wong, 2008). ניתן לראות שמה שמתואר כאן כגורמים לחרדת המבחנים, הוזכרו קודם לכן כסימפטומים, זאת בשל האופי המעגלי של החרדה, גורמה ותוצאותיה.

גורמים התפתחותיים: אחת מהתופעות הבולטות בחייו של המתבגר היא התגברות העומס ומצבי הלחץ שבהם הוא נתון המשפיעים על תפקודו בבית, בסביבה החברתית שלו ובמסגרת הלימודית. גורמי הלחץ בתקופה זו נובעים מקשיים במשפחה, קשיים בבית הספר, קשיים חברתיים, לחץ חברתי ודאגות מפני העתיד. כיוון שאלה גורמי לחץ האופייניים להתבגרות, וכיוון שהם נקשרים לחרדה, ניתן לראות בגיל ההתבגרות גורם שמגביר את הסיכון להופעתן של חרדות או להתגברותן, וביניהן חרדת המבחנים (לסקירה Selkirk, Bouche & Eccles, 2011). יתר על כן, נראה שגם למגדר יש חלק בכך: נשים מגלות חרדת מבחנים גבוהה יותר מזו של גברים (Cassady & Finch, 2015).

גורמי הישג והצלחה: מחקרים שונים מצאו קשר בין חרדת מבחנים לבין הישגים. ארג'ן (Ergene, 2011) הראה כי יש קשר שלילי בין חרדת מבחנים להישגים. חוקרים רבים טוענים כי החרדה עצמה גורמת לירידה בהישגים. החרדים מהמבחנים מחלקים את הקשב שלהם בין מטלות הבחינה לבין חווית החרדה, לבין הדאגות והפחד מהכישלון, וכתוצאה מכך נפגעים ביצועיהם במבחנים (למשל Cassady & Finch, 2015).

ישנה טענה כי הקשר בין חרדת בחינות לבין הישגים מוסבר על-ידי גורם מתווך והוא הציפייה להישגים (Guszkowska, 2014). במחקר שמטרתו לבדוק את הקשר בין חרדת בחינות של סטודנטים בזמן המבחן הסופי לבין ציפיות הסטודנטים להישגים נמצא כי החרדה במבחן הסופי של הקורס הייתה קשורה לציפיות הסטודנטים לביצועים שלהם. בבחינה זו, סטודנטים עם ציפיות לציונים גבוהים במבחן הסופי היו בעלי רמת חרדה גבוהה. כמו כן החרדה הייתה קשורה לניסיון הקודם של הסטודנטים, ומכאן שהחרדה הייתה קשורה כנראה להישגים שלהם במבחנים הראשונים (Arana & Furlan, 2016; Burns, 2004).

גורמים סביבתיים: גורמים סביבתיים המשפיעים על חרדת מבחנים הם אווירה משפחתית ואקלים כיתתי (Basol & Zabun, 2014; Peleg-Popko, 2002). נמצא כי לאווירה המשפחתית יש השפעה על רמת חרדת המבחנים בקרב ילדים ומתבגרים. כאשר ישנם מעט ערוצי תקשורת במשפחה וכאשר מידת עידוד הצמיחה האישית נמוכה, מתגלות רמות גבוהות יותר של חרדת מבחנים בקרב הילדים. רגשות כגון חוסר אונים, עוינות ובדידות המתפתחים אצל הילד בגלל שיפוט שלילי על הישגיו ומחסור ברגשות חמים ותומכים במשפחה, עלולים לגרום לחרדת מבחנים. בנוסף, כאשר החוקים והגבולות ברורים ועקביים, רמות החרדה של הילדים נמוכות. פערים גדולים בין תפיסות ההורים מגבירים את רמות החרדה של הילדים. כמו כן תפיסת הילדים את האינטראקציות ואת גורמי הלחץ והקונפליקטים המשפחתיים, משפיעה על יכולתם להתמודד עם מצבי לחץ (פלג, 2003; Pelton, 2014).

אקלים כיתתי ומוסדי מלחץ, תחרותי ומנוכר יכול אף הוא להשפיע על התפתחות של חרדת מבחנים. במחקר מקיף אודות השפעת הגורמים החברתיים על חרדה זו נמצא קשר ישיר בין היחסים החברתיים לחרדת מבחנים. האקלים הבית ספרי יכול להשפיע על המוטיבציה של התלמידים ועל סגנון הייחוס, ואלה משפיעים על נכונות התלמידים ליטול

אחריות על התנהגותם ולהאמין שהצלחתם תלויה בהם (Macsuga-Gage & Simonsen, 2015). היחסים הבין-אישיים בין המורה לתלמיד משפיעים על סיכויי התלמיד להצליח; התנהגות מיטיבה ורגועה של המורה משפיעה לטובה על התלמיד ואף על האופן בו מעריך המורה את עבודתם והשקעתם של תלמידיו (Peleg-Popko, 2002). ניתן לשער, אפוא, שליחסי מורה תלמיד יש קשר לגילויים של חרדת מבחנים.

לסיכום, חרדת מבחנים היא תופעה נפוצה בקרב תלמידים וסטודנטים הבאה לידי ביטוי ברובד הרגשי, הפיסיוולוגי, החשיבתי וההתנהגותי. מחקרים רבים מצביעים על דומיננטיות של גורמים אישיותיים, גורמים קוגניטיביים וגורמים סביבתיים, בהיווצרותה של חרדת מבחנים.

טיפול בחרדת המבחנים

חרדת מבחנים פוגעת בתפקוד של התלמידים ובהישגיהם, וגורמת להם למצוקה ולסבל מתמשך. בעקבות הקשיים הנוגעים למבחנים, עלולים להיפגע תחומי חיים שאינם קשורים ישירות לבחינות, כמו: מערכות יחסים, פעילויות פנאי, חיי חברה, בריאות ותפקוד כללי במערכות שונות. הניסיון המצטבר מצביע על כך שהתערבויות ממוקדות קצרות מועד משפרות במידה ניכרת את מצבו של התלמיד (Macsuga-Gage & Simonsen, 2015).

הטיפול בהפרעות חרדה מתחלק באופן כללי לשתי גישות פסיכולוגיות מרכזיות ולגישה תרופתית. הגישות הפסיכולוגיות המרכזיות הן הטיפול הפסיכודינמי והטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי. בבתי הספר נוטים לגשת לטיפול בחרדת מבחנים מנקודת המוצא של הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי ולהתבסס על עקרונותיו. לעומתן, טיפול תרופתי מבוסס על ההנחה כי נוצר חסר כימי במוח אשר גורם להופעת החרדה. המענה התרופתי אמור לווסת ולהסדיר את מאזן הנוירوترנסמיטרים במרחב הסינפטי (גולדברג, 2005).

הגישה הפסיכודינמית מסבירה את החרדה כנובעת מגורמים רגשיים לא מודעים ולעתים מודחקים שיש להציפם ולעבדם באופן מודע בטיפול. החרדה, לפיכך, היא רק סימפטום, וטיפול הממוקד בה לא יפתור את בעיית העומק. לפי גישה זו, רק טיפול ארוך טווח יביא להקלה בת קיימא בחרדה. מבקרי גישה זו טוענים כי הבאת הגורמים העמוקים למודעות אינה יכולה להבטיח שינוי התנהגות, בעיקר במצבי חרדה, וישנם מחקרים המראים כי גם אדם המודע לגורמי הפחד שלו, מתקשה לשנות את התנהגותו (גולדברג, 2005; Von Der Embse, Barterian & Segool, 2013).

הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית מלמדת כי ניתן להתגבר על החרדה באמצעות טיפול ממוקד וקצר מועד בסימפטומים עצמם. גישה זו רואה בהפרעות החרדה רכישה של הרגלים לא רצויים. הדגש העיקרי על הבנת התנהגות האדם מושתת בעיקר על מחשבותיו או על השיח הפנימי שלו. חרדה פתולוגית עשויה לנבוע בחלקה מטעויות חשיבה, כמו: הערכת יתר של סיכון, מחשבות שליליות

אוטומטיות ואמונות לא רציונליות (Beck & Weishaar, 1995; Ellis, 1962). טיפול התנהגותי-קוגניטיבי נמצא יעיל עבור הפרעות חרדה והפרעות נוספות. שורה של מחקרים מבוקרים מצביעה על כך שטיפולים אלה יעילים למרות משך טיפול קצר יחסית (Hofmann & Smits, 2008; Butler, Chapman, Forman, & 2006). תוצאות הטיפולים הללו משתוות ליעילות תרופות נוגדות חרדה (Bandelow, 2007; Seidler-Brandler, Becker, Wedekind, & Rutherford, 2007). יתר על כן, בקרב מטופלים על פי השיטה ההתנהגותית-קוגניטיבית הישנות נמוכה יותר של ההפרעה בתקופה שלאחר הטיפול בהשוואה לאחרים שטופלו בתרופות (Hollon, Jarrett, Nierenberg, Thase, Trivedy, & Rush, 2005).

הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי הוא מערך טיפולים עשיר ומציב לעצמו דרישה להשתמש בטכניקות הערכה מדויקות ובעלות תוקף אמפירי שנועדו להשיג תועלת מרבית מהטיפול, המשתקפת הן בטיפול בפרט והן במחקרים על יעילות הטיפול (הפרט, 2011). ברוב שיטות הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי ההתמקדות העיקרית היא במחשבות, בהתנהגויות, בתחושות הגופניות וברגשות שחוזה המטופל, האופייניים לתלונותיו או להופעת הפסיכופתולוגיה שלו. בישראל מקובל לטפל בחרדת מבחנים בדרכים שונות עם העדפה לשיטות שמבוססות על הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית. לצד הענקת טכניקות להרגעה עצמית חותר הטיפול לשינוי או לפחות לעידון האמונות השגויות, תפיסת הכישלון הצפויה והמחשבות השליליות האוטומטיות במקביל להרחבת רפרטואר מחשבות חיובי ומועיל יותר. מקובל לקיים את ההתערבויות בקבוצות או באופן פרטני, ולשלב בהן תרגול בבית בין המפגשים (לוי-יצחק, 2007).

הטכניקות של הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי הן מגוונות וכוללות הערכה ואבחון, פסיכו-הדרכה, ניטור עצמי, הבניה קוגניטיבית, חשיפה במציאות ובדמיון, צמצום התנהגויות לא מסתגלות, הרפיה, אימון בכישורים חברתיים ומשחק תפקידים, ביופידבק, היפנוזה ואינטרוספקציה (הפרט, 2011). טיפול המשלב הקניית מיומנויות למידה עם אלמנטים של טיפול התנהגותי על ידי הרפיה או הבניה מחדש של המצב, הצביע על שיעור ההצלחה הגבוה ביותר בהפחתת חרדת מבחנים מבין כמה שיטות טיפול או התערבות (Von Der Embse et al, 2013). יתר על כן, היעילות של טכניקות טיפוליות קוגניטיביות-התנהגותיות הוכיחו אפקטיביות בבתי ספר ובמיוחד עבור מתבגרים (Alsina-Jurnet, Carvallo-Beciu, & Gutierrez-Maldonado, 2007).

במחקר רחב שנעשה בישראל בקרב תלמידים משכבות י' ו-יא', הועברה סדנה חוויתית הכוללת שימוש בטכניקות קוגניטיביות-התנהגותיות, במטרה להפחית חרדה ולרכוש מיומנויות להתמודדות עם תופעת החרדה. התלמידים דיווחו על שיפור משמעותי בתחושתם בעת המבחן. שינוי זה נבע, לדעתם, משינוי בפרספקטיבה שלהם, וכתוצאה מכך נגרמה הקלה משמעותית ברובד הרגשי. כמו כן הם ציידו בכלים להתמודד עם התחושות המגבילות על מנת להפוך לאקטיביים בשינוי המצב. השינוי ברמת הלחץ הנחוזה בעת המבחן ירד דרסטית, וההשפעה על איכות חייהם ניכרה ביכולתם להביע את הידע ואת היכולת אשר רכשו במהלך הלימודים (ברוורמן ורויטמן, 2009).

נשירה מבית הספר

תופעת הנשירה בישראל ובעולם

הנשירה של בני נוער ממערכת החינוך הפורמאלית היא תופעה המלווה את מערכת החינוך בארץ ובעולם מאז היווסדה (להב, 2004). על פי דיווחי ארגון יוניצ"ף מ-1997, בעולם חיים כ-440 מיליון ילדים ומתבגרים שאינם מקבלים השכלה מסודרת מכל סוג. בנוסף, 100 מיליון בני נוער צעירים מגיל 18 החלו לימודים פורמאליים, אולם לא השלימו את שלביהם הבסיסיים ובחלקם נותרו ללא ידיעת קרוא וכתוב.

בישראל, נעשה בשנים האחרונות מאמץ שהוביל לצמצום שיעורי הנשירה באמצעות שילוב של גורמים שונים שהתגייסו למימון, להתערבות ולקידום פרויקטים למניעת נשירה (משרד החינוך ובעיקר האגף לקידום נוער, קציני ביקור סדיר, רשויות מקומיות, מורים ומנהלי בתי ספר). ירידת הנשירה משמעותית: מעשרים אחוזים בשנות השבעים לכשישה אחוזים כיום. בשנת תשס"ב נשרו 21,600 תלמידי כיתות ט' עד י"א מבתי ספר על יסודיים שבפיקוח משרד החינוך והתרבות, מתוכם 15,000 נשרו מבתי ספר יהודיים, ו-6,000 מבתי ספר ערביים. לפי נתוני הלמ"ס (2013), בשנת תשע"ג, כעשור מאוחר יותר, קצת יותר מ-15,000 נשרו בחינוך העל יסודי היהודי, כמעט שניים מכל עשרה נושרים באים מהפיקוח הממלכתי ושיעור דומה בחינוך הממלכתי-דתי, ואילו הנושרים, בשיעור של יותר מ-6 מכל עשרה, שייכים לפיקוח החרדי. הנשירה הנמוכה ביותר היא בכיתה ז' (1%), והיא עולה עד לשיא של 6% בכיתה י"א, ויורדת שוב ל-1.6% בלבד בכיתה י"ב. מספר הנושרים כפול ממספר הנושרות (3.8% בנים לעומת 1.7% בנות), 4.8% עולים. במגזר הערבי קרוב ל-9,000 נושרים בתשע"ג, כש-6.7% הם בנים לעומת 2.8% בנות.

"נושרים" בסקרים הללו הם אלה שבתחילת שנת הלימודים לא התחילו את לימודיהם בבית הספר שבו למדו לפני חופשת הקיץ, ולא עברו לבית ספר אחר. חלק מהמוגדרים נושרים אמנם הפסיקו ללמוד במסגרת של משרד החינוך, אך המשיכו ללמוד בבתי ספר תעשייתיים שבפיקוח משרד העבודה או בישיבות שבפיקוח משרד הדתות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ, וריינפלד, 2001). בן רבי ועמיתיה (2014) מדווחים כי בשנים 2010-2000, חלה במגזר היהודי ירידה בדיווחים על היעדרויות וחיסורים של תלמידי כיתות ו', ח' ו-י', לעומת זאת במגזר הערבי דווחה עלייה בדפוסים אלה בעשור הזה.

תהליך הנשירה: נשירה גלויה וסמויה

הגישות החדשות הרווחות בקרב אנשי המקצוע ובספרות המקצועית רואות בנשירה תופעה בעלת ממדים רחבים. ההגדרה כוללת התייחסות לכישלון בתחום הלימודי, לתחושה אישית של ניתוק ולביטויים של חוסר הסתגלות חברתית. הנשירה היא תהליך מורכב ביותר הנמצא על פני רצף שקצהו האחד הוא השתתפות נורמטיבית בפעילות בית הספר וקצהו השני הוא מצב של עזיבה קבועה של בית הספר וניתוק מלא מגורמיו. השלב המקדים לנשירה מכונה "נשירה סמויה": התלמיד עדיין קשור לבית הספר, אך מנתק בהדרגה את תפקודו ביותר ויותר שטחים. השלב הסמוי מוביל בדרך כלל לנשירה מלאה וגלויה (כהן ועמיתיו, 2001; Metzger, Fowler, Anderson & Lindsay, 2015).

לפי מחקר שביצע מכון ברוקדייל (כנסת ישראל, 2002), אחוז הנשירה הסמויה דומה לאחוז הנשירה הגלויה, כלומר: על כל נער המוכר כנושר גלוי נמצא נער נוסף שהוא נושר סמוי, אך הוא אינו מדווח ולכן אינו מופיע בסטטיסטיקה. במספרים מוחלטים כ-10,000 עד 35,000 בני נוער בגילים 15-17 נמצאים ברמות שונות של נשירה סמויה. בתהליך הנשירה מהשלב הסמוי לגלוי אין התערבות חינוכית-טיפולית משמעותית בתוך בתי הספר על מנת למנוע את הנשירה (להב, 2012). בחיבור שסוקר את ההיסטוריה ואת ההיבטים של הנשירה הגלויה והסמויה מראה להב (2012), כי אף שהתופעה אינה חדשה, ואף כי סיבותיה בחלקן השתנו עם הזמן, הרי היא גורם מסכן הן בגיל ההתבגרות והן בהמשך ההתפתחות. חלק מהשלכותיה האפשריות הן קושי עתידי למצוא מקום עבודה ופרנסה, הידרדרות להתנהגויות סיכון בעלות אופי התמכרותי, עבריינות ועוני.

גורמי סיכון לנשירה מבית הספר

בדו"ח שכתבו בריג'לנד ועמיתיו (Bridgeman, Dilulio, & Morison, 2006) נמצא כי מרבית הנושרים מבית הספר מודעים היטב לחשיבותה של ההשכלה לעתידם, ורובם נשרו כשנותרו להם אך שנתיים עד לסיום הלימודים. בדו"ח זה הנושרים הצביעו על חמישה גורמים עיקריים לנשירה: כישלון בלימודים, מיעוט גבולות, התרועעות עם אנשים שאינם מתעניינים בלימודים, שעמום, חוסר הבנה והיעדר מעורבות ועניין בלימודים. ארקטין ועמיתיו (Erkkin, Okcabol & Ural, 2010) בחנו גורמי רקע לנשירה ומצאו שכישלונות לימודיים נשנים, תחושת אי קבלה מצד צוות המורים או קבוצת השווים, נוכחות דלה בבית הספר ותחושות ניכור כלפיו, מנבאים את הנשירה. במחקרם לא נערכה הבחנה בין הנשירה הגלויה לסמויה, ונראה כי מאפייני הנשירה הסמויה מזכרים בו כגורמי נשירה או כמשתנים הנלווים לה.

גליסון ודינרסקי (Gleason & Dynarski, 2002) הצביעו על היבטים נוספים ודיווחו על קיומו של מתאם חיובי בין נשירה מבית הספר לבין חמישה סוגי משתנים: א. מאפיינים דמוגרפיים ורקע משפחתי; ב. הישגים לימודיים; ג. תכונות אישיותיות; ד. נטילת תפקידים הוריים;

ה. מיצב סוציו-דמוגרפי נמוך. בין ההישגים הלימודיים שעלולים לקדם נשירה מוזכרים בין השאר ציונים נמוכים, מסלול לימודים לא עיוני, גיל גבוה מהמקובל בכיתה, בעיות משמעת, אי ביקור סדיר והשקעה מועטה בהכנה של שיעורי הבית. רוזנטל (Rosenthal, 1998, 2003) מוסיפה כי התפיסות והעמדות של המצויים בסיכון לנשירה כלפי בית הספר שליליות יותר. הם פחות מעורבים בפעילות בית-ספריות, פחות מתאמצים ושיאפיותיהם נמוכות יותר.

תכונות אישיותיות שמוזכרות בספרות מצביעות על הערכה עצמית נמוכה, מיקוד שליטה חיצוני וציפיות נמוכות מהלימודים (להב, 2012). על פי רוזנטל (Rosenthal, 2003, 1998), לנושרים הערכה עצמית נמוכה, ביטחון עצמי נמוך, תחושת חוסר ערך, בעיות בתקשורת בין-אישית, התנהגות אימפולסיבית, קושי בשליטה עצמית והפרעות קשב גבוהות יותר. לדידה, אף בספרות הענפה בתחום הנשירה אין מחקרים שמראים את תהליך ההחלטה של נושר בפוטנציה כאשר הוא עומד בפני השאלה האם יישאר בבית הספר או ינשור. חסרונו של מודל ניבוי לנשירה מעיב על היכולת ליצור תכנית התערבות להפחתת נשירה. יותר מכך, לפי באורס וספרוט (Bowers & Sprott, 2012) 40% מהנושרים אינם נראים כסובלים מבעיות לימודיות או התנהגותיות בשנתיים שלפני נשירתם. ייתכן כי טענה זו מתיישבת עם הצעתם של דופרה ועמיתיה (Dupere, Leventhal-Tufts, Crosnoe, Archambault & Janosz, 2015) להביא בחשבון אירוע בודד שהוביל לנשירה. הם מתכוונים לכך שמקרים רבים של נשירה נגרמו לבסוף בשל אירוע אחד מסוים, קשה, שהוביל להרמת ידיים, להתמרדות או לויתור על מסגרת הלימודים. על פי ההדגשה הזו, לגורמי הרקע מיוחסת השפעה נמוכה יותר. לצד כל אלה כדאי להזכיר את הסתייגותו של בלום (Bloom, 2010) מהניסיון לאתר קווים מאפיינים לנושרים. הוא טוען שהשונות הרבה בין מקרי הנשירה וגורמי הרקע שלהם מקטינים את הסיכוי להצליח בכך.

חרף זאת, לאורך השנים פותחו מודלים שונים שתכליתם להראות את הנתיב המוביל לנשירה, ביניהם המודל החברתי הוותיק של טינטו שנבנה כדי להעריך נשירה מלימודים אקדמיים (Tinto, 1998), המודל של ולאג' ועמיתיו (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989) המתמקד במעברים על רצף השנים בבית הספר, או המודל ההתפתחותי של פין (Finn, 1989). מודל שפותח לאחרונה בידי מופיט (Moffitte, 2008), מתמקד בהתנהגות אנטי חברתית ובלתי מסתגלת, כמו שימוש בסמים או גניבות "קטנות".

נראה כי המודל שמתקשר בצורה המתאימה ביותר למחקר הנוכחי, הוא המודל של רומברגר (Rumberger, 2011) שבניגוד לקודמים שהוצגו, הוא כולל היבט התפתחותי-אקולוגי וחותר להכללתם של גורמים רבים יותר: אינדיבידואליים (נתונים דמוגרפיים, נסיון חיים, כשלונות קודמים), גישה (כמו ערכים ודימוי עצמי) והתנהגות (מחויבות, מילוי משימות, קונפורמיות) לצד גורמים ארגוניים, כמו משפחה, קהילה ובית הספר.

לסיכום, נשירה היא גורם סיכון שעלול לאיים באופן חריף על עתידו של התלמיד. קשה מאוד להחזיר תלמיד שנשר ועזב את בית הספר למסגרת חינוכית, ועל כן יש לאתר תלמידים עוד כשהם מצויים בשלב הסמוי של הנשירה, כשהם עדיין חלק מבית הספר, ולטפל בבעיות שבגללן הם עלולים לנשור. קיימת חשיבות רבה לזיהוי הגורמים לנשירה מבית הספר. זיהוי גורמים אלו ואיתור של תלמידים הנמצאים בסיכון גבוה לנשירה הם תנאי להצלחתן של תכניות מניעה (Pabayo, Janosz, Bisset & Kawachi, 2014).

חרדת מבחנים ונשירה: המחקר הנוכחי

במחקר זה נעשה מאמץ לבחון את חרדת המבחנים כגורם שעשוי לסייע באיתור נושרים פוטנציאליים עוד בתחילת השלב הסמוי, ומתוך הבנה כי גם במסגרת תהליך הנשירה הסמויה ישנם שלבים של הידרדרות. הידרדרות זו מתבטאת בממדים שונים של ניתוק: קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים (בן רבי ועמיתים, 2014), בטרם יוכר התלמיד כנושר שאינו משויך למסגרת חינוכית נתונה. הממד הקוגניטיבי ניתן לצפייה ולכימות אובייקטיביים ומתמשכים ופשוטים יחסית, ועל כן נבחר במחקר הנוכחי לבטא את דרגת ההידרדרות על רצף הנשירה הסמויה. הוא נקרא בעבודה הנוכחית "מקדמי סיכון לנשירה", ומבוסס על נתוני היעדרויות, חיסורים ואיחורים.

בדומה לממצאים הללו, במחקר איכותני של לוי (2007), שהתמקד בחוויה האינטרה-פסיכית של הנוער הנושר, זוהו תמות המבארות לשיטתה את גורמי הנשירה, שיפורטו בקצרה להלן, המתיישבות במידה רבה עם גורמי רקע ותוצאה של חרדת מבחנים כפי שתוארו לעיל: בעיות בתפקוד, בלמידה ובביצוע, הישגים נמוכים, הערכה עצמית נמוכה, שביעות רצון נמוכה ותחושת ניכור כלפי בית הספר. מרבית הגורמים הללו שייכים לממד הקוגניטיבי. ייתכן שקיים אפוא קשר בין הנשירה והחרדה, בין אם מדובר בהשפעה ישירה ובין אם מדובר בקשרים עקיפים שמשפיעים עליהם משתנים נוספים, שלא ינותחו במחקר הנוכחי.

א. כישורים הסתגלותיים: תחושת מסוגלות עצמית, דימוי עצמי, עזובה, ויתור וייאוש. אלה הם מקדמים ברורים למצב של נשירה סמויה, ומעבר מנשירה סמויה לגלויה. אלה הם גם גורמים שתומכים בהתפתחותה ובהגברתה של חרדת מבחנים (Wong, 2008), ועלולים להשתלב במעגל המסלים של החמרת החרדה, הידרדרות לימודית והסתגלותית נוספת, עד כדי נשירה.

ב. טיב הקשר של התלמיד למערכת החינוכית: הרגשת מוגנות, תמיכת הצוות, קשר בין-אישי קרוב. כשאלה חסרים או לקויים, גדל הסיכון לנשירה. לוי (2011) מונה את האקלים הבית ספרי ואת טיב הקשר של התלמיד עם מוריו כגורם שמתקשר לסיכון לפתח חרדת מבחנים.

ג. הרקע המשפחתי: תפקוד הורי, תמיכה משפחתית, מצב כלכלי. לוי (שם) מצאה כי תמיכה הורית מועטה, יחס הורי שלילי כלפי הילד, למידתו והישגיו, ציפיות הוריות

נמוכות ותקשורת לקויה בין הילד להוריו, הם גורמים המובילים לנשירה. פלג (2003) מדווחת גם היא על גורמים דומים כזרז לחרדת מבחנים.

ד. כשלים קוגניטיביים: לקויות, כשלים לימודיים, קשיים במיומנויות למידה ובהתארגנות לימודית הם גורמים שמצאה לוי (שם) כתורמים לנשירה. חרדת המבחנים מוסברת במחקרים רבים כתוצאה של קשיים אלה ודומים להם (עינת, 2000; סגל ושמעוני, 2000; אשד-פלג, 2007; Ergene, 2011).

לסיכום, ישנו קשר מתבקש ומעניין בין חרדת המבחנים לבין תופעת הנשירה על מהלכיה הסמויים והגלויים. הגורמים המשותפים הבולטים ביותר הם הממד הקוגניטיבי של החרדה וההישגים הלימודיים. המחקרים שהוצגו לעיל מצביעים על קשר בין חרדת מבחנים להישגים נמוכים ובה בעת מלמדים אף על קשר בין הישגים נמוכים לסיכון לנשירה. לא אותרו מחקרים הבודקים במישרין את מידת ההשפעה של חרדת המבחנים על נשירה מבית הספר.

מטרת המחקר הנוכחי היא, אפוא, בירור הקשר שבין חרדת מבחנים ועוצמתה לבין נשירה מבית הספר תוך בדיקה של רמת ההישגים הלימודיים כגורם נוסף וחשוב. הציפייה היא למצוא קשר חיובי בין חרדת המבחנים לסיכון לנשירה, וקשר שלילי בין ההישגים לנשירה ולחרדת המבחנים. הקשר המבוקש עשוי שלא להתגלות באופן הכרחי כקשר ישיר, משום שייתכן כי ההשפעות ההדדיות קשורות בגורמים נוספים שלא נבחנו במחקר הנוכחי ומשפיעים הן על החרדה והן על הנשירה.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 127 נבדקים בגיל חט"ב (כיתות ח' ו-ט'), משלושה בתי ספר במרכז הארץ, רובם ילידי ישראל. המשתתפים הוגדרו על ידי ועדות החלטה כנושרים סמויים, כלומר: מועדים לנשירה. הם מייצגים במחקר הנוכחי נושרים סמויים בדרגות שונות של הידרדרות במדד ההתנהגותי של הניתוק באמצעות רישום חיסורים, היעדרויות ואיחורים. הנבדקים המוגדרים כמתמידים, הם תלמידי כיתות חזקות בבית ספר שיש בו גם אוכלוסיות מוחלשות.

שניים מבין שלושת בתי הספר הם מוסדות חינוך של "הזדמנות שנייה". בשניהם נדגמו למחקר כל תלמידי כיתות ח' ו-ט'. בית הספר השלישי נחשב בית ספר רגיל, אך הוא משרת תלמידים משכונות בעיר המאופיינות בתושבים המשתייכים לדירוג חברתי-כלכלי נמוך, חלקם גם מוכרים לשירותי הרווחה.

מתוך בית הספר נדגמו המשתתפים בצורה הבאה: עבור קבוצת הביקורת הגדירו היועצות את הילדים המתמידים, הנמוכים ביותר בנתוני המשמעת והחזקים בהישגיהם הלימודיים

בבית הספר. עבור קבוצת המחקר, הגדירו היועצות את התלמידים המצויים בסיכון גבוה לנשור. במדגם היו עולים ספורים מחבר המדינות לשעבר. התפלגות הנבדקים לפי מגדר ולפי התמדה ונשירה סמויה, מוצגת בלוח 1.

לוח 1: התפלגות הנבדקים לפי מגדר ולפי מקדם הסיכון לנשירה (בסוגריים): השכיחות היחסית מתוך כלל המדגם ($n=127$)

סה"כ	התמדה ונשירה סמויה		סה"כ
	נושרים סמויים	מתמידים	
מגדר	בנים	45 (58.4)	32 (41.6)
	בנות	35 (62.0)	19 (38.0)
סה"כ	127 (100)	80 (59.8)	51 (40.2)

כלי המחקר

א. חרדת המבחנים הוערכה באמצעות שאלון להערכת חרדת המבחנים - TAI, בגרסה העברית סח"ב (זיידנר ונבו, 1988). השאלון מכיל 19 פריטים, המתארים היבטי חרדה לפני המבחן או במהלכו. סולם התשובות נע בין 1 (כמעט אף פעם) ל- 4 (כמעט תמיד). מקבץ הפריטים בשאלון נבנה לפי ארבע קטגוריות הממוקדות בארבעת ממדי החרדה: רגש, קוגניציה, התנהגות, פיסילוגיה.

לוח 2: מהימנות כללית וקטגוריאלית כפי שחושבה במחקר הנוכחי, באמצעות אלפא של קרונברך ומתאם פירסון לשאלון חרדת המבחנים ופיזור הפריטים בקטגוריות

מהימנות	הפריטים	סך כל הפריטים	
$\alpha = .85$	1-19	19	כלל הפריטים
$\alpha = .81$	3,4,5,6,11,15,17,19	8	קטגורית קוגניציה
$\alpha = .73$	8,10,13,14,18	6	קטגורית רגש
$\alpha = .58$	2,7,9	3	קטגורית התנהגות
$r = .39$	12,16	2	קטגורית פיסילוגיה

הנתונים מלמדים כי המהימנות הכללית היא 0.85. בחלוקה לקטגוריות, המהימנות הגבוהה ביותר כמו גם מספר הפריטים הגבוה ביותר קיימת בקטגוריה הכוללת היגדים הנוגעים לצד הקוגניטיבי של החרדה.

קטגוריית ההיגדים שעליהם התבסס הממד הפיסי הראתה מהימנות נמוכה ($r = 0.39$), ועל כן הממד הזה אינו מוצג בפרק הממצאים. בקטגוריה "רגש" הושמט מהניתוחים היגד מספר 1 מאחר שלא תרם למהימנות. מהימנות הקטגוריה עם היגד זה נמצאה $\alpha = 0.52$.

ב. ההישגים הלימודיים הוגדרו כמותית באמצעות ציוני סוף השנה של הנחקרים. נאספו גיליונות הציונים של התלמידים או ריכוזי ציונים במקצועות שונים כפי שנאספו על-ידי המחקרים לקראת תעודות סוף השנה. משתנה זה נחלק לשניים:

1. ממוצע ציונים כללי הכולל את סך כל מקצועות הלימוד.

2. ממוצע מקצועות העשרה (של"ח, ספורט, כישורי חיים, מוסיקה, מנהיגות קבוצתית, אמנות).

יש לציין כי נבדק גם ממוצע ציוני מקצועות הליבה (מתמטיקה, אנגלית, לשון, עברית ותנ"ך) משום שתחומי דעת אלה נחשבים בבית הספר למעוררי חרדה במיוחד, אך ממוצע זה לא נמצא כמשתנה בעל משמעות במחקר הנוכחי ולכן הושמט.

ג. מקדמי הסיכון לנשירה, כלומר ממדי הניתוק ההתנהגותי מבית הספר הוערכו באמצעות נתוני משמעת. המדדים הללו מאגדים את כלל האיחורים, החיסורים וההיעדרויות של התלמיד כפי שנאספו על-ידי צוות בית הספר. מדד זה להערכת הסיכון לנשירה מצטרף להגדרת קבוצת המחקר שהוגדרה כ"מועדים נושרים" על-ידי ועדת ההחלטה ומקביל לו במחקר הנוכחי. משתנה הסיכון לנשירה נבחן במחקר הנוכחי עבור כל הנבדקים, והוא משתנה רציף, ואילו המועדות לנשירה מגדירה מראש את קבוצת המחקר, והיא משתנה נומינלי.

הליך המחקר

הוגשה בקשה להנהלת בתי הספר לאישור העברת שאלונים לתלמידים ולקבלת התעודות ונתוני המשמעת. בשל העובדה כי השאלונים אינם אנונימיים והאינפורמציה רגישה, היה קושי בקבלת אישורים. בהמשך, הועברו כ-150 שאלונים בשלושה בתי ספר ממרכז הארץ. שניים מהם מוגדרים כבתי ספר של "הזדמנות שנייה", ובית ספר נורמטיבי המשרת תלמידים משכונות מוחלשות. יועצות בתי הספר הללו הגדירו מבין כלל התלמידים את אלה אשר לפי ועדות החלטה נמצאים בסיכון לנשירה. השאלונים הועברו לתלמידים אלה, ולא לבני כיתותיהם שלא זוהו כנמצאים בסיכון לנשירה. בנוסף, הועברו שאלונים ב-2 כיתות המוגדרות ככיתות חזקות, כקבוצת ביקורת. השאלונים הועברו על ידי החוקרת עם הצוות החינוכי והטיפול של בית הספר (יועצת, מחנכת ובת שירות לאומי). רבים מהתלמידים נזקקו לתיווך במילוי השאלונים משום שהביעו קושי בקריאת ההוראות

וההיגדים. עבורם, השאלון הוקרא באופן אישי על ידי אחת מנשות הצוות. זה היה התינוך היחיד, והוא ניתן באופן זהה לכל מי שהתקשה בקריאה.

הציונים ונתוני המשמעת נאספו על-ידי היועצות ומחנכי הכיתות עבור כלל הנבדקים במחקר.

בשל הצורך ליצור התאמה בין השאלון לבין נתוני המשמעת והציונים של כל תלמיד, השאלונים סומנו בסימון מספרי שקושר לשמותיהם. המפתח לקשר שבין השם למספר נותר בידי היועצות ולא הגיע לידי החוקרות. כ-18 שאלונים נפסלו. חלקם הקטן בשל היותם אנונימיים וחלקם הגדול בשל מילוי לא תקין.

הממצאים

ממצאי המחקר נותחו ועובדו בהתאם להשערות שגובשו קודם לכן, וזו תמציתם:

לבדיקת ההשערה לפיה **ככל ששיעורה של חרדת המבחנים גבוה יותר, כך גבוהים מקדמי הסיכון לנשירה**: נמצא כי חרדת המבחנים אצל הנושרים הסמויים **גבוהה יותר** מאשר אצל קבוצת התלמידים המתמידים, בעיקר **בממד הקוגניטיבי** של חרדת המבחנים. נמצא כי חרדת מבחנים יכולה לשמש כמנבא משמעותי לנשירה, ובמיוחד בממד הקוגניטיבי (לוחות מספר 4,5,8).

לבדיקת ההשערה לפיה **ככל ששיעורה של חרדת המבחנים גבוה יותר, כך רמת ההישגים הלימודיים נמוכה יותר**: נמצא כי ככל שחרדת המבחנים בממד הקוגניטיבי **עולה**, רמת ההישגים **יורדת** בממוצע כלל הציונים וגם במקצועות ההעשרה. נמצא גם כי ככל שחרדת המבחנים בממד הפיסיוולוגי **עולה**, רמת ההישגים הלימודיים **יורדת** בממוצע הציונים במקצועות העשרה (לוח 6).

לבדיקת ההשערה לפיה **ככל שרמת ההישגים הלימודיים נמוכה יותר, כך יגדל הסיכון לנשירה**: נמצא **קשר מובהק** בין רמת ההישגים הלימודיים לבין רמת הסיכון לנשירה. הישגים לימודיים הם המנבא החזק ביותר לנשירה (לוחות מספר 4, 7, 8).

סטטיסטיקה תיאורית: הנתונים של הנבדקים במשתני הסיכון לנשירה וחרדת המבחנים רוכזו וחושבו עבורם ממוצעים וסטיות תקן. התוצאות מופיעות בלוח מספר 3. בלוח כלולים נתונים של הנושרים הסמויים ושל המתמידים. כמו כן בוצעה השוואה במשתנה המגדר בין שתי קבוצות המדגם.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של הנבדקים במשתנה מועדות לנשירה ובמשתנה חרדת מבחנים (n=131)

המשתנה	ערכי המשתנה	בנות		בנים		סה"כ	
		ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
התמדה / נשירה סמויה	נושרים סמויים	35.35	40.05	34.87	33.78	36.9	36.3
	מתמידים	21.84	19.93	16.63	12.17	18.6	15.5
חרדת מבחנים	נושרים סמויים	2.18	.58	2.37	.56	2.33	.58
	מתמידים	2.15	.522	2.07	.42	2.10	.45

מהנתונים ניכר כי ממוצע החיסורים של הנושרים הסמויים גבוה מממוצע המתמידים. בקבוצת הנושרים הסמויים אין הבדל מובהק בממוצע הביקור הסדיר בבית הספר בין הבנים לבנות. לעומת זאת, בקבוצת המתמידים ממוצע החיסורים אצל הבנות (21.84) גבוה יותר מממוצע החיסורים אצל הבנים (16.63). ניכר כי הנושרים הסמויים חרדים יותר מהמתמידים אך לא בהרבה. הבנות בשתי קבוצות המדגם חרדות יותר מהבנים - כמעט. סטיות התקן בקרב הנושרים הסמויים גדולה במיוחד במשתנה נשירה סמויה שנגזר מנתוני המשמעת.

בלוח 4 מוצגת השוואה במשתני חרדת המבחנים וההישגים הלימודיים בין הנושרים הסמויים לבין המתמידים.

לוח 4: מבחן t למדגמים בלתי תלויים, להשוואה בין נושרים סמויים לבין המתמידים (n=131)

p	t	מתמידים		נושרים סמויים		חרדת מבחנים
		ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
.019	2.370	.45	2.10	.58	2.3	חרדת מבחנים כללית
.00	4.118	.49	1.77	.68	2.3	ממד קוגניטיבי של חרדת המבחנים
.61	-.506	.51	2.57	.59	2.5	ממד רגשי של חרדת המבחנים
.11	1.575	.75	2.34	.75	2.6	ממד התנהגותי של חרדת המבחנים
.00	-3.917	9.9	79.6	9.3	72.3	ממוצע ציונים
.00	-2.913	9.0	88.3	10.5	82.7	ממוצע ציוני העשרה

מהנתונים עולה כי הנושרים הסמויים גבוהים באופן מובהק בשיעורי חרדת המבחנים לעומת המתמידים. הממד הקוגניטיבי של החרדה נמצא בקשר מובהק לסיכון לנשירה. כמו כן קבוצת הנושרים הסמויים נמוכה באופן מובהק בהישגים הלימודיים ביחס למתמידים, הן בממוצע הציונים הכללי והן בממוצע הציונים של מקצועות ההעשרה.

בלוח 5 מוצגים נתוני הקשר שבין חרדת המבחנים על-פי ממדי חרדת המבחנים (הממד הקוגניטיבי, הממד הרגשי והממד ההתנהגותי) לבין נתוני הביקור הסדיר שמבטאים את מקדמי הסיכון לנשירה עבור כלל המדגם, עבור קבוצת הנושרים הסמויים ועבור המתמידים.

לוח 5: מתאמי פירסון לקשר בין מדדי החרדה לסיכון לנשירה עבור כלל הנבדקים ובחלוקה לקבוצות (נושרים סמויים / מתמידים) (n=131)

חרדת מבחנים			מקדמי סיכון לנשירה
	כלל הנבדקים	נושרים סמויים (n=80)	מתמידים (n=50)
חרדת מבחנים כללית	25.**	23.	16.
ממד קוגניטיבי של חרדת המבחנים	19.*	12.	13.
ממד רגשי של חרדת המבחנים	17.	20.	30.*
ממד התנהגותי של חרדת המבחנים	23.*	26.	07.

* $p < .05$

** $p < .01$

ניכר מהנתונים הקשר הברור בין חרדה לבין מקדמי הסיכון לנשירה בקבוצת כלל הנבדקים. בקרב הנושרים הסמויים הקשר מובהק רק בממד הפיסי של החרדה, ואילו בקרב המתמידים הקשר בין מקדמי הסיכון לבין החרדה מופיע רק בממד הרגשי.

בלוח 6 מופיעים מתאמי פירסון עבור חרדת המבחנים על-פי ארבעת ממדי חרדת המבחנים, החרדה הכללית, לבין הישגים לימודיים. משתנה ההישגים הלימודיים נמדד באמצעות ממוצע כלל הציונים ובאמצעות ממוצע מקצועות העשרה.

לוח 6: מתאמי פירסון לקשר בין ממדי החרדה להישגים לימודיים עבור כלל הנבדקים ובחלוקה לקבוצות (נושרים סמויים / מתמידים) (n=131)

הישגים לימודיים						חרדת מבחנים
מתמידים (n=50)		נושרים סמויים (n=80)		כלל הנבדקים		
ממוצע מקצועות העשרה	ממוצע כלל הציונים	ממוצע מקצועות העשרה	ממוצע כלל הציונים	ממוצע מקצועות העשרה	ממוצע כלל הציונים	
31.-*	12.-	18.-	16.-	26.-**	20.-**	חרדת מבחנים כללית
32.-*	11.-	09.-	20.-	25.-**	26.-**	ממד קוגניטיבי של חרדת המבחנים
29.-*	13.-	14.-	05.-	18.-	06.-	ממד רגשי של חרדת המבחנים
10.-	01.-	20.-	09.-	19.-	10.-	ממד התנהגותי של חרדת המבחנים

* $p < .05$

מהנתונים עולה כי הקשר בין חרדת המבחנים הכללית לציונים לסוגיהם הפוך לכל אורך הדרך ומובהק חלקית. בחישוב עבור כלל הנבדקים המתאם גבוה ומובהק בחרדה הכללית ובממד הקוגניטיבי שלה. ממוצע הציונים בלימודי ההעשרה נקשר גם לממד הפיסי של החרדה. פירוש הדבר הוא כי ככל שהחרדה גוברת, כך יורדים הציונים. בקרב הנושרים הסמויים רק הממד הפיסי נקשר באופן מובהק למקדמי הסיכון לנשירה, ובקרב המתמידים הקשר המובהק מתגלה בחרדה הכללית ובממדים הקוגניטיבי והרגשי.

בלוח 7 מופיעים מתאמי פירסון שחושבו לצורך בדיקת הקשר בין מקדמי הסיכון לנשירה לבין הישגים לימודיים הן בממוצע הכללי והן בממוצע של מקצועות ההעשרה.

לוח 7: מתאמי פירסון לקשר בין מקדמי הסיכון לנשירה להישגים לימודיים עבור כלל הנבדקים ובחלוקה לקבוצות (נושרים סמויים / מתמידים) (n=131)

ממוצע מקדמי סיכון לנשירה	הישגים לימודיים					
	כלל הנבדקים		נושרים סמויים (n=80)		מתמידים (n=50)	
	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
	כלל	מקצועות	כלל	מקצועות	כלל	מקצועות
	הציונים	העשרה	הציונים	העשרה	הציונים	העשרה
	49.-**	60.-**	50.-**	73.-**	38.-**	17.-

** $p < .01$

הנתונים מלמדים על קשר הפוך ומובהק בין ממוצעי ההישגים השונים לבין מקדמי הסיכון לנשירה. ככל שההישגים נמוכים, כך גדלים מקדמי הסיכון לנשירה מבית הספר. הממצאים בולטים במיוחד בקבוצת הנושרים הסמויים לעומת התלמידים המתמידים.

לבחינת הקשר התהליכי בין חרדת מבחנים והישגים לימודיים לסיכון לנשירה נבדק הקשר המנבא בין שלושת המשתנים ונמצא כי ככל ששיעורה של חרדת המבחנים גבוה יותר בהיבט הקוגניטיבי, כך גבוהים יותר מקדמי הסיכון לנשירה. כמו כן נמצא כי ההישגים הלימודיים הם מנבא מובהק לסיכון לנשירה.

לוח 8: תוצאות ניתוח רגרסיה (בשיטת enter) לניבוי הקטגוריה נשירה על ידי קטגוריות החרדה וממוצעי ציונים ($n=127$)

מקדמי הסיכון לנשירה (ממוצע היעדרויות וחיסורים לא מוצדקים)				
	B	s.e	B	p
חרדת מבחנים כללית	578.85	239.75	10.351	0.18
ממד קוגניטיבי של חרדת מבחנים	-252.43	101.08	-5.265	.014
ממד רגשי של חרדת מבחנים	-181.97	76.075	-3.464	.019
ממד התנהגותי של חרדת מבחנים	-86.12	38.346	-2.311	.027
ממוצע ציונים כללי	-1.16	-.418	-.411	.00
ממוצע ציוני העשרה	-1.46	-.238	-.510	.00
r^2	.53			
F	13.703			

ממצאי המחקר מלמדים כי הישגים לימודיים הם המנבא החזק ביותר לנשירה. הקשר מובהק מופיע הן בממוצע הציונים הכללי והן בממוצע ציוני ההעשרה. רמת הסיכון לנשירה גבוהה יותר ככל שרמת ההישגים נמוכה יותר. יתרה מזאת, נמצא כי חרדת מבחנים יכולה לשמש כמנבא משמעותי לנשירה, ובמיוחד בממד הקוגניטיבי.

דין

הנשירה מבית הספר היא אחת מהתנהגויות הסיכון הקיימות בקרב בני נוער ויש לה השלכות שליליות הן על מצבם של הנושרים בהווה והן על המשך חייהם (Dupere et al, 2011; Rumberger, 2015; כהן-נבות ואחרים, 2001; להב, 2004). במחקרים שונים הוזכר כי בית הספר הוא גורם משמעותי שמשפיע על הנשירה, והאתגר החינוכי הוא להבין טוב יותר את תהליכי הנשירה המתרחשים בבית הספר כדי שמחנכים יוכלו להתערב ולתמוך בתלמיד עד שיסיים את בית הספר בהצלחה. הבנת תהליך הנשירה מבית הספר היא מוגבלת חרף הימצאותם של מודלים שונים המיועדים לכך במחקר (כמו: Tinto, 1993).

(Moffitte, 2008, Rumberger 2011). ניתוח הספרות המחקרית מעלה כי ספק אם נבדקה בפועל בעיית הנשירה כשילוב בין קשת הגורמים האישיים, החברתיים, המשפחתיים, הבית-ספריים, והתרומה של כל אחד ואחד מהם לנשירה (Audas & Williams, 2007).

במחקר הנוכחי ניתן דגש על שני מרכיבים: חרדת מבחנים והישגים לימודיים. חרדת מבחנים היא שם כולל לקשת רחבה של תופעות אשר המשותף לכולן היא העובדה שהתלמיד פועל במצבי מבחן שאינה ממצא את יכולתיו. מחקרים מצביעים על כך כי 30% מהתלמידים סובלים מחרדת מבחנים (אשד-פלך, 2007). חרדת מבחנים נבדקה כגורם המנבא סיכון לנשירה מבית הספר (Datta, 2013) והיא עשויה לבוא לידי ביטוי ברבדים רגשיים, פיסיוולוגיים, חשיבתיים והתנהגותיים (ברוורמן ורויטמן, 2009). חוקרים רבים טוענים כי החרדה עצמה גורמת לירידה בהישגים (למשל, Cassady & Finch, 2015). החרדים מהבחניות מחלקים את הקשב שלהם בין מטלות הבחינה לבין חווית החרדה, ובין הדאגות והפחד מהכישלון, וכתוצאה מכך נפגעים ביצועיהם במבחנים (אשד-פלך, 2007; Datta, 2013).

המטרה הראשונה של המחקר הנוכחי הייתה לבחון **האם חרדת מבחנים קשורה לסיכון לנשירה, העלתה תשובה חיובית בעיקרה**. ישנו הבדל על גבול המובהק בין תלמידים שוועדת ההחלטה הגדירה אותם כנושרים, אשר משקפים את ההגדרה לנשירה סמויה, לבין תלמידים נורמטיביים בחרדת מבחנים כללית. תשובות הנבדקים לשאלון מלמדות בבירור כי המועדים לנשירה חרדים יותר בעת מבחן. עיון ממוקד מגלה כי עיקר ההבדל בין תלמידים המוגדרים נושרים סמויים לבין התלמידים הנורמטיביים הוא בממד הקוגניטיבי של החרדה. הביטוי לכך נצפה בקשיים בשליפת חומר בזמן המבחן, קושי בהבנת הוראות המבחן ושאלותיו, קושי להתבטא בצורה מובנת בזמן המבחן, קשיים בהתארגנות ובלמידה לקראת המבחן, עיוותי תפיסה ואמונות שגויות (Selkirk et al, 2011; Urhahne et al, 2011), הערכה שגויה של חשיבות המבחן ותוצאותיו ותודעת כישלון מובנית (לוי-יצחק, 2007; Weber & Bizer, 2006), לקויות ומיומנויות חסרות (לוי, 2011).

קשה להצביע על מחקר קודם שהראה קשר בין חרדת מבחנים לנשירה כפי שנמצא במחקר הנוכחי. עם זאת, במחקרים בתחום הספורט נמצא קשר מובהק בין חרדת ביצוע לנשירה של מתבגרים מספורט מקצועי. מעצם מהותו התחרותית, ההישגית והמדידה כמותית, הספורט המקצועי מגביר את החשש מכישלון ומהערכה שלילית של הסביבה. מכאן שבספורט התחרותי טמון פוטנציאל רב לתגובות חרדה. נמצא כי כאשר הפחד מכישלון הוא מרכיב דומיננטי בהתנהגות הספורטאי, הסיכון לנשירה מהספורט המקצועי גבוה יותר (גרון, רביב ולידור, 2010).

ההשוואה לתחום הספורט התחרותי והמקצועי מאפשרת לחדד את הקשר בין חרדה וספקות עצמיים בהצלחה לבין ויתור מוחלט. הנשירה פועלת באותו האופן: המצב שבו פרט מרגיש נמדד ומוערך על-פי הישגיו, יוצר בו חששות גדולים ממצב ההיכנות ומתוצאותיו, עד כי ייתכן שיחליט לוותר על הכול - על חוויית המצוקה והקושי, אבל גם על הסיכוי להצלחה

ולהתקדמות. במצב רגיש שבו תלמיד מועד במידה זו או אחרת לנשירה ומפתח בהדרגה ניתוק והתרחקות מהמסגרת הלימודית, ייתכן שהחוויה הלא נעימה והמטרידה שכרוכה במבחן המעורר חרדה, תכריע את הכף ותהיה הגורם שהביא אותו להרים ידיים ולוותר.

חוקרים שונים קושרים בין המרכיב הקוגניטיבי במיוחד לבין ההסלמה של חרדת המבחנים (זיידנר ונבו, 1988; Urhahne et al, 2011). ישנה ספרות ענפה המחזקת את הטענה כי חרדה מחבלת בביצועים הקוגניטיביים. הסיבה המרכזית היא הפניית קשב לעצמי במקום למשימה, קרי, כאשר אדם חש חרדה גבוהה, הוא שוקע בעצמו ובמחשבותיו, וחש מודעות עצמית גבוהה, ספקות ותחושה של ירידה בערכו העצמי אשר מפריעות לו להתמקד בבכיה עצמה.

כאמור, להיבטים קוגניטיביים יש השפעה רבה על היווצרות חרדת המבחנים. תפיסת המצב כמאיים גורמת לעלייה ברמת החרדה. בדומה להפרעות חרדה הנוצרות עקב פרשנות שגויה או מוגזמת של מצבים במציאות, כך גם חרדת המבחנים מאופיינת בסט הנחות ותפיסות לא יעילות: תפיסה עצמית שלילית ("אני לא מספיק חכם בשביל לעבור") וכן חשיבה לא רציונלית; נטייה לחשיבה דיכוטומית, שלילית ופסימית. בנוסף, קיימת נטייה לייחוסים פנימיים שליליים יציבים וייחוסים חיצוניים חיוניים כמצביים (תפיסת ההצלחות כמקורות, חד-פעמיות, תלויות בגורל, בעין רעה וכו') בעוד הכשלונות נתפסים כתוצאה מחוסר יכולת קבועה ומהיעדר תמידי של כישורים (O'Carroll & Fisher, 2013).

במקרים רבים נוצר מעגל שלילי של חרדה כאשר התפיסות והאמונות השליליות מביאות לחרדה וזו מביאה לירידה בביצועים. הירידה בביצועים מביאה לעלייה בחרדה ולירידה בדימוי העצמי אשר מביאים לעלייה נוספת בחרדה (Wong, 2008). נמצא כי חרדת מבחנים היא אחד מגורמי ההשפעה המרכזיים על הלמידה ועלול להגרום לקשיים בתהליך הלמידה, לבעיות בתפקוד בזמן הבחינה ולקשיים רגשיים נלווים. כישלון בלמידה ותחושות של תסכול, ניכור ואכזבה מבית הספר מביאות את התלמיד לחוש חוסר שייכות וגורמות לעיתים לנשירתו מהמסגרת החינוכית והחברתית (Rumberger, 2011).

החלק האחרון של פרק התוצאות מבהיר כי הממד הקוגניטיבי של חרדת המבחנים עשוי להיחשב מנבא מובהק או לפחות משתנה בעל קשר ברור להתגברות מקדמי הסיכון לנשירה. מדוע מכל הממדים של חרדת הנשירה, הממד הפיסי, ההתנהגותי, הרגשי והקוגניטיבי, דווקא הממד האחרון הוא שנקשר בצורה הברורה ביותר לנשירה? בספרות קשה למצוא תשובה משכנעת לממצא הזה. עיון בסקירה של תכניות התערבות עבור נוער בסיכון שנהוגות בבתי הספר בישראל כחלק מהמאבק בנשירה מלמד כי ישנו קו דומיננטי שמתמקד בצד הקוגניטיבי של מאפייני הנשירה. טרומר ועמיתיה (2007) מזכירים בהקשר הזה תכניות המבוססות על עקרונות התיווך, תכניות המוקדשות לשיפור מיומנויות בשדות שונים ותכניות הממוקדות במערך תומך לשיפור ההישגים. כל אלה מחזקים את הקשר שנמצא במחקר הנוכחי בין חרדת מבחנים על רקע קוגניטיבי לבין הגברת הניתוק בקרב נושרים סמויים.

ממצא זה אף נקשר למטרה נוספת של המחקר הנוכחי שהיא בדיקת הקשר בין חרדת המבחנים להישגים הלימודיים. במחקר הנוכחי, כצפוי, הנתונים תומכים בקשר זה באופן מובהק ועקבי.

חרדת מבחנים גורמת לקושי בהיזכרות בחומר, בהבנת הנדרש בבחינה, בארגון החומר ולסימפטומים נוספים הפוגעים בביצועים של התלמידים במבחנים, כמו גם למצוקה אישית ולירידה בציונים (Hoferichter et al, 2014). חוקרים רבים טוענים כי החרדה עצמה גורמת לירידה ברמת ההישגים (אשד פלק, 2007). בנוסף, יש הטוענים כי הקשר בין חרדת מבחנים לבין הישגים מוסבר על ידי גורם מתווך והוא הציפייה להישגים. במחקר שנערך לסטודנטים ושטרתו הייתה לבדוק את הקשר בין חרדת בחינות בזמן המבחן הסופי לבין ציפיות הסטודנטים מעצמם, נמצא כי החרדה במבחן הסופי הייתה קשורה לציפיות הסטודנטים לביצועים שלהם בבחינה זו. כמו כן נמצא כי החרדה הייתה קשורה להישגים במבחנים הקודמים והתבססה עליהם (Burns, 2004). לא נוכל לטעון שזוהי כיוון ההשפעה ולומר שכיטלונות סדרתיים בלימודים הם הגורם המביא גם לחרדת המבחנים וגם לנשירה, ולכן לא נוכל גם לקבוע כי מצב מתמשך של חוויות הצלחה עבור מועדים לנשירה (או נושרים סמויים) ישפר את שני המשתנים הללו. כל שניתן לראות הוא קשר בין שלושת הגורמים, המרמז למערכת מעגלית או מסתעפת של השפעות ביניהם.

חוט השני המקשר בין הנשירה, ההישגים הנמוכים וחרדת המבחנים הוא כאמור הממד של התפקוד הקוגניטיבי. ממד זה מופיע גם בהתבוננות במטרה השלישית של המחקר - **בדיקת הקשר בין ההישגים הלימודיים לבין התגברות הסיכון לנשירה. כמצופה, במחקר הנוכחי התגלה כי ככל שרמת ההישגים הלימודיים נמוכה יותר, כך יגדל הסיכון לנשירה.** ממצאי המחקר איששו השערה זו באופן מובהק: נמצא כי רמת ההישגים הלימודיים אצל התלמידים בסיכון לנשירה נמוכה לעומת התלמידים המתמידים. כהן נבות ואחרים (2001) מצאו במחקרם ממצא דומה שהצביע על כך שנושרים מאופיינים בין היתר בהישגים לימודיים נמוכים והתנתקות מהתהליך הלימודי. על-פי בן רבי ועמיתים (2014), 22% מילדי ישראל חווים תחושת ניתוק קוגניטיבי כלפי בית הספר, והם מציינים כי הישגים נמוכים בבית הספר נחשבים במחקרי העשור האחרון מאפיין הקשור לנשירה.

ממצא נוסף מתייחס לקשר בין נשירה למגדר. לפי ממצא זה, אין הבדל מהותי בין הבנים לבנות בקבוצת הנושרים ברמת הסיכון לנשירה. ממצא זה תואם מחקר אורך שנערך בפינלנד (Hakkarainen, 2015), אך מנוגד למחקר ישראלי שהראה כי בנות נמצאות בסיכון גבוה יותר לנשירה (הכנסת, 2002). במחקר אחר נמצא שבנים היו מועדים פחות לנשירה מבנות לאחר פיקוח על התפקוד האקדמי (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, 2000 & Hawkins). במחקר שנערך בשכונות העוני של סין, נמצאו ראיות מובהקות שבנות נושרות יותר מהבנים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבה, ואילו הבנים מתחילים לנשור בבית הספר התיכון יותר מהבנות (Brown & Park, 2002). בן רבי ועמיתיה (2014) מצאו

כי בחינוך הממלכתי אין הבדל בין בנים לבנות, ואילו בחינוך הממלכתי-דתי לבנות סיכון מוגבר לנשור. נתוני הנשירה בפועל, עם זאת, מצביעים על סיכון כפול ויותר לבנים, לעומת הבנות (הלמ"ס, 2013), אך יש לזכור כי המחקר הנוכחי אינו כולל נתוני נשירה בפועל, אלא נתוני סיכון מנבאי נשירה.

כיוון שישנה תמונה רבת פנים בעניין הנשירה והמגדר שהמחקר הנוכחי מצטרף אליה ומוסיף למורכבותה, נדרשת חקירה מעמיקה יותר כדי לעמוד על ההבדלים בין בנים לבנות בהיבטים השונים של רמת הסיכון לנשירה. תועלת מחקרית ומעשית נוספת תצמח מבדיקת משתנה החרדה הכללית וחרדת המבחנים בקרב נושרים גלויים שכבר נפלטו ממסגרות החינוך. בדיקה זו תגלה מה חלקה של חרדת המבחנים בנשירה בפועל מעבר למה שהתגלה במחקר הנוכחי לגבי שלב הנשירה הסמויה.

סיכום והשלכות

הספרות המקצועית הקיימת בתחום של נשירה ובתחום של חרדת מבחנים מתיישבת ברובה עם ממצאי המחקר הנוכחי המעידים על חרדת מבחנים והישגים לימודיים נמוכים כגורמים מנבאים לנשירה. בנוסף, מחקר זה מוסיף תרומה חדשה לקשר שלא נבדק במישרין קודם לכן, ומלמד כי חרדת המבחנים נקשרת למועדות לנשירה ולסיכון מסלים בקרב הנושרים הסמויים למעבר לקראת נשירה מלאה.

מחנכים, מורים ואנשי קידום נוער מיודעים עם תופעת הנשירה ופועלים למציאת דרכים מטיבות למיגורה. כחלק ממאמצים גדולים ומתמידים לצמצום הנשירה ולהבטחת הישגים מקסימליים של תלמידים במסגרות החינוך, נהיר שישנה חשיבות גדולה לזיהוי הגורמים לנשירה מבית הספר. זיהוי גורמים אלו ואיתור של תלמידים הנמצאים בסיכון גבוה לנשירה הוא תנאי להצלחתן של תכניות מניעה (רונן וחממה, 2011; Freeman & Simonsen, 2015). בבניית תכנית מניעה לצמצום הנשירה מבית הספר יש להתייחס להיבטים הקוגניטיביים של חרדת המבחנים ולעבודה משותפת עם התלמידים על התפיסות, האמונות והעמדות שלהם לגבי עצמם ולגבי הלימודים. תכנית מניעה זאת תסייע להם בשינוי תפיסתם העצמית כתלמידים ותשאיר אותם במעמד של תלמידים מתמידים עד סיום חוק לימודיהם.

מקורות

- אבן-סואיז, ר' (2002). **הקשר בין סגנונות התקשרות, דימוי עצמי וחרדת בחינות**. (חיבור לקבלת תואר מוסמך). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- אשד-פלך, מ' (2007). **חרדה והתקפי חרדה, חרדת בחינות ולקויות למידה**. הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. אוחר מתוך <http://www.psychology.org.il>.
- בן לביא, ש', טוראל, מ', גומפל, ע', פינס, א', וינוקור, מ' ושניידרמן, ס' (1995). חרדת בחינות בקרב מתבגרים. **תפנית**, 8, 1-5.
- בן-רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל - בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בית הספר - דו"ח מחקר**. ירושלים: מרכז אנגלברג לילדים ונוער, עבור ועדת הכנסת לקידום זכויות הילד.
- ברוורמן, ע' ורויטמן, ד' (2009). **התמודדות עם חרדת מבחנים - מודלינג**. אוחר מתוך <http://www.smarttools.co.il>
- בק, ט' א' ואמרי, ג' (2009). **הפרעות חרדה ובעת, התיאוריה והטיפול ההכרני**. רמת גן: מכון פסגות.
- גולדברג, י' (2005). **חרדה ופאניקה - דרכי התמודדות**. קריית ביאליק: אח.
- גרון, א', רביב, ש' ולידור, ר' (2010). **מוטיבציה לפעילות גופנית ולספורט**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004). הודעה לעיתונות. 7 ביולי 2004.
- הפרט, י' ד' (2011). יסודות הטיפול הקוגניטיבי ההתנהגותי. בתוך: צ' מרום, א' גלבוע-שכטמן, נ' מור, ו' מאירס (עורכים). **טיפול התנהגותי-קוגניטיבי במבוגרים: עקרונות טיפוליים** (עמודים 1-16). תל אביב: דיונון.
- זיידנר, מ', נבו, ב' וליפשיץ, ה' (1988). **סולם חרדת בחינות: מדריך לבוחן**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- טרומר, מ', בר-זוהר, י', וכפיר, ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר. **מניתוק לשילוב**, 14, 69-93.
- יערי, א' (1994). **חרדת בחינות: מהות וטיפול**. תל אביב: דיונון.
- כהן-נבות, מ' אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער**. ירושלים: הכנסת והג'וינט - מכון ברוקדייל.
- כנסת (2002). דו"ח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר-בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי-מבוססת על עבודת הוועדה ודו"ח מחקר בנושא "הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער". ירושלים: כנסת ישראל.

- כנסת (2014). **נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך**. ירושלים: כנסת ישראל. אוחרז מתוך <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03448.pdf>.
- להב, ח' (2012). מנשירה "סמויה" לנשירה "גלויה" ומה שביניהן. **מניתוק לשילוב**, 17, 32-7.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך-הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניתוק לשילוב**, 12, 27-11.
- לוי, ש' (2011). **התשמע קולי? הקול האבוד: סיפורים אישיים של תלמידים שנשרו ממערכת החינוך**. פרויקט גמר לתואר שני. כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל.
- לוי-יצחק, ש' (2007). **חרדת מבחנים - גזירה או מצב הניתן לשינוי? איתור תלמידים הסובלים מחרדת מבחנים באמצעות קריקטורות ובסיוע מחשב**. פרויקט גמר לתואר שני. כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה. (2013). תלמידים בכיתות ז'-י"ב שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך בתשע"ב ובמעבר לתשע"ג, לפי דרגת כיתה, פיקוח, מין ושנת עלייה. **שנתון סטטיסטי לישראל**. אוחרז בתאריך 4/4/16, מתוך http://tafnit.rashi.org.il/uploads/links_files
- מרום, צ', אדרקה, ע' וגלבווע-שכטמן, א' (2011). חרדה חברתית. בתוך: צ' מרום, א' גלבווע-שכטמן, נ' מור, ו' מאירס (עורכים). **טיפול התנהגותי - קוגניטיבי במבוגרים, עקרונות טיפוליים** (עמודים 71-93). תל אביב: דיונון.
- נוף, א' (2010). **חרדת בחינות, התופעה, מאפיינים ודרכי טיפול**. אוחרז בתאריך 5/14 מתוך <https://sites.google.com/site/hrdtbbynwt/TEST1>
- סגל, ש' ושמעוני, ש' (2000). **חרדת בחינות, דגם לקשר בין רגשות לבין למידה והשלכותיו בתחום ההוראה**. אור יהודה: רכס.
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- עינת, ע' (2000). **ליקוי למידה: האתגר**. תל אביב: רכס.
- פלג, א' (2003). תפיסת יחסי הגומלין בתוך המשפחה והקשר שלה לחרדת בחינות וחרדת תכונה. **עינים בחינוך**, 5, 4.
- רונן, ת' וחממה, ל' (2011). שילוב מרכיבים התפתחותיים בטיפול התנהגותי-קוגניטיבי בילדים. בתוך: נ' מור, י' מאיר, צ' מרום, וא' גלבווע-שכטמן (עורכים). **טיפול התנהגותי קוגניטיבי בילדים** (עמודים 35-52). תל אביב: דיונון.

Alsina-Jurnet, I., Carvallo-Beciu, C. & Gutierrez-Maldonado, J. (2007). Validity of virtual reality as a method of exposure in the treatment of test anxiety. *Behavior Research Method*, 39, 844-852.

Arana, F. G. & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169.

Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational and cognitive consequence. *Psychological Society*, 11, 181-185.

Audas, S. E. A, R. & Williams, J. D. (2007). Evaluating programs for at-risk adolescents: Toward an outcome-based assessment framework. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12, 459-476

Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychophysical Bulletin*, 80, 286-303

Bandelow, B., Seidler-Brandler, U., Becker, A., Wedekind, D, & Ruther, E. (2007). Meta-analysis of randomized controlled comparisons of psychopharmacological and psychological treatments for anxiety disorders. *World Journal of Biological Psychiatry*, 8, 175-187

Basol, G. & Zabun, E. (2014). The Predictors of Success in Turkish High School Placement Exams: Exam Prep Courses, Perfectionism, Parental Attitudes and Test Anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 78-87.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582

Beck, A. T. & Rush, A. J. (1995). *Cognitive Therapy*. Comprehensive Textbook of Psychiatry. Baltimore: Williams & Wilkins.

Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (1995). Cognitive therapy, In R. J. Corsini, & D. Wedding, (Eds.), *Current Psychotherapies*, (5th Ed.) pp 229-261. NY: Peacock Publishers, Inc.

Bloom, D. (2010). Programs and policies to assist high school dropouts in the transition to adulthood. *Future of Children*, 20, 89-108.

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17, 129-148.

Brandt, C., Zvolensky, M. & Bonn-Miller, M. (2013). Distress Tolerance, Emotion Dysregulation, and Anxiety and Depressive Symptoms Among HIV+ Individuals. *Cognitive Therapy and Research*, 37, 446-455.

Brakel, L. (2004). The psychoanalytic assumption of the primary process: extrapsychoanalytic evidence and findings. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 52, 1131-1161.

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J & Morison, K. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises

Brown, P. & Park, A. (2002) Education and poverty in rural China. *Economics of Education Review*, 21, 523-541

Burns, D. J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*, 80, 119-123.

Butler, A. C., Chapman, J. E. & Forman, E. M. (2006) The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychological Review*, 26, 17-31.

Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2014). Confirming the Factor Structure of the Cognitive Test Anxiety Scale: Comparing the Utility of Three Solutions. *Educational Assessment*, 19, 229-242.

Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 41, 14.

Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18, 258-263.

Costa, A. & Garmston, R. (2002). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*, (2nd Edition). Norwood, MA: Christopher-Gordon Pub. Inc.

Datta, P. (2013). Is test anxiety a peril for students with intellectual disabilities? *Journal of intellectual disabilities*, 17, 122-133.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (2013). American Psychiatric Association.

Dupéré, V., Leventhal-Tufts, T., Crosnoe, R., Archambault, I. & Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research December*, 85, 591-629.

Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. NY: Peacock Publishers, Inc.

Ergene, T. (2011). The relationship among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school students. *Education and Science*, 36, 320-330.

Erktin, E., Okcabol, R. & Ural, O. (2010). Examining School Related Factors Leading to Dropout through Children's Conceptions and Experiences: Development of a Scale for Attitudes towards Elementary School. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 109-118.

Everson, H. T., Millsap, R. E., & Rodriguez, C. M. (1991). Isolating gender differences, in test anxiety: A confirmatory factor analysis of the test anxiety inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 243-251.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates. *Review of Educational Research*, 85, 205-248.

Gleason, P. & Dynarski, M. (2002). Do We Know Whom to Serve? Issues in Using Risk Factors to Identify Dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7, 25-41

Greenberg, M. T., Domirovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research and Practice*, US Department of Health and Human Services.

Guszkowska, M. (2014), The effect of exercise and childbirth classes on fear of childbirth and locus of labor pain control. *Anxiety, stress, and coping*, 27, 176-89.

Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. (2015). A Five-Year Follow-up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout from Upper Secondary Education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 408-421.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.

Hoferichter, F., Raufelder, D. & Eid, M. (2014). The Mediating Role of Socio-Motivational Relationships in the Interplay of Perceived Stress, Neuroticism, and Test Anxiety among Adolescent Students. *Psychology in the Schools*, 51, 736-752.

Hofmann, S. G. & Smits, J. A. (2008). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: A meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69, 32-621.

Hollon, S. D., Jarrett R. B., Nierenberg, A. A., Thase, M. E., Trivedy, M. & Rush, A. J. (2005). Psychotherapy and medication in the treatment of adult and geriatric depression: Which monotherapy or combined treatment? *Journal of Clinical Psychiatry*, 66, 455-468.

Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Teaching of Psychology*, 42, 174.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Psychological Stress and the Coping Process*. NY: Springer.

Macsuga-Gage, A. s. & Simonsen, B. (2015). Examining the effects of teacher-directed opportunities to respond on student outcomes: a systematic review of the literature. *Education & Treatment of Children*, 38, 211.

McGrath, J. E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1351-1395). Chicago: Rand McNally

Metzger, M. W., Fowler, P. J., Anderson, C. L. & Lindsay, C. A. (2015). Residential mobility during adolescence: Do even "upward" moves predict dropout risk? *Social Science Research*, 53, 218-230.

Miller, S. M. (1980). Why having control reduces stress: If I can stop the roller coaster, I don't want to get off. In J. Garber & M. E. Seligman (Eds.), *Human Helplessness: Theory and Applications* (pp. 71-95). San Diego, CA: Academic Press.

Moffitt, T. E. (2008). A review of research on the taxonomy of life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In F. T. Cullen, J. P. Wright, & K. R. Blevins (Eds.), *Taking stock: The status of criminological theory* (Vol. 15, 277- 311). New Brunswick, NJ: Transaction.

Nastasi, B. K. & St. Clements, D. H. (1990). Metacomponential functioning in young children. *Intelligence*, 14, 109-125

O'Carroll, P. J. & Fisher, P. (2013). Metacognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. *Medical Education*, 47, 562-568.

O'Connor, P. J., Raglin, J. & Martinsen, E. W. (2000). Physical activity, anxiety and anxiety disorders. *Journal of Sport Psychology*, 31, 136-155.

Pabayo, R., Janosz, M., Bisset, S. & Kawachi, I. (2014). School Social Fragmentation, Economic Deprivation and Social Cohesion and Adolescent Physical Inactivity: A Longitudinal Study. *PLoS One*, 9, 9.

Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress and coping*, 15, 45-59.

Pelton, J. A. (2014). Assessing Graduate Teacher Training Programs: Can a Teaching Seminar Reduce Anxiety and Increase Confidence? *Teaching Sociology*, 42, 40-49.

Ringeisen, T. & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety - Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79.

Rohde P., Clarke G. N., Lewinsohn P. M., Seeley J. R. & Kaufman N. K. (2001). Impact of comorbidity on a cognitive-behavioral group treatment for adolescent depression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 795-802.

Rosenthal, B. (2003). Impact of exposure to community violence and psychological symptoms on college performance among students of color. *Adolescence*, 38, 239-249.

Rosenthal, B. S. (1998). Non-School Correlates of Dropout an Integrative Review of the Literature. *Children & Youth Services Review*, 20, 413-433

Roykenes, K. (2016). My math and me: Nursing students' previous experiences in learning mathematics. *Nurse Education in Practice*, 16, 1-7.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Selkirk, L., Bouchey, H. & Eccles, J. (2011). Interactions Among Domain-Specific Expectancies, Values, and Gender: Predictors of Test Anxiety During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 115.

Spilberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. NY: Academic Press.

Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, D. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spiel-Berger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (pp. 167-191). NY: Hemisphere/Wiley

Stevenson, J. E., Colantuoni, E., Bienvenu, O. J., Sricharoenchai, T., Wozniak, A., Shanholtz, C., Mendez-Tellez, P. A. & Needham, D. M. (2013). General anxiety symptoms after acute lung injury: Predictors and correlates. *Journal of Psychosomatic Research*, 75, 287-293.

Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59, 438-455.

Urhahne, D., Chao, S., Florineth, M., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 16, 161.

Von Der Embse, N., Barterian, J. & Segool, N. (2013). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50, 57-71.

Weber, C. J. & Bizer, G. Y. (2006). The effect of immediate forewarning of test difficulty on test performance. *The Journal of General Psychology*, 33, 277-285.

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). Reducing the risk: Schools as communities of support. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Weiner, B. A. & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52, 632.

Von Der Embse, N., Barterian, J. & Segool, N. (2013). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50, 57-71.

Williams, J. E. (1996). Gender-related worry and emotionality test anxiety for high achieving students. *Psychology in the Schools*, 33, 16-159.

Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27, 177-191.

"סיכון" ו"עמידות" בקרב בני נוער: סקירת ספרות ביקורתית

ד"ר זאב קיין¹

תקציר

במוקד מאמר זה מוצגת סקירת ספרות ענפה אודות התפתחות המושגים "נוער בסיכון" ו"עמידות", משמעותם והקשיים הכרוכים בניסוח ההגדרות. ניתוח ספרות זה מצביע על היעדר תמימות דעים ביחס להגדרת המושגים ולאוכלוסיות אותן הם מתארים ומחדד את הביקורת המערערת על תקפותם.

סיכון חברתי משפיע על אפשרות האדם להתקיים בכבוד אנושי וכלכלי. מושג העוני נתפס בעיקר כחסך חומרי, כאשר המושג הדרה חברתית כולל בנוסף גם מרכיבים של דחיקה לשוליים ואי שוויון חברתי. סיכון בתחום הפרט משמש כדי לחזות פגיעויות למגוון תוצאות שליליות עתידיות ותוצאות המתייחסות להווה.

עמידות אינה תכונת אישיות, אלא ביטוי לקשר הנוצר בין מצוקה לבין מגוון רחב של משאבים אישיותיים וסביבתיים הממתנים את הסיכון. בנוסף, העמידות אינה מושג סטטי, שכן אם הנסיבות משתנות, משתנה גם העמידות. לאחר שהפרט נחשף למצוקה, מתקיימים תהליכים של יחסי גומלין ושל הסתגלות. מנקודת מבט אקולוגית, קיימים מספר גורמים המשפיעים על הסיכון והעמידות ובכללם: מאפייני האישיות, המשפחה, בית הספר, קבוצת העמיתים, הקהילה והמערכת החברתית-תרבותית.

ניתוח זה מלמד על הצורך לחדד את ההגדרות של סיכון ועמידות לצד ההבנה כי בהגדרת בני נוער כמי שנמצאים בסיכון או כעמידים יש משום הטלת סטיגמה. לאור זאת מוצע לאמץ את המושג "סיכון סובייקטיבי", לשתף את בני הנוער בשאלה האם הם בסיכון אם לאו, להבהיר את מהות הסיכון הפוטנציאלי אליו הם חשופים ולהסיר את התווית המתייגת בסיום ההתערבות.

מבוא

הרקע התיאורטי עליו נשען מאמר זה מתמקד בשני מושגים מרכזיים: סיכון ועמידות, אשר יתוארו בהרחבה ותבואר משמעותם בספרות המחקרית. סקירת הספרות מתבססת על מחקר שעסק בסיפורי חיים של בוגרים שהוגדרו בעברם על ידי עובדי קידום נוער כנערים בסיכון (קיין, 2013). המשתתפים במחקר סיפרו מחד גיסא על סיכונים ועל חששם להיפגע מהם, ומאידך גיסא סיפרו על יכולתם להתגבר עליהם. המחקר חשף כי המושגים "סיכון" ו"עמידות" אומנם מרכזיים ברמה התיאורטית, אך אין בכוחם לתאר את מורכבות חייהם של בוגרים אלו. מסיפור חייהם עולה כי הם אינם תופסים את עצמם כמי שהיו נערים בסיכון על אף שהוגדרו ככאלה. לאור זאת נראה כי קיים פער בין הספרות התיאורטית לבין הנרטיבים אותם השמיעו המרואיינים כפי שנמצא אף במחקרים נוספים (Luthar & Schonert-Reichl, 2000; Mohaupt, 2008; Ungar, 2010).

המושגים "סיכון" ו"עמידות" משמשים את אנשי המקצוע בתחומים חברתיים בבואם להעריך סיכונים, אולם מושגים אלה חיצוניים לבני נוער, דהיינו: קשורים לאופן בו החברה או גורמים טיפוליים שונים מגדירים אותם ומתייחסים אליהם, ולא דווקא מושגים הנוגעים באופן ישיר לחייהם. לכן קיימת חשיבות לניתוח הספרות העוסקת במושגים אלו.

סיכון

תחילה יתואר המושג "סיכון" ותיסקר התפתחותו וההבחנה בין סיכון חברתי לסיכון של הפרט. לאחר מכן יוצגו הגדרות שונות של המושג, משמעותו והביקורת כלפיו.

התפתחות המושג "נוער בסיכון" ("Youth at Risk")

"סיכון" בתחום הרווחה והחינוך משמעו "העמדה של מישהו במצב העלול לפגוע בו או לגרום לו נזק" (אבן שושן, 2003). ההתפתחות ההיסטורית של המושג "בסיכון" ("At risk") נעוצה הן בחינוך והן ברפואה (Dryfoos, 1990; Garmez, 1994). השימוש במושג בתחומי הרפואה נעשה במחקרים הראשונים באפידמיולוגיה אשר חתרו לזהות ולעצור את התפשטותן של מחלות בעלות אופי חמור ומדבק ולזהות את הגורמים המניעים או המעכבים אותן. החוקרים סברו שאם ניתן יהיה למצוא את הגורמים המקדימים (Antecedent) של הסיכון, ניתן יהיה לפעול באופן אפקטיבי למניעתו.

התפתחות המושג בתחום החינוך התרחשה לפני כמאתיים שנה כשקבוצת תושבים בעיר ניו יורק שבארצות הברית חברו והקימו אגודה (New York Free School Society)

שדרשה מהרשויות להקים בתי ספר לעניים בגלל היעדר תמיכה ציבורית בילדים אלה, שעה שמערכת החינוך כללה בתי ספר פרטיים בלבד. בגישה זו התווית "בסיכון" תיארה עוני שמקורו בפרט ובמשפחה, שהיווה נטל כלכלי על החברה (Cuban, 1989; Schonert-Reichl, 2000). בסקירה להלן ייבחן מושג זה בהקשרים חברתיים אישיים.

סיכון חברתי: "עוני" ו"הדרה חברתית"

סיכון חברתי עוסק במגוון תחומים, כאשר "המושג" לכל הסיכונים החברתיים משתקף בכך שהם משפיעים על אפשרותו של האדם להתקיים בכבוד אנושי וכלכלי" (בן-ישראל, 2013, ע' 70). האדם מתקשה לחיות בכבוד כאשר הוא נתון בעוני ובהדרה חברתית. עוני מוגדר כמצב בו נבצר מאנשים לקיים רמת חיים המקובלת בחברה בשל הכנסה נמוכה ומיעוט משאבים. אנשים החיים בעוני סובלים ממצוקות כגון: אבטלה, תנאי דיור ירודים, מחסור בהזדמנויות ונגישות נמוכה לשירותי בריאות ותרבות (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012; קרומר-נבו, 2006). המושג "החיים בעוני" מדגיש כפי שלימד פרופ' יונה רוזנפלד, כי העוני מתאר מצב שבו חיים אנשים ולא תכונה (קרומר-נבו, 2004). קיימים יחסי גומלין בין מחסור במשאבים חומריים כגון: דיור, השכלה, תעסוקה ובריאות, לבין היעדר משאבים סימבוליים המתבטאים בתחושות של היעדר כבוד, השפלה, בושה, פגיעה בזכויות אדם ואזרח וחוסר אונים (קרומר-נבו, וייס ולוין, 2010; Lister, 2004).

המושגים עוני והדרה חברתית (social exclusion) כרוכים זה בזה, אך אינם זהים. מושג העוני נתפס בעיקר כחסך חומרי, ואילו המושג הדרה חברתית כולל בנוסף גם מרכיבים של דחיקה לשוליים ואי שוויון חברתי המתבטא בפגיעה ביחסים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים (בר-און, 2005; דורון, 2006; סטריאר, 2001; שטייר, 2006; Ruggeri et al., 2003; McElwee, 2007). המעבר משיח על עוני לשיח על הדרה נעוץ בגישה לפיה מחסור אינו תלוי בהיקף ההכנסה בלבד, אלא בהקשרים רחבים יותר בהם אנשים החיים בעוני נתפסים כמי שנמנע מהם לקחת חלק פעיל בחיי החברה (McElwee, 2007).

הדרה מוגדרת כ"תהליך מתמשך ורב ממדי" (Room, 1999) שבו נמנעת השתתפותם של פרטים כחברים שוויוניות בחברה עקב מצבם הכלכלי, חוסר שליטה במיומנויות יסוד ואפליה. מצב זה גורם להרחקתם ממקורות תעסוקה, ממקורות הכנסה ומהזדמנויות לרכישת השכלה מתאימה. ההדרה יוצרת תחושות של תלות, היעדר בחירה והיעדר זכויות חברתיות (סטריאר, 2001). לפרטים אלו נגישות מצומצמת למוקדי קבלת ההחלטות, ולכן הם חשים ניכור וחוסר יכולת להשפיע על החלטות הנוגעות לחייהם (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012; דורון, 2006; רוזנפלד, 1997; Barry, 1998; Burchardt et al., 1999; Lister, 2004; Smith, 2013; Townsend, 1979).

הפרספקטיבה העומדת במרכז ההדרה החברתית מאפיינת בדרך כלל קבוצות ולא פרטים בלבד ומתבטאת ביחסים ובמדיניות של קבוצות מסוימות כלפי קבוצות אחרות תוך התייחסות למעמדן היחסי בחברה (בר-און, 2005; דורון, 2006; Ruggeri & Laderchi et al., 2003).

ילדים ומתבגרים בסיכון חברתי סובלים מתיג ומבטאים תחושות של דחייה והדרה חברתית כיוון שהם חשים שאנשי חינוך, שירותי הרווחה וגורמי אכיפת החוק מדגישים יותר על המידה את התנהגותם השלילית (McElwee, 2007).

"נוער בסיכון"

המושג "נוער בסיכון" משמש כדי לחזות פגיעויות (vulnerabilities) למגוון של תוצאות שליליות, הכוללות: כישלון בבית-הספר, צריכת סמים, כישלון ביחסים בין-אישיים וחברתיים, פעילות עבריינית, אבטלה, בריאות לקויה ומוות בטרם-עת (Hanewald, 1990; Dryfoos, 2012; Zolkoski & Bullock, 2012; McElwee, 2007). בהגדרת המושג יש להבחין בין לקיחת סיכון (risk taking), כגון: קיום יחסי מין ללא אמצעי מניעה, התנתקות או היעדרויות תכופות מן המסגרות החינוכיות, התנהגויות סיכון ועבריינות, לבין חשיפה לסיכון (risk exposure), כגון: הזנחה והתעללות, כאשר מתבגר חשוף לקבוצת עמיתים ומבוגרים המתנהגים באופן שלילי (דנון, 1999; וולנסקי וטייכמן, 1983; להב, 2002; שמיד, 2006; Resnick & Burt, 1996; Dryfoos, 1990; Haggerty, et al., 1994; Schonert-Reichl, 2000; Sharland, 2006).

במושג "בסיכון" נעשה שימוש במגוון רחב של פרספקטיבות מקצועיות, והוא מוגדר באופן שונה על ידי מומחים מפרופסיות שונות (להב, 2002; Schonert-Reichl, 2000; McElwee, 2007). נוער בסיכון מוגדר על ידי משרד החינוך כ"נוער מנותק" על מנת להבהיר כי מדובר בנערים שנשרו ממערכת החינוך הפורמאלית או בנערים העומדים בפני נשירה ממנה (להב, 2002). המוסד לביטוח לאומי מגדיר אוכלוסייה זו כ"ילדים עניים" כדי להבהיר כי מדובר בילדים החיים בעוני (המוסד לביטוח לאומי, 2012). משרד הרווחה אימץ את המונח "חסרי ישע" על מנת להבהיר כי מדובר בנערים החשופים להתעללות או לאלימות, הסובלים מהפרעות התנהגות או בעיות נפשיות ומצויים במצב של הזנחה (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2013). הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה בראשות פרופ' הלל שמיד, הגדירה את האוכלוסייה הנידונה כ"ילדים ובני נוער בסיכון החיים במצבים הפוגעים בזכויותיהם בשבעה תחומי חיים: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה (בעיות משפחתיות) למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות והשתלבות חברתית; הגנה מפני אחרים; והגנה מפני התנהגויות סיכון" (סבו-לאל וחסין, 2011, עמ' 3).

הספרות התיאורטית מנסה לתאר באמצעות המושג "בסיכון" בני נוער בעלי מאפיין בעייתי משותף ללא שיוך פרופסיונלי מובהק. המושג "בסיכון" מאפיין לעיתים מתבגרים חסרי בית (Soale, 2004), מתבגרים הסובלים מבעיות אכילה (Wright & Blanks, 2008), מתבגרים עם מומים פיזיים, פיגור שכלי, אוטיזם ומגבלות בשמיעה או בראייה (Howard, 1999; Dryden & Johnson), מתבגרים הסובלים מבעיות נפשיות וכו'.

ההגדרות השונות מתמקדות בעיקר במצבם של בני הנוער בהווה, ובאופן סמוי מקרינות אף על עתידם והן מבטאות את תפקידם של מוסדות שונים יותר משהן מתארות את

המאפיינים של הנערים. המאפיינים לעיתים סותרים זה את זה ולפעמים כלל אין ביניהם קשר, דבר המעמיד בשאלה את תקפותו של המושג (Tidwell & Garrett, 1994).

ניתן לתמצת את ההגדרות השונות של נוער בסיכון לשני סוגים מרכזיים המאירים את ציר הזמן: תוצאות עתידיות לעומת התייחסות להווה (Schonert-Reichl, 2000). ההגדרה הראשונה מתייחסת אל נערים המצויים בסיכון אשר סיכוייהם להפוך לחברים מועילים בחברה נמוכים כיוון שהם חסרים את הכישורים הנדרשים להשתלבות בשוק התעסוקה המודרני (Dryfoos, 1990; Sroufe & Carson, 2000; Schonert-Reichl, 2000; harland, 2006). החברה נושאת באחריות עבורם לדאוג להם על מנת למנוע "מחירים" עתידיים לעצמה. הנחת היסוד החבויה בהסבר זה היא שהחברה רואה בקיומם של נערים בסיכון בעיה או סכנה להמשך התפתחותה (Cuban, 1989; Sharland, 2006). ההגדרה השנייה מתייחסת אל מצבים והתנהגויות של הנערים בהווה המונעים מהם לממש את יכולותיהם האישיות. ההגדרה מבוססת על ההנחה שהנוער נמצא בסיכון כיוון שהוא מעורב בהתנהגות מסוכנת וחי בסביבות מסוכנות (Resnick & Burt, 1996).

ההגדרה של "נוער בסיכון" על פי מדיניות היחידות לקידום נוער מבוססת על שילובן של שתי ההגדרות לעיל. "בסיכון" משמעו מגורים בשכונת מצוקה, חיים בעוני והתנהגויות בעייתיות, כגון: אלימות, עבריינות והיעדרויות תכופות מבית הספר (להב, 2002). בראייה לעתיד, ההגדרה מניחה שנערים בגיל ההתבגרות שאינם משולבים בתפקידים שהחברה מועידה להם, התפתחותם תיפגע והם עלולים להוות סיכון לעצמם ולחברה (קידום נוער, 2009).

משמעות המושג "בסיכון"

מחקרים מצביעים על כך שגורמי הסיכון הם רב ממדיים, אינטראקטיביים הנבחנים על אוסף של מצבים לאורכו של ציר כשהטווח הוא מסיכון נמוך לגבוה (Resnick & Burt, 1996; Schonert-Reichl, 2000), אחדים מהסיכונים הם פנימיים כתוצאה משילוב של מאפייני הפרט, ואילו סיכונים אחרים הם חיצוניים, והם תוצאה של גורמי סביבה והחברה, כגון: עוני ומלחמה אשר בולמים את ההתפתחות הבריאה של הפרט (Boyden & Mann, 2005).

התווית "בסיכון" מניחה גם חיזוי. המטרה היא לחזות את המהלך הצפוי של מאורעות בחיי הצעיר בעתיד על מנת להתאים תכנית התערבות שתמנע את התמששות הסיכון (אייזנשטדט, 2007; Schonert-Reichl, 2000; Zolkoski & Bullock, 2012). השאלה היא האם זהו חיזוי ביחס לעתיד או שכבר עכשיו הסיכון מתקיים? אם למשל בן שמונה-עשרה המכור לסמים נחשב "בסיכון", אזי יש לשאול בסיכון למה? הרי הוא לא בסיכון (מונח המצביע על מידת סיכון להימצא בסכנה בעתיד), אלא הוא כבר בהווה סובל מפגיעה בפועל. האם התווית "בסיכון" מצביעה על הצורך בפעולות מניעה כדי למנוע את הסיכון או בטיפול כיוון שהפגיעה בנושא הסיכון כבר התממשה? (Schonert-Reichl, 2000; Tidwell & Garrett, 1994).

ההתייחסות במחקר להערכת ה"סיכון" טומנת בחובה חילוקי דעות ביחס לסוג הקשר בין גורם הסיכון להתממשותו, כלומר: האם מדובר בקשר הסתברותי ובהתאם לכך, קיומם של גורמי סיכון מגדיל, במובן הסטטיסטי, את הסיכויים שהתנהגות בעייתית תתרחש (Burt, 1990; Werner, 2001). הסיכוי שגורם סיכון יחיד יגרום לתפקוד לקוי הוא נמוך מאוד. עם זאת החשיפה לגורמי סיכון רבים מגדילה את ההסתברות שהתנהגות בעייתית תתרחש (Rutter, et al., 1979; Schonert-Reichl, 2000).

אפשרות אחרת היא שמדובר בקשר סיבתי, ובהתאם לכך גורמי סיכון מהווים את הסיבה לאירועים שליליים ולמצבים מסוכנים. הקושי בייחוס סיבתיות לגורמי סיכון נובע מכך שלאותו גורם יכולות להיות תוצאות מגוונות עבור אנשים שונים בזמנים נבדלים (Farrington, 2007). סוגיה זו מעלה את הצורך בהבחנה בין גורמי הסיכון לבין תוצאות הסיכון. קשה לקבוע האם גורם סיכון מסוים הוא הסיבה או הסימפטום, למשל: האם היעדרות מבית הספר היא תסמין של אישיות אנטי-חברתית או שהיא גורמת לאדם להחמרה בהתנהגות האנטי-חברתית? כל הגדרה של "גורם סיכון" צריכה לקבוע שהחשיפה התרחשה לפני התוצאה, או לפני שנוצרו התנאים ההופכים את התוצאה לסבירה (Benard, 1991; Burt, 2001; Farrington, 2007). האם ב"סיכון" משמעו להיות חשוף לגורם סיכון בודד או למכלול גורמי סיכון (Garfat & McElwee, 2007). חוקרים אשר כתבו בעבר על נושא הסיכון נטו להתמקד במשתנה יחיד כגון קונפליקט חזק בין ההורים המחמיר את קשיי ההסתגלות של הילד (McElwee, 2007). ישנם מחקרים אחרים הרואים בסיכון שרשרת סיבתית (Burt, 2001; Resnick & Burt, 1996). העובר שייוולד לאם בגיל הנעורים, יימצא כבר ביום היוולדו בסיכון לסבול מתת תזונה, הזנחה וניצול לרעה. עקב חוסר תמיכה רגשית ופיזית בבית, עלול ילד זה לפתח בעתיד בבית הספר פערים שיתבטאו בבעיות קריאה, בבעיות התנהגות ובסופו של דבר בנשירה מהמסגרת החינוכית, דבר המעמיד אותו בסיכון לשימוש בסמים, לאלימות ומאסר (Tidwell & Garrett, 1994).

כיום מופנה הזרקור במחקר למצוקות בו-זמניות בסביבה ההוליסטית של הילד (McElwee, 2007). מחקרים מצביעים על כך שגורמי סיכון אינם מתווספים, אלא נמצאים ביחסי-גומלין ומשפיעים זה על זה וכך יוצרים רמות גבוהות יותר של עומס סיכונים (Dryfoos, 1990; Williams, Ayers, Van Born & Arthur, 2004; Schonert-Reichl, 2000). בעיות בלמידה משפיעות על ההתנהגות שמשפיעה בתורה על היכולת ללמוד וחוזר חלילה עד לנשירה מבית הספר. מנגד ישנם חוקרים הסבורים כי לקיחת סיכונים היא מרכיב הכרחי של תהליך האינדיבידואציה ושל פיתוח האישיות הנחוץ על מנת להגיע לזהות בשלה (Sharland, 2006).

ביקורת על המושג "בסיכון"

סיווג ערכי להתנהגויות של ילדים ונוער במונחים חיוביים או שליליים עשוי להיות תלוי תרבות. כך לדוגמה, ילדים המצטרפים בעידוד הוריהם לקבוצה צבאית לוחמת באזורי מלחמה (Ungar, 2004). יתר על כן, כאשר דנים ב"סיכון" עולה השאלה האם מדובר בתחושת סיכון שהפרט חש או שמא החברה תופסת אותו כמי שנמצא בסיכון מכיוון שהוא עשוי לסכן אותה (McElwee, 2007). ייתכן שהתוצאה הרצויה על ידי החברה מוגדרת באופן סובייקטיבי על ידי הפרט כבלתי רצויה, בזמן שתוצאה המוגדרת על ידי החברה כבלתי רצויה יכולה להיות מוגדרת באופן סובייקטיבי כרצויה (Kaplan, 1999). הגדרת תוצאה כרצויה או בלתי רצויה נעשית באמצעות נורמות המקובלות בחברה. לטענת קרומר (2007), הסיבה לכך נעוצה בשאיפות של החברה להסיר את האיום מצד אלה המחזיקים בתפיסות עולם אחרות.

ביקורת אחרת נוגעת לסיווג התלמידים מראש כמי שנמצאים ב"סיכון". מונח זה טומן בחובו תיוג המשפיע לעיתים קרובות על יחסו של המורה, מקטין ציפיות בקשר לפוטנציאל ההישגים אליהם התלמיד מסוגל להגיע וגורם למעצבי המדיניות לבנות תכניות אשר מתמקדות בכוונה "לחנך" את הילד ולפעמים גם את משפחתו כך שיתאימו למבנה הקיים בבית הספר (Howard et al., 1999). נערים שתיוגו "בסיכון" הם לעיתים קרובות אלה שהופעתם, שפתם, תרבותם, ערכיהם, מבנה קהילתיהם ומשפחותיהם, אינם מתאימים לתרבות השלטת. הסיווג מראש רומז שגורמים אידיאולוגיים מעורבים בבניית מושג הסיכון וביישומו (Goodlad & Keating, 1994).

במחקרים שנעשו עם ילדים להורים מכורים נמצא כי תפיסותיהם הסובייקטיביות את נסיבות חייהם מהוות גורמי סיכון וגורמי עמידות סובייקטיביים (רונאל וחיימוב-אילי, 1995; Ronal & Haimoff-Ayali, 2010; Ronel & Levy-Cahana, 2011). השימוש במושג "סיכון סובייקטיבי" מערער ומאתגר את השיח המקובל בספרות המתייחס לסיכון כגורם אובייקטיבי. רצון הילדים הוא להזדהות עם הוריהם, לחקות אותם, לזכות בתשומת ליבם וליצור עימם ברית. התפיסה הסובייקטיבית של הילדים את כוחו של כל הורה, כוחם של ההורים זה מול זה וכוחם שלהם כהשוואה להוריהם היא זו שמלמדת על עוצמת המשמעות של חוויות חייהם ועל היותם לדעתם בסיכון אם לאו (Ronel & Levy-Cahana, 2011).

מרבית המחקרים על פגיעות ילדים לוקים בחוסר רגישות תרבותית וגזעית של החוקרים למהותם של מצוקה או סיכון עבור הילד (Ungar, 2004). לעיתים קרובות התוצאה היא שאין לנו מידע מדויק על התחושות של הילדים עצמם. זהו מצב בעייתי כיוון שיש ראיות מצטברות שהתוכנה של סיכון ומצוקה אצל ילדים שונה מזו של המבוגרים (Boyden & Mann, 2005; Howard et al., 1999).

עמידות (Resilience)

פרק זה מוקדש לדיון במושג עמידות, גורמי מגן ותהליכים מגנים. תחילה תוצג התפתחות מושג זה, סקירה של הגדרות שונות לתיאורו ולבסוף ניתוח ביקורתי בראי המחקר.

התפתחות המושג "עמידות"

הנתונים שהתקבלו ממחקרים שעסקו בסיכון בלבד היו בעלי ערך מוגבל בתחום המניעה. ההתמקדות במודל החיסרון (deficit model) זוהתה כאחד הכשלים בהערכת סיכונים ובעיצוב תכניות התערבות (Benard, 1991; Boyden & Cooper, 2007; Howard et al., 1999; Lewis, 2008; McElwee, 2007; Mohaupt, 2008; Zolkoski, & Bullock, 2012). נמצא כי המפתח למניעה ולהתערבות מועילה הוא זיהוי הגורמים המובילים להתפתחות תקינה והתמקדות במשאבים אישיים וחברתיים יותר מאשר זיהוי הגורמים שמקטינים את הסיכון (Schonert-Reichl, 2000; Luthar & Zelazo, 2003). מחקרים אלו מעידים כי לפרספקטיבה זאת יש סיכוי להביא למדיניות של התערבות יעילה יותר ולשיתוף פעולה טוב יותר, כיוון שהיא מייצגת משמעות חיובית (Mohaupt, 2008).

יחסי הגומלין בין גורמי הסיכון לגורמי המגן מהווים נדבך חשוב בהתפתחות הפיזית והפסיכולוגית של ילדים (Boyden & Mann, 2005). על מנת להבין מדוע ילדים אחדים נכנעים אפילו ללחץ (stress) מתון בזמן שאחרים עמידים מול גורמי סיכון גדולים, החלו החוקרים להתעניין בתהליכים ובמנגנונים בעזרתם הילדים מתמודדים עם גורמי סיכון בחייהם (Compas, Hinden & Gerhardt, 1995; Schonert-Reichl, 2000; Rutter, 1987). הדיון הוסב מ"סיכון" לדיון שהתמקד ב"עמידות" ובדרכים בהן נערים, למרות נוכחותם של גורמי סיכון, מתפתחים באופן תקין ומתגברים על הסיכונים (Gore & Eckenrode, 1994; Howard et al., 1999; McElwee, 2007; Schonert-Reichl, 2000).

אנטונובסקי (1998) היה בין הראשונים שהציעו להתבונן בתופעות אנושיות מפרספקטיבה סלוטוגנית (Salutogenic) בכך ששאל מדוע וכיצד אנשים נשארים בריאים. על פי האוריינטציה המסורתית, הפתוגנית, האורגניזם האנושי הוא מערכת אשר מדי פעם מותקפת בידי פתוגנים (אורגניזמים מחוללי מחלות) וניזוקה, באופן אקוטי, כרוני או קטלני. החיסרון המרכזי של הגישה הפתוגנית הוא ההתמקדות הבלעדית בגורמי הסיכון ובפתולוגיה, כלומר בפתוגנים בלי לנתח גורמים נוספים, מחסנים. הגישה הסלוטוגנית מניחה כי במקרים בהם קיים סיכון יש להסביר התמודדות מוצלחת ושמירה על המצב הבריא. יש להתמקד בגורמי בריאות במקום להתמקד בגורמי סיכון (אנטונובסקי, 1998; Antonovsky, 1979). חוקרים במדעי החברה וההתנהגות החלו בתחילת שנות התשעים לחשוב באופן דומה ולבחון מערך גורמים המקנים "עמידות", כלומר: יכולת לשרוד גם בנוכחות גורמי סיכון (Garmezy, 1991). במקום להתמקד בילדים

שנפלו קורבן לגורמים שליליים, התמקדו המחקרים המבוססים על גישה זו דווקא באלו שלא נכנעו ובגורמים שהגנו עליהם. המחקר בחן מה איפשר לילדים אלה לשרוד ומה הפך אותם לעמידים מול גורמים המשפיעים באופן שלילי על אחרים (Howard et al., 1999; Lewis, 2008; Werner & Smith, 1992).

סיפורי החיים של הצעירים העמידים שהגיעו לבגרות מלמדים כי יכולות, אמון והענקת תשומת לב יכולים לפרוח אפילו בתנאי מצוקה, אם הם ימצאו אנשים המספקים להם בסיס בטוח לפיתוח אמון, עצמאות ויוזמה. גם במציאות שבה הורה נותר חסר אונים, דמויות אחרות עשויות למלא תפקיד דומה ומשמעותי בחיי הילד. יהיו אלה הסבים, האחים המבוגרים יותר, שכנים המעניקים תשומת לב, שירותי מעון-יום, מורים, עובדי-נוער במועדונים וקשרים בלתי-פורמאליים אחרים בקהילה (Werner & Smith, 1992).

הגדרות המושג "עמידות"

במחקרים הראשונים על אנשים אשר הצליחו למרות מצוקתם, השתמשו במושגים "בלתי פגיע" (invulnerable), "בלתי מנוצח" (invincible) או "עמיד ללחצים" (stress-resistant) (Benard, 1991; Garmezy, 1985; Luthar & Zigler, 1991) אלו אינם מדויקים כיוון שהציגו תכונה של הפרט בלבד (Lewis, 2008; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). עמידות, לדעתם, אינה תכונת אישיות, אלא ביטוי לקשר הנוצר בין מצוקה לבין מגוון רחב של משאבים אישיותיים וסביבתיים הממתנים והמדכאים את הסיכון. העמידות אינה תכונה קבועה: אם הנסיבות משתנות, משתנה גם העמידות (Fraser, Kirby & Smokowski, 1987; Rutter, 2003). ההגדרה מאירה את העמידות כחלק מתהליך ולא כמושג סטטי, או תכונה של הפרט. לאחר שהפרט נחשף למצוקה, מתקיימים תהליכים של יחסי גומלין ושל הסתגלות.

ההגדרה תלויה בשני יסודות מכריעים: הראשון מתייחס לפרספקטיבה של תשומה (Input) ובוחן את רמת החשיפה לסיכון ולתנאי מצוקה. השני מתייחס לפרספקטיבה של תוצאות ובוחן האם מגננוני ההתמודדות מביאים לתוצאות חיוביות בטווח הצפוי או מעבר לו (Masten, Best & Garmezy, 1990; Luthar et al., 2000; Luthar & Zelazo, 2003; Rutter, 1990; Theron & Theron & Malindi, 2012; Werner, 1990). עקב כך הוגדרה עמידות כתהליך התפתחותי שהוא תוצאה של יחסים מטפחים התומכים ביכולות חברתיות, לימודיות ומקצועיות וביכולות לתיקון עצמי, המאפשרות להתגבר על החשיפה למצוקות ולגורמי לחץ סביבתיים אחרים (Luthar et al., 2000; Lewis, 2008; Hanewald, 2011; Rutter, 1990; Werner & Smith, 1992). עם זאת, לא ניתן לזהות את העמידות אלא אך ורק בהיות סיכון (Luthar & Zelazo, 2003; Rutter, 1987).

בספרות מיוחסת העמידות לשלושה סוגים של תופעות: הסתגלות חיובית למרות מצוקה משמעותית, עמידות לאורך זמן תחת איום והתגברות על טראומה (Boyden & Mann, 2005; Lewis, 2008; Masten, et al., 1990; Ungar, 2004).

גורמי מגן ותהליכים מגנים

הגורמים הקשורים לעמידות, מסווגים לגורמים מפצים (compensatory), לגורמים מאתגרים (challenging) ולגורמי מגן (protective) (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984).

הגורמים המפצים הם גורמים של הפרט או של הסביבה המנטרלים את החשיפה לסיכון מלכתחילה. היבטים כגון: אמונה, גישה חיובית לחיים ומיקוד שליטה פנימי כגורמים התורמים לתוצאות חיוביות אצל ילדים ונוער הגדלים בנסיבות של מצוקה. **גורמים מאתגרים** הם גורמי סיכון המגבירים את יכולת ההסתגלות של הפרט לאורך זמן. אתגרים אלה, בצורה של מחלה, אובדן משמעותי או הרס המשפחה פועלים כ"מחסנים" בפני סיכונים עתידיים, כל עוד הפרט מסוגל להתמודד עם הסיכון שהם גורמים. **גורמי מגן** פועלים יחדיו מול גורמי-סיכון על מנת לצמצם את הפוטנציאל לקבלת תוצאה שלילית. בזמן שהגורמים המפצים מאפיינים את הפרט ואת הסביבה, גורמי-מגן פועלים ביחס לגורמי-סיכון ספציפיים.

ניתן להמשיג גורמי מגן בדרכים שונות. ניתן להתייחס אליהם כהיפוכם של גורמי סיכון (Mohaupt, 2008; Williams et al., 2004), כגון: פיקוח מול חוסר פיקוח של ההורים. ניתן להתייחס לגורמי מגן כאל גורמים עצמאיים שאין מולם גורם סיכון מקביל. גורמי מגן יכולים להיחשב למשתנים המקיימים יחסי גומלין עם גורמי סיכון או בולמים אותם. לטענת רוטר (Rutter, 1987), אפשר להתייחס לסיכון ולהגנה כקטבים שליליים וחיוביים של אותו מושג. העמידות איננה כרוכה בקידום הישיר של בריאות או לתפקוד חברתי חיובי, אלא להיפך, היא כרוכה בחשיפה לשיעור מופחת של סיכון. ההגנה אינה מבוססת על התחמקות מהסיכון, אלא בהתמודדות מוצלחת עמו. התהליכים-המגנים יכולים לנבוע ממשתנה שבעצמו מהווה סיכון לבריאות או לתפקוד חברתי. בדרך זאת, מה שהיה מסלול של סיכון (risk trajectory) משתנה כדי להפוך למסלול אשר בו סיכויים גבוהים יותר להסתגלות (Rutter, 1987). היחס בין גורמי סיכון לגורמי מגן אינו שיטתי וצפוי, והוא יחסי ותלוי בהקשר חברתי ותרבותי נתון (Ungar, 2004).

רוטר (Rutter, 1987) מתייחס לגורם מגן רק אם הוא ממתן גורם סיכון. הוא מתאר ארבעה סוגים של גורמים מגנים: אלה המקטינים את ההשפעה של הסיכון או מקטינים את חשיפת הפרט לסיכון, אלה המצמצמים תגובות-שרשרת שליליות הבאות בעקבות מאורעות או חוויות רעות, אלה המעודדים הערכה-עצמית ויעילות-עצמית באמצעות הישגים ואלה אשר מספקים את המשאבים הדרושים המאפשרים לפעול בכיוונים חדשים בחיים באמצעות יחסים חיוביים והזדמנויות חדשות (Rutter, 1987). נראה כי באותה מידה בה הסיכונים מצטברים, כך גם לגורמי מגן יש השפעה מצטברת על חיי הפרט (Howard et al., 1999). זאת ועוד, ככל שקיימים יותר גורמי מגן בחיי הילד, כך גוברים הסיכויים שהוא יפגין עמידות (Rutter, 1987; Garmezy, 1994).

בכל שלב התפתחותי יש הזדמנות לגורמי-המגן לאזן את הלחץ השלילי הנגרם על ידי חוויות שליליות (Werner & Smith, 1992). כל עוד המאזן בין מאורעות שליליים לגורמי מגן הוא חיובי, קיימת אפשרות להסתגלות מוצלחת, אפילו עבור צעירים החיים בתנאים של "סיכון גבוה". ברם, כאשר המאורעות השליליים גוברים על גורמי המגן בחיי הילד, גם בעלי העמידות הרבה ביותר עלולים לפתח בעיות (Larsen & Birmingham, 2003; Werner, 1990; Werner & Smith, 1992). לאור זאת וכדי להדגיש את הדינאמיות בתהליך המוביל להסתגלות חיובית ולעמידות, מוצע להשתמש במונחים של תהליכים מגנים במקום גורמים מגנים (Luthar et al., 2000). הסתגלות חיובית כוללת הסתגלות פנימית (כלומר: היעדרה של פתולוגיה או רווחה פסיכולוגית) והסתגלות חיצונית, כלומר: הישגים חברתיים או אקדמיים כפי שהם מוגדרים בקרב חברה נתונה ומעורבות בפעילויות מתאימות בהתאם לגיל ולחברה (Masten et al., 2009).

בהמשך לדיון לגבי מהותה של תוצאה טובה התפתח הדיון הקונסטרוקטיביסטי בעמידות, המגדיר עמידות כתוצאה ממשא ומתן בין הפרט לסביבתו על המשאבים להם הוא זקוק על מנת לתפוס את עצמו כ"כריא". במקום עמידות כעובדה אובייקטיבית, מוגדרת עמידות כתחושה סובייקטיבית של הפרט. ההגדרה פותחת פתח לפירושים מגוונים באמצעותם הפרט תופס עצמו כעמיד (Ungar, 2004; Ungar, 2010). יתר על כן, העמידות היא תופעה רב ממדית. נערים בתנאי סיכון גבוה עשויים להפגין יכולות בתחומים מסוימים ובה בעת להציג קשיים בתחומים אחרים. לפיכך עמידות בתחום אחד אינה מעידה בהכרח על מיגור סיכונים בתחומים אחרים, ולכן העמידות נבחנת בהקשר נתון (Luthar et al., 2000; Ungar, 2004).

ביקורת על המושג "עמידות"

חלק גדול מהספרות על סיכון ועמידות מתאר את הילדות במשפחה של המעמד הבינוני הלכן בארצות המערב ולא בהכרח מתייחס למציאות השונה עד מאוד המעצבת את החיים של ילדים בחלקים אחרים בעולם. ביקורת זאת מיוצגת על ידי אונגר (Ungar, 2004) ביחס למחקר העוסק בנערות שחורות המתנהגות בתוקפנות כיוון שאינן מצפות כי גברים יגנו עליהן, או מחקרים על נערים בסיכון בהודו שבהתאם למושגים המקובלים במערב על סיכון אמורים היו לדווח על טראומה אך לא חוו את מצבם כטראומטי. לטענתו, המושגים המערביים של המשפחה ושל תפקודה נכשלים בבואם להסביר עמידות של קבוצות מתרבויות שונות. ההנחה המובלעת היא שילדים בעולם המתועש גדלים "בדרך הנכונה" ולאורה צריכים לגדול גם ילדים במחוזות אחרים בעולם: במסגרת משפחה גרעינית, בנוכחות שני ההורים, וללא מעורבות של מוסדות המדינה (Boyden & Mann, 2005; Ungar et al., 2008).

קנה המידה לעמידות של החברה השולטת, ההגמונית, אינו בהכרח קנה המידה של החברה "האחרת" (Theron et al., 2010; Ungar et al., 2008; Ungar, 2010). למחקר

על העמידות חסרה הגדרה בעלת רגישות תרבותית, ומתנהל ויכוח משמעותי באשר לקריטריון להסתגלות נאותה בהקשרים תרבותיים שונים. לפיכך כיצד ניתן לקבוע על איזו קבוצה תרבותית יחול קריטריון מסוים וכיצד ניתן להשוות ממצאים כאשר משתמשים בקריטריונים שונים? (Ungar, 2010).

בספרות התיאורטית חסרות הגדרות המתחשבות בדעות של קבוצות היעד בקשר ל"עמידות", זאת לצד מיעוט מחקרים בהם נשמע קולם (קרומר-נבו, 2000; בר-און, 2005). כך למשל, עבור נוער בשכונת מצוקה העמידות על פי המדדים של התנהגות "מקובלת" כגון השאיפה להצלחה בלימודים אינה קשורה כלל לעמידות הנמדדת על פי "להיות מקובל בין השווים בשכונה". למעשה ייתכן ושני אלה מוגדים אחד למשנהו. כמו כן תוצאות מוצלחות בשכונה יכולות לצאת מתוך התנהגות הנחשבת לקייה בחברה (Howard et al., 1999).

המחקר בתחום העמידות מתמקד יתר על המידה בפרט, והוא מתעלם מהכוחות הסטרוקטוראליים. הדבר עלול לדחוק מהשיח הפוליטי את המאמצים לצמצום העוני ולהדגיש את ה"תמיכה העצמית" בהתאם לסדר היום של האוחזים בגישה הכלכלית-חברתית ניאוליברלית, במקום להדגיש את האחריות של מוסדות המדינה (Boyden & Cooper, 2007). הפרספקטיבה המתמקדת בפרט עלולה גם להוביל להאשמת הקורבן, בעיקר כאשר מפרשים את העמידות באופן מוטעה כתכונה של הפרט ולא כתהליך המושפע מגורמים חיצוניים (Luthar & Zelazo, 2003).

גורמים הקשורים לעמידות יכולים להוביל למצבים סותרים. כך לדוגמה, גורם המפחית את הסיכון בתחום חיים מסוים אצל פרט אחד עשוי להשפיע מעט, אם בכלל, על אדם אחר. לפיכך מרביתם להשתמש במושגים מגבילים כגון "עמידות חינוכית", "עמידות רגשית", "עמידות התנהגותית", אולם הכללת תחומי הסתגלות מגוונים, וראיות לחוסר עקביות ביניהם מקשה על היכולת להגדיר עמידות (Luthar et al., 2000). לבסוף, נשאלת השאלה מה המשמעות של תוצאות טובות, כיצד ניתן למדוד אותן ועד כמה ניתן לראות בתוצאות יציבות לאורך זמן (Luthar et al., 2000).

גורמים המשפיעים על הסיכון והעמידות

בסעיף זה יתוארו גורמים המשפיעים על הסיכון והעמידות מנקודת מבט אקולוגית, ובכללם: מאפייני האישיות, המשפחה, בית הספר, קבוצת העמיתים, הקהילה והמערכת החברתית-תרבותית.

מבחינה אקולוגית, קיימים יחסים הדדיים בין הפרט לסביבה. עמידות היא היכולת של הפרט לנווט דרכו אל משאבים המגבירים את הבריאות והיכולות של האקולוגיה הפיסית והחברתית לספק את המשאבים הללו באופן משמעותי (Ungar, 2004; Ungar, 2010).

צמד המושגים עמידות וסיכון קשורים לאישיות ולאינטראקציה של הפרט עם סביבתו (Howard et al., 1999). כיום מקובל על רבים שהתוצאה הפסיכו-חברתית של החשיפה למצוקה משתנה מפרט לפרט ומאוכלוסייה לאוכלוסייה ומושפעת ממגוון גורמים אישיותיים, משפחתיים וסביבתיים, אשר נמצאים ביחסי גומלין ומשפיעים באופן ישיר על התפתחותם של נערים. תהליכים אלה יוצרים מחד גיסא סיכונים גדולים יותר ומאידך גיסא, סיכונים גדולים יותר (Ahuja, 2007; Youngblade, et al., 2007).

תיאורית המערכות הבין-אקולוגיות של בرونפנברנר מסמנת את הביולוגיה של הילד כסביבה הראשונית המשפיעה על התפתחותו (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Paquette & Ryan, 2001). על פי תיאוריה זו, יחסי הגומלין בין הגורמים הביולוגיים לסביבתו הבלתי אמצעית של הילד הכוללת את המשפחה, הקהילה והסביבה החברתית, משפיעים על התפתחותו ומובילים לתוצאות המייצגות את מימוש הפוטנציאל של הילד (Paquette & Ryan, 2001). יחסי הגומלין נקראים תהליכים סמוכים (proximal processes) (Bronfenbrenner & Evans, 2000). כאשר התהליכים הסמוכים חלשים, הפוטנציאל הגנטי לתפקוד פסיכולוגי יעיל לא בא לידי ביטוי מלא, אך אם הם גדלים, פוטנציאל זה מתממש באופן הדרגתי. יחסי גומלין מתקיימים בין הפרט המתפתח לבין אנשים, חפצים וסמלים בסביבה הבלתי אמצעית (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000). היחסים בין הסביבה הפיזית והחברתית שבה חיים הילדים, להרגלים המקובלים לטיפול בילדים והאמונות של ההורים בכל הקשור לצוריהם, יקבעו את איכות הסתגלותם בתחומים השונים: בעבודה, ביחסים הבין-אישיים ובסיפוק הכללי שהם מפיקים מהחיים (Werner & Smith, 1992).

תהליכים מגנים ופוגעניים משפיעים על ילדים בסיכון בשלוש רמות עיקריות הכוללות את ההשפעות ברמת הפרט (תכונות כגון אינטליגנציה או כישורים חברתיים), ברמת המשפחה (חום הורי או התעללות) וברמת הקהילה (שכונות ותמיכה חברתית). להלן יתוארו ההשפעות הללו בהרחבה.

מאפייני אישיות

מחקרים רבים בחנו את מרכיבי האישיות השונים היכולים לעזור או למנוע מילדים להתמודד עם סיכונים. ילדים בעלי מאפייני אישיות, כגון: תושייה, סקרנות, מזג אישי נוח, יכולת התמדה, מודעות עצמית, יכולת אemפתית, מוטיבציה להישגים, אינטליגנציה גבוהה וחוש הומור מסוגלים להתמודד טוב יותר עם סיכונים (בנבנישתי, 2007; Werner, 1990; Garnezy & Rutter, 1983). ילדים בעלי גמישות מחשבתית מסוגלים לחזק את כושר ההתמודדות שלהם על ידי זיהוי אלטרנטיבה למצבם ומציאת פתרונות יצירתיים במצבי מצוקה (Farrington, 2007; Garnezy, 1994; Werner & Smith, 1992). נערים בעלי עמידות מאופיינים בכישורים חברתיים חיוביים, אוטונומיה, תחושה של תכלית ואמונה בעתיד טוב. נערים אלה רוכשים חיבה, בעלי מזג טוב וקל יותר לטפל בהם בילדות המוקדמת (Lewis, 2008).

מנגד, מאפייני אישיות כגון: אימפולסיביות, דיכאון, דפוסים תוקפניים, אישיות גבולית, התפתחות פתולוגית באישיות, לקויות למידה ודימוי עצמי נמוך מובילים להתפתחות שלילית (טרומר, בר זוהר וכפיר, 2007; Williams et al., 2004; Farrington, 1991). ילדים היפר-אקטיביים ואימפולסיביים נמצאים בסיכון גדול יותר לסגל התנהגות אנטי חברתית ילדים בגיל חמש עם בעיות קשב וריכוז (ADHD) נמצאו בסיכון גבוה פי שניים מהאחרים להתנהגות עבריינית בגיל ארבע-עשרה (Bor, McGee & Fagan, 2004). יתר על כן, חוסר היכולת להיות אמפתי לזולת נמצא קשור לעתים קרובות לעבריינות. אנשים המסוגלים להעריך את רגשות הקורבן, לחוש אותו או שניהם גם יחד, ימנעו להפוך את הזולת לקורבן (Farrington, 2007).

המשפחה

יחסי-הגומלין בין הילד למשפחתו והקשרים החברתיים בין חברי המשפחה, הם מנבא טוב לתוצאות ההתנהגות של ילדים (Howard et al., 1999; Swick & Williams, 2006). כדי להגיע להתפתחות בריאה, הילד זקוק למעורבות אוהבת, בת-קיימא, מצד מבוגר אחד או יותר, המעניקים לו תשומת-לב (care-giving) והמקיימים עמו פעילות משותפת (Dryfoos, 1990; Laurusen & Birmingham, 2003; Werner & Smith, 1992). נוכחות של אב או אם המעניקים חום, חיבה, תשומת-לב ותמיכה נמצאו כקשורים באופן משמעותי להישגים חברתיים ולשביעות רצון בתקופת הבגרות (Farrington, 2007; Rutter, 1979). החוקרים זיהו התנהגות משפחתית כגון "כיבוד האוטונומיה של הילד", או "עידוד עצמאות הילד" כתורמת לעמידותו (Benard, 1991).

ציפיות גבוהות של ההורים תורמות אף הן לכך שילדים הגדלים בעוני מצליחים בבית-הספר (Laurusen & Birmingham, 2003). כאשר מעבירים לילדים אחריות והזדמנויות לתרום בדרכים משמעותיות, מקנים להם בצורה ברורה את המסר שהם ראויים ומסוגלים להיות חברים התורמים למשפחה. הטלת עבודות-בית (כולל הטיפול באחים) ואפילו עבודה-חלקית, על מנת לעזור בפרנסת המשפחה, הוכיחו עצמם כמקור כוח ומסוגלות לילדים בעלי-עמידות (Werner & Smith, 1989).

מאידך, רבים מההורים החיים במחסור כלכלי נוטים לדבר עם ילדיהם במושגים קונקרטיים ונוטים לחיות למען ההווה עם חשיבה מועטה המוקדשת לעתיד. חוסר יציבות בחיי המשפחה אינו מאפשר לילדים הזדמנות לקיים פעולות הדדיות עם הוריהם ועם מבוגרים משמעותיים אחרים בחייהם ומוביל להתנהגות עבריינית והפרעות בהתנהגות (Farrington, 2007). ללא נוכחות מבוגרים, ללא פיקוח או אהבה זמינים, הילדים מחפשים תשומת-לב במקומות בלתי הולמים, והתנהגות כזו גורמת לבעיות, כגון: חוסר משמעת-עצמית, חוסר הכוונה-עצמית והתנהגות אנטי-חברתית במיוחד במהלך גיל ההתבגרות (Paquette & Ryan, 2001).

סקר מקיף על התנהגות ההורים מצא שפיקוח לקוי מצד ההורים, חוסר התערבות של ההורים בפעילות הילד, ציפיות בלתי-מוגדרות בקשר להתנהגות הילדים וענישה חמורה-

למדי או שאינה-עקבית היו במתאם עם הפרעות התנהגות אצל ילדים. יתר על כן, בקרב בנים שגרו בבית שאופיין על ידי סכסוכים בין ההורים, הייתה נטייה גבוהה יותר לאלימות (Williams et al., 2004).

בית הספר

בעשורים האחרונים נרשם שגשוג בספרות התיאורטית הדנה ביכולתו של בית-הספר להשפיע על ילדים החיים בסביבה של סיכון גבוה (מור, 2006; ראזר, ורשבסקי ובר שדה, 2008; Benard, 1991; Rutter, 1979). קיימות עדויות רבות המוכיחות שבית הספר יכול לשמש גורם מגן העוזר לילדים להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית וסביבה קהילתית ענייה (Garnezy, 1991). בתי ספר בהם מלמדים מורים המהווים מודל חיובי לחיקוי, המעניקים תמיכה ותשומת לב, מגיעים התלמידים לתוצאות טובות מאוד ולהצלחה בלימודים (Benard, 1991; Werner, 1990). בתי-הספר המטפחים הערכה-עצמית גבוהה והמקדמים הצלחה חברתית ולימודית, מקטינים את הסיכויים להפרעות רגשיות והתנהגותיות אצל התלמידים (Rutter, 1979).

תפקודו של התלמיד בבית הספר קשור לתחושת השייכות שלו וליחסיו עם קבוצת העמיתים והמורים. כאשר התלמיד תופס את סביבת בית הספר כתומכת ודואגת, יש לכך השפעות חיוביות הן על תפקודו בבית הספר והן על תפקודו החיובי בעתיד. כפי שנמצא בקרב המשפחות, גם בבית-הספר, ציפיות גדולות מהתלמידים כרוכות בזימון הזדמנויות להשתתף ולהיות מעורבים באופן משמעותי במילוי תפקידים אחראיים בסביבת בית-הספר (Benard, 1991; Howard et al., 1999; Laursen & Birmingham, 2003). יחסי הגומלין בין מאפייני בית-הספר להתנהגות התלמידים הביאו לכך שלאורך הזמן בבתי-הספר המוצלחים, ההתנהגויות הבעייתיות של התלמידים פחתו. ילדים שחוו הזדמנויות לקבל אחריות על חייהם הם בעלי סיכוי להיות עמידים יותר מילדים הנתונים להשפלה, דחייה או כישלון (Garnezy, 1985; Rutter, 1979). מחקרי-השוואה שבוצעו בארה"ב מצביעים על הבדלים משמעותיים בין בתי-הספר בשכונות עוני שהצליחו עם תלמידיהם לאורך זמן לאחרים שאינם מצליחים (Wang & Oates, 1995). כאשר בית הספר מתעלם מצרכים אנושיים בסיסיים של ילדים ושל מבוגרים, כאשר משך זמן רב אין לתלמידים בגיל ההתבגרות דמות משמעותית שתעניק להם תשומת-לב, כאשר אין התייחסות לדעותיהם ולצורכיהם, כאשר התלמידים מרגישים כאובייקטים של פעולות חד-צדדיות, הם נכשלים, הופכים להיות מנוכרים וסיכוייהם לנשור מבית הספר גדלים (Werner & Smith, 1992). חוסר מחויבות לבית-הספר, חוסר מוטיבציה להגיע להישגים, כישלון בבית הספר והישגים ירודים בלימודים הם גורמי סיכון אצל ילדים והם מגדילים את הסיכויים לפתח התנהגות תוקפנית (Farrington, 1991; Williams et al., 2004).

מתפקידו של בתי-הספר לטפח בין התלמידים מסוגלות חברתית, כישורים לפתרון-בעיות, תודעה ביקורתית ואוטונומיה. כישורים וגישות כאלה יש לעודד על ידי הענקת תשומת-

לב, טיפוח ציפיות גבוהות והזדמנות להשתתפות. אין להגדיר הצלחה רק על פי הישגים לימודיים, כיוון שזו הגדרה צרה מדי המתעלמת מכך שלהצלחה בבית-הספר יש משמעות שונה לאנשים שונים ושניתן לזכות בהצלחה בדרכים שונות (Howard et al., 1999).

קבוצת העמיתים

קבוצת העמיתים (peer group) ממלאת תפקיד חשוב בתהליך החיברות ובהתפתחות החברתית של נערים. נערים נוטים להתחבר עם עמיתים מרקע דומה על פי גיל, מין ומצב סוציו-אקונומי ועם עמיתים אשר ערכיהם דומים לאלה שהם דוגלים בהם (Williams et al., 2006; Zielinski & Bradshaw, 2004). קבוצת העמיתים יכולה להשפיע באופן חיובי, אך גם באופן שלילי על התפתחותם של ילדים. יחסים טובים עם קבוצת עמיתים חיובית מספקים לילדים מרחב של תמיכה מחוץ למסגרת המשפחתית, המקנה להם יכולת להתנסות, לפתח מיומנות וערכים, ללמוד לחלוק ולעזור. יחסים אלה ממתנים את ההשפעה השלילית של המצוקה ותורמים לתחושת ההערכה-העצמית של הילד (Boyden & Mann, 2005).

חברים מקבוצת העמיתים המגלים אכפתיות ומעניקים תשומת-לב, מהווים גורם חשוב בהתפתחות תקינה בקרב נערים בסיכון (Werner & Smith, 1989). למשל, במחקר על "ילדי רחוב" זוהתה באופן ברור תמיכתם של העמיתים כגורם מכריע העוזר להישרדותם של הילדים (Felsman, 1989). בניתוח-על המשווה את האפקט של קבוצת העמיתים נמצא מצד אחד כי תכניות אלה יעילות ביותר על מנת לצמצם את השימוש באלכוהול ובסמים בתקופת הילדות (Bangert-Drowns, 1988), ומצד שני מחקרים אחרים מצביעים על כך שהפעלת קבוצות טיפוליות במסגרת קבוצת העמיתים גורמת נזק. נמצא שיש קשר ישיר בין החברות בקבוצה בעייתית להגברת ההתנהגות הבעייתית. ילדים שהוגדרו על ידי סביבתם "כטובים" והצטרפו לקבוצה שבה היו ילדים שעישנו סיגריות, החלו גם הם לעשן. בגילאים מבוגרים יותר נמצאו תוצאות דומות בהקשר של התנהגות פושעת (Dishion, McCord & Poulin, 1999). נערים בסיכון נוטים לקבל על עצמם את הנורמות של קבוצת העמיתים ולא את אלה של החברה. ככל שלנערים יש התנהגויות יותר חריגות, ככה הם מושפעים יותר לרעה מהשפעת קבוצת העמיתים (Dryfoos, 1990).

המחקר מראה שלמתבגרים המתחברים עם עמיתים המאופיינים בהתנהגות עבריינית, יש סיכויים גדולים יותר לעסוק בעצמם בעבירות ופשעה, מאשר למתבגרים המסתייגים מהתנהגות זו ושאינם מתחברים עם אוכלוסייה זו (Farrington, 1991; Williams et al., 2004).

הקהילה

חוקרים אחדים מדגישים את הצורך בהבחנה תיאורטית ומעשית בין שני המושגים: "שכונה" ל"קהילה". שכונה מתארת מקום עם גבולות פיזיים מוגדרים שבמסגרתם מתפתח הילד, בזמן שהקהילה מתייחסת לקשרים אישיים וחברתיים בין אנשים בתחום גיאוגרפי מוגדר

(Zielinski & Bradshaw, 2006). הקהילה משפיעה באופן ישיר לא רק על חיי הנערים, אלא על מצבן של משפחות ובתי ספר הנמצאים בתחומה, וכך, באופן עקיף, על מצבם של הנערים (Brook, Nomuram & Cohen, 1989). הקהילה יכולה לחזק את העמידות על ידי בניית רשתות חברתיות המקשרות משפחות ובתי ספר יחד עם סוכנויות וארגונים המשתפים פעולה כדי להתמודד עם הצרכים של ילדים ומשפחות במצוקה (Miller & Ohlin, 1985).

מנגד, ציפיות נמוכות מונעות באופן שיטתי מנערים את ההזדמנות להשתתפות בעלת משמעות ולתרומה לחיי הקהילה. הזמינות של סמים, נשק ופשע, היעדר נורמות קהילתיות כנגד השימוש בסמים ואלימות כרונית בקהילה יכולים להיות בעלי השלכות לאורך זמן על התפתחות הילד ועל רמת התפקוד שלו (Garbarino, 1992). נמצא קשר בין תכיפות שינוי מקום המגורים לבין רווחתו והתפתחותו של הילד. כאשר מחליפים את מקום המגורים לעתים קרובות, מצטמצמת הרשת החברתית ונפגעת איכותה לצורכי מתן עזרה (Williams et al., 2004; Zielinski & Bradshaw, 2006). מנגד ישנם נערים ומשפחות שחיו בשכונות מצוקה, שינו את מקום מגוריהם והצליחו לשפר את מצבם (אביאל, 1979; Rosenfeld & Krim, 1983). לפיכך ייתכן שההשתלבות הטובה קשורה לחוזק הרשת החברתית במקום החדש.

העוני הוא גורם סיכון חברתי חשוב לפשיעה ולהפרעות בהתנהגות (Benard, 1991). נמצא כי למתבגרים המתגוררים בקהילות חסרות ארגון המאופיינות על ידי עוני קיצוני, תנאי מגורים ירודים ורמת אבטלה גבוהה, יש סיכויים גבוהים יותר להסתבך בהתנהגות פושעת מאשר למתבגרים החיים בשכונות פחות עניות (Williams et al., 2004).

סביבה חיובית ותומכת ומבנים חברתיים הם גורמים חשובים של קהילה יעילה. גורמי מגן קהילתיים כוללים: תכניות מניעה והתערבות, ביטחון בשכונה, שירותי תמיכה מתאימים, מרכזי בידור ותכניות בידור, נגישות לשירותי בריאות מתאימים, הזדמנויות כלכליות עבור המשפחות וארגוני דת (Werner & Smith, 1992).

מערכת חברתית-תרבותית

בחלק ניכר מהמחקר העוסק בסיכון ובעמידות, קיימת נטייה לשים דגש רב על רמת הסיכון או על רמת העמידות של הפרט מבלי להתייחס מספיק להקשר הגלובלי (MacDonald, 2006) ולהשפעה שיש למבנה החברתי על חיי הפרט (Sharland, 2006). המערכת החברתית מונעת על ידי זרמים פוליטיים, אימוץ ערכים חברתיים ונורמות תרבותיות, בנוסף לחקיקת חוקים ואמנות (Howard et al., 1999; Swick & William 2006; Williams et al., 2004). ההקשר החברתי והתרבותי מספק את המסגרת בה הילד לומד כיצד לחשוב, לדבר ולהתנהג. המדינה משפיעה על רמת הסיכון ועל רמת העמידות במערכות השונות של המשפחה, בית הספר, הקהילה, קבוצת העמיתים ותכונות אישיותיות של הפרט (Ahuja, 2007; Bronfenbrenner, 1979).

באמצעות המערכת החברתית-תרבותית נקבע מה נחשב ככרוך "בסיכון" ומה אינו, מי נתפס כעמיד ומי אינו, מה מותר ומה אסור, אילו גורמי מגן גלובליים ניתן לפתח וכמה משאבים יושקעו בהתמודדות עם סיכון ובפיתוח העמידות (Sharland, 2006). בארצות שבהן קיימת מדיניות רווחה מפותחת, המדינה עוזרת לילדים באמצעות מגוון התערבויות הכוללות סבסוד למזון, מגורים, ביטחון חברתי, טיפול בילד במרכזי פנאי, בתי-ספר ועוד (Boyden & Mann, 2005).

הנרטיב של סיכון ועמידות מספק מחד גיסא את הצידוק כדי לווסת את התנהגותם ואת נטיותיהם של צעירים לעתיד המועדף על התרבות השלטת (Sharland, 2006) ומאידך גיסא מיקוד הערכת גורמי הסיכון והמגן ברמת האוכלוסייה ולא ברמת הפרט מוביל לאסטרטגיה המתמקדת בצמצום הסיכון ובהגברת ההגנה בסביבה הפיזית והחברתית. אסטרטגיה זו מפחיתה את האפשרות להדבקת תוויות שליליות על "נערים בסיכון" כיוון שמטרתה לקדם את בריאותה ואת עמידותה של האוכלוסייה כולה (Sharland, 2006; Williams et al., 2004).

המושגים סיכון ועמידות אינם ניתנים להעברה בין תרבויות שונות (Howard et al., 1999). ההמשגה כי סיכון הוא תמיד שלילי נתפסת בעיני תרבויות ופילוסופיות שאינן מערביות, כחלקית בלבד. מצבים הנתפסים כמסוכנים עבור ילדים בחברות מערביות הם חלק מהתפיסה התרבותית בחברות אחרות (Ungar, 2004).

הספרות שנסקרה לעיל מצביעה על חשיבותן של המשפחה, השכונה והקהילה כמקורות עשירים בגורמי מגן. יש צורך בשיתוף פעולה בין המערכות הנפרדות הללו. בתי-ספר העובדים לבדם, יכולים לתרום באופן משמעותי לעמידותם של ילדים. עם זאת עבודה משותפת עם המשפחות וגורמים קהילתיים מאפשרת תוצאות טובות יותר (Wang & Oates, 1995).

דיון והשלכות לפרקטיקה

חשיבות הסקירה לעיל, מעבר לחשיפת הידע התיאורטי, היא מתן כיוון לפרקטיקה בהקשר לשימוש במושגים סיכון ועמידות בקרב אנשי המקצוע בתחומים החברתיים. מסקירת הספרות עולים הקשיים בהגדרות אלו. הסיכון בחייהם של בני נוער אינו תואם תמיד את הקריטריונים באמצעותם אנשי המקצוע מגדירים את המושגים. ההגדרה "בסיכון" חוזה מגוון של תוצאות שליליות המהוות סטיגמה וכוללות: נשירה מבית הספר, צריכת סמים, כישלון ביחסים אישיים וחברתיים, אלימות, פעילות עבריינית ופשיעה, אבטלה, התנהגויות בעייתיות, מגורים בשכונת מצוקה, חיים בעוני והדרה חברתית (Zolkoski, & Bullock, 2012; Dryfoos, 1990; Hanewald, 2011; McElwee, 2007). על אנשי המקצוע להיות ערים לכך כי בעצם הגדרת נערים כמי שנמצאים בסיכון, יש משום הטלת סטיגמה שתלווה אותם שנים רבות (McElwee, 2007; Goodlad & Keating, 1994; Howard et al., 1999).

השימוש במושג "עמידות" נועד להצביע על מי שהצליח להתגבר על הסיכון. למעשה המושג מנציח את הסטיגמה כיוון שמשמעותו מנציחה את היות הנער בסיכון לשעבר, שהרי עמידות קיימת רק כאשר קיים סיכון, כלומר: "העמידים" הם מי שהיו בסכנה להיות עבריינים, להיות אלימים וכו'. בדרך זאת החברה וגורמי המקצוע מהווים גורם מסכן כיוון שהתיגו בסיכון יוצר סטיגמה, קשור להבניות חברתיות ואף מזיק לנערים בסיכון לפעמים יותר מן הסיבות הגורמות לתיג. טרם הדבקת התווית "בסיכון" ראוי להניח על כף המאזניים את המחיר הנלווה להגדרה אל מול היתרונות והסיכויים שיפתחו בעקבות ההגדרה. כמו כן סקירת הספרות מלמדת כי חסרה התייחסות לשאלה מי אמור להסיר את התווית "בסיכון" וכיצד. שהרי אם אף אחד לא הסיר אותה, האם הם עדיין יהיו "בסיכון"? האם הם עדיין סובלים מהסטיגמה הכרוכה בהגדרתם כמי שנמצאים בסיכון? ומה ההוכחה הנדרשת מהם כדי להראות שהם כבר אינם "בסיכון"? חשוב כי החברה והגורמים המטפלים שהדביקו את התווית "בסיכון" יסירו אותה כבוא העת, ויכירו באדם העומד בפניהם כמי שאינו נמצא עוד בסיכון.

לאור ההבנה כי ההגדרה "בסיכון" היא רב ממדית (Resnick & Burt, 1996; Schonert-Reichl, 2000), קשורה לדיסציפלינות שונות ומציגה קשת רחבה של קריטריונים המבטאים סיכון, לא תמיד ברורה הכוונה כאשר מגדירים בני נוער כנמצאים בסיכון. בנוסף, לא ניתן להבין מההגדרה "בסיכון" את הסכנה בה נתון הנער לדעתו של איש המקצוע ושומנה אמורה אף להיגזר תכנית התערבות. נראה כי ראוי לחדד את ההגדרה באמצעות צירוף לתווית "היות בסיכון" את הסיפא ולהבהיר: בסיכון למה. לבסוף, סקירה זו מצביעה על הצורך לאמץ את המושג "סיכון סובייקטיבי" (Ronel & Levy-Cahana, 2011), כחלופה למושג האובייקטיבי "היות בסיכון". בדרך זאת, בני נוער יהיו שותפים בדרגות שונות בקביעה של היותם בסיכון או בהפרכתה, וכך יינתן משקל לעמדתם בדבר היותם בסיכון או לא.

מקורות

- אביאל, ע' (1979). **נערים בשכונה: חיי יום-יום בשכונת התקווה**. תל אביב: הוצאת צ'ריקובר.
- אייזנשטדט, מ' (2007). האם המושג "מסוכנות" מסוכן? **ביטחון סוציאלי**, 75, 65-88.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות**, 39, (2-1), 170-181.
- באבא, הומי, ק' (2004). "שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסטקולוניאלי". בתוך **קולוניאליזם והמצב הפוסטקולוניאלי** (עמ' 107-127). תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- בנבנישתי, ר' (2007). **צעירים הבוגרים ממסגרות של השמה חוץ ביתית: אתגרים ושירותים: סקירת ספרות**. בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים. אוחרז ב-10 בספטמבר 2008 מתוך <http://www.sw.huji.ac.il/research.asp?cat=237&in=233>

- בן-ישראל, ר' (2013). **ביטחון סוציאלי** - כרך א'. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בר-און, י' (2005). **נתיבים לדרות ברחוב: הבנייה מחדש של סיפור החיים של דרי רחוב בישראל (עבודה לקבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה")**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- דנון, ד' (1999). **גשר על מים סוערים, השירות לנוער וצעירים וחבורות רחוב**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- המוסד לביטוח לאומי: (2012). ממדי העוני והפערים החברתיים. אנדבלד, מ', ברקלי, ג, גוטליב, ד' ופרומן. א' **דו"ח שנתי 2011**. ירושלים: מינהל המחקר והתכנון, המוסד לביטוח לאומי. אוחר מתוך: http://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Documents/oni2011.pdf
- טרומר, מ', בר-זוהר, י', וכפיר, ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי-הספר. **מניתוק לשילוב**, 14, 69 - 93.
- להב, ח' (2002). **קידום נוער בסיכון ונוער מנותק בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך.
- משרד הרווחה והשירותים החברתיים. (2013). **תקנון עבודה סוציאלית**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה. אוחר מתוך: http://www.molsa.gov.il/Populations/Youth/ChildrenAtRisk/Pages/MT01_01.aspx
- סב-לאל, ר', וחסיין, ט' (2011). **מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון**. משרד הרווחה והשירותים החברתיים. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל. נדלה מ: <http://brookdaleheb.jdc.org.il/?CategoryId=156&ArticleID=241>
- קידום נוער (2009). אוחר ב-10 מאי 2009 מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/KidumNoar/kidum_miktzoei.htm
- קיי, ז' (2013). **סיפורי חיים של בוגרים שהוגדרו בעברם כנערים בסיכון מחקר איכותי רטרוספקטיבי**. (עבודה לשם קבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה"). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- קרומר, ג' (2007). סיפורים אטיולוגיים: לקראת הבנת הפוליטיקה של ייחוס גורמי סטייה. **מגמות**, 45 מ"ה, (2), 203-217.
- קרומר-נבו, מ' (2000). **מחקר באזור הכאב: סיפורי חיים של נשים במצוקה כלכלית וחברתית עמוקה ומתמשכת בישראל**. (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). האוניברסיטה העברית בירושלים.

ראזר, מ', ורשבסקי, ב', ובר-שדה, א' (2008). "קשר אחר" זה הסיפור כיצד עוזרים למורים העובדים עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית. קרית טבעון: המכללה האקדמית לחינוך אורנים.

רונאל, נ', וחיימוב-אילי, ר' (1995). בצל ההתמכרות: פגיעות ותקווה של מתבגרים שגדלו עם הורה מכור ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים.

שמיד, ה' (2006). *דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבים של ילדים ובני נוער במצוקה*. מדינת ישראל אוחר מתוך: <http://www.molsa.gov.il/SiteCollectionDocuments/MisradHarevacha/shmidreport2006.pdf>

Ahuja, Y. (2007). *Bronfenbrenner's ecological theory*: Restrived from: <http://documents.mx/download/link/bronfenbrenner-ecological-theory-55a75942873d8>. The author.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco, CA: Jossey - Bass Publishers.

Bangert-Drowns, R. (1988). The effects of school-based substance abuse education. *Journal of Drug Education*, 18(3), 243 - 264.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Retrieved 10 July, 2008, from: <http://crahd.phi.org/papers/Fostering.pdf>.

Bor W., McGee, T.R. & Fagan A.A. (2004). Early risk factors for adolescent antisocial behaviour: an Australian longitudinal study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38, 365-372.

Boyden, J. and Cooper, E. (2007) 'Questioning the power of resilience: Are children up to the task of disrupting the transmission of poverty?', *CPRC Working Paper 73*, Oxford: Chronic Poverty Research Centre.

Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. Chapter 1, pp. 3 - 25, in: Ungar, M. (ed.) *Handbook for Working with Children and Youth*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). Basic Concepts. In: *The Ecology of Human Development*. (Chapter 2, pp. 6 - 42) Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Brook, J., Nomuram, C., & Cohen, P. (1989). A network of influences on

adolescent drug involvement: neighborhood, school, peer, and family. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 115(1), 123 - 145.

Burt, B.A., (2001). Definitions of Risk. *Journal of Dental Education*, 65(10) 1007-1008.

Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265 - 293.

Cuban, L. (1989). The 'at-risk' label and the problem of urban school reform. *Phi Delta Kappa*, 70: 780-784 & 799-801.

Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.

Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York. Oxford University Press USA.

Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence. (pp. 2 - 29) in Pepler, D., & Rubin, K.H. (eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J. Lawrence, Erlbaum.

Farrington, D.P. (2007). Childhood risk factors and risk-focussed prevention. In: Maguire, M., Morgan, R., & Reiner, R. (eds.). *The Oxford Handbook of Criminology* (4th ed.). Oxford. Oxford University Press available online at [www. pm. gov. uk/output. p. 10035. Asp](http://www.pm.gov.uk/output.p.10035.Asp).

Felsman, J. K. (1989). Risk and resiliency in childhood: the lives of street children. pp. 56 - 80 In: Dugan, T.F & Coles, R. (eds.). *The Child in Our Times: Studies in the Deveopment of Resilience*. New York : Brunner/Mazel, 1989.

Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2003). Risk and resilience in childhood: In: Fraser, M. W., (ed.). *Risk and and Resilience in Childhood*. National Association of Social Workers. Washington, D. C.

Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment*. (2nd ed.). New York, N.Y. Aldine de Gruyter.

Garfat, T., & McElwee, N. (2001). The changing role of family in child and youth care practice. *Journal of Child and Youth Care Work*, 15, 236-248.

Garmezy, N. (1984). Stress Resistant Children. The search for protective factors. In: Stevens (ed). *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Oxford. Pergamon Press.

Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In: Recent Research in Developmental Psychopathology: *Journal of Child Psychology and Psychiatric Book* (pp. 213-233). Supplement Num. 4. Stevenson (ed). Oxford. Pergamon Press.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *Behavioral Scientist*, 34, 4, 416-430.

Garmezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. Pp. 1 - 18 in R. J. Haggerty, L. R. ShelTod, N. Garmezy, N. & M. Rutter, M. (eds.). *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.

Garmezy, N. & Rutter, M. (1983), *Stress, Coping and Development in Children*. New York: McGraw-Hill.

Garmezy, N., Masten, A.S. & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Goodlad, J.I. & Keating, P. (ed.). (1994). Access to knowledge: *The continuing agenda for out nation's schools*. New York: College Board Publications.

Gore, S., & Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. pp. 19-63 in: Haggerty, R. J., ShelTod, L. R., Garmezy, N., & Rutter, M. (eds.). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.

Haggerty, R. J., ShelTod, L. R., Garmezy, N., & Rutter, M. (eds.) (1994). *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.

Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on "at-risk" and resilient children and young people. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 16-29.

Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307 - 323.

Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. (pp. 17 -84) in: Glantz M. D., & Johnson, J. L. (eds.). *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York, N.Y.: Kluwer Academic. Plenum.

Laursen, E. K., & Birmingham, S. M. (2003). Caring relationships as a protective factor for at-risk youth: An ethnographic study. Families in Society. *The Journal of Contemporary Human Services*, 84, 2, 341 - 346.

Lewis, O. (1966). *La vida: a Puerto Rican family in the culture of poverty*-San Juan and New York (Vol. 13). New York: Random House.

Lewis, R. E., (2008). Resilience: Individual, family, school, and community perspectives. Chapter 3, pp. 39 - 66, in: Capuzzi D., & Gross, D. R. (ed.). *Youth at Risk : A prevention resource for counselors, teachers and parents*. American Counseling Association.

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, D. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 3, 543 - 562.

Luthar, S.S. & Zelazo, L. B. (2003). Research on Resilience: An Integrative Review. Chapter 21, pp 510-519 in: Luthar, S.S., (ed). 2003. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press.

MacDonald, (2006). Social Exclusion, Youth Transitions and Criminal Careers: Five Reflections on "Risk". *The Australian And New Zealand Journal Of Criminology*, 39, 371-381.

Masten, A., Best, K. and Garmezy, N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M. J. (2009). Resilience in development. In Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*. 2nd ed., (pp. 117-131). New York, NY: Oxford University Press.

McElwee, N. (2007). From risk to at-risk. (Chapter 2; pp. 29 - 56) in: *At-Risk Children & Youth: Resiliency Explored*. The Hawthorne Press.

Miller, A., & Ohlin, L. (1985). *Delinquency and community: Creating opportunities and controls*. Beverly Hills, Ca.: Sage.

Mohaupt, S. (2008). Review Article: Resilience and Social Exclusion. *Social Policy & Society*, 8, 63-71.

Paquette, D., & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Retrieved 10 July, 2008, from: <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest>.

Resnick, G., Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications for service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172 -188.

Ronel, N., & Levy-Cahana, M. (2011). Growing-up with a substance-dependent parent: development of subjective risk and protective factors. *Substance use & misuse*, 46 (5), 608-619.

Rosenfeld, J. M., & Krim, A. (1983). Adversity as opportunity: Preliminary lessons from urban families who did well after a fire. *Social Casework*, 64(9), 561-566.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage, (pp. 49 - 79). in: Kent, M. W., & Rolf, J. E. (eds.). *Primary Prevention of Psychopathology*. Social Competence in Children. Hanover, N.H.: University Press of New England.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316 - 331.

Rutter, M. (1989). Isle of Wright Revisited: Twenty-Five Years of Child Psychiatric Epidemiology. *Journal American Academy Child Adolescence & Psychiatry*, 28, 5, 633-653.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf, Masten, Cicchetti, Nuechterlein & Wintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.

Schonert-Reichel, K.A. (2000). Children and youth at risk: Some conceptual considerations. Paper prepared for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, "*Children and Youth at Risk*". (pp. 1-14). Canadian Education Statistics Council.

Sharland, E. (2006). Young people, risk taking and risk making: Some thoughts for social work. *British Journal of Social Work*, 36, 247 - 265.

Soale, P. (2004). *Responding to the Plight of Children in the Street: An Evaluation of NGO Programme interventions in Manila (The Philippines)*. M.Sc. Thesis. Birmingham: The University of Birmingham.

Swick, K.J., & Williams, R.D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's Bio-ecological Perspective for early Childhood Educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33, 5, 371-378.

Tidwell, R., & Garrett, S. C. (1994). Youth at risk: In search of a definition. *Journal of Counseling and Development*, 72(4), 444.

Theron, L.C., Theron, A.M.C. & Malindi, M.J. (2012). Toward an African Definition of Resilience: A Rural South African Community's View of Resilient Basotho Youth. *Journal of Black Psychology*. Available at: DOI:10.1177/0095798412454675

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35; 341-361.

Ungar, M. (2010). What Is Resilience Across Cultures and Contexts? Advances to the Theory of Positive Development Among Individuals and Families Under Stress. *Journal of Family Psychotherapy*, 21, 1-16.

Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., de la Parte, L., Kwong, W.M., Leblanc, J., Duque, L. & Makhnach, A. (2008). The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development*. 5. 3, 166-180

Wang M.C. & Oates, J.; (1995). Fostering Resilience and Learning success in Schools: The Learning City Program, *Spotlight on Student Success No. 102*. Mid-Atlantic Labs on Student Success, Philadelphia. PA.

Werner, E. (1990). Protective factors and individual resilience. pp. 97 - 116 in: Meisels S., & Shonkoff, J. (ed.). *Handbook of Early Childhood Interventions*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.

Werner, E. & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, N.Y.: Adams Bannister, and Cox.

Werner, E. & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaka: Cornell University Press.

Williams, J. H., Ayers, C. D., Van Born, R. A., & Arthur, M. W. (2004). Risk and protective factors in the development of delinquency and conduct disorder. In: Fraser, M. W. (ed). *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*. National Association of Social Workers Press. Chapter 8, pp. 209 - 249.

Wright, K., & Blanks, E. E. (2008). The secret and all-consuming obsessions: Eating disorders. (Chapter 9, pp. 203 - 247) In: Capuzzi, D., & Gross, D. R. *A prevention resource for counselors, teachers and parents*. 5th Ed. American Counseling Association.

Youngblade, L. M., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I-Chan., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools and communities: A contextual model of positive youth development in Adolescence. *Pediatrics*, 119. 547-553

Zielinski, D. S., & Bradshaw, C. P., (2006). Ecological influences on the sequelae of child maltreatment: A review of the literature. *Child Maltreatment*, 11(1), 49 - 62.

Zolkoski, S.M., Bullock, L.M., (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303.

תפיסת המערך המסייע בבית הספר וברשויות החינוך והרווחה בשלטון המקומי את תפקידם בנושא תלמידים ערבים במצוקה

ד"ר אברהים מחאג'נה¹

תקציר

במחקר חלוצי זה נבדק כיצד תופסים אנשי מקצוע במערך המסייע בתוך בית הספר ובמחלקות החינוך והרווחה שברשויות המקומיות, את תפיסת תפקידם בנושא תלמידים המצויים במצבי מצוקה ואת מידת ההלימה לביצוע התפקיד בפועל.

במסגרת המחקר נערכו ראיונות עם פסיכולוגים, קציני ביקור סדיר, עובדים סוציאליים ומדריכים לקידום נוער, באמצעות חקר מקרה של יישוב בדואי בדרום הארץ.

ממצאי המחקר מלמדים כי המערך המסייע בבית הספר וברשויות החינוך והרווחה ביישוב מגדירים את מצוקת התלמיד, ככל שלבי ההתערבות, במונחים משפחתיים. המשמעות האופרטיבית להתייחסות המשפחתית היא התעלמות מהנער כישות אוטונומית בעלת צרכים ייחודיים הנובעים מבעיות ביו-פסיכו-סוציאליות שאינן כרוכות בהכרח בהקשר המשפחתי-שבטי. יתר על כן, ממצא זה מלמד על התייחסות דיפרנציאלית למצוקות נורמטיביות (כגון: עוני ואבטלה), למצוקות קרימינליות (כגון: אלימות לסוגיה) ולמצוקות לִימְנָליות (כגון: חשד להפרעה נפשית). ממצא מרכזי נוסף מצביע על הסתירה בתפיסות העולם בין המערך המסייע לשירותי החינוך והרווחה על חלוקת התפקידים ביניהם לגבי תלמידים במצוקה משליכה על טיב השירות שניתן.

דיון שנערך בממצאים מצביע על מגמות אלו כתוצר של נתונים אובייקטיביים (מחסור בכוח אדם), תרבותיים (שבטיות) ומקצועיים (רגישות תרבותית). המאמר נחתם בשלוש המלצות ליישום במישור המקצועי, הארגוני ובמישור המדיניות.

מבוא

מחקר זה מכוון לנתח את תפיסת המערך המסייע בבית הספר וברשויות החינוך והרווחה ברשויות המקומיות את תפקידם בנושא תלמידים במצוקה ובמשבר בחטיבה העליונה. המחקר נשען על ממצאים קודמים המצביעים על המציאות העגומה ממנה מגיע התלמיד הערבי אל כותלי בית הספר. לפי מחקרים אלו, התלמידים הערבים סובלים

ממצוקות אובייקטיביות רבות ומגוונות שלא מקבלות מענה הולם במסגרת המערכות השונות (מחאג'נה, 2008א, 2008ב, 2009; מחאג'נה, 2009א, 2009ב; מחאג'נה, אגבריה ואבו עסבה, 2009). עם זאת, מחקרים הצביעו על נכונות גבוהה יותר של המתבגרים הערבים לפנות לקבלת עזרה ממקורות בלתי פורמאליים מאשר למקורות פורמאליים כשהם נתקלים בקשיים לימודיים או מצוקות אישיות. הם תלו זאת במספר תנאים אשר הימצאותם מעודדת פנייה לעזרה והמענות ממנה (אייזנברג, 2012; גילת, 2007; גילת, שגיא, עזר וסעדה, 2011; צדקיהו ואחרים, 2008; שרר, 2007; Sherer, 2007; Grinstein-Weiss et al. 2005). לכן, עולה השאלה האם במוסדות הפורמאליים איתם יש לתלמידים הערבים קשר בתוך כותלי בית הספר ומחוצה לו (רשויות החינוך והרווחה) מצויים תנאים אשר מעודדים פנייה לשם קבלת עזרה?

המחקר הנוכחי נחוץ לאור השינויים המתחוללים במערכת החינוך כתוצאה מיישום רפורמת "אופק חדש" בבתי הספר היסודיים ותכנית "עוז לתמורה" בבתי הספר העל יסודיים. חרף ההבדלים בין שתי הרפורמות הללו, הן מעמידות שעות פרטניות וחונכות אישית: יותר שעות שהייה בבית הספר אשר יכולות לשמש את בית הספר למילוי משימותיו השונות, כולל עזרה וסיוע לתלמידים במצוקה. בנוסף, המחקר נחוץ לאור מגמת הביזור במסגרתה השלטון המקומי מקבל סמכויות רבות, בעיקר בשירותי חינוך וחברה, כמו: ההתמודדות עם עוני (כץ, מוניקנדם וקטן, 2010).

סקירת ספרות

סקירת הספרות מושתתת על שני חלקים עיקריים. תחילה תוצג המציאות ממנה מגיע התלמיד הערבי אל בין כותלי בית הספר בהיותו סובל ממצוקות אובייקטיביות רבות ומגוונות שלא מקבלות מענה הולם במערכות השונות: הטבעית, הבלתי-פורמאלית והפורמאלית. כמו כן, יידונו השלכות מציאות זו על רווחתו הפיזית והרגשית של התלמיד. בהמשך, ייחשפו דפוסי פניית תלמידים ערבים לקבלת עזרה בעתות מצוקה ומשבר. במקביל, יהיה בירור: האם המחנכים הערבים רוצים ומסוגלים להתמודד עם קשיי לימוד ומצוקות אישיות של התלמידים?

בחלקה השני של סקירת הספרות יוצג בהרחבה יישוב בדואי בנגב. בפתח תיסקר ההיסטוריה הרלוונטית של היישוב. בהמשך, יוצגו נתונים דמוגרפיים נבחרים והפרופיל הכלכלי-חברתי של היישוב בעזרת שני קריטריונים (נתוני שכר ומידת התלות בקצבאות המוסד לביטוח לאומי) ושלושה מדדים (מדד סוציו-אקונומי, פריפריאליות וקומפקטיות). חלק זה יחתם בסקירה תמציתית של מערכת החינוך ביישוב.

לחצים חברתיים-כלכליים בזיקה לרווחה הפיזית והרגשית של התלמיד הערבי

החברה הערבית בישראל סובלת מלחצים רבים הנובעים מגורמים פנימיים וחיצוניים כאחד. היא עוברת טרנספורמציה ברוב מישורי החיים - במבנה היישובי, בתפקידיו ובמבנה המשפחתי על כל צורותיו. בעקבות השינויים, כמעט ונכחד מבנה החמולה והמשפחה המורחבת מלבד בספירה הפוליטית, התחזק דפוס המשפחה החד-הורית על חשבון המשפחה הגרעינית והתרחבה תופעת "הרווקות" בקרב הדור הצעיר (חליחל, 2008). כתוצאה מכך נחלש תפקידה המרכזי של המשפחה המורחבת כמערכת תמיכה טבעית אשר תפקידה רשת ביטחון לחבריה הנמצאים במשבר ארעי או מתמשך (רינאווי, 2003). לפיכך, כיום התדרדרה יכולתה של המשפחה, על כל צורותיה, לספק מענים הולמים לחבריה במישור הכלכלי, החברתי, החינוכי והרגשי (מחאג'נה, 2008א).

פרטים ומשפחות הנפגעים ממערכת התמיכה הטבעית לחיקה של מערכת התמיכה הבלתי פורמאלית הדתית בדמות מערכת ההתנדבות הדתית, בעיקר האסלאמית, מגלים כי מערכת זו איננה עומדת בנטל לנוכח ריבוי הנזקים. כתוצאה מכך הצטמצמו התמיכות המתקבלות מבעלי היכולת, והוטלו ההגבלות החמורות על קבלת תמיכות מארגונים ערביים ואסלאמיים מחוץ לישראל. במקביל, מערכת התמיכה הבלתי פורמאלית החילונית, בדמות ההתארגנויות הוולונטריות למיניהן, פרט לקומץ עמותות, אינן עוסקות בארגון או במתן שירותים חברתיים בכלל ולילדים ונערים בסיכון בפרט (מחאג'נה, 2008ב).

גם המגזר הפרטי לא שש להקל על מצוקתה של האוכלוסייה ממנה הוא גורף את רווחיו. המחקר אודות התמיכות של המגזר הפרטי בחברה הערבית, על שתי זרועותיו: הזרוע המקומית והזרוע הבינלאומית, מלמד כי תמיכותיו זעומות בהיקפן, תקופתיות ומושקעות על פי האינטרסים העסקיים של אותו תורם פרטי ולא על פי צרכי האוכלוסייה, כאשר נושא הילדים והנוער לא נמצא בראש סדר היום של התורמים (مجاهنه, 2009) א' ص 20 {מחאג'נה, 2009 א עמ' 20}.

אפילו המוסדות המדיניים הפורמאליים האחראים מבחינה חוקית לספק מענים הולמים לצורכי האוכלוסייה הערבית בישראל, מתאפיינים ב"דאליזם": המשאבים החברתיים שהשלטון מעביר לחברה הערבית מצומצמים, תנאי הזכאות לשירותים המדיניים קשיחים ולרוב אינם אובייקטיביים, כגון: צורך (הוכחת נזקקות) או ביטוח (תשלומי דמי ביטוח טרם המאורע המזכה), אלא מתבססים על קריטריונים "פוליטיים", כגון: סטטוס תגמולי נאמנות (مجاهنه, 2009) ב' ص 83 {מחאג'נה, 2009 עמ' 83}; ראו גם דורון, 2007; פרידמן ושל, 2010, 2002; Shafir & Peled, 2001; Gal, 1998} עדות מוחשית לכך ניתן לראות בתשלומי ההעברה של המוסד לביטוח לאומי.

חומרת מצבם של התלמידים הערבים בולטת במיוחד גם עקב היותה של חברה זו צעירה מאוד מבחינת הרכבה. הנתונים מראים כי בני 15 ומטה הם 41% מהאוכלוסייה הערבית בישראל ובני 20 ומטה הם כ-50% מאוכלוסייה זו. כמעט 60% מהילדים הערבים בישראל חיים בעוני ו-23% גרים במשקי בית ללא מועסקים (המוסד לביטוח לאומי 2014). בחינוך הערבי הנשירה ה"רשמית" מכיתות ט' ו-י' גדולה מאוד. היא עומדת על 15.4% מן הבנים ו-5.3% מן הבנות. 12.8% בקרב בני הנוער הערבים (בני 15-17) לא עובדים ולא לומדים.

התיקים הפליליים של נוער ערבי מהווים 41.3% מכלל התיקים הפליליים של בני הנוער בישראל. זהו שיעור כפול מחלקם של הקטינים הערבים באוכלוסיית הילדים בישראל. הנתונים מראים כי התלמידים הערבים גדלים בתוך משפחות אלימות. כ-40% מאלו ששהו במתקנים של שירות בתי-הסוהר בגין עבירות של אלימות במשפחה הם ערבים. כלומר, שיעור הערבים בקרב עברייני אלימות במשפחה גבוה משיעורם באוכלוסייה. נתון זה מדאיג נוכח העובדה ששיעור הדיווח על אלימות במשפחה נמוך מאוד בחברה הערבית יחסית למגזרים אחרים במדינה (גרא, 2013; המוסד לביטוח לאומי, 2014).

יתרה מזאת, נמצא, במחקרם של מחאג'נה, אגבריה ואבו עסכה (محاجة، إغبارية وأبو عسكة، 2009) כי תלמידים ערבים בכיתות ו', ח', י' מדווחים על רווחה נפשית סובייקטיבית (תחושת אושר, רצון לשנות את החיים, בעיות נפשיות ותחושת בדידות/דחייה חברתית) ירודה. נמצא כי הרווחה הנפשית הירודה המדווחת על ידי התלמידים הערבים מושפעת ממאפיינים דמוגרפים (כמו מגדר וגיל) אך בעיקר מגורמים מבניים וחברתיים (כמו המצב הכלכלי של משפחות התלמידים וההון האנושי בתוכן), שיש להם השפעה מכרעת על יצירתן של המצוקות הנפשיות הסובייקטיביות המדווחות ואשר בצלן חיים בני נוער ערבים.

על רקע זאת נשאלת השאלה: האם תלמידים ערבים פונים לקבלת עזרה בעת מצוקות אישיות? ואם כן, למי הם פונים?

דפוסי פניית תלמידים ערבים לקבלת עזרה בעתות מצוקה ומשבר

ממצאי מחקרם של גילת ואחרים (2011) אשר בחן את העמדות של מתבגרים ערבים בישראל כלפי פנייה לעזרה לנוכח קשיים לימודיים ומצוקות אישיות, הצביעו על נכונות גבוהה יותר של המתבגרים הערבים לפנות לקבלת עזרה למקורות בלתי פורמאליים: הורים וחברים, מאשר למקורות פורמאליים: מורים, מחנכים, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים, הן כשהם נתקלים בקשיים לימודיים והן במצוקות אישיות. ההבדל ניכר ונמצא בקרב בנים ובנות ובקרב תלמידים בכיתה ז' ובכיתה י"א. ממצאים אלו בדבר ההעדפה של מתבגרים ערבים לפנות לעזרה למקורות בלתי פורמאליים, תומכים בממצאים של מחקרים קודמים, לפיהם קיימת ההעדפה של תלמידים ערבים לפנות להורים ולחברים על פני פנייה למקורות פורמאליים.

במחקר נמצא כי המתבגרים הערבים זקוקים לארבעה תנאים על מנת לפנות לעזרה. הראשון - איכות הקשר הרגשי עם מקור העזרה. הנכונות לפנות לעזרה נומקה בתחושה

של קרבה ואינטימיות בעוד הימנעות מפנייה נומקה בתחושה של ריחוק וניכור. השני - המסר הרגשי שהמתבגר קולט ממקור העזרה. תחושה של נכונות לעזור נתפסה כמעודדת פנייה בעוד חשש מפני שיפוט וביקורת בתגובה לפנייה היה גורם מעכב. השלישי - תפיסת היעילות של הפנייה לעזרה. הערכה כי הפנייה תניב תוצאה מוצלחת נומקה כמעודדת פנייה למקור העזרה והערכה שהפנייה לא תסייע, או שהמקור אינו מצויד בכישורים המקצועיים הדרושים לעזרה, יוחסה להחלטה להימנע מפנייה. התנאי הרביעי - שמירה על סודיות ועל אנונימיות. תפיסת המקור כאמין או כמאפשר דיסקרטיות קשורה להחלטה לפנות אליו בעוד חשש מאי שמירת סודיות היה גורם מרתיע מפני פנייה (שרר, 2007; Ben-Ari, 2004; Grinstein-Weiss et al, 2005; Sherer, 2007).

סקירה של ארבעת התנאים הללו, מראה כי השניים הראשונים קושרים את ההחלטה לפנות לעזרה בזיקה הרגשית עם מקור העזרה ואילו לשניים האחרים אופי קוגניטיבי: הם קושרים את ההחלטה לפנות לעזרה בהערכה אודות האפשרות להפיק רווח מן הפנייה ואודות האפשרות לשמור על סודיות.

התייחסות הצוות החינוכי בבית הספר לבעיות לימודיות לעומת מצוקות אישיות

שני מחקרים מראים דבקות של המורים בהיבט הדידקטי-לימודי והתעלמות ממצוקות התלמידים הביו-פסיכו-סוציאליות. מחקרם של מחאג'נה ומחאג'נה (2015) בדק מודל תיאורטי המקשר בין מקור המצוקה של תלמיד בבית הספר כפי שרואה זאת המורה הערבי (התלמיד, המשפחה, המורה עצמו) לבין תגובתו הרגשית-הקוגניטיבית של המורה (אחריות, מסוגלות, חוסר אונים) והתנהגותו של המורה כפי שהוא מדווח עליה (התמודדות אישית מול הסתייעות במערך המסייע). נמצא שכאשר המורה מייחס את הסיבה למצוקה של התלמיד - לתלמיד, הוא מתמודד עם מצוקת הילד ופועל ב"קומפנטיות": מסייע לו בעצמו ומגייס את המערך המסייע. בניגוד לכך, כאשר מצוקת התלמיד מיוחסת למורה או למשפחת התלמיד, המורה אינו עוזר לפתור את מצוקת התלמיד.

במחקר קודם של מחאג'נה ומחאג'נה (محاچنه ومحاچنه, 2012) נמצא כי כאשר הקושי של התלמיד קשור למצוקה אישית, מחנכי הכיתות הערבים מקבלים לבד את כל ההחלטות הקשורות לתלמיד בבית הספר ללא שיתוף ההורים. המורים הרגישו שהם מסוגלים להתמודד עם מצוקות הלימודיות של התלמידים בזכות ההכשרה שהם קיבלו ברובד הדידקטי והדיסציפלינארי, על כן לא שיתפו את ההורים. בו בזמן, נראה שהמורים לא הפנימו שההתמודדות עם מצוקות התלמידים האישיות היא באחריותם, ולכן הם התעלמו מהן ולא הרגישו צורך לשתף את ההורים.

ברור כי לא ניתן להסיק או להכליל משני המחקרים לעיל וכי חשוב לבדוק את סוגיית הטיפול בתלמידים במצוקה בצורה נפרדת ומעמיקה.

חקר מקרה של יישוב בדואי בנגב

סקירה היסטורית

היישוב שנבחר הוא אחד משבע עיירות הקבע שהוקמו באזור הנגב לאיסוף ולריכוז הבדואים. היישוב הוקם בשנת 1989 צפונית לבאר שבע כיישוב קבע לשבטים הבדואים שחיו באזור. תכנון היישוב העירוני לא התחשב באורח חייהם המסורתי של הבדואים. למעשה, תהליך העיור נכפה עליהם. תהליך זה הציב אתגרים לא מעטים שאחד מהם נובע מכך שהאוכלוסייה מורכבת מקבוצות חברתיות הכוללות שבטים, פלגים וחמולות. לכל אחת מהן מאפיינים חברתיים, התנהגויות וערכים, כמו: הנטייה התעסוקתית, שחרור נשים לנתיבי ההשכלה, הנטייה לפוליגמיה, ריבוי ילדים, מידת דתיות ושיעורי הגיוס לצה"ל (אבו-סעד, 2013). שוני זה יצר קיטוב חברתי בתוך היישוב.

עד שנת 1996 נוהל היישוב על ידי מועצה אזורית. בשנת 1996 קיבל היישוב מעמד מוניציפאלי ועד שנת 2000 מינה שר הפנים ראשי מועצה מטעמו. החל משנת 2000 התקיימו ביישוב ארבע מערכות בחירות. בשלוש הקדנציות האחרונות מכהן אותו אדם כראש המועצה.

הפרופיל הכלכלי-תעסוקתי הפנים קבוצתי התרחב בשנים האחרונות: לצד פנייה גוברת להשכלה גבוהה, הקמת עסקים ומעורבות בשוק העבודה האזורי, נותר שיעור גבוה של אבטלה, חוסר תעסוקה וכן תעסוקה כלכלית בלתי-פורמאלית בקרב רבים אחרים. כלומר, השונות בין תחומי העיסוק והפערים בהישגים האישיים התרחבו והגדילו את השונות החברתית בתוך הקבוצות. קיטוב זה בתוך היישוב, בנוסף לקיטוב השבטי, הוא הסיבה העיקרית לגל האלימות השוטף את היישוב מאז הקמתו וביתר שאת בשנים האחרונות.

האוכלוסייה: לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) לדצמבר 2011, מתגוררים ביישוב הבדואי 16,980 תושבים. כולם (100%) ערבים מוסלמים, מחציתם גברים והמחצית השנייה נשים.

התפלגות האוכלוסייה לפי גיל

גיל	0-4	5-9	10-14	15-19	20-29	30-44	45-59	60-64	65
(%) באוכלוסייה	19.1	19	15.6	11	14.5	13.1	5.1	0.8	1.7

קרוב לשני שלישים (60.8%) מהאוכלוסייה ביישוב הם ילדים ובני נוער שגילם נע בין 0-19. מספר זה נובע מהגידול באוכלוסייה שהגיע בשנת 2010 ל- 5.1%, ומהיעדר תהליך של הגירה מהיישוב הבדואי, פרט לבודדים. לכן יחס התלות³ הוא גבוה מאוד (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ומשרד הפנים, יולי 2012).

נתוני שכר והכנסה של היישוב הבדואי - מעודכן ל-31/12/2012⁴

יישוב בדואי	ארצי	
שכר ממוצע לשכיר לחודש עבודה (₪)	6,307	9,013
הכנסה חודשית ממוצעת של עצמאי (₪)	5,408	8,424
אחוז השכירים המשתכרים עד שכר מינימום	34	31
אחוז השכירים המשתכרים מעל 4 פעמים שכר ממוצע	0	2
אחוז העצמאיים שהכנסתם מעל 4 פעמים שכר ממוצע	0	2

משמעות הנתונים בטבלת השכר לעיל היא שהמשפחות ביישוב הן עניות מאוד: השכר וההכנסה נמוכים בהשוואה לרמה הארצית וקיים יחס תלות גבוה (מספר הנפשות הנסמכות על שולחן אב המשפחה). למעשה, מספר ילדים גדול במשפחה, עוני וצפיפות דיור הם גורמי הסיכון המרכזיים אצל ילדים ובני נוער בחברה הערבית בישראל (הכנסת, 2010, עמ' 9).

3 היחס בין הילדים והקשישים באוכלוסייה (אוכלוסייה תלויה) לבין מספר התושבים בגיל העבודה (אוכלוסייה יצרנית). יחס התלות הנהוג בישראל הוא בין התושבים בני 0-19 ובני 65 ומעלה (התלויים) לבין התושבים בני 20-64 (היצרנים).

4 <http://www.btl.gov.il/Mediniyut/Situation/statistics/BtlStatistics.aspx> (הנתונים נדלו ב-17/04/2014).

מקבלי גמלאות מהמוסד לביטוח לאומי ביישוב⁵

מספר מקבלי הגמלאות				אחוז מהתושבים
יישוב בדואי	ארצי	יישוב בדואי	ארצי	
224	844,164	1.3%	10.8%	זקנה ושאיירים
138	744,338	0.8%	9.5%	זקנה
86	99,826	0.5%	1.3%	שאיירים
127	188,252	0.7%	2.4%	זקנה ושאיירים עם השלמת הכנסה
655	104,717	3.9%	1.3%	הבטחת הכנסה (משפחות)
52	156,690	0.3%	2%	סיעוד
22	18,071	0.1%	0.2%	מזונות
44	76,074	0.3%	1%	אבטלה*
227	224,083	1.3%	2.9%	נכות כללית
43	41,795	0.3%	0.5%	שירותים מיוחדים לנכים
116	37,574	0.7%	0.5%	ילד נכה
50	35,843	0.3%	0.5%	ניידות
2,045	1,093,560	12%	14%	סה"כ משפחות עם ילדים מקבלי קצבת ילדים
1,151	189,053	6.8%	2.4%	משפחות עם 4 ילדים ויותר מקבלי קצבת ילדים
8,574	2,641,069	50.4%	33.7%	ילדים המקבלים קצבת ילדים
13	12,964	0.1%	0.2%	דמי לידה*
24	47,447	0.1%	0.6%	נפגעי עבודה המקבלים קצבת נכים ותלויים
***	6,184	0%	0.1%	דמי פגיעה*

הנתונים בשלוש הטבלאות לעיל מסבירים את הדירוג הנמוך ביותר של היישוב הבדואי (אשכול 2 מתוך 10) **במדד הסוציו אקונומי⁶**, ואשכול 4 מתוך 10 דרגות במדד

5 (הנתונים נדלו ב-17/04/2014 מאתר המוסד לביטוח לאומי, פרסומים ומדיניות חברתית) תמונת מצב- נתונים סטטיסטיים).

6 היבטים מרכזיים המרכיבים את הרמה החברתית-כלכלית של תושבי יחידה גיאוגרפית הם: **המקורות הכספיים** של התושבים (מעבודה, מקצבאות וממקורות אחרים); **הדירוג**; **ציוד הדירה** (כגון מזגן ומחשב אישי); **רמת מינוע** (הן כמותית והן איכותית); **חינוך והשכלה**; **מאפייני תעסוקה ואבטלה**; **מצוקות חברתיות-כלכליות** מסוגים שונים **ומאפיינים דמוגרפיים**.

הפריפריאליות⁷ ואשכול 6 ודירוג ⁸1 במדד **הקומפקטיות** (אתר מרכז השלטון המקומי > רשויות מקומיות).

מערכת החינוך של היישוב הבדואי

להלן טבלת פיזור בתי הספר ביישוב הבדואי לפי נתוני משרד החינוך (2014):

בתי ספר יסודיים	בתי ספר על יסודיים	בתי ספר לחינוך המיוחד (כולל אוטיסטים)	סה"כ בתי ספר	סה"כ תלמידים
6	5	2	13	5470

מערכת החינוך ביישוב, בדומה למגזר הבדואי, סובלת ממגוון רחב של בעיות הכוללות: הישגים נמוכים של תלמידים, צפיפות גבוהה בכיתות, נשירת תלמידים, מחסור בכיתות לימוד, ליקויים בסביבת הלמידה בבתי-הספר, מחסור בעזרים טכנולוגיים, במעבדות ובמחשבים, מחסור בעובדי הוראה מקצועיים והכשרה לא מספקת של עובדי הוראה, והפרעה למהלך התקין של הלימודים בשל מריבות שבטיות המחלחלות אל תוך בתי-הספר (ط, 2013, ص 11 {טהה, 2013 עמוד 11}; הכנסת, 2006, עמוד 4).

הנחת יסוד במחקר זה כי ביישוב הבדואי תלמידים רבים במצוקה בגין נתונים כלכליים (אבטלה, עוני עמוק ומתמשך, אי שוויוניות, פערים), חברתיים (פוליגמיה, ריבוי ילדים ואלימות בין שבטית גואה) וחינוכיים (אקלים בית ספרי בעייתי, הישגים לימודיים נמוכים ואחוזי נשירה גבוהים). מציאות זו מחייבת את מעורבותם של המערך המסייע בבית הספר ושל מוסדות החינוך והרווחה בשלטון המקומי.

שיטת המחקר

המחקר המדווח הוא מחקר חלוצי בתחום. מטרתו לבדוק כיצד מבינים אנשי מקצוע במערך המסייע בתוך בית הספר (יועצים חינוכיים, אחיות ופסיכולוגים), עובדי רשויות החינוך והרווחה ברשות המקומית (פסיכולוגים, קציני ביקור סדיר, עובדים סוציאליים בלשכה לשירותים חברתיים והמדריכים ביחידה לקידום נוער) את תפקידם בנושא תלמידים במצוקה בבית הספר התיכון. האם יש הלימה או סתירה בתפיסת עולמם את תפקידם בתחום זה? מהן השלכות ההלימה או הסתירה על התערבותם במצוקת התלמיד בבית הספר התיכון ביישוב בדואי?

7 מדד זה מבטא את מידת קרבתה של הרשות מקומית למרכזי אוכלוסייה אחרים ולמרכז הארץ.

8 אשכול (מ-1 עד 10, הגבוה ביותר) דירוג (מ-1 עד 1,197, הקומפלטני יותר).

שאלות המחקר

1. מהי תפיסת העולם של המערך המסייע בתוך בית הספר ושל רשויות החינוך והרווחה הרלוונטיות ביישוב הבדואי לגבי תפקידם בהתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר?
2. מהי תפיסת העולם של המערך המסייע בתוך בית הספר כאשר לתפקידן של רשויות החינוך והרווחה של היישוב הבדואי בהתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר?
3. מהי תפיסת העולם של רשויות החינוך והרווחה ביישוב הבדואי לגבי תפקידו של המערך המסייע בבית הספר בהתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר?
4. מהן השלכות ההלימה והסתירה בתפיסות העולם של המערך המסייע והשלטון המקומי על חלוקת התפקידים ביניהם ביחס לתלמידים במצוקה ומשבר?

המחקר נערך בגישה האיכותנית המותאמת לסוגת "ניתוח מדיניות" (Christians, 2011; Canella & Lincoln, 2011; צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007). במסגרתו בוצע חקר מקרה (Flyvbjerg, 2011) בכל בתי הספר התיכון ביישוב הבדואי. הבחירה בבתי הספר התיכוניים נבעה משני נימוקים מרכזיים. הספרות אשר עסקה בתלמידים במצוקה התרכזה בעיקר במתבגרים והצביעה על חשיבות שלב זה בחיים. בנוסף, בית הספר התיכון הוא באחריותה של המועצה המקומית ביישוב. במקביל, נבחנו שירותי החינוך והרווחה המוניציפאליים הרלוונטיים ביישוב.

כלי המחקר

במטרה להגיע לתמונה בכללותה, נעשה שימוש בראיונות מובנים למחצה (Semi-Structured Interviews) (Lincoln, Yynham & Guba, 2011). סך הכל ראיינו 19 אנשי מקצוע, כדלקמן: כל קציני הביקור הסדיר ביישוב (2), חמישה עובדים סוציאליים (מתוך תשעה), ארבעה פסיכולוגים (מתוך שישה), שלושה מדריכי קידום נוער (מתוך חמישה), ארבעה יועצים (מתוך חמישה) אחות אחת, העובדת היחידה ברשות המקומית.

במסגרת הראיונות נשאלו הנחקרים שאלות פתוחות שאפשרו להם להשיב באופן מקיף ומעמיק על התלמידים, על סוגי הכלים להתערבות, על הקשר עם גורמים מקצועיים אחרים בתוך בית הספר ומחוצה לה, על עכבות בשיתוף הפעולה ועל המלצות לשיתוף פעולה מקצועי עתידי פורה יותר. השאלות היו זהות לכל קבוצת המראיינים. כל הראיונות נערכו בערבית.

איסוף הנתונים

כל המרואיינים (פרט למנהל הלשכה לשירותים חברתיים, מנהל השירות הפסיכולוגי-חינוכי ויועצת חינוכית בדואית) פחדו מזיהוי, בעיקר משום שידעו כי מדובר במחקר על יישוב בדואי ספציפי וכי מספר אנשי המקצוע המרואיינים מוגבל מאוד. חלק מאנשי המקצוע, גם לאחר שהצהרנו על קבלת אישורים לביצוע המחקר, סירבו להתראיין מחשש שהאמירות שלהם יתגלו בפומבי וייתקלו בבעיות. לפיכך, הובטח למרואיינים לטשטש את זהותם באמצעות "יחס קולקטיבי", כלומר: לדבר בלשון רבים תוך הסתרת כל מידע מזהה, כמו: מין, וותק, תפקיד וסוג השירות.

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות בוצע בשלושה שלבים. בשלב הראשון, נקראו כל הראיונות והנתונים שנאספו כדי להכירם, להבין את הפוטנציאל הטמון בהם ולקבל תמונה כוללת ובדיקה כי הנתונים שלמים. בשלב השני מוינו הראיונות על פי ארבעת העולמות וקודדו לקטגוריות בעזרת בחינת המשמעויות וההקשרים בין הטקסטים. בשלב השלישי רוכזו הקטגוריות לראשיות (כותרות משנה) ומשניות (פסקאות). בחלק זה, מתוך פיסות המידע ומחיפוש אחר קשרים בין הנתונים נמצאה תשובה לשאלות המחקר (Perakyal, & Ruusuuvuori, 2011).

ממצאים

פרק הממצאים התחקה אחר תשובות המרואיינים לארבע השאלות האופרטיביות. הצגת הממצאים מלווה בקטעים נבחרים של ציטוטים הלקוחים מהראיונות. כדי להבין מהי תפיסת העולם של המערך המסייע בתוך בית הספר ושל רשויות החינוך והרווחה ביישוב הבדואי לגבי תפקידם בהתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר, נעשה בירור מהי המשמעות של "תלמיד במצוקה" עבורם. אופרטיבית, מיקוד בהתייחסות לנער במצוקה כיישות עצמאית או כחלק מהמערך המשפחתי בכל שלבי ההתערבות: זיהוי הבעיה, הכרה בקיום הבעיה, מקורות העזרה, ניתוח הבעיה וסיבותיה ולבסוף פתרון הבעיה.

התשובה שנתקבלה מכל אנשי המקצוע בבית הספר וברשויות החינוך והרווחה הייתה חד משמעית: ההתייחסות לתלמיד במצוקה היא בתוך ההקשר המשפחתי, כלומר: המערך המסייע ורשויות החינוך והרווחה ביישוב מגדירות את מצוקת התלמיד במונחים משפחתיים. בהמשך תוצג גם ההתייחסות לקהילה הרחבה.

ברמת זיהוי הבעיה: נער במצוקה הוא נער "ממשפחה ענייה", "ממשפחה מרובת ילדים" "נער להורה מובטל", "נערה מוזנחת לגמרי בשל ריבוי נשים", "תלמיד להורים אנאלפביתים בסכנת נשירה בגלל הישגים לימודיים נמוכים", "משפחה אלימה", "נער המפחד מנקמה

בגלל מאבק שבטיי "הבית שלו נהרס על ידי השלטונות", "נערה שקיים חשד לגביה כי היא סובלת מגילוי עריות בתוך המשפחה". ההתייחסות מרחיקות הלכת על מצוקת נער כיישות עצמאית היו: "נער משבט מסוים שאוהב בחורה משבט אחר" ו"נער חשוד שיש לו מחלת נפש".

ברמת ההכרה בבעיה: קיימת הבחנה בין שני סוגי בעיות: בעיות נורמטיביות ובעיות בעלות אופי פלילי. בעיות נורמטיביות כמו: עוני, אבטלה, איום על רקע רצח מטעם השבט או נשירה מלימודים תוארו בדרכים שונות. במקרים אלה "ההורים משתפים פעולה", לכאורה, כי "הם מצפים לקבל אישורים מאנשי המקצוע שישמשו אותם מול שירותי רווחה מקומיים כמו: הלשכה לשירותים חברתיים לקבלת עזרות קונקרטיות" או מול שירותים וולונטריים כמו: "ועדי הזכאות והצדקות" או שירותי המדינה כמו: "המוסד לביטוח לאומי". בניגוד לכך בבעיות עם צביון פלילי כמו: אלימות, גילוי עריות או הזנחה, ההורים מתכחשים לבעיה בתוקף ואף "מאיימים על אנשי המקצוע, במישרין ובעקיפין כדי לסגור את התיק לאלתר". בתגובה, כל אנשי המקצוע מכירים בבעיות נורמטיביות ואף דנים בהן בחופשיות אך מתכחשים, במידה מסוימת, לבעיות עם צביון פלילי מתוך "פחד מתגובת המשפחה או השבט או אפילו המערכת שבה עובדים".

ברמת מקורות העזרה: קיימת הבחנה בין בעיות נורמטיביות שבהן אנשי המקצוע יסתייעו ברשתות החברתיות של הנער כמו: משפחתו המורחבת ומנהיגים תרבותיים-דתיים, לבין בעיות עם צביון פלילי שהפנייה היא לבעלי מקצוע אחרים, בעיקר לפקידי הסעד בלשכה לשירותים חברתיים בתואנה של "חובת דיווח" או "לרופאים ולאחיות מחבר העמים לשעבר" ביישוב כי "אף אחד לא יכול לערער על המנדט והאובייקטיביות שלהם". כלומר, הרופאים והאחיות הם אלה אשר דואגים להעביר את הטיפול במקרים עם צביון קרימינלי לגופי האכיפה. במקרים מעורפלים כמו חשד למחלת נפש אז "ההתייחסות היא דואלית": ביחס לבנים ישנה לגיטימציה להתערבות של אנשי המקצוע "בתקווה שהמקרה יגיע לקצבת נכות". בניגוד לכך במקרה של בנות, חל איסור לעסוק בנושא בגלל "התנגדות המשפחה" ובגין הטענה כי החוק מחייב לדווח על המקרה לפקידי סעד או לסגל הרפואי.

ברמת ניתוח הבעיה וסיבותיה: אנשי המקצוע בבית הספר וברשויות החינוך ורווחה הפנימו את רמת הניתוח החיצונית של המשפחות, אך לא של התלמידים. כלומר, סיבות הבעיה נעוצה בגורמים שונים. על רקע דתי: "אני לא פוסלת שמדובר בעונש מאלוהים", "האבא טוען שהמשפחה כולה סובלת מעין רע", "למען האמת, הקול והמבטים שלה גורמים לאדם לחשוב שיש עליה דיבוק של שד", **תרבותי:** "אני רוצה שתדע כי כל הפיגור שלנו ביישוב זה הוא בגלל השבטים", **פוליטי-מקומי:** "אני מודה שיש פרוטקציה. לכן אני לא מופתעת מתקרית האלימות. הרי הם חושבים עצמם "אבו עליו" ביישוב ומותר להם הכול", **פוליטי-ארצי:** "זאת לא המדינה שלנו והיא הסיבה המרכזית לכל הצרות. מאיפה העוני? איך כולם נהיו מובטלים? מי מעודד שוטטות וקרימינליות?". בפועל אנשי המקצוע אימצו את

רמת הניתוח הזו אפילו במצוקות עם צביון עברייני כמו אלימות: "כולנו יודעים שזה חלק מהתרבות הערבית בחינוך ילדים", הזנחה: "מה אתה מצפה מאדם הנשוי למספר נשים? יש לו ילדים באותה כיתה. לא אופתע אם הוא לא יודע מה השמות שלהם", ונשירה: "כולם רוצים להיות מיליונרים מסחר במכונות. לא רוצים ללמוד ובהמשך לעבוד ולהרוויח. הם רוצים לקצר את הדרך. לסחור ולהתעשר מהר".

ברמת הטיפול: יוזמת ההתערבות באה מצד המערך המסייע או רשויות החינוך והרווחה ולא מצד הנער או משפחתו. כלומר, אפשר לראות בתהליך הטיפול "כפייה". הסיפורים מראים סתירה בין ציפיות אנשי המקצוע מהנערים וממשפחותיהם בכמה מישורים. **במישור יחסי מטפל-מטופל** קיימת סתירה בין הציפייה ליחס מורה-תלמיד: "מה את מציעה? את מלומדת ויודעת יותר טוב מאתנו", מבוגר-צעיר: "אתה תגיד לנו מה לעשות ונלך אחרך", אב-בן: "תתייחסי אליי כאל בת שלך ותגידי לי מה לעשות". בניגוד להם, ציפיית חלק מאנשי המקצוע, בעיקר עובדים סוציאליים, הייתה ליחסים שוויוניים א-סימטריים: "אני כמטפל אמור להיות בשותפות עם הנער ומשפחתו ושנינו אחראים על התהליך. לצערי, הם מטילים עליי את כל האחריות. למה?". **במישור מהות ההתערבות הקלינית** קיימת סתירה ביחסי מטפל-מטופל. הנער ומשפחתו מצפים לגישה מסבירה כשהמטפל הוא סמכות מכוננת, מייעצת, מנחה ואקטיבית "תגיד לי... תסביר לי... תעשה לי... תכתוב לי... תן לי... תלווה אותי... תתבצע במקומי...". לעומת זאת, הציפייה של העובדים הסוציאליים, הפסיכולוגיים וחלק מהיועצים, הייתה במידה מועטה ליחסים דינמיים: "המשפחה לא מרשה לעצמה לחשוף את סודותיה", "מעניין שנערה זו לא מכניסה אותי לעולמה". לעומתם אנשי מקצוע אחרים כמו קציני ביקור סדיר וקידום נוער הסובלים מאי שיתוף ההורים אמרו: "אני מוכן לעשות במקום המשפחה אבל שיתעניינו ... לא ייתכן שנערים נושרים הופכים להיות הילדים שלנו ואחריותם עלינו".

המערך המסייע בבית הספר רואה ברשויות החינוך והרווחה משלימות את תפקידו המרכזי מול תלמידים במצוקה

אחות בית הספר שעיקר תפקידה הוא: "זיהוי בעיות בריאות המקשות על הלמידה והתפקוד בבית הספר" ו"זום הפעלה ושותפות בתכניות קידום בריאות בית הספר להטמעת אורח חיים בריא" כמעט שלא באה במגע עם שירותים אחרים. אפילו ילדים חולים אשר סובלים מנשירה סמויה בשל מחלתם, מטופלים בלעדית על ידי קצין ביקור סדיר. לכן, אין לאחות בית הספר אמירה מגובשת באשר לתפקידן של רשויות החינוך והרווחה הרלוונטיות ביישוב הבדואי מלבד "הצורך בהגברת המודעות לסיכונים בנישואי קרובים על הולדת ילדים עם מומים".

היועץ החינוכי בבית הספר רואה בעובדים סוציאליים אחראים על כל התלמידים שלהוריהם יש תיקים בלשכה לשירותים חברתיים ולכל התיקים שחלה עליהם חובת דיווח: "...אני אמורה להתמקד בבעיות המפריעות לנער בלימודים ולא במצבו הכלכלי של התלמיד".

הפסיכולוג החינוכי מנסה, ללא הצלחה רבה, להפוך את היועץ החינוכי למוציא לפועל, אפילו באופן סלקטיבי ומצומצם, של תכניות ההתערבות שהם קובעים: "לאט לאט אנו

מתחילים לבנות לנערות תכניות טיפול שהיועצת מיישמת. זה תלוי ברצון מחנכת הכיתה לשותף פעולה עם היועצת ובמדיניות מנהל בית הספר. זה גם תלוי בכעיה שאנו מדברים עליה. אני לא מתכוון לבכיה אשר יכולה לסבך את היועצת עם הנהלת בית הספר או עם הורי הנערה או אפילו עם הלשכה [לשירותים חברתיים].”

היחידה לקידום נוער רואה ביועץ החינוכי כמפנה את הנערים והנערות אל המועדוניות המשפחתיות: “הם שולחים לי נערות ל”בית החם” ונערים ל”מועדונית נוער” בשעות אחר הצהריים. אצלנו נותנים להם אוכל, עוזרים להם בלימודים ומשחקים אתם בשעות הפנאי”.

“הכול נופל עלינו”: השלכות הסתירה בתפיסות העולם של המערך המסייע ושירותי החינוך והרווחה על חלוקת התפקידים בנושא תלמידים במצוקה

חשוב להדגיש כי קיימת ביקורת נוקבת בתוך רשויות החינוך והרווחה על מידת שיתוף הפעולה ביניהם, על אף שכולם, להוציא הלשכה לשירותים חברתיים, עובדים תחת חסותה של מחלקת החינוך. כולם הביעו חוסר שביעות רצון מעבודת הצוות וטענו, בניסוחים שונים, שהקשר הוא אישי ולא מערכתי: “מה שקובע את שיתוף הפעולה הוא הקשר האישי עם העמית שלי בשירות האחר”, “יש עובד סוציאלי שנח לי לעבוד אתו ואחרים בלתי נסבלים”, “אני אוהב לעבוד עם בדואים. הם בראש שלי”.

כל אנשי המקצוע בתוך המערך המסייע בבית הספר ובשירותי החינוך והרווחה ביישוב הבדואי, ללא יוצא מן הכלל, הביעו תחושת **אחריות כבדה**: “הכול נופל עלינו”, “ילדים נושרים הם באחריותנו בלבד. אנו צריכים לעשות הכול”, “בית הספר הוא כמו בית סוהר או הוספיס שיש בו מחלות המדביקות את פקידי המועצה...”; **בדידות**: “תאמין לי שאין לי עמי לדבר או אפילו בפני מי להתלונן. המחקר שלך הוא ההזדמנות הראשונה שלי להביע את הכאב שלי”, תחושות אלה נובעות מההערכה כי: “אחרים לא עושים את עבודתם נאמנה”, לכן הוא צריך להתערב כדי שהאחרים יעשו את עבודתו: “אני מדווח ללשכה על תלמידים בסכנת נשירה כדי לעקוב אחריהם. העובדים הסוציאליים מרגישים לחץ כי הם מדמיינים שכאילו אני עוקב אחריהם או מפקח על תפקודם”, “אני מת לפגוש את קצין ביקור סדיר ולדון אתו על מקרה... הוא מתענג שהתלמיד ינשור מבית הספר כדי לזרוק לי אותו ולנוח מהבעיות”.

כולם המליצו על מיסוד ו”הידוק שיתוף הפעולה” באמצעים שונים, כמו: “שיבה דו שבועית שתכלול את כל הפקידים שהזכרת במחקר שלך”, “להקים פורום אשר יישב בעת הצורך ויכלול את הלשכה, קציני ביקור סדיר, שירות פסיכולוגי, מנהלי בתי ספר במטה כדי לדון במוסד מסוים או שכונה או חמולה”. עדיין מותר לתהות: כיצד שיתוף פעולה זה יסייע לנער במצוקה?

דין

המחקר יצא מנקודת הנחה כי ישנם ילדים רבים הנמצאים במצבי סיכון ומצוקה ביישוב הבדואי בשל המצב הכלכלי (אבטלה, עוני עמוק ומתמשך, אי שוויוניות), פערים חברתיים (פוליגמיה, ריבוי ילדים ואלימות בין שבטית גואה), וחינוכיים (אקלים בית ספרי בעייתי, הישגים לימודיים נמוכים ואחוזי נשירה גבוהים). כלומר, המתבגר נכנס אל בין כותלי בית הספר כשהוא נושא על גבו "מעמסה חברתית" כבדה הנלווית לצרכים אישיים ובעיות חברתיות שלא קיבלו מענה הולם קודם לכניסתו לכיתה מהמערכת הטבעית, הבלתי פורמלית, הפרטית והפורמלית. ההנחה היא כי מציאות זו והצורך להתמודד עם מצוקות אלו מחייבים את מעורבותם האקטיבית של המערך המסייע בבית הספר ושל מוסדות החינוך והרווחה הרלוונטיים בשלטון המקומי.

התנאים הרגשיים והקוגניטיביים שמעודדים את המתבגרים לפנות לקבלת עזרה, כפי שמוזכרים בספרות (גילת ואחרים, 2011), נראה כי אינם מתממשים למרבה הצער ביישוב הבדואי, בעיקר בשל ההתייחסות הקולקטיבית למצוקת התלמיד. בדומה לשאר החברה הערבית, המתבגרים הבדואיים אינם מבקשים עזרה ממקורות פורמאליים (שרר, 2007; Ben-Ari, 2004; Grinstein-Weiss et al. 2005; Sherer, 2007). ההתערבות המוצעת על ידי הצוותים המקצועיים השונים היא בגדר "התערבות כפויה". מניתוח הראיונות, עולה כי מרבית אנשי המקצוע בשירותי הרווחה רמזו שהנהלות בתי הספר עדיין שבויות ברובד הדידקטי (הוראה) ולא ברובד הביו-פסיכו-סוציאלי כפי ששכיח בחברה הערבית (מחאג'נה, 2012; מחאג'נה ומחאג'נה, 2014).

אפשר להסביר את הקונצנזוס בקרב אנשי המקצוע ביישוב הבדואי בהסתכלות על מצוקת הנער הבדואי (בעיקר בעיות עם צביון קרימינלי-פלילי המחייבות התערבות מצד השלטונות) במונחים משפחתיים בשני אופנים. הראשון, **הבשלות של אנשי מקצוע** אשר רכשו את הכשרתם המקצועית במוסדות, בארץ ובחו"ל, שהאוריינטציה שלהן מערבית: התיאוריות, הגישות והטכניקות הטיפוליות שלמדו מבוססות על מחקרים באוכלוסיות לא מסורתיות. בידע זה לא הובא בחשבון השוני התרבותי-הדתני של הקבוצות האתניות השונות. הבשלות מתבטאת ביכולתם של אנשי המקצוע לעבור **לתפיסה המקצועית** מהרמה האתנית (התיאוריה הפורמלית) המתמקדת במושגים אוניברסאליים להבנת ההתנהגות הנער הבדואי אל הרמה האמית (התיאוריה הבלתי פורמלית) המתמקדת בקבוצה תרבותית מובחנת (הבדואית) והמנסה לפתח ידע, מושגים וטכניקות ייחודיים לבדואים מתוך ההקשר המסוים שלה. רמה זו מכילה את הנחותיו ותפיסותיו האישיות של המטופל לגבי הגורמים לבעייתו ושימורה, והיא משמשת למטופל "מודל הסבר" לבעייתו (ראו אלקרינאוי, 1998).

ההסבר השני להגדרת מצוקת הנער הבדואי במונחים משפחתיים הוא **פרקטיקת הישרדות** במציאות עגומה של ריבוי צרכים מול דלות המשאבים כמו מספר מצומצם של אנשי מקצוע מול ריבוי צרכים: היחס בין העובדים לתלמידים ומשפחתם מדגים זאת בבירור: יועץ/ת בכל בית ספר תיכון המונה מאות תלמידים, שני קציני ביקור סדיר ל-13 בתי ספר עם אחוז נשירה מהגבוהים במדינה, תשעה עובדים סוציאליים ל-900 משפחות חלקן פוליגמיות הרשומות על שם אותו אדם, שישה תקנים של פסיכולוגיים ל-13 בתי ספר, לרבות בתי ספר לחינוך מיוחד וחמישה מדריכים בקידום נוער במשרות חלקיות מול עשרות תלמידים מדי שנה ללא מסגרת. נראה כי המיקוד הוא במקרים בולטים שיש בהם ציווי חוקי על חובת דיווח, מקרים שמדווחים על ידי גורמים חיצוניים כמו בתי חולים, משטרה ובתי משפט. לכן, אין התייחסות למצוקות אינדיבידואליות.

אי לכך, מעלה מחקר זה שלוש הצעות מרכזיות. הראשונה, לראות במתבגר ישות אוטונומית בעלת צרכים ייחודיים המתמודדת עם בעיות במנותק מההקשר המשפחתי-שבטי. השנייה, להגדיל את מכסת כוח האדם הן במערך המסייע והן בשירותי החינוך והרווחה כדי להפחית את הלחץ והעמוס של אנשי המקצועי ולאפשר להם לעבוד עם ולמען תלמידים במצוקה ולא למען המערכות סביבם. השלישית, להקים פורום הכולל את כל הגורמים הרלוונטיים בתוך בית הספר ומחוצה לו, שתכליתו להנחות את כלל אנשי המקצוע המטפלים בנערים ובנערות במצוקה, כדי להבטיח תיאום ושותפות ולשפר את השירות הניתן לציבור הנערים והנערות ביישוב הבדואי.

מקורות

אבו-סעד, א' (2013). תמורות חברתיות פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמאלית בקרב הבדואים בנגב. בתוך ר' פדצהור (עורך) **הבדואים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל** (עמודים 28-40). נתניה: המכללה האקדמית נתניה, מרכז ש' דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי.

אייזנברג, י' (2012). גורמים מקדמים-או מעכבים-שילוב יעיל של הילד החולה בסביבות הקשורות לילד, למשפחתו ולכיתתו. **סימני דרך לשילוב בריא של הילד החולה: על שילובם של ילדים חולים במחלות כרוניות קשות במערכת החינוך** (עמודים 174-204). תל אביב: מכון מופ"ת.

אלקרינאוי, ע' (1998). תרומת הגישה ההבנייתית לפרקטיקה המקצועית בחברה בין-תרבותית. **חברה ורווחה, י"ח**, (2), 253-263.

בן ישראל, א', אבינועם, מ' (2013). על עיור, פרבור ודרדור-עייירות הבדואים בנגב. בתוך ר' פדצהור (עורך) **הבדואים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל** (עמודים 40-50). המכללה האקדמית נתניה: מרכז ש' דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי.

גילת, י' (2007). האם מתפקידו של המורה לסייע לתלמידים במצוקה? **להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקו תלמידים** (עמודים 11-36). תל אביב: מכון מופ"ת.

גילת, י', שגיא, ר', עזר, ח' וסעדה, נ' (2014). עמדותיהם של מתבגרים יהודים וערבים כלפי פניות לעזרה בעת מצוקה. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים). **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמודים 85-110). תל אביב: מכון מופ"ת.

גרא, ר' (2013). ספר **החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (6). ירושלים: מכון ון ליר.

דורון, א' (2007). עיצוב מדיניות הרווחה בישראל 2000-2005 בתוך: א' אבירם, ג' גל וי' וקטן (עורכים), **מדיניות חברתית בישראל: מגמות וסוגיות** (עמודים 17-33). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

הכנסת (2006). **ילדים במגזר הבדואי בנגב - תמונת מצב**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע.

הכנסת (10 בנובמבר 2010). **סוגיות בנושא מיצוי זכויותיהם של ילדים: ובני נוער במגזר הערבי ובמגזר החרדי**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ומשרד הפנים (יולי 2012). **הרשויות המקומיות בישראל: מבוא, לוחות השוואה, תרשימים, נספחים, פרופיל כלל ארצי ומגזרי, פרופיל עירוני**. ירושלים: האגף למינהל מוניציפאלי (פרסום מספר 1498).

המוסד לביטוח לאומי (2014). **מימד העוני והפערים החברתיים: דו"ח שנתי 2013**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.

חליחל, א' (2008). רווקות בקרב נשים ערביות: הגורמים להתרחבות התופעה במרכז ישראל וצפונה. בתוך ע' מנאע (עורך) **ספר החברה הערבית בישראל 2: אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (עמודים 283-312). ירושלים: מכון ון ליר.

כץ, ח' מוניקנדם, מ' וקטן, י' (2009). **הרשות נתונה: מחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות למול התרחבות תופעת העוני: ציפיות, תפיסות ומציאות**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.

מחאג'נה, א' (2008). לשכות הרווחה במגזר הערבי: בין פטיש השלטון המרכזי לסדן השלטון המקומי. **הדעה הרווחת**, 46, 15-20.

מחאג'נה, א' (2008). **צרכים לעומת שירותים מסייעים בבתי הספר בחברה הערבית**. נצרת: ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.

מחאג'נה, א' (2009). עסקים למען הקהילה הערבית. **הדעה הרווחת**, 47, 19-24.

מחאג'נה א' (2013). המדיניות המוצהרת בהכשרת המורים הערבים בישראל להתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר (עמודים 109-126). בתוך א' אגבריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית**. תל אביב: רסלינג.

מחאג'נה, ס' ומחאג'נה א' (2015). תגובות קוגניטיביות והתנהגותיות של מורים לתלמידים ערבים במצוקה בזיקה לתפקידם כמחנכי כיתה ולרמת השכלתם. בתוך ע' גרופר וש' רומי, **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל כרך ב** (עמודים 436-460). תל אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת בר אילן.

משרד החינוך (2014). **הכול אודות מוסדות החינוך**. ירושלים: מינהל תקשוב ומערכות חינוך. אוחר מתוך: <http://hinuch.education.gov.il/imsnet/mosdot.aspx>

פרידמן, א' ושלו, מ' (2010). תגמולי נאמנות. בתוך א' צפדיה וח' כ"ץ (עורכים) **מדינה מפקירה - מדינה משגיח: מדיניות חברתית בישראל 1985-2008** (עמודים 35-62). תל אביב: הוצאת רסלינג.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.

צדקיהו, ש', פישרמן, ש', עילם, נ' ורונן, ח' (2008). **חינוך כיתה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

רינאווי, ח' (2003). **החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי**. ראשון לציון: הוצאת המסלול האקדמי של המכללה למינהל.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל אביב: מכון מופ"ת.

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

שרר, מ' (2007). חיפוש עזרה בקרב בני נוער יהודי וערבי בישראל. בתוך ר' גיורא, י' ווזנר ומ' ונדר-שוורץ (עורכים), **נוער בישראל 2005** (עמודים 187-210). תל אביב: רמות.

Ben-Ari, A. (2004). Sources of social support and attachment styles among Israeli Arab students. *International Social Work*, 47 (2), 187-201.

Christians, C. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 43-60). London: Sage Publications.

Conella, G., & Lincoln, Y. (2011). Ethics, research regulation and critical social science. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 81-90). London: Sage Publications.

Gal, J. (1998). Categorical Benefits in Welfare States: findings from Great Britain and Israel. *International Social Security Review*, 51, (1), 73-101.

Grinstein-Weiss, M., Fishman, G., & Eisikovits, Z. (2005). Gender and ethnic differences in formal and informal help seeking among Israeli adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 765-779.

Ferrera, M. (1996). The southern model of welfare capitalism. *Journal of European social policy*, 6 (1), 17-37.

Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 301-316). London: Sage Publications.

Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, Revisited. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 97-128). London: Sage Publications.

Perakyal, A., & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 529-544). London: Sage Publications

Rosenhek, Z. (2011). "Dynamics of Inclusion and Exclusion in the Israeli Welfare State: State Building and Political Economy." In Bryan Turner and Guy Ben-Porat (Eds.), *The Contradictions of Israeli Citizenship: Land, Religion and State* (pp. 63-86) London: Routledge.

Shafir, G., & Peled, Y. (2002). Being Israeli: *The Dynamics of Multiple Citizenship*. Cambridge University Press.

Sherer, M. (2007). Advice and help-seeking intentions among youth in Israel: Ethnic and gender differences. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 3, 53-76.

طه مجدي (2013). واقع التعليم في المدارس العربية: بين سياسات التمييز والوضع الراهن. أم الفحم: مركز الدراسات المعاصرة

טאה מ' (2013). **מציאות החינוך בבתי הספר הערבים: המצב הנוכחי בעקבות מדיניות מפלה**. אום אל פחם: מרכז הלימודים המודרניים.

محاجنه إبراهيم (2009). من المسؤول عن إخفاق مكاتب الشؤون الاجتماعية في المجتمع العربي؟ دراسات، 1، 81-86.

מחאג'נה, א' (2009). מי אחראי לכישלון הלשכות לשירותים חברתיים בחברה הערבית? **דראסאת, 1**, 81-86.

محاجنه إبراهيم (2009). القطاع الخاص في خدمة المجتمع العربي في إسرائيل: بين الوجود والمنشود. دراسات، 2، 25-34.

מחאג'נה, א' (2009). הסקטור הפרטי בשירות החברה הערבית בישראל: בין המצוי לרצוי. **דראסאת, 2**, 25-34.

محاجنه إبراهيم، اغباريه أيمن وأبو عصبه خالد (2009). "الرفاهية النفسية عند الطلاب العرب في إسرائيل: الوضع القائم وإسقاطات غياب جهاز مهني مساعد"، **جامعة، 13**. 1-40

מחאג'נה א', אגבריה א' ואבו עסבה, ח' (2009) רווחה נפשית אצל תלמידים ערבים בישראל: השלכות היעדר מערך מסייע הולם. **ג'אמעה, 13**, 1-40.

محاجنه إبراهيم ومحاجنه سامي (2012). مربي الصفوف العرب في اسرائيل ينفردون حصريا في اتخاذ القرارات الخاصة بالطالب متجاوزين الأهل في الشقين التعليمي والمعنوي **الحصاد، 2**, 249-275.

מחאג'נה א' ומחאג'נה ס' (2012). מחנכי הכיתות הערבים מחליטים בלעדית עבור התלמידים מבחינה לימודית ובין-אישית ומדלגים על ההורים. **אלחצאד, 2**, 249-275.

בסיכוי כפול: צעירים מתנדבים למען נוער בסיכון

ד"ר גלית ינאי-ונטורה¹

תקציר

המאמר הנוכחי מתמקד בשתי קבוצות של צעירים המתנדבים למען בני נוער בסיכון וחוקר את המוטיבציה, את דרכי העבודה ואת התועלות הכרוכות בהתנדבות זו. 23 מתנדבים רואיינו: מחציתם הגדירו את עצמם כמי שהיו בעבר בני נוער בסיכון. מהממצאים עלה כי התנדבות צעירים עבור בני נוער בסיכון כרוכה בהזדהות עמוקה עם בני הנוער ובתפיסה שכל אחד מהמתנדבים (עם וללא ניסיון חיים) יכול לראות את עצמו כילד בסיכון. המתנדבים הדגישו אסטרטגיות עבודה חיוניות ובהן: כנות, פתיחות, יכולת לספוג כעס להתנגדויות והשהיית שיפוטיות. אסטרטגיות אלה מספקות מענה להעצמת האוטונומיה של בני הנוער ומציבות את ההקשבה ככלי עיקרי בסיוע. תועלות ההתנדבות כרוכות בקשר אינטימי עם בני הנוער ובהיזון החוזר של הצלחות המוטבים. חוויה זו מעצימה את המתנדבים ומעניקה להם משמעות עמוקה. ניכר, כי צעירים הערבים זה לזה יוצרים הזדמנות לצמיחה משותפת. בזכות המאפיינים הייחודיים שלהם כצעירים, התקשרותם בעלת פוטנציאל גבוה לתרומה ולשינוי הדדי.

מבוא

התנדבות היא פעילות הנעשית מתוך רצון חופשי, על מנת לסייע לאדם, קבוצה או מטרה, ללא תמורה כלכלית (חסקי-לונטל, יוגב וכץ, 2008). פעילות זו קשורה במוטיבציה להניע שינוי, לתקן עוולות חברתיות ולשפר מצבם של אזרחים (Clary et al. 1998; Wilson, 2000). ההתנדבות כוללת התקשרות בין פרטים זרים לצורך מפגש בלתי אמצעי היוצר קרבה ושינוי (גדרון, 1997; 1999; Wilson & Musick). ייחודם של המתנדבים הוא בהיותם אזרחים המעניקים שירות כפרטים אל פרטים, ללא פרקטיקות מובנות של הכשרה מקצועית פורמאלית. אופיו זה של המפגש מזין את ההתקשרות בשוויוניות, בהיעדר רשמיות ובהתחלקות הדדית בידע ובניסיון.

המאמר הנוכחי מתמקד בהתנדבות צעירים למען בני נוער בסיכון. מטרתו להציג את המוטיבציה להתנדב למען בני נוער בסיכון, אסטרטגיות עבודה חיוניות בעבודה עם בני הנוער והתועלות האישיות הנוצרות להתנדבים. המאמר מתרכז בשתי קבוצות של מתנדבים צעירים: עם וללא ניסיון חיים כנוער בסיכון. ביחס להתנדבים שהגדירו עצמם כנוער בסיכון, נחקרו המוטיבציה לעבור ממוטב להתנדב והתובנות הייחודיות שהם מביאים להתנדבות. בהתאם לכך תתמקד המסגרת התיאורטית בשלושה נושאים: רקע להתנדבות (מוטיבציה וחוויות ההתנדבות), התנדבות למען נוער בסיכון והמעבר ממוטב להתנדב.

הרקע להתנדבות, מוטיבציה וחוויות ההתנדבות

התנדבות מוגדרת כשירות שאדם נותן מתוך רצון חופשי וללא תמורה חומרית. ההתנדבות היא עבודה, כלומר: השקעת זמן ואנרגיה ללא תמורה איכותית וכמותית הדומה למחירה בשוק (גדרון, 1997; חסקי-לונטל, הנדי וכנען, 2009; פרס וליס, 1975). ההתנדבות בנויה ממכלול תהליכים המכוונים את התנהגות האדם לעבר מטרה שאותה הוא רוצה להשיג. ראשיתה בהכרה בצורך קיים הגורם לאדם לפעול מעבר להתחייבויות הבסיסיות שלו. במובן זה ההתנדבות היא פעולה של בחירה להיטיב עם הזולת מתוך גישה של אחריות חברתית (Ellis & Noyes, 1990).

אף שההתנדבות נעשית ללא תגמול חומרי, הנחת היסוד להנעה מבוססת על תפיסה של חליפין (Blau, 1967). האדם בוחן את העלויות הכרוכות בעשייתו אל מול הגמולים ומקדיש מזמנו בעשייה שתענה על הצרכים אותם הוא רוצה למלא. הספרות מדווחת כי מניעיהם של מתנדבים צעירים אינם שונים באופן ניכר ממניעים של מתנדבים בוגרים, והם מאופיינים ברצון גבוה לאינטראקציה חברתית, להכרה ולהגשמה עצמית. מתנדבים צעירים מעוניינים להשתמש בכישורים שרכשו ובניסיון החיים וכן לחקור את נקודות החוזק שלהם ולשפר את הדימוי העצמי (Haski-Leventhal, Ronel, York & Ben-David, 2008). ההתנדבות משמשת גשר לעולם העבודה ומעודדת אותם לפתח יחסי תפקיד עם אחרים (קוליק, 2008).

תיאוריות שונות מסבירות את ההנעה להתנדבות. תיאורית הלימוד החברתית (Bandura, 1977) מדגישה את היכולת של אנשים ללמוד התנהגות חדשה על ידי התבוננות בהתנהגותם של אחרים ובכך מדגימה את הגיוס להתנדבות על ידי בני משפחה, חברים או עמיתים לעבודה. רוג'רס (Rogers, 1980) מתייחס להליך בו אנשים נוטים לפרש את המשמעות של אירועים ומלמד על הקשר הפוטנציאלי בין מתנדבים למוטבים בעלי מאפיינים דומים. כאשר אדם חווה אירוע משמעותי והוא פוגש אדם אחר שעבר חוויה דומה, שניהם מוצאים מציאות משותפת שתהווה קיום לאינטראקציה ביניהם. מכך ניתן ללמוד כי נוער שנקלע לסביבה מסכנת, עשוי למצוא מוטיבציה ייחודית בסיוע לבני נוער אחרים ולהפיק רווח רב בחלוקת הידע וניסיון החיים המשותף. פירמידת הצרכים של מאסלו מדגישה אף היא את ההתנדבות כביטוי ליכולת ולמשאבים. התנדבות היא אמנם

ביטוי לצרכים הגבוהים של האדם, אולם היכולת להניע אותם מהווה פריבילגיה חברתית וכרוכה במשאבים בסיסיים (Maslow, 1954). הספרות המחקרית תומכת בגישה זו ומראה כי הון חברתי (תמיכה משפחתית, קשרים פורמאליים, ערוצי מידע, שירותים מקומיים) מגביר את התמריץ להתנדבות (Putnam, 1995; Bassani, 2007). באופן זה, בני נוער בסיכון שקיבלו בעבר סיוע ממתנדבים וארגונים מסייעים, עשויים לראות בהתנדבות לדומים להם סגירת מעגל ועדות לצמיחתם האישית.

לפעילות ההתנדבותית השפעות שונות. חוויית ההתנדבות היא סובייקטיבית, וכך גם התגובות הרגשיות והמעשים המושפעים ממנה. חוויות חיוביות בהתנדבות מוגדרות כתפיסות ותגובות המאופיינות בתחושה של רווחה אישית (קוליק, 2006) שיכולה לבוא לידי ביטוי במגוון תחומים: שביעות רצון, תחושת העצמה וסיפוק בעבודה ההתנדבותית. מחקרים מראים כי מתנדבים יהיו שבעי רצון אם ההתנדבות תהיה מעניינת ומאתגרת עבורם, תדרוש מהם אחריות ותאופיין בהישגים (Pillavin & Siegl, 2007). על מנת ששביעות הרצון תהיה גבוהה, עליה להיות נוחה למתנדבים ונגישה להם מבחינת זמן ומקום (שלו, 1990). היבט נוסף הוא תחושת נתינה לאחר. כאשר מתנדבים פועלים מתוך תחושת נתינה וכן חשים שמעשיהם בעלי ערך עבור מישהו אחר, הדבר מעניק להם תחושת סיפוק מההתנדבות (Fredrickson & Losada, 2005). כך גם כאשר מתנדבים תופסים עצמם כבעלי יכולות לסייע למוטבים (Elliott, Colangelo & Gelles, 2005). ככל שמתנדבים יפרשו את פעולותיהם כדורשות מאמץ רב יותר, תגדל תפיסת המסוגלות וחווית ההעצמה האישית (הדר, 2010).

לפי מאמרה של קוליק (2006), חוויות התנדבות שליליות הן תפיסות ותגובות אשר נובעות מפעילות התנדבותית שמאופיינות בחוסר רווחה נפשית ואף הן סובייקטיביות. חוויות אלה יכולות להיות מאופיינות במגוון היבטי התנדבות, כגון: שחיקה נפשית, תחושת קושי הנלווית לקשר עם הארגון, לקשר עם המוטבים ותחושות שונות של הקרבה. שחיקה נפשית יכולה לבוא לידי ביטוי בתשישות פיזית, אמוציונאלית ומנטאלית אשר נגרמת עקב לחצי ההתנדבות (קוליק וקלנובר, 2007). לחצים אלו מביאים את המתנדבים לאובדן רב של אנרגיה ואף לתגובה משברית (Wagner & O'Neill, 2012). קשיים נוספים עלולים לנבוע מתחושת תסכול של המתנדבים. תחושה זו נגרמת עקב מחסור במשאבים ארגוניים או מתחושה של היעדר התקדמות (Fox, 2006). גם קשיים הקשורים במוטבים, כגון: חווית הסבל של המוטבים, תחושה של תובענות מצדם, התמודדות עם תלות בקשר או סיום פתאומי של הקשר עלולים לעורר תחושות של ייאוש, דיכאון וחרדה נפשית (Thornton & Novak, 2010). על אף שמתנדבים טוענים שהם נושרים עקב שינויים בחייהם (מעבר דירה, עבודה, הולדת ילדים) (Nesbit, 2012), פעמים רבות נשירה מושפעת מהקשיים שמתנדבים חווים (Yanay & Yanay, 2008). מכאן שבכל הנוגע להתנדבות, מדובר בחוויה מגוונת ומורכבת, ועל כן מעקב אחר תפקוד המתנדבים הוא חיוני (Wilson, 2012).

התנדבות למען בני נוער בסיכון

המחקר בישראל על התנדבות למען בני נוער בסיכון התרחב בשנים האחרונות והתמקד בהשפעות השונות של מתנדבים על בני נוער בסיכון ובתועלת שמפיקים המתנדבים מההתנדבות. במחקר שנערך על ניידות על² עלה כי לידיעה שמתנדבים אינם משתכרים עבור שירותיהם השפעה רבה על האמון ועל נכונות בני הנוער לקבל שירות. הנערים הסכימו לקבל שירות מהמתנדבים מכיוון שתפסו אותם כמי שפועלים ממניעים אלטרואיסטיים. גם העובדה שהמתנדבים אינם משתייכים למסד הציבורי, עוררה אצלם תחושת אמון שהוכללה מהמתנדבים לכלל העובדים של על³. העובדים בניידות על⁴ נתפסו כאנשי מקצוע מסוג 'אחר', בדומה למתנדבים. במילים אחרות: מתנדבים מעלים את מידת הזולתנות של הארגון שנתפס אלטרואיסטי יותר משירותים ממסדיים אחרים. גם העובדה שהמתנדבים הם אזרחים מן היישוב, הפחיתה את התיג החברתי של קבלת טיפול פסיכולוגי והעלתה את הנכונות של הנוער לקבלת סיוע. המתנדבים נתפסים כמי שאינם כפופים לכללים מקצועיים, ועל כן ניתן ליצור אתם תקשורת אינטימית ופתוחה (Ronel, 2006).

במחקר אחר על מרכזי הסיוע של על⁵ עלו תוצאות דומות. בני הנוער המוטבים הבחינו היטב בין מתנדבים לעובדים בשכר. הם החזיקו בעמדות חיוביות ביחס למתנדבים והושפעו מהתגמולים הלא חומריים של המתנדבים. עמדה זו הרחיבה את התודעה החברתית שלהם שראתה במתנדבים סמל לערכות הדדית. יותר ממחצית בני הנוער במחקר העדיפו לקבל שירות ממתנדבים על פני שירות של עובדים בשכר. הם דיווחו על תרומה גבוהה של מתנדבים בתחומים של קונפליקטים אישיים, יחסים בין-אישיים ובנושאים משפחתיים. גם כאן היעדר הפורמאליות של המתנדבים משמשת אמצעי ליצירת תקשורת אינטימית נטולת חששות. בסיכומו של דבר טוענים החוקרים שמתנדבים הם מודל חיקוי חיובי עבור הנערים ומשפיעים על תפיסת עולמם. עיקר ההשפעה היא מהעובדה שישנם אנשים שפועלים למענם ללא תמורה ישירה, ומהחווייה שקיימת קהילה אחראית שדואגת לחברה. בני הנוער מפנימים תפיסה חדשה זו ומגלים ערכים של אמפתיה וחמלה. השפעה זו באה לידי ביטוי אצל חלק מהנערים ביוזמה להתנדב בעצמם במרכזים (Ronel, Haski-Leventhal, Ben-David & York, 2009).

בארה"ב תכנית 'אחים גדולים', אחיות גדולות' מיועדת לחניכת נוער בסיכון על ידי מתנדבים בגיל השלישי. החונכות נערכת ביחסים 'אחד על אחד' בבית הספר או בסביבה המשפחתית. חזון התכנית הוא שמתנדבים מבוגרים יכולים להיות חונכים טובים. על פי תפיסה זו, הם גמישים, סבלניים ויכולים להיות תחליף להורים שאינם יכולים לשהות בבית

2 על⁶ היא עמותה הפועלת למען בני נוער במצבי סיכון אשר הוקמה במטרה לסייע להם להיחלץ ממצבם ולמצוא את מקומם בחברה כבוגרים וכאזרחים תורמים. העמותה פועלת בפריסה ארצית רחבה של כ-30 יישובים בארץ ומספקת תכניות סיוע שונות כגון: רשת מרכזי מידע וייעוץ לבני נוער, מרכזים לטיפול בילדים ובני נוער פוגעים מינית וניידות לנוער משוטט ברחוב.

הספר בשל מחויבות לקריירה (Storm & Storm, 1999). מטרת המחקר אפוא הייתה ללמוד כיצד משפיע הגיל הבוגר של המתנדבים על הקשר עם נוער בסיכון ומהן התרומות העולות מההתנדבות. מהממצאים עלה כי מתנדבים מבוגרים פועלים מתוך מניע חזק לטיפול באחר. במפגש עם בני הנוער, המבוגרים רואים עצמם מסוגלים לעצב ולטפח את הנערים. חייהם מקבלים משמעות חדשה ומשותפת עם בני הנוער, והרצון לפצות על תחושת פספוס בקשרים האישיים שלהם עם ילדיהם או נכדיהם משחק תפקיד משמעותי במוטיבציה שלהם. באמצעות ההתנדבות הם חווים מערכת יחסים קרובה עם אדם צעיר הזקוק לתשומת לבם. בהיבטי הסיוע, המתנדבים המבוגרים משמשים מודל חיובי שמספק לבני הנוער בסיכון שאיפות לעתיד טוב יותר. הפניות שלהם בגיל המבוגר מביאה לכך שיש ביכולתם להרחיב את פעילותם גם מחוץ לכותלי בית הספר. המתנדבים מביאים ניסיון חיים ותורמים במיוחד בנושאים של דימוי עצמי ופתרון קונפליקטים. הם דיווחו כי הם נמנעים מכניסה לסוגיות של משמעת ומצפים לשינויים שיחולו לאט. מכאן המתנדבים הבוגרים הם מורי דרך לנוער בסיכון בשל ניסיון החיים שלהם, אופטימיות ויכולת ההקשבה וההתנדבות שלהם המאופיינת בתלות הדדית והמספקת תועלת לשני הצדדים (Larkin, Sadler & Mahler, 2005).

חסקי-לונטל ועמיתיה (Haski-Leventhal, Ronel, York & Ben-David, 2008) בחנו את השפעתם של מתנדבים צעירים על בני נוער בסיכון. במחקרם עולה כי לבני נוער המתנדבים למען נוער בסיכון, השפעה חשובה. השפה, הגיל והתרבות הדומה בין המתנדבים למוטבים מאפשרים לנערים בסיכון להתגבר על הפחד הראשוני מאנשי המקצוע ולהסכים לקבל שירות. נוכחותם של מתנדבים צעירים במרכז היא אישוש לכך שזה מקום לנוער, דבר שמעלה את אמינות המרכז. השירותים הניתנים על ידי בני נוער, בין בצורה ישירה ובין בצורה עקיפה, גורמים לבני הנוער להרגיש שהם נמצאים בחברת נוער ידידותי והקשר ביניהם אינו פורמאלי. מבחינת אפיוני החיים, למתנדבים צעירים יש יותר זמן פנוי להתנדב, וכתוצאה מכך הם מגיעים למרכזים בתדירות גבוהה יותר ובכך שביעות רצונם של הלקוחות עולה. עוד עלה כי תכונותיהם הסוציו-דמוגרפיות של בני הנוער המתנדבים היו במקרים רבים דומות לאלה של הלקוחות. כך נראה שישנם מתנדבים שמגיעים כדי לקבל סיוע תוך הימנעות מהסטאטוס של לקוחות: תוך כדי סיוע במרכזים מתאפשרת לבני הנוער המתנדבים קבלת עזרה מגורמים מקצועיים.

במחקרה של הדר (2010) נמצא שההתנדבות של בני נוער בסיכון העניקה להם העצמה ושיפרה את מעמדם בקהילה. נערים אשר נטו לזלזל בסובב אותם, תרמו לקהילה שבה הם גרים, חלקם אף מעבר לתפקיד הראשוני שהוגדר. ההתנדבות נחווה כפעילות מעשירה, מוסיפה אחריות וערכים ומקדמת הנעת תהליכים חינוכיים בפנימייה. השפעות אלו גברו כאשר ההתנדבות נתפסה כמשמעותית או מצילת חיים (למשל: במשמר האזרחי). פעילות זו העצימה אף יותר את חווית ההצלחה ואת הדימוי העצמי. ההיכרות עם גורמים רבים הקשורים להתנדבות מגבירה את הנראות שלהם בקהילה ובקרב המבוגרים (החניכים, הוריהם, סביבתם הקרובה). היא מעמידה את הנוער בעמדה של מבוגר בעל תפקיד ואחריות השווה לזו של מבוגרים אחרים.

במאמרה של מולר (Mueller, 2005) עלה כי בני הנוער המתמודדים עם קשיים מורכבים היו בין המתנדבים המסייעים הטובים ביותר. אותן תכונות שגרמו להם בעיות עם הגורמים המטפלים בהם, היו אלו שהפכו אותם למתנדבים מוצלחים. נערים מוחצנים יצרו קשרים טובים יותר עם הלקוחות שלהם: הלקוחות פנו אליהם בקלות, הם החלו בשיחות ונרתעו פחות ממראות פיזיים קשים. בזמן ההתנדבות פחתו התנהגויות לא נאותות שלהם ולסירוגין גברו בסיום הפעילות. מסקנתה של מולר הייתה שבני הנוער יודעים באופן אינטואיטיבי מתי להשתמש במיומנויות ההישרדות שלהן וכיצד להתאים עצמם לסביבה שדרשה יותר (Mueller, 2005).

ניתן אפוא לראות כי התנדבות צעירים למען נוער בסיכון כרוכה בטשטוש גבולות בין לקוח למתנדב ובמעבר מהיר ממוטב למתנדב. הספרות מראה שהשפעה זו מיטיבה עם עם שני הצדדים - מוטבים ומתנדבים. קרבת הגיל תורמת להיווצרות יחסי אמון בשל השפה המשותפת הקיימת בקבוצת השווים, וזו משמשת כאמצעי לגישור בין אנשי המקצוע לבני הנוער המוטבים (קוליק, 2008).

המעבר ממוטב למתנדב

כהן (Cohen 2009) מצאה כי לקוחות אשר הופכים למתנדבים חווים העצמה במדדים רבים (דימוי עצמי, חוללות עצמית, חווית שליטה), אולם החשש מניצול של מתנדבים, אזרחים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, לביצוע פעילות הכרוכה בהתנדבות ללא שכר (Daoud et al. 2010; Merrell, 2000) הסיט את תשומת הלב מחקירת הנושא. התנדבות זו ובפרט המעבר ממוטב למתנדב היא אמצעי להעצמת אוכלוסיות מוחלשות ולשכירת יחסי הכוח ממקבלי שירותים למעניקי שירות (Cohen, 2009). היא מאפשרת יצירה של 'מרחב ביניים' פסיכולוגי וחברתי המאפשר למתנדבים להיכנס לדיאלוג בינם לבין עצמם, בינם לבין נותני השירות המקצועיים אשר משנה את תפיסתם על החברה ואת כללי המשחק החברתיים שלהם, של הכלה והדרה חברתית, ומרחיב את גבולותיהם (Friedman, 2011).

באשר לתועלות שמביאים מתנדבים שהיו מוטבים בעצמם, הספרות מדווחת על מגוון רווחים. המחקר על מחלת האיידס מלמד כי מתנדבים בעלי רקע וניסיון חיים דומה, מביאים גישה פתוחה ונעדרת שיפוטיות לקשר עם מוטבים (Aknitola, 2010; Crook, Weir, 2006). בהתמודדות עם מחלת הסרטן, עמיתים (ששרדו את המחלה) העניקו חוויה של ביטחון, ידע ואופטימיות ביחס לאלו שאינם עמיתים (Remmer, Edgar & Rapkin, 2001). העמית הקטין את הטראומה מהמחלה, שיפר את שיתוף הפעולה ועורר אינטימיות בקשר עם המוטבים (Edgar, Remmer, Rosberfer & Rapkin, 1996). בתחום של בני נוער מתנדבים למען נוער פגועי נפש מאושפזים, מתנדבים שהתמודדו עם סוגיות רגשיות של הפרעות אכילה, קשב וריכוז, העניקו כלים ויכולות רגשיות להתמודדות עם

המאושפזים (נפתלי, רהב ויורק, 2009). גם בהתמודדות עם אירוע מוחי מתנדבים שהיו לאחר אירוע מוחי העניקו למוטבים קרבה, אמון ושותפות במקום הקשרים החברתיים והמשפחתיים שנפגעו (Legg, stott & Elis, 2007). במצבי משבר מוטבים מבקשים להעריך תגובות טיפוליות שלהם בהשוואה לאחרים (Wood, Taylor & Lichtman, 1985) ומתנדבים שהיו מוטבים מאפשרים השוואה זו ומפחיתים חרדה וחוסר ודאות (Dunn, Steginga, 1999). פרדס טוענת כי למתנדבים אלה רגישויות, תובנות ונקודות השקפה מיוחדות שחיוני לחקור וללמוד. הם מספקים דוגמה לגדילה פוסט-טראומטית בשל ההזדהות שהם מעוררים אצל מוטבים (Pardess, 2005).

מיקומו של המחקר בספרות ושאלותיו

מאמר זה מצטרף לספרות הנבנית בישראל על התנדבות למען נוער בסיכון. תרומתו של המחקר ביחס לספרות הקיימת היא בשלושה היבטים מרכזיים. במחקר הנוכחי קבוצת הגיל הנחקרת היא צעירים בני 25-40 בעוד שעד כה המחקרים התמקדו במתנדבים בגיל השלישי ובמתנדבים מתבגרים. קבוצה זו היא הקרובה ביותר לבני הנוער והיא מאפשרת התחקות אחר המעבר ממוטב למתנדב. כמו כן המחקר הנוכחי התמקד בנערות ובנערים החיים בכפרי נוער, בפנימיות ובהוסטלים ובכך הוא מרחיב את העיסוק השכיח בעל"ם כשדה ארגוני מחקר. לבסוף, המחקר נוגע בסוגיה של תועלות אך מתמקד בחקירה של אסטרטגיות הסיוע של מתנדבים צעירים. הנחת היסוד במחקר היא שלצעירים אסטרטגיות סיוע ייחודיות הנובעות מהגיל ומהמעבר ממוטב למתנדב. לידע זה חשיבות יישומית בעבודה עם בני נוער בסיכון ובהדרכת מתנדבים.

בהתאם למטרות אלו, שאלת המחקר העיקרית היא מהי משמעות ההתנדבות למען נוער בסיכון? משאלה זו נגזרו שלוש שאלות משנה: (1) מה מאפיין את המוטיבציה של המתנדבים להתנדב עבור נוער בסיכון (עם וללא ניסיון חיים כנוער בסיכון)? (2) מהם מאפייני ההתנדבות של צעירים למען נוער בסיכון, לרבות החניכה הפרונטאלית המתקיימת בין המתנדבים לנערים ואסטרטגיות הסיוע הננקטות על ידי המתנדבים? (3) מהן תועלות ההתנדבות שחווים מתנדבים צעירים למען נוער בסיכון?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נערך באמצעות הפרדיגמה האיכותנית שכן היא מתאימה לבחינת המשמעויות הסובייקטיביות של מתנדבים למען נוער בסיכון. התפיסה במחקר האיכותני היא כי קיימת רשת של סיבות לתופעה מסוימת, והדרך לחקור את המציאות היא באמצעות החוויות שאנשים מספרים על עצמם (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). בהתאם לכך שיטת הדגימה היא תיאורטית (Lincoln & Guba, 1985) וכוונה למתנדבים צעירים

בגילאי 25-40. הדגימה כוונה לאיתור מספר גבוה של מתנדבים אשר מגדירים עצמם כמי שהיו בעבר בני נוער בסיכון. איתור הנבדקים נעשה באמצעות רכזי מתנדבים בכפרי נוער, בפנימיות ובבתים חמים לנערות ונערים בסיכון. בעוד שאיתור מתנדבים ללא ניסיון חיים כנוער בסיכון היה מהיר, איתור מתנדבים שהגדירו עצמם כנוער בסיכון היה איטי וחייב פנייה לארגונים רבים. הארגונים מהם נדגמו המתנדבים הם: בית רות, מלכישוע, כפר יחזקאל, צהלה-ידידות, על"ם, בתים חמים בחיפה, עפולה, נצרת, בית שאן, מגדל העמק.

מס' מרואיינים		הגדירו עצמם כמי שהיו בני נוער בסיכון		לא הגדירו עצמם כמי שהיו בני נוער בסיכון	
		13		10	
		גברים		נשים	
		9		14	
		על תיכונית	תיכונית	תואר ראשון	תואר שני
		2	6	8	7
		רווקים		נשואים	
		9		9	
		חופה		עמק יזרעאל	
		9		8	
		שנה		שנתיים-חמש	
		9		8	
		חמש-עשר שנים		6	

כפי שניתן להתרשם מהטבלה, סך הכול נדגמו 23 מתנדבים, מתוכם למעלה ממחצית הגדירו עצמם כמי שהיו בעבר בני נוער בסיכון. שני שליש מהמרואיינים נשים והשאר גברים; רובם אקדמאים, בוגרי תואר ראשון או תואר שני והשאר בעלי השכלה תיכונית ועל תיכונית. בהיבט הדמוגרפי, לא היו מאפיינים מייחדים למתנדבים באחת הקבוצות (עם וללא ניסיון חיים כנוער בסיכון). עם זאת, רוב המתנדבים ותיקים, כאשר משך התנדבות השכיח הוא שנתיים עד חמש. משך התנדבות זה חריג מהמקובל בספרות לקבוצת הגיל של 25-40 המאופיינת בתודתיות גבוהה בחיים ובמשכי התנדבות נמוכים (Gage & Thapa, 2012; Holdsworth, 2010; Wilson, 2000).

איסוף הנתונים נעשה באמצעות ריאיון מובנה למחצה שנוהל בידי מדריך ריאיון. תחילה התבקשו המרואיינים לספר בצורה חופשית את סיפור ההתנדבות החל מתמצית פרטים אישיים, המשך ביוזמה להתנדב, הבחירה בהתנדבות למען נוער בסיכון, אפיוני ההתנדבות, אנשים, חוויות ואירועים הנראים להם חשובים. חלק זה היה פתוח ונוהל ללא הפרעה

מצדנו. כך התקבלו תיאורים שונים בעלי מגוון הקשרים של התנדבות. אצל המתנדבים שהגדירו עצמם כמי שהיו נוער בסיכון, סיפור החיים הוצג בדרך כלל בתחילת הריאיון ואפשר ללמוד על המעבר ממוטב למתנדב. החלק השני חולק לפרקים שונים הנוגעים לתחומי ההתנדבות: כניסה לתפקיד, חוויות ההתנדבות, אתגרים, דילמות, קשיים, קשר עם המוטבים, קשר עם הארגון, תגמולים ותועלות ההתנדבות. בין השאלות שנשאלו: מה הניע את ההתנדבות? ומדוע בחרו להתנדב בתחום של נוער בסיכון? מה מאפיין את העבודה הפרונטאלית עם נוער בסיכון? והאם ניתן להדגים זאת באמצעות סיפורי מקרה?; אילו אתגרים פגשו בעבודתם עם הנערים? וכיצד התמודדו אתם?; רגעים משמעותיים בהתנדבות והסיבה לחשיבותם; כיצד נכון לדעתם לפעול מול נוער בסיכון? ומדוע הם סבורים כך?; מי עשוי להיות מתנדב/ת איכותי/ת ומהם/ן תכונותיה/יו? השפעה של ההתנדבות על חייהם האישיים; תגמולים להם מצפים, כיווני התפתחות רצויים בהתנדבות. הריאיונות נמשכו בין חמישים דקות לשעה וחצי.³ כל הריאיונות הוקלטו ותומללו.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על פי שיטת ההשוואה המתמדת של ה"תיאוריה המעוגנת בשדה" (Glaser & Strauss, 1967). שיטה זו מצדדת בניתוח נתונים ללא הנחות או מודלים תיאורטיים ידועים מראש. הניתוח מכוון על פי יחידות קטנות ביותר בטקסט כך שכל יחידה מעלה קטגוריה אפשרית של אפיוני התנדבות ותוך כדי ניתוח עולה קשר בין הקטגוריות אשר צירופן מביא למבט כולל על התופעה. במחקר זה הקטגוריות העיקריות שעלו נגעו למוטיבציה להתנדב למען נוער בסיכון, לאפיוני העבודה ולתועלות ההתנדבות. לא עלו בממצאים קשיים ואתגרים, ועל כן הניתוח התמקד בעיקר בתובנות הסיוע ובסיפורי ההצלחה של ההתנדבות. בתחילת הניתוח נראו הבדלים בין מתנדבים עם ובלי ניסיון חיים כנוער בסיכון, בעיקר סביב היוזמה להתנדב וסיפורי חיים. ניתוח מעמיק יותר הראה כי אין הבדלים בין שתי הקבוצות ולפיכך הוצגו הקטגוריות באופן משותף.

ממצאים

פרק זה חולק לשלושה סעיפים בהתאם לשלוש שאלות המחקר: המוטיבציה להתנדב למען נוער בסיכון; אסטרטגיות הסיוע לנוער בסיכון; תועלות ההתנדבות. בכל סעיף יוצגו התובנות העיקריות של המתנדבים, אשר ייתמכו על ידי ציטוטים הלקוחים מהריאיונות. כל הציטוטים שיוצגו להלן, לשון המרואיינים, ובשמות בדויים. הפרשנויות לציטוטים הן על דעתי בלבד.

3 הראיונות בוצעו על ידי הילה פלאן, אלכס ויסוצקי, דנה הוניגסמן ואורטל גליק, בוגרות החוג לשירותי אנוש, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

המוטיבציה להתנדב למען נוער בסיכון

מרבית המתנדבים **שהגדירו עצמם כנוער בסיכון** ראו בהתנדבות למען נוער בסיכון מפעל חיים. ההתנדבות תוארה ברצון עז להודות על הליך השיקום שעברו ולהמשיך את המפעל בהושטת עזרה לאחרים. מבחינתם, הסיוע לנערות ונערים בסיכון הוא בבחינת הצלת חיים והם תיארו זאת תוך הדגשת הכוח הרב הטמון בסיוע והיכולת של מתנדבים לתרום לכך. סיפוריהם האישיים שיקפו ניסיון חיים רצוף אתגרים והיו נטועים בחוויה עמוקה של הוקרת תודה למדריך, לפנימייה ולמתנדבים שסייעו בדרכם. הכרת תודה זו נגעה גם לשינוי המהותי שחל אצלם וגם להשקעה הרבה של המסייעים כנגד ריבוי הקשיים והתנגדויות. מנקודת מבט זו, ההתנדבות היא מעשה של השבת תודה ושל אמונה חזקה בפוטנציאל הקיים בהליך השיקום עצמו וביכולת הייחודית של מתנדבים לתרום לו. התייחסות לסוגיה זו עולה מדבריה של דנה:

אני אומרת שהפרויקט הזה מציל חיים. פשוט לתפוס בשתי הידיים. תקשיבי, חלילה, אבל יכולתי להגיע למצב גרוע ביותר בעקבות ההתנהגות שלי, ההתנהלות ואיך שראיתי את הדברים ואיך שלא היה אכפת לי מכולם, כאילו להגיע למצבים גרועים מאוד, פשוט הייתה את השנייה הזו שהצילה אותי וזה היה שמעון [שם בדוי] שנכנס לכיתה באותו יום, לנער אותי, ולהגיד לי את יכולה להיות מישהי אחרת ולא להוכיח לכולם שאת נגסטר. זה תמיד עבד ככוח אצלי. ועכשיו, אני רוצה לתת לנערים את מה שאני קיבלתי ואני עושה זאת בשמחה. ואם אני יודעת שתצא עוד אחת או שתיים כמוני שכן יקבלו את השינוי הזה ויעברו את התהליך אני אשמח מאוד. יש דברים שרואים פתאום שמתנדבים שמגיעים כחברים כמישהי מהצד ואת לא מורה או מנהלת. הם מרשים לעצמם לפתוח ולספר לך, כי את מדברת אתם בגובה העיניים זה בעצם מה שכל ילד צריך, שידברו אותו בגובה העיניים, כמו ששמעון עשה לי. אם הוא לא היה פועל ככה, גם אתו לא הייתי מתקשרת, כי כשאני מרגישה שמישהו קצת יותר גבוה ממני ומדבר אתי, את יודעת במין הוראה מסוימת אז אני לא הייתי מוכנה להקשיב, הייתי ישר תוקפת 'אללה יאללה' ודיבור הכי לא יפה שיש.

דנה מתארת את המוטיבציה שלה ברצון שנערות נוספות יחוו את השינוי שהיא עברה. היא מדגישה את כוחם של מתנדבים ושל אנשים הפועלים באופן בלתי אמצעי להתחבר לנוער בסיכון ולהניע אותם. במקרה שלה היה זה המדריך שהגיע בגישה הנכונה והחל להניע את התהליך אצלה. גישתו השוויונית, החברית, נטולת הסמכות עוררה אצלה הזדהות עמוקה ורצון לשינוי. לצד דנה, מתנדבים רבים הדגישו את כוחם של מתנדבים צעירים בסיוע לנוער בסיכון בזכות חיבור מיוחד שנוצר בקבוצת השווים ומודל ההזדהות שביכולתם ליצור עבור המוטיבים. התפיסה שמתנדבים הם סוכני החברות הנכונים בסיוע, מניעה אפוא את הצורך של נוער בסיכון להפוך למתנדבים. לכן רבים מהם יוזמים את ההתנדבות; בין אם כבר בילדות, בניידות הסיוע של על"ם ובין בשבתות כשחוזרים מהצבא בפרויקטים

של ציפורי לילה, בפנימיות ובהוסטלים ובמלגות לימודים שכרוכות בפעילות חברתית. הם תיארו שחיכו להזדמנות להפוך למתנדבים ועד למוכנות זו נסעו להרצאות, פעלו בהסברה בבתי ספר והפכו לסוכני האישיים של הפרויקט שסייע להם. האמונה החזקה בפרויקט שטיפח אותם והידיעה שיש ביכולתם להשפיע מעניקה להם תחושת משמעות ונחיצות; הם מחכים לשעת הכושר ורואים בהתנדבות בבחינת הישג והגשמה עצמית.

יעל, מתנדבת בקבוצה השנייה (אשר לא הגדירו עצמם כמי שהיו בני נוער בסיכון), מתייחסת למוטיבציה להתנדב למען נוער בסיכון:

התחלתי כמלגאית. למדתי במכללת נציב (שם בדוי) ורציתי נורא לעשות מעורבות חברתית והיה לי ברור שאני רוצה לעשות את זה עם נוער בסיכון ולא משהו אחר. בעבר עבדתי כאחמ"שית בבית קפה שהמטרה שלו היא להעסיק בני נוער בסיכון במטרה להכניס אותם למסלול תקין, ונחשפתי ככה להרבה נערים ומצאתי את עצמי שואלת 'אלה הנערים שגרים בעיר שלי? לא לא ראיתי את זה, לא ידעתי מה... ראיתי חבורה של נערים מאוד אבודים, מאוד חסרי ביטחון עם דימוי עצמי מאוד נמוך, כל אחד עם המורכבות המאוד גבוהה שהוא מגיע אתה והיה לי חשוב להראות להם שזה אפשרי, זאת אומרת אפשרי להגיע רחוק, אפשרי גם להצליח אם אני יכולה, גם אתה יכול... היה להם מאוד קשה אתי בהתחלה אמרו לי 'מה את מבינה מהחיים שלך? את צפונבונית וזה' וכשסיפרתי להם שאני מהעיר שלהם וששם משפחה שלי הוא סויה [שם בדוי] זאת אומרת ... שאני אתכם, זה בסדר, גם אני גדלתי אתכם שם וזה מקום שעודד אותי להמשיך לפגוש עוד נערים. ואז הבנתי שאני רוצה להמשיך להתנדב, אממ, אעצור לספר בעצם מאיפה המקום הזה, למה, למה זה כל כך חשוב לי. כי אני גדלתי במשפחה, אני בת בכורה, אנחנו שישה ילדים, ... גדלתי בבית מאוד דל, מאוד דל במשאבים וככה לא הרבה מודעות של השכלה ... השכונה שגדלתי בה הייתה שכונה שלא מפתחת ככה נקרא לזה, שכונה מאוד לא טובה, אזור לא טוב. ומאוד לא מובן מאליו שהגעתי לאן שהגעתי, וכל מיני מקומות שהייתי. לא היו יותר מדי שאיפות, ואף אחד לא ציפה ממני שאעשה בכלל תואר ראשון ותואר שני, ושאני אהיה קצינה בצבא בכל המקומות האלה... ורציתי לא להשאיר את זה בחלקת האלוהים שלי, אלא כן לבוא לנערים ולשתף אותם בזה ומשם זה התחיל.

בקבוצה השנייה של המתנדבים, **מתנדבים שלא הגדירו עצמם כבני נוער בסיכון**, ניתן היה לראות סיבות שתחילתן ארעיות: מדריך טיולים שפגש בנערים המתגוררים בבית חם ולא זכה מהם לחיוך כל משך הטיול; מתנדב שהגיע עקב חבריו ללימודים לצורך מלגה, מתנדבת שחיפשה מקום עבודה בבית קפה לנערות בסיכון; כולם תיארו גורמים חיצוניים שהפגישו אותם עם ההתנדבות. עם התקדמות הריאיון התחלפה המוטיבציה החיצונית בחיבור רגשי לנוער וברצון להשפיע על עתידם האישי. הנרטיבים החיצוניים התחלפו

בסיפורים אישיים ובחיבור לילדות הפרטית שלהם. התובנות מהסיפורים נגעו להרחבת ההגדרה של נערים בסיכון וביכולת לראות כל אחד מהם במידה זו או אחרת כילד בסיכון. גם קבוצת השווים הורחבה מנוער בסיכון לנוער הטמון ב'פריפריה חברתית'. המתנדבים ראו עצמם כמי שחוו סביבת חיים מדירה ודלת אמצעים, ובכך הפכו דומים למעשה לנערים. הם שאפו לחזק את בני הנוער וללמד אותם שהנעה עצמית יכולה לפעול נגד הסיכונים וראו בעצמם דוגמה לכך. מכאן נראה שההתנדבות עשויה להתחיל באורח מקרי, אולם החיבור להתנדבות והיווצרות המחויבות להתנדבות אינם מקריים. במקרה הזה המחויבות נוצרה במפגש שבין הליך ההתנדבות לרקע האישי וביכולת לראות את עצמם שייכים לפריפריה החברתית במובנה הרחב. בנקודה זו החלו להיטשטש ההבדלים בין המתנדבים בשתי הקבוצות שחלקו תפיסות משותפות רבות הנוגעות למשמעות ההתנדבות ולאפיוני העבודה למען נוער בסיכון.

אסטרטגיות העבודה עם נוער בסיכון

בחלק זה יפורטו אסטרטגיות העבודה בהתנדבות עם נוער בסיכון כפי שנתפסו על ידי המתנדבים. מטרת חלק זה ללמוד על מאפייני ההתנדבות עם נוער בסיכון לרבות מאפייני העבודה הפרונטאלית הכרוכים בעבודה עם בני הנוער.

רציפות, כנות ופתיחות כבסיס לקשר

המתנדבים הדגישו את הצורך במחויבות בסוג זה של התנדבות. בעיניהם, למתנדבים תפקיד משמעותי בשיקום האמון של בני הנוער כלפי אחרים משמעותיים, וכדי שזה יקרה נדרשים חינויות, קביעות ורציפות בקשר וכן מיומנויות של פתיחות, כנות, מודעות עצמית ויכולת לדבר על רגשות. הם הדגישו את הישירות כאפקטיבית במיוחד וכערכם המוסף של מתנדבים שאינם חלק מהמסד הפורמאלי. בעיניהם, דיבור ישיר, לא מסוגנן או מבוקר יתר על המידה, בגובה העיניים עם בני הנוער עשוי להיות אפקטיבי בהנעה. המתנדבים הדגישו כי סגנון זה יכול לגרור טעויות והיגררות לסגנון נמוך או בוטה מדי מצדם, ובדרך כלל הם היו נכונים להודות בפני בני הנוער בטעויות הסגנון שעשו. גם אז לסגנון זה ערך נלווה ביצירת האמון ובהגברת הנגישות למתנדבים.

השפה שלי בדרך כלל מורכבת, לא נקייה, לפעמים נשמע שיש לי תסמונת טורט מכמה שאני מקלל וכאלה דברים. לקחו אותי לצד ואמרו לי 'אתה לא יכול לדבר עם הילדים ככה, הם מנסים להשתפר פה וכל מילה שניח שלך זה זין' (צוחק). למדתי איך לנתב את זה, כי הילדים האלה כל כך, לפעמים צריכים מישוה שיקלוט אותם ויבין את הכעס שלהם, להגיד להם שזה לגיטימי לכעוס. בגלל שאני מתנדב, יש לי את האופציה להיות חבר וזה הבדל משמעותי, אז בתור החבר יש לי אפשרות לחלוק אתם את הסודות. אני יכול להגיד להם דברים שהמדריך לא יכול, אין לי בעיה לבוא ולהגיד לו 'עשית משהו מטופש' או להגיד לו

שאני מאוכזב ממנו, יותר חשוב לי הקטע של להיות כנה אתם... אני רוצה שהם יגיעו למצב שיבינו שלשתף ולדבר אתי זה רוח, אז אני יכול להגיד לילד 'כרגע אני לא רוצה לדבר אתך' ואני מנסה לגרום לזה להישמע שהם יתאכזבו מזה, אני לא מנסה להראות שאני טוב מהם, אלא כמישהו ש... כמו שהרווחת חבר. אין לי סמכות עליהם, אבל זה נהדר לראות שאם אני עושה משהו, אז הם עושים את זה בגלל שהם מחליטים שמה שאמרתי להם זה נכון, לא בגלל שאני נותן להם הוראה לעשות את זה. יש לי אפשרות ליצור איתם קשר אחר.

קשר בלתי פורמלי ככלי הנעה

המתנדבים ציינו חשיבות רבה הטמונה ביצירת קשר בלתי פורמלי וציינו דרכים שונות ליצירת קשר זה: שימוש בהומור, עריכת קניות משותפת, בישול, ריצה. מטרת כל אחת מהדרכים היא להוריד את החסמים דרך חוויה משותפת עם בני הנוער. רבים סברו כי אחת הדרכים האפקטיביות יותר היא הומור. הם משתמשים בהומור עם בני הנוער כדי לפרק סיטואציות מתוחות ותוך כדי הפירוק הם מנסים לשמח אותם, לאפשר להם חוויות ילדיות והזדמנות להתפרק. להומור תפקיד מקדם גם בכך שהוא כרוך בחשיבה יצירתית, עקיפה ונמוכה בהגנות שחשובה בעיניהם להמשך חיזוק הקשר והשיחות ביניהם.

היו שתי אחיות, בחורות מאוד חכמות, שהיה לי קשר נהדר אתן. זה התחיל כשלקחתי אחת מהן לרמב"ם והשנייה התלוותה אליה, אז הייתה לי שם פשוט אופציה להשתלב אתן בהומור. היו כמה צעצועים שם ככה, אז לקחתי צעצוע אחד והשתמשתי בו, מן כרית של חתול ועשיתי לה עם זה 'הוו עכשיו את לא עצובה יותר, את קצת שמחה עכשיו' דברים כאלה. אני מנסה דרך ההומור להוריד אותנו לרמת דיבור בסיסית ומשם אני מנסה להתקיל אותם כדי שהם יחשבו: אם אני אומר בדיחה כלשהי, הם יחזירו לי או משהו שיצור מעין מערכון, פשוט תהליך שמקדם מבחינה אינטלקטואלית את הקשר... ועוד דבר שאני אוהב לעשות אתם זה לבשל. זה מדהים. כשאנחנו מבשלים ביחד, הם כל כך מתרכזים בזה שהם לא שמים לב למה הם אומרים אז הם נפתחים. היו לנו שיחות נפש נהדרות אתם תוך כדי בישול. הם מספרים לי על העבר שלהם, ועל מה הם חושבים, על הפחדים שלהם. כל דבר. הם פחות מרוכזים במה שהם אומרים ומאבדים את ההגנות ככה.

הנה גם אלה תיארה ניסיון ליצירת אמון עם נער שהגיע לפנימייה לאחר גירושי הוריו. ניסיון זה היה רצוף חסמים וכעס על אביו שנטש אותו ועל אמו שהביאה אותו לפנימייה ולא הצליחה לגדל אותו עם ששת אחיו. לאורך השהות שלו בפנימייה הפגין זלזול באמו וגם בה כמתנדבת אישה. גם במקרה זה, טיפוח קשר בלתי פורמלי ובמרכזו ריצה הניע את החונכות וגם נראו שינויים הנוגעים לדימויים של אישה.

בגלל שאני דמות נשית, בהתחלה הוא לא התייחס אליי, לא העריך אותי. הרגשתי מצדו זלזול. ניסיתי לאט לאט ובעדינות לכבוש אותו ולהראות לו שאני יודעת לעשות דברים, למשל: מסבירה לו איך לפתור תרגיל במתימטיקה ואחר כך הוא מצליח לפתור לבד, להראות לו שיש לשנינו תחביבים דומים כמו למשל ריצה, אז התחלנו לרוץ ביחד. ולאט לאט הצלחתי ליצור אצלו דמות נשית שהוא יכול לסמוך עליה. הוא התחיל לספר לי דברים אישיים וראה שאני לא מספרת למדריכים שלו, אז הוא המשיך לספר לי דברים. היה לי חשוב לרכוש את האמון שלו, ואני מרגישה שהוא סומך עליי ושאני סוג של תחליף נשי ואימהי בשבילו.

בתוך כך הרבו המתנדבים להדגיש את **ההבדל שבין מתנדב למדריך** ואת הכוח המסייע הטמון בתפקיד המתנדב. לדבריהם, יש מעט מדריכים בשכר, וכתוצאה מכך יש עליהם עומס. לנוכח זאת תפקידו העיקרי של המתנדב הוא לאפשר מענה רגשי מקיף ולהשלים את החסר. בעוד תפקידו של המדריך הוא הצבת גבולות ואכיפתם, תפקיד המתנדב מתמצה בחברות: ביכולת לחלוק, להיחשף, לשוחח ולפרוק. דרך כך יכול המתנדב ללמוד על הצרכים הייחודיים של כל נער או נערה ולהעביר אותם לסגל. ולהיפך: הידע שמקבל המתנדב מהסגל, מאפשר לו להעביר את התכנים בצורה רכה, ובדרך שתעורר פחות התנגדות. באופן זה יתרונו של המתנדב בקישור בין העולמות (מדריכים, מורים, הורים וחניכים) ובסיפוק מידע לא פורמאלי (עצות, הבהרות, גישור) החסר לנוער.

יכולת לחוש כמותם, ועדיין להגיב אחרת

המתנדבים תיארו מצבים רבים של שיחות קשות ובעלות תכנים מורכבים; ילדים שחוזרים ממעצר וכועסים על השוטרים שהיכו אותם, ילדה שראתה את אמה שרועה על הספה ללא רוח חיים, ילד שהגיע להוסטל וחש עצוב ונטוש. מציאות זו היא קשה בעיניהם, מורכבת, שלא ניתן לעקוף אותה או להקל על מורכבותה. הדילמה שעולה כרוכה בשאלה כיצד להרגיע את הנוער בלי להיראות כמי שלא מבין את החוויה הקשה שלהם או לחילופין להביע הבנה בלי להעביר מסר של הזדהות יתר. כמענה לקשיים אלו הדגישו המתנדבים את הכלי של ההקשבה; הקשבה ללא שיפוטיות וללא פתרונות המאפשרת הכלה של הרגש המורכב. הם הודו שלא בהכרח הם מבינים את המתרחש, שכן בסופו של דבר, הם לא במקום הזה, ויהיה זה לדעתם לא אמין לומר זאת. מה שהם כן מציעים הוא השתתפות בכאב וראייה אופטימית ומבוקרת; ניסיון להתמקד בנערים עצמם, ולא בקושי האישי שלהם.

אתה נכנס שם למציאות של הילדים האלה, שלפעמים זו מציאות נוראית. הם מגיעים לפעמים מהגיהנום. יש שיחות שקשה מאוד לנהל. איך אתה מנהל שיחה עם ילד שדקר הורה? איך אתה מדבר עם ילד שהרג מישהו וטבוע בתוך אלכוהול ולא יכול להתמודד עם מה שעשה? או ילדה שהאחים שלה נגעו בה? אתה צריך לשבת ולתהות איך קיבינימט אתה ממשיך את השיחה הזאת

בלי לפגוע בילד, בלי להישמע מתנשא. יש ילדים שאני לא יכול להזדהות אתם ולהבין איך מרגישים, אבל אני יכול להקשיב לך. אני אומר להם שזה תלוי בהם בעיקר, ואם אין לך מקום אחר להיות בו חוץ מההוסטל, אז תחשוב בו על עצמך. תחשוב למה אני כאן. אני כאן כדי לשרוד בעולם!

הכלי השני הוא ניסיון להשתמש בניסיון החיים שלהם כדי לעזור הזדהות אצל בני הנוער, אך לתעל את ניסיון החיים להצגת מודל אלטרנטיבי. גם כאן הפתיחות הייחודית שבה ניהן מתנדב, מאפשרת לו לחשוף את עברו האישי שמאפשר הזדהות ונחמה, אולם העמדה שלו כאדם שיצא מהמשבר מספקת מודל מיטיב לפעולה.

לפני שבוע הגיעה ילדה בת 18 שכל החיים שלה הייתה רגילה להיות במאבק. ישבנו על סיגריה וניסיתי להסביר לה שזה יעבור. קיוויתי שהיא תאמין בזה. יש לה כל כך הרבה כעס כלפי אבא שלה שהתנכר אליה, מיליונר והוא מתנכר אליה. ניסיתי להסביר לה שזה לא שווה לשנוא אותו, לא שווה לשנוא בן אדם שלא זוכה לקבל את הטינה שלך, הוא לא שם כדי שתשנאי אותו, הוא לא שווה את זה. אני יכול להגיד שאני עברתי את זה. הרבה מאוד זמן שנאתי את אבא שלי. היום אני פשוט מרשה לעצמי פעמיים בשנה לא לכעוס עליו. אני לא שונא. אני כן מרשה לעצמי פעמיים בשנה לא לכעוס, שזה פעמיים בשנה שאני מדליק נר נשמה: ביום הולדת שלו והיום שהוא מת. ובגלל זה אני כל כך אוהב להגיע לשם, כשאני יודע שמישהו צריך אותי. זה הרגש הבסיסי באנושיות שכל כך... אף אחד לא מדבר עליו.

יכולת לספוג כעס והתנגדויות

המתנדבים תיארו את הצורך לספוג כעס והתנגדויות. המתנדבים מגיעים עם נתינה שאינה זוכה תמיד להוקרת המוטבים. הם יכולים לתכנן פעילות, להקדיש לה זמן רב ולפגוש אדישות ואי התייחסות להשקעה שלהם. במענה על כך טענו כי עליהם להניח את ציפיותיהם בכל הנוגע לתגובות בני הנוער ולקבל את הצרכים שלהם, לרבות מצבי הרוח ואי קביעות בהתנהלותם. עיקר הדילמות עמן המשיכו להתלבט נגעו להתנהגויות לא נאותות כלפיהם. הם תיארו כי בני הנוער יכולים לכעוס, לקלל ואף לנקוט באלימות כלפיהם. הם תיארו חוויות של האשמות מילוליות, זריקת כיסאות בקרבם ונעילתם בחדר. הם הצביעו על כך שהתנהגויות אלה מאפיינות את תחילת מערכות היחסים עמם, אולם הדילמה כיצד נכון לנהוג העסיקה אותם אף שהצליחו להכיר בהסברים להתנהגות. כך מסבירה זאת מיכל:

יום יום אני נתקלת בדילמות במהלך ההתנדבות: האם לכעוס? או לא לכעוס? איך להגיב? מה לעשות? כמובן שילד עושה משהו לא בסדר, אז באמת חושבים איך להגיב. כי אם תכעס ותגיב בצורה תוקפנית, זו באמת התגובה שהילדים

מחפשים. לעומת זאת אם תפעל אחרת ותגיב בצורה שהילדים לא מצפים לה, זו התגובה הנכונה שתשפיע על הילד.

בסופו של דבר, עמדת המתנדבים נגעה למהות המושג 'מתנדב' ולשאיפה לתרום לשינוי דפוסי מערכות היחסים של הנערים. בעיניהם ההתנגדות היא חלק מכרוניקה של הישרדות, ויציאה ממערכת האכיפה של ההתנגדות עשויה להביא לשינוי בדפוסי החשיבה הקבועים שלהם. גישה זו תואמת גם את תפקיד המתנדב בפיתוח עמדה 'חברית' ובהימנעות משימוש במודל ההורי ביצירת הקשר עם הנערים.

תועלות ההתנדבות

בחלק זה נבחנו תועלות ההתנדבות מנקודת מבטם של המתנדבים. המשתתפים נשאלו כיצד השפיעה ההתנדבות על חייהם ומה הרווחים הטמונים בה עבורם. המתנדבים תיארו קשת של גמולים ורווחי התנדבות. ראשית ההתנדבות נחווית כמקום של תיקון. ההתנדבות מלמדת את המתנדבים על עצמם, מפגישה אותם עם הילדות שלהם ומכוננת מודעות חברתית. הם חשים שקיבלו בהתנדבות פרופורציה על החיים ויכולת להתבוננות פנימית. הם מתארים את האתגרים הרבים הכרוכים בהתנדבות וחווים אותם כבונים חוסן נפשי. הם תיארו שלל תכונות ותחומים שבהם חלו אצלם שינויים: פתיחות, נימוסים, צורת חשיבה, בקרה רגשית וייחסו זאת לפעולות הסיוע. ההתנדבות מאפשרת גם זמן איכותי בשגרת החיים. הקשר עם המוטבים מהווה מקור לאינטימיות ומספק פרק זמן שבו הם נהנים ומתפרקים. גם הארגון מספק להם מקור לקבלה ולשייכות: הם הוקירו את הארגון על העובדה שידע להדריך אותם כשטעו לצד השלמה עם חולשותיהם. בסופו של דבר, ההתנדבות היא מקור להצלחה ולעשייה משמעותית. לכל המתנדבים מגוון סיפורים על נערים ונערות שליוו ואשר חוו שינויים משמעותיים. הם שומרים על הקשר עם בני הנוער ורואים אותם ממשיכים להתפתח. למרות האינטנסיביות הרבה של ההתנדבות הם מועצמים מיכולת השינוי וההשפעה שיש להם. לנוכח כך רבים מוכנים להמשיך ולהתנדב בשעות רבות יותר; לחלקם ההתנדבות הופכת להיות דרך חיים.

כך מסבירה דקלה:

לפני חמש או שש שנים אימצתי ילדה. אמא שלי הייתה בבית חולים. באתי לשם והייתה ילדה בחוץ, בת ארבע עשרה בוכה ומעשנת. אמרתי לעצמי בטח יש לה קרוב בבית חולים והיא דואגת. ניגשתי אליה עם כוס מים. ועזבתי אותה והלכתי לכיוון הכניסה לבית חולים. ואז היא אמרה לי 'סליחה את יכולה לבוא רגע?' ואני בטח, התקרבתי אליה ושאלתי אותה אם היא צריכה עזרה. אמרתי לה בואי אני אקח אותך הביתה. היא אמרה לי: לא. אין לי בית. אמרה לי שעבדה בקפה, ושפיטרו אותה היום, ושלפני זה היא גרה שם בבית חולים כי ההורים שלה זרקו

אותה מהבית. ישר אמרתי לה בואי אתי. באותה תקופה שכרתי דירה בגבעתיים [שם בדוי]. היא חששה וזה, אמרתי לה: 'תקשיבי, הנה פתק עם המספר שלי, של הבית ושל הטלפון' נתתי לה חיבוק ונשיקה כאילו אני מכירה אותה ארבע עשרה שנה ולא ידעתי את השם שלה. ואני ידעתי שעוד יום היא תתקשר ולא משנה באיזו שעה. אמרתי לה 'תקשיבי, אם אין לך איך להגיע, את מתקשרת, עולה על מונית, אני אגיד לך לאן להגיע ואני אשלם על המונית, רק תבואי' וזהו. ככה הסתיימה לה השיחה בשבע. ובסביבות שלוש לפנות בוקר הטלפון בבית צלצל ואני לא באמת ישנתי כי כל הזמן חשבתי עליה. בטלפון אמרתי לה לאן להגיע, ירדתי, חיקיתי, שילמתי על המונית, עלינו אליו הביתה, היא באה עם תיק גב אני לא אשכח את היום הזה ואמרתי לה 'עזבי, לא נדבר עכשיו. אין לך מה לדאוג. יש לי עוד חדר פנוי בבית' נתתי לה בגדים לישון ודברים: 'רק תתקלחי ותלכי לישון. בבוקר נקום ונדבר'. בבוקר התקשרתי לעבודה שאני לא מגיעה, ישבנו ושמעתי את הסיפור שלה. הזדעזעתי. ההורים שלה היו על הפנים ועדיין, ואז אמרתי לעצמי 'טוב, אסור להתעסק אתה. בכל זאת היא בת חמש עשרה ואני חייבת אישור ממישהו, רווחה, בית הספר. ואז ניגשתי לבית הספר שלה איתה ליועצת שלה ושאלתי מה עושים, זה או רחוב או הורים ואין הורים. היא לא רוצה לחזור בשום פנים ואופן להורים ואין לה משפחה קרובה ורק רציתי שמישהו יתן לי אישור כי פחדתי להחזיק אותה ככה שלא יגידו שחטפתי אותה ואז באמת מהבית ספר עזרו לי והוציאו לי אישורים מהרווחה ובאו ובדקו את הבית שלי אם יש לי באמת מקום בשבילה וזהו, היא היתה אצלי עד גיוס. תקשיבי, אני נתתי לילדה הזו את הנשמה. ביום שעשיתי לה מסיבת גיוס גם ההורים שלה נכנסו בדלת. זו הייתה פעם ראשונה שראיתי את ההורים שלה והם בכו ובכו והם לא זזו צעד מהדלת: הם רוצים להיכנס ולא, והיא עומדת בצד השני של הדלת ובוכה. ואני אומרת לה 'תקשיבי, אין כמו הורים בעולם. לא הורים כמו מהסוג הזה שלך אבל תראי, הם מתחרטים ואת הולכת לצבא' ובאמת היא הלכה לצבא. את הביקורים הראשונים היא באה אליי ואחר כך זהו, היא חזרה להיות בקשר עם ההורים ולגור אתם למרות שהיא לא גרה אתם, היא קצינה בצבא. מילדה כלום היום היא קצינה באיזשהו מקום. אני אומרת שנתתי לה את מה שלא היה לי. עשיתי לה חדר מהמם. ובאמת קניתי לה חדר עם מחשב כמו לילדה שלי, כאילו מה שלא היה לי ומה שאני לא קיבלתי כי הייתי צריכה להתחלק עם עוד ארבעה ילדים. עד היום אנחנו בקשר וזה סיפור לכל החיים...

נוכל אפוא לראות את משמעות ההתנדבות עבור צעירים המתנדבים למען נוער בסיכון. הם חשים שעבודתם חשובה ושאינן להם תחליף; ניסיון החיים שלהם מקנה להם ידע רב ומיומנויות כיצד לפעול. יש להם מודלים רבים להזדהות כדוגמת אלו שסייעו להם, והם

רואים עצמם שליחים להמשיך באותה דרך. למרות מורכבות המקרים הם אופטימיים ביחס לסיכויים להצליח ונוטים להתרכז בכך; הם מרבים להזכיר את המקרים שצלחו ומתארים כבדרך אגב את האכזבות והמקרים שבהם הצליחו לקדם את בני הנוער. העשייה מחזקת את ההסתכלות שלהם על עצמם ומספקת להם עוגן רגשי. ערכה הגבוה הוא בחוויה העמוקה של המשמעות הפנימית ושל עשייה שהיא 'גדולה מהחיים'.

דין

המאמר הנוכחי עוסק במשמעות ההתנדבות של צעירים עבור נוער בסיכון. עיקרו בחקירת המוטיבציות, דרכי העבודה והתועלות הכרוכות בהתנדבות זו. לצורך כך, רואינו 23 מתנדבים, מחציתם הגדירו עצמם כמי שהיו בעבר בני נוער בסיכון. מטרת החלק הנוכחי היא דיון בממצאים במטרה ללמוד על דרכי עבודה אפשריות ותועלות ההתנדבות עם בני נוער בסיכון.

השאלה הראשונה אפוא עסקה במוטיבציה להתנדב למען בני נוער בסיכון ובפרט אצל בני נוער שהיו בעברם בני נוער בסיכון. מן הממצאים עלה כי התנדבות למען נוער בסיכון כרוכה בחיבור מיוחד לבני הנוער ובמחויבות עמוקה לשינוי עתידם; המתנדבים הזדהו עם המצוקה של בני הנוער והיו נכונים להשקיע בעבודה אינטנסיבית ומורכבת כדי לסייע להם. אצל בני נוער שהגדירו עצמם כנוער בסיכון, תוארה ההתנדבות ברצון עז להודות על הליך השיקום שעברו ולהמשיך את המעגל בהושטת עזרה לאחרים. מנקודת מבט זו, ההתנדבות היא מעשה של השבת תודה ושל אמונה חזקה בהליך השיקום. בקבוצה השנייה של מתנדבים ללא ניסיון חיים כנוער בסיכון, ניתן היה לראות סיבות שתחילתן ארעיות (מלגת לימודים, התנדבות חברים ועוד), אולם המוטיבציה החיצונית התחלפה בסיפורים אישיים של המתנדבים וביכולת של המתנדבים לראות את עצמם, חלק מפריפריה חברתית. הזדהות זו במפגש עם בני הנוער היתה למכוננת בהליך ההתנדבות והפכה לתודעה חברתית שהניעה את ההתנדבות. רבים מהם ליוו את בני הנוער לפרקי זמן של חודשים ואף שנים.

אליס ונויס (Ellis & Noyes, 1990) טוענים, כי התנדבות היא פעולה הנובעת מאחריות חברתית, ואחריות זו נובעת מההכרה ומהאמפטיה כלפי צורכי האחר וכן מרצונו של האדם לעשות מעבר לאחריותו הבסיסית כדי לענות על חסרים אלו. תפיסה זו תאמה את תחושות המתנדבים במחקר הנוכחי ועשויה להסביר את המוטיבציה הגבוהה של המתנדבים להקדיש מעצמם למשכי התנדבות ארוכים. המתנדבים ראו עצמם נחוצים מאוד בהליך השיקום של בני נוער בסיכון. לדבריהם, צוות המדריכים בפנימיות ובהוסטלים מועט והעומס המוטל עליהם רב. לכן סברו המתנדבים כי תפקידם להשלים את החסר ולתת לבני הנוער מענה רגשי מקיף. הם סברו כי עמדתם הבלתי פורמאלית בהליך הסיוע מהווה יתרון בהנעת בני הנוער; מתנדבים יכולים לשוחח בפתירות, להיחשף בפני בני הנוער, לאפשר אינטראקציה פחות מבוקרת, לקיים פעילויות מיוחדות כגון ריצה, בישול,

צילום, והקרבה הנוצרת בשל מאפיינים אלו מגדילה את האמון ביניהם ומסייעת בגיוס בני הנוער להקשיב. ממצאים אלה מתחברים למחקרים נוספים על נוער בסיכון ומדגישים את תפקידם הייחודי של מתנדבים. אצל רונאל ועמיתיו (Ronel et al., 2009; Ronel, 2006), בני נוער בסיכון הבחינו היטב בין מתנדבים לעובדים בשכר והחזיקו בעמדות חיוביות ביחס למתנדבים, בשל העובדה שהם אינם משתכרים על פעילותם. גם העובדה שמתנדבים הם אזרחים מהישוב הפחיתה את התיוג החברתי של קבלת טיפול פסיכולוגי והעלתה את הנכונות של הנוער לקבלת סיוע.

מעניינת בהקשר זה גם העובדה כי המתנדבים לא דיווחו על קשיים רגשיים למרות האינטנסיביות הרבה בפעילות. למשל, אצל מתנדבי ער"ן נמצא ששיחות מסוימות מגבירות את רמת החרדה המצבית ואת רמת הדיכאון של המתנדב התורן (אבידן, 1990). גם במרכזי הסיוע לתקיפה מינית⁵ חשו מתנדבות בעקבות אירועים קשים של נפגעות, 'טראומה משנית' (סלומון ופלד, 2000). בתחום של מחלת הסרטן, מתנדבים הפכו למעורבים רגשית והפנימו את הקשיים שמוטביהם חוו (Remmer, Edgar & Rapkin, 2001). אצל מתנדבים בתחום של נפגעי טרור וטראומה הובילו מגבלות במשאבים לסיוע למצוקה ולתחושת חוסר יכולת לסייע למוטבים שעמם הזדהו. מתנדבים החונכים עצמאית מוטבים, יכולים לחוש בדידות כיוון שעיקר ההתמודדות נעשית בגפם (Skoglund, 2006). שמירת האנונימיות של המוטבים מהווה קושי נוסף בחוסר היכולת לפרוק את סיפורי ההתנדבות עם אחרים משמעותיים (Held & Brann, 2007). ההנחה היא שמתנדבים מתמודדים עם השפעות אלה גם לאחר שעות הפעילות והמתחים שנוצרים משפיעים על איכות חייהם ומועברים לבני זוג, למשפחה ולחברים קרובים (Kulik & Magidna, 2011).

חוקרים שונים הגדירו את המושג 'טראומה עקיפה' עבור מתנדבים יועצים. מושג זה כולל זיהוי סימפטומים של המוטבים אצל המתנדבים - החל משינויים כמו כעס, כאב ולחץ וכן שינויים פיזיולוגיים כמו רמות ירודות של אנרגיה והפרעות שינה. במחקר שנעשה על מתנדבים שסייעו לקורבנות אלימות עלה כי המתנדבים חשו לא מוכנים להתמודדות עם הנפגעים וצברו חוויות קשות. חלק מהמתנדבים סיפרו כי יצאו מאיזון והרגישו נואשים לקבל עזרה בהתמודדות. המתנדבים הלינו על היחס הלקוי שהם קיבלו מהמוטבים. הם חשו, שהמוטבים באו בדרישות מופרזות, התנהגו בקוצר רוח ותפסו אותם כמטרה לתסכולים אישיים (Howlett & Collins, 2014).

במחקר שנערך בקרב אחיות שהתנדבו לעזור לילדים לאחר רעידת האדמה בהאיטי,

4 ער"ן - עמותה המספקת עזרה ראשונה נפשית בטלפון ובאינטרנט 24 שעות ביממה. ער"ן מפעילה גם קווים ייחודיים בערבית, רוסית, לחייל ומשפחתו, לבני נוער בסיכון ולניצולי שואה.

5 מרכזי סיוע לנפגעי אלימות ותקיפה מינית הפועלים למיגור התופעה של אלימות מינית ואלימות במשפחה. איגוד המרכזים מעניק סיוע אישי וטלפוני ייחודי לנשים, גברים, נשים ערביות, נשים דתיות וגברים דתיים.

נמצא שמראות ההרס, האובדן והטרגדיה גרמו להצפה רגשית. המתנדבות חוו עצב ופחד עקב חוסר הוודאות לגבי העתיד של הילדים שבהן טיפלו. הן חשבו על רבים שלא הספיקו לסייע להם או יכלו לעזור להן ולא סייעו. הן תיארו חוסר מוכנות בהתמודדות עם הבעיות שצפו ובעיקר עם מקרי המוות (Sloand, Ho, Klimmek, Pho & Kub, 2012).

לחילופין, אצל מתנדבי זק"א⁶ נמצאו רמות מצוקה פסיכולוגיות ברמה נמוכה בלבד והחוקרים ניסו להצביע על מספר גורמים שתורמו לכך: ההתנדבות גרמה למתנדבים לעלייה בהרגשה החיובית לאור מימוש החובה הדתית של הבאת המת לקבורה. ההכרה הציבורית מהרחוב הישראלי חיזקה את הדימוי העצמי, דבר שתורם לחוסן המתנדבים. הסבר נוסף קשור למוטיבציה של המתנדבים להיות משויכים לקבוצה זו ולתהליכי ברירה עצמיים בכניסה להתנדבות. מאחר שמדובר באנשים המתנדבים מיוזמתם לעשייה זו, ייתכן שדווקא החסינים הם אלו המתנדבים (סולומון, ברגר וגניזבורג, 2008; Solomon & Berger, 2005). גם בקווי הסיוע לנערים וגברים נמצאה רמת השחיקה של המתנדבים בטווח הביניים ללא סימפטומים גבוהים של שחיקה, וההסבר לכך נגע גם הוא לבחירה הסלקטיבית של המתנדבים ולעובדה כי מספר השיחות בקווי הסיוע היה מועט (הדני, 2009).

נוכל אפוא לראות כי מתן סיוע רגשי בכלל וסיוע פרונטאלי פנים אל פנים בפרט כרוכים במגוון תחושות וחוויות. במחקר הנוכחי היו המתנדבים מסופקים מאוד מהסיוע וכמעט ולא דיווחו על קשיים רגשיים. כאשר הם תיארו קשיים, הם השלימו אתם; הם ראו בקשיים שיקוף של המציאות המורכבת ומיהרו להציג כיווני פעולה אפשריים. הם הרבו לשוחח על סיפורי הצלחה ותיארו בפירוט את הצמתים השונים שעברו בדרך. סיפורי הצלחה אלו חיזקו את השקפת עולמם הנוגעת לתועלות הסיוע. כאשר הציגו מקרים בהם נוער לא הצליח להתקדם, הם נקטו בגישה לא שיפוטית כלפי עצמם או המוטבים; ההסברים לכישלון לא נגעו ליכולות נמוכות של הנוער או של צוותי הסיוע, אלא בסביבה המסכנת של הנערים ובחסמים הרבים. ייתכן כי גם כאן תהליכי ברירה טבעיים של מתנדבים הביאו לכך שמתנדבים חסינים יותר מבחינה נפשית נשארים, אולם נראה כי גם להזדהות העמוקה של המתנדבים עם בני הנוער ובפרט לניסיון החיים הדומה של המתנדבים השפעה על חסינות זו. המתנדבים הכירו בכך, שליווי נוער בסיכון הוא הליך ארוך ומתמשך הדורש תפיסה מבוקרת של סיוע. המתנדבים היו ממותנים בציפיותיהם והסתפקו בהישגים יומיומיים ובחוויות איכותיות עם המוטבים. סיפורי ההצלחה של חלק מהמוטבים חיזקו אותם והעניקו להם משמעות בהמשך העשייה. מכאן, כי לניסיון חיים דומה בין מתנדבים ומוטבים השפעה מיטיבה על ההתנדבות: ניסיון זה מעצב תפיסה אידיאולוגית כיצד ניתן לסייע למוטב ותחושת מסוגלות ליישם זאת.

עבור רוב האנשים מתנדב הוא אדם אשר תורם זמן כדי לעזור לאחרים ללא ציפייה לשכר

6 ארגון זק"א (זיהוי קורבנות אסון) פועל לאיתור ולחילוץ קורבנות תאונות דרכים ואירועי אסון לאומיים.

או לתגמול אחר, אולם המתנדב מאמין שעזרה לאחרים מועילה לתורם כפי שהיא מועילה לנמען (Wilson & Musick, 2000). המתנדבים העידו כי ההתנדבות הופכת אותם לאנשים יותר טובים בעיני עצמם. הם תיארו מגוון תכונות ותחומים שבהם חלו אצלם שינויים: פתיחות, נימוסים, בקרה רגשית וייחסו זאת לפעולת הסיוע. ההתנדבות העניקה להם זמן איכות בשגרת החיים, והקשר עם המוטבים היה מקור לאינטימיות, הגדלת ערך העצמי ושייכות ארגונית. מכאן, כי צעירים הערבים זה לזה יוצרים הזדמנות לצמיחה משותפת: במאפיינים הייחודיים שלהם כצעירים, התקשרותם בעלת פוטנציאל לשינוי הדדי.

למחקר מספר תרומות ומגבלות להמשך דיון. מגבלות המחקר כרוכות בגודלו של המדגם ובקושי הנובע ממנו בהכללה רחבה של הממצאים. צורת איסוף נתונים זו, כמו גם מספרם המועט יחסית של המרואיינים, אינם מאפשרים הכללה רחבה של ממצאים, אלא שימוש בממצאים כהצעה לעבודה במחקר ויישום (Lincoln & Guba, 1985). גם לריבוי הארגונים מהם נאספו הממצאים חולשה ביכולת ללמוד על תרבות ארגונית כמשפיעה על חווית המתנדבים. הארגונים הקולטים הוצגו כמקור לשייכות ולקבלה של המתנדבים על חולשותיהם, אולם ההיבט הארגוני-ניהולי לא עלה כתימה מרכזית בראיונות והוא נקודה חשובה לדיון עתידי.

תרומתו של המאמר, בהבנת עקרונות הפעולה הייחודיים שמתנדבים מפעילים - קשר בלתי פורמלי ככלי להנעה, כנות ופתיחות בקשר עם המוטבים, יכולת לספוג כעס והתנגדויות, היעדר שיפוטיות ושימת ההקשבה ככלי עיקרי בסיוע. המחקר מצביע על חשיבות המתנדבים כסוכנים לא ממסדיים ועל פרקטיקות ייחודיות שמפעילים סוכנים אלו. באופן זה, מודגשת חשיבות ההתנדבות למען נוער בסיכון והצורך המשתמע מכך לפתח כלים יישומיים למתנדבים.

מקורות

אבידן, ר' (1990). **האם המוטיבציה של מתנדבי ער"ן מושפעת מתפיסתם את הפונים?** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת תל אביב.

גדרון, ב' (1997). **דפוסי תרומה והתנדבות של הציבור בישראל: ממצאי ביניים**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

הדני ת' (2009). **טראומה משנית, שחיקה, סיפוק אמפאתי וצמיחה פוסט טראומטית בקרב מתנדבים בקווי הסיוע לגברים ונערים נפגעי תקיפה מינית**. (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

- הדר, ל' (2010). התנדבות ככלי להעצמת בני נוער בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 16, 43-60.
- חסקי-לונטל, ד', יוגב-קרן, ה' וכץ, ח' (2008). **פילנתרופיה ומעורבות חברתית בקרב צעירים בישראל 2008**. באר-שבע: המרכז הישראלי לחקר המגזר השלישי.
- חסקי-לונטל, ד', הנדי, פ' וכנען, ר' (2009). התנדבות סטודנטים בישראל בפרספקטיבה משווה: מנבאים, מניעים, תגמולים והשפעתם של מוסדות החינוך. **ביטחון סוציאלי**, 79, 141-163.
- נפתלי, מ', רהב, ג' ויורק, א' (2009). **מבדידות לשייכות: מתבגרים מתנדבים מסייעים למתבגרים נפגעי נפש, המוסד לביטוח לאומי**. ירושלים: מנהל המחקר והתכנון.
- פרס, י' וליס, ר' (1975). **ההתנדבות בישראל: המרכז לשירותי התנדבות**. א.י.ג. יישום מחקרים בע"מ.
- סלומון, ז', ברגר, ר', וגניזבורג, ק' (2008). תסמינים פוסט-טראומטיים ופסיכיאטריים וסגנון התמודדות רפרסיבי בקרב אנשי זק"א. **חברה ורווחה**, 1, 59-84.
- סלומון, מ' ופלד, ע' (2000). עזרת נשים: משמעות העבודה ההתנדבותית עבור מתנדבות בקו חירום לנשים מוכות. **חברה ורווחה (2)**, 193-221.
- קוליק, ל' (2006). חווית ההתנדבות ומשאבי ההתנדבות בקרב נשים בשירותי הרווחה - ניתוח משווה, על-פי תקופות חיים. **ביטחון סוציאלי**, 72, 77-104.
- קוליק, ל' (2008). הקשר בין משתנים אישיים ומשתני הקשר של בני נוער מתנדבים ובין תגובותיהם להתנדבות, **מגמות**, 3, 576-605.
- קוליק, ל' וקלונבר, א' (2007). שחיקה נפשית בקרב מתנדבים בתחומי הרווחה: הבדלים על פי מגדר ומצב תעסוקה. **חברה ורווחה**, כז', 55-77.
- שול, ש' (1990). **אלטרואיזם בחברה: בחינה סוציולוגית של יחסי תרומות בארגוני מתנדבים**. (עבודה המוגשת לקראת תואר "דוקטור לפילוסופיה") אוניברסיטת תל-אביב.
- Akintola, O. (2010). What motivates people to volunteer? The case of volunteer AIDS caregivers in faith-based organizations in KwaZulu-Natal, South Africa. *Health Policy and Planning*, 26, 53-62.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bassani, C. (2007). A test of social capital theory outside of the American context: Family and school social capital and youth's math scores in Canada, Japan and United States. *International Journal of Educational Research*, 45,

380-403.

Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley.

Cohen, A. (2009). Welfare clients' volunteering as a means of empowerment. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(3), 522-534.

Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.

Crook, J., Weir, R., Willma, D., & Egdorf, T. (2006). Experiences and benefits of volunteering in a community aids organization. *Journal Of The Association Of Nurses in Aids Care*, 17(4), 39-45.

Daound, N., Shtarkshall, R., Laufer, N., Verbov, G., Bar-el, H., Abu-Gosh, N., & Mor-Yosef, S. (2010). What do womn gain from volunteering? The experience of lay Arab and Jewish women volunteers in the Women for Women's Health programme in Israel. *Health and Social Care in the Community*, 18(2), 208-218.

Dunn, J., Steginga, S.K., Occhipinti, S., & Wilso, K. (1999). Evaluation of a peer support for women with breast cancer - Lessons for practitioners. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 9, 13-22.

Edgar, L., Remmer, J., Roseberger, Z. & Rapkin, B. (1996). An Oncology volunteer support organization: the Benefits and fit within the health care system, *Psycho- Oncology*, 5, 331-341.

Elliott, G. C., Suzanne K., and Ann-Marie, G. (2004). Mattering: Empirical validation of a social-psychological concept. *Self and Identity*, 3, 339-354.

Ellis, S. J., & Noyes, K.H. (1990). *By the people: A history of Amerians as volunteers*. San Francisco: Jossey

Fox, J. (2006). "Notice how you feel": An alternative to detached concern among hospice volunteers. *Qualitative Health Research*, 16, 944-961.

Fredrickson, B., & Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex

dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686.

Friedman, V. J. (2011). Revisiting social space: Relational thinking about organizational change. In: A. B. Shani, R. W. Woodman, & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development* 19, 233-257.

Gage, R. L. III., & Thapa, B. (2012). Volunteer motivations and constraints among college students: Analysis of the volunteer function inventory and leisure constraints models. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41 (3), 405-430.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Haski-Leventhal, D., Ronel, N., York, A.S., & Ben-David. (2008). Youth Volunteering for Youth: Who Are they Serving? How are they Being Served? *Children and Youth Service Review*, 30, 834-846.

Held, M.B. & Brann, M. (2007). Recognizing HIV/AIDS volunteers' stressors and desire for support. *AIDS care*, 19 (2), 212-214.

Holdsworth, C. (2010). Why volunteer? Understanding motivations for student volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 58, 4, 421-437.

Howlett, L. S., Collins, A. (2014). Vicarious traumatization: risk and resilience among crisis support volunteers in a community organization. *South African Journal of Psychology*, 44, 2, 180-190.

Kulik, L., & Megidna, H. (2011). Women empower women: Volunteers and their clients in community service. *Journal of Community*, 39(8), 922-938.

Larkin, E., Sadler, S.E., & Mahler, J. (2005). Benefits of volunteering for older adults mentoring at-risk youth. *Journal of Gerontological Social Work*, 44(3/4), 23-37.

Legg, L., Stott, D., Ellis, G., & Cameron, S. (2007). Volunteer Stroke Service (VSS) groups for patient with communication difficulties after stroke a qualitative analysis of the value of group to their users. *Clinical Rehabilitation*, 21, 794-804.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers Publishers.

Merrell, J. (2000). 'You don't do it for nothing': women's experience of volunteering in two community Well Women Clinics. *Health & Social Care in the Community*, 8(1), 31-39.

Mueller, A. (2005). Antidote to learned helplessness: Empowering youth through service. *Reclaiming Children and Youth*, 14(1), 16-19.

Nesbit, R. (2012). The influence of major life cycle events on volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(6), 1153-1174.

Pardess, E. (2005). Training and mobilizing Volunteers for Emergency and Long Term Support. Y. Daniely, D. Brom & J Sills (Eds). *The Trauma of Terrorism: Sharing Knowledge and Shared Care, An International Handbook*. (pp. 335-347). Haworth Press.

Piliavin, J. A. & Siegl, E. (2007). Health Benefits of volunteering in the Wisconsin Longitudinal Study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48, 450-464.

Putnam, R. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *Political Science and Politics*, December, 664-683.

Skoglund, A.G. (2006). Do Not Forget about Your Volunteers: A Qualitative Analysis of Factors Influencing Volunteer Turnover. *Health & Social Work*, vol. 31 (3), 217-220.

Sloand, E., Ho, G., Klimmek, R., Pho, A., Kub, J. (2012). Nursing children after a disaster: A qualitative study of nurse volunteers and children after the Haiti earthquake. *Journal of Specialists in Pediatric Nursing*, 242-253.

Solomon, Z. , Berger, R.(2005). Coping with the aftermath of terror- resilience of zaka body handlers. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 10 (1-2), 593-604.

Storm, R., & Storm, S. (1999). Establishing school volunteer programs. In V. Kuehne (ED)., *Intergenerational programs: Understanding what we have created*. (175-188). New York: The Haworth Press, Inc.

Remmer, J., Edgar, L., & Rapkin ,B. (2001). Volunteers in an oncology support organization motivation, stress and satisfaction. *Journal of Psychosocial Oncology*, 19(1), 63-81.

Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.

Ronel, N. (2006). When good overcomes bad: The impact of volunteers on those they help. *Human Relations*, 59(8), 1133-1153.

Ronel, N., Haski-Leventhal, D., Ben-David, B., & York, A. (2009). Perceived Altruism: A neglected factor in initial intervention. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53(2), 191-210.

Thornton, L. A., & Novak, D.R. (2010). Storying the temporal nature f emotion work among volunteers. Bearing witness to the lived traumas of others. *Health Communication*, 25, 437-448.

Wagner, S., & O'Neill, M. (2012). Mental health implications of volunteer fire service. *Disaster Prevention and Management*, 21, 310-319.

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.

Wilson, J. (2012). Volunteerism research: A review essay. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41, 176-212.

Wilson, J., & Musick, M.A (1999). Attachment to Volunteering. *Sociological Forum*, 14(2), 243-271.

Wilson, J., & Musick, M. A. (2000). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 141-168.

Wood, J., Taylor, S.E. & Lichtman, R.R. (1985). Social comparison in adjustment to breast cancer, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1169-1183.

Yanay, V. G. & Yanay N. (2008). The decline of motivation? From commitment to dropout of volunteering. *Nonprofit Management and Leadership*, 19 (1), 65-78.

תכניות ספורט כאמצעי להפחתת פשיעת נוער

ד"ר עופר מוכתר¹

תקציר

מאמר זה מתמקד בניסיון לבחון את היעילות של תכניות ספורט כמסגרות חינוך בלתי פורמאליות להפחתת פשיעה וסטייה חברתית בקרב בני נוער. המאמר מבוסס על סקירה עיונית המתמקדת בביתוח המקרה של שתי תכניות טיפוליות בולטות: "כדורסל של חצות" בארה"ב ו"קיקס" בבריטניה.

ממצאי הסקירה עולים בקנה אחד עם המדווח בספרות לפיהם העיסוק בספורט טומן בחובו פוטנציאל טיפולי, בעיקר עבור בני נוער בסיכון, בזכות המודל החיובי התורם לאינטגרציה חברתית ולחיזוק תחושת המסוגלות. חשיבותו הייחודית של הספורט בהקשר זה נעוצה בכך שפרטים מקבוצות מודרות בחברה יכולים לראות בו סיכוי להצלחה.

כתוצאה מההשתתפות בתכניות הספורט הטיפוליות המונהגות על ידי מאמנים המדגישים חינוך לערכים, התרחש שיפור בדימוי העצמי ובחוויה הרגשית והתחזקה תחושת האינטגרציה החברתית של המשתתפים. בשיפור זה ניתן לראות עדות לחשיבות הרבה של תמיכה טיפולית באמצעות ספורט בבני נוער במצבי מצוקה וסיכון כחלק מהניסיון לשלבם בחברה הנורמטיבית ולמניעת הידרדרותם לפשע.

מבוא

פשיעת בני נוער היא בעיה חברתית. בשנת 2014 נפתחו במדינת ישראל בלבד 25,237 תיקים במשטרה נגד בני נוער שביצעו עבירה פלילית (בשן, 2014). חוקרים רבים מתמקדים בשאלה מדוע בני נוער יתנהגו באופן לא נורמטיבי ואילו גורמים עלולים לעכב תהליך זה ולתרום לצמצום תופעת העבריינות בקרב בני הנוער. בסקירה זו יושם דגש על מענים התורמים להעצמה של ילדים ובני נוער, הנשענים על פעילות ספורטיבית והמסמנים את תפקידה של החברה כגורם האמון על הבטחתם. מחקרים רבים מלמדים כי השתתפות בפעילות גופנית ובספורט לא רק תורמת להתפתחות הפיזיולוגית ולמניעת מחלות, אלא יש לה גם תרומה פסיכולוגית חשובה לילדים ולנוער בסיכון ובהדרה במניעת אלימות והתנהגות אנטי-חברתית (Pointsett, 1996).

אחת מהתיאוריות המנחות מאמר זה היא גישת ההזדמנויות החלופיות אשר פותחה על ידי קלוארד ואוהלין (Cloward & Ohlin, 1960). גישה זו דוגלת בהקצאת משאבים לאוכלוסיות במצוקה, כלומר: מניעת פעילויות של סטייה חברתית באמצעות יצירת אלטרנטיבות חיוביות ונגישות. על פי גישה זו, ייזום תכניות ספורט ופנאי (Sport and Recreation) לבני נוער המזמינות אותם לקחת בהן חלק פעיל בשעות הלילה המאוחרות, מספק להם מוקד עניין חיובי ובכך מונע מהם לשוטט ברחוב ולהימשך להתנהגויות סיכון ולפעילויות בלתי חוקיות. תכניות אלו הממומנות על ידי הממשלה או על ידי קרנות ותרומות, פתוחות להשתתפות נוער מקומי. יתר על כן, המצדדים בגישה זו סבורים כי הקצאת משאבים חברתיים עבור בעיות אלה טומנת בחובה את המפתח לפתרון בעיות פנים עירוניות שונות, כגון: פשיעה, אבטלה, וקשיי הסתגלות של התושבים (Hawkins & Weis, 1985).

השתתפות במקצועות ספורט שונים מזמנת סביבה תחרותית, עוררות רגשית רבה טרם העיסוק בה או בעקבותיה, מאמץ גופני רב, הצבת מטרות, נטייה ליטול סיכונים מוטריים ואף רצון להרפתקנות. חוקרים שונים סבורים כי רמת הריגויות של בני נוער המשתתפים בפעילות ספורטיבית מעין זו יכולה להיות דומה לרמות הריגויות הנלוות לשימוש לרעה בסמים או כתוצאה מהשתתפות בפעילות עבריינית ובפשיעה (Yiannakis, 1982). בנוסף, בקרב חלק מהגישות קיימת תפיסה שהספורט משמש סוכן חברות (סוציאליזציה) חיובי המאפשר לפרט להיטמע בקבוצה ולהיות חלק ממערכת עוטפת החושפת את המשתתפים לתכנים מעצימים ותומכים באמצעות הרצאות, שיחות עם אנשי חינוך וליווי אישי. בדרך זאת, גם אם לעיסוק בפעילות הספורטיבית אין השפעה חיובית ישירה, נראה כי המערכת החינוכית המלווה יכולה להוות גורם משמעותי.

עם זאת, לצד ההצדקות הללו ישנה ביקורת גלויה כלפי תכניות ספורט. לצורך השגת תקצוב יתר הן מציבות את עצמן כתכניות חינוכיות, בעוד שהן חסרות בסיס אמפירי המציג את מידת יעילותן (Lauer, 2010). קיים קושי מובהק במדידת ההשפעות של תכניות להפחתת פשיעה, ועל כך שייתכן כי המשאבים הנזקקים לכך אף גדולים מדי (Nichols & Crow, 2004). באשר למדידה עצמית של יעילות התכניות, פעמים רבות אין משאבים או מניע לאסוף מידע אובייקטיבי על יעילות התכניות, ועיקר העיסוק הוא בשיווק חיובי שלהן בדרגים הגבוהים ללא בסיס מחקרי. היות שכך, לא תהיה מוטיבציה להראות חוסר יעילות במחקר עצמי וממצאים שליליים שעלולים לפגוע בתקצוב התכניות ולגרום להפסקתן (Long, Welch, Bramham, Butterfield, Hylton & Lloyd, 2002).

יתר על כן, חרף הטענה בדבר ההשפעה החיובית של תכניות הספורט, לתכניות שבוצעו לא כהלכה עלולות להיות השפעות שליליות, כמו: חיזוק צורת התנהגות לא רצויה (Lauer, 2010). הספורט מעצם טבעו ואופיו רווי קונפליקטים שכן לעולם יהיו בו יותר מתחרים מאשר ניצחונות ופרסים. המניעים להישגיות הם רבי עוצמה, והתסכול לנוכח כישלון או אי הצלחה עבור בני הנוער הוא עצום (Hartmann, 2001; Hartmann & Wheelock, 2007).

הדיון הציבורי הרחב לגבי שאלת היעילות של תכניות הספורט בלט בדיונים לגבי תכנית "כדורסל חצות" (Midnight Basketball) שהופעלה בארה"ב במהלך שנות ה-80 וה-90. התכנית אמנם זכתה תחילה להד חיובי, אך שאלת יעילותה לא הועמדה למבחן אמפירי לפני שאומצה וקיבלה תקצוב ממשלתי רחב. כיום התכנית פועלת במספר מוקדים, אולם עדיין אין אחדות דעים לגבי אמיתות ההשפעה של התכנית. תכנית נוספת הראויה לציון שתיבחן במאמר היא "קיקס" ("Kickz") שפועלת ברחבי בריטניה. התכנית מספקת לנוער באזורי מצוקה תשתית לשחק בקבוצה תחת מועדונים גדולים, וזוכה לסיקור מחקרי ושכחים.

מטרת מאמר זה היא לבחון האם וכיצד תכניות אלו יכולות לצמצם את פשיעת הנוער באזור הפעלתן. תחילה תוצג סקירת ספרות מקיפה על תיאוריות קרימינולוגיות והקשרן לתכניות ספורט ופנאי למניעת פשיעה. בהמשך המאמר תיבחן בצורה בהירה יעילות התכניות והצלחתן בפועל. המאמר יסתיים בהצגת קווים מנחים להפעלת התכניות הנידונות.

תיאוריות קרימינולוגיות וגורמים מונעי פשיעה הנוגעים למאפייני התכניות

אנומיה

התפוררות הנורמות החברתיות בקרב הפרט מכונה אנומיה. במצב זה אין התאמה בין הנגישות למטרות או בין המשאבים לבין הערכים שהחברה מקדשת. דבר זה גורם לבלבול אצל הפרט, והוא מתנתק מהחברה ומהנורמות שלה.

לשיטתו של דורקהיים: "כל שהוא מקור לסולידריות חברתית הוא מוסרי, כל שמאלץ אדם להתחשב באחרים הוא מוסרי, וכל שמחייב אותו לכוון את מעשיו דרך משהו אחר מלבד שירות האגו שלו הוא מוסרי - ובהכרח מצמצם את האופציה של אנומיה" (Durkheim, 1947, p. 398).

חיזוק לטענתו של דורקהיים ניתן לראות גם בתיאוריה הפונקציונלית-מבנית. התיאוריה מדגישה כי לצורך הבטחת הישרדות החברה ושמירת תפקודה הנורמטיבי יש צורך במילוי ארבעה צרכי קיום חברתיים: תמיכה ערכית, הסתגלות (אדפטציה), סולידריות ומטרות. תיאוריה זו מזהה את הפונקציה של הספורט כחלק מהצורך בקיום הסולידריות. הספורט נתפס כתופעה תרבותית התורמת בעיקר לליכודות החברתית ולתחושת השייכות החברתית של הפרט. לפיכך, בכוחה להפחית את סיכויי להידרדר לפשיעה. הספורט נתפס כפונקציונאלי לגיבוש החברה ולליכודות ברמות השונות: עדות, מעמדות, ערים וכלל המדינה (Vertonghen & Theeboom, 2010).

תיאוריית הפיקוח החברתי

הירשי (1969) חיפש גורמים שעשויים לצמצם עבריינות בקרב בני-נוער. במחקריו שנערכו בסוף שנות ה-60 ותחילת שנות ה-70 הוא הצביע על אינטראקציה בין מספר גורמים. ממחקריו עולים ארבעה מדדים להסתברות שהפרט יימנע מפשיעה: זיקה לאחרים, נגישות לאמצעים לגיטימיים, אמונה בנורמות החברה ומעורבות בפעילויות נורמטיביות. ככל שכל אחד ממדדים אלה גבוה יותר, כך קטן הסיכוי שהפרט יסטה ויפשע (Hirschi, 1969). להלן יתוארו ממדים אלו בהרחבה.

התקשרות (Attachment) A: יכולת של האדם לפתח קשרים רגשיים עם האחר, איכות הקשר ומידת העניין שלו בזולת. קשרים חברתיים חזקים מעודדים קונפורמיות: כשקשריו של אדם במשפחה, בקבוצת השווים ובבית הספר חלשים, הוא נוטה יותר לסטות.

אמון ואמונה (Belief) B: אם אנשים פועלים באמונה שלמה, הם יפתחו מוטיבציה טובה. מרכיב האמון והאמונה קיים בסוגים שונים ובעוצמות שונות. אמונה חזקה במוסר המקובל וכבוד כלפי דמויות סמכותיות מרסנים נטיות לסטייה. אנשים בעלי מצפון חלש, לעומת זאת, חשופים יותר לפיתויים.

מחויבות (Commitment) C: מתייחסת בעיקר לנכסיו של הפרט ולמוניטין שלו. ככל שהאדם מעורב יותר בחברה הנורמטיבית, הוא יגלה חשש רב יותר מתגובתה. לדוגמה, אדם בעל נכסים רבים ייטה פחות להסתכן ולפשוע מאשר חסר בית. ככל שאדם משקיע יותר במערכת יחסים או בתפקיד מסוים, הוא מרגיש יותר שייך ויותר מעורב. ככל שמידת המחויבות שלו גדלה, הוא ירגיש יותר קשור לקבוצה וההתנהגות הקונפורמית שלו תגבר. מחויבות זאת רלוונטית גם ביחס למקרה של מעבר על החוק.

מעורבות (Involvement) I: מתייחסת למידת המעורבות של הפרט בפעילות לגיטימית ונורמטיבית בשגרת יומו: השקעה במשרה מסודרת, בלימודים בבית ספר ובטיפוח תחביבים תמנע סטייה. אנשים שמעורבותם בפעילות מעין זו מעטה, בעלי נטייה לפעילות עבריינית.

מודל ארבעת הגורמים של הירשי (1969) הוא מערכת של היזון חוזר. כל גורם פועל על גורם אחר ומעצים את ההתנהגות הקונפורמית או העבריינית. ככל שהקשרים הללו חזקים יותר, תקטן הנטייה של אדם לפשוע ולהפוך לעבריין. ללא הכלמים הללו יהיה האדם חופשי לבצע עבירות פליליות ופשיעה.

נראה שתכניות הספורט שנידונו מקיימות שניים מתוך ארבעת המדדים במבחן התוצאה המיידי, ושואפות להשיג את יתר המדדים: קשר לאחרים ומעורבות בפעילויות נורמטיביות,

ומתן הזדמנות לגיטימית להשגת סטאטוס נחשק בעזרת הכשרת שחקנים לעתיד והפנייה לראיונות עבודה והכנה לקראתם, או בעזרת ירידי עבודה למשתתפי התכניות (Hartmann, & Wheelock, 2002).

תיאוריית ההתחברות הנבדלת

פשיעה היא התנהגות נלמדת בדומה לכל התנהגות אחרת. בהתאם, כדי שפרט יפשע, עליו לחבור לקבוצה בה נלמדת הפשיעה בפועל, ומקובלים בה ערכים המספקים לגיטימציה לעבירה על החוק. פשיעה יכולה להילמד רק בקבוצות קטנות ובאופן ישיר.

מעשה עברייני נוצר ממחשבה עבריינית, מהזדמנות עבריינית ומלמידה עבריינית (Sutherland, 1973). לפיכך, ניתן לטעון שאם תכניות ספורט לנוער ינטרלו את אחד ממרכיבי המעשה העברייני, תפחת כמות הפשיעה בקרב המשתתפים.

תיאוריית הפעילות השגרתית

על פי תיאוריה זו השייכת לאסכולת החשיבה הרציונאלית, כדי שפשע יתקיים צריך הזדמנות ומצב שיאפשרו זאת. כלומר: שלושה גורמים צריכים להתקיים: פרט בעל מוטיבציה לפשוע, מטרה מתאימה וזמינה (כגון: דברי ערך או כסף) ומחסור ב"פיקוח" (כגון: היעדר שמירה יעילה או נוכחות עובר אורח שיהיה עד למעשה ובכך יחסום את ההזדמנות לבצע פשע) (Cohen & Felson, 1979). במחקר מודגשת השפעת הקרבה, הנגישות והתועלת. החוקרים מניחים מראש את קיומם של עבריינים או פושעים בעלי מוטיבציה משום שאלה לעולם לא יחסרו. לפיכך, עיקר המאמץ מופנה דווקא לתנאים המקדימים ההכרחיים לביצוע פשעים. בהקשר לתכניות הספורט - נראה כי כל איש צוות בהן משמש "מפקח" ובכך מפחית את הזדמנויות הפשיעה באזורן בעת הפעלתן.

ספורט ככלי לשינוי התנהגות לא נורמטיבית: ממצאים אמפיריים

השימוש במונח "ספורט" אינו מעיד על פעילות פיזית גרידא, אלא על מכלול של משחק ומסגרת מתאימה לפרקטיקה זו. אמנם יש חילוקי דעות באשר לכוחו של הספורט כמערכת מאורגנת של משחק, חוקים וקבוצה לחולל שינוי חברתי, אך אין עוררין על כך שספורט הוא כלי יעיל למשיכת בני נוער רבים למסגרות כוללות יותר. מחקרו של הארטמן (2001) מציג גישה הרואה בספורט כלי המושך בני נוער. הפרויקטים המוצגים במאמרו מתגלים כיעילים לא בהכרח בזכות הספורט ככלי לחיברות, אלא בזכות מערכת החינוך הכוללת. אם כן, נראה שספורט הוא לכל הפחות כלי יעיל למשיכת בני נוער למערכת חינוכית בלתי פורמאלית.

מקרה נוסף של שימוש בספורט ככלי לשינוי התנהגות הפרט הוא תכנית הייעוץ הספורטיבי של אזור ווסט-יורקשייר באנגליה. בתכנית שנמשכת 12 שבועות, שאליה יכולים להצטרף בני נוער, ניתנת חונכות של ייעוץ וליווי אישי ספורטיבי לעבריינים צעירים עת היותם בתקופת מבחן. הליווי ניתן בידי ספורטאים, והוא בגדר הכוונה של הנער לפעילויות ספורטיביות, למציאת מסגרות ובעיקר לחשיפה לפעילויות פנאי חדשות.

הממצאים מלמדים כי נערים שסיימו לפחות שמונה שבועות בתכנית, היו בעלי סיכוי נמוך משמעותית לבצע עבירה חוזרת (Nichols & Taylor, 1996). ניתן לראות שהספורט מספק מערכת כוללת יותר שדרכה ניתן להקנות לפרטים מסגרת חיובית. בנוסף לכך, במקרה הזה השימוש בספורט וההתמדה בו בשילוב הליווי האישי הם ככל הנראה שהובילו להערכה עצמית משופרת ולמודעות לאורח חיים בריא, דברים שהובילו לשיפור התנהגות הפרט. אך מה באשר לפעילות ספורטיבית לא מכוונת מטרה?

לרוב, ילדים ובני נוער אלה אינם מגיבים בחיוב להשתתפות בשיעורי החינוך הגופני במסגרות ספורט לבני נוער בקהילה או בשירותי פנאי במסגרות הרגילות. על כן יש לבנות עבורם תכנית מיוחדת שתשפיע באופן חיובי על השתתפותם והתנהגותם. מחקר שהתמקד בבני נוער בסיכון העוסקים בספורט, זיהה עלייה ברמת האגרסיביות ובמספר התקריות האלימות בבית הספר (Bailey, 2005). אחד מההסברים האפשריים לתופעה זו נעוץ בטיפוח מרכיב התחרותיות המאפיין את ענפי הספורט האישיים. השאיפה לניצחון בכל מחיר עלולה לעורר רצון להשיגו באמצעים לא כשרים. התחרותיות מגדילה את הסיכויים לנסות להשיג את המטרה באמצעים פסולים בקרב אלה שלא יוכלו להשיג אותה באמצעים מקובלים (Cato, 2007). הסבר נוסף שניתן במסגרת מסקנות המחקר הוא שככל הנראה ענפי ספורט אישיים של סיבולת או כוח מתפרץ (endurance & explosive) מאפיינים פרטים פחות קונפורמיסטים ויותר מתנגדי קונפורמיות (Collins, 2012).

מרטון (Merton, 1967) סבר שניתן להסביר התנהגות קונפורמית או התנהגות סוטה בעזרת שני גורמים עיקריים: הזדהות עם ערכים ומטרות חברתיות מרכזיות, והיכולת להשיג מטרות אלו באמצעים לגיטימיים. לטענתו, כל חברה קובעת לעצמה מערכת של ערכים ומטרות, ומדריכה את חבריה להשיג מטרות אלו באמצעים מסוימים ולא באחרים (אלה הם האמצעים הנחשבים לגיטימיים). לא לכל אדם השואף למטרות המקובלות יש הזדמנויות להשיגן. ילדים שגדלו בתנאי עוני, למשל, אינם רואים לנגד עיניהם סיכויי הצלחה רבים אם "ישחקו לפי הכללים". מרטון כינה סוג זה של סטייה בשם חדשנות (innovation), כלומר: ישנו ניסיון להשיג מטרה חברתית מקובלת (הצלחה ספורטיבית) תוך שימוש באמצעים לא מקובלים. ב"חדשנות" הפרט למעשה מקבל את ההצלחה הספורטיבית כמטרה מבוקשת תוך דחיית האמצעים המקובלים להשגתו.

העדויות האמפיריות שעולות מהמחקרים השונים מלמדות כי העיסוק בספורט בפני עצמו אינו מוביל לפשיעה פחותה. אם הספורט מוטמע כדרך חיים אלטרנטיבית לפשע, כפי שיושם בפרויקט החונכות באיזור יורקשייר, אזי עשויות להיות לו השפעות חיוביות בהן סיוע בהטמעת ערכים נורמטיביים ראויים, אורח חיים בריא, דימוי עצמי חיובי ושיפור האינטראקציה החברתית בין המשתתפים. התיאוריות שנסקרו בפרק זה מראות שיש מקום לשימוש בספורט ככלי להעברת תכנים של שיפור התנהגות. הספורט יכול לשמש ככלי טיפולי יעיל עבור בני נוער בסיכון רק כאשר מטרות העיסוק בספורט מדגישות

במפורש ערכים של משחק הוגן, הגינות (Fair Play) וספורטיביות, שהם מהותו וחשיבותו של הספורט יותר מהניצחון עצמו.

סקירה של מקרי בוחן

כדורסל חצות (Midnight Basketball)

“כדורסל חצות” הוא תכנית של משחקי כדורסל ליליים לנוער בארצות הברית. התכנית הופעלה בקרב בני נוער בשכונות עם אחוזי פשיעה גבוהים כשמטרתה הייתה להפחית את ממדי התנהגות הפשיעה על ידי מתן אלטרנטיבה מושכת לשוטטות ברחוב, להסיט את עניינם מהפשיעה ולהקנות להם כישורי חיים. על אף שבבסיס התכנית עומדת העובדה שהיא “האלטרנטיבה” (זהו המוטו שמייצג אותה), בתכנית מוצע ייעוץ, חונכות והנחייה למשתתפים בנושאים שונים (Hartmann, 2001).

הפרויקט החל לפעול בשנת 1986 במרילנד ארה"ב כדי לספק לצעירים חלופה לרחוב בזמן שעות השיא של הפעילות העבריינית, כאשר ראש עיירת גלנארדן במדינת מרילנד, ואן סטנדיפר, נוכח לגלות כי שיעורי הפשיעה בקרב בני נוער המקומיים מחריפים, ושמרבית מקרי הפשע מבוצעים על ידי צעירים בין השעות 22:00 ל-02:00 בלילה. הוא החליט להקים את ליגת כדורסל חצות - MBL. הכדורסל שימש כלי למשך משתתפים אשר חויבו להשתתף בסדנאות ופעילויות העשרה חינוכיות מטעם הליגה. התכנית הצליחה ובמהרה התפשטה ועוררה ההד ציבורי חיובי רחב (Hartmann, 2001). סטנדיפר הפעיל את ליגת המשחקים רק בחודשי הקיץ על פי מספר עקרונות בסיסיים: המשתתפים הם גברים צעירים בגילאי 17-21; המשחק יתחיל מהשעה 22:00 בלבד; בכל משחק חייבים להיות נוכחים באולם שני שוטרים לבושי מדים. סטנדיפר טען שהתכנית הפחיתה את פשיעת בני הנוער בשכונות שבהן הופעלה בכ-30 אחוז בשלוש השנים הראשונות להפעלתה (Hartmann, 2001).

התכנית נכנסה למודעות הציבור האמריקאי בשלושה מקרים מרכזיים: המקרה הראשון, בשנת 1989 כשרשות הדיור של שיקגו החליטה לממן (במימון פדראלי) ליגה בתחומיה מתוך כוונה “לתת חלופות לכנופיות שחלשו על בנייניה” (Hartmann & Depro, 2006, p. 182).

במהרה תפסה התכנית תאוצה שכן רשות הדיור השיגה תמיכה כספית וכוכבי NBA שיפיצו את הבשורה על פתיחת הליגה. תוך מספר שבועות קיבלה הליגה חשיפה תקשורתית רחבה וסוקרה בעיתונות השונה, לרבות במשדרי ה-NBA, בעיתונים ובמגזינים.

המקרה השני היה כשנשיא ארצות הברית בוש האב הזכיר בכהונתו את התכנית כאחת מ“אלף נקודות האור” - בבחינת ציון לשבח שנתן לתכניות קהילתיות שפועלות לחולל שינוי חיובי בחברה האמריקנית.

המקרה השלישי הוא בהצעת התקצוב נגד הפשיעה שהעביר הנשיא קלינטון ב-1994. קלינטון ניסה להרחיב מהותית את התקציב נגד הפשיעה. בהצעה זו, שאף להוסיף לכוחות המשטרה עוד כ-100,000 שוטרים, להקים בתי סוהר נוספים, ולהפיץ תכניות שיגדעו פשיעה על ידי הפעלה של תכניות קהילתיות (Coalter, 2005). ההצעה זכתה להתנגדות חריפה מצד הרפובליקנים שבחרו להתמקד בכדורסל חצות כדוגמה לבזבז לא יעיל ולא צודק של כספי המדינה, על אף שהתקציב שהוקצה לפרויקט היה פחות מאחוז מסך הצעת התקציב. לעומתם, הדמוקרטים ותומכי התכנית הלילו אותה. היותה של התכנית חלק מהצעתו השנויה במחלוקת של קלינטון הביא אותה לכותרות, וכך עלתה המודעות הציבורית לגביה.

מחקרי הערכה על כדורסל חצות

פרויקט "Late Night Basketball" בסולט לייק סיטי

פרויקט הכדורסל הלילי של סולט לייק הוקם על בסיס הנוסחה של ליגת כדורסל חצות של רשות הדיור בשיקגו להסחת הכנופיות המקומיות מעיסוקי הפשיעה ברחוב. הליגה הוקמה במימון משרד העירייה ובחסות עשרה עסקים מקומיים (Derezotes, 1995).

הנערים, בני 16-20, שמוגדרים כנוער בסיכון, נבחרים בתהליך מיון של משרד המשטרה, בית המשפט ומערכות החינוך, וממונים לעשר קבוצות. אנשי עסקים נותנים חסות צמודה באמצעות עובדיהם, ובנוסף שחקנים מקבוצות NBA והאוניברסיטה של יוטה עובדים בהתנדבות ומשמשים מודל לחיקוי ומנטורים. לאחר כל משחק נערכות סדנאות שבהן נידונות סוגיות שמחוץ למשחק, ביניהן: חומרים אסורים לשימוש, חינוך, אימונים ומקומות תעסוקה אפשריים.

בסיום התכנית נערכו ראיונות עומק עם 51 בני נוער המשתתפים בליגה, 26 אנשי צוות, ו-28 אחרים משמעותיים למשתתפים. דרזוטס (Derezotes, 1995) הצביע על מספר המלצות יסוד שגיבש בעקבות ניתוח הראיונות:

1. על התכנית להמשיך להתקיים. התכנית נתפסת בצורה חיובית על ידי הקהילה ומתמקדת בבעיה שמוגדרת על ידה כחמורה. היא יעילה כספית בגלל עלותה הנמוכה והשפעתה על מאות אנשים כל שנה.
2. המבנה הבסיסי של התכנית צריך להישמר. זוהי תכנית המפתחת קשר והמספקת רווח מידי בצורת תרבות הפנאי. היא תורמת בטווח הארוך להתפתחות האישית, החינוכית והמקצועית של המשתתפים. נוצרו קשרים רבים בקרב המשתתפים (בינם לבין עצמם ובינם לבין אנשי צוות), והדבר תואם את הטענות שלבניית קשרים חברתיים יש יתרונות רבים לשיקום נוער בסיכון (Rutter, 1987).

3. התכנית חדשנית והיא יכולה לשמש מודל לערים אחרות בעלות מאפיינים דומים. כל הדברים הנלווים לתכנית מלבד הכדורסל (מלגות, סדנאות וכד') מהווים דרך התמודדות מעניינת לבעיית הכנופיות.
4. על התכנית להתרחב: להימשך יותר זמן, ביותר מקומות, למגוון אנשים רחב יותר (מגדר וגיל), ולהציע שירותי חינוך והשמה בעבודה. כמו כן, מומלץ לפתוח למשתתפים נתיבים למנהיגות קהילתית בעזרת שיתוף פעולה עם שירותים אחרים; לשלב תכנים חינוכיים העוסקים בתכנון משפחה; לחזק את הנוכחות המשטרתית אך שתהיה גישה ידידותית ובשילוב סדרנים מהמגזר האזרחי.
5. התכנית צריכה להיות חלק ממערך אסטרטגי שלם של התמודדות עם הכנופיות, בשילוב תכניות אחרות ואסטרטגיה רחבה. שיתוף פעולה ותיאום בין תכניות ורשויות יוביל לרווחה לכלל.
6. אנשי הצוות והשוטרים צריכים לייצג דמוגרפית את קבוצת המשתתפים, ועליהם לעבור הכשרה רחבה לפני התכנית שתכלול הקניית ידע, כישורים וגישה מתאימים, כדי שיוכלו לטפל בנערים.
7. המשפחות והסובבים את המשתתפים יכולים להיות מעורבים בתכנון ובמערך הכולל של התכנית. הדבר יועיל להם וגם יגביר את תמיכת הקהילה בתכנית.
8. התכנית צריכה לעבור משלב הפיתוח לשלב המיסוד בהתבסס על ההדים החיוביים שהיא זוכה להם. התכנית צריכה להיטמע ברשות הגנים והפנאי המקומית, לקבל תקצוב ברמת המדינה ולכלול עוד גופים רבים במערכת הייעוץ.
9. על התכנית לפעול להרחבת החשיפה התקשורתית.

התכנית במילוקי

ליגת הכדורסל חצות במילוקי ("In the Paint at One Two") הוקמה בשנת 1992. כמו ליגות חצות אחרות, היא נועדה להיות חלופה לסמים, לכנופיות ול אלימות בקרב הצעירים העירוניים בגילאים 18-25. היה עליהם להשתתף בשיחות עם חונכים (מנטורים) ומרצים על שאיפות הקריירה, כישורי חיים, חינוך והשלכות של השימוש בסמים (Farrell et al., 1996).

מרבית המשתתפים הצביעו על הצלחת התכנית (83%). הם היו גאים בכך שלקחו בה חלק (86%) ותכננו להמשיך להשתתף בה (83%). רובם ראו בתכנית יותר מהזדמנות לשחק כדורסל (71%), ואמצעי עזר לשיפור עצמי, לקריירה, ולהכנה לחיים (66%). 81% רכשו חברים, ורבים רכשו קשר של אמון (73%) עם המאמנים והמשתתפים האחרים ורכשו כלפיהם כבוד (88%).

60% ראו בתכנית מקפצה שתעזור להם להגשים את שאיפותיהם החינוכיות, ו-66% גילו יתר עניין בקריירה בזכות התכנית. 68% חשבו שהשיחות עם המרצים והחונכים עזרו בכל

הנוגע לחינוך וקריירה. 42% העידו כי המצב בביתם השתפר בזמן הליגה. במקביל, שיעור זה לא הביע את דעתו בנושא.

65% מהמשתתפים חשבו כי הליגה עזרה במניעת פשע באיזור הפעלתה, ו-85% חשבו כי הוספת ליגות נוספות אכן תסייע בהפחתת הפשיעה. 82% לא היו מעורבים בפעילות עבריינית מאז תחילת הליגה, ו-67% העידו שהתכנית הצליחה לעודד אותם להימנע מכך. 78% חשבו שהליגה היא משאב פנאי הכרחי ביותר לנוער השחור.

התכנית במיניאפוליס

ליגת כדורסל לצעירים (18-25) באזורי סיכון פועלת בקיץ בין 19:00 ל-23:00. הסיקור להלן מיוחס לקיץ 2001 (Hartmann & Wheelock, 2002).

לפי התכנון המקורי היו אמורות להתקיים שיחות רבות עם מנהיגים קהילתיים מקומיים, שיחות מוטיבציה והכוונה שיציגו מודל חיובי. השיחות היו אמורות להשתלב בשגרת היום יום-יום של הליגה, לפני כל משחק ובמהלך ההפסקות. בפועל, התרחשו מעט מעל מחצית השיחות שנבקעו, אשר היו סתמיות וקצרות למדי. רבים מהצוות המפעיל של התכנית לא היו נוכחים בשיחות ובמשחקים רבים, ולא הבינו את התוכן שהיו אמורים להעביר למשתתפים.

עם זאת, בדומה לממצאים קודמים 70% מהמשתתפים בתכנית היו מרוצים ממנה, 60% מהמשתתפים חשבו כי הליגה עזרה במניעת פשע באזורים בהם הופעלה, ו-80% חשבו כי הוספת ליגות תעזור בהפחתת הפשיעה גם באזורים אחרים.

סיכום מקרי המבחן של התכנית "כדורסל חצות"

ניתוח ראשוני העוסק בקשר בין תכנית כדורסל חצות לשיעורי פשיעה עירונית (Hartmann & Depro, 2006) גילה שבוערים שאימצו את התכנית, שיעורי הפשיעה ירדו יותר מהר מאשר בשאר הערים.

המחקר התמקד בנתונים מדוחות ה-FBI על שיעורי הפשיעה בארצות הברית בין השנים 1985-2001 (שיעורי פשיעה מוגדרים כמספר הפשעים המדווחים לרשויות לכל 100,000 אנשים). החוקרים חילקו את סוגי הפשעים לעבירות אלימות ועבירות רכוש, וכללו בניתוח רק ערים עם יותר מ-100,000 תושבים. הם הצליבו זאת גם עם מידע דמוגרפי על הערים על פי דו"ח ממשלתי.

ההשוואה נעשתה בין ערים שהיו מאמצות מוקדמות של תכנית כדורסל חצות במתכונת שהותוותה על ידי סטנדיפר (כמתואר בהקדמת הפרק), לערים שלא אימצו את התכנית.

לאחר סינון של ערים הקטנות מ-100,000 איש וערים ללא תיעוד שיעורי פשיעה, נשאר

החוקרים עם 29 ערים שמהוות קבוצת מבחן. לאחר זיהוי קבוצת המבחן של ערי כדורסל החצות, הוצבו שיעורי הפשיעה הממוצעים (לפי החלוקה לעבירות רכוש ואלימות) בשנים 1985-2001, והשוו אל מול השיעורים התואמים בקבוצת הביקורת - שאר הערים בארצות הברית בעלות אוכלוסייה הגדולה מ-100,000 איש.

הניתוח הסטטיסטי אישש את הסברה שיש הבדל בין שיעורי הפשיעה בשתי קבוצות הערים - בערים שאימצו את כדורסל חצות היו שיעורי פשיעה פחותים. נתון זה פסל את האפשרות שזהו הבדל מקרי. בפשעי אלימות נמצא שיש ירידה של כ-90 פשעים ל-100,000 אנשים בערים המאמצות לעומת הערים האחרות. בפשעי רכוש נמצא שבבערים המאמצות יש ירידה של כ-390 פשעים ל-100,000 אנשים לעומת האחרות.

שלושת המחקרים שהוצגו לעיל ממחישים את העובדה שלתכניות הייתה השפעה ממתנת על הפשיעה. התכנית מספקת "סביבה בטוחה" לבני הנוער, וההוצאות סיפקו שאיפות חינוכיות ותעסוקתיות מחודשות למשתתפים לצד מודלים חיוביים לחיקוי ומנטורים אישיים.

אם כן ניתן לראות שהירידה בשיעורי הפשיעה וההצלחה המיוחדת לתכנית תואמות היטב את הגורמים המועילים בתיאוריות קרימינולוגיות כמעודדי פשיעה.

המחקרים מדגישים את הנקודה שהרציונל שאמור לעמוד מאחורי התכניות הללו הוא הטמעת תוכן חינוכי לשם מניעת פשיעה ופיתוח קהילתי, ולא רק מתן פלטפורמה למשחקים ספורטיביים. לפיכך, אם האלמנטים החינוכיים מוקרבים למען הספורטיביים, אין הצדקה לקיום התכנית. בעקבות המחקרים הללו ניתן להניח שיש השפעה חיובית לליגת "כדורסל חצות" אם כי אופן ההשפעה ורמת ההשפעה נתונות לדיון, ויש לשים דגש רב על אופן הפעלת התכנית בפועל.

סביר להניח שאימוץ תכנית כדורסל חצות היה חלק מתקצוב גדול יותר לתכניות רבות למניעת פשיעה. כדורסל חצות היא תכנית בעלת תקציב צנוע שיועדה במקור למניעת פשיעה בקרב צעירים שחורים. התכנית קרצה לערים שחיפשו תחליף זול להגדלת כוחות השיטור, ונודעה כתכנית המחזקת את הקהילתיות, שניתן לשער שחסרה, בעקבות ניידות רבה באוכלוסייה כתוצאה ממחסור בבעלות על דירות.

ההסבר הזה לפיו לליגה לא הייתה השפעה רבה בפני עצמה, אלא כחלק ממדיניות גדולה יותר של מניעת פשיעה באמצעות פעילויות פנאי, מצריך מחקרים רבים נוספים.

הפרסום והשיח הציבורי סביב תכניות מניעה כמו כדורסל חצות, יכולים להשפיע על שיעורי הפשיעה (Donaldson & Ronan, 2006) בשתי דרכים: הראשונה, הנידונה בחוגים קרימינולוגים, היא הרתעת עבריינים - הפרסום על מדיניות חדשה כנגד פשיעה מעביר מסר לעבריינים שהרשויות מחמירות את צעדיהן במלחמה בפשיעה במישורים נוספים

מלבד התכניות הללו, ובכך מרתיעות עבריינים פוטנציאליים. הדרך השנייה, היא העברת מסר חיובי לקהילה - מתן דגש על יוזמות חיוביות של פנאי וספורט המחזקות את התחושה של הערכות ההדדית והעזרה לחלש, ובכך את הסולידריות, האמון והמחויבות לקהילה.

הדרך השנייה היא הדרך שבה החוקרים חושבים שפועלת ההשפעה של כדורסל של חצות: יוזמות התנדבותיות שכאלו לא יוצרות פחד, אלא יוצרות רצון לקחת בהן חלק, מחזקות את תחושת הסולידריות ואת חווית הטיפול של רשויות הרווחה והחוק בצורה חיובית.

תכניות ספורט ופנאי וכדורסל חצות בפרט צריכות לעבור סקירה עמוקה יותר לפני שמקטלגים אותן כתכניות סתמיות. יעילותן התקציבית וההשפעה המוצגת והמוצעת, מראות שצריך לשקול מחדש את השימוש בהן. כמו כן השימוש בהן צריך להיות חלק ממדיניות רחבה יותר של יוזמות להפחתת סיכון.

פרויקט הכדורגל "קיקס"

"קיקס" (Kickz) הוא פרויקט כדורגל לנוער שהחל לפעול באנגליה בשנת 2006. הפרויקט מיועד לבני נוער בסיכון בני 12 עד 18 מאזורים מוחלשים ונועד לנתב אותם להתפתחות נורמטיבית. הפרויקט שהחל את דרכו עם ארבעה מועדונים, מופעל תחת מועדונים רשמיים בליגה, וכולל כיום 39 מועדונים.

זהו פרויקט לאומי הממומן על ידי המשטרה וליגת הכדורגל הלאומית (Premier League). בשונה מתכניות אחרות הוא פועל בצורה סדירה לאורך השנה עם שלושה מפגשים לפחות בשבוע. "קיקס" מספק לנוער גישה חופשית לעיסוק בספורט ממוסד. גישה שאינה מובנת מאליו כשמדובר בקבוצות בת של מועדוני כדורגל בליגה האנגלית, שלרוב מאופיינים בבתי ספר מקצועיים לכדורגל הנגישים בעיקר לבעלי משאבים.

מלבד זאת ובדומה לתכניות האחרות, "קיקס" כולל במפגשיו מחוץ למשחקים ולאומנים גם סדנאות חובה ושיחות שבהן מועברים תכנים חברתיים חיוביים, לרבות נושאי בריאות, תרומה לקהילה, נזקי הסמים וכלי נשק. כפרויקט שהמשטרה היא גוף אחראי ושותף לה, הפרויקט גם פועל לחיזוק הקשר החיובי עם המשטרה בחיי הנוער תוך שבירת הריחוק והסטיגמה האנטי-משטרתית הקיימת אצלו.

חזון הפרויקט הוא לבנות קהילות חזקות, בטוחות ומכבדות יותר, דרך פיתוח הפוטנציאל של האנשים הצעירים. המודל של הפרויקט, בדגש על דרכי תיעוד ההשפעות הכמותי והאיכותי, זכה לשבחים ולהמלצות בדו"ח ממשלתי העוסק בספורט ופנאי כדרך לטפל בפעילות נוער אנטי-חברתית (Singh, 2012).

כ-12,500 בני נוער משתתפים בפרויקט בשנה. על פי דו"ח ההתקדמות של "קיקס" לשנת 2009 ניכרה ירידה משמעותית באחוזי הפשיעה המיוחסת לנוער ("select crime") באזורי ההפעלה של התכנית (Singh, 2012).

בין השנים 2005 ל-2006 (לפני הטמעת התכנית) ל-2007-2008 (לאחר הטמעת התכנית והפעלתה הראשונית), נרשמה במטרופולין לונדון ירידה של 6.8% במספר מקרי הפריצה, 13% במקרי הוונדליזם, 23.3% במספר הגניבות, 12.4% בגניבות רכב או גניבות מרכב, ו-4.2% במקרי האלימות המתועדים. לשם הבהרה, מלבד הרווח החברתי בהקטנת הפשיעה, נחסכו למשלם המיסים הבריטי 31.4 מיליון פאונד (Smith & Smoll, 2011). ההערכה ממשלתית קבעה כי אם תכניות ספורט ופנאי יוכלו למנוע מעצר של פרט אחד מעשרה, ייחסכו לכל הפחות 100 מיליון פאונדים.

הפרויקט חותר לספק מענה לבעיות בתחומים שונים: לבעיות משפחתיות ביניהן: הזנחת הורים, התנהגות אנטי-סוציאלית אנטי-חברתית, הכנסה נמוכה, קונפליקטים משפחתיים ועבר פלילי, לבעיות בבית הספר ביניהן: הישגים נמוכים, חוסר עניין והתנהגות אגרסיבית, לבעיות קהילתיות כמו: קיום בשכונת מצוקה, הזנחה מקומית, חוסר קהילתיות ותחלופה אזרחית גבוהה, ולבעיות אישיות כמו: היפראקטיביות ואימפולסיביות, הדרה וריחוק חברתי, וקשר עם מבצעי עבירות. ממקרים רבים שאירעו בעבר ניתן ללמוד כי בעת מצוקה כזו או אחרת, חל שיפור במצב בעזרת התכנית: בזכות הסדנאות, ההשגחה, ההשקעה בשכונות, או חיזוק הקשר החיובי עם אנשי מקצוע, כלומר: בתחומים שבהם לבני הנוער אין לאן לפנות ולמטטרה אין משאבים, הפרויקט מתערב ומנסה לסייע.

מחקר שהתמקד בפרויקט "קיקס" באזור אלט'ורן פארק (Smith & Smoll, 2011) ניתח את הירידה בשיעורי הפשיעה המיוחסת לנוער באזור בהשוואה לשיעורי הפשיעה שנרשמו לכלל אנגליה ווילס. נמצא כי הירידה בשיעור הפשיעה אינה רק בימים שבהם התכנית פועלת, כלומר, לא רק נוכחות השוטרים עשתה את ההבדל. המחקר מצא כי מ-2005/6 ל-2008/9 הייתה באלט'ורן פארק ירידה של 66% בפשיעה בעוד שבכלל אנגליה ווילס נרשמה ירידה של 18% בפשיעה המדוברת. באזור המדובר היו עוד יוזמות נוספות להפחתת פשיעה באותו זמן, אולם במטטרה מייחסים ל"קיקס" את ההשפעה המשמעותית ביותר על הפחתת הפשיעה.

מחקר זה גם סיפק ניתוח כלכלי מדויק יותר של ההשפעה של התכנית אל מול התקציב שהושקע בה. המחקר ניתח את כלל התקציב שהושקע בתכנית המקומית במשך שלוש שנות התייעוד - 427,908 פאונד, מול הכסף שנחסך ממקרי הפשיעה שנמנעו באותו זמן, על פי הירידה בשיעורה - 3,140,045 פאונד. הכסף נחסך מהקורבנות של הפשיעה הממוצעת, מהמטטרה ומכלל המערכת השלטונית המעורבת בכל מקרה פשיעה (Smith & Smoll, 2011).

פרויקט "קיקס" הוא עוד דוגמה טובה לתכנית ספורט ופנאי לנוער במצוקה שנראה שהיטיבה עימו והפחיתה את שיעורי הפשיעה, אם כי גם במקרה זה קשה להוכיח מעל לכל ספק שההשפעה היא ישירה ומוחלטת. המודל של התכנית והתיעוד הקפדני של השפעותיה הם תרומה חשובה לפיתוח הנושא - מציאת העיתוי הנכון לקיום התכנית (שעות הערב בסופי השבוע, בהם קיים מחסור בשוטרים), שיתוף פעולה בין גופים שונים (המשטרה והמועדונים המקומיים, משמר אזרחי וגופים מקומיים ולאומיים נוספים) וההוכחה כי ההשקעה היא מזערית לעומת הרווח.

דין

במאמר זה נסקרו המחקרים העוסקים בתכניות ספורט לנוער כאמצעי לצמצום פשיעה, ובפרט "כדורסל חצות" בארצות הברית ו"קיקס" בבריטניה.

המחקרים מלמדים כי להשתתפות בפעילויות ספורט יש ערכים חינוכיים, פסיכולוגיים וחברתיים חיוביים עבור ילדים ובני נוער. כתוצאה מהשתתפותם חל שיפור בדימויים העצמי ובהרגשתם הכללית (Donaldson & Ronan, 2006). ממצאי המחקרים מעידים על כך שמרבית המשתתפים בתכניות הביעו שביעות רצון והעידו כי התכנית עזרה להם ושיפרה את איכות חייהם. חלקם אף דיווחו על צמצום בממדי הפשיעה. כמו כן, סקר רחב היקף שבוצע בערים שאימצו מוקדם את מודל ליגת "כדורסל חצות", הראה שאכן נרשמה ירידה חדה יותר בפשיעה. עם זאת, ניתן לטעון כי ערים שנטו לאמץ מוקדם מודל שכזה הן ערים שככל הנראה יש בהן מערך רחב של מניעת פשיעה באמצעות הרחבת המשאבים החברתיים ומתן דגש על ספורט ופנאי.

עובדה זו מחזקת מחקרים שנערכו בעשורים האחרונים בקרב נוער מנותק ובמצבי סיכון, שגילו שספורט יכול לשמש כלי טיפולי יעיל עבור קבוצות אלה. ההזדמנות השווה שמאפשרת ההשתתפות בפעילות גופנית ובספורט והתנאים שהשתתפות בספורט יוצרת פועלים לחיזוק תחושת היכולת העצמית, הערך העצמי והדימוי העצמי ומשפרים את האינטראקציה החברתית בין המשתתפים. בנוסף, מחקרים מדווחים שהתנהגותם של ילדים ונוער שהשתתפו בפעילויות גופנית ובספורט, בהשוואה לבני גילם האחרים שלא נטלו חלק בהם, הייתה טובה יותר, ציוניהם גבוהים יותר, הם צרכו פחות סמים אסורים ובאלכוהול, נערות חוו פחות היריונות לא רצויים בגיל ההתבגרות, נעדרו ונשרו פחות מבית-הספר.

ניתן לראות בממצאי המחקרים חיזוק לגישתו של הירשי בדבר ארבעת המדדים לסיכוי הפרט לפשוע: קשר לאחרים, נגישות לאמצעים לגיטימיים, אמונה בנורמות החברה, ומעורבות בפעילויות נורמטיביות. ככל שכל אחד ממדדים אלה גבוה יותר, כך קטן הסיכוי שהפרט יסטה ויפשע (Hirschi, 1969). קשר ומחויבות לאחרים ומעורבות בפעילויות

נורמטיביות הם פועל יוצא של התכניות לנוער - תכניות המתנהלות עם קבוצה בפגישות קבועות לשם קיומה של מטרה נורמטיבית. האימונים בתכניות גם עשויים לתרום לצמצום האנומיה בקרב בני הנוער.

ממצאי המחקרים מלמדים כי תכניות הספורט והפנאי המונהגות על ידי המאמנים והמנטורים השונים משמשות למעשה מקור לסולידריות חברתית ומחזקות את השייכות החברתית של הנערים, שעשויה להקטין את סיכוייהם לפשוע.

גישות למידה שונות טוענות שהתהליך היוצר של הפשיעה הוא הלימדה (Sutherland, 1973). לשיטתן, סטייה חברתית היא התנהגות נלמדת, כמו כל התנהגות אחרת. בהתאם, כדי שפרט יפשע, עליו להתחבר לקבוצה שבה נלמדת הפשיעה בפועל, ושמקובלים בה ערכים המקבלים עבירה על החוק. אם כן, ניתן לטעון שהתכניות מנטרלות את אחד ממרכיבי המעשה העברייני, ובכך הן עשויות להפחית את כמות הפשיעה בקרב בני הנוער באזור. הן מספקות מודל לימודי חיובי עבור העולים ודרך לגיטימית להתמודד עם כעסים וקשיים מחד גיסא ועם תחושת מסוגלות ושאילה להישגיות מאידך גיסא.

גם גישת הפעילות השגרתית (Cohen & Felson, 1979) תראה בממצאי המחקר חיזוק נוסף להשפעות הממתנות של תכניות הספורט על פשיעה בקרב בני נוער. שלושת הגורמים שצריכים להתקיים הם: פרט בעל מוטיבציה לפשוע, קורבן או מטרה פוטנציאליים, היעדר פיקוח או גורם משגיח - שיחסום את ההזדמנות לבצע פשע ללא השלכות. נראה כי כל מאמן בתכניות הספורט הוא "גורם משגיח" ובכך מפחית את הזדמנויות הפשיעה באזורן, בעת הפעלתן.

התופעה לפיה בני נוער וצעירים הנוטלים חלק פעיל בפעילויות ספורט והמראים כתוצאה מכך פחות בעיות התנהגותיות, נחקרה רבות ונתמכת על-ידי מחקרים רבים. לפי ז'זיורסקי (Jeziorski, 1994), ילדים ובני נוער המשתתפים באופן רגיל בפעילויות ספורט קיבלו ציונים טובים יותר בבית-הספר, התנהגותם הייתה טובה יותר בכיתה, הם נשרו פחות ממסגרת בית-הספר, והיו להם פחות היעדרויות מבית-הספר שאינן מוצדקות, זאת בהשוואה לקבוצות אחרות דומות של ילדים ובני נוער שלא השתתפו בפעילויות ספורט.

יתרה מזאת, על רקע התערבויות הרב-ממדיות המקובלות בטיפול בילדים ובבני נוער בסיכון, פעילות גופנית וספורט יכולים לשמש כלי טיפולי נוסף על-מנת לשפר את הבריאות הפיזית והנפשית של הפרט (Pelham, Campagna, Ritvo & Birnie, 1993) ולסייע בלימוד מיומנויות וכישורי חיים לבני נוער בסיכון (Danish & Nellen, 1997; Hellison, 2003).

הזדמנויות לקחת חלק בפעילויות ספורטיביות במסגרת הקהילה הן חיוניות להכלתם ולשילובם מחדש בחברה של ילדים ובני נוער בסיכון. לפיכך, ראוי למצוא דרך לקיים שיתוף פעולה בין הגורמים השונים המפעילים את התכניות לקהילה כדי לסייע בתהליך הכלה בעזרת הספורט.

מקורות

בשן, ע' (2014). על הסכין-על אלימות בקרב בני נוער. **בטחון פנים**, 6, 10-14.

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 56(1), 71-90.

Begg, DJ. (1996). Sport and delinquency: an examination of the deterrence hypothesis in a longitudinal study. *British Journal of Sports Medicine*, 30, 335-341.

Bowers, K. J., Johnson, S. D. (2003). Spreading the word: the role of publicity in crime prevention. *Home Office Research, Development and Statistics Directorate, Home Office Research Study 272*.

Cato, B. (2007). From theory to practice in the design and evaluation of youth development programs: A case study. *European Journal of Criminology*, 78, 1, 46-53.

Coalter, F. (2005). *The Social Benefits of Sport*. New York: Free Press.

Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, 12(1), 91-107.

Collins, M. (2012). *Sport and social exclusion*. New-York, NY: Rutledge.

Cloward, R & Ohlin, L. (1960) *Delinquency and Opportunity* Glencoe, Illinois: The Free Press.

Danish, S., & Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113.

Derezotes, D. (1995). Evaluation of the Late Night Basketball Project. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12(1), 33-50.

Donaldson, S.J., & Ronan, K.R. (2006). The effect of sports participation on young adolescents' well-being. *Adolescence*, 41, 162, 370-389.

Durkheim, É. (1947). *Suicide: a study in sociology*. New York: Free Press.

Farrell, C. et al. (1996). Redirecting the Lives of Urban Black Males: An Assessment of Milwaukee's Midnight Basketball League. *Journal of Community Practice*, 2(4), 91-107.

Hartmann, D. (2001). Notes on Midnight Basketball and the Cultural Politics of Recreation, Race, and At-Risk Urban Youth. *Journal of Sport & Social Issues*, 25(4), 339-371.

Hartmann, D., & Depro, B. (2006). Rethinking Sports-Based Community Crime Prevention: A Preliminary Analysis of the Relationship between Midnight Basketball and Urban Crime Rates. *Journal of Sport and Social Issues*, 30(2), 180-196.

Hartmann, D., & Wheelock, D. (2002). Sport as Prevention? Minneapolis Experiment with Late-Night Basketball. *CURA Reporter*, Summer 2002.

Hartmann, D., & Wheelock, D. (2007). Midnight basketball and the 1994 crime bill debates: The Operation of a Racial Code. *The Sociological Quarterly*, 48(2), 315-342.

Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 6 (2), 73-97.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Jeziorski, R.M. (1994). *The importance of school sports in American education and socialization*. California: University Press of America.

Lauer, L. (2010) Parental behaviors that affect junior tennis player development. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 487-496.

Long, J., Welch, M., Bramham, P., Butterfield, J., Hylton, K., & Lloyd, E. (2002). *Count Me In: The Dimensions of Social Inclusion through Culture, Media & Sport*. Leeds Metropolitan University.

Merton, R. K. (1967). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-680.

Nichols, G., & Crow, I. (2004). Measuring the Impact of Crime Reduction Interventions Involving Sports Activities for Young People. *The Harvard Journal of Criminal Justice*, 43(3), 267-283.

Nichols, G and Taylor, P. (1996). *West Yorkshire Sports Counseling: Final Evaluation Report*. Sheffield: University of Sheffield Leisure Management Unit.

Pelham, T.W., Campagna, P.D., Ritvo, P.G., & Birnie, W.A. (1993). The effects of exercise therapy on clients in a psychiatric rehabilitation program. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 75-84.

Pointsett, A. (1996). *The race of sports in young development*. (Report of meeting convened by Carnegie Corporation of New York). New York, NY: Carnegie Corporation.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

Singh, A. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archive of Pediatric & Adolescence Medicine*, 166(1), 49-55.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (2011). Behavioral research and intervention in youth sports. *Behavior Therapy*, 22, 329-344.

Sutherland, E. (1973). *On analyzing crime*. Chicago: University of Chicago Press.

Vertonghen, J. & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practice among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 528-537.

Yannakis, Z.A. (1982). Sport and juvenile delinquency: A theoretical base. *Journal of Sport and Social Issues*, 6 (1), 22-30.

"מבוקש מקום עליו תונח הנפש לכמה רגעים": מקומה של רוח האדם בהתייחסות לנוער בסיכון

ד"ר פנינית רוסו-נצר¹

"בכוחה של הציפור לעלות מעלה מעלה בתנאי שתניע את כנפיה ללא הרף.
ברגע שתפסיק להניע את כנפיה, הרי היא צונחת ונופלת.
אם אין האדם עולה מעלה מעלה, על כורחו הוא יורד מטה מטה".
(רבי ישראל מסלנט)

תקציר

בספרות המחקרית ניתן למצוא עדות אמפירית רחבה לקשר בין רוחניות למיטביות ובריאות נפשית ופיזית. מבחינה התפתחותית, העיסוק בשאלות קיומיות באשר לטבע העולם והאדם, למשמעות, לפשר החיים ולתכליתם מתחיל יחסית מוקדם והוא מהווה כוח מניע רב עוצמה בגיבוש הזהות של ילדים ומתבגרים. ההתבגרות נחשבת תקופה מורכבת ורגישה במיוחד לגיבוש מערכת ערכים ולתפיסת העצמי, ומועדת יותר להתנהגויות סיכון ולהתפתחות פתולוגיה המשקפות חוסר משמעות, מטרה ושייכות. המאמר הנוכחי מבקש להאיר זווית ייחודית בעבודה עם בני נוער בכלל ובני נוער בסיכון בפרט - עולם הרוח כמשאב התפתחותי משמעותי שעשוי להיות גורם תומך לחיזוק חוסנם הנפשי של מתבגרים המתמודדים עם מצבי סיכון ולקידום התפתחות בריאה. בראשית המאמר תיסקר ספרות בנושא הרוחניות והליווי הרוחני. בהמשך יתואר בהרחבה "מקרה מבחן" (case study) המשקף ניסיון גישוש ראשוני לשילוב התערבות של ליווי רוחני בשתי מסגרות לנוער בסיכון. הממצאים שיוצגו לקוחים ממחקר הערכה רחב יותר שנערך במסגרת ג'וינט-אשלים (ראה רוסו-נצר ואלי, 2015). בתוך כך יוצגו סוגיות מרכזיות שעלו מניתוח ראיונות עומק שנערכו עם מנהלי המסגרות ועם מלווים רוחניים, וידונו השתמעויותיהן.

מבוא

בעידן הפוסט-מודרני, הגלובלי והדיגיטלי של ימינו, אל מול התפוררות המסורת, המסגרות הדתיות ובהיעדר עוגנים ערכיים, בולטים חוסר וודאות, חוסר יציבות, ניכור ואובדן משמעות (Moules, 2000). שאלות מהותיות של פשר ותכלית ("לשם מה?") המלוות את האדם משחר קיומו, מתחדדות ביתר-שאת. מחקרים מהעשורים האחרונים מצביעים באופן

1 החוג לייעוץ והתפתחות האדם, אוניברסיטת חיפה.

עקבי על גידול משמעותי ברמות החרדה והדיכאון חרף העלייה הניכרת בשגשוג הכלכלי (Diener & Seligman, 2004; Twenge, 2000). מצב זה בולט עוד יותר בקרב בני נוער וצעירים המצויים גם כך בשלב התפתחותי רגיש וקריטי של גיבוש זהות אישית (Erikson, 1975; Steinberg & Morris, 2001). בני נוער וצעירים מועדים יותר להתנהגויות סיכון, כגון: עבריינות, שימוש בחומרים ממכרים, תוקפנות ואובדנות, המשקפות הלך רוח של חוסר משמעות (Peterson, 1988) וריקנות (ריק קיומי existential vacuum) במונחיו של פראנקל (Frankl, 1969). הלך רוח זה בא לידי ביטוי בעיקר בשיעמום, בתסכול או בניתוק. במחקר רחב היקף נמצא כי כיום מתבגרים רבים חווים תחושות של חוסר סיפוק, אדישות, ובלבול, וחשים מנותקים ו"צפים" בעולם ללא כיוון או מטרה ברורה לחייהם (Damon, 2008). בהיעדר תמיכה והכוונה עלולות תחושות אלו להעצים את חוסר השליטה והחרדה שלהם מפני העתיד ולהוביל אותם לשיתוק התפתחותי וקיפאון, עד כדי כך שעבור צעירים רבים אדישות וחרדה הפכו למצבי רוח דומיננטיים, וניתוק וציניות החליפו את תחושת התקווה הטבעית המאפיינת את גיל הנעורים.

בנוסף התפשטות המהפכה הטכנולוגית והשפעתה של רשת האינטרנט על מכלול תחומי החיים כיום (Barak & Grohol, 2011) נותנים את אותותיהם במיוחד בקרב בני נוער וילדים שעבורם הרשת תופסת מקום מרכזי בחיי היום-יום. מאפייניו הבולטים של האינטרנט – פומביות, מיידיות ואינטראקטיביות, זמינות ואנונימיות, עלולים לזמן גם גורמי סיכון לילדים ולבני הנוער, ביניהם: בריונות מקוונת והיחשפות לתוכן מזיק (בוניאל-נסים ודאו, 2009). בני נוער בסיכון פגיעים יותר לסכנות מעין אלו בין היתר בשל דימוי עצמי נמוך וחוסר יציבות בקשרים שלהם עם מבוגרים ובני גילם (Wells & Mitchell, 2008).

התייחסות מכבדת ורצינית לסוגיות של משמעות, פשר ותכלית בתקופה רגישה ופגיעה זו, במיוחד באוכלוסיות סיכון, נמצאה בעלת כוח מניע רב עוצמה המסייעת בקידום התפתחות בריאה של תחושת אוטונומיה ואחריות אישית, רווחה נפשית ותרומה בעלת ערך לקהילה. כך למשל נמצא כי חקירת ה"שאלות הגדולות של החיים", כגון משמעות ותכלית, הינה בעלת זיקה הדוקה לחקירת הזהות, ליצירת כיוון לניווט חייהם של צעירים ולהבנת העולם סביבם (Bronk, 2011). זאת ועוד, העיסוק בשאלות של רוח ומשמעות נמצא כמרכיב מפתח בהתמודדות עם קשיים ומצבי סיכון בשל חשיבותן כמנגנון מגן המעורר מוטיבציה והתורם לעמידות ולחוסן נפשי (Benard, 1991; Damon, 2008). קסלר (Kessler, 2000) מתייחסת לחשיבות הרבה של העיסוק ב"נשמת החינוך" ומציעה אופני יישום מגוונים של עיסוק כזה באמצעות שבעה "שערים לרוח". לפי קסלר, שערים אלו מבטאים צרכים בסיסיים של צעירים וצעירות, וכאשר ניתן להם מענה במסגרת המעשה החינוכי ניתן לאפשר ביטוי לרעדים המגוונים של "נשמת החינוך": (1) השאיפה לקשר עמוק ומשמעותי עם העצמי, הזולת, הטבע והמעבר. קשר כזה מאופיין בתחושת שייכות ובתחושה של היותנו נראים ונשמעים באמת; (2) הכמיהה למרחב של שקט

ולהתבוננות פנימית כהפוגה מהגירויים וההמולה החיצוניים הבלתי פוסקים; (3) החיפוש אחר משמעות, תכלית וערך הנוגע ב"שאלות הגדולות של החיים", כגון: "מדוע אני כאן?", "האם יש מטרה לחיי?", "מהו ייעודי?"; (4) הדחף לשמחה וחדוות חיים באמצעות חוויות של משחק, הכרת תודה או תחושות רוממות רוח במפגש עם יופי, אצילות, חסד ואהבה; (5) הדחף היצירתי המשתקף בפיתוח רעיון חדש, ביצירת אומנות או בגילוי נקודת מבט חדשה על החיים שבאמצעותו ניתן לחוות את הפליאה שבתהליך הבריאה והיצירה; (6) הכמיהה לחריגה מעבר לגבולות העצמי באמצעות נתינה, חוויה מיסטית, חוויות בין-אישיות, התמסרות לאומנות או לספורט; (7) הצורך בחניכה, כגון: טקסי מעבר לקראת עולם המבוגרים באופן שיסייע להתמודד עם שינויים, מעברים ופרידות בחיים. שערים אלו מבטאים את מהותה של הרוחניות כאוריינטציה לחיפוש אחר משמעות ותכלית מחד גיסא ולחריגה מעבר לעצמי הפרטי מאידך גיסא אשר מצידם מניעים את התפתחותם של ערכים ושל מחויבות לתרומה לאחרים ולחברה מעבר לעצמי (Lerner et al., 2003).

ההתעניינות ברוחניות ובהתפתחות רוחנית קיימת בתרבות האנושית מאז ומעולם, אולם כתחום מחקרי ומדעי היא חדשה יחסית (Miller & Thoresen, 2003; Tart, 2006). מבחינה תיאורטית, רוחניות היא מושג על המתייחס לאמונות, לפרקטיקות ולחוויות הן בתוך המסגרת הדתית והן מחוצה לה. על אף ריבוי ההגדרות והמודלים התיאורטיים מרבית ההגדרות לרוחניות כוללות שני היבטים מרכזיים. האחד עוסק בחיפוש אחר משמעות ותכלית הקיום האנושי; המימד השני מתייחס למימד הטרנסצנדנטי, של המעבר, החורג מהפיזי-גשמי והפסיכולוגי, ולזיקת האדם למימד זה. אלה המדגישים את המימד ההתפתחותי (כגון הגישה הטרנס-פרסונלית; ראה גם Jung, 1969; Maslow, 1971) רואים בהתפתחות טרנסצנדנטלית חלק טבעי ואינהרנטי בהתפתחות האנושית, כרמה הגבוהה ביותר, הנשענת על בנייה של עצמי בוגר ומגובש או לכל הפחות קשורה לרמה התפתחותית גבוהה של העצמי. לפי תפיסה זו, הכמיהה להתעלות עצמית והצורך בהתפתחות פנימית לכיוון שהוא מעבר לגשמי תוך גיבוש משמעות רחבה על-זמנית לחיים מהווים היבטים בסיסיים בטבע האנושי (Grof & Grof, 1990).

היבט הרוחני חשוב להבנת האדם כשלם ומהווה יסוד מרכזי ואוניברסאלי בהתפתחות מיטבית וכביטוי חיובי של התפתחות הפוטנציאל האנושי (Maslow, 1971). אחת הפרספקטיבות המרכזיות להבנת מיטביות ורווחה נפשית (well-being) היא הגישה היווידיומונית (eudaimonic). גישה זו מתייחסת למימד הרחב של מימוש, צמיחה, הגשמה עצמית ומשמעות כמבטאים תפקוד אופטימלי של האדם, להבדיל מהגישה ההדוניסטית (hedonic) המתמקדת באושר המתבסס על השגת עונג והימנעות מכאב (Ryan & Deci, 2001; Lent, 2004). על פי גישה זו, הפוטנציאל הטמון ברוחניות מזהה כמשאב להתפתחות אופטימלית של האדם (van Dierendonck & Mohan, 2006). בשנים האחרונות ההתייחסות למקום הרוחניות ומשמעותה בחיים בולטת גם על רקע העיסוק המחקרי והפופולארי הגובר

בתחום הפסיכולוגיה החיובית המתמקדת בחוזקות ובחתיירה למימוש ולאשר (Ryan & Deci, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2001). ואכן ניתן למצוא עדות אמפירית רחבה לקשר בין רוחניות לבין מיטביות (Wills, 2009; van Dierendock & Mohan, 2006), למשל: רוחניות נמצאה כמרכיב חשוב וחיוני להתמודדות עם מחלות ולבריאות פיזית (Miller & Thoresen, 2003), להתגברות על התמכרויות (Brown & Peterson, 1991), כגורם מגן בפנידיכאון (Idler & Kasl, 1992), להתקדמות ולסיפוק בקריירה (Gomez et al., 2001) ולהסתגלות פסיכולוגית ומוסרית (Young, Cashwell & Shcherbakova, 2000). לדוגמה, במדגם של סטודנטים אמריקאים, נמצא כי כמיהה רוחנית החורגת מעבר לעצמי קשורה לרגשות חיוביים, למיטביות פסיכולוגית (השגת זהות, נטיות למימוש עצמי), לתחושת משמעות ומטרה, וליכולת לקיים מערכות יחסים בין-אישיות אינטימיות ולא אנוכיות (Leak, DeNeve & Greteman, 2007). תשומת הלב המחקרית הגוברת לנושא הרוחניות במגוון של תחומים ודיסציפלינות כגון: חינוך, ניהול, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, סיעוד, סוציולוגיה וייעוץ משקפת את הניסיון להבינו כתופעה רחבה, מורכבת ורבת פנים וכמרכיב חשוב ומרכזי בהתפתחות האדם (Furman, Benson, Grimwood & Canda, 2004; Mohan & Uys, 2006; Rose, Westefeld & Ansley, 2001; Tanyi, 2002).

מחקרים רבים מצביעים על כך שהעיסוק בהיבט הרוחני הוא אוניברסאלי וחוצה תרבויות ודתות. עדות אמפירית לכך עולה ממחקר שנערך ב-8 מדינות ביבשות שונות בקרב מתבגרים וצעירים המלמד כי 70% מהם ציינו כי רוחניות מהווה מימד משמעותי ומרכזי בחייהם (Benson, Scales, Syvertsen, & Roehlkepartain, 2012). באופן ספציפי, רוחניות נמצאה כמשאב התפתחותי משמעותי מהווה גורם תומך, מחסן ומגן מפני עבריינות ושימוש בחומרים ממכרים, בעיקר בקרב אוכלוסיות סיכון (Wills, Yeager & Sandy, 2003). בני נוער בעלי זיקה לערכים משמעותיים החורגים מעיסוק בעצמי הפרטי, מבטאים בעיות התנהגות בשיעור נמוך יותר (Blakeney & Blakeney, 2006). בדומה לכך, בני נוער שאימצו פרקטיקה רוחנית, כגון: תפילה (Pearce et al., 2003) או מדיטציה (Mendelson et al., 2010) נצפו עם רמות אלימות נמוכות יותר באופן משמעותי. המחקר אף מצביע על קשר משמעותי בין רוחניות לבין עמידות ומסוגלות אקדמית וחברתית בקרב בני נוער בסיכון (Massey, 1999).

אחת המתודות המרכזיות אשר מקדישה מקום מרכזי להיבט הרוחני היא תחום הליווי הרוחני, המתפתח ותופס תאוצה בשנים האחרונות (Harding, Flannelly, Galek & Tannenbaum, 2008). ראשיתו של תחום הליווי הרוחני בליווי פליאטיבי, דהיינו, סיוע ובמתן תמיכה לאנשים חולים הנמצאים בסכנת חיים ולקראת סוף החיים (כגון: הוספיסים, מחלקות אונקולוגיה ובתי אבות) ולבני משפחותיהם במטרה ליצור השלמה, יחסים משמעותיים ותקווה כמו גם שמירה על הזהות האישית במצב איום. תחום זה שוין באופן מסורתי לאנשי דת. כיום תפקיד זה התנתק משיוך דתי ספציפי, והעיסוק התיאורטי והפרקטי בו התרחב בעיקר במסגרת עולם העבודה הסוציאלית (Canda, 2001; Smith, 2001).

הליווי הרוחני כתחום מקצועי

הליווי הרוחני מתפתח בעולם בשני מסלולים מקבילים: כתחום התמחות המשתלב בתוך מקצוע טיפולי קיים: העובד הסוציאלי, המחנך בכיתה, הרופא, הצוות הסיעודי משלבים את התפיסה הרוחנית ואת כלי הליווי הרוחני במסגרת עבודתם, בעקבות הכשרה ייעודית בתחום. ואכן בספרות המקצועית והאקדמית יש עדויות רבות לשילוב הליווי הרוחני בדיסציפלינות מגוונות כגון הרפואה, החינוך והעבודה הסוציאלית. המסלול השני מתייחס אל הליווי הרוחני כמקצוע ייחודי בפני עצמו (chaplain) המשתלב בתוך צוותים טיפוליים רב-מקצועיים. המקצוע נלמד במסלולי הכשרה מוכרים ומסודרים (זוהר-סייגס, 2016) תחת פיקוחם של ארגונים שונים בעולם, ביניהם ה- CASP בקנדה וה- ACPE וה- CPSP בארה"ב. בישראל, בניגוד לארצות המערב, עוסקים בליווי רוחני אנשים המגיעים מרקע רוחני מגוון ומטווח רחב של עיסוקים, אמונות ותפיסות, ולא רק אנשים דתיים או אנשי דת. כחלק מהתפתחות המקצוע בארץ הוקמה רשת של 21 ארגונים לליווי רוחני (בר-סלע, בנטור, שולץ וקורן, 2014) ומוסדו, באמצעות קוד אתי, ועדות מקצועיות לקידום הנושא, קריטריונים וסטנדרטים מקצועיים לתכניות ההכשרה ולעבודת המלווה הרוחני. כיום פועלות בארץ מספר תכניות הכשרה להסמכת מלווים רוחניים (זוהר-סייגס, 2016).

מהותו של הליווי הרוחני טמונה בעצם הנוכחות עם האדם המלאה, מתוך הנחה כי הנוכחות המשותפת וההקשבה העמוקה לעולם הרוח שלו, מובילה לחוויה משמעותית ומרפאת. המלווה הרוחני מכוון להיות בנוכחות עם האדם הנמצא במצוקה וליצור מרחב ביטוי לעולם הרוח האישי שלו ולכוחות הריפוי הפנימיים שלו באמצעות שימוש במגוון רחב של כלים, כגון: הקשבה, שיחה, טכניקות הרפיה ונשימה, דימיון מודרך, חיבור תפילה אישית, מדיטציה, מוזיקה, שימוש בחגים ומועדים, טקסים, כלים השלכתיים, יצירה, שימוש בטקסטים. זאת, תוך התאמה אישית ותרבותית לאדם המלווה. מתוך ההבנה ההולכת וגוברת כי לאדם יש משאבים רוחניים שעשויים לסייע לו באופן משמעותי במצבי חיים והתמודדויות, החל הליווי הרוחני להתפשט לזירות חדשות של מצוקה, משבר וסיכון שבהן הוא משמש גורם תמיכה המקדם רווחה נפשית והתמודדות מיטבית. אחת מזירות אלו היא אוכלוסיות של נוער במצבי סיכון ומשבר.

הרקע למחקר ההערכה: שילוב התערבות של ליווי רוחני בשתי מסגרות לנוער בסיכון

מאמר זה מושתת על מחקר הערכה רחב שהתמקד בניסיון להבין לעומק את תפיסותיהם האישיות של המשתתפים בפרויקטים אשר משלבים ליווי רוחני בפעילותם. היוזמה והעידוד למהלך של ליווי רוחני לאוכלוסיות ייעודיות היא פרי מעורבותם של הפדרציה היהודית של ניו יורק בשיתוף אנשי מקצוע ממשרדי הממשלה הרלוונטיים לעבודה עם

אוכלוסיית היעד של ג'וינט-אשלים - ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון, בני משפחותיהם ואנשי המקצוע העובדים איתם (זוהר-סייקס וקרני, 2013), מהלך זה הוביל ליצירתם של מספר "פרה-פיילוטים" במסגרות נבחרות בשלושה משרדי ממשלה: חינוך, רווחה ובריאות, ולוה במחקר הערכה² במטרה לבחון ולהעריך את ההתאמה והרלוונטיות של תחום זה לעבודה עם אוכלוסיות אלו (ראה רוסו-נצר ואלחי, 2015).

שיטת המחקר

במסגרת מאמר זה יוצגו ממצאים מתוך מחקר ההערכה הרחב באשר לשילוב ליווי רוחני במסגרות של נוער בסיכון כמעין "מקרה מבחן" (case study). המחקר בוצע על פי מסורת המתודולוגיה האיכותנית שבמרכז חקירה של משמעויות פנימיות של הנחקרים, עמדותיהם ותפיסת עולמם (Bogdan & Biklen, 1982). איסוף הנתונים התבצע באמצעות ראיון עומק חצי-מובנה המאפשר להגיע במידה הקרובה ביותר לפרספקטיבה האישית של המראיין (Patton, 1990), ולהבין את המשמעות המיוחדת לחוויות אלה (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

מחקר ההערכה התמקד בניסיון להבין לעומק את תפיסותיהם האישיות של המשתתפים בפרויקטים אשר משלבים ליווי רוחני בפעילותם, וכלל בסך הכול 22 ראיונות עומק. כדי להבין את התופעה מהיבטים שונים ומשלימים נעשה מאמץ לכלול את נקודות המבט של המלווים הרוחניים, של שותפי התפקיד שלהם במסגרות השונות, כגון: מנהל מסגרת, מפקח ובמידת האפשר גם של מקבלי הליווי עצמם.

להלן יוצגו הסוגיות והתמות המרכזיות שעלו מניתוח הראיונות שנערכו עם מנהלי המסגרת ועם המלווים הרוחניים ששולבו במסגרת יחידה לקידום נוער (40 בני נוער) ובמסגרת הוסטל לנערות (15 נערות).

ממצאים

בראיונות במחקר ההערכה הרחב בלט האתגר המרכזי של השתלבות מלווה רוחני במסגרת חדשה המשקף את המתח בין השאיפה להבנות את התפקיד במחוזות חדשים לבין החשש מפגיעה באופיו הייחודי של הליווי. במסגרות המתייחסות לבני נוער בסיכון בלטה הדואליות שברוחניות שאינה מפורשת. כפי שיפורט בהמשך, כתוצאה מאי הגדרת

התפקיד, נדרש "חיזור" לשם יצירת הקשר הראשוני עם בני הנוער מתוך שאיפה להטעינו בהמשך בתוכני ליווי רוחני. בתוך כך נדרש המלווה להתמודד עם הקושי של הנוער לבטא את עולמו הפנימי בצורה מילולית וישירה.

להלן יוצגו בפירוט שלוש תמות רחבות המאפשרות לשפוך אור על מהות התופעה מנקודת המבט של המלווים ומנהלי המסגרות, ולהעמיק את ההתבוננות על התהליכים שליוו את השתלכות המלווים במסגרות ואת עבודתם עם בני הנוער. התמה הראשונה מתארת את ההקשר הרחב של המסגרות אליהן נכנסו המלווים הרוחניים ועל מאפייניהן. היא מצביעה על מורכבות ההתמודדות של המלווים עם צרכי המערכת מחד גיסא ועל תחושות של עמימות והיסוס הן מצד המלווים עצמם והן מצד שותפי התפקיד ובני הנוער, מאידך גיסא. התמה השנייה משקפת את ההכרה בערך ובתרומה הייחודית של הליווי הרוחני, על רקע אתגרים אלו. בעוד שהתמות הראשונות מהוות את נקודת ההשקפה בין המלווים הרוחניים לבין הסביבה והקונטקסט המערכתי-ארגוני, התמה השלישית מתמקדת בתהליך העבודה של המלווים עם בני הנוער, שכלל שהייה, יוזמה וגישוש אחר דרכים מגוונות ליצירת מרחב ליצירת אמון ולביטוי רוחני של בני הנוער. התמות ילוו בציטוטים תומכים מדברי המרואיינים.

כניסת המלווה הרוחני למסגרת

המפגש בין הליווי הרוחני ומאפייניו הייחודיים למסגרות מובנות יצר עמימות וחוסר ודאות הן מצד המלווים שנכנסו ל"טריטוריה לא מוכרת" והן מצד הצוות ובני הנוער. לעמימות זאת סיבות שונות ביניהן חשש מהלא מוכר או הלא מוגדר וחשש מפגיעה בטרטוריה מקצועית. מנהלת ההוסטל, לדוגמה, מתארת את נקודת המוצא המורכבת של אופן ההתנהלות במסגרת ההוסטל ולצד זאת את ההחלטה שלא להבנות את תפקיד המלווה הרוחני על אף העמימות שהדבר מייצר:

הוסטלים זה בעצם לקחת התמודדויות, התעסקויות קשות וקיצוניות ולהגביר אותם בווליום אדיר... יש שם משהו מאוד קשה- יש טראומה, זה יושב על כל מיני דברים. בתוך הדבר הזה תכניס את גיל ההתבגרות, שזה לאדם הכי נורמטיבי זה פסיכי... הורמונים וכו'. אז לתוך גיל ההתבגרות הקיצוני והמטורף הזה תכניס גם את הסיכון... זה מטורף. זו האווירה בה אנו מתמודדים. הכול פה קיצוני... אז יש משהו שאנו מאוד משתדלים בהוסטל, הנערות מגיעות מעולם מאוד כאוטי ואנחנו עושים סדר מאוד ברור, הכול מאוד ברור פה, מה התפקיד, מה נדרש... כדי להפחית חרדות. ופתאום נכנס משהו חדש ועמום והבנות שאלו, מה זה? מה היא עושה? אבל השארנו את זה מאוד פתוח. שזה משהו שהוא נוגד את כל התפיסה וההתנהלות שהכול ברור כדי להפחית חרדה ואמרנו זה פשוט יקרה ובה נראה מה יהיה" (מנהלת ההוסטל לנערות).

האתגר הטמון בעמימות שליוותה את הכניסה של הליווי הרוחני לעולם המוגדר והמוכנה של המערכת בא לידי ביטוי גם בחוויית המלווה הרוחנית כפי שנראה בדוגמה שלהלן:

כשאני חושבת על הנוכחות של המלווה הרוחני זה להכניס שקט במקום שאין בו שקט, שיש בו הרבה סערות פנימיות וחיצוניות. להיות עם שקט שאולי יקריין החוצה, שקט שמאוד חסר... אבל המורכבות מאוד גדולה. ליווי רוחני יושב על משהו שהוא לא מוגדר כי אנחנו חיים בעולם תפקידים שהוא מאוד מוגדר. אבל הליווי זה עצם הנוכחות שלי עם מישהו, נוכחות של הקשבה, של ניסיון לדובב לשיחות שקשורות לשפה של משמעות, של ניסיון להבנה עמוקה של החיים של הבן אדם וללוות את זה בצורה לא שיפוטית, באמת 'להיות עם' ממקום שהוא מאוד שוויוני. אני חושבת שהתפיסה הממש בסיסית של הליווי הרוחני ולא משנה היכן ועם מי אתה עושה את זה, זה שוויון. כלומר אין היררכיה, אני לא בתוך ההיררכיה המוסדית ולכן אין לי שום פוזה של המטפל. אני מכירה התנשאות שיש לאנשים שמטפלים באנשים אחרים, ואני מנסה להיות הכי מודעת למקום הזה. זה הבסיס, כל בני האדם שווים. יכולתי להיות במקום שלו והוא יכול להיות במקום שלי, נסיבות של חיים וגם בחירות, הביאו אנשים לכל מיני מקומות, זה מקום של צניעות וענווה, שלא לחשוב שיש לי איזה משהו שאין לאחרים. זה המקום הפילוסופי שממנו אני יוצאת כמלווה רוחנית (מלווה רוחנית).

חוסר הבהירות לווה באתגרים מול המסגרת ואנשי הצוות האחרים, כגון סטריאוטיפים על המושג "רוחני" כמיסטי או דתי:

בהתחלה הייתה לנו בעיה עם המילה "רוחני" כי זה מתחבר למשהו דתי. זה היה אתגר לא פשוט. כי יש פה לא מעט אנשים חילוניים ואפילו חילוניים פנטיים. מה גם שיש לי פה נערות לא יהודיות וזה גם עניין. זה מאוד Issue. אז המילה רוחני שמתחברת למילה דתית...אבל הבנו שזה לא דתי כי רוחני יכול להיות הכול... זה באיפה שזה פוגש... והיא [המלווה הרוחנית] העבירה את זה בצורה כל כך נעימה... בחנוכה היא דיברה על אור... אבל על אור וחושך בחיים... (...) זה לא מעורר התנגדות אלא נהדר וקשור לחיים. היה בזה משהו שמאוד התחבר והבין את המקום ההוליסטי הזה של התפיסה שלנו (מנהלת מסגרת).

החששות מפני הלא מוכר בלטו גם בחוויית המלווים, והתאפיינו בניסיון של אנשי הצוות לתייג או לאפיין את הליווי הרוחני ככזה הכרוך במיתוסים ותפיסות המחוברות למונח רוחניות: "אתה קורא חלומות? אתה מתקשר? יש לך כוחות? אתה דתי?" (מלווה רוחני).

מעבר לסטריאוטיפים, כניסת הליווי הרוחני למסגרת שיש בה תפקידים ברורים וחלוקת עבודה מקובלת, עוררה גם תהיות באשר למהותו ותפקידו:

היו קצת חששות של אנשי הצוות האחרים שעולים מתוך העולם המוכר, מה הוא הולך להביא... כל החששות נבעו מתפיסות קודמות כי הם לא מכירים את המקצוע החדש... המקום הפתוח הזה למשהו חדש היה קצת חסר... הוא (המלווה הרוחני) לא דיבר על סמים, אלכוהול, הוא לא ניהל קבוצה מסודרת טיפולית כמו שמלמדים בהנחיית קבוצות, הוא עושה משהו שהוא אחר - צריך להיות סובלניים לעמימות הזו. זה המקום של הכוונות הטובות, ויש להן כוח מאוד גדול (מנהל מסגרת)

הכרה בערך של הליווי הרוחני ובתרומתו לבני נוער במצבי סיכון

על אף החששות שליוו את כניסת המלווה הרוחני לתהליך, בלטה ההכרה בתרומתו. מנהלי המסגרות דיווחו על יצירת אמון, על קשרים משמעותיים שנוצרו בין המלווים הרוחניים לבני הנוער ובינם לבין אנשי הצוות האחרים, ועל הכרה בערכו ובחשיבותו. ערכי יסוד בעבודה החינוכית-טיפולית עם נוער המצבי סיכון המשתקפים בפרקטיקת הליווי הרוחני, עולים מהציטוט הבא:

אני חושב שזה יהיה נכון שביחידות שעובדות עם נוער בסיכון יהיה את המרכיב הזה. עבודה על ליווי רוחני זו שיטה טובה באוכלוסיית הגיל הזה... נוכחות שמכבדת את המקום שלך. מכילה כרגע את הקושי שאתה עובר ומנסה לעזור לך בקושי שעמו אתה מתמודד... זה כמו שתסתכל על היחידה ותוסיף פסקול, תוסיף צליל. תוסיף צבע, תוסיף משהו... מה עושה הצליל? זה לא פונקציה ספציפית כמו טיפול או הדרכה, זה מעלה את התודעה, את האנרגיה, את הכיוון שהולכים אליו... צריך להעזיז להכניס דברים חדשים. גם אם מה שהיה עובד, לא צריך לפחד להכניס חדש כי אולי הוא יעבוד יותר טוב (מנהל מסגרת).

עדות לכך עולה בבירור גם מצד המלווים הרוחניים:

הצוות היה מאוד ביקורתי בהתחלה... לא ידעו מי אני ומה אני... ושנראה שאת לא דורכת לנו על יבלות... היום אני לגמרי חלק מהצוות, משתתפת בהצבעות, מביעה דעה. נכנסתי ללב של הצוות בגלל שנכנסתי ללב של הבנות והם ראו שאני יכולה לתרום משהו (מלווה רוחנית).

עבודה עם בני הנוער

לאור המאפיינים הייחודיים של העבודה עם בני הנוער, בשונה מהליווי הקלאסי הפליאיטיבי, נדרשו המלווים הרוחניים להבנות תהליך גישוש איטי ומתמשך שתחילתו בלמידה של המערכת ושל בני הנוער והמשכו בנקיטת צעדים קונקרטיים להנגשת הליווי הרוחני לעולמם של בני הנוער כפי שעולה מהדברים הבאים:

זה דורש סבלנות. נוכחות משמעותית ויציבה שמביאה את הכוונות הטובות שיורגשו. זה לא כל כך הוראות הפעלה... אם הוא [המלווה הרוחני] היה דוחק קצת יותר, יכול להיות שהוא היה מפספס. אם הוא היה אומר יאללה בואו ניפגשו... להיות במקום הזה של ההשתהות הוא לבוא פשוט - זה מיומנות. זה עדין, להיות. לא להיות עם ציפייה למשהו. מה תגיד, איך תגיב... להיות במקום שאתה רוצה לתת (מנהל מסגרת).

כדי להשתלב במערכת ואף לתפוס בה מקום משמעותי נדרשה סבלנות רבה: תהליך ההבשלה היה איטי והלמידה התרחשה תוך שהייה יחסית פאסיבית במרחב, כפי שמתארת המלווה הרוחנית:

קרה לי משהו די מדהים, די מהר הפכתי להיות משהו משמעותי גם לבנות וגם לצוות. אני חושבת שמה שאיפשר את זה שבאתי בהתחלה ושתקתי, למדתי... זה נורא מפחיד להיכנס להוסטל... זה מפחיד כי זה עולם שמתנהל אחרת מהעולמות שאתה מכיר. אתה באמת צריך לקנות את המקום שלך מההתחלה. אתה מרגיש שנכנסת לאיזה קצה, ואז אתה רוצה ישר להיות משמעותי, ואז המלכודת היא שאם אתה, האגו שלך, הוא הנושא, עכשיו "אני" אהיה משמעותית, אז אתה נופל ואז אתה עושה כל מיני דברים כדי להתמודד, אתה מדבר המון [...] היו לי כמה ימים מאוד קשים, זה קשה, אתה מרגיש מיותר... זה לא שבנות באות אליך ושואלות מה שלומך, מי את... אני נמצאת שם ולפעמים שעות שלמות לא מתייחסים אליי. כאילו מי אני בכלל... זו חוויה שמה שעזר לי לעבור אותה, זו איזו שהיא ענווה בסיסית. כי באמת מי אני? אני באה למקום עם כל כך הרבה כאב וסבל, אני לא הנושא, אני לא צריכה שיתייחסו אליי... אני מספיק בוגרת כדי שאוכל לספוג את המקום הזה שאני עכשיו שקופה לכולם, ונראה מה יהיה... אתה צריך את הסבלנות לתת לזה להיות. זאת הייתה ההתחלה. לחנך את עצמי לעשות את העבודה הפנימית [...] אני מתבוננת ושותקת (מלווה רוחנית).

מעדויות המלווים הרוחניים עולה כי חוסר ההבניה של התפקיד איפשר להם לבצע התאמות לצרכים הייחודיים של בני הנוער כמו גמישות ויכולת להכיל ולהתמודד עם חוסר ודאות:

הייתי צריך לבנות את המקום הזה מהקרשים. בלי שום כותרת או סמכות או משהו... אלא רק מתוך הדבר עצמו. במידה מסוימת זה יותר קשה אבל במובנים אחרים זה אולי יותר מדויק. זה מה שזה. זה מאוד יפה לראות את זה נבנה מעצמו עם הזמן... זו הייתה נוכחות ראשונית וזהירה שלי שם... הייתי סוג של עציץ בהתחלה. בהמשך, ברגע שיש קרבה ויש אינטימיות אז יש גם דרישה

לקרבה הזו... בהמון עדינות ובלי שאפילו הדבר צריך להיות מדובר, לאפשר לבן אדם שמלווה לגעת במקום הזה, להוביל את המפגש לשם... [...] וגם היכולת לפעול בתוך אי וודאות שבעיניי מאוד קשורה לרוח ולאמונה. כי יש צד שמאוד רוצה לדעת מה צריך לעשות, ומה התשובה, ומה אמורים לתכנן, מה הבעיה של הבן אדם ואיך לפתור אותה, וליווי רוחני עובד על להשתיק את הדבר הזה (מלווה רוחני)

בשל חוסר היכרות עם הליווי הרוחני ואי ההבניה של התפקיד במערכת, נדרשו מהמלווים הרוחניים צניעות ושהייה שקטה כדי ליצור קשר ראשוני עם אוכלוסיית היעד שיאפשר בהמשך הדרך עבודה רוחנית. על בסיס זה, ובאמצעים מגוונים, יזמו המלווים הרוחניים אינטראקציות באופן אקטיבי אך זהיר, בהתאמה לצרכים ולתחומי העניין של בני הנוער. היכולת לפגוש את בני הנוער בעולם שלהם, בגובה העיניים, איפשרה ליצור אמן וקשר משמעותי כפי שעולה מדברי המלווה הרוחני להלן:

הקונטקסטים שנוצרים הם מאוד קצ'אל, יומיומיים. אני קניתי את האמן שלי בקרב בני הנוער באמצעות שיחות "מחששה"... בחצר... הרבה עבודה נעשתה סביב מוסיקה... אני לא מדריך מוסיקלי. אני מלווה רוחני שמשתמש במתודה של מוסיקה... ברור לי שמוסיקה היא מפתח לעבודה עם בני נוער... המפתח הוא להקשיב למוסיקה שלהם... זה לפגוש אותם בעולם הרוחני שלהם. היכולת לשהות איתם... יש שם בחורות שהם חזק בתוך עולם מסיבות האסיד, אז לשבת אתם ולשמוע את הלהקות שהם חזק בתחום. ושהן מבינות שאני איתן ושומע... ואז הן מתחילות לדבר על מה זה ומה החוויה, מה הן מוצאות במסיבות האלו. צריך איזה אמן כי זה עולם שאינו מדובר... זה גם תיאור מציאות וגם ממש מטפורה של להקשיב לבן אדם, למוסיקה הפנימית שלו... לעבוד עם ילד על שיר שהוא כתב על הגאולה בארמית, זה ליווי רוחני לפי כל הגדרה! לדבר עם ילד על הגאולה, במילים שלו שהוא הלחין (מלווה רוחני).

המלווה הרוחנית שלהלן מתייחסת לניצול הזדמנויות יום יומיות באופן יצירתי במגוון ערוצים זמינים אשר איפשרו ליזום וליצור תשתיות ועוגנים קבועים יותר לקשר עם בני הנוער:

הכול זה ניצול הזדמנויות אני קוראת לזה, אני כל הזמן עסוקה בלנצל הזדמנויות, לנצל חללים ולראות חלונות ולהזמין... שעות השקט [בהוסטל] היו למשל פלטפורמה שהשתמשתי בה כדי ליצור את הקשר עם הבנות. לא הגדרתי את זה כשיחות של ליווי רוחני... כל פעם הזמנתי מישהי לעשות איתי משהו, לפעמים הוצאתי קלפים טיפוליים, ובאופן מפתיע, זה הפתיע גם את הצוות, הבנות שיתפו

איתי פעולה... למשל אני זוכרת את אחת מהבנות היותר קשות ואני פרשתי את הקלפים ודרך זה היא תחילה לספר לי על אימא שלה שמתה, ועל האבא שבכלא. ואחרי שהיא אז גם בנות אחרות... הקלפים היו פתח לבנות ועלו דברים מאוד פתוחים וחשופים. [X] היא ילדה אתיופית שלא שמה על אף אחד, מקללת כל היום. ופתאום היא יושבת איתי בחדר האוכל ודרך הקלפים מספרת לי על עצמה... אחר כך מהצוות הסתבר שזה וואוו! והיא פשוט התמסרה... אני נמצאת שם, יוצאת איתן להפסקות עישון, רואה איתן טלוויזיה מכינה ארוחת ערב, אני נמצאת איתן. הרבה פעמים יש משהו שנוצר כזה... הזדמנות לשיחה [...] יצא שהייתי ביום שישי בשעות אחר הצהריים ועשינו הדלקת נרות והבאתי עוגה והכנתי תה וישבנו... כולם הדליקו נרות. זה לא היה מוכן מאליו, כל פעם זה התחיל ב"לא לא לא" אבל בסוף כולם התכנסו ביחד עם המדריך והדלקנו יחד ואכלנו עוגה ושתינו תה ובירכנו, וזה היה מאוד יפה... זה רק מראה שיש פה פוטנציאל, שיש אפשרות. (מלווה רוחנית).

בדומה לכך, גם המנהלת רואה את החשיבות שבהצטרפות המלווה הרוחנית לחוויה של בני הנוער, שמזמנת עבודה מעמיקה יותר:

... אפילו בהליכה למכולת... אילו קשרים מדהימים נוצרו שם בהליכה של הרבע שעה הלך וחזר, המפגש עם אותה נערה מחוץ לכותלי ההוסטל, פתאום זה אחד על אחד ללא רעשי רקע... אלמנט ליצירת קשר או היא עוזרת לנערה לעשות תורנות... לזהות מצוקה ולהיות שם עם הנערה בדבר שלה ואח"כ יהיה אפשר לעשות עם זה המון עבודה (מנהלת מסגרת).

עבודת הליווי הרוחני של בני הנוער, אם כן, נשאה מאפיינים ייחודיים המובחנים מהתהליך הקלאסי עם מבוגרים. התהליך עם בני הנוער לא הוגדר באופן מובנה, אלא דרש חיזור (reaching-out) ליצירת הקשר הראשוני כמו גם עבודת תיווך ליצירת אמון ומוכנות לשיתוף. יתרה מזאת, בקרב בני נוער ובפרט בני נוער בסיכון ניכר קושי בהמללת העולם הפנימי. בשונה מליווי רוחני קלאסי שבו הערוץ המילולי תופס מקום מרכזי, לבני הנוער לא תמיד קיימת המיומנות לבטא את עצמם בצורה מילולית ובמיוחד הם מתקשים להציף באופן ישיר את התכנים הרוחניים המזוהים פעמים רבות עם הליווי הרוחני, כגון: משמעות החיים ואמונה באלוהים. כתוצאה מכך עבודת הליווי הרוחני עם בני הנוער התאפיינה בתהליך הדרגתי, כאשר העיסוק ברוחניות נעשה כבדרך אגב:

הם צריכים איזה מדיום, משהו לעשות. רוצים לדעת שייצא להם מזה משהו, רוצים שזה יהיה מגניב וקונקרטי... ספציפית החבר'ה האלה נמשכים למוסיקה, ככה יצרנו את האמון... לרוב לא מעניין אותם להתפלסף ושתדבר איתם על

משמעות החיים. לא מעניין אותם שתגיד להם בוא נתפלל... הם חוששים מ"חפירות", משיחה תלושה... אז יש פן גלוי - מוסיקה, נגינה, רדיו, שיחות מסדרון, תמיד יש איזה משהו שהוא קורה. יצא לי לעבוד גם עם קשישים- איתם ועם מבוגרים אפשר לנהל שיחה שהיא מוגדרת רוחנית: משמעות החיים... נגיד אלמנה שבעלה נפטר, אז מה קרה לבעלה אחרי המוות... זו בהגדרה שיחה רוחנית. עם בני נוער רוב הזמן לא תקבל את זה... אתה כן תקבל אם לא תגדיר את זה ככה, זה יגיע כדרך אגב... אני במחשבה שלי איפה הם נמצאים, איפה הרוח שלהם, איך אפשר לעודד ולהכיל ולהקשיב. אני שם... זה לחשוב על המרק שהוא תירוץ לשקדי מרק... זה הנגלה. הנסתר זה הנוכחות שלי כמלווה רוחני, הפניות שלי... יש לי אוזניים ואני נמצא איתו במקום שהוא נמצא ואני לוקח את השיחה לשם... העוצמות שאני מביא לתוך הסיטואציה הן עוצמות רוחניות ולכן זה ליווי רוחני... וכליווי הרוחני יש הרבה שהייה והרבה סבלנות והרבה מאוד הכלה ואמונה באדם שאני יושב מולו, ואמונה בסיטואציה שאם היא קשה לו וקשה לי אז זה אומר שיש כאן משהו אמיתי אז בוא נתעכב עוד קצת... בוא לא נברח. הרבה מאוד יכולת פשוט להיות שם- בלי לחשוב שאמור שם לקרות משהו, או שאמור מזה לצאת איזה תוצאה עכשיו או בכלל (מלווה רוחני).

ייחודיות החיבור של בני הנוער למשאבים רוחניים ממקורות שונים בולטת גם בתיאורו של המנהל. להלן חוויה שהיה עד לה שמשמעותה התחדדה עבורו מתוך היכרות מקדימה עם הנפשות הפועלות:

היה איזה מפגש אחד מאוד מרגש עבורי. היו שם שני נערים ונערה, שרו וניגנו מאוד יפה, מאוד אסתטי והרמוני... לי הייתה חוויה מיוחדת כי אני קצת מכיר את הנפשות. נגן הקלידים חטף מכות בעברו בבית ספר. זה מוקד הכאב החזק ביותר אולי שאיתו מסתובב בחיים. אחת הסיבות שהוא מסרב היום ללמוד זה כי הוא מרגיש שהרבה חוויות שקשורות בחברה הוא פיספס והוא רוצה לפצות על זה. בין החוויות שזכורות לו אז שהיה אדם שצפה איך מרביצים לו מכות ולא עזר והילד הזה שלא עזר הוא זה שניגן בגיטרה... וכששניהם פתאום מנגנים ויוצרים תיאום ומכילים אחד את השני ושומרים אחד על השני, כי ההוא מחזיק את הקצב ומשתלבים אחד בשני יחד... זה נראה בעיניי תהליך ריפוי בלי לדבר על הפצע. מין מסע שעוברים ביחד בלי להפריש מוגלה... ושניהם מחזיקים קצב ונותנים תחושת שייכות, מחזיקים קבוצה יפה-, לא קבוצת שייכות לכנופיה מפוקפקת, אלא קבוצת שייכות למשהו יוצר... והנערה שאבא שלה נעלם לה מהחיים באיזשהו שלב והיא צריכה להתמודד עם זה לבד לאורך שנים... המקום הזה של קבוצת שייכות מאוד משמעותי בשבילי... המקום של להשמיע וכל זה ביחד זה מספר סיפור. סיפור גלוי וסיפור סמוי. [...] כל חבורת הפצועים האלה

מרגישים נוח ואמון איתו [המלווה הרוחני]... זו חוויה מדהימה. אפשר לקרוא לה מוסיקלית. אפשר לקרוא לה סופר רוחנית... אני הרגשתי את זה כחוויה של "וואו". ... בהחלט משהו מאוד גבוה. כאילו הוא הרים אותם. וזה היה ממש יפה... הזכיר לי חיפוש בבוץ אחר זהב... מחפשים בבוץ ומחפשים ופתאום משהו מנצנץ ואז אי אפשר להתעלם. זה היה מוחשי מאוד ועוצמתי" (מנהל מסגרת).

האינטראקציות עם בני הנוער שהחלו כמפגשים אקראיים ושהתאפשרו מתוך ההתאמה לעולמם של בני הנוער, הרבה סבלנות רבה והכלה של עמימות, היו בסיס ליצירת קשרים מתמשכים ועמוקים יותר שנוצרו אף הם באופן לא פורמאלי כתוצאה מעבודת 'החיזור' של המלווה. כחלק מתהליך מתמשך זה הפך המפגש להיות יותר מתוכנן ופחות אקראי עם חלק מבני הנוער. מהרציונות עלה כי ההתמדה והנוכחות הרצופה של המלווה איפשרו יציבות, ביטחון ויצירת אמון. נוכחות זו חשובה במיוחד נוכח חוסר היציבות הקיים לעיתים קרובות בעולמם, והיא מאפשרת קשר רציף עם מבוגר משמעותי. נוכחותו של המלווה התאפשרה פעמים רבות הודות לפניות ולגמישות היחסית שלו. ברמה הטכנית מדובר על פניות בזמן; בשונה מאנשי מקצוע אחרים במערכת למלווה יש בפועל את הזמן להיות בשקט, להקשיב ולתת מקום לביטוי חופשי. אך ברמה מהותית יותר מטרתו של המלווה היא להיות קודם כל פנוי לזולת ולאפשר לו קירבה ומרחב:

לי יש יותר זמן, המדריכים נורא עסוקים במהלך המשמרת...הם מאוד עסוקים ואני יכולה להיות עם ילדה מסוימת...ויכולה להחזיק דברים, לעשות דברים... פשוט הייתי שם. המדריכה הייתה עסוקה, הבנות היו עסוקות ואני הייתי שם. ראיתי משהו והתיישבתי לידה... צריך פשוט לא לפחד ולהתיישב ולשאול "מה שלומך?". ואז היא אמרה: "את יודעת, אני מפחדת להביא ילדים בגלל מה שעברתי, כי אולי אני גם אהיה כזאת, את יודעת שאני גם תוקפנית... ואז דיברנו על זה" (מלווה רוחנית).

עצם זה שאני פנוי, שיש אדם במערכת שהוא לא מורה או מדריך שאין לו תפקיד ספציפי והוא מבוגר וקשוב - זה הרבה!... לאט מתחיל לחלחל להם שאני שם בשבילם ואין לי משהו שאני אמור לעשות כמו להעביר אותם בגרות. זה דבר שנורא מאפשר... אני שם... פנוי, קשוב, פשוט שם... זה מאפשר לי להיות בעצם במקום פנוי אליהם... אצלי הוא לא יכול להיכשל בכלום... כשאתה בעצם מצליח באמת להיות במקומות שהם יותר פנויים למה שמתעורר מהרגע ולחיות יותר קשוב, זה מאפשר לתהליך להתרחש (מלווה רוחני).

דין וסיכום

בחברות המסורתיות הפנייה למנהיגים רוחניים בזמן מצוקה ומשבר היא טבעית. לעומת זאת בעולם המערבי הטיפול נשאר המימד הרוחני לרוב "מחוץ לתחום". עם זאת בשנים האחרונות חלה עלייה משמעותית במחקרים בתחומים מגוונים, כגון: רפואה, פסיכיאטריה, פסיכולוגיה, ניהול ועבודה סוציאלית, המצביעים על הכרה נרחבת וגוברת במקומו המשמעותי של תפקוד פסיכולוגי כגורם מן להתמודדות וכמשאב לבריאות נפשית ופיזית (Miller & Thoresen, 2003; Shafranske & Sperry, 2005). מחקרים מצביעים על חשיבות ההתייחסות לחוויות ולערכים רוחניים במסגרת טיפול או ייעוץ בין אישי (Engels, 2001), בהכשרת יועצים ומחנכים (Weinstein, Parker & Archer, 2002) ובבניית תכניות המכוונות להעצמת המיטביות הפסיכולוגית (van Dierendonck, Garssen & Visser, 2005), ולא רק כמשאב להתמודדות במצב קצה, כגון: חולי ואובדן (Pargament, 1996).

מאמר זה ביקש להאיר את מקום הרוח והליווי הרוחני כמתודה ספציפית, זווית פחות מוכרת בעבודה עם בני נוער בכלל ובסיכון בפרט, באמצעות תיאור "מקרה מבחן" (case study) המשקף ניסיון חלוצי-גישושי לשילוב ליווי רוחני במסגרות לנוער בסיכון. מהראיונות שנערכו עם המלווים הרוחניים ועם מנהלי המסגרות עולה כי התהליך, אף אם לווח בתחילה בחששות ואי-בהירות, נחוה כמשמעותי וכבעל תרומה רבה הן עבור הצוות והן עבור בני הנוער עצמם. תרומה זו באה לידי ביטוי באמצעות הכלה של שאלות עמוקות של פגיעות, משמעות, אובדן וכאוס מחד ובהקשבה עמוקה לתכנים המעסיקים אותם תוך איפסור של שיח עמוק סביב גורמים מזמנים בסביבתם, מאידך. תהליך העבודה עם בני הנוער בא לידי ביטוי בזיהוי עוגנים קונקרטיים שנדרשו למלווים הרוחניים כבסיס ליצירת נגישות, אמון וחיבור, ובהמשך ככלי ליצירת מרחב לביטוי העולם הפנימי והרוחני של בני הנוער. הכלים הבולטים ל"חיזור" ולפנייה לא פורמאלית התבססו על נוכחות מתמשכת, מכילה, לא-שיפוטית וגמישה במרחב הציבורי של בני הנוער, שהות משותפת, סיוע במשימות שוטפות, כמו: פעילות ושיחות פרטניות וקבוצתיות סביב קבלת שבת ולוח החגים היהודי והקשבה למוסיקה. פעילויות קונקרטיות אלו שימשו את המלווים כאמצעי ליצירת קשר ואמון, ללמידת הסוגיות הרוחניות עימן מתמודדים בני הנוער ולמציאת דרכים לאפשר פתיחת מרחב ואפיק לביטוי אישי ורוחני באופן תומך ומכיל.

על אף מגבלות גודל המדגם והצורך במחקרים נוספים שיחדדו תובנות ראשוניות-גישושיות אלו, תרומתו של מאמר זה היא בהגברת המודעות של אנשי חינוך וטיפול העובדים עם בני נוער בסיכון לחשיבות ההיבט הרוחני כחלק בלתי נפרד מהמימדים השונים המרכיבים את האדם כשלם (Benson, Roehlkepartain & Rude, 2003). שאלות קיומיות באשר לטבע האדם והעולם, חיים ומוות, תכלית ומשמעות, מעסיקות את בני הנוער כחלק מתהליך

ההתפתחות הטבעי שלהם ואף בולטות עוד יותר כיום בעידן הפוסט-מודרני הדיגיטלי והגלובאלי המאופיין בחוסר יציבות ובהתפוררות מסורות וערכים מסורתיים מחייבים. גיל התבגרות מהווה תקופה רגישה, שברירית וחשופה לחיפוש אחר משמעות, זהות, כיוון לחיים וערכים אשר ללא תמיכה ותיווך מתאימים עלולה להוביל למשיכה, לפנייה או להיסחפות לתשובות "מן המוכן" כגון אלו המצויות במיסיונריות, בחזרה בתשובה ובהצטרפות לכתות. תופעות מעין אלו עלולות ללוות בלבול זהות, ניכור מהסביבה הקרובה, שבר ערכי-אידיאולוגי ותחושת ריקנות הבולטים במיוחד בקרב בני נוער בסיכון (למשל, Hunter, 1998). מנגד, התייחסות מכבדת למימד הרוחני המאפשרת חקירה וביור ערכי-פנימי, נמצאה כמשמעותית במיוחד עבור בני נוער וכגורם המקדם עמידות בפני גורמי סיכון, חוסן נפשי, הישגים אקדמיים, מעורבות בקהילה והתפתחות מיטבית (Kessler, 2000; Lerner et al., 2015; Miller, 2003), וממחישה את הפוטנציאל הגלום באפיק זה.

על רקע זה בולטת החשיבות שביצירת מרחב פתוח לעיסוק בשאלות אלה ולחקירה אותנטית של עולם הרוח של בני הנוער, על משמעויותיו הייחודיות והמשאבים הטמונים בו, מתוך כבוד, חוסר-שיפוטיות ואמפתיה במסגרת יחסים תומכים (מייזלס, 2015; רוסו-נצר, 2013). ביצירת מרחב כזה בקרב נוער בסיכון בפרט חשוב לקחת בחשבון את מורכבות העיסוק בתכנים אלו בתקופת גיל זו אשר מצד אחד מאופיינת בחיפוש אינטנסיבי אחר משמעות וזהות, ומנגד נמנעת או מתקשה בשיח מפורש על תכנים אלו. רגישות לכך תאפשר נוכחות וחקירה פתוחה ומוגנת שאינה מכוונת או מובילה לתפיסה מסוימת, אלא מסוגלת להכיל את הדיאלקטיקה בין חוסר קונקרטיות, גמישות ועמימות לבין ה"קולבים" או ה"עוגנים" הקונקרטיים באופן המותאם לתנאים הרלוונטיים, לקצב, לצרכים הייחודיים ולעולמם של בני הנוער.

מקורות

בוניאל-נסים, מ' ודאן, ס' (2009). תרבות וירטואלית בחברה בין-תרבותית. **עט השדה**, 3, 23-17.

בר-סלע, ג', בנטור, נ', שולץ, מ', וקורן, ב' (2014). ליווי רוחני בבתי חולים ובשירותי בריאות אחרים בישראל מקצוע בהתהוות. **הרפואה**, 153 (5), 285-288.

זוהר-סייקס, נ. (2016). בשביל הרוח: התפתחות הליווי הרוחני כתפיסה וכלים לסיוע לאוכלוסיות במשבר, במצוקה ובסיכון. **עט השדה**, 16, 80-89.

זוהר-סייקס, נ' וקרני, ד' (2013). **בשביל הרוח: ליווי רוחני באשלים, מוגש לוועדה מקצועית של ג'וינט אשלים**.

מייזלס, ע' (2014). רוחניות וחינוך. **עיונים בחינוך** 11-12, 99-118.

- רוסו-נצר, פ' (2013). בית-ספר למשמעות. **הד החינוך**, אוגוסט, 134-137.
- רוסו-נצר, פ' ואלחי, נ' (2015). **דוח סיכום ממצאי הערכה פרויקט "בשביל הרוח"**. ירושלים: אשלים - ג'וינט ישראל.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת - מחקר איכותני, תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Barak, A., & Grohol, J. M. (2011). Current and future trends in Internet-supported mental health interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 29(3), 155-196.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205-213.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Syvertsen, A. K., & Roehlkepartain, E. C. (2012). Is youth spiritual development a universal developmental process? An international exploration. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 453-470.
- Blakeney R.F. & Blakeney, C.D. (2006) Delinquency: A Quest for Moral and Spiritual Integrity? In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson, (Eds). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 371-383). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods* (3rd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bronk, K. C. (2011) Neuropsychology of adolescent development (12 to 18 years old). In A. S. Davis. *Handbook of pediatric neuropsychology* (pp. 47-57). New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- Brown, H. P. & Peterson, J. H. (1991). Assessing spirituality in addiction treatment and follow-up: Development of the Brown-Peterson Recovery Progress Inventory (B-PRPI). *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8(2), 21-50.
- Canda, E.R. & Smith, E. D. (2001). *Transpersonal perspectives on spirituality in social work*. New York, NY, US: Haworth Press.

Damon W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. New York: Free Press.

Diener, E., & Seligman, M. E. (2004). Beyond money toward an economy of well being. *Psychological science in the public interest*, 5(1), 1-31.

Engels, D. W. (2001). Spirituality in counseling. *Counseling and Values*, 45, 162.

Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment*. Oxford, England: W. W. Norton.

Frankl, V.E. (1969). *The will to meaning*. NY: New American Library.

Furman, L. D., Benson, P. W., Grimwood, C. & Canda, E. (2004). Religion and Spirituality in Social Work Education and Direct Practice at the Millennium: A Survey of UK Social Workers. *British Journal of Social Work*, 34(6), 767-792.

Gomez, M. J., Fassinger, R. E., Prosser, J., Cooke, K., Mejia, B., & Luna, J. (2001). Voces abriendo caminos (voices forging paths): A qualitative study of the career development of notable Latinas. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 286- 300.

Grof, C. & Grof, S. (1990). *The stormy search for the self*. New York: Tarcher/Perigee.

Harding, S., Flannelly, K., Galek, K., & Tannenbaum, H. (2008). Spiritual Care, Pastoral Care, and Chaplains: Trends in the Health Care Literature. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 14(2), 99-117.

Hunter, E. (1998). Adolescent attraction to Cults. *Adolescence*, 33, 709-714.

Idler, E. L., & Kasl, S. V. (1992) Religion, disability, depression, and the timing of death. *American Journal of Sociology*, 97(4), 1052-1079.

Jung, C.J. (1969). *Psychology and Religion - West and East: Collected Works, Volume 11*. Routledge and Kegan Paul, London.

Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Leak, G. K., DeNeve, K. M., & Greteman, A. J. (2007). The relationship between spirituality, assessed through self-transcendent goal strivings, and positive psychological attributes. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 263-279.

Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.

Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172- 180.

Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York, NY, US: Arkana/Penguin Books.

Massey, S. D. (1999). *A Study of the Relationship between Resilience and Spirituality among High Risk Youth*. Ed.D. Thesis, University of Minnesota.

Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994.

Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American psychologist*, 58(1), 24-35.

Mohan, D. L., & Uys, K. (2006). Towards living with meaning and purpose: Spiritual perspectives of people at work. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(1), p-53.

Moules, N. J. (2000). Postmodernism and the sacred: Reclaiming connection in our greater-than-human worlds. *Journal of Marital and Family Therapy*, 26(2), 229-240.

Pargament, K. I. (1996). Religious methods of coping: Resources for the conservation and transformation of significance. In E. P. Shafranske (Ed). *Religion and the clinical practice of psychology* (pp. 215-239). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.

Pearce, M.J., Little, T.D. & Perez, J.E. (2003). Religiousness and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 267-276.

Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.

Rose, E. M., Westefeld, J. S., & Ansely, T. N. (2001). Spiritual issues in counseling: Clients' beliefs and preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 48(1), 61-71.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Shafranske, E. P., & Sperry, L. (2005). *Addressing the spiritual dimension in psychotherapy: Introduction and overview*.

Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(1), 2001, 55-87.

Tanyi, R.A. (2002). Towards clarification of the meaning of spirituality. *Journal of Advanced Nursing*, 39, 500-509.

Tart, C. T (2006). Current status of transpersonal psychology. *Journal of Consciousness Studies*, 13(4), 2006, 83-87.

Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1007-1021.

Van Dierendonck, D., & Mohan, K. (2006). Some thoughts on spirituality and eudaimonic well-being. *Mental Health, Religion & Culture*, 9(3), 227-238.

Van Dierendonck, D., Garssen, B., & Visser, A. (2005). Burnout Prevention Through Personal Growth. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 62-77.

- Weinstein, C. M., Parker, J., & Archer Jr, J. (2002). College counselor attitudes toward spiritual and religious issues and practices in counseling. *Journal of College Counseling*, 5(2), 2002, 164-174.
- Wells, M., & Mitchell, K. J. (2008). How do high-risk youth use the internet? Characteristics and implications for prevention. *Child Maltreatment*, 13(3), 227-234.
- Wills, E. (2009). Spirituality and subjective well-being: Evidences for a new domain in the personal well-being index. *Journal of Happiness Studies*, 10(1), 49-69.
- Wills, T., Yaeger, A., & Sandy, J. (2003). Buffering effect of religiousness for adolescent substance use. *Psychology of Addictive Behaviors*, 17(1), 24-31.
- Young, J. S., Cashwell, C. S., & Shcherbakova, J. (2000). The moderating relationship of spirituality on negative life events and psychological adjustment. *Counseling and Values*, 45(1), 49-57.

אסטרטגיות ודפוסים התמודדות של מורים עם תלמידים משולבים בחינוך הממלכתי, הממלכתי דתי והחרדי

עידית גליקו ופרופ' ארנה בראון-לבינסון¹

תקציר

מטרתו של המאמר הנוכחי היא לעמוד על הקיים בנושא התמודדות מורים עם "תלמידי שילוב" בכיתתם. עד כה נבדק במחקרים השונים יישום חוק השילוב מפרספקטיבות שונות, למשל: מנקודת מבטם של התלמידים וצורכיהם, ביחס לשילובם החברתי של התלמידים אלו, ביחס לתפיסות המורים ולעמדותיהם בנוגע לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות בבתי הספר. כמו כן נבחנו דילמות שונות שהעלו מורים בכל הנוגע לשילוב.

במאמר זה נסקרו המחקרים שנעשו בנושא התמודדות מורים עם "תלמידי שילוב" בכיתתם בהתייחס לתיאוריה האינטראקציונית של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) והמודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979). כמו כן, הודגשו החסרים הקיימים להבנת דרכי ההתמודדות של מורים עם תלמידים משולבים בקרב מגזרי חינוך שונים. בתום הסקירה יוצג מודל תיאורטי שנועד להבהיר את התהליך המשלב דפוסים ומשאבי התמודדות של מורים שבכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים.

מבוא

במערכת החינוך בישראל לומדים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הן בכיתות רגילות והן בכיתות של חינוך מיוחד. התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים הלומדים במסגרות החינוך הרגיל מוגדרים כ"תלמידי שילוב" והמורים המלמדים תלמידים אלו הם מורים מהחינוך הכללי וללא התמחות בחינוך המיוחד. מחקרים שונים העלו כי מקצוע ההוראה הוא אחד ממשלחי היד מעוררי הלחץ בעולם (Johnson et al., 2005), והוא כולל התמודדות בלתי פוסקת עם אתגרים רבים (היימן, 2004; חטיבה, 2003; Lewis, 2006; Johnson et al., 2005; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005). מורים שסבלו מרמות לחץ גבוהות נטו להגיב בחוסר סובלנות כלפי תלמידיהם, ובכך פגעו בתמיכה שלה נזקקו התלמידים (Jennings & Greenberg, 2009). זאת ועוד, בפועל המורים היו צריכים להשלים עם העובדה כי תלמידי

השילוב ילמדו בכיתתם, וזאת בלי שנשאלו או הביעו את הסכמתם לכך (Brackenreed, 2005; Loreman et al., 2011). תחושת הלחץ, החששות והגישה השלילית אשר מורים הביעו עקב שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתתם נבעו מחוסר ידע, מתחושה כי אינם מסוגלים ללמד תלמידים עם מוגבלויות, מהקונפליקט שהם חשו בשל העובדה שהוכשרו ללמד תלמידים בחינוך הרגיל, ומהיעדר כלים שאפשרו להם התמודדות יום-יומית עם שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים (מרום, בר-סימן טוב, קרון וקורן, 2006; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010).

בסוף שנת 2002 התקבל בכנסת תיקון לחוק החינוך המיוחד. החידוש העיקרי שבתיקון נגע לפרק השילוב (נאון, מילשטיין ומרום, 2012). התפיסה הפילוסופית העומדת בבסיס רעיון השילוב היא כי הילד בעל הצרכים המיוחדים הוא שווה זכויות לילד שאינו מוגבל, ולכן זכותו הבסיסית היא ללמוד יחד עם עמיתיו, בני אותה קבוצת גיל, בתוך מערכת חינוך אחת (מרום ועמיתים, 2006).

הוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים וחוק השילוב

בישראל ישנם שני מודלים עיקריים לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים: האחד - שילוב התלמיד בתוך הכיתה הרגילה הגדולה, והשני - כיתות מיוחדות בתוך בתי ספר רגילים (מילשטיין וריבין, 2013). בסקירה זו נתייחס למורים העובדים על פי המודל הראשון, וזאת ללא סייעת בכיתה. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2014) עולה כי מתוך כלל התלמידים שלמדו במערכת החינוך בישראל בשנת 2013, כ-9% מהתלמידים (198,403) הוגדרו על ידי משרד החינוך כילדים עם צרכים מיוחדים. מתוכם 59.8% (כ-118,000 תלמידים) שולבו בחינוך הרגיל. מממצאי דו"ח מבקר המדינה משנת 2013 עולה כי במהלך העשור שחלף בין השנים 2002 ל-2013, לא רק שלא עלה שיעור התלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל, אלא שהוא ירד מ-66% ל-59%. המבקר הצביע על כמה סיבות אפשריות לכך וביניהן מחסור בכלים של הצוותים המקצועיים (מבקר המדינה, 2013).

סקירת הספרות תתמקד במחקרים השונים שנעשו בנושא התמודדות מורים בחינוך הרגיל עם תלמידי השילוב שאין להם סייעת צמודה בכיתתם בקרב מגזרים שונים: מגזר חרדי, ממלכתי-דתי וממלכתי תוך בחינת דפוסי ההתמודדות ואסטרטגיות ההתמודדות של מורים אלו. זאת על בסיס שתי תיאוריות מרכזיות להתמודדות במצבי לחץ - המודל האינטראקציוני של פולקמן ולזרוס (Lazarus & Folkman, 1984) והמודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979). על רקע שתי התיאוריות והמושגים הבולטים בהם נסקור את דפוסי ההתמודדות של מורים עם תלמידי שילוב, את משאביהם וכן מחקרים הקשורים למידת שביעות הרצון כפי שמובאים בספרות. תחילה יתוארו זרמי החינוך העיקריים בישראל בהקשר לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות.

זרמים בחינוך בישראל

בישראל של שנות האלפיים קיימים שלושה זרמי חינוך עיקריים הנחלקים לפי סוג הפיקוח: ממלכתי, ממלכתי-דתי והחינוך העצמאי שהוקם בשנות ה-80 וידוע בשמות "מעין החינוך התורני" ומרכז החינוך העצמאי. מעמדו המשפטי של מוסד חינוכי נקבע לפי הבעלות עליו ולפי מידת הפיקוח של המדינה עליו. מוסדות החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי נמצאים בבעלות המדינה או הרשויות המקומיות, מוגדרים כחינוך ממלכתי, והמורים בהם הם לרוב עובדי מדינה. מנגד, לחינוך העצמאי המוכר, שאינו רשמי, משתייכים מוסדות שאינם בבעלות המדינה, אך קיבלו עליהם מידה מסוימת של פיקוח מצדה. בשל הפיקוח החלקי, יש למוסדות הללו חופש רב יותר בקבלת תלמידים, בהעסקת מורים ובקביעת תכניות לימודים (וויסבלאי וויניגר, 2015).

חינוך ממלכתי

הזרם הכללי שהיה הראשון בהקמתו (1913), הניח את היסודות לבית הספר העברי המודרני המוכר כיום בגיבוש תפיסת החינוך, דרכי ההוראה ותכני הלימוד, שביטאו התחדשות לאומית ותחייה תרבותית. בית הספר נתפס בזמנו כ"בית היוצר לנשמת האומה" (לם, 2002).

בחינוך הממלכתי מספר התלמידים הממוצע בכיתה הוא הגדול ביותר – 28.8 תלמידים בחינוך היסודי, ו-31 תלמידים בממוצע בחטיבות הביניים, ושיעור הכיתות שבהן יותר מ-35 תלמידים הוא הגדול ביותר בהפרש ניכר מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך החרדי. שיעור גדול במיוחד של כיתות גדולות (40%) נמצא בחטיבות הביניים (וויסבלאי וויניגר, 2015).

בכל הנוגע לשילוב, היעדים העיקריים שמנהלים בחינוך הממלכתי מציבים לבית הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים, הם שיפור ההישגים הלימודיים (64%), שיפור המצב החברתי-רגשי של תלמידים אלו (54%) ושיפור המוטיבציה של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות (33%) (בן-רבי, ברוך-קוברסקי, קונסטנטינוב, רותם וכהן-נבות, 2013).

חינוך ממלכתי-דתי

החינוך הממלכתי-דתי נוסד כמגמה ממלכתית נפרדת לצדו של החינוך החילוני (דגן, 2006). אולם הלכה למעשה נולדה מערכת החינוך שהיא מפוצלת בין מערכת חינוך ממלכתית למערכת חינוך ממלכתית-דתית. הפיצול נוצר נוכח העובדה שחוק החינוך הממלכתי מקנה לבתי ספר ממלכתיים את הסמכות להגדרתם כמוסד דתי, וכן בשל הקמתו של אגף האחראי על בתי הספר הממלכתיים-דתיים במשרד החינוך שלו סמכויות נרחבות ואוטונומיות בעיצוב התהליך החינוכי (אלכיים-דרור, 1999). חוק החינוך הממלכתי אמנם לא הגדיר ערכים ייחודיים לחינוך ממלכתי-דתי, אולם ניתן ללמוד על ערכים אלו ועל מטרות החינוך הדתי מתוך פרסומי מינהל החינוך הדתי, מבואות לתכניות הלימודים

ולמקצועות הלימוד, וכן מתוך הספרות המחקרית המצביעה על הבדלים ערכיים בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי-דתי (שוורצולד, 1990), כגון ציון האמונה באל וחינוך לתורה (דגן, לאבל וגרינבוים, 1992; לם, 2002).

מספר התלמידים בממוצע בחינוך היסודי של מסגרות חינוך הממלכתי-דתי הוא 24.5 ו-25.6 תלמידים בממוצע בחטיבות הביניים. שיעור הכיתות בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים שבהן יותר מ-35 תלמידי ויותר מ-32 תלמידים הוא כ-10% והוא קטן בכשליש מההפרש בפיקוח הממלכתי (וייסבלאי וויניגר, 2015).

חינוך חרדי

מערכת החינוך החרדית שונה בתכלית מהחינוך הממלכתי ומהחינוך הממלכתי-דתי, והיא כוללת שתי מערכות נפרדות לבנים ולבנות. המערכת אשר ברובה נמצאת תחת פיקוח האגף לחינוך שאינו רשמי (בן-רבי ועמיתים, 2014א, 2014ב), פועלת בדרך כלל על פי מודל של שמונה שנות לימוד בבית ספר יסודי, ואחריהן - לומדות הבנות במסלול ארבע שנתי בסמינר, והבנים - שלוש שנים במסגרת המכונה "שיבה קטנה" (פרי-חזן, 2013). מערכת החינוך החרדית לבנות זכתה להתייחסות רבה יחסית במחקר עקב ההתפתחות והשינוי שעברה מתחילת המאה. בהשוואה למערכת החינוך החרדית לבנים, מערכת זו מכוונת לצרכים עתידיים מעשיים של פרנסה ומותאמת לשוק העבודה בישראל, ולכן היא דומה יותר למערכת החינוך הממלכתית ועומדת בסטנדרטים של החינוך הממלכתי. המורות הן בעלות הכשרה פורמאלית ולעתים בעלות התמחויות שונות, כמו לקויות למידה (פרי-חזן, 2013; בן-רבי ועמיתים, 2014א). כמו כן, המערכת נחשבת לדינמית יותר ומשקפת את תהליכי השינוי בחברה החרדית תוך שמירה על הערכים הדתיים (גלובמן וליפשיץ, 2004; פרי-חזן, 2013). לעומת זאת מערכת החינוך החרדית לבנים היא מסורתית למדי, קבועה ועומדת, וכמעט לא חלו בה שינויים מתקופת היישוב ועד סוף שנות השבעים (גלובמן וליפשיץ, 2004). המערכת החרדית לבנות זכתה לחשיפה מוגבלת ולמיעוט מחקרים בנושא (וייסבלאי וויניגר, 2015; פרי-חזן 2013; שפיגל, 2011).

בפיקוח החרדי מספר התלמידים הממוצע בכיתה הוא הקטן ביותר ועומד על 23.1 תלמידים בחינוך היסודי ומתחת ל-20 תלמידים בחטיבות הביניים. שיעור הכיתות שבהן מעל ל-35 ו-32 תלמידים בחינוך היסודי הוא הנמוך ביותר בהפרש ניכר מהפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי ועומד על פחות מ-15%. על פי מרכז המחקר והמידע של הכנסת, בחטיבות הביניים של החינוך החרדי אין כלל כיתות בהן יש יותר מ-35 תלמידים (וייסבלאי וויניגר, 2015).

במרבית בתי הספר החרדיים לבנים המורים הם "מלמדים" או "רֶכָּעס" שלמדו במכוני הכשרה קורסים הקשורים לחינוך, אך הם נעדרי הכשרה מסודרת בהוראה. שיעורם של אנשי צוות בעלי השכלה אקדמית או השכלה מקבילה נמוך בשיעור ניכר בהשוואה לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי (בן-רבי ועמיתים, 2014א). כמו כן מספרם של מורים במגזר החרדי שדיווחו על הכשרה אשר כללה גם ליווי שוטף של העבודה בבית הספר בכל הנוגע לשילוב, היה נמוך מזה של מורי החינוך הממלכתי.

העמדות של המלמדים והמורות בחינוך החרדי כלפי שילוב ילדים עם נכויות פיזיות וליקויי למידה נמצאו חיוביות יותר מאשר כלפי שילוב ילדים עם ליקויי חושים, פיגור והפרעות רגשיות (גלובמן וליפשיץ, 2004). כמו כן נמצא כי בחינוך החרדי המורים נעזרים פחות בעמיתיהם בצוות ובגורמים מקצועיים מחוץ לצוות בית הספר ומשוחחים אתם פחות על הקשיים ועל הצרכים של תלמידיהם מאשר מורי החינוך הממלכתי (בן-רבי ועמיתים, 2014א, 2014ב). ממחקרם של גלובמן וליפשיץ (2004) עולה כי תפיסותיהם ועמדותיהם של המורים במסגרות החרדיות בנושא השילוב תלויות בהשפעה ההדדית בין הכשרתם והידע שרכשו לבין ההקשרים הספציפיים שבהם עבדו. יש לציין כי התלמוד הבבלי במסכת בבא בתרא נתן דעתו על שילוב ילדים המתקשים בתהליכי רכישת הקריאה וניסה לפתור את הסוגיה. מוצגת בו גישה המעודדת שילוב ולמידת עמיתים. למידה זאת יכולה לבוא לידי ביטוי גם בשילוב תלמיד מתקשה בכיתה רגילה בליווי הכוונה וסיוע מתאים של המורה. בכל הנוגע לשילוב תלמידים מתקשים ולעבודה עמם, היעדים העיקריים שמנהלי בתי ספר בחינוך החרדי מציבים לעצמם הם שיפור הישגיהם של תלמידים אלו (53%) והעלאת ביטחונם העצמי, מסוגלותם האישית והדימוי חברתי-רגשי שלהם (54%) (בן-רבי ועמיתים, 2014ב).

הצמיחה העקבית במספר התלמידים הלומדים במוסדות החינוך החרדי, 25.5% מכלל התלמידים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014), מביאה בעקבותיה גם גידול באוכלוסייה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות השונות. גידול זה הוביל בשנים האחרונות לשינוי דפוס ההתנהגות שהיה נהוג אשר אופיין בהסתרת הילדים ובעיותיהם. כיום, החברה החרדית מנסה לשלבם במסגרת החינוך החרדי (ליפשיץ וגלובמן, 2006).

תיאוריות מרכזיות להתמודדות במצבי לחץ

תיאוריית ההתמודדות

דחק מתפתח כשאדם חש חוסר איזון בין דרישות הסביבה לבין המשאבים העומדים לרשותו (Lazarus & Folkman, 1984). לזרוס ופולקמן (Folkman & Lazarus, 1985) הגדירו "התמודדות" כמאמץ קוגניטיבי, התנהגותי ורגשי של הפרט בהתמודדות עם דרישה חיצונית או פנימית המוערכת על ידו כמכבידה או מוגזמת, ובהפיכתה לנסבלת יותר תוך הפחתת גורם הלחץ. לחץ פסיכולוגי נגרם על ידי קשרים יחסי גומלין בין האדם לסביבה, ויש להתייחס אליו בהקשר מסוים ונתון. התגובה למצב הלחץ היא תוצר של הזיקה בין האירוע שהאדם חשוק אליו לבין הפרשנות שהוא נותן לאותו אירוע. הפרשנות תלויה בין היתר ברקע של הפרט, במוצאו, במינו ובגילו (Lazarus & Folkman, 1984).

על פי המודל, התהליך הקוגניטיבי הוא דינמי ומתבצע בשני שלבי הערכה: הערכה ראשונית והערכה שניונית. הערכה ראשונית כוללת הערכה של הפרט את האיום או המצב בהתחשב במאפיינים אישיים ואישיותיים שלו. אם הפרט העריך כי לאירוע המתרחש יש חשיבות עבורו, והוא מעורר בו רגש כלשהו, הוא בוחן את המשאבים העומדים לרשותו. לאחר מכן עליו להעריך את האפשרויות העומדות לפניו, ומהן ההשלכות של דרכי הפעולה השונות (Folkman & Lazarus, 1985). ההערכה השניונית מבטאת את בחינת המשאבים של הפרט להתמודדותו עם המצב ומתבססת גם על מאפיינים אישיים ותכונות אישיות, כגון: גיל, מגדר ורמת דתיות. שתי ההערכות האלו מובילות את הפרט להתנהגותו ולהתמודדותו עם המצב ולבחירת סוג אסטרטגיית ההתמודדות - התמודדות הממוקדת בפתרון הבעיה כוללת שליטה ושינוי מקורות הלחץ; לעומתה התמודדות ממוקדת רגש כוללת מאמץ לשלוט במצב ולנהל את התגובות הרגשיות ללחץ (Lazarus & Folkman, 1984). השימוש באסטרטגיית התמודדות הממוקדת בפתרון בעיה מאופיין בעשייה של פעולות אקטיביות ואופטימיות וכן בתכנון, להפחתת הלחץ; אילו השימוש באסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש מאופיין בין היתר בחיפוש תמיכה חברתית-רגשית ופנייה לדת, ונקשר עם אסטרטגיות שאינן יעילות ואינן מסייעות להתמודדות מיטבית עם המצב (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, 1986). קרבר ועמיתים הרחיבו את התיאוריה של לזרוס ופולקמן והציעו לחלק את דפוסי ההתמודדות השונים לשלושה ממדים כלליים: התמודדות הממוקדת בבעיה, התמודדות הממוקדת ברגש הכוללת בין השאר פנייה לדת, והתמודדות תוך שימוש באסטרטגיות של התנתקות מהבעיה, כמו: התנתקות רגשית, הכחשה והתעלמות מהבעיה (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). לאחר בחירת אסטרטגיית ההתמודדות מגיע שלב התוצאה, שבו תיתכן למשל תגובה רגשית, כמו: כעס או הפחתה במידת שביעות הרצון, כפי שנמצא למשל במחקר שנערך בקרב מורים (Kayastha & Kayastha, 2012).

בסיום שלב התוצאה מופיע שלב ההערכה השלישונה. בהערכה זו התוצאה נבחנת שוב ומוערכת מחדש על ידי הפרט (Lazarus & Folkman, 1984). מממצאי המחקרים השונים עולה כי קיימים הבדלי מגדר בבחירת אסטרטגיות ההתמודדות. נשים משתמשות יותר באסטרטגיות של התמודדות ממוקדות רגש כמו תמיכה חברתית, לעומת גברים שמדווחים על שימוש רב יותר בהתמודדות ממוקדת בפתרון בעיה, תוך שימוש באסטרטגיות התמודדות אקטיביות. כמו כן נמצא כי בתרבויות הנחשבות סגורות וקולקטיביות, זוהי שימוש גבוה יותר באסטרטגיות הממוקדות ברגש, למשל: חיפוש אחר תמיכה חברתית מהזולת, מהמשפחה, מאנשי רוח מובילים ובתפילות בעוד שבתרבויות מערביות יותר המאופיינות בערכים אינדוידואליים נעשה שימוש רב יותר באסטרטגיות הממוקדות בפתרון בעיות (Fischer et al, 2010; Braun-Lewensohn, in press).

המודל הסלוטוגני

המודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (1979) עוסק בזיהוי של גורמים המסייעים לבריאות תקינה של האדם למרות גורמי לחץ רבים ומשמעותיים, ובתיאורם (Antonovsky 1979). על פי המודל, גורמי לחץ שונים שהם בלתי נמנעים נמצאים סביב האדם תמיד, והם חלק משגרת חייו (שגיא ואנטונובסקי, 1998; Antonovsky, 1987). אנטונובסקי עסק במודל במשאבי התמודדות כלליים ובתחושת קוהרנטיות שהיא מבנה תיאורטי המשקף בריאות נפשית ואת היכולת להתמודד עם לחץ (Antonovsky, 1987). גורם הלחץ הוא גירוי פנימי או חיצוני היוצר מתח שניתן להתגבר עליו באמצעות שימוש במשאבי התמודדות שונים ומותאמים. אולם אם הפרט אינו משתמש ביעילות במשאבי ההתמודדות או שאינו משתמש בהם כלל, המתח עלול להביא לתחושת לחץ (שגיא ואנטונובסקי, 1998; Antonovsky, 1996). מצב לחץ כשלעצמו אינו מוגדר כמצב חריג, ויש לבחון את משאבי ההתמודדות של האדם (שגיא ואנטונובסקי, 1998; Antonovsky, 1996, 1979).

אנטונובסקי הדגיש בעיקר את המשאב האישי (תחושת קוהרנטיות אישית) (Antonovsky, 1987). בואן ועמיתיו הוסיפו ובחנו את ההשפעה החיובית של קוהרנטיות בית ספרית בקרב ילדים (Bowen, Richman, Brewster & Bowen, 1998), ובהמשך, מספר חוקרים הרחיבו את המושג, בהתייחס לקוהרנטיות במקומות עבודה (Vaandrager & Koelen, 2013) ולקוהרנטיות ברמת קהילה (Alffasi, Braun-Lewensohn, Krumer-Nevo & Sagy, in press; Braun-Lewensohn, 2014).

דפוסי ההתמודדות ומשאבי ההתמודדות של מורים עם 'תלמידי שילוב'

בחירת סגנון התמודדות של האדם משקף את האסטרטגיה המועדפת עליו כדי להתמודד עם גורמי לחץ (Carver et al., 1989). ברקנריד (Brackenreed, 2011) זיהה ארבע מיומנויות שצוינו כיעילות על ידי מורים: התמודדות אישית, התמודדות מקצועית, התמודדות חברתית ומיומנויות התמודדות מוסדיות. מחקרו העלה כי שילוב תלמידים בכיתה רגילה לא נתפס על

ידי מורים שהשתמשו באסטרטגיות אלה כמקור משמעותי של מתח כאשר הם קיבלו את התמיכה הנדרשת והמתאימה. במחקר אחר נמצא שמורים בעלי ביטחון ודימוי עצמי גבוה השתמשו יותר באסטרטגיות ממוקדות בעיה, לעומת בעלי הביטחון והדימוי העצמי הנמוכים יותר, שהשתמשו יותר באסטרטגיות ממוקדות רגש (Shen, 2009). בהתייחס לשילוב נמצא במחקרים כי מתן משאבים למורים למסגרת הכיתה ובכרמה המערכתית שכללו בין השאר חומרי למידה, ציוד מתאים וארגון מחודש של המרחב, הפכו את עמדות המורים בנושא השילוב לחיוביות יותר (Avramidis & Norwich 2002; Brackenreed, 2011). אסטרטגיות התמודדות הממוקדות במתן פתרונות מוגדרות על ידי לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), וכן על ידי קרבר ועמיתים (Carver et al., 1989) כאסטרטגיות התמודדות פעילה המתמקדות בבעיה. נוסף על כך נמצא כי מורים המשתמשים באסטרטגיות התמודדות הממוקדות בפתרון בעיות יותר מאשר באסטרטגיות של התנתקות ובאסטרטגיות ממוקדות רגש, הגיבו באקטיביות ויעילות גם בכיתתם כשהתמודדו עם אירועים שונים היוצרים לחץ (Kahn, Jones & Wieland, 2012). בנוגע לקבוצות תרבות נמצא במחקרים כי לקבוצות תרבות שונות יש דפוסי התמודדות ומשאבי התמודדות ייחודיים ומקורות תרבותיים שונים המשפיעים על הבריאות הנפשית של הפרט באותה התרבות. משאבי התמודדות שונים עשויים להביא לתחושת קוהרנטיות גבוהה שתוכל להתמודדות מיטבית עם מצבים שונים (Braun-Lewensohn, 2015b; Fischer, Ai, Aydin, Frey & Haslam, 2010).

תחושת קוהרנטיות אישית

תחושת הקוהרנטיות פירושה תפיסה כללית של העולם. הגישה הסלוטוגנית טוענת כי אדם עם תחושת קוהרנטיות אישית חזקה, שיעמוד מול מצב מעורר לחץ, יהיה בעל מוטיבציה גבוהה יותר להתמודד עם המצב, בהשוואה לאדם עם תחושת קוהרנטיות חלשה, וכן הוא יאמין כי האתגר העומד לפניו מובן לו ושעומדים לרשותו המשאבים להתמודד עם המצב (Antonovsky, 1987; Manor-Binyamini, 2012). שלושת המרכיבים של תחושת קוהרנטיות הם מובנות, נהילות ומשמעותיות: מובנות (comprehensible) מתייחסת לנטיית האדם למצוא בעולם סדר המקל על הבנת הגירויים והבעיות הנגרמות על ידי מצבי לחץ; נהילות (manageable) מתייחסת לנטיית האדם להאמין שהוא יכול להתמודד עם הדרישות אשר מעמידים גורמי הלחץ, באמצעות המשאבים העומדים לרשותו; משמעותיות (meaningful) מתייחסת לנטיית האדם לראות את החיים כבעלי משמעות, ומספקת את הדחף וההנעה להתמודד עם מצב הלחץ. ככל שמרכיבים אלו משמעותיים יותר אצל האדם, כך הוא ייטיב להתמודד במצבי לחץ.

התיאוריה הסלוטוגנית מתייחסת לתחושת הקוהרנטיות האישית גם כאל רעיון חוצה תרבויות (Antonovsky, 1987). מכאן שללא הבדלי תרבות, ככל שמשאבי ההתמודדות של האדם הם טובים יותר, כלומר: תחושת הקוהרנטיות שלו גבוהה יותר, כך סיכוי גבוהים יותר שמצב מעורר לחץ אליו הוא נקלע לא יהפוך לגורם לחץ.

על פי תפיסת המודל, סביר כי מורים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה יושפעו פחות מהסיטואציה של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים ויביעו שביעות רצון רבה יותר מעבודתם, ללא קשר למגזר שבו הם מלמדים או אליו הם משתייכים. הסיבה לכך, על פי אנטונובסקי וסורני (Antonovsky & Sourani, 1988) היא שלמורים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר יש מוטיבציה רבה יותר לבחור באסטרטגיות התמודדות שתסייענה להם להתגבר על מצב הלחץ. בחירת סוג אסטרטגיית ההתמודדות (ממוקדת פתרון בעיות, ממוקדת ברגש או התמודדות באמצעות התנתקות) עשויה להיות תלויה בתרבות ובמגזר שאליהם אנשים משתייכים. מכאן סביר כי עוצמת הקשרים בין כל אחת מאסטרטגיות אלו לבין מידת שביעת הרצון תהיה שונה בקרב מגזרים שונים. אולם תחושת הקוהרנטיות בקרב קבוצות תרבותיות מסורתיות אינה תמיד ברורה. מחקרים שונים מחזקים את טענתו של אנטונובסקי (1987) ומלמדים כי אנשים מתרבויות שונות מאוד יכולים להיות בעלי אותה רמה של תחושת קוהרנטיות (Bowman, 1996). מנגד, מחקרים אחרים הצביעו על מגמות מעורבות שבהן נמצא כי תחושת הקוהרנטיות נמוכה יותר בקרב קבוצות תרבותיות שונות. עם זאת יש לציין כי חלק מהקבוצות שנבחנו השתייכו לקבוצות מיעוט מוחלשות בחברה (Braun-Lewensohn & Sagy, 2011; Glanz, Maskarinec & Carlin, 2005).

תחושת הקוהרנטיות שהיא משאב התמודדות פנימי, מושפעת בין השאר מתחושת השייכות, מאוריינטציה דתית, מחינוך, ממגדר ומערכים תרבותיים, והיא משפיעה על יכולת ההתמודדות של הפרט. תחושת הקוהרנטיות משקפת את האמונה הפנימית של הפרט ביכולתו להתמודד עם המציאות ולהגשים את תפקיד הצמיחה האישית (Antonovsky, 2012; Braun-Lewensohn & Sagy, 2011; Manor-Binyamini, 1987). כמו כן במחקרים נמצא כי ככל שהערכה העצמית של המורה בנוגע לכישוריו ללמד תלמידים מתקשים הייתה גבוהה יותר, דעתו על שילוב הייתה חיובית יותר (גלובמן וליפשיץ, 2004; Barton, 1994; Houck & Rogers, 1992). אי-לכך אין זה מפתיע כי בעלי תחושת קוהרנטיות אישית גבוהה יותר חשים בדרך כלל כי ביכולתם להתמודד טוב יותר עם לחץ על ידי שימוש במנגנוני התמודדות מתאימים (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013).

בהתבסס על המודל האינטראקציוני של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), ניתן להניח כי ככל שתחושת הקוהרנטיות של המורים גבוהה יותר, הם תופסים את העולם כניתן יותר לניהול, ועל כן יעריכו שביכולתם להתמודד טוב יותר עם תלמידי השילוב וכי יש להם המשאבים הנחוצים להתמודד עם האתגר (Antonovsky, 1987). החברה החרדית למשל, שנוטה לבידול ולהסתגרות קהילתית (קפלן, 2007), היא חברה בעלת מאפיינים ייחודיים (משרד החינוך, 2008) ורואה עצמה כמחויבת להלכה תוך החמרה בשמירת מצוות. אידאולוגיה זאת מטביעה את חותמה גם על אורח חייו של היחיד וכן על אופייה של הקהילה ועל יחסי הגומלין בין חבריה (ליוש, 2014). מחקר שבדק תחושת קוהרנטיות בקרב הורים מהמגזר החרדי העלה כי המשתתפים דיווחו על תחושת קוהרנטיות אישית

גבוהה יותר בהשוואה להורים חילוניים ביחס להתמודדות עם ילד מהחינוך המיוחד (Manor-Binyamini, 2012). לפיכך ניתן להניח כי מורים ממגזרים שונים ידווחו על מידת קוהרנטיות אישית שונה.

תחושת קוהרנטיות ארגונית

תחושת הקוהרנטיות הארגונית היא משאב הנוסף לקוהרנטיות האישית. תחושת קוהרנטיות ארגונית מספקת לפרט משאבים אישיים, חברתיים וסביבתיים אשר מציעים חוויית סביבת עבודה קוהרנטית ותומכת הכוללת מובנות, נהילות ומשמעויות רבות יותר ומביאה בסופו של דבר לתוצאות ארגוניות טובות יותר. מנקודת מבט סלוטוגנית, ניתן להגדיר בריאות במקום העבודה כיכולת של העובדים להשתתף באופן משמעותי ויעיל במאמצי הארגון לעמוד במטרותיו וביעדי. לשם כך נדרשת מעורבות ונכונות אמתית בכל הדרגים שבשדרת הארגון כדי להבטיח את השגת מטרותיו. תחושת קוהרנטיות ארגונית גבוהה מסייעת לעובדים למלא את תפקידם בצורה מיטבית (Vaandrager & Koelen, 2013).

תחושת קוהרנטיות ארגונית נבחנה עד כה בדרכים שונות שהבולטת בהן הייתה תחושת קוהרנטיות קהילתית. תחושת קוהרנטיות קהילתית היא התחושה של הפרט כי הוא חלק מקהילה שתעמוד לצדו כשיזדקק לה, והיא נתפסת כאיכות אישית המצביעה על קשר חזק בין האדם לקהילתו (Davidson & Cotter, 1991). על פי מקמילן וצ'ביס (McMillan & Chavis, 1986), תחושת הקהילתיות כוללת רכיב של קשר רגשי משותף ורוחני שהוא משמעותי מאוד בקרב קהילות דתיות. יתר על כן, ממחקר שבחן משאבי התמודדות קהילתיים עלה כי שייכות לקהילה דתית הייתה מרכיב חשוב בחוסן הקהילתי של חברי הקהילה (Buikstra et al., 2010). בית הספר הוא מוסד קהילתי ומסווג כארגון (אופלטקה, 2007), והקהילה בו מורכבת מאנשי הצוות השונים. במחקרים שונים נמצא כי סביבת העבודה חשובה ביותר לבריאות הנפשית של המורה, וכי בעיית הלחץ בקרב מורים היא תופעה ידועה במדינות רבות בעולם, וביניהן גרמניה, צרפת, אנגליה, הולנד ואיטליה (Darmody & Smyth, 2011; Kyriacou, 2001; Stansfeld & Candy, 2006; Unterbrink et al., 2008).

עדות לכך שמורים רואים עצמם כחלק מקהילה בית ספרית - בעלי מאפיינים משותפים, זהות משותפת ואינטרסים דומים, המקיימים ביניהם יחסי גומלין, מתבטא בנטייתם של המורים לשותף את עמיתיהם ברעיונותיהם ולחלוק עמם את ניסיונם (Admiraal & Darling-Hammond & Bransford, 2007; Lockhorst, 2012). בבתי ספר אשר עמיתיהם הרגישו כי המסגרת מהווה עבורם קהילה, דיווחו המורים על אווירה שיתופית, וסביבת העבודה הוגדרה על ידם כמיטבית. כמו כן נמצא כי תחושת הקהילה תורמת לשיפור ההוראה (Darling-Hammond & Bransford, 2007), להגברת מידת שביעות הרצון של המורים משילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם וכן לשילוב מוצלח יותר של תלמידים אלו, ללא קשר למשתנים סוציו-דמוגרפיים (Blatchford, Webster & Russell, 2012).

תחושת קוהרנטיות ארגונית חזקה הכוללת למשל עזרה הדדית וצוות תומך ומיומן, מאפשרת לפרט לראות את מקום עבודתו כקוהרנטי - מובן, ניתן לניהול ומשמעותי. כמו כן היא מעלה את תחושת הביטחון של הפרט כי הוא יכול למצוא בתוכו ובסביבתו הקרובה משאבי התמודדות יעילים שיסייעו לו ויקדמו את בריאותו הנפשית (Vaandrager & Koelen, 2013).

שביעות רצון מהעבודה

שביעות רצון מהעבודה מוגדרת כתפיסתו הכללית של הפרט את הנושאים השונים הקשורים לעבודתו, כמו: משכורת, היכולת להתקדם ולהתפתח ותמיכה של ההנהלה וצוות העמיתים (Padma & Reddy, 2014). תפיסת שביעות הרצון של המורים נגזרת גם מפעולות יום-יומיות שלהם בכיתתם ובבית הספר והיא קשורה לביצועים טובים יותר בעבודה (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001). מורים דיווחו כי שביעות הרצון מעבודתם מושפעת מעבודתם השוטפת והפעילות היום-יומיות בכיתה, כמו: עבודה עם התלמידים, זיהוי התקדמותם ושיפור הישגיהם וכן עבודה עם צוות מסייע ותומך ואווירה חיובית בבית הספר (Cockburn & Haydn, 2004).

למידת שביעות הרצון בעבודה יש השלכות על העובדים ועל בריאותם הנפשית (Koustelios & Bagiatas, 1997). נמצא כי שביעות רצון מהעבודה היא גורם מכריע המשפיע על המורים ועל התנהגותם בכיתה ובבית הספר (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003). מורים ששביעות רצונם בכל הקשור לעבודתם נמוכה, לרוב מגלים מחויבות נמוכה יותר למסגרת והם בעלי סיכוי גבוה יותר לפרוש מהוראה (Evans, 2001). במחקרים נמצא כי ללחץ של מורים שנבע מתנאי עבודה דלים, מעומס בעבודה ומזמן הכנה מועט להתכונן לשיעורים ולהתאימם לכיתה, היו השפעות שליליות משמעותיות על שביעות רצונם מעבודתם (Klassen & Chiu, 2010; Liu & Ramsey, 2008). לעומת זאת ניהול כיתה יעיל השפיע באופן חיובי על שביעות הרצון של המורים (Klassen & Chiu, 2010). מעניין לציין כי אף על פי שנמצאו בקרב מורים רמות גבוהות של לחץ (Chaplain, 2008), מורים רבים ציינו את שביעות רצונם האישית מעבודתם (Klassen & Chiu, 2010). כמו כן מורים שדיווחו על שביעות רצון מעבודתם, לא תפסו שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים כמצב מעורר לחץ (Braun-Lewensohn, 2015b). נוסף על כך, נמצא קשר חיובי בין תנאי עבודתם של המורים לבין תחושת שביעות הרצון מהעבודה ללא קשר לסוגם של בתי הספר שבהם לימדו ולגיל התלמידים (Perie & Baker, 1997).

משתנים סוציו-דמוגרפיים

משתנים סוציו דמוגרפיים שונים כמו מגדר, גיל, ותק בהוראה וסוג ההכשרה עשויים להסביר את משאבי ההתמודדות ודפוסי ההתמודדות כמו גם את שביעות הרצון מהעבודה. בספרות לא נמצאה אחידות בממצאים בנוגע לוותק בהוראה ולגיל המורים. בחלק מהמחקרים ותק בהוראה לא נמצא קשור באופן מובהק לגישת המורה לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006; Leyser, Volkan & Ilan, 1989; Rogers, 1987; Stephens & Braun, 1980) ואילו במחקרים אחרים נמצא כי מורים בעלי ותק מועט הביעו עמדות חיוביות ותמכו בשילוב יותר מאשר מורים בעלי ותק רב (Berryman, 1989; Clough & Lindsay, 1991; Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000). במחקר שבוצע באוסטרליה נמצא למשל כי מורים בעלי ותק של מעל 11 שנה תמכו בשילוב פחות מאשר מורים בעלי ותק מועט יותר (Forlin, 1995), ובמחקר חוצה תרבויות נמצא כי מורים בעלי ותק של 14 שנה ומטה דיווחו על גישה חיובית באופן משמעותי לשילוב, לעומת מורים בעלי ותק של מעל 14 שנה (Leyser, Kapperman & Keller, 1994). נראה כי ככל שהמורה היה בעל ניסיון רב יותר, הוא קיבל את השילוב בפתיחות מעטה יותר.

הממצאים בדבר קשר בין סוג בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים או תיכון) לבין גישת המורים לשילוב, אינם אחידים. חלק מהמחקרים לא מצאו קשר כזה (Hannah, 1988; Jamieson, 1984), ואילו אחרים מצאו כי עמדות מורים בחטיבה העליונה בנושא השילוב היו חיוביות יותר מעמיתיהם בחטיבת הביניים ובחינוך היסודי, וכן שמורי חטיבת הביניים הביעו עמדות חיוביות יותר באופן מובהק לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בהשוואה למורים בחינוך היסודי (Leyser et al., 1994). לעומת זאת נמצא כי מורי החינוך היסודי היו בעלי גישה חיובית יותר לשילוב וליעילות השילוב מאשר מורי חטיבת הביניים והתיכון (Salvia & Munson, 1986; Savage & Wienke, 1989).

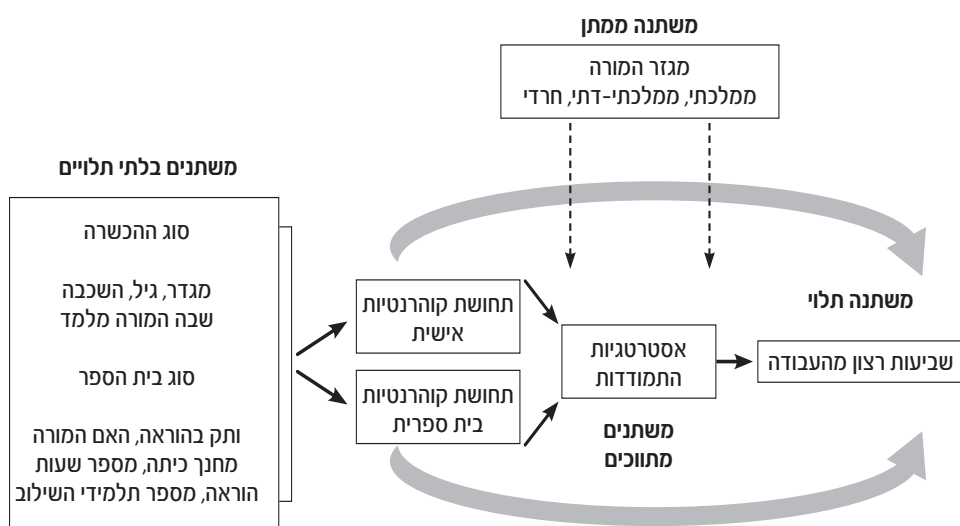
בנוגע להכשרת מורים עולה כי מורים שעברו הכשרות רבות יותר, הביעו גישה חיובית יותר לשילוב וחששו ממנו פחות (Pijl, 2010). בישראל מספר המורים במגזר החרדי שדיווחו על הכשרה בנוגע לשילוב שכללה גם ליווי שוטף של העבודה בבית הספר, היה קטן מזה של מורי החינוך הממלכתי (בן רבי, רותם, קונסטנטינוב ונבות, 1214 א, 1214 ב).

בספרות מופיעים מעט מחקרים שבחנו את מידת שחיקתם של מורים המשלבים בכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים (Reiter, 1996). במחקר שנערך בקרב 330 מורים בישראל שבחנו את הקשר בין שילוב לבין שחיקה נמצא כי אחוז גבוה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה (מעל 20%) ועזרה מועטה למחנכת תורמים לעלייה בשחיקת המחנכת. כמו כן נמצא כי מתוך משתני הרקע האישיים, המשתנה היחיד שנמצא קשור לשחיקה הוא עמדת המחנכת כלפי השילוב. ככל שעמדת המחנכת כלפי השילוב חיובית יותר, כך היא מרגישה שחוקה יותר (טלמור, רייטר, ופייגין, 2005).

מודל המוצע למחקר העתידי

סקירה זו לקוחה ממחקר המתבצע במסגרת עבודת דוקטורט, בשלב איסוף הנתונים. על בסיס התיאוריה האינטראקציונית של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) והמודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979) אנו מציעות לבנות מודל מחקרי כפי שמוצג באיור 1. המודל יבחן את הקשר בין משאבי ההתמודדות למידת שביעות הרצון של המורים מהעבודה, וכן מהן אסטרטגיות ההתמודדות של המורים והקשר למידת שביעות הרצון מהעבודה. כל זאת בהתייחס לכל המגזרים ביחד ולכל מגזר בנפרד. המודל המוצע עשוי לשפוך אור על מקורות משאבי ההתמודדות האישיים והארגוניים בהם נעזרים המורים. בנוסף יאפשר המודל לבחון האם משאבים אלו קשורים לאסטרטגיות ההתמודדות שבהן משתמשים המורים וכיצד כל אלו תורמים למידת שביעות רצונם מהעבודה.

איור 1: מודל המחקר^{3,2}



2 משנתה מתווך (Mediation variable) הוא משנתה שמסביר את הקשר בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנה התלוי. מודל של תיווך מסביר כיצד משנתה בלתי תלוי מנבא את המשתנה התלוי באמצעות משנתה נוסף.

3 משנתה ממתן (Moderation variable) הוא משנתה שמשנה את כיוון הקשר או את חוזק הקשר בין המשתנה הבלתי תלוי לבין המשתנה התלוי. משמעות מודל של מיתון היא עבור איזה מגזר מורים משנתה מסויים מנבא בצורה חזקה יותר או טובה יותר את המשתנה התלוי.

יתרה מזאת, המודל המוצע יבחן האם קיים הבדל בדיווחי מורים המלמדים במגזרים שונים במידת הקוהרנטיות האישית והבית ספרית ובבחירת אסטרטגית ההתמודדות (התמודדות ממוקדת פתרון בעיות, התמודדות ממוקדת רגש והתמודדות באמצעות התנתקות) וכן במידת שביעות הרצון מעבודתם. כמו כן תיבדק באמצעות מודל של תיווך, מידת הקשר העקיף בין משאבי ההתמודדות לבין שביעות רצון מהעבודה באמצעות תיווך של כל אחת משלוש אסטרטגיות ההתמודדות. באמצעות מודל מיתון ניתן יהיה לבחון האם למגזר בית הספר (ממלכתי, ממלכתי-דתי או חרדי) השפעה על עוצמת וכיוון הקשר בין משאבי ההתמודדות (תחושת קוהרנטיות אישית וכן בית ספרית) ושלוש אסטרטגיות ההתמודדות לבין מידת שביעות הרצון ממקום העבודה.

המשתנים הסוציו-דמוגרפיים כמו מגדר, גיל, ותק בהוראה וסוג ההכשרה שקיבלו המורים ללמד ילדים עם צרכים מיוחדים, השכבה שבה המורה מלמד, סוג בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים או תיכון), ומספר שעות ההוראה ייבחנו כמשתנים בלתי תלויים. למשתנים אלו עשויה להיות תרומה להסבר המשתנה התלוי - שביעות הרצון מהעבודה של המורים שבכיתתם משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים.

כל המשתנים ייבחנו באמצעות כלי המחקר מהימנים ותקפים ויכללו שאלון סוציו-דמוגרפי, שאלון תחושת קוהרנטיות אישית (Antonovsky, 1987), שאלון תחושת קוהרנטיות בית ספרית (Braun-Lewensohn & Sagy, 2011), שאלון התמודדות (Carver et al, 1989), ושאלון שביעות רצון מהעבודה (Koustelios & Bagiatas, 1997).

סיכום

סקירת הספרות שהוצגה מעידה על התייחסות מועטה ביותר במחקר להתמודדותם של מורי החינוך הרגיל עם שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות ללא סיעת. בכל הנוגע להשוואה בין-תרבותית נמצאו מחקרים בודדים. האחד שהשווה בין מורים מהמגזר הבדואי לבין מורים בחינוך הממלכתי בישראל, ושני שבחן הבדלים בין-תרבותיים ממדינות שונות (Leyser et al., 1994; Braun-Lewensohn, 2015b). לאור זאת אנו מציעות לבחון מהם אותם משאבי ההתמודדות האישיים והארגוניים של מורי החינוך הרגיל, וכן מהם דפוסי ההתמודדות של מורים אלה במפגשם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם.

שימוש במודל המוצע המבוסס על שתי תיאוריות מרכזיות לחקר התמודדות במצבי לחץ - המודל האינטראקציוני לחקר התמודדות במצבי לחץ של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) והמודל הסלוטובסקי (Antonovsky, 1979), עשוי לסייע בזיהוי משאבי ההתמודדות האישיים והארגוניים של מורים במערכת החינוך הרגילה, וכן לזיהוי דפוסי ההתמודדות של מורים אלה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם.

למחקר זה תרומה לשדה החינוכי ולתאוריה שכן הוא יאפשר לבחון את הדפוסים ומשאבי ההתמודדות של מורים עם תלמידי השילוב, וינסה לזהות את דרכי ההתמודדות ומשאבי ההתמודדות היעילים ביותר עבור כל מגזר חינוכי: החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי. זיהוי דפוסי התמודדות המותאמים למגזר, יאפשר בעתיד להתאים תכניות, הדרכות והכשרות נוספות למורים על פי ייחודיות וצרכי המגזר בו מלמדים, וזאת כדי ששילוב התלמידים יהיה יעיל ומוצלח עוד יותר. בנוסף החשיבות התיאורטית של המחקר היא בהבנה האם מגזרים שונים משתמשים באסטרטגיות התמודדות שונות, והאם דפוסי ההתמודדות אכן בעלי אותה משמעות בכלל המגזרים.

שילוב שני המודלים, עשוי להרחיב את תמונת המצב בכל הנוגע לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במגזרים שונים ולהבהיר באילו משאבי התמודדות ואסטרטגיות התמודדות משתמשים מורים בבואם לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתותיהם (Braun-Lewensohn, 2015a) ולבחון כיצד כל אלו מסייעים לרווחתם הנפשית במקום עבודתם. על בסיס שילוב שני המודלים ניתן יהיה להתייחס לחלקים הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים.

השוואת שלושת המגזרים השונים תוכל לתרום להבנה תיאורטית מעמיקה של אוניברסליות התיאוריות הללו, ובאופן מעשי יותר - לבניית תכנית מודולרית רגישה ומותאמת תרבותית.

מקורות

אבישר, ג' וליכט, פ' (2007). השינויים בעיסוק הקוריקולרי של מורים כתוצאה מהחלת תכנית השילוב: השלכות להכשרת מורים. **דפים**, 44, 64-89.

אופלטקה, י' (2007). **יסודות מינהל חינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוך**. חיפה: פרדס.

אלכיים-דרור, ר' (1999). השורשים של מערכת החינוך בישראל. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (עמ' 21-37). ירושלים: משרד הביטחון.

בן-רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', קונסטנטינוב, ו', רותם, ר' וכהן-נבות, מ' (2013). **מיפוי דרכי הפעולה של בתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: מחקר חוזר (תשע"ב - 2012): תמצית המחקר וכיווני פעולה**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

בן-רבי, ד', רותם, ר', קונסטנטינוב, ו' ונבות, מ' (2014א). **מיפוי דרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי ספר החרדיים והיסודיים של רשת "מעין החינוך התורני"**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

בן רבי, ד', רותם, ר', קונסטנטינוב, ו' וכהן-נבות מ' (2014ב). **מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר היסודיים של רשת "מעין החינוך התורני": תמצית וכיווני פעולה**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

גלובמן, ר' וליפשיץ, ח' (2004). עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **מגמות, מג(2)**, 329-349.

דגן, מ' (2006). **החינוך הציני הדתי במבחן הזמן והתקופה**. ירושלים: משרד הביטחון.

דגן, מ', לאבל, מ' וגרינבוים, נ' (1992). **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

היימן, ט' (2004). הכיתה המשולבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. **דפים, 38**, 152-164.

וייסבלאי, א' וויינגר, א' (2015). **מערכת החינוך בישראל - סוגיות מרכזיות בעבודתה של ועדת החינוך**. אחוזר ב-20 יולי, 2015 מתוך: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03160.pdf>

חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

טלמור, ר', רייטר, ש' ופייגין, נ' (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **דפים, 39**, 10-34.

ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. תל אביב: רסלינג.

לייזר, י' ורומי, ש' (2005). הקשר בין דתיות, לאום ומשתני רקע נוספים של פרחי הוראה על עמדות כלפי שילוב: השלכות לתכניות הכשרה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 20(2)**, 39-54.

ליפשיץ, ח' וגלובמן, ר' (2002). עמדות של סטודנטים דתיים וחילוניים כלפי שילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל. בתוך נ' מסלובטי ו' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 253-273). תל אביב: רמות.

ליפשיץ, ח' וגלובמן, ר' (2006). יחסה של החברה החרדית לאדם החריג מאפקט ה"סטטיגמה" לאפקט "ההסתגלות". בתוך מ' חובב ופ' גיטלמן (עורכים), **מבדול לשילוב התמודדות עם מוגבלויות בקהילה** (עמ' 261-280). רעננה: כרמל.

לם, צ' (2002). **במערכות האידיאולוגיות - יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) (2014). **שנתון סטטיסטי לישראל**. פרק 8, לוח 8.17 אוחר מתוך: http://www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=658

מבקר המדינה (2013). **שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות החינוך הרגיל**. דוח שנתי 63 לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011 (עמודים 1011-1035). ירושלים: מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.

מילשטיין, א' וריבקיין, ד' (2013). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

מרום, מ', בר-סימן טוב, ק' קרון, א' וקורן, פ' (2006). **שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - סקירת ספרות**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. אוחר ב-20 יולי, 2015 מתוך: <http://www.orianit.edu-negev.gov.il/histalvut/files>

משרד החינוך (2008). **חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים, התשס"ח - 2008**. ירושלים: משרד החינוך.

נאון, ד', מילשטיין, א' ומרום, מ' (2012). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

פרי-חזן, ל' (2013). **החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה**. ירושלים: נבו.

קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. ירושלים: זלמן שז"ר.

שגיא, ש' ואנטונובסקי, א' (1998). תחושת הקוהרנטיות במערכת המשפחתית: הגישה הסלוטוגנית. **מגמות, לט, 80-96**.

שוורצולד, י' (1990). **החינוך הממלכתי-דתי: מציאות ומחקר**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

Admiraal, W., & Lockhorst, D. (2012). The Sense of Community in School Scale (SCSS). *Journal of Workplace Learning*, 24, 245-255.

Alffasi, Y., Braun-Lewensohn, O., Krumer-Nevo, M., & Sagy, S. (in press). Community sense of coherence among adolescents as related to their involvement in risk behaviors. *Journal of Community Psychology*.

Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping: *New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725-733.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.

Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 79-92. Available at <http://www.jstor.org/stable/352429>

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Barton, M. L. (1992). *Teacher's opinion on the implementation and effects of mainstreaming*. Chicago: Chicago Public Schools. ERIC Document No. Ed 350-802

Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming, *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.

Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools: Final report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project*. London: University of London.

Bourke, P., & Carrington, S. (2007). Inclusive education reform: Implication for teacher aids. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 15-24.

Bowen, G. L., Richman, J. M., Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15(4), 273-286.

Bowman, B. J. (1996). Cross-cultural validation of Antonovsky's Sense of Coherence Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 52(5), 547-549.

Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 122, 1-37.

Braun-Lewensohn, O. (2014). Coping resources and stress reactions among three cultural groups one year after a natural disaster. *Clinical Social Work Journal*, 42, 366-374.

Braun-Lewensohn, O. (2015a). Coping and social support in children exposed to mass trauma. *Current Psychiatry Reports*, 17(6), 1-10. 1007/s11920-015-0576-y

Braun-Lewensohn, O. (2015b). Inclusion in Israel: Coping resources and job satisfaction as explanatory factors of stress in two cultural groups. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 12-24 .

Braun-Lewensohn, O. (in press). Managing stress in schools: Jewish and Arab teachers coping with special education children in their regular classes. *International Journal on Disability and Human Development*.

Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2011). Salutogenesis and culture: Personal and community sense of coherence among adolescents belonging to three different cultural groups. *International Review of Psychiatry*, 23(6), 533-541.

Braun-Lewensohn, O., Sagy, S., & Roth, G. (2011). Coping strategies as mediators of the relationship between sense of coherence and stress reactions: Israeli adolescents under missile attacks. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(3), 327-341.

Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences, 30*, 163-169.

Buikstra, E., Ross, H., King, C. A., Baker, P. G., Hegney, D., McLachlan, K., et al., (2010). The components of resilience: Perceptions of an Australian rural community. *Journal of Community Psychology, 38*(8), 975-991.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*, 195-209.

Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough, England: NFER.

Cockburn, A. D., & Haydn, T. (2004). Recruiting and retaining teachers: *Understanding why teachers teach*. London: RoutledgeFalmer.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(1), 115-135.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. Dublin: ESRI / The Teaching Council.

Davidson, W. B., & Cotter, P. R. (1991). The relationship between sense of community and subjective well-being: A first look. *Journal of Community Psychology, 19*, 246-253.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181.

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education, 21*(3), 1-14.

Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction, and motivation among education professionals. *Educational Management and Administration, 29*, 291-306.

Fischer, P., Ai, A. L., Aydin, N., Frey, D., & Haslam, S. A. (2010). The relationship between religious identity and preferred coping strategies: An examination of the relative importance of interpersonal and intrapersonal coping in Muslim and Christian faiths. *Review of General Psychology, 14*(4), 381-365 .

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes, it must be a process: Study of emotion and coping during three states of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 992-1003.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education, 22*(4), 179-185.

Glanz, K., Maskarinec, G., & Carlin, L. (2005). Ethnicity, sense of coherence and tobacco use among adolescents. *Annual Behavior Medicine, 29*(3), 192-199. DOI: 10.1207/s15324796abm2903

Hannah, M. E. (1988). Teacher attitudes toward children with disabilities: An ecological analysis. In H. E. Yucker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 154-171). New York: Springer.

Houck, C. K., & Rogers, C. J. (1994). The special/general education integration initiative for students with specific learning disabilities: A "snapshot" of program change. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 435-453.

Idan, O., & Margalit, M. (2013). Hope theory in education systems. *Psychology of Hope*, 139-160.

Jamieson J. D. (1984). Attitudes of educators toward the handicapped. In R. L. Jones (Ed.), *Attitude and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 206-222). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.

Kahn, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784-793.

Kayastha, D. P., & Kayastha, R. (2012). A study of occupational stress on job satisfaction among teachers with particular reference to corporate, higher secondary school of Nepal: Empirical study. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 1(2), 52-62.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.

Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427-439.

Lewis, B. (2006). Avoid burnout?!?! Is it possible? Your guide to elementary educators. Available at http://k6educators.about.com/cs/helpforteachers/a/avoid_burnout.htm

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.

Leyser, Y., Volkman, K., & Ilan, Z. (1989). Mainstreaming the disabled from an international perspective - perspectives of Israeli and American teachers. *International Education*, 18, 44-54.

Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin.

Manor-Binyamini, I. (2012). Parental coping with developmental disorders in adolescents within the ultraorthodox Jewish community in Israel. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 815-826.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.

Padma, S., & Reddy, M. S. (2014). Work-Life balance and job satisfaction among school teachers: A study. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 51-60.

Perie, M., & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of work-place conditions, background characteristics, and teacher compensation (Statistical Analysis Report No. NCES-97-471). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Pijl, S. J. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5.

Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10(1), 197-201.

Reiter, S. (1996). Mainstreaming children with special needs in Israel: A major source of stress in schools. In: C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.), *Stress anxiety and coping in academic settings*. Germany: Francke Verlag Tubingen und Basel.

Rogers, B. G. (March, 1987). A comparative study of the attitudes of regular education personnel toward mainstreaming handicapped students and variables affecting those attitudes. Paper presented at the Fourth Pan American Conference on Rehabilitation and Special Education, Acapulco, Mexico. ERIC Document No. ED 291196

Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students. In C. J. Meisel (Ed), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies and new directions* (pp. 111-128). London: Lawrence Erlbaum.

Savage, L. B., & Wienke, W. D. (1989). Attitude of secondary teachers toward mainstreaming. *The High School Journal*, 73, 70-73.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25(2), 129-138.

Stansfeld S., & Candy, B. (2006). Psychosocial work environment and mental health - a meta-analytic review. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32, 443-462.

Stephens, T., & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 292-294.

Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E., & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(1), 117-123.

מסע חשיבתי בכיתה ותהליכי אי ודאות בלמידה

פרופ' ירון שור¹

תקציר

השיעור מציב בפני המורים אתגר גדול. כיוון כל אחד תלמיד בכיתה לומד בדרכו הייחודית, הרי שישנו קושי להגיע לידי יצירת תקשורת עם כל אחד מהם, בכדי לאפשר לו למידה משמעותית לצורך הבנה. המאמר מתאר את ההתפתחות של שיטת ההוראה "מסע חשיבתי" (Thinking Journey - TJ) ואת הקשר שלה ללמידה המתווכת של פוירשטיין. מטרת "המסע החשיבתי" לאפשר לתלמידים להגיע לידי הבנה במקצועות הלימוד השונים. המסע החשיבתי מאפשר ליצור הוראה קשובה בכיתות, שהיא תנאי הכרחי בכדי לאפשר לתלמידים להגיע לידי הבנה. יציאה למסע חשיבתי, מאפשרת לתלמידים להגיע לידי חוויות למידה מנקודות מבט מגוונות תוך יצירת תקשורת מתווכת בכיתה עם המורה ועם חבריהם. המסע מאפשר לתלמידים לעסוק בנלמד באופן אינטנסיבי לאורך זמן ובאופן מגוון. המאמר מתאר את עקרונות שיטת ההוראה ואת שלוש רמות הלמידה המאפשרים להגיע לידי תקשורת רב ממדית עם תלמידים בכיתה. בכדי להבהיר את יישום השיטה מובא תיאור מקרה של תהליך למידה של תלמידה יוצאת אתיפיה את מושג כדור הארץ. תיאור התהליך כולל התייחסות לשלושה ציורים שלה, שמתארים שלבים שונים של הבנתה את מושג כדור הארץ. המאמר מיועד לאנשי חינוך המבקשים למצוא דרכים בכדי להתמודד עם הצורך ללמד כיתות יותר ויותר הטרוגניות ולאפשר לתלמידיהם להגיע לידי הבנה של נושאי הוראה מורכבים.

מבוא: הוראה קשובה בשיעור

בכיתות הטרוגניות יש צורך לחשוב על בניית השיעורים כך שהמורה יוכל להאזין למקומם של הלומדים בזמן אמת. גישת ההוראה של המסע החשיבתי (שור, 2009) שנחקרה באופן נרחב בעשרים השנים האחרונות, מאפשרת ליצור הוראה קשובה בכיתות במטרה לאפשר לתלמידים ליצור שינוי בהבנה של הנלמד. יש צורך להתאים את תהליך ההוראה כך שיתייחס לתהליכי הלמידה הריאליים של הלומדים בכיתה. בכיתות רבות נוצר פער ברור בין ההוראה, המתמקדת בתוכן הלימודי, לבין הלמידה, המתאפיינת באופן בו תלמידים שונים חווים את הנלמד ומנסים לקשר אותו לעולמם.

הוראה קשובה מתאפשרת ברמות שונות של למידה, שכול אחת מהן מאפשרת להאזין באופן שונה למקומם של הלומדים וליצור איתם תקשורת לימודית רחבה. הרמה הראשונה, מתייחסת לתפיסה החושית, לראייה של הנלמד. ראייה איננה מובנת מאליה, ומאפשרת לשים לב לאופן הייחודי בו כול לומד מסתכל על חומר קריאה או רואה סביבה. הרמה השנייה, עוסקת בהתבוננות בנלמד. כלומר ביכולת לאפשר ללומדים לארגן בחשיבתם סביבות או חומרי קריאה. הלמידה הדינמית, המתקשרת אל תהליך ההתבוננות, קושרת בין הידע לבין היכולת לייצג סביבה כלשהי באופן חזותי בחשיבה. בסוף תהליך הלמידה יכולים הלומדים לראות באופן מחודש את הסביבה הנלמדת (שור ואקסלרוד טייר, 2014). המסע החשיבתי, שמתייחס לרמה השלישית של הלמידה, מאפשר להגיע לידי שינוי בהבנה מושגית רחבה של הנלמד אצל לומדים באמצעות הניתקות חשיבתית מהסביבה בה הם מצויים ביחס לנלמד. המסע החשיבתי מתבסס על יצירת אינטראקציות מתווכות בתחומי הדעת השונים באופן שמאפשר ללומדים לגשר על הפער בין הוראה ללמידה. הלומדים זוכים לזמן למידה מספיק ולחווית למידה במגוון של הקשרים המתייחסים לנלמד. ההגעה אל הלומדים מאפשרת להם לשנות את תפיסותיהם בנוגע לנלמד. שינוי זה מערב תהליכים רגשיים המכונים תהליכי אי וודאות. תהליכי אי וודאות של הלומדים באים לידי ביטוי באינטראקציות המתווכות השונות, ומאפשרים ליצור שיח משמעותי עם הלומדים בכיתה.

דוגמה מקיפה לתהליך של למידה משמעותית ולשיח לא שגרתי מובאת במאמר בתיאור הלמידה של תמי, לומדת יוצאת אתיופיה, את מושג כדור הארץ. בתחילת הלמידה תפסה הלומדת את כדור הארץ כמנותק מעולמה. היכולת לחבר את הנלמד לעולמה מצביעה על העוצמה של למידה קשובה שהתאפשרה, כשהתקשורת עם הלומדת התייחסה אל מרכיבים ייחודיים בתפיסתה את הנלמד, שהשפיעו על תחושת הניתוק שלה במעבר שלה מאתיופיה לישראל. השינוי בהבנה התאפשר רק באמצעות הוראה, שאפשרה לה לחבר את הנלמד אל המקום בו ראתה עצמה בארץ החדשה אליה הגיעה.

המסע החשיבתי

כדי ללמד לצורך הבנה, על המורים להיות יצירתיים וקשובים בעת ובעונה אחת, והלומדים צריכים לשנות את תפיסותיהם בנוגע לנלמד, ולעבור אל מצב של ידיעה טובה יותר שלו. החוויה של תהליכי שינוי אינה קלה עבור הלומדים. היא מערבת מבוכה רגשית ולעיתים התנגדות של הלומדים לנלמד. התהליכים הרגשיים שנוצרים כפועל יוצא מהלמידה שמביאה לשינוי בהבנה, כוללים גם סקרנות ורצון ללמוד ידע חדש. הם נקראים **תהליכי אי וודאות**. תהליכי הלמידה המשמעותית דורשים מהלומדים לצאת מאזור הנוחות שלהם. הדבר מערב את תהליכי אי וודאות שנוצרים בפגישה של הלומדים עם מקומות חדשים ולא מוכרים של הנלמד. ישנה חשיבות לתיווך המשלב אמפתיה עם אסרטיביות, תיווך שנועד לאפשר ללומדים לצאת ממקומם ולנוע אל נקודות מבט לא מוכרות ביחס לנלמד.

פיתוח שיטת ההוראה מסע חשיבתי (Thinking Journey - TJ) נעשה בעת שחיפשתי דרך ליישם את עקרונות הלמידה המתווכת של ראובן פוירשטיין בהוראה של תחומי דעת שונים. פיתחתי את השיטה בכיתה של תלמידות שהוגדרו כלקויות למידה, שאותן לימדתי פיזיקה תוך שימוש בהקשרים אסטרונומיים. תהליכי שינוי תפיסתי במושגים מדעיים התרחשו אצל הלומדות באמצעות יציאה אל מסע בחשיבתן אל סביבות לא צפויות, שאפשרו להן לקבל נקודת מבט חדשה על הנלמד. הן השתמשו בהיבטים שונים של המושגים הפיזיקליים שנלמדו כדי להתמצא במרחב החדש של הסביבות הלא מוכרות, וכך הגיעו לידי הבנה של המושגים. ההבנה כללה שלושה היבטים: את ההגדרה שלהם שהתאימה לסביבות השונות, את הייצוג החזותי שלהן בסביבות השונות ואת האפשרות לבטא את המושגים בהקשרים שונים הן מרוחקים ולא מוכרים והן קרובים, שהבנה חדשה של המושגים אפשרה לראות אותם באור חדש (Schur, 1999; Schur & Galili, 2009). במחקר מקיף שבדק היבטים שונים של השפעה של ההוראה על פי המסע החשיבתי נמצא שבנוסף להבנה מושגית של הלומדות שהשתנתה בהיבטים רבים, גם יכולת החשיבה שלהן השתפרה באופן משמעותי (Schur et al., 2002).

הפגישה שלי עם הרעיונות של ראובן פוירשטיין

ב-1991, כשהתחלתי לעבוד במכון פוירשטיין כראש המכון להעשרה אינסטרומנטלית, כבר הייתי בעל ניסיון בהוראת פיזיקה ללומדים בכל הרמות. הקמתי מחדש מגמה לפיזיקה והגשתי לבגרות 5 יחידות פיזיקה בבית ספר "דנציגר" בקרית שמונה. הכרתי את ההוראה על פי האופן שבו מנחה משרד החינוך בישראל את המורים: לפי הצבת מטרות ארוכות טווח. היה חשוב שהלומדים יצליחו בבחינות הבגרות, והתהליך שעברו היה פחות חשוב. על אף שהלומדים שעבדתי אתם הצליחו בבחינות הבגרות, הייתה לי תחושה שלא שמתי דגש מספיק על פיתוח החשיבה שלהם. ניתן להצליח להכין לומדים לעמוד בדרישות של בחינות הבגרות באמצעות פתרון של בעיות מבחינות הבגרות הקודמות, עבודה שעיקרה טכני.

אני זוכר את השמחה שהרגשתי כשנפגשתי לראשונה עם הצורך להתמודד עם הבעיות הלא שגרתיות בדפים של הכלי "ארגון נקודות" ששייך להעשרה האינסטרומנטלית, שמתמקד בעבודה על תהליכי חשיבה המאפשרים לארגן ענני נקודות, הנראים כאקראיים, באמצעות שימוש בדגמים נתונים. ככול משבצת יש למצוא את הארגון של ענן הנקודות הספציפי שלה באמצעות צורות נתונות. התיווך שמאפשרת כל משבצת, היה בשבילי חוויה מרעננת. הבנתי את העוצמה שמזמן התיווך קצר הטווח המאפשר האזנה לתהליכי חשיבה של לומדים. התיווך אפשר ללומדים להתקרב בחשיבתם אל ענן הנקודות ולהתרחק ממנו, וכך לארגן אותו ולקשר אותו לחוקיות נתונה. תהליך דומה מתרחש גם בארגון של סביבה לימודית לא מוכרת, כמו תקופה כלשהי בהיסטוריה או

סביבה במקום מרוחק בפיזיקה, שניתנים לארגון באמצעות חוקיות כלשהי. ההבדל הוא שחוקיות זו אינה נתונה כחלק מובנה במטלה לימודית (Feuerstein et al., 1997). האפשרות לשנות את התפקוד החשיבתי באמצעות תיווך גרם לי לחשוב שכדאי לבדוק אם ניתן ליצור תהליכי תיווך גם בהוראת תחומי דעת שונים. כאמור, בחרתי ללמד כיתה ט' של תלמידות (בנות 14-15) שנחשבו לקויות למידה באולפנת "נווה רוחמה" בירושלים. לימדתי אותן פיזיקה תוך התבססות על הקשרים אסטרונומיים. השימוש בצילומים של סביבות שונות על פני הירח אפשר ליצור שיח מתווך שהתבסס על הצורך של הלומדות להתמצא בסביבה לא מוכרת וליישם בה עקרונות פיזיקליים. היה כאן שילוב של האזנה לתהליכי חשיבה של הלומדות עם החוויה של מסע מעשיר בחשיבה להיכרות עם עולמות חדשים. ניכר היה שהלומדות התרגשו מהחוויה ולמדו עם מוטיבציה רבה, דבר שמאחר יותר אושר במחקר שביצעתי באותה כיתה (Schur et al., 2002). למדתי שניתן לאתגר לומדים באמצעות מסע אל סביבות לא מוכרות וליצור אתם שיח מתווך, שמשלב התייחסות לידע ולתהליכי חשיבה.

האמונה בלומדים משמעה לאתגר אותם בלמידה

ראובן פוירשטיין היה מאמין גדול ביכולתם של לומדים לשנות את יכולתם החשיבתית. הוא האמין שגם לומדים בעלי קשיים ומגבלות יכולים להגיע לידי שינוי משמעותי בתפקודם (פוירשטיין, 1998). אמונתו ביכולת השינוי של הלומדים לא התבטאה באמירות תיאורטיות בלבד, אלא תורגמה אצלו ללומד שאתו הוא עבד ברגע מסוים. הוא האמין שהלומד הספציפי יוכל להשתנות כאן ועכשיו אפילו במעט כפועל יוצא מתהליך התיווך, מהשיח הלימודי שהתקיים אתו. תהליך התיווך התמקד במציאת דרך לאפשר לאותו לומד לשנות את תפקודו הקוגניטיבי (החשיבתי).

תחילת תהליך הטיפול במכון פוירשטיין נעשתה בשיחה מתווכת עם ראובן פוירשטיין בחדרו. פוירשטיין אתגר את הילדים שנכנסו לחדרו בתהליך של תיווך שנמשך מספר דקות. הוא נתן להם לפתור בעיות והאזין לתהליכי החשיבה שבאו לידי ביטוי בתפקודם. פוירשטיין הדגיש את ההצלחות שחוו הלומדים אתם עבד. הוא שם לב לשינויים הקטנים ביותר שחלו אצלם בתהליך הלמידה והבליט אותם. הפנייה שלו אל הלומדים אתם עבד, מרביתם ילדים צעירים, הייתה בשפה פשוטה ונגישה להם. בשנים שבהם עבדתי במכון פוירשטיין, נהג ראובן פוירשטיין, במקרים רבים, לעבוד עם הלומדים שהגיעו למכון, כשבחדרו נכחו הוריהם, המטפלים והצוות הבכיר של המכון. הוא נהג להסביר את פעולותיו. ההורים והמטפלים, שצפו בפעולתו, שמו לב לאופן התיווך שלו, ויכלו להמשיך את תהליך התיווך מהמקום שבו הוא הפסיק. עבודתו של ראובן פוירשטיין נעשתה ברוב המקרים עם ילדים בעלי תפקוד נמוך ביותר שהגיעו למכון פוירשטיין בליווי הוריהם מארצות רבות ברחבי העולם.

השיחה המתווכת, שהתרחשה בחדרו של פוירשטיין, דומה בעיניי לתהליך ההוראה בכיתה. במבט לאחור נראה לי נכון להגיד שהטיפול באמצעות מלים, התיווך, הוא בעל מאפיינים

הדומים להוראה בכיתה שמצליחה להגיע אל הלומדים ושמאפשרת להם לחוות שינויים. ישנו דמיון רב בין תהליך הטיפול הקוגניטיבי לתהליך ההוראה בכיתה, על אף שהטיפול נעשה על בסיס של שיחה עם לומד בודד, בעוד שההוראה הכיתתית נעשית אל מול קבוצה של לומדים. ישנם ממצאים של מחקרים שהראו שטיפול באמצעות דיבור, כלומר תיווך, הוא בעל כוח לשנות מבנים מוחיים (Lebeer, 1994). ממצאים אלו מחזקים את ההבנה לגבי כוח השינוי הרב הטמון בהוראה בכיתה. השיח הכיתתי יכול להשפיע רבות על הלומדים לחיוב ולשלילה. אם מתחולל שינוי משמעותי בחשיבתו של לומד כלשהו בתהליך הלמידה בכיתה, הרי הוא יוכל להשפיע על תפקודו של הלומד גם בתחומים נוספים. אשר על כן, להוראה משמעותית יש פוטנציאל טיפולי רב.

האמונה בלומד התבטאה אצל ראובן פוירשטיין בעובדה שהוא לא ניסה לנבא מה תהיה תוצאת המפגש שלו עם ילד מסוים. המטרה שלו הייתה להגיע לידי שיח משנה אתו. אופן עבודתו של ראובן פוירשטיין הייתה באמצעות סדרה של פעולות מתווכות, כשינוי מסוים שחל אצל הילד היה הבסיס להמשך העבודה אתו. גם מפגש שנמשך כמה דקות כלל מספר אינטראקציות מתווכות. בהמשך התמידו המטפלים האחרים בכיוון הפעולה ויצרו גם הם אינטראקציות מתווכות עם הילד שהיה בטיפול. השינוי הנצבר אצל הלומד היה פועל יוצא של ההתפתחות שחוזה במהלך האינטראקציות השונות. כל אינטראקציה מתווכת הייתה בסיס ליצירת אינטראקציה מתווכת נוספת עם אותו לומד. כל שינוי היה נקודת ההתחלה לשינוי הבא אצל הלומד. משמעות האמונה באדם הייתה הנכונות לאתגר אותו בכל אחת מהאינטראקציות המתווכות ולהעניק לו כלים חשיבתיים כדי שיוכל להתמודד עם האתגר. התיווך שהתרחש בחדרו של פוירשטיין התמקד כולו בניסיון לאפשר ללומד לחולל שינויים בחשיבתו באותה סיטואציה ובזמן הנתון בו התרחשה.

הדרך בה עבד ראובן פוירשטיין עם הילדים בחדרו היא עבורי דוגמה לגבי האופן בו ניתן לשאוף לעבוד עם לומדים בכל רמת תפקוד שהיא בכיתה. פוירשטיין התמקד בלומד, בילד שהיה אתו בחדר ואפשר לשינוי משמעותי להתחולל בחשיבתו של הלומד באותן דקות. ההוראה הריאלית היא מפתיעה, היא אינה ניתנת לתכנון ראשוני. אמנם ההוראה בכיתה שונה מהטיפול בכך שהיא מתמקדת בתחומי ידע שונים, אבל גם בה מתחולל שיח אנושי שמאפשר ללומדים ליצור שינויים בחשיבתם. השיח הלימודי מוביל לכיוונים בלתי צפויים, כיוון שמקומו של לומד מסוים ביחס לנלמד אינו ניתן לחיזוי מראש. לעתים קרובות הדברים שמנועים מלומד כלשהו להבין את הנלמד הם במקומות שקשורים לעולמם של הלומדים, שההתייחסות שלהם לנלמד מפתיעה את המורה. התגובות של המתווך להזדמנויות שנקרות בפניו מחייבות אותו להתייחס אל מקומו הריאלי של הלומד ביחס לנלמד. הוא אמור להיות קשוב לסיטואציה שבה נמצא הלומד סביב פעולה לימודית כלשהי. שיח ריאלי משנה עם לומד יכול להתחולל בכיתת לימוד. זהו אתגר הניתן למימוש (Feuerstein et al., 1997; Schur et al., 2002; Schur, 2015).

למידה מתמדת במהלך החיים וריבוי הקולות בכיתה הלימוד

הלמידה המתווכת של פוירשטיין (Feuerstein et al., 2006) המתמקדת ביצירת שינויים ביכולת הלומד כאן ועכשיו רלוונטית לכיתת הלימוד המודרנית כפועל יוצא של שני האתגרים העומדים בפני ההוראה בכיתה. האתגר הראשון מתייחס אל הצורך להקנות ללומדים כלים חשיבתיים להתמודד עם למידה מתמשכת (זוהר, 1996). הלומד שחובש היום את ספסל הלימודים, צפוי להתמודד עם שינויים רבים במהלך חייו. הוא נדרש ללמידה מתמדת הן בשנות למידה ארוכות במסודות פורמאליים והן בצאתו אל עולם העבודה (Candy, 1991). תהליכי למידה ארוכים אלה מעצבים בהרבה היבטים את תחושתו לגבי המסוגלות שלו לתפקד בעולם. אנשים שאינם מצליחים לעמוד בדרישות הלימודיות בתחומי עיסוקם, מרגישים לעתים קרובות תחושות של כישלון, גם אם הם עוסקים בתחומים יוקרתיים. חוויה של שינוי בתפקוד החשיבתי בכל גיל, לדוגמה, ביכולת לעמוד בדרישות של התמודדות עם בחינות, מאפשרת ללומדים בגילאים השונים לחוש שינוי בתחושת המסוגלות העצמית ולהגיע לתחושה אופטימית יותר בהסתכלות שלהם על עתידם המקצועי. הדגש של הלמידה המתווכת על הפקת תועלת חשיבתית מהתנסות בלמידה מאפשרת ללומדים שונים לרכוש כלים להתמודדות עם הדרישות הגוברות והולכות של הלמידה המתמדת.

האתגר השני הוא לאפשר להוראה להיות משמעותית גם בכיתה ההטרוגנית (שור ואקסלרוד טייר, 2014). בכיתה הרגילה יושבים לומדים בעלי יכולות לימודיות ודרכי למידה מגוונות ביותר. הוראה משמעה להיות מסוגל ליצור ערוצי תקשורת מגוונים במהלך שיעור. על המורה להיות מסוגל להאזין לקולות המגוונים העולים מכיתתו בהקשר של הנלמד בה בזמן אמת. הלמידה המתווכת מאפשרת למורה להאזין לתהליכי החשיבה השונים המונעים מלומדים להצליח להתמודד עם מטלות לימודיות מסוימות. הלומדים יכולים להיות מודעים לתהליכי חשיבה שבהם השתמשו בהצלחה במטלות כלשהן, ולהשתמש בהם גם בהתמודדויות חדשות (פוירשטיין, 1998 עמ' 52-54). המורה אינו יכול להישאר ממוקד רק בצד התוכני של הנלמד, עליו לצאת מנקודת הנוחות של הידע אתו הגיע לכיתה אל האזנה למקומם של הלומדים בתהליך למידה נתון ולמתן מגוון של כלים להתמודדות עם הלמידה הנדרשת. תהליך ההוראה אמור להדגיש את התקשורת הרב-ערוצית הנדרשת בכיתה ההטרוגנית.

ראובן פוירשטיין הדגיש את המרכזיות של תהליכי חשיבה לצורך תפקוד לימודי. האפשרות להפיק תועלת מהתנסות לימודית מסוימת ולשפר את התפקוד בעת התמודדות עם אתגרים לימודיים עתידיים היא בעלת חשיבות בהסתכלות של המורה על תפקידו. תהליך ההוראה אינו אמור להתייחס אך ורק אל ההתמודדות המיידית עם הנושא הנלמד, אלא לחשוב גם על התועלת שהלומדים יכולים להפיק משיפור יכולת למידתם. פוירשטיין יצר כלים שמורים יכולים להשתמש בהם לצורך האזנה לתהליכי חשיבה של לומדים. התיאור המפורט של תהליכי החשיבה הפגומים המלווים כל לומד בהקשרים בהם הוא מתקשה לתפקד, הם

חשובים עבור מורים בכל תחומי הדעת (Feuerstein et al., 2006). השינויים החשיבתיים שלומדים חווים קלים יותר משינויים בתחומי ידע (Feuerstein et al., 1991), ולכן כדי להכין את הלומדים להתמודדות עם הדרישות של עולם משתנה, חשוב לצייד אותם במגוון של תהליכי חשיבה רלבנטיים כמו שנעשה בתכנית "העשרה אינסטרומנטלית" (פזרשטיין, 1998).

הבנייה של הבנה מושגית בתחומי דעת

הוראה של תחומי דעת שונים מצריכה להרחיב את ההתייחסות התיאורטית אל מעבר לנושאים בהם עסק ראובן פזרשטיין. אתיחס כאן לשלושה מרכיבים תיאורטיים, שמאפשרים להוסיף הבטים הכרחיים לצורך התייחסות להוראה של תחום דעת לימודי: הגישה הקונסטרוקטיביסטית להבנה מושגית, שלוש רמות של למידה ושתי רמות של הבנה מושגית על פי סוזאן קארי ויצירה של "מרחבי למידה" על פי מרטון.

1. הגישה הקונסטרוקטיביסטית להבנה מושגית

בסוף שנות השבעים של המאה ה-20 ובאופן רחב יותר משנות השמונים ואילך ישנה התייחסות רחבה לגישה הקונסטרוקטיביסטית כבסיס לתיאור של למידה משמעותית. קבוצת המומחים שתיארה לראשונה את הגישה הקונסטרוקטיביסטית כבסיס ללמידה בכיתה התבססה על מחקריו המקיפים של פיאז'ה (Driver & Easley, 1978). פיאז'ה התמקד בתיאורו באקטיביות של הילדים בדרך אל למידה והבנה של העולם סביבם. הגישה הקונסטרוקטיביסטית אימצה את גישתו זו של פיאז'ה גם בהתייחסות ללומדים מבוגרים יותר, כמו אלו המצויים בכיתות הלימוד של בתי הספר. על פי גישה זו הלמידה היא תהליך אינדיבידואלי אותו עובר הלומד תוך שהוא רוכש את הידע שלו על העולם ומארגן אותו בכוחות עצמו. אמנם בתהליך רכישת הידע יש ללומד אינטראקציות עם סביבתו הפיזית והחברתית, אך בסופו של דבר נדרש הלומד להיות אקטיבי בהבניה ובארגון המושגים שרכש ובבניית ההבנה המושגית העצמית מתוך מאמץ והבשלה ממושכת (ליבמן, 2013). מחקרים רבים התייחסו להתפתחות המושגית אצל ילדים ולהשוואת תפיסותיהם הראשוניות או האלטרנטיביות עם אלו המדעיות (Driver et al., 1985; Driver et al., 1994). פוזנר ועמיתיו (Posner et al. 1982) הגדירו למידה משמעותית כשינוי תפיסתי (conceptual change). הגישה הקונסטרוקטיביסטית שמה את הדגש על מרכזיות תהליך הלמידה. ליבמן (2013) הדגישה את העובדה שהלומד הוא המוביל את התהליך, ולכן הוראה אמורה להיות קשובה לתהליכים שהוא עובר.

בשנים האחרונות נעשו מחקרים רבים על תהליך ההתפתחות של הילד הצעיר, שמתארים את התהליך באופן שונה מזה שתיאר אותו פיאז'ה. שוני זה מחייב להרחיב את המבט על תהליכי הלמידה שחווים הלומדים וגם לשנות את התפיסה על מקומו של המורה בתהליך (שור, 2016).

2. שלוש רמות של למידה ושתי רמות של הבנה מושגית

סוזאן קארי (Carery, 2009) בספרה המקיף "מוצא התפיסות" ("The Origin of Concepts") התמקדה בתהליך הלמידה הארוך והמורכב של ילדים קטנים המתחיל מיד עם הלידה. לילדים הקטנים לוקח שנים ללמוד משמעות של מלים ולהבין מושגים. התיאור של קארי התייחס לקשר אל החושים החל בלמידה המתקשרת ישירות אל החושים והמשך בשני סוגים של הבנה של הילדים: זו הקשורה אל החושים, וזו המושגת כפועל יוצא מהינתקות מהם. ההתייחסות לשלוש רמות הלמידה ולשתי הרמות של ההבנה היא בעלת משמעות בהוראה בכיתה, שכן גם עם ילדי בית הספר המורה יכול לבחור ללמד ברמות שונות.

שתי רמות ההבנה אותן תיארה קארי הן:

א. "ליבת החשיבה" (core cognition) - היא רמת ההבנה המקושרת אל החושים.

לא מדובר בתפיסה חושית של צבע או צורה של גוף, אלא בהבנה הקשורה אל החושים. לדוגמה: למידת מלים מאפשרת לילדים לראות את סביבתם באופן מפורט יותר ולהכיר את פרטי העצמים המצויים בסביבה כלשהי. ראייה של חלקי הפרח מאפשרת להבין את תפקודו ואת האופן בו ינוע בתוכו חרק כלשהו. ילדים לומדים להתבונן בסביבה באמצעות מיון על פי צבע, צורה, גודל וכו'. ילדים מזהים מבנים בסיסיים של התא כשהם מתבוננים בו מבעד למיקרוסקופ. ארגון של רצף אירועים על פי זמן ומרחב גם הוא שייך להבנה ברמה זאת.

ב. "התיאוריות האינוטואיטביות" (alternative theories) - היא רמת הבנה

המתבססת על תיאוריות שונות. כדי להגיע להבנה כזו על הילד, על פי קארי, להתנתק מהתפיסה החושית כדי לחזור אליה בהמשך עם ידע המאפשר לארגן אותה ברמות הבנה אחרות. לדוגמה: קארי תיארה בפרוטרוט תהליכי למידה של כמה מושגים, כמו: הבנת כמות. מחקרים מראים שהבנת הכמות וקשירתה אל היכולת למנות נמשכת כשנתיים בין הגילאים שנתיים וחצי עד ארבע וחצי. בתחילת התהליך הילד מתייחס למילים הקשורות לספירה (למספרים) כמו אל מילים המתארות חפצים או אירועים בחייו. רק לאחר תהליך של למידה ארוך ורב שלבים הוא לומד להבין שספירה היא סוג פעולה מאוד מיוחד, ולמילים המתארות אותה יש תכונות ייחודיות השונות מאוד ממלים רגילות. בספירה יש מרחק קבוע בין מספר אחד לשני, והספירה מסתיימת עם השמעת המילה האחרונה שמבטאת את הכמות שנספרה. גם בגילאים מבוגרים יותר ישנם תיאורים של שינויים תפיסתיים המחייבים להינתק מהתפיסה החושית. לדוגמה, השינוי התפיסתי כפי שתואר אותו יוסף נוסבוים (Nussbaum, 1985) בהתייחסו אל מושג כדור הארץ, מחייב את הלומדים לצאת מנקודת המבט העכשווית שלהם שנעשית מתוך הסביבה בה הם חיים על פני כדור הארץ. עליהם לעבור בחשיבתם לנקודת מבט

המאפשרת לראות את כדור הארץ מהחלל, כמכלול. הוא טען, שהקושי בתהליך נובע מהצורך של הלומדים לצאת מתוך האגוצנטריות של תפיסתם את הסביבה בה הם חיים. הסביבה המוכרת שלהם מקבעת את תפיסתם במקרים רבים.

3. יצירה של "מרחבי למידה"

כדי לדעת משהו יש צורך להשוות בינו לבין מרכיבים אחרים. מרטון ועמיתיו (Marton et al. 2004) תיארו שיחה בין שלושה אנשים ילידי נפאל. אחד מהם יכול היה להגיד שהמארח דיבר בדיאלקט מקומי. שני האחרים לא יכלו לעשות זאת. ההבדל ביניהם היה שרק הראשון ידע לדבר גם בדיאלקטים נוספים של השפה הנפאלית. דבר זה מבהיר שכדי להבין שאדם דובר בשפה מסוימת שהיא ייחודית לארץ או למחוז כלשהם, יש צורך לדעת שיש שפות נוספות, חלקן דומות, ושבמקומות אחרים מדברים בהן. השוואה זו אפשרה למשוחח הראשון למקם את הדיאלקט המסוים באזור מסוים של נפאל תוך השוואה לדיאלקטים המדוברים במקומות אחרים. דוגמה זאת ממחישה את המרכזיות של תהליך ההשוואה ביכולת ההבנה. הבנה של סיטואציה או סביבה מסוימת אפשרית אם ניתן להשוות אותה לאחרות. כדי ללמד מושג או נושא לצורך הבנה, טוענים מרטון ועמיתיו, יש צורך ליצור ואריאציה או שינוי (variations) באופן שניתן יהיה להשוות את ההיבטים השונים של אותו מושג או נושא. אותו מושג נראה שונה בהקשרים שונים. לדוגמה, יום נראה שונה על פני כדור הארץ ועל פני הירח. השוואה ביניהם תוכל ללמד אילו היבטים נשארים קבועים (invariant) שהם יגדירו את המושג, בעוד שההיבטים האחרים יוכלו לאפיין את הייחודיות של הופעתו בהקשר כזה או אחר.

מסע חשיבתי לצורך הבנה ותהליכי אי ודאות

המסע החשיבתי מתייחס אל הגישות שתוארו לעיל, תוך הסתמכות על המחקרים המודרניים על למידת הילד הקטן. מחקרים אלה מרחיבים את התפיסה של הלמידה שתוארה על ידי הגישה הקונסטרוקטיביסטית (שור, 2016). שלוש הגישות שתוארו למעלה, מתארות מפה של התחנות אותן אמורים לומדים לעבור כדי להגיע להבנה מדעית של מושג או של נושא למידה. הלומדים אמורים להיות מסוגלים להשוות היבט מסוים של הנלמד להיבט אחר שלו. הם אמורים להיות מסוגלים לצאת מההבנה הראשונית ולעבור אל הבנה מתקדמת יותר של מושג כלשהו. תהליך זה מתקשר אל תפיסתם החושית רמת ההבנה של הנלמד נקשרת על פי קארי (Carey, 2009) עם התפיסה החושית של סביבה כלשהי. לא מספיק לתאר את הלמידה מנקודת המבט של המורה. נקודת המבט של כל אחד מהלומדים היא מאוד שונה. ישנו פער בין הוראה (נקודת המבט של המורה על תהליך הלמידה) לבין הלמידה (נקודת המבט של הלומדים). המורה קרוב יותר לנלמד ומכיר אותו טוב יותר. עבור הלומדים הקשר לנלמד הוא מורכב, והתהליך שבו הם יכולים להתקשר אליו הוא ארוך ומורכב בהרבה מזה המתואר על ידי המורה. כדי להגיע

לתקשורת שתאפשר ללומדים לנוע בחשיבתם בדרך אל הבנה, יש צורך להאזין להם כדי ליצור שיח משמעותי אתם. המסע החשיבתי מאפשר ללומדים לחוות תהליך למידה ארוך ומגוון כדי שיוכלו לחוות הבנה של הנלמד. כמו ילדים קטנים גם לומדים בכל גיל חווים למידה מושגית בתהליכים מורכבים וארוכים.

שינוי מושגי יתאפשר אם יוכלו לצאת ממקומם ולהתבונן בנלמד מנקודת מבט לא שגרתית. תהליך התיווך לשינוי מושגי אמור לכלול האזנה רחבה לתהליכים שחווים הלומדים, כולל תהליכי אי וודאות ותהליכים רגשיים הנלווים אל הצורך שלהם לצאת מאזור הנוחות של עצמם בכדי להגיע לידי הבנה. השיח המתווך אמור להתפתח מחוויה של סדרת אינטראקציות מתווכות שיאפשרו ללומדים לחוות היבטים מגוונים ובלתי צפויים של הנלמד ושיוכלו להעשיר את עולמם. המטרה של המסע החשיבתי היא לאפשר ללומדים להתנתק מהתפיסה העכשווית של הנלמד. המסע מאפשר ללומדים לצאת מאזור הנוחות שלהם בנוגע לנלמד ולשחרר אותם מהאילווצים הנובעים מההרגל להתבונן בו בדרך מסוימת. הפגישה עם הנלמד בהקשרים לא צפויים יכולה להפתיע את הלומדים ולאפשר להם לחוות למידה אינטנסיבית בכל אחת מן האינטראקציות המתווכות. בניית המסע מתחילה בבחירה של ההקשרים שבהם יפגשו הלומדים את המושג. בנייה של הוראה כמסע חשיבתי מאפשרת לתכנן את החוויה של הלמידה של הלומדים בנושא הנלמד. המסע החשיבתי מאפשר לבנות תהליך מודולרי ולהתאים אותו ללומדים המצויים בכיתה מסוימת.

תהליך הלמידה מחייב להתייחס לשני תהליכים סותרים שנעים לכיוונים מנוגדים. הראשון מתייחס **למטרות ההוראה** של המורה ולאמצעים שבהם הוא משתמש כדי לאפשר ללומדים ללוות את תהליך הלמידה המתוכנן. לעתים המורה מצליח להקנות ללומדים תהליכי חשיבה מתאימים המאפשרים להם להתמודד עם מטלות שבעבר התקשו בהן. התהליך השני מתייחס **לאילווצים המרחיקים את הלומדים מהבנת הנלמד**: המחסור בידע רלוונטי, ההבנה המושגית הראשונית הרחוקה מזו המדעית, שימוש לא נכון בתהליכי חשיבה בדרך להתמודד עם הנדרש ותהליכי האי וודאות המבטאים את הרגש הבא לידי ביטוי כשמתחוללת למידה שנוגעת בלומד. לכל אורך הלמידה, המורה אמור להיות קשוב לקשיים, ואמור לפנות עצמו ליצור קשר עם התהליכים של אי הוודאות שבאים לידי ביטוי בדרכים שונות אצל לומדים שונים. המורה אמור לשלב את התיווך האסרטיבי המקדם את ההגעה אל מטרת ההוראה עם זה האמפתי, המאזין לקשיי הלומדים. עליו להיות בו זמנית אסרטיבי ורגיש, מאתגר ואמפתי.

כאשר לומדים משנים את תפיסתם המושגית בנושא כלשהו, הם יודעים מאין הם יצאו, אבל לא לאן יוליך אותם השינוי. הלומדים מביעים רגשות מעורבים. כל לומד מתמודד באופן שונה עם תהליך השינוי בהבנה, ומביע באופן ייחודי את קשייו ואת הדרך שלו לנוע אל עבר הבנה. ההתמודדות עם תהליכי אי הוודאות היא מרכיב חשוב עבור הלומדים כדי

שיוכלו להגיע לידי הבנה. במחקר שערכנו נמצא שלומדים בגילאים שונים, גם מבוגרים, ניסו להסתיר בדרכים שונות את חוסר הידע שלהם בנושא הנלמד. עצם יצירת תהליך של שינוי בהבנה מערב תהליכי אי וודאות. אי לכך, נדרש המורה להתייחס לאופן המיוחד שבו התהליכים באים לידי ביטוי אצל לומדים שונים בנושא הנלמד (שור ונבו, 2016).

מסע חשיבתי אל הירח

ב-1993, כשהתחלתי לעבוד עם התלמידות בכיתה ט', חשבתי שהשילוב בין הלמידה המתווכת להוראת הפיזיקה בהקשרים אסטרונומיים יתבצע באמצעות שילוב בין תרגילים לפיתוח חשיבה של "העשרה אינסטרומנטלית" לבין מרכיבים שונים של תכניות להוראת פיזיקה ואסטרונומיה. אבל התלמידות לא היו מרוצות והתלוננו שבמערכת השעות שלהן כתוב המקצוע "פיזיקה" בעוד שהן למדו דברים אחרים. זו הייתה טענה נכונה ועניינית. זה חייב אותי לבנות שיעורים מסוג חדש שיאפשר שיח מתווך בשיעור התוכן עצמו. במקום ליצור אותו בהקשר של ענן נקודות, כמו בכלי ארגון נקודות שבו השתמשתי, החלטתי להשתמש בהקשרים אסטרונומיים כאמצעי ליצירה של השיח המתווך. ביקור בחשיבה בסביבות אסטרונומיות אפשר לתלמידות לחפש עקרונות שבאמצעותם התמצאו במרחב החדש. השתמשתי בצילומים שאתגרו את הלומדות, ובאמצעות תיווך אפשרו להן להבין שבסביבות שעל פני הירח ניתן להבחין במציאותו של יום או בקיומו של כוח כבידה. מטרת המסע החשיבתי אל הירח הייתה להבין עקרונות פיזיקליים שבאו לידי ביטוי על פני כדור הארץ. בסיום התהליך לאחר שהבינו את העקרונות, חזרו הלומדות בחשיבתן באמצעות תמונות אל כדור הארץ, ואז הצליחו לראות סביבות שונות על פני כדור הארץ באור חדש. החזרה אל כדור הארץ הייתה מרגשת מאוד עבור הלומדות.

האינטראקציות המתווכות התבססו על מסעות בחשיבה שביצעו הלומדות באמצעות צילומים של הירח, של כדור הארץ ושל החלל. התבוננו בתמונה 1 של כדור הארץ הנראה בשמי הירח שצולמה בדרך אל הנחיתה הראשונה על פני הירח על ידי אפולו 11, שמופיעה למטה. כדור הארץ נראה במופע, בצורה המזכירה את האופן בו הירח נראה מנקודת המבט של כדור הארץ. הקרקע של הירח נראית, כלומר: השמש מאירה אותה. אם יעמוד אדם על פניה, הוא יוכל לראות את השמש. משמע שסביבת הירח המצולמת מצויה ביום. כלומר: הצילום מראה את פני הירח ביום של הירח. השמיים של הירח שנראים בצילום הם שחורים גם ביום. רמת הניתוח הנוכחית היא של "ליבת החשיבה" שמקשרת בין ראייה לבין הפרטים הנראים בתמונה, ושמאפשרת ללומדים ליצור הבנה של מה שהם רואים בה. אין בשלב זה התייחסות לעקרונות המדעיים הגורמים לירח להיראות כפי שהוא נראה בתמונה. הניתוח עד כאן התייחס אל ה"מה". הבנה עמוקה יותר שתתייחס לרמת הבנה של "תיאוריות אינטואיטיביות" תתאפשר מתוך התייחסות אל ה"למה", אל העקרונות המדעיים, כפי שהם באים לידי ביטוי על פני הירח.

ההתבוננות בכדור הארץ הנראה מן הירח עוררה התרגשות בכיתה. הלומדות שאלו הרבה שאלות. היה ויכוח בכיתה מה הם גרמי השמיים הנראים בתמונה. היו שטענו שהירח נראה במופע וכדור הארץ הוא העצם החומרי הגדול. היו שטענו שלא ייתכן שכדור הארץ יהיה מעל לירח. כדי להשיב על השאלה התייחסנו לתהליכי חשיבה נדרשים. לדוגמה: "השלכת יחסים", כלומר: התייחסות אל ההתנסויות של הלומדות בעולם, שניתן היה לקשר אותן אל התופעות החדשות שצפו בירח. הלומדות ציינו שכדור הארץ נראה בתמונה כמו שהירח נראה לתושבי כדור הארץ. כדור הארץ נראה קטן כי הוא רחוק מהירח. יש היגיון בכך שכדור הארץ יראה מהירח באופן דומה לזה שהירח יראה לתושבי כדור הארץ. שניהם מוארים על ידי השמש, לכן יש בהם חלקים מוארים שפונים אל השמש ומצויים ביום, וחלקים המצויים בצל, ונמצאים בלילה. עיקרון חשיבתי נוסף שבו השתמשנו היה "שימור של קביעות", כלומר: שימור של עקרונות גם במקרים בהם חל שינוי באופן בו נראית התופעה. הירח נראה ביום באופן שונה מזה של כדור הארץ, אבל ניתן לאפיין את היום גם על פני הירח. האפשרות לראות את הקרקע שלו נובעת מהארה של השמש, דבר שקורה גם על פני כדור הארץ. התופעה נראית שונה אבל העיקרון המדעי המנחה דומה.

המסע החשיבתי לירח אפשר ללומדות לשאול שאלות לגבי התופעות שלא עלו אצלן, כשהתייחסו לסביבה המוכרת על פני כדור הארץ. ההשוואה בין כדור הארץ לבין הירח אפשרה ללומדות להבין שאותם עקרונות פיזיקליים יכולים לבוא לידי ביטוי בתופעות הנראות שונות. לדוגמה: רואים בתמונות אסטרונאוטים שעומדים או הולכים על פני הירח. ההליכה על פני הירח נראית בקפיצות, אבל בסוף כל צעד חזרו האסטרונאוטים ונגעו בקרקע של הירח. הצעדים שלהם היו ארוכים. ניתוח של דרך הליכתם מצביע על קיומו של כוח כבידה על פני הירח. כוח כבידה שהוא קטן יותר מזה שקיים על פני כדור הארץ. העיקרון המדעי הוא המסביר את קיומה של תופעה דומה, הליכה, המתאפשרת הן על פני הירח והן על פני כדור הארץ. אבל העובדה שההליכה נעשית בצורה שונה, מבטאת שעוצמת כוח הכבידה היא שונה. הבנה של העקרונות של כוח הכבידה היא ברמה של "תיאוריות אינטואיטיביות".

במסגרת לימודית אחרת ניסו כמה תלמידים בחטיבת הביניים להסביר לעצמם את התופעות החדשות אליהן נחשפו. הצילום של אסטרונאוטים העומדים על פני הירח הביא אותם לטעון שבירח כוח הכבידה מצוי רק בחלקו העליון, שרק שם לא יפלו האסטרונאוטים. אחרים טענו שכוח הכבידה החלש יותר, שקיים על פני הירח, משמעו שהוא שונה באופן מהותי מזה הקיים על פני כדור הארץ. יש על פני הירח "כוח כבידה חלש" שיכול למשוך גופים קטנים כמו אנשים או סלעים, אבל לא יצליח למשוך גופים גדולים יותר, כמו שמגנט ביתי אינו מצליח למשוך גופים גדולים אבל מצליח לקשור אליו סיכות. לומדים שלמדו על כוח הכבידה על פני כדור הארץ, התקשו להבין כיצד הוא בא לידי ביטוי על פני הירח, כשהתופעות שהתקשרו אליו נראו כה שונות (Stein et al., 2014).

מסע בדמיון למקומות חדשים

מסע חשיבתי דומה למסע ממשי בכך שהוא מאפשר ללומדים לצאת מהסביבות המוכרות להם ולפגוש מקומות חדשים ובלתי מוכרים. הכוח של המסע בדמיון הוא באפשרות להגיע אל מקומות שקשה להגיע אליהם באופן פיזי, וגם למקומות שבני אדם לא יכולים להגיע אליהם כלל, כמו למציאויות לא קיימות או למקומות רחוקים מאוד או לזמנים שהיו או שיהיו. אנשים יכולים לנוע בקלות בחשיבתם, לעבור מרחקים גדולים או להגיע למפגשים עם דמויות מהעבר. הם יכולים לעבור בחשיבה בזמן ובמרחב, ללא הגבלות. הגעה למקומות לא מוכרים מאפשרת לשאול הרבה שאלות, בעיקר אם הם דומים במרכיבים מרכזיים למציאויות מוכרות. עקרונות מדעיים שנראו ברורים בסביבות המוכרות, כמו: יום ולילה וכוח כבידה, נראים בלתי מובנים בייצוגים החדשים בסביבות החדשות. השאלות הנשאלות: האם אותם עקרונות יכולים להסביר את המציאויות החדשות? מאפשרים להתייחס באופן עמוק ורחב יותר אל הנלמד.

ההתמודדות עם הנלמד אינה מתייחסת רק לתחום של הידע התיאורטי, אלא מערבת חוויות. הנסיעה אל עולמות רחוקים מוציאה את הלומדים אל תחושה של חוסר שליטה בנלמד, ואל נכונות להכיר בו היבטים בלתי שגרתיים (גופניק, 2013). היא מאפשרת ללומדים להכיר סביבות והקשרים חדשים ולהרחיב את אופקיהם. הלמידה באה לידי ביטוי בשפות שונות, כמו: תמונות או ציורים שמרחיבות את אפשרויות הביטוי של הלומדים. האתגר הלימודי בתחומי ידע נרחבים מאפשר ללומדים להתמודד בדרכים חדשות עם הבנה של נושאים מגוונים. התהליך המתאגר מערב תהליכים של אי ודאות שמלווים את החיפוש אחר ההבנה: לאחר שהתרחקו מנקודת המוצא של הבנתם הראשונית, הם מחפשים את דרכם במציאות החדשה. התיווך חשוב כדי לערב את לומדי הכיתה בתהליך. כיתה מביאה אתה בהכרח ראייה רחבה יותר של הנלמד מאשר זו של המורה. שיחה בכיתה יכולה לאפשר ללומדים למצוא עוגנים בדברי חבריהם. למידה היא תופעה חברתית. קבוצת לומדים אם היא מרכזת מאמצים משותפים היא בעלת עוצמה רבה בהתמודדות עם בעיות מורכבות וביכולת לנתח מצבים לא צפויים באופן יצירתי. עם זאת לומדים מנסים לעתים להסתיר את חוסר הידיעה שלהם מפני חבריהם. בשיח על הנלמד בא לידי ביטוי גם המקום החברתי של הלומד הספציפי. זה הנחשב לידען בתחום יתבטא באופן שונה מזה שנחשב בקבוצה לליצן של החבורה. אם כי דווקא ביציאה מהמציאויות הרגילות יש פוטנציאל שלומדים יהיו מוכנים לצאת מתוך תוויות חברתיות ששמו עליהם. המסע בחשיבה הוא חשוב כדי למקם את הלומדים במקום חופשי יותר ומשוחרר מהאילוצים השונים של הסביבה, גם הפיזיים וגם החברתיים.

כפי שצוין לעיל, התלמידות נהנו מהלמידה של המושגים המדעיים בהקשר האסטרונומי ומהתהליך שחוו במסע החשיבתי. במחקר נבדק השינוי בהבנתן את מושג כדור הארץ, השינוי בידע המדעי, והשיפור בחשיבה הפיזיקלית והכללית. בכל המרכיבים האלו נמצא

שיפור משמעותי (Schur, 1999; Schur et al., 2002). התוצאות הראו שאם הקדישו זמן למידה מתאים ויצאו מהאגוצנטריות התפיסתית שלהן, הן הגיעו ללמידה משמעותית ולהיכרות רב ממדית עם הנלמד. השימוש בנושא מאתגר כמו פיזיקה בהקשרים אסטרונומיים עם קבוצת תלמידות שהוגדרו כלקויות למידה הראה שהן הצליחו להתמודד בצורה טובה עם האתגר. בנוסף הן סיפרו שהתגאו בפני חברותיהן על הנושא שלמדו. בית הספר ארגן במשך כמה שנים תערוכה אסטרונומית שבה הציגו הלומדות בפני הוריהן פרויקטים שעשו ואף הרצו בפניהם על הנושאים שחקרו. הדבר היה חשוב לחיזוק הדימוי העצמי שלהן. ללומדות שנחשבו לעתים ליותר חלשות בבית, הייתה אפשרות להתגאות בידע ובעשייה לימודית שאחיהם לא חוו אותה.

בעשרים השנים האחרונות התנסו קבוצות רבות של תלמידים בלמידה על פי עקרונות המסע החשיבתי. כשהתחלנו לחקור את תהליכי אי הוודאות של קבוצות הלומדים השונות שחוו מסעות חשיבתיים בתחומים שונים, חוו חלקם חזרה על האינטראקציה הראשונה שבה התנסו הלומדות באולפנת נווה רוחמה בתקופת הניסוי. כמה סטודנטים במסגרות אקדמיות שונות התקשו להגיד אם החלק המואר של כדור הארץ הנראה בתמונה 1, מצוי ביום או בלילה. מספר רב יותר של לומדים התקשו להגיד אם הקרקע הנראית בתמונה הסביבה על פני הירח מצויה ביום או בלילה. התחושה של חוסר היכולת לענות על שאלות שנראו לסטודנטים כפשוטות, ולמרות זאת לא ידעו כיצד לענות עליהן, גרמה להם מבוכה לגבי התהליך שחוו. מקומות מוכרים כמו כדור הארץ מנקודת מבט לא שגרתית או מקומות מרוחקים הנראים בבירור כמו הירח, הביאו את הלומדים לידי אינטנסיביות של למידה ולידי התלבטות אמתית לגבי העקרונות המדעיים. הסטודנטים שהיו ברובם אנשי חינוך, חוו את השילוב בין למידה משמעותית לבין תחושות של אי ודאות שהתחוללו אצלם בעת ובעונה אחת. אותה למידה מאתגרת שאפשרה להם להגיע להבנה של הנלמד, עוררה אצלם תחושות של אי ודאות שהתבטאו בהתנגדות וברתיעה יחד עם סקרנות ורצון להמשיך וללמוד. האינטראקציות המתווכות אפשרו ללומדים לצאת מנקודת הנוחות שלהם, דבר שמהווה דרישת קדם כדי שלמידה משמעותית תתחולל. ליציאה זו היה תוצר לוואי משמעותי: הלומדים חוו קשיים רגשיים וחשיבתיים בתהליך. האומנות של התיווך באה לידי ביטוי ביכולת להאזין לתהליכים שחוו הלומדים ולנווט את התהליך המורכב של למידה לצורך הבנה.

תוצאות מחקרים על המסע החשיבתי



תמונה 1: כדור הארץ הנראה מהירח

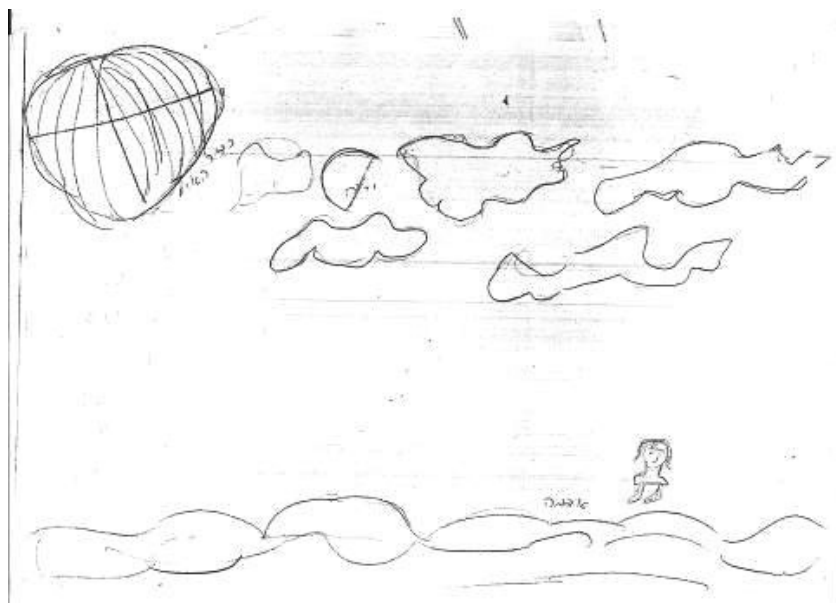
ההתנסות בכיתה באולפנת נווה רוחמה שתוארה למעלה הייתה הבסיס לכתיבת ספר לימוד "מסע חשיבתי אל הירח" (שור, 1998; שור ואוריון, 2002) שהתקבל להיות חלק מתכנית הלימודים במדעים בארץ בחטיבות הביניים. בעקבותיו פיתחנו את ספר הלימוד "מסע חשיבתי אל מאדים" שהיה חלק מהתכנית לבגרות בחטיבה העליונה במסגרת מוט"ב (שור, ברנד ויאיר, 2002). במשך 12 שנים נמשכה השותפות במחקר על שיטת המסע החשיבתי בין יגאל גלילי, ראש המחלקה להוראת המדעים באוניברסיטה העברית, לבני. במחקרים השונים השתתפו סטודנטים לדוקטורט ולמאסטר. המחקר התמקד בהוראת מושגים מדעיים כמו: משקל וכוח כבידה, המחזור של יום ולילה ומאפייני חיים שנחקרו עם מגוון אוכלוסיות. תכנית לימודים פותחה עבור תלמידים שנשרו מהמסגרות הלימודיות השונות. התכנית התקבלה כתכנית ארצית (Eckstien et al., 2008). כמה מחקרים בינלאומיים נערכו כששיאם היה במחקר שכלל שש ארצות, ושבמסגרתו חקרו את המסע החשיבתי במסגרות שונות (Galili et al., 2012). מאמרים שונים נכתבו במסגרת המחקרים באוניברסיטה העברית (Schur & Galili, 2009; Schur et al., 2009; Schwarz et al., 2011; Stein et al., 2014).

בהמשך נכתבו כמה מאמרים בעברית: שור (2009): שור (2012), שור ואקסלרוד טייר (2014) ושור ונבו (2016), שפותחים פתח להבין את תהליך ההוראה מתוך הקשבה למקומם של לומדים. נבו (2010) טענה שישנה חשיבות להאזין לקולם של התלמידים בהקשרים נרחבים של החינוך. המאמרים שלמעלה מדגישים את המרכזיות של ההקשבה ללומד בזמן אמתי כחלק מרכזי ביכולת ליצור תקשורת מתווכת בכיתה.

בקורסים אקדמיים רבים נכתבו עבודות רבות בהן היה יישום של העקרונות של המסע החשיבתי במקצועות לימוד רבים ומגוונים, כמו: היסטוריה, ספרות, מדעי המחשב, מתמטיקה וגיאוגרפיה. המסעות החשיבתיים יושמו על גילאי גן הילדים, היסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה.

המקרה של תמי

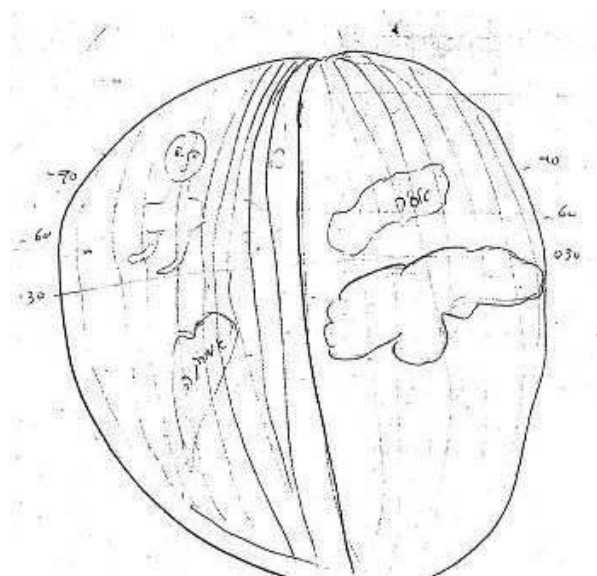
להלן יובא חקר מקרה של יישום המסע החשיבתי שמתייחס לשינוי תפיסתי במושג כדור הארץ ולתהליכי אי הוודאות שנלוו אליו. תמי (שם בדוי) הייתה תלמידת כיתה ח', בת 14, כשנערך המחקר. היא עלתה מאתיופיה שלוש שנים קודם לכן והתגוררה ברחובות. היא דיברה עברית טובה שכן למדה אותה באדיס אבבה שם המתינה כמה שנים עם הוריה עד שהתאפשרה עלייתם ארצה. במהלך השנה למדה הכיתה של תמי במסגרת לימודי הגיאוגרפיה על כדור הארץ. תהליך למידתה תואר בשני מאמרים (שור, 2012; Schur & Valanides, 2005). לתמי הייתה בעיה לחבר עצמה אל כדור הארץ שנלמד במסגרת גיאוגרפיה. תחושת הניתוק הייתה קשורה לקושי שלה להתחבר אל ישראל שמבחינתה הייתה חלק מכדור הארץ. בתהליך ההוראה הראו ללומדים את הגלובוס כמודל של כדור הארץ. תמי למדה עובדות לגבי כדור הארץ, אבל התקשתה לחבר אותו אל עולמה. בציור שציירה (ציור 1) היא מיקמה את כדור הארץ בשמיים, בטענה שהיא מעולם לא ראתה אותו במציאות. היא ציירה את כדור הארץ בשמיים, כשהתייחסה בציור לאינפורמציה מדעית (קווי אורך, קו רוחב - אולי קו המשווה). ליד כדור הארץ ציירה את הירח. היא רשמה את השמות: כדור הארץ והירח בציור. היא ציירה גם את העננים שהסתירו את כדור הארץ ואת הירח מעיני הצופה העומד על פני כדור הארץ. היא ציירה עצמה עומדת מעל לאדמה. הציור שלה יכול לקבוע שהבנתה את מושג כדור הארץ הייתה ברמה של מושג 1, המושג הראשוני שבו הגדיר יוסף נוסבוים את התפתחות ההבנה המושגית של כדור הארץ (Nussbaum, 1985).



ציור 1: כדור הארץ בשמיים. תפיסה ראשונית של תמי את כדור הארץ. תפיסה 1 ברצף של נוסבים.

התיווך לתמי נעזר בתמונה 1 שלמעלה, ובתמונה של האסטרונאוט אולדרין העומד על פני הירח (אפולו 11). לתמי לא היה צריך להוסיף אינפורמציה מדעית כי היא ידעה אותה. התיווך התמקד ביכולת של תמי לחבר עצמה אל כדור הארץ. שאלנו אותה אם מקומות שאותם הכירה היו קשורים לכדור הארץ הבלתי נראה שציירה. חיבור לכדור הארץ משמעו: שהארץ אינה קשורה אל תמי כלל, כמו כדור הארץ. היא אמרה שישראל קשורה אל כדור הארץ, משמע: שמנותקת ממנה. אבל כששאלנו אותה לגבי רחובות, העיר בה גרה, היא לא יכלה לחבר אותה לכדור הארץ. אבל דרך ההתייחסות לרחובות שאליה תמי הייתה מחוברת, התעוררה אצלה השאלה אם ישראל אכן מחוברת לכדור הארץ. הניתוק שלה מכדור הארץ כבר לא היה כל כך מוחלט.

עכשיו תמי ציירה ציור שני והפעם חיברה עצמה לכדור הארץ. אבל לא לכדור הארץ האמתי, כי אם לכדור הארץ המתואר כגלובוס (ציור 2). היא מיקמה עצמה בין היבשות אמריקה ואסיה. עכשיו גם היבשות היו על פני אותו כדור הארץ שציירה שעליו היו גם קווי אורך וגם סימונים לקווי רוחב. הדמות שציירה על פני הגלובוס, כלומר: הדמות של עצמה לא הייתה מחוברת לקרקע כלשהי. קשה להבין איך הדמות המצוירת הייתה יכולה להחזיק עצמה על פני הגלובוס או לחילופין לחיות על פניו.



ציור 2: תמי מיקמה עצמה על פני הגלובוס, המייצג את כדור הארץ

בשלב הזה של התיווך חשה תמי עייפות. היא עברה כבר תהליך למידה משמעותי. היא אמרה שהשאלות על כדור הארץ היו יותר מדי בשבילה: "לא יודעת בשביל מה צריך את השאלות האלה". תמי הייתה במבוכה. דווקא בשלב מתקדם של הלמידה היא הרגישה שאינה יכולה יותר. כדי להתקדם בהבנתה היא יצאה מאזור הנוחות של עצמה. עכשיו כבר לא ניתקה עצמה לגמרי מכדור הארץ, דבר שמבחינה רגשית היה נוח עבורה. היא חיברה אותו אל מקומה, אבל הבינה שהגלובוס אינו התחנה האחרונה של הלמידה. בשלב הזה הרגישה עייפות, והייתה מוכנה להפסיק את התהליך. בתיווך ניסינו לעודד אותה להמשיך: "כדי שתוכלי לדעת איפה את חיה, איפה את גרה" אמרנו לה. והיא ענתה: "אני גרה על האדמה". עכשיו המבוכה שלה חלפה. היא חשה מחוברת לקרקע. על הקרקע היא חשה בטוחה. החרדה שלה פחתה.

כעת הצענו לתמי השוואה נוספת עם הירח. מהתבוננות מחודשת באולדרין העומד על פני הירח, היא הבינה שאנשים אכן יכולים לעמוד על פני הירח. מהבנה זו עברה להשוואה עם כדור הארץ. עכשיו הבינה שאנשים יכולים לעמוד על פני כדור הארץ. היא הבינה שאם אנשים יכולים לעמוד על פני הירח, הרי שהם יכולים לעמוד גם על פני כדור הארץ. עכשיו כבר לא ניתקה עצמה מכדור הארץ. היא הכניסה עצמה יחד עם הקרקע אל תוך כדור הארץ (ציור 3). היא ציירה את עצמה עומדת על פני הקרקע. עכשיו הציור שלה דומה לתפיסה 2 של נוסבוים (Nussbaum, 1985). מהשוואה בין ציור 1 לציור 3 ניתן לראות

שינוי מושגי ברור. מעבר מתפיסה 1 לתפיסה 2 על פי נוסביום. אמנם עדיין רחוק מהתפיסה המדעית, תפיסה 5, אבל ניתן להבחין בבירור בשינוי התפיסתי שהתחולל.



ציור 3: תמי הציבה את הקרקע, עליה עמדה, בתוך כדור הארץ. תפיסה 2 כרצף של נוסביום.

לסיכום, בתהליך הלמידה היה מעורב הקושי של תמי להתחבר אל ישראל. למידה של מושג מדעי, כדור הארץ, הביאה אותה להתמודד עם הכאב הפנימי שלה והיא סירבה להתחבר אל המושג שלמדה במשך שנה שלמה, והציבה אותו בשמיים. ההבנה הראשונית שלה את כדור הארץ הראתה את הסירוב שלה להתחבר אל כדור הארץ. היא ידעה אינפורמציה מדעית על כדור הארץ, אבל לא הצליחה להתחבר רגשית אל המושג הנלמד. התיווך שלנו התמקד באפשרות של תמי להתחבר אל מקומות שונים, אותם הכירה, והחיבור שביצעה ביניהם לבין כדור הארץ. תהליכי אי הוודאות היו בשיאם כשתמי עזבה את תפיסתה הראשונית, והצליחה לחבר עצמה אל הגלובוס. כאן הייתה מוכנה לעצור את התהליך שלא היה קל עבורה מבחינה רגשית. אבל כמה מילות עידוד ותיווך נוסף עם התמונה של אולדרין על פני הירח, אפשרו לתמי להסביר אותם באופן שונה מאשר קודם לכן. היא הצליחה להכניס את עצמה יחד עם הקרקע שעליה עמדה לתוך כדור הארץ מתוך הבנה שניתן לעמוד על הירח, וזה אפשר לה להבין שניתן לעמוד גם על פני כדור הארץ. היציאה מתוך ההקשר המוכר הייתה קשה לתמי בהתייחסות שלה אל תהליך הלמידה, אבל אפשרה לה להבין את המושג הנלמד בצורה משמעותית ולהגיע לשינוי תפיסתי ולמעבר מתפיסה 1 לתפיסה 2 של כדור הארץ. תמי התייחסה באופן רחב אל עולמה בתהליך הלמידה. השינויים שחוותה התאפשרו מתוך הנכונות שלה לשלב את

הנלמד עם תחושות מורכבות שהיו לה לגבי המעבר מאתיופיה לישראל. יש לכך משמעות בהבנה שתהליך הלמידה הושפע מתפיסות רחבות של הלומדת לגבי תהליכים שחוותה בחייה, וכן ששינוי בתפיסה מאפשר לה לשנות תפיסות רגשיות לגבי מצבה.

סיכום: הוראה אמיצה לצורך הבנה

לעתים קרובות מורים מתקשים להתנתק מנקודת המבט שלהם על תהליך ההוראה והלמידה. נקודת המבט שלהם מתמקדת בתוכן הנלמד, במושגים ובמרכיביהם. לא פעם, נקודת המבט הזו מקשה על המורים ליצור תקשורת עם הלומדים בכיתותיהם, מכיוון שתפיסותיהם הראשוניות של הלומדים ותהליכי החשיבה ואי הוודאות מביאים אותם למקום שונה מאוד מזה של המורה בתהליך המתרחש בכיתה. האפשרות ליצור שינוי בהבנה אצל הלומדים בכיתה מחייבת הן את המורה והן את הלומדים להשתנות. על המורה להאזין למקומם של הלומדים ולתווך להם את הנלמד באופן שיתקשר לעולמם. המורה אמור להיות מודע לקושי שחווים הלומדים בתהליכי שינוי. כיוון שמטרתו ליצור אותם תהליכים, עליו להיות מוכן להתמודד עם הדואליות של התהליך. מצד אחד הצורך ליצור סיטואציות שיאפשרו ללומדים להשתנות, ומצד שני להיות קשוב ולהתערב באמפתיה במקומות בהם יש צורך בתמיכה כדי שהלומדים יוכלו להיכנס לתהליך השינוי שהם חווים ולהתמיד בו לאורך זמן.

הוראה לצורך הבנה משמעה שהלומדים יעברו תהליכי שינוי. לא קל להשתנות בכל תחום, ובוודאי כשמדובר בתחום של ידע והבנה. ללומדים יש דרכים רבות ומגוונות להתנגד לשינוי שהמורה מבקש לחולל בידיעותיהם ובהבנתם. דרכי התנגדות ייחודיים אלה שייכים לתהליכי אי הוודאות שהם חווים. האזנה לתהליכים אלו וזיהוי הייחודיות של התהליכים שעוברים לומדים שונים, מאפשרים למורה לפתוח שערים פנימיים אצל הלומדים, וליצור אתם שיח אישי, ולעתים אינטימי, בתהליך הלמידה. השימוש במונח "אינטימי" בתהליכי למידה אולי נשמע שלא במקומו ואף מפחיד, אבל אני מתכוון לכך שלומדים לא בקלות מאפשרים למורים להיכנס אל המחוזות של חוסר הביטחון וחוסר הידע שהם עוברים. תהליך הלמידה לעתים מייאש, ולעתים נראה ללומד מסוים שאין לו שום סיכוי להצליח בנושא או במטלה מסוימת. גם טעויות לא צפויות יכולות לגרום ללומדים להיסגר ולא לרצות ללמוד נושאים מסוימים. לדוגמה: באחד הקורסים טענה סטודנטית מובילה ואמרה שכדור הארץ, הנראה בתמונה 1, הוא בלילה בחלקיו המוארים. כשהבינה שטענה, הפסיקה לתפקד בשיעורים הבאים. חודשיים מאוחר יותר הגיעה אליי, ואמרה לי שלמדה על עצמה רבות בתהליך, כשלא הייתה מודעת לכך, שהיא כל כך רגישה לטעויות. השיחה על הרגישות והטעויות הייתה מאוד כנה וארוכה. מורה מאזין יכול להגיע אל מחוזות שלומדים משתדלים להסתיר. דווקא עובדה זו מחייבת את המורה להיות רגיש ואמפתי.

בתחילת תהליך הלמידה גם המורה וגם הלומדים נמצאים לעתים קרובות בתחושות של ביטחון במקומם. נוח להיות במקום המוכר, ולא לצאת ממנו אם לא צריך, גם אם הוא מכיל תפיסות שגויות לגבי הנלמד. לעתים גם במהלך של הוראה לצורך העברת ידע לא נדרש הלומד לצאת ממקומו. לעומת זאת הוראה לצורך הבנה מחייבת שהלומדים יצאו מנקודת המבט האגוצנטרית המאפיינת את התפיסה הראשונית, ויחוו תהליכי שינוי. אותן מטלות שמצליחות לגעת בלומד ולהוציאו ממקומו הראשוני, גורמות ללומדים לחוות תהליכי שינוי וגם תהליכי אי ודאות בעת ובעונה אחת. בעת מסע חשיבתי הלומדים עשויים לחוש חוויות כאלה. תהליכים אלה מהווים הזדמנות עבור המורה ליצור שיח עמוק עם מקומו המורכב של הלומד. על המורה להיות אמיץ בהוראתו כדי ללמד לצורך הבנה, כי הוא יודע שייוצרו תהליכים מורכבים במהלך השינוי, ובכל זאת הוא מחליט להתמודד עם המורכבות של התהליך, במחשבה שהרווח יהיה רב מההפסד. ישנו סיכוי שהלומדים יחוו שינוי בהבנתם ויהיו מוכנים לחוות תהליכים כנים של תקשורת עם המורה ועם חבריהם בכיתה, ולא ימקמו את הנלמד בשמיים, הרחק מהם. הכניסה להוראה קשובה מצריכה את המורה להכיר את הסיכויים והסיכונים ולבחור באתגר שאינו פוחת עם חלוף הזמן. בכיתות של נוער בסיכון יש צורך ברור יותר ליישם את עקרונות ההוראה הקשובה בכיתות.

המסע החשיבתי הוא אמצעי ליצירת הוראה קשובה המאפשרת ללומדים לחוות למידה חווייתית ומרחיבת אופקים. המסע בחשיבה, בדמיון, מאפשר ללומדים לשחרר עצמם מהמגבלות שהסביבה הפיזית והסביבה האנושית מטילים עליו. המסע מורכב משורה של אינטראקציות מתוכננות שמטרתן ליצור סדרה של חוויות למידה בהקשרים מגוונים סביב הנלמד. המתווך יכול לחוות תקשורת מגוונת עם הלומדים השונים לאורך זמן. המסע החשיבתי מזמן למורים וללומדים חוויה בלתי צפויה של למידה, שכן למידה משמעותית מוציאה את הלומדים ממקומם ההתחלתי ביחס לנלמד, ומאפשרת להם לחוות תהליכים אינטנסיביים ולא צפויים שהמורה אמור להגיב עליהם. המסע החשיבתי מאפשר הן למורים והן ללומדים להגיע למחוזות חדשים של הבנה של הנלמד. התהליך מתאפשר אם נוצר שיח בין המורה ללומדים, המצריך הקשבה הדדית. ישנה חשיבות מיוחדת לחוויה של למידה משמעותית עבור נוער שחווה קשיים ונפילות בדרכו הלימודית. מורים אמורים להיות אמיצים כדי לנסות לאתגר לומדים ולתת להם הזדמנות לצאת ממקומם במהלך תהליך הלמידה.

מקורות

- גופניק, א' (2013). **התניוק החושב: גילויים מפתיעים על יכולותיהם השכליות של תינוקות ופעוטות**. תל אביב: מטר.
- ליבמן, צ' (2013). **ללמוד, להבין לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית: קונסטרוקטיביזם בחינוך** (עמ' 13-43). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- פירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה**. תל אביב: האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון.
- נבו, י' (2010). **הילד ותכנון הלימודים - הקשבה לקולות של תלמידים בבית הספר, הלכה ומעשה בתכנון לימודים**, גיליון 21 (עמ' 68-69). ירושלים: משרד החינוך. אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/HalachaVemase/Last
- שור, י' (1998). **מסע חשיבתי אל הירח**. ירושלים: מעלות.
- שור, י' ואוריון, נ' (2002). **מכדור הארץ אל הירח**. רחובות: מכון וייצמן.
- שור, י', ברנד, ר' ויאיר, י' (2002). **מסע חשיבתי אל מאדים**. תל אביב: מט"ח והאוניברסיטה הפתוחה.
- שור, י' (2009). **מסע חשיבתי - יצירת דיאלוג תיווכי להוראת מושגים**. **תהודה**, 28, 43-52.
- שור, י' (2012). **תיווך לשינוי תפיסתי של כדור הארץ**. **במעגלי חינוך**, 3, 59 - 85.
- שור, י' ואקסלרוד-טייר, נ' (2014). **למידה דינמית - ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית**. **במעגלי חינוך**, 4, 96 - 127.
- שור, י' ונבו, א' (2016). **תהליכי אי וודאות בלמידה לצורך הבנה**. **דפים**. התקבל לפרסום.
- Candy, Philip C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco, CA.
- Carey, S. (2009). *The Origin of Concepts*. Oxford: Oxford University Press.
- Driver, R. and Easley, J. (1978). *Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students*, *Studies in Science Education*, 5, 61-84.

Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). Some features of children's ideas and their implications for teaching. In R. Driver, E. Guesne & A. Tiberghien, (Eds.), *Children's Ideas in Science*. NJ: Open University Press, Milton Keynes

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (1994). *Making Sense of Secondary Science: Research into Children's Ideas*. New York: Routledge

Eckstien, O, Galili, I. & Schur, Y. (2008). The effect of Thinking Journey (TJ) based teaching on the Understanding and Thinking of youth at risk students regarding "Day-Night cycle" and "rotational axis. Presentation at GIREP 2008 conference. Nicosia. Cyprus.

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L. & Rand, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: ICELP Publications.

Feuerstein, R., Feuerstein, Ra. & Schur, Y. (1997). Process as Content - in regular education and in particular in education of the low functioning retarded performer. In A.L. Costa & R.M. Liebmann (Eds.), *If process were content: sustaining the spirit of learning*. Ca: Corwin Press.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Egozi, M., & Ben-Shachar-Segev, N. (1991). 'Intervention programs for retarded performers: goals, means and expected outcomes.' In L. Idol & B. Jones (eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implication for Reform*. Erlbaum, Hillsboro, NJ, Vol. 2, pp. 139-178.

Galili, I., Schur, Y., Weizman, A., Stein, H., Eckstien, O., Nezer-Tarcic, Moria. (2012). *Science Education in Israel: Perspective on the Situation and Problems of Innovation*. TRACES final report.

Lebeer, J. (1994). *You are more than your brain*. University of Antwerp. Antwerp.

Marton, F. & Tsui, A.B.M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

Nussbaum, J. (1985). The Earth as a cosmic body. In Driver, R. Guesne, E. & Tiberghien, A. (eds.), *Children's Ideas in Science*, NJ: Open University Press, Milton Keynes.

Posner, G., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.

Schur, Y. & Galili, I. (2009). Thinking Journey: A New Mode of Teaching Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 627-646.

Schur, Y. & Valanides, N. (2005). Earth in the Sky: Cultural and Personal Aspects of the Concept of Earth. In D. Koliolopoulos & A. Vavouraki (Eds.), *Science Education at the Crossroads: Meeting the Challenges of the 21st Century* (pp. 135-149), EDIFE, Athens, Greece.

Schur, Y. (1999). *Constructivism and Mediated Learning Experience as a Basis for a Process of Conceptual Change in Students' Concepts of Earth*, Unpublished Ph.D. thesis, University of Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.

Schur, Y. (2015). Thinking Journeys in the Classroom - the Power of Uncertainty and Mediation. Professional Development Today - PDT. Special Edition: Unlocking Learning Potential - Feuerstein's Legacy. 18.1 pp. 44 - 53.

Schur, Y., Galili, I. & Shapiro, T. (2009). Multiple Perspectives of Science Learners using Thinking Journey for Understanding the Day-night Concept. *Journal of Science Education*, 10(2), 94-98.

Schur, Y., Skuy, M., Zietsman, A. & Fridjhon, P. (2002). Thinking Journey based on constructivism and mediated learning experience as a vehicle for teaching science to low functioning students and enhancing their cognitive skills. *School Psychology International* 23, 36-67.

Schwarz, B., Schur, Y., Pensso, H. & Tayer, N. (2011). Perspective Taking and Synchronous Argumentation for Learning the Day/Night Cycle. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 6(1), 113-138.

Stein, H., Galili, I. & Schur, Y. (2014). Teaching A New Conceptual Framework of Weight and Gravitation in Middle School. *Journal of Research in Science Teaching (JRST)*. DOI: 10.1002/tea.21238

סגנונות הורות, מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי ולימודי של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל

ד"ר יוסי יפה¹

תקציר

במחקר זה השתתפו 116 הורים לילדים עם צרכים מיוחדים שדיווחו על הקושי הראשוני של ילדיהם ועל מצבם הלימודי בהתבסס על הערכות הלימודיות הרשמיות שהיו בידיהם מטעם בית הספר. מדגם הילדים מייצג באופן לא פרופורציונלי שש שכבות גיל ($\bar{X}=9.23$, $SD=1.85$) ו-3 קבוצות לקות עיקריות (הפרעות קשב, לקויות למידה ולקויות מורכבות). באמצעות ניתוחי רגרסיה מרובי משתנים נמצא כי סגנון הורי ומעורבות הורית בבית הספר הסבירו שיעור ניכר מהשונות בתפקוד החינוכי של ילדים עם הפרעות קשב ולקויות מורכבות המשולבים בבית הספר הרגיל. בקבוצה הראשונה תיווכה מעורבות הורית במובהק את הקשר בין סגנון ההורות לתפקוד הילדים. סגנון הורי ומעורבות הורית אף תרמו לסירוגין להסברת ההישגים הלימודיים בכישורי השפה ובמקצועות המתמטיים (בהתאמה) בקבוצה הכללית, אם כי במידה צנועה יותר. בכל המקרים שבהם נמצא קשר מובהק בין סגנון הורי לתפקוד לימודי וחינוכי, הצביע הדבר על עדיפות תפקודית לילדים להורים סמכותיים בהשוואה לילדים להורים הסמכותניים. המשמעויות התיאורטיות והחינוכיות של הממצאים הללו נידונות על רקע הספרות הרלוונטית.

מבוא

תחום סגנונות ההורות וגידול ילדים זוכה מזה זמן רב למקום מרכזי בשיח התיאורטי והמחקרי בחינוך והתפתחות ילדים. חשיבות התפקוד ההורי בזיקה להתפתחות הפסיכולוגית של ילדים נידונה באופן כללי, אך טרם נחקרה לעומקה בכל הקשור לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים. מרבית הספרות המחקרית הרלוונטית התמקדה בהשלכות הלכות של הילד על ההורים ובני המשפחה. המחקר הנוכחי יעסוק בבדיקת הקשר בין הסגנון ההורי ומעורבות ההורה בבית הספר לתפקוד החינוכי של ילדים עם צרכים מיוחדים.

סקירת ספרות

חקר סגנונות ההורות התפתח כחלק מהעיסוק הרחב בתהליכי סוציאליזציה המתקיימים בין הורה לילד. תיאורטיקנים וחוקרים התמקדו בדפוסים שונים של התנהלות והתנהגות הורית הרלוונטיים ליחסי הורים ילדים שיש בהם כדי לנבא ולהסביר אפיונים התפתחותיים ותפקודיים בקרב ילדים. שניים מן הרכיבים ההוריים היסודיים ביותר שזוהו בהקשר הזה, הם שליטה הורית (או דרישתיות) וקבלה (או תגובתיות) הורית (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg, 2001; Maccoby & Martin, 1983). הביטויים האופייניים של רכיב השליטה ההורית ניכרים בהצבת גבולות ובפיקוח על התנהגות הילד תוך מתן אוטונומיה (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, 1992; Darling & Steinberg, 1992), בעוד שבצורתם השלילית הם ניכרים בדפוסים מוגזמים של ויסות שגרת חייו ופעילותו של הילד, הגנת יתר, הדרכה הדוקה כיצד לחשוב ולהרגיש וכיו"ב - סממנים של שליטה פסיכולוגית (Barber, 1996; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Schwarz, Barton, Henry, & Pruzinsky, 1985). קבלה הורית מתאפיינת בשילוב המרכיבים חום ותגובתיות, וניכרת בקבלת רגשות הילד, בהקשבה אקטיבית, במתן שבחים ובמעורבות רגשית והתנהגותית בחייו של הילד (Maccoby, 1992).

על יסוד הממדים הללו התפתחו המשגות של סגנונות הוריים מוכללים (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983) המציניים טיפוסי הורות אופייניים הניכרים בעמדות ובהתנהגות כלפי ילדיהם והמהווים בסיס לאקלים המשפחתי הכללי, למשל: הורות סמכותית, סמכותנית ומתירנית. המאפיינים העיקריים המבחינים בין טיפוסי ההורות הללו, מתייחסים להיקף או למידה של גבולות והדרכה שההורה מציב, דרישות וציפיות שההורה מסביר ומצדיק, שליטה וכוח שההורה מפעיל ומספק תמיכה רגשית (Yaffe, 2013). ההורה הסמכותי, למשל, משלב משמעת עקבית והצבת גבולות (שליטה התנהגותית) עם אספקת חום ותמיכה רגשית, היגיון ומשא ומתן. הוא מכיר בחובותיו ובזכויותיו כמבוגר וכבעל הסמכות, אך אינו גורע עקב כך מזכויותיו של הילד, ממאפייניו הייחודיים ומשאפיותיו לעצמאות (Baumrind, 1968, 1971, 1978).

לאורך השנים הצטברו עדויות אמפיריות רבות הקושרות בין דפוסי הורות סמכותית לתפקוד התנהגותי, חברתי וחינוכי מיטבי בקרב ילדים שהתפתחותם טיפוסית (Typically developing children) (Čablov, Pazderkov, & Miovs, 2014; Eisenberg et al., 2005; Dyches, Smith, Korth, Roper, & Mandelco, 2012; Masud, Thurasamy, & Ahmad, 2015; Panetta, Somers, Ceresnie, Hillman, & Partridge, 2014; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Spera, 2005). מחקרים נוספים בחנו את המנגנון הייחודי המסביר את הקשר בין מאפיינים הוריים ותפקוד חינוכי מוצלח בקרב ילדים להורים סמכותיים. אישק ועמיתיו (Ishak, Low & Law, 2012), למשל, השוו את הקשר שבין תפישה עצמית והישגים אקדמיים בקרב מתבגרים להורים סמכותיים ומתבגרים להורים סמכותניים. הם

מצאו כי תפישה עצמית כללית התקשרה עם הישגים לימודיים רק בקרב הילדים להורים הסמכותיים, וכי עוצמת הקשר בין תפישה עצמית אקדמית להישגים הייתה חזקה יותר בקבוצה זו באופן מובהק. החוקרים ייחסו את ההבדלים לתפקיד המקדם שממלאים מאפייני ההורה הסמכותי, הנוטה להעניק חום, כבוד ולקבל את הייחודיות של הילד, כמו גם לטפח אצלו תפישות של ערך עצמי גבוה.

במחקר אורך אחר (Juang & Silbereusen, 2002) זיהו החוקרים פרקטיקות הורות המתקשרות באופן מובחן עם תפקוד לימודי חיובי בקרב מתבגרים. מעבר למשתנים הקשורים בילדים, בהם היכולת הקוגניטיבית הנתפשת והאקטואלית שלהם, נמצא כי ביטויים של מעורבות הורית בלימודים, שאיפות אקדמיות הוריות ביחס לילדים וקונטקסט של הורות חמה ניבאו במובהק את הישגיהם בפועל. כך, מתבגרים שהתאפיינו בקונפיגורציה של יכולת קוגניטיבית גבוהה ותפישת יכולת גבוהה יחד עם הורים חמים ומעורבים, הציגו את ההישגים הלימודיים הגבוהים ביותר. לעומתם, ילדים שהוריהם היו בלתי מעורבים בלימודיהם, הציגו יכולות לימודיות נמוכות יותר, בפרט כאשר היכולות הקוגניטיביות שלהם היו נמוכות. למעשה, רק יכולות קוגניטיביות גבוהות נמצאו במחקר הנדון כגורם מגוון מפני הורות בלתי מעורבת בהקשר של הישגים לימודיים.

פעילות הגומלין שבין מעורבות הורית בבית הספר לסגנון הורי בזיקה להישגים לימודיים של ילדים הובהרה בצורה הטובה ביותר במחקרם של סטיינברג ועמיתיו (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992) שבחן את השפעתן של פרקטיקות הורות על התפקוד החינוכי של ילדים נורמטיביים בבית הספר. במחקרם זה נמצא כי הקשר בין הורות סמכותית להישגים לימודיים וממדים נוספים של תפקוד לימודי מתווך על ידי מידת המעורבות ההורית בבית הספר. במילים אחרות, נמצא שילדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר מבחינה חינוכית במידה רבה בשל העובדה שהוריהם מעורבים יותר בחינוכם במערכת הבית ספרית. עוד נמצא במחקר כי הקשר בין פרקטיקות של מעורבות הורית בבית הספר להישגים לימודיים הולך ומתמתן באופן משמעותי ככל שההורה סמכותי פחות, וכמעט שמתבטל כליל כאשר ההורה אינו סמכותי. הם הסיקו מכך כי הורות לא סמכותית עלולה לערער באופן משמעותי את ההשפעה המיטיבה של מעורבות הורית בבית הספר, ולהיפך.

בהמשך הציעו שניים מהחוקרים הללו (Darling & Steinberg, 1993) את המודל הקונטקסטואלי של הסגנון ההורי כדי להסביר את התפקיד המקדם או הממתן של סגנון ההורות בהקשר של מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי של ילדים. לפי המודל יש לראות בסגנון ההורי מעין אקלים משפחתי (קונטקסט) שבמסגרתו מיושמות פרקטיקות הורות ומודגשות מטרות חינוכיות ויש בו כדי לווסת את יעילותן והגשמתן של אלה. בהקשר הזה נראה כי האופן בו הורים מבטאים ומיישמים את מעורבותם בלימודים של הילד כמו גם לדרך בה הם מעודדים אותו (סגנון הורות כוללני - תמיכה, עקביות, פיקוח, הדרכה והכוונה), יש חשיבות מכרעת בהשפעה על תפקודי הילד.

בעוד שרבות נחקר על אודות חשיבות האיכות ההורית בזיקה למשתנים התפתחותיים אצל ילדים רגילים, רק מעט ידוע בהקשר הזה לגבי אוכלוסיות ילדים עם צרכים מיוחדים. אף על פי שיש סיבות מוצקות לברר בנפרד ובאופן ממוקד את הקשר בין סגנונות הוריים להיבטים תוצאתיים בקרב ילדים עם לקויות שונות (Dyches et al., 2012), מספר סקירות מקיפות בנושא מהעת האחרונה מגלות שהיקף המחקר בתחום מוגבל ביותר (למשל: Dyches et al., 2012; Raya, Ruiz-Olivares, Pino & Herruzo, 2013; Hasting & Beck, 2004). למעשה, מרבית הספרות בנושא התמקדה דווקא בהשלכות השליליות של גידול ילדים עם לקויות השונות על תפקוד ההורים במשפחה ועל מצבם הנפשי. באופן כללי נראה כי הורים לילדים עם לקויות שונות סובלים ממתח נפשי רב יותר ומצויים בסיכון רב יותר לסבול מהפרעות פסיכיאטריות ולאמץ דפוסי הורות בלתי מסתגלים (Raya et al., 2013; Gau & Chang, 2013; Deault, 2010).

העדויות האמפיריות המצומצמות יחסית הקושרות בין סגנונות הורות לתפקוד חינוכי והתנהגותי של ילדים עם לקויות התפתחותיות ורגשיות מדגישות יותר את האופי הדינאמי והדו-כיווני המתקיים בין מאפייני ההורה לילד. באופן כללי נראה כי הורות סמכותית קשה יותר ליישום ופחות יציבה לאורך זמן בקרב ילדים עם לקויות התפתחותיות שונות, מכיוון שהסגנון ההורי נשען יותר על מאפייני הילד, ולא רק על מאפייני ההורה (Woolfson & Grant, 2005). מרבית המחקרים ביחס לילדים עם ADHD, למשל, מראים כי מאפייני ההורה מתווכים את השפעות מאפייני הילד על התפתחותו ועל הסתגלותו במעגלי החיים השונים (Healey, Flory, Miller, & Halperin, 2011; Gau & Chang, 2013; Modesto-Deault, 2010; Lowe, Danforth, & Brooks, 2008; Kaiser, McBurnett, & Pfiffner, 2011). גידול ילדים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות כרוך במתח וקושי נפשי רב המשליכים על התפקוד ההורי וסגנונו, ואלה מתקשרים בתורם עם התפקוד של הילד. יתרה מכך, במחקרם של קייסר ועמיתיו (Kaiser et al., 2011) נמצא תפקוד הורי (שלילי) כמנבא ייחודי של כישורים חברתיים ירודים והתנהגות אגרסיבית בקרב ילדים עם ADHD באופן בלתי תלוי בחומרת התסמינים של ההפרעה.

מחקרים נוספים מלמדים כי הורים לילדים עם הפרעות התפתחותיות נוטים להיות פחות מעורבים בלימודי ילדיהם ולחוש פחות קומפטנטיים בכל הנוגע ליכולתם בהקשר הזה (Rogers, Wiener, Martton, & Tannock, 2009). זאת על אף שחשיבותה ויעילותה הרבה של פרקטיקה הורית זאת בזיקה לתפקוד החינוכי הודגמה, אם במידה מוגבלת, גם בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים (Al-Shammari & Yawkey, 2008).

וכך בעוד הספרות בתחום מתמקדת בדינמיקה המשפחתית השלילית המתפתחת בזיקה ללקויות של ילדים, פחות ידוע באשר למאפייני ההורות החיובית בקרב קבוצות אלה. למעשה, מרבית הידע העומד לרשותנו ביחס לדפוסי הורות יעילים בזיקה למשתנים תוצאתיים אצל ילדים, נובע ממסגרות תיאורטיות וממסדי ידע מחקריות על הורים לילדים

שהתפתחותם טיפוסית. מספר מקורות מרמזים כי כשהורים לילדים עם צרכים מיוחדים מצליחים ליישם סגנון הורות כמו-סמכותי גם בגידול ילדים עם מגוון צרכים מיוחדים, צפויות לכך השלכות חיוביות ניכרות על תפקודם של האחרונים מבחינה רגשית, חברתית וחינוכית. באופן כללי, בקרב ילדים עם לקויות התפתחותיות רב-בעייתיות (תסמונת דאון ואוטיזם), התבטא סגנון הורות זה ברמה גבוהה של תגובתיות, רגישות והדרכה והתקשר עם תפקוד קומוניקטיבי וחברותי משופר בקרב ילדים אלה (Dyches et al., 2012). בקרב ילדים עם הפרעות קשב וליקויי למידה, נמצאה מתכונת של הורות חיובית זהה כממלאת תפקיד ממתן (Moderating Role) ביחס לקשר שבין דפוסי ההפרעה לתפקוד החברתי והרגשי בפועל בקרב ילדים אלה (Barkauskiene, 2009; Healey et al., 2011). למעשה, הורות תומכת וחמה שימשה במקרים האלה כגורם מגוון מפני ההשפעות השליליות של מאפייני ההפרעה על ההסתגלות החברתית של הילדים ועל נטייתם לפתח הפרעות התנהגותיות מופנות ומוחצנות.

עדויות אלה אם כן מסתמנות כמבטיחות בכל הנוגע לחשיבות התפקוד ההורי מבחינת הסתגלותם וקידומם של ילדים עם צרכים מיוחדים, חרף התפקיד שלקויותם משחקת במקרה הזה בהקשר של תפקודם הכללי. תרומתו של הסגנון ההורי והדינאמיקה המתקיימת בינו לבין פרקטיקות הוריות חיוביות של מעורבות הורית בחינוך הילד בבית הספר בזיקה לתפקוד חינוכי והישגים לימודיים בקרב קבוצות אלה, לוקה בחסר באופן בולט וטעון עוד מאמץ מחקרי רב (ראו: Deault, 2010). העבודה הנוכחית מתמקדת בהיבטים הספציפיים האלה בניסיון להרחיב את היריעה המחקרית של סגנונות ההורות בקרב קבוצות בעלות אפיונים מיוחדים.

לאור סקירת הספרות לעיל, יבחן המחקר הנוכחי את שאלות המחקר הבאות:

1. האם ישנו קשר בין הסגנון ההורי של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים למידת מעורבותם בחינוך ילדיהם בבית הספר הרגיל?
2. מהו הקשר בין הסגנון ההורי לתפקוד הלימודי והחינוכי של תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות חינוך משלבות?
3. מהי התרומה של המעורבות ההורית בבית הספר לניבוי התפקוד הלימודי והחינוכי של תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות חינוך משלבות?
4. האם הסגנון ההורי ממתן או מקדם את הקשר שבין המעורבות ההורית לתפקוד הלימודי והחינוכי של ילדים עם הצרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל?

שיטת המחקר

המדגם

במחקר השתתפו 116 הורים לילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל, כאשר 80 מתוכם נשים ו-35 גברים (מינו של הורה יחיד לא דווח). גיל ההורים נע בין 27 ל-65 עם ממוצע 41.10 וסטיית תקן 6.89. 96 (83%) מהם היו נשואים וכל השאר יחידנים. רוב ההורים במדגם (כ-89%) ילידי הארץ, בעלי השכלה ממוצעת של 13.2 שנים ($SD = 2.9$). ההורים דיווחו על הקושי הראשוני של ילדיהם בהתאם לאבחנה הרשמית שלהם וכן על מצבם הלימודי, בהתבסס על הערכות הלימודיות הרשמיות שהיו בידיהם מטעם בית הספר.

המדובר בדגימת נוחות בלתי שיטתית. מדגם הילדים המדווחים על ידי ההורים מייצג באופן לא פרופורציונלי שש שכבות גיל ($\bar{x}=9.23$, $SD=1.85$) ו-3 קבוצות לקות עיקריות בהתאם להתפלגות המפורטת בלוח 1. הואיל ושכבות הגיל לא נבדלו במובהק ברמת התפקודים החינוכיים והלימודיים שנבדקו במחקר (המשתנים המוסברים), נערכו כלל הבדיקות הסטטיסטיות הן בקבוצה הכללית והן בקבוצות הלקות, כקבוצה גילאית אחת ללא פיקוח על המשתנה הזה.

לוח 1: התפלגות הילדים המדווחים במדגם (על ידי ההורים) לפי קבוצת הלקות ושכבת הגיל

סה"כ	לקויות למידה (LD)	לקויות מורכבות	הפרעות קשב (ADHD)	
18	3	4	11	כיתה 1-2
44	7	12	25	כיתה 3-4
54	13	16	25	כיתה 5-6
116	23	32	61	סה"כ

52.6% מכלל המדווחים במדגם הנוכחי היו ילדים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות (ADHD, 27.6% מתוכם עם לקויות למידה וכל השאר (19.8%) ייצגו מגוון רחב יותר של לקויות שאוחדו לכלל קבוצה אחת בשל מיעוטם המספרי במדגם (להלן: קבוצת הלקויות המורכבות). קבוצה זו כללה ילדים עם לקויות התפתחותיות (אוטיזם, פיגור שכלי קל) וילדים עם לקויות חושיות.

כלי המחקר

סגנונות הורות. הערכת הסגנונות ההוריים המוכללים של הורי הילדים שהשתתפו במחקר נעשתה באמצעות שאלון הסמכות ההורית של בורי (PAQ: Buri 1994), המבוסס על דיווח עצמי של ההורה. השאלון מכיל 30 פריטים (10 פריטים לכל סגנון הורות), ומשמש לצורך סיווג הורים לפי אחד משלושת סגנונות ההורות: סמכותי (למשל: "הורי עודדו תמיד דיונים בכל פעם שהרגשתי שהחוקים וההגבלות במשפחה הם לא הוגנים"), סמכותני (למשל: "אפילו אם הילדים לא הסכימו איתם, הורי הרגישו שזה לטובתנו אם מכריחים אותנו לנהוג כפי שהם חושבים לנכון") ומתירני (למשל: "כשגדלתי, הורי הרגישו שבבית שמנוהל כהלכה, הילדים צריכים לקבל את מה שהם רוצים במשפחה באותה מידה כמו ההורים"). סולם התגובה לפריט נע בין 1 ("בכלל לא מסכים") ל-5 ("מסכים מאוד") ואילו טווח הציונים הכללי לכל סולם הורי נע בין 10-50, כאשר ציון גבוה מבטא אפיון גבוה של אותו סגנון. סיווג לפי הסגנון ההורי נקבע על פי הציון הגבוה מבין שלושת הסולמות אצל כל נבדק. זהו כלי תקף בעל נתוני מהימנות פנימית ומהימנות מבחן חוזר (ראו: סגנונות ההורות. הכלי במתכונתו הנוכחית הניב נתוני מהימנות כעקיבות פנימית (אלפא קרונברך) מספקים בגודל 77. עבור שני סולמות ההורות ששימשו במחקר הנוכחי (סמכותי וסמכותני).

מעורבות הורית. לצורך הערכת מידת מעורבות ההורה במסגרת הפעילות החינוכית של ילדו, נעשה שימוש בשאלון מעורבות הורית במערכת החינוכית (חודוטוב, 2001). זהו כלי המבוסס על שאלון שפותח במחקרה של לוי (1997; אצל חודוטוב, 2001), שהותאם מבחינת הפעילויות לחינוך המיוחד. השאלון כולל 7 היגדים המכילים שלושה תחומים עיקריים: תחום הילד (לדוגמה: השתתפות בבניית התכנית החינוכית-טיפולית שלו), תחום הארגון במסגרת החינוכית (לדוגמה: השתתפות בוועדות הורים) ותחום קהילה רחבה (למשל: השתתפות בוועדות ארציות). שלושת תחומים אלה אוששו מבחינה אמפירית במחקרה של חודוטוב (2001) באמצעות ניתוח גורמים שהניב 3 גורמים המסבירים כ-78% מהשונות של המשתנה הזה. תגובות הנבדקים ניתנות על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (אף פעם, לפעמים, לעיתים קרובות, לעיתים קרובות מאוד). ציון בשלושת המדדים מתקבל מממוצע הערכות של הפריטים המשתייכים לכל תחום, כך שככל שהציון גבוה יותר, מידת המעורבות גדולה יותר. במחקר הנוכחי התקבלה מהימנות כעקיבות פנימית בגודל 76. עבור הסולם הנדון, שהינה מספקת בהתחשב בכמות הפריטים הקטנה יחסית המרכיבה אותו.

תפקוד חינוכי ולימודי. הערכת תפקודי הילדים המדווחים במחקר באמצעות הורים התבססה על שאלון מובנה המדמה את הפורמט הסטנדרטי של תעודת הערכה בכיתות היסוד מבחינת המבנה, התחומים והסולמות. השאלון מיועד לדיווח ההורה על סמך תעודת

הערכה אחרונה שישנה בידו. בהתבסס על התחומים הסטנדרטיים הנלמדים בכיתות היסוד בבית הספר והפרמטרים המקובלים להערכת תפקודים כלליים ("הליכות"), הופקו לצורכי המחקר שלושה מדדי הערכה כלליים: תפקוד חינוכי-חברתי (שיעורי בית; התנהגות; הבאת ציוד; סדר וארגון; יחס למורים ולחברים), הישגים בכישורי השפה (כתיב; כתב; קריאה) והישגים במקצועות המתמטיים (חשבון; הנדסה). זאת באמצעות חישוב ממוצע ההערכות וההישגים של כל הציונים הבודדים במקצועות או התחומים המופיעים בסוגריים, עבור כל אחד מן המדדים הכלליים, לאחר שהובטח כי קיים מתאם חיובי משמעותי ביניהם.

הליך המחקר

איסוף הנתונים התבצע כחלק מתרגיל מחקרי ויישומי במסגרת קורס אקדמי במכללה לחינוך בצפון הארץ. במסגרת התרגיל התבקשו הסטודנטים לראיין ולתשאל הורים לילדים עם צרכים מיוחדים כלשהם המשולבים בחינוך הרגיל. במסגרת איסוף הנתונים ביצעו הסטודנטים פניות אישיות מוקדמות להורים, קיבלו מראש את אישורם ואת נכונותם להשתתף במחקר והגיעו אליהם לבתיהם לפגישות שלא במסגרת בית הספר. ההורים התבקשו למלא את הפרטים הדרושים ולענות על השאלונים, לרוב בנוכחות הסטודנט. הסטודנטים הודרכו במסגרת השיעור לגבי אופן ניהול הפניות המוקדמות להורים ולגבי ניהול התשאול שלהם, אולם התבקשו לאתר את ההורים באופן עצמאי. הם הונחו ליידע מראש את הורה המתושאל בכל המידע הרלוונטי למחקר הנדון, לרבות המטרות, המידע המבוקש והשימוש המתוכנן בו. כן ננקטו האמצעים הדרושים על מנת להבטיח את פרטיותם של המשתתפים המדווחים (ההורים והמדווחים (הילדים) באמצעות שימוש בשאלונים אנונימיים ואי-שימוש במסמכים מקוריים כלשהם השייכים לנבדקים (מהסיבה הזאת, למשל, סופק שאלון מדמה הערכה לימודית שאותו מילאו ההורים בהתאם לתעודות ההערכה של הילדים). כל המידע שהתבקש לרבות המידע בנוגע לתחום הקושי העיקרי של הילד (הלכות הרשמית) סופק על ידי ההורה ומרצונו החופשי. ההורים עודכנו כי יוכלו שלא לספק מידע שאינם חפצים לספקו, וכן שיוכלו לחזור בהם בכל עת מהשתתפות במחקר. לבסוף המידע שנאסף הועבר בצורתו הגולמית לעורכי המחקר שפיקחו על הקלדתו וערכו את הבדיקות הסטטיסטיות הנדרשות.

ממצאים

לצורך עיון במגמות הקשרים הכלליות בין משתני המחקר המרכזיים בכלל המדגם חושבו תחילה המתאמים בין סולמות הסגנונות ההוריים, המעורבות ההורית בבית הספר למדדי התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים בבית הספר. כמפורט בפרק השיטה, שלושת מדדים אלה הורכבו מממוצעי הציונים הבודדים של מקצועות הלימוד ותחומי התפקוד

בבית הספר בהתאם לשיוכם התחומי לאחר שנבדק שהמתאם הסטטיסטי ביניהם חיובי ומשמעותי ומאפשר לצרפם. כמו כן נערכו בדיקות מקדימות לגבי האפקטים של משתני הרקע על המשתנים המוסברים של המחקר, ולפי הצורך אלו הוכללו או נלקחו בחשבון כניתוחים לבדיקת שאלות המחקר כמפורט בהמשך.

עיון בנתוני לוח 2 מלמד כי סגנונות ההורות קשורים בקשר הפוך האחד עם השני, ובמהופך עם המדדים של התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים בבית הספר. הסגנון הסמכותי מקושר באופן חיובי ומובהק עם הישגים לימודיים בתחום השפתי, המתמטי והתפקוד החינוכי בקרב הילדים במדגם (בסדר עולה), כלומר: ככל שההורה סמכותי יותר בסגנונו ההורי, כך ילדו מתפקד טוב יותר מבחינה חינוכית ולימודית. הסגנון הסמכותני, לעומת זאת, קשור במובהק עם שניים מהמדדים הללו, אך בכיוון שלילי. עוצמת הקשר בשני המקרים מתונה. לבסוף ניתן להיווכח שהמעורבות ההורית מקושרת באופן חיובי ומובהק עם תפקוד חינוכי בבית הספר ועם הישגים במקצועות המתמטיים. היות שיש חפיפה קורלטיבית בין משתנה זה לסגנונות ההורות, מתבקש ברור נוסף באשר לתרומה הייחודית של כל אחד מהם להסברת התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים במחקר.

לוח 2: מטריצת מתאמים (פירסון), ממוצעים וסטיות תקן של סולמות ההורות ומדדי התפקוד החינוכי והלימודי בבית הספר בקבוצה הכללית (N=116)

סולם	1	2	3	4	5	6
1. סגנון הורות סמכותי	-	-.26**	.36***	.33**	.25*	.25**
2. סגנון הורות סמכותני	-	-	-.28**	-.28**	-.21*	-.11
3. מעורבות הורית בבית הספר	-	-	-	.29**	.18	.21*
4. תפקוד חינוכי בבית הספר	-	-	-	-	.52***	.47***
5. הישגים בכישורי השפה	-	-	-	-	-	.57***
6. הישגים במקצועות מתמטיים	-	-	-	-	-	-
ממוצע	36.68	29.46	2.48	3.51	2.86	3.22
סטיית התקן	5.80	6.50	6.52	.90	1.07	.95

* $p < .05$
** $p < .01$
*** $p < .001$

הקשר בין סגנון ההורות והמעורבות הורית בבית הספר בקרב הורים לילדים עם צרכים מיוחדים

מלוח 2 עולה כי הסולם הסמכותי והסמכותני קשורים במהופך עם המעורבות ההורית בבית הספר בקבוצה הכללית: הסגנון הסמכותי עומד בקשר חיובי ומובהק עם משתנה המעורבות ההורית ($r = .36, p < .001$), בעוד הסגנון הסמכותני מתקשר באופן שלילי עם משתנה זה ($r = -.28, p < .005$). פירוש הדבר באופן כללי הוא שהורים לילדים עם צרכים מיוחדים בעלי סגנונות שונים מעורבים באופן דיפרנציאלי בחינוך ילדיהם בבית הספר הרגיל. כך סמכותיות הורית מקושרת עם רמות מוגברות של מעורבות הורית בבית הספר.

בתוך כך המגמות האלו בקבוצה הכללית נבחנו גם בקרב כל קבוצת לקות ספציפית, בהתאם לחלוקה המפורטת בפרק השיטה. מכדיקת המתאמים בקבוצת הילדים עם לקויות למידה ($n=32$), התקבל מתאם חיובי בעוצמה משמעותית בין סולם הסמכותיות ההורית למעורבות ההורית בבית הספר ($r = .62, p < .001$). בקבוצת הילדים עם הפרעות קשב ($n=61$) נרשם מתאם חיובי חלש יותר בין המשתנים הללו ($r = .34, p < .01$), ומתאם שלילי בין סולם הסמכותנות למעורבות ההורית ($r = -.27, p < .05$). בקבוצת הלקויות המורכבות ($n=22$) לא נרשמו קשרים מובהקים בין המשתנים, אם כי התקבל קשר שלילי בין הסולם הסמכותני למעורבות הורית ($r = -.36, p < .10$). שעוצמתו הייתה מובהקת יותר במדגם גדול יותר.

הקשר בין סגנון ההורות והמעורבות הורית בבית הספר לתפקוד הלימודי והחינוכי של ילדים עם צרכים מיוחדים

תחילה מוינו הנבדקים שענו על שאלון הסגנון ההורי (PAQ) לקבוצת ההורים הסמכותיים ($n=90$) ולקבוצת ההורים הסמכותניים ($n=26$). בהתאם להנחיות הסיווג של הכלי (ראו סעיף כלים בפרק השיטה). נבדקים שסווגו כבעלי סגנון הורות מתירני, הושמטו מהמדגם מפאת מספרם הקטן. למין ההורה נמצא אפקט מובהק על שניים מהמשתנים המוסברים הנידונים בסעיף הנוכחי, אולם לנוכח אילוצי גודל המדגם בתתי הקבוצות (מין הורה וסוג לקות), התבססו הניתוחים לבדיקת שאלות המחקר הרלוונטיות על קבוצת ההורים הכללית, ללא הבחנה במינו של המדווח (סוגיה זו תידון בסעיף מגבלות המחקר).

לצורך בדיקת הקשר הייחודי בין הסגנון ההורי למשתני התפקוד הלימודי והחינוכי של הילדים בבית הספר ובחינת התרומה הנוספת של המעורבות ההורית בבית הספר לניבוי המשתנים האלה, נערכו שלושה ניתוחי רגרסיה מרובת משתנים נפרדים (לוח 3). בשני הניתוחים הראשונים הוכנסו החזאים בשני צעדים היררכיים: תחילה הוכנס למשוואה סגנון ההורות (משתנה קטגוריאלי-דיכוטומי), ובצעד השני הוכנס משתנה המעורבות ההורית בבית הספר. מתוצאות ניתוח 1 עולה כי סגנון ההורות ומעורבות ההורה בבית הספר קשורים במובהק עם רמת התפקוד החינוכי של ילדים משולבים עם צרכים מיוחדים, כאשר

יחד שניהם מסבירים כ- 17.4% מהשונות בציוני משתנה תפקודי זה אצל הילדים במדגם ($F(2, 103) = 10.88, p < .001$). ערך β השלילי והמובהק שחושב עבור משתנה סגנון ההורות מבטא, במקרה הזה, את העובדה שילדים עם צרכים מיוחדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר מבחינה חינוכית לעומת ילדים להורים סמכותניים. התרומה הנוספת של המעורבות ההורית, מעל ומעבר לסגנון ההורות, לשונות המוסברת של התפקוד החינוכי הינה מובהקת ומסתכמת ב- 4.3% ($F(1, 103) = 5.32, p < .05$). זאת ועוד, מבחן Sobel לבדיקת מובהקות השינוי בערכי מקדם הרגרסיה של משתנה סגנון ההורות לאחר הכנסת המעורבות ההורית למשוואה מגלה שהמשתנה האחרון מתווך באופן חלקי את הקשר בין סגנון ההורות לתפקוד החינוכי-חברתי בקבוצה הכללית ($Z=2.58, p < .001$). זאת בהתחשב במתאמים המובהקים הקיימים בין כלל המשתנים המעורבים במשוואת הניבוי (ראו לוחות 2 ו-3). משמעות הדבר היא כי ילדים עם צרכים מיוחדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר בבית הספר הרגיל מבחינה חינוכית-חברתית באופן חלקי בשל העובדה שהוריהם מעורבים יותר בחינוכם במערכת החינוך.

הואיל וזוהי אפקט לקבוצת הלקות על המשתנה המוסבר הנוכחי (רמת התפקוד החינוכי של קבוצת הפרעות קשב הייתה נמוכה יותר במובהק, בהשוואה לקבוצת הלקויות המורכבות) ($F(2, 104) = 4.72, p < .05$), נבדקו המגמות האלו גם בכל קבוצת לקות בנפרד. בכפוף למגבלות גודל המדגם בכל קבוצת לקות נפרדת נמצאו המגמות הכלליות האלו בקבוצת הילדים עם הפרעות הקשב ($F(2, 52) = 7.65, p < .005$; $R=22.7\%$) ובקבוצת הילדים עם הלקויות המורכבות ($F(2, 18) = 3.88, p < .05$; $R=30.1\%$), אך לא בקבוצת הילדים עם לקויות הלמידה. בקבוצת הפרעות קשב הסבירה המעורבות ההורית כ-7.2% מהשונות בציוני התפקוד החינוכי של הילדים ($F(2, 104) = 4.72, p < .05$), כאשר גם במקרה הזה מבחן Sobel מורה כי השפעתו המתווכת על הקשר בין הסגנון ההורי לתפקוד החינוכי-חברתי הינה מובהקת ($Z=1.96, p < .05$). זאת בעוד תרומתו הייחודית של משתנה זה בקבוצת הלקויות המורכבות להסברת השונות בתפקוד החינוכי לא הייתה מובהקת, אך עם זאת קו הניבוי הכללי במקרה זה מסביר שיעור גדול יותר מן השונות בהשוואה לשאר הקבוצות ולסגנון ההורי ניכר בו משקל בלעדי רב יותר.

לוח 3: סיכום ניתוחי הרגרסיה לניבוי התפקוד החינוכי והלימודי בכלל המדגם על פי הסגנון ההורי, המעורבות ההורית בבית הספר והאינטראקציה ביניהם

מנבאים	B	S.E.	t	p
ניתוח 1: ניבוי התפקוד החינוכי-חברתי על פי הסגנון והמעורבות ההוריים				
סגנון הורות	-.66	.19	-3.40	.001
מעורבות הורית בבית הספר	.29	.23	2.31	.023
סגנון הורי * מעורבות	-.001	.33	-.004	.996
R ²	0.174			
ניתוח 2: ניבוי ההישגים בכישורי שפה על פי הסגנון והמעורבות ההוריים				
סגנון הורות	-.55	.24	-2.27	.025
מעורבות הורית בבית הספר	.21	.16	1.30	.196
סגנון הורי * מעורבות	.29	.42	.69	.493
R ²	0.079			
ניתוח 3: ניבוי ההישגים במקצועות המתמטיים על פי המעורבות והסגנון והאינטראקציה ביניהם				
סגנון הורי	-.01	.26	-.06	.955
מעורבות הורית בבית הספר	.31	.14	2.17	.032
סגנון הורי * מעורבות	.70	.38	1.87	.064
R ²	0.079			

הערה - נתוני האינטראקציה בניתוחים 1 ו-2 נאספו בניתוחי רגרסיה נפרדים.

באשר להישגים בכישורי השפה בכלל המדגם (ניתוח 2), כושר הניבוי של משתני ההורות אינו עולה על 8% מהשונות בציוני משתנה זה ($F(2, 101) = 4.32, p < .05$), אך במקרה הנוכחי תרומתה הייחודית של המעורבות ההורית בבית הספר לשונות המוסברת הזו איננה מובהקת. ביחס למשתנה סגנונות ההורות, ניתן לראות כי ישנם הבדלים לימודיים בין הילדים להורים הסמכותניים לילדים להורים הסמכותניים במדגם לטובת הראשונים בהישגים בתחום כישורי השפה.

בניתוח 3 נבחנה תרומתם של המשתנים ההוריים להסברת השונות בציוני ההישגים במקצועות המתמטיים תוך החשבת תרומת האינטראקציה ביניהם (שמשמעותה תידון בסעיף הבא בהקשר של מיתון). מתוצאות הניתוח עולה כי מבין המנבאים הבוודדים

במקרה זה רק למעורבות ההורית יש תרומה מובהקת להסברת השונות הזו בקרב הילדים במדגם. משקלה הכולל של משוואת הניבוי הרגרסיבית להסברת השונות בהישגים הלימודיים הינו מתון יחסית ומסתכם ב-7.9% ($F(3, 102) = 2.93, p < .05$).

סגנון ההורות נמצא כגורם ממתן (Moderator) את הקשר בין המעורבות ההורית בבית הספר לתפקוד הלימודי והחינוכי של ילדים עם צרכים מיוחדים. חקירת ההשפעה הממתנת של הסגנון ההורי על הקשר בין מעורבות הורית לתפקוד חינוכי ולימודי בבית הספר מתבססת על מודל רגרסיה סטנדרטי בשיטת הריבועים הפחותים (OLS), המשמש לצורך בדיקת מובהקות האינטראקציה בין המנבאים כמסבירה את השונות בשלושת המדדים החינוכיים שנבדקו במחקר (לסקירה מורחבת בנושא, ראו: Hayes & Hattehs, 2009). כלוח 3 מוצגות תוצאות האינטראקציה בין המנבאים לפי ניתוחי הרגרסיה הנפרדים מעבר לניתוחים 1 ו-2 (לאינטראקציה אין השפעה על קווי הניבוי הכלליים, אלא על מובהקות המנבאים הבודדים, לכן נשמרו משוואות הרגרסיה המקוריות בנות שני המנבאים כמדווח לעיל). בניתוח 3, לעומת זאת, נערך מבחן רגרסיה מאוחד בו נכללו שלושת החזאים בעת ובעונה אחת (מעורבות בבית הספר, סגנון הורי והאינטראקציה בניהם) בשל תרומתה של האינטראקציה במקרה הזה להסברת השונות בציוני ההישגים במקצועות המתמטיקה.

מתוך התוצאות בהקשר הזה עולה ממצא אחד ראוי לציון המהווה עדות חלקית לתפקיד הממתן של הסגנון ההורי בהקשר של הישגים במקצועות המתמטיים (ראו לוח 3). ביחס למשתנה האחרון נמצא כי התרומה של האינטראקציה בין המנבא הראשי (מעורבות הורית) לבין הגורם הממתן לשונות המוסברת היא מובהקת ברמה של 10% ($t=1.87, p<.10$) במבחן דו-צדדי. מכאן שהסגנון ההורי ממתן את הקשר בין המשתנים הללו, כך שבתנאים של הורות סמכותנית מתקיים ניבוי מובהק באמצעות המעורבות ההורית את ציוני ההישגים במקצועות המתמטיים ($b=.86; t=2.51, p<.05$), אולם לא בתנאים של סגנון הורות סמכותי. לבסוף, לא נמצאו עדויות לאפקט ממתן לסגנון ההורי בשאר המקרים באשר אפקט אינטראקציה בין המשתנים ההורים על שאר שני המשתנים המוסברים (תפקוד חינוכי והישגים בכישורי שפה) לא היה מובהק.

דין

המחקר הנוכחי עסק בקשר שבין סגנונות הורות, מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי-לימודי בקרב שלוש קבוצות עיקריות של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. באופן כללי המחקר הנוכחי משחזר בחלקו ממצאים אמפיריים קודמים בהקשרים האלה המגיעים ממחקרים שנערכו על ילדים שהתפתחותם טיפוסית ומרחיב את תוקפם לגבי ילדים עם אפיונים התפתחותיים מיוחדים. ביחס לשאלת המחקר

הראשונה שנידונה במחקר הנוכחי, נמצא כי סגנונות ההורות הסמכותי והסמכותני עומדים בקשר חיובי ושלילי (בהתאמה) מובהק עם מידת המעורבות ההורית בבית הספר בקבוצה הכללית של המדגם. ממצא בסיסי זה שמקורו בקבוצת ההורים לילדים עם ליקוי למידה והפרעות קשב (בסדר יורד מבחינת עוצמת הקשר), עקבי עם מספר ממצאי מחקר קודמים שבדקו את הנושא באוכלוסייה הכללית (Steinberg et al., 1992; Paulson, 1994) ומלמד על אפיונים הוריים זהים שמתקיימים בהקשר של המעורבות בבית הספר בקרב הורים סמכותיים לילדים עם צרכים מיוחדים. נטיות המעורבות הדיפרנציאליות בחינוך הילד בבית הספר בין סגנונות ההורות תוכלנה להסביר באופן חלקי את הממצאים שהתקבלו בהמשך, בדבר ההבדלים בין הקבוצות האלה מבחינת התפקוד החינוכי והלימודי של הילדים.

שאלות המחקר המרכזיות של העבודה עסקו בסוגיית הקשר שבין הסגנון ההורי והמשתנים התוצאתיים של תפקוד חינוכי והישגים לימודיים בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים בבית הספר הרגיל. עניין מיוחד בהקשר הזה יוחס לבחינת התרומה הייחודית של המעורבות ההורית בבית הספר להסברת המשתנים התוצאתיים הללו, ולהבנת תפקידה במסגרת הקשר שבין סגנון ההורה לתפקוד הילדים בבית הספר. סדרת ניתוחי הרגרסיה לניבוי התפקוד החינוכי-חברתי וההישגים בתחום השפתי והמתמטי בבית הספר בקרב הילדים במדגם הולידו שורה של תוצאות מעניינות ומשמעותיות. ביחס לקבוצה הכללית, נמצא ראשית כי הסגנון ההורי והמעורבות ההורית מנבאים כ-17% מהשונות בציוני התפקוד החינוכי חברתי של הילדים, שמתוכם משקלו הייחודי של המשתנה המסביר האחרון היה מובהק (כ-4% מהשונות המוסברת). מתוך הניתוחים האלה עולה כי ילדים עם צרכים מיוחדים להורים סמכותיים מתפקדים טוב יותר בבית הספר מבחינה חינוכית בהשוואה לעמיתיהם שהוריהם סמכותניים. ממצא זה מהווה עדות נוספת ליתרונה של ההורות הסמכותית בזיקה להסתגלות ותפקוד ילדים, העקבית עם שורה ארוכה של ממצאים רלוונטיים קודמים בתחום שהצביעו על ההשלכות החיוביות של הורות סמכותית על התפתחות ילדים (Eisenberg et al., 2005; Dyches, Smith, Korth, Roper, & Mandelco, 2012; Steinberg et al., 1989; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Ishak et al., 2012; Steinberg, 2001). בממצא הנוכחי אין אמנם כדי לשלול את האפשרות של הקשר ככיוונו ההפוך (תפקוד חיובי אצל ילדים מעודד הורות סמכותית בקרב הורים), אולם חשיבותו בקידום ההבנה של הקשר בין משתנים הללו בקרב ילדים עם אפיונים התפתחותיים מיוחדים, היכן שהספרות המחקרית לוקה בחסר (Deault, 2010).

ביחס למעורבות ההורית בבית הספר, מעבר לתרומתו הייחודית להסברת השונות בתפקוד החינוכי של הילדים במדגם, משתנה זה נמצא כמתווך במובהק את הקשר בין הסגנון ההורי לתפקוד החינוכי בקבוצה הכללית ובקבוצת הילדים עם הפרעות קשב. מכאן ניתן להסיק כי ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים להורים סמכותיים, בייחוד ילדים

עם הפרעות קשב, מתפקדים טוב יותר מבחינה חינוכית-חברתית באופן חלקי הודות לעובדה שהוריהם מעורבים יותר בחינוכם בבית הספר. בכך יש כדי לתקף מסקנותיהם של סטיינברג ועמיתיו (Steinberg et al, 1992) בדבר התפקיד המתווך של המעורבות ההורית גם בקרב ילדים עם אפיונים התפתחותיים מיוחדים. המודל הקונטקסטואלי (Darling & Steinberg, 1993) מפרש את נתיב התיווך הזה של הסגנון ההורי בהקשרים תוצאתיים אצל ילדים בכך שההורות הסמכותית נוטה להציב מטרות מסוימות ביחס ללימודי הילד בבית הספר (תפקוד חינוכי מיטבי), המתרגמות לפרקטיקות חינוכיות (מעורבות הורית בלימודי הילד) ואלה בתורן מקדמות את תפקודו הלימודי של הילד ומובילות אותו להישגים.

מבדיקה פרטנית של המגמות הכלליות האלו בשלוש קבוצות הלקות נרשם שיעור גבוה יותר של ניבוי השונות המוסברת על ידי הסגנון ההורי והמעורבות ההורית בקבוצת הפרעות הקשב (הסבירו במובהק כ-23% ו-7%, בהתאמה, מהשונות בתפקוד החינוכי של הילדים), ועל ידי הסגנון ההורי בלבד בקבוצת הלקויות המורכבות (הסביר כ-30% מהשונות בתפקוד הילדים). בקבוצה האחרונה למעורבות ההורית בבית הספר לא הייתה תרומה מובהקת להסברת התפקוד החינוכי של ילדיהם. אם להוסיף לזה את העובדה שבקבוצת ליקויי הלמידה משתנים הוריים אלו לא ניבאו במובהק את השונות בתפקוד החינוכי-חברתי של הילדים, הרי יש בכך כדי לחדד את ההבדלים בחשיבות ובביטוי של המשתנים ההוריים השונים כפונקציה של אפיוני וצרכיו הייחודיים של הילד בכל קבוצת לקות. מכאן ניתן להעלות את ההשערה שלפיה פרקטיקות הורות, חויבות ושליליות, עשויות להשליך בצורה דיפרנציאלית על ילדים בעלי אפיונים התפתחותיים נבדלים. השערה זו תוכל למצוא תמיכה במסגרת מחקרים שזיהו אפקט נבדל של סוציאליזציה הורית בקונטקסט של מאפייני הילד, כגון: מזגו, מינו והסטטוס ההתפתחותי שלו (ראו: Rothbaum & Weisz, 1994; Bates, Dodge, Petit, & Ridge, 1998; Park, Belsky, Putnam, & Crnic, 1997). אולם היא טעונה בירור נפרד ומעמיק בהקשר של ילדים עם לקויות.

העובדה שהמשתנים ההוריים שנבדקו בעבודה הנוכחית לא התקשרו עם תפקוד חינוכי-חברתי בקרב ילדים עם ליקויי למידה מחזקת, אם בעקיפין, את הבחנתה מתחומי לקות סמוכים כגון הפרעת קשב. כך, ייתכן שבמקרה של ילדים עם ליקויי למידה לא נלקחו בחשבון פרקטיקות הורות רלוונטיות יותר. מחקרים נוספים בהקשר הזה יידרשו אפוא לבחינת סט רחב יותר של משתנים הוריים בקרב קבוצת הומוגנית של ילדים עם לקויות למידה. זאת ועוד, אי-כושרם של סגנונות ההורות והמעורבות ההורית לנבא את התפקוד החינוכי של הילדים עם ליקויי למידה במחקר הנוכחי עשויה לנבוע מהעובדה שמדובר בהפרעה בעלת שונות פנומנולוגית גדולה מאוד, המחייבת הבחנה בין תתי הקבוצות שלה בעת בדיקת הגורמים המתקשרים עם היבטים תפקודיים בקרב ילדים הנמנים עליה. הנחה זו עולה בקנה אחד עם תוצאות מחקרה של ברקאוסקינה (Barkauskiene, 2009), שזיהה הבדלים בהסתגלות הרגשית בין קבוצות שונות של ילדים עם ליקויי למידה

להורים בעלי סגנון הורי שלילי. במחקר הנדון הורות שלילית שהתאפיינה בשליטה אימהית מופרזת ואפקט (רגש) שלילי, התקשרה עם סימפטומים של הפרעות מוחצנות רק בקרב ילדים עם לקויות למידה מרובות.

בדיקת הקשר בין סגנון ומעורבות הוריים להישגים לימודיים ספציפיים בבית הספר בקרב כלל הילדים במדגם (בהיעדר הבדלים בין קבוצות הלקות ברמת ההישגים, חושבו קווי הניבוי על הקבוצה הכללית) חשפה תרומה דיפרנציאלית וצנועה יותר של המשתנים ההוריים במקרים האלה. כך הסגנון ההורי הסביר במובהק את רוב השונות בציוני התפקוד השפתי על ידי המשתנים ההוריים, בעוד רק המעורבות ההורית בבית הספר הסבירה במובהק את השונות בציוני ההישגים הלימודיים בתחומים המתמטיים. במקרה האחרון לסגנון ההורי לא הייתה תרומה ייחודית להסברת השונות, אולם משתנה זה נמצא כמשחק תפקיד ממתן מפתיע בקשר שבין המעורבות ההורית להישגים הלימודיים במדגם הכללי. בהקשר הזה נמצא כי מעורבות הורית בבית הספר קשורה באופן משמעותי עם הישגים מתמטיים אך ורק בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים שהוריהם סמכותניים. ממצא זה אמנם תומך בהנחת האפקט הממתן של הסגנון ההורי באופן כללי, אולם הוא סותר במהותו את ההיגיון התיאורטי והמחקרי בדבר האפקט הממתן הפוזיטיבי של הסגנון ההורי הסמכותי, לעומת זה של הסמכותני, בזיקה לקשרים של פרקטיקות הוריות חיוביות ושליליות עם משתנים תוצאתיים אצל ילדים (למשל: Barkauskiene, 2009; Yaffe & Burg, 2013; Steinberg et al., 1992; Healey et al., 2011; Blondal & Adalbjarnardottir, 2009).

הממצא שלפנינו, אפוא, טרם דווח בצורה ספציפית זו בספרות המחקרית, אם כי ישנן מספר עדויות אמפיריות המצביעות על האפשרות שהורות סמכותנית עשויה להתקשר עם מספר אספקטים של תפקוד לימודי מוצלח בקרב ילדים (Kazmi, Sajjid, & Pervez, 2011; Gonzalez, Greenwood, & Hsu, 2001) ואף בהקשר של לימודים מתמטיים (Walters, 2006). אלא שענין מחקרי בנושא מלמד כי רוב המידע האמפירי בהקשר הזה מקורו במחקר על ילדים שהתפתחותם טיפוסית, בעוד שהדינאמיקה שמתקיימת בין משתנים הוריים וקשיים תפקודיים של ילדים, בייחוד בזיקה לתפקודים לימודיים של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים, מצריכה עוד בירור רב מעבר לממצאי מחקר זה.

הפיחות היחסי שחל לחילופין בכושרם של המשתנים ההוריים שנבדקו לנבא הישגים לימודיים ספציפיים, ייתכן שמצביע על כלליותם בהקשר זה בזיקה לילדים בעלי קשיים תפקודיים - לימודיים פונדמנטליים. כך סיוע הורי עקבי בהכנת שיעורי בית כהיבט מרכזי של מעורבות הורית המקושר עם הישגים לימודיים בקרב ילדים שהתפתחותם טיפוסית (Spera, 2005), לא נלקח בחשבון בהגדרה התצפיתית של המעורבות ההורית במחקר הנוכחי. ייתכן שההתאמה שנעשתה לסולם זה לצורך התאמתו לחינוך המיוחד, החטיאה שורת אספקטים של מעורבות הורית הרלוונטיים לתפקודי ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. פרקטיקות הוריות ספציפיות נוספות בעלות רלוונטיות לתחום

הלימודים, כמו: פיקוח והצבת מטרות לימודיות שנמצאו כמנבאות של הישגים לימודיים ספציפיים בקרב ילדים רגילים (Muller, 1993; Wigfield, 1993), עשויות למלא את החסר בזיקה לממצאים הנידונים בפסקה זו ולשפוך אור נוסף על מערך המשתנים במשפחה המסביר תפקוד לימודי בבית הספר בקרב ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים.

פרט למגבלת גודל המדגם הכללית ממצאי המחקר הנוכחי מוגבלים מכמה בחינות מתודולוגיות. בראש ובראשונה, עקב תקלה באיסוף הנתונים לא נלקח בחשבון מין הילד. זהו משתנה ייחוס העשוי לבדל את הממצאים המדווחים כאן בהתאם למין הילד ובמובן הזה ישנה פגיעה בתוקפם החיצוני של ממצאי המחקר. מגבלה נוספת בהקשר המגדרי קשורה למין ההורה המדווח, שנלקח בחשבון באופן חלקי בלבד במחקר הנוכחי עקב מגבלת גודל המדגם בתתי הקבוצות השונות. בהינתן ההבדלים המוכרים בספרות בין ההורים מבחינת הסגנון ההורי הדומיננטי וההישגים הלימודיים של ילדיהם, יש מקום לבחון את שאלות המחקר שנידונו בעבודה זו תוך הבחנה מלאה בין הקבוצות הללו. לבסוף, מטעמי אילוצים שונים נתוני המחקר הנוכחי ביחס למשתנים ההוריים נשענו על דיווחי אינפורמנט אחד בלבד (ההורה). ובכן, ברי כי גיוון מקורות הדיווח יש בו כדי לשפר את האמינות המתודולוגית של הנתונים ולחזק את תוקפם של הממצאים. חוקרים רבים נוטים לייחס חשיבות יתרה, בהקשר הזה, לתפיסת הילד את מאפייני הוריו (למשל: Barber, 1996; Steinberg, 2001) ואף מדגישים את החשיבות הטמונה בה בזיקה למשתנים התפתחותיים והסתגלותיים. תחת מגבלה זו, יש לסייג כמובן את מסקנות המחקר העיקריות.

סיכום

המחקר הנוכחי מכוון לתרום לגישור הפער הקיים בספרות המחקרית בנושא סוציאליזציה של ילדים, בין ילדים שהתפתחותם טיפוסית לילדים בעלי ליקויים התפתחותיים המתאפיינים בצרכים חינוכיים מיוחדים. חשיבותו של המחקר הנוכחי היא בהתחקות אחר מספר משתנים הוריים גנריים שחשיבותם הרבה בחינוך ילדים רגילים הוכחה זה מכבר, תוך בחינתם בקונטקסט של התפתחות ילדים נבדלת. בהקשר זה הרציונל שהוביל לבחינת חשיבות התפקוד ההורי בהקשר של תפקודים חינוכיים של ילדים עם צרכים מיוחדים, זוהי פה לתמיכה משמעותית ומציב אתגר להמשך חקירת משתנית פרטנית יותר בקרב קבוצות גדולות יותר של ילדים בעלות אפיונים התפתחותיים הומוגניים. עיקרי הממצאים מדגישים את הצורך בעידוד וטיפול קווי הורות סמכותיים, לצד מעורבות הורית עקבית בבית הספר, כאמצעים משמעותיים לשיפור ולחזקת התפקוד החינוכי-התנהגותי ואף הלימודי בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. עם זאת, הדינאמיקה של הסגנון ההורי בשילוב פרקטיות חינוכיות ספציפיות במשפחה

בזיקה לתפקודים שונים של ילדים עם צרכים מיוחדים עשויה להיבדל בין תתי קבוצות של קטגוריה זאת כפונקציה של מאפייניהן הייחודיים.

מקורות

Al-Shammari, Z. & Yawkey, T.D. (2008). Extent of Parental Involvement in Improving the Students' Levels in Special Education Programs in Kuwait. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 140-150.

Barber, B.K. (1996). Parent psychological control: revisiting neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

Barkauskiene, R. (2009). The Role of Parenting for the Adjustment of Children With and Without Learning Disabilities: A Person-Oriented Approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 7(2), 1-17.

Bates, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., and Ridge, B. (1998). Interaction of Temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-985.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative Parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns social competence in children. *Youth & Society*, 9 (3), 239-276.

Blondal, K.S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*, 36(3), 125-145.

Buri, J.R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.

Čablov, L., Pazderkov, K., & Miovsk, M. (2014). Parenting styles and alcohol use among children and adolescents: A systematic review. *Drugs: Education, Prevention & Policy*, 21(1), 1-13.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Deault, L.C. (2010). A Systematic Review of Parenting in Relation to the Development of Comorbidities and Functional Impairments in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Child Psychiatry Human Development*, 41, 168-192.

Dyches, T.T., Smith T.B., Korth, B.B., Roper, S.O., & Mandleco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2213-2220.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055 - 1071.

Gau, S.S. & Chang, J.P. (2013). Maternal parenting styles and mother-child relationship among adolescents with and without persistent attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1581-1594.

Gonzalez, A., Greenwood, G., & Hsu, J. (2001). Undergraduate students' goal Orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35(2), 182-192.

Gonzalez, A. & Wolters, C.A. (2006). The Relation between Perceived Parenting Practices and Achievements Motivations in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 203-217.

Hastings, R. & Beck, A. (2004) Practitioner review: stress intervention for parents of Children with intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1338-1349.

Hayes, A.F. & Mattheis, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods*, 41(3), 924-936.

Healey, D.M., Flory, J.D., Miller, C.J., & Halperin, J.M. (2011). Maternal Positive Parenting Style is Associated with Better Functioning in Hyperactive/ Inattentive Preschool Children. *Infant and Child Development*, 20, 148-161.

Ishak, Z., Low, S.F., & Lau, P.L. (2012). Parenting Style as a Moderator for Students' Academic Achievement. *Journal of Science Educational Technology*, 21, 487-493.

Juang, L.P. & Silbereisen, R.K. (2002). The Relationship between Adolescent Academic Capability Beliefs, Parenting and School Grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.

Kaiser, N.M., McBurnett, K. & Pfiffner, L.J. (2011). Child ADHD Severity and Positive and Negative Parenting as Predictors of Child Social Functioning: Evaluation of Three Theoretical Models. *Journal of Attention Disorders*, 15(3), 193-203.

Kazmi, S.F., Sajjid, M. & Pervez, T. (2011). Parental Style and Academic Achievement among the Students. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 582-588.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49(6), 2411-2433

Modest-Lowe, V. Danforth, J. S., & Brooks, D. (2008). ADHD: Does Parenting Style Matter? *Clinical Pediatrics*, 47 (9), 865-872.

Muller, C. (1993). Parental involvement and academic achievement: An analysis of Family resources available to the child. In Schneider, B., and Coleman, J. S. (eds.), *Parents, Their Children, and Schools*, Westview, Boulder, CO, pp. 73-113.

Panetta, S. M., Somers, C. L., Ceresnie, A. R., Hillman, S. B., & Partridge, R. T. (2014). Maternal and Paternal Parenting Style Patterns and Adolescent Emotional and Behavioral Outcomes. *Marriage & Family Review*, 50(4), 342-359.

Park, S.-Y., Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1997). Infant emotionality, parenting, and three-year inhibition: Exploring stability and lawful discontinuity in a male sample. *Developmental Psychology*, 33, 218-227.

Paulson, S. E., Marchant, G. J., & Rothilsberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Adolescents*, 18, 5-26.

Raya, A.F., Ruiz-Olivares, R, Pino, M.J., & Herruzo, J. (2013). Review about Parenting Style and Parenting Practices and Their Consequences in Disabled and Non-Disabled Children. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 205-213

Rogers, M.A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology* 47, 167-185.

Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.

Schwartz, J.C., Barton-Henry, M.L., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of rating made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-145.

Steinberg, L. (2001). We know something: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on Adolescence*, 11 (1), 1-19.

Steinberg, L., Elmen, D.J., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting practices on adolescent achievement: Authoritative Parenting' school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Wigfield, A. (1993). Why should I learn this? Adolescents' achievement values for different activities. *Adv. Motivat. Achiev.*, 8, 99-138.

Woolfson, L. & Grant, E. (2006). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: Care, Health & Development*, 32(2), 177-184.

Yaffe, Y. (2013). "Parental authority": What do We Know about the Construct? *International Journal of Educational Research and Development*, 2(9), 211-219.

Yaffe, Y. & Burg, D. (2014). Corporal Punishment as a Parental Practice and Anxiety in Preadolescent Children. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 13-31.

"הכתובת על הקיר": הכשרת מדריכי נוער בחינוך הבלתי פורמאלי ובקידום נוער לזיהוי מצבים דיכאוניים בקרב נוער במצבי סיכון¹

נטלי צדק² ופרופ' מאיר טייכמן³

תקציר

בשנים האחרונות התמקדה תשומת הלב של העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתופעה של מצבי רוח דיכאוניים בקרב אוכלוסיה זו. על פי האיגוד האמריקני לפסיכיאטריה של הילד והמתבגר, מצבי רוח דיכאוניים קשורים לקשת רחבה של תופעות, כגון: שיעורים גבוהים של התנהגויות אובדניות, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים, בעיות עם החוק, חשיפה לאירועי חיים שליליים והיריון בגיל ההתבגרות (AACAP, 2007). מצבי רוח דיכאוניים בקרב בני נוער לרוב אינם מזהים ולכן גם אינם מטופלים. רק לעיתים רחוקות מאתרים ומאבחנים אותם כשורש הבעיה, ומפנים לטיפול של איש מקצוע על מנת להקל את הסבל והמצוקת הנפשית של הנער.

מטרת המאמר להגדיל את סל הכלים של העובדים החינוכיים-טיפוליים על מנת שיוכלו לאתר ולזהות באופן מיטבי מצבי רוח דיכאוניים אצל בני הנוער ולהפנותם לטיפול של איש מקצוע מוקדם ככל האפשר.

ממצאים שעלו ממחקר גישוש ראשוני שבוצע על ידי המחקרים, מלמדים כי עובדים חינוכיים-טיפוליים אינם עוברים הכשרה בנושא מצבי רוח דיכאוניים בקרב הנוער. בנוסף נמצא כי אין בידם די ידע ומיומנויות לזהות מצבים כאלה בקרב הנוער ואין להם די היכרות מספקת עם כדבר גורמים טיפוליים. לפיכך, מטרת המאמר להאיר את התופעה ומאפייניה תוך התמקדות בסימני זיהוי של מצבי רוח דיכאוניים וגורמיהם בקרב הנוער, וכן להציג, בקצרה, תכנית הכשרה (סדנה) ניסיונית שמטרתה להעניק לעובדי הנוער כלים לזיהוי התופעה, היכרות עם דרכי טיפול ועם מקורות טיפוליים מתאימים. כל זאת, על-מנת לספק מענה ראשוני עד להפניה לטיפול של איש מקצוע בהקדם האפשרי.

1 המאמר מבוסס בחלקו על עבודת גמר יישומית שהוגשה למכללה האקדמית בית ברל על-ידי גב' נטלי צדק כחלק מהדרישות לקבלת התואר מוסמך (M.Ed.) בחינוך.

2 מנהלת מרכז נוער יישובי בחולון מטעם התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון natalizedek123@gmail.com

3 פרופ' אמריטוס בבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל אביב וראש התכנית לתואר השני בקידום נוער, המכללה האקדמית בית ברל.

מבוא

גיל ההתבגרות מאופיין בשינויים פיזיים, ביולוגיים, נפשיים וחברתיים, וטומן בחיקו הזדמנויות לצד משברים והתנהגויות סיכון שונות (דהארט, סרו וקופר, 2004). תקופת ההתבגרות זה מלווה במידה כזו או אחרת במרידה בהורים, במסגרת או במוסכמות, תוך כדי בדיקת גבולות מתמדת. מרד הנעורים הינו חלק התפתחותי נורמטיבי בחייו של המתבגר, אך במקרים מסוימים מרד זה חודר אל תחום הפתולוגיה הנפשית, למשל במשברים דיכאוניים או בהתנהגויות לא מקובלות ואסורות. כאן תפקידו של איש מקצוע להתערב ורצוי מוטב ככל האפשר (שובל, 2009).

בשנים האחרונות התמקדה תשומת הלב של הפסיכיאטריה לילדים ולנוער בתמונה קלינית של דיכאון ובניסיונות טיפוליים (ראו: דאי-גבאי ומור, 2011; Reinherz, Giaconia, ; 2011). מתברר כי אכן קיימת בגילאים אלה תסמונת זהה לזו של מבוגרים, אך ישנה גם פנומנולוגיה שונה מזו (אפטר וטיאנו, 2010). על פי האיגוד האמריקני לפסיכיאטריה של הילד והמתבגר (AACAP, 2007), מצבי רוח דיכאוניים בקרב הנוער קשור גם לשיעורים גבוהים של התנהגות אובדנית, לשימוש בחומרים ממכרים, לבעיות עם החוק, לחשיפה לאירועי חיים שליליים ולהיריון בגיל ההתבגרות. דיכאון בקרב בני נוער לרוב אינו מזוהה ואינו מטופל. לעיתים קרובות מייחסים לנער מישהו עם מצבי רוח דיכאוניים כאל נער או נערה קשים ועושי צרות. רק לעיתים רחוקות מאתרים ומאבחנים את הדיכאון כשורש הבעיה, ומפנים לטיפול של איש מקצוע על מנת להקל את הסבל והמצוקה הנפשית (ראו, Avenevoli, Swendsen, 2009; Williams, O'Connor, Eder, & Whitlock, 2015; He, Burstein, & Merikangas, 2015).

העובדים החינוכיים-טיפוליים באים במגע עם בני הנוער, לרוב, במהלך שעות הפנאי שלהם. לעבודתם החינוכית-טיפולית, משקל רב על כישורי החיים השונים בכלל, והרווחה הנפשית של בני הנוער בפרט. המענה המוצע בידם מיועד לאוכלוסייה הכוללת בעיקרה בני נוער שנשרו ממסגרות חינוך פורמאליות, אך לעיתים גם בני נוער אשר נמצאים במסגרות פורמאליות אך הם "שקופים" למערכת. העובדים החינוכיים-טיפוליים נמצאים עם בני הנוער בסביבתם הטבעית, ועל כך קיימת חשיבות רבה לפיתוח והרחבת הכישורים והמיומנויות שלהם לזהות ולאתר מצוקות נפשיות (ראו: משרד החינוך, 2015). לאור זאת, העובדים החינוכיים-טיפוליים הם קהל היעד בסדנה המוצעת, מפני שעבודתם קשורה ישירות עם בני הנוער אותם הם פוגשים במסגרות החינוך הלא פורמלי לכל גווניה.

איתור מוקדם הינו חלק משמעותי מעבודת המניעה של עובדים חינוכיים-טיפוליים. נודעת חשיבות רבה לכך שאנשי מקצוע הבאים במגע עם בני הנוער, ביניהם מדריכים חינוכיים-טיפוליים, ישכילו לאתר את סימני המצוקה הנפשיים הראשונים, על מנת שיוכלו

להפנות אותם לאבחון וטיפול בשלב מוקדם ככל האפשר, כדי למנוע החמרה או לחלופין התקבעות של ההפרעה והפיכתה לכרונית. בהתאם לכך, הסדנה המוצעת נועדה להרחיב את מאגר הכלים של העובדים החינוכיים-טיפוליים על מנת שיוכלו לאתר ולזהות באופן מיטבי מצבי רוח דיכאוניים אצל בני הנוער ולהפנותם לטיפול של איש מקצוע מוקדם ככל האפשר.

שיטת המחקר

לאור האמור לעיל, נערך מחקר גישוש ראשוני במטרה לעמוד על הידע אודות מאפייני מצבי רוח דיכאוניים בקרב עובדים חינוכיים-טיפוליים ומיומנותם לאתר ולזהות מאפיינים אלה בקרב בני הנוער. לשם כך נבחנו שאלות המחקר הבאות:

1. האם מדריכים חינוכיים-טיפוליים התוודעו במהלך עבודתם לנוער במצבי רוח דיכאוניים?
2. האם בידי מדריכים חינוכיים-טיפוליים די ידע ומיומנות לזהות מצבי רוח דיכאוניים בקרב הנוער?
3. האם מדריכים חינוכיים-טיפוליים מעוניינים לקבל ידע בנושא מצבי רוח דיכאוניים בקרב הנוער ומידע על מסגרות טיפול רלוונטיות?

אוכלוסיית המחקר

מדריכים חינוכיים-טיפוליים העובדים עם נוער במצבי סיכון במסגרות החינוך הלא פורמאלי וביחידות לקידום נוער במרכז ישראל. המדגם כלל סך הכול 34 משתתפים המייצגים את טווחי העיסוק של פרופסיה זו, כדלקמן: 6 רכזי נוער בסיכון, 15 מדריכי נוער בסיכון, 9 מדריכות חינוכיות-טיפוליות מטעם תוכנית "עיר ללא אלימות", 4 עובדים חינוכיים-טיפוליים מקידום נוער.

כלי המחקר

במסגרת מחקר זה נעשה שימוש בשני שאלונים, כדלקמן:

א. שאלון מובנה שנבנה במיוחד לצורך מחקר גישוש זה אשר כלל שני חלקים. בחלק הראשון נכללו נתונים דמוגרפיים (כגון, גיל והשכלה). חלקו השני של השאלון התייחס לרמת הידע של העובדים החינוכיים-טיפוליים בזיהוי מצבי רוח דיכאוניים בקרב בני הנוער. השאלון כלל 11 פריטים שבהם נדרשו המשיבים לציין את מידת הסכמתם על פני טווח מ-5 (מסכים מאוד) ועד 1 (אי הסכמה). הפריטים קובצו לארבע קטגוריות: 1. "ידע" - הערכת הידע של הנשאל/ת בזיהוי מצבי רוח דיכאוניים ולהפנותם לגורמי טיפול; 2. "כוונה לפעול" - רצון עובד

הנוער לאתר סימנים למצבי רוח דיכאוניים, להסב את תשומת לב ההורים ולהמליץ על הפניה לטיפול; 3. "כלים" - היכרות עם גורמי טיפול הקיימים וזמינים לנוער; 4. "הכשרה" - רצון לקיום הכשרה ולקבל הדרכה בנושא מצבי רוח דיכאוניים בקרב הנוער.

ב. שאלון לזיהוי מצבי רוח דיכאוניים מתוך אתר "רימון - מרכז מומחים לטיפול בילד ובמשפחה"⁴ הכולל 25 היגדים המתארים התנהגויות, מחשבות ורגשות שמאפיינים מצבי רוח דיכאוניים. המשתתפים התבקשו לציין האם נתקלו בתיאורים כאלה בעבודתם עם הנוער על רצף טווח מ-1 (מעולם לא) ועד 5 (לעיתים קרובות מאוד). תשובות המשיבים קובצו למדד אחד שמציין את רמת היכרותם עם תופעות שמצביעות על מצבי רוח דיכאוניים. ממוצע התשובות החיוביות של המשיבים, כלומר, זיהוי של מצבים כאלה במהלך עבודתם עם נוער במצבי סיכון היה 2.37 (סטיית תקן=0.12) (מהימנות פנימית של השאלון, $\alpha=.83$, $p<.01$).

איסוף הנתונים

לאחר פנייה אל הממונים ברשויות המקומיות באזור המרכז, המחברת הראשונה הוזמנה להשתתף בערבי צוות של עובדים חינוכיים-טיפוליים ולהציג בפניהם את הנושא. בסיומו, המשתתפים מילאו את השאלונים; מדריכים חינוכיים-טיפוליים שלא נוכחו בערבי הצוות נתבקשו למלא את השאלונים באופן פרטי. אנונימיות מלאה הובטחה לכל המשתתפים. לאור המספר הקטן של הנשאלים, כל השאלונים קובצו יחדיו ללא הבחנה מגדרית, מסגרת תעסוקה ונוכחות במפגש.

ממצאים

לוח מס' 1 מציג את התפלגות התשובות של עובדי הנוער לחלקו הראשון של השאלון שבחן את רמת הידע והנכונות של העובדים להתמודד עם סוגיה זו.

לוח 1: שאלון ראשון - התפלגות התשובות באחוזים

	כלל לא או במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה ורבה מאוד
1 אני מעריך כי ביכולתי לזהות מצבי דכאון אצל בני הנוער	35	41	24
2 אני מעריך כי אדע לאן להפנות במידה אזהה מאפייני דכאון בני נוער	41	32	27
3 אני יודע כי בני נוער עלולים לסבול מהפרעת דיכאון	0	24	77
4 אני יודע שניתן לטפל בדיכאון בקרב בני נוער	6	26	67
5 אני מכיר גורמים טיפוליים שנותנים מענה לבני נוער בנושא דיכאון	47	24	30
6 בעבר הפניתי נערה לטיפול לאחר שזיהיתי מאפייני דיכאון	91	9	0
7 אני מעריך כי עלי להעמיק את הידע שלי בנושא דיכאון בקרב בני נוער	3	3	94
8 הייתי מעוניין לעבור הדרכה בנושא	0	4	96
9 אני אחפש בחניכים סימני דיכאון	64	21	15
10 אסב תשומת לב הורים לסימני דיכאון שאיתרתי בחניכים	60	18	12
11 אמליץ לחניך לפנות לייעוץ בעקבות סימני דיכאון שאיתרתי בו	0	3	97

עיון בממצאים המוצגים בלוח מס' 1 וניתוח התשובות לשאלון מס' 2 מצביעים על הדילמה של עובדי הנוער - הם מודעים לסימנים ולתסמונות של מצבי הרוח הדיכאוניים ומכירים בסבל הנגרם ממצבי רוח דיכאוניים; חלקם הקטן (24%) מעריך כי יוכל לזהות סימנים אלה והם מודעים לכך שניתן לטפל בתופעה (67%). אולם, רובם ככולם (97%) לא המליצו במהלך עבודתם לנער או לנערה לפנות לטיפול ולקבל עזרה ו-91% לא הפנו אותם לקבלת עזרה בפועל בעברם. נקודה משמעותית לענייננו היא רצונם של עובדי הנוער שהשיבו לשאלון לקבל הדרכה בתחום וניכר כי הם מביעים עניין בהעמקת הידע וקבלת הדרכה (94%, 96%, בהתאמה).

אכן, מן הממצאים עולה כי בקרב העובדים החינוכיים-טיפוליים קיים הצורך וקיימת המודעות להכשרה בנושא מצבי רוח דיכאוניים בקרב בני נוער, וכי אין בידיהם ידע ומיומנויות מספקים לזהות הפרעות דיכאון בקרב בני הנוער. בנוסף, נמצא כי למדריכים החינוכיים-טיפוליים אין היכרות עם גורמי טיפול בקהילה.

מסקנות והמלצות

הממצאים מחזקים את חשיבותה של הכשרה בנושא איתור וזיהוי סימנים לדיכאון בקרב בני נוער, והפנייה לטיפול של איש מקצוע. לאור ממצאים ראשוניים אלה אנו מציעים סדנת הכשרה (נספח מס' 1) לעובדים החינוכיים-טיפוליים, שתכלול היכרות עם הפרעת הדיכאון במטרה להציף את התופעה ואת מאפייניה תוך התמקדות בגורמים ובסימני זיהוי של מצוקת הדיכאון בקרב בני הנוער ויעניק כלים לזיהוי ואיתור סימנים אלה. העובדים החינוכיים-טיפוליים ירכשו, במהלך הסדנה, כלים לשיח נכון עם נערה שאותו עם סימני דיכאון, על מנת לתת מענה ראשוני עד להפניה לטיפול של איש מקצוע בהקדם האפשרי.

ראוי לציון כי התערבות זו כרוכה בסוגיה אתית-משפטית שקשורה בהפניה של חניכים לגורם טיפולי (נפשי), שהינם קטינים במשמעות החוקית, הנמצאים תחת אפסטרופסות של הוריהם. כל החלטה של המדריך חייבת להיות בעקבות התייעצות עם הממונים עליו ועם המנחה המקצועי.

לסיום, הצעה זו לסדנת היכרות עם תופעת מצבי רוח הדיכאוניים בקרב נוער במצבי סיכון היא ראשונית המצריכה תהליכי הערכה סדורים ומקיפים שיבחנו את שביעות רצונם של המשתתפים, תרומה ארוכת-טווח של הסדנה על התפקוד המקצועי של העובדים בזיהוי מוקדם של מצוקות נפשיות, בפרט מצבי רוח דיכאוניים בקרב הנוער, ואת מידת התאמתה של הסדנה למדריכי הנוער בהתייחסות לאופי פעילותם ולמסגרות הייחודיות בהן הם פועלים.

מקורות

משרד החינוך (2015). **אוגדן בעלי תפקידים: הגדרות תפקידים לעובדי חינוך, נוער וקהילה, מנהיגות, התנדבות, קידום נוער, מרכזים קהילתיים ומתנ"סים, ספורט ותרבות ברשויות המקומיות ובמגזר הכפרי**. מדינת ישראל: משרד החינוך - מינהל חברה ונוער ומשרד הפנים - מינהל השלטון המקומי.

אפטר, א., וטיאנו, ש. (2010). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. (עמ' 121 - 133). תל אביב: הוצאת דיונון.

דאי-גבאי, א., ומור, נ. (2011). דיכאון. בתוך, נ. מור, י. מאירס, צ. מרום, ו-א. גלבוש-שכטמן (עורכים). **טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים: עקרונות טיפוליים**. (עמ' 167-190) תל אביב: דיונון.

דהארט, ג', סרוף א', וקופר ר'. (2004). **התפתחות הילד - טבעה ומהלכה** (כרך ב'). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שוכל, ג'. (2009). **איתות - איתור מוקדם של מתבגרים במצבי סיכון לשימוש בסמים ואלכוהול**. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול.

American Association of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 1503-1526.

Avenevoli, S., Swendsen, J., He, J.P., Burstein, M., & Merikangas, K.R. (2015). Major Depression in the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement: Prevalence, Correlates, and Treatment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54 (1), 37-44.

Reinherz, H.Z., Giaconia, R.M., Silverman, A.B, Friedman, A., Pakiz, B., Frost, A.K., & Cohen, E. (1995). Early Psychosocial Risks for Adolescent Suicidal Ideation and Attempts. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34 (5), 599-611.

Treatment for Adolescents with Depression Study (TADS) (2007). *Archives of general psychiatry*, 64(10), 1132-1144

Williams, S.B., O'Connor, E.A., Eder, M., & Whitlock, E.P. (2009). Screening for Child and Adolescent Depression in Primary Care Settings: A Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 123(4), 716-735.

נספח מס' 1

הסדנה - "הכתובת על הקיר"

איתור וזיהוי מאפייני דיכאון בקרב בני נוער על-ידי מדריכי נוער בחינוך הלא פורמאלי, קידום נוער ומסגרות חינוכיות אחרות המתמודדות עם נוער במצבי סיכון.

מטרות הסדנה:

1. הפניית תשומת לב ומודעת למצבי רוח דיכאוניים והפרעת דיכאון בקרב בני הנוער.
2. הקניית מידע בנוגע לתופעת הדיכאון בקרב בני נוער.
3. שיפור היכולת לזהות מצבי רוח דיכאוניים והפרעת דיכאון בקרב בני הנוער.
4. היכרות עם דרכי הטיפול בתופעת הדיכאון בקרב בני נוער.
5. המלצות וכלים לשיח עם נער או נערה השרויים במצוקה המלווה בסימני דיכאון.

חשוב לדעת! הודות לאיתור סימני המצוקה הנפשיים הראשונים והפנייה לאבחון וטיפול בשלב מוקדם ככל האפשר, ניתן למנוע את החרפה או התקבעות והפיכתה לכרונית. בכך ניתן לצמצם את הסבל והנזק לבני הנוער, לתפקודם ולהתפתחותם התקינה והנורמטיבית. **עם זאת, כל החלטה לגבי הפנייה לייעוץ או טיפול נפשי תעשה לאחר התייעצות עם הממונה והמנחה המקצועי.**

חשוב להדגיש: הסדנה אינה מתימרת בשום פנים ואופן לאבחן או לטפל במצוקת הדיכאון בקרב בני הנוער, אלא להגדיל את היצע הכלים והידע לצורך **זיהוי** גורמי המצוקה והפניה לאבחון וטיפול של איש מקצוע.

פרקי הסדנה

1. מהו דיכאון?

השימוש היומיומי במונח "דיכאון" כמטבע לשון לתיאור אדם "מצוברח" או חסר כוחות לבצע מטלה לעומת ההתייחסות ל

דיכאון כהפרעה מאופיין בירידה במצב הרוח, בפעילות ובאנרגיה; ירידה זו באה לידי ביטוי במרכיב הרגשי, הקוגניטיבי, המוטיבציוני וההתנהגותי.

2. הרקע תיאורטי עליו מושתתת הסדנה

3. דיכאון ומצבי רוח דיכאוניים בקרב בני נוער

מקבץ עובדות על דיכאון בקרב בני נוער:

שכיחות הדיכאון בקרב ת מתבגרים מוערך ב 15% - 20%; היחס המגדרי בהתבגרות הינו 1:2, כך שנערות סובלות פי שניים מדיכאון מאשר נערים; השכיחות של אירוע דיכאוני נוסף בשנתיים הראשונות הוא 20% - 60%, ועד 70% חמש שנים לאחר האירוע הדיכאוני הראשון.

4. סימנים לזיהוי דיכאון בקרב בני נוער

אחת המשימות החשובות והמאתגרות היא האבחנה והזיהוי של דיכאון בקרב בני נוער וזאת משום שגיל ההתבגרות טומן בחובו באופן טבעי שינויים במצבי הרוח מפאת קשת השינויים המתחוללים בתקופה זו. בהיעדר קו חד המפריד בין "מצבי רוח משתנים" של גיל ההתבגרות לבין הפרעות דיכאון, משימת הזיהוי והאבחון קשה אף יותר.

5. דרכי טיפול בדיכאון בני נוער

6. המלצות וכלים לשיח עם נערה שייתכן כי סובל ממצבי רוח דיכאוניים

7. חשוב לטעת בנערה תחושה שמישהו מקשיב, דואג, ומלווה אותה ואף יסייע לו או לה להחליץ מהמשבר.

”מסיפור חיים לסיפור וידיאו”: תכנית חינוכית-חברתית לטיפול מסוגלות עצמית באמצעות מצלמת הווידאו

ד”ר רות הרתאן¹ וד”ר ענת שביט מילר²

תקציר

מאמר זה סוקר את היסודות התיאורטיים של תכנית “תקשורת מקדמת” כגישה חינוכית-חברתית משמעותית לבני נוער, ונוער בסיכון בפרט. התכנית פותחת בפני משתתפיה צוהר לעולם העשייה הקולנועית ככלי חינוכי חווייתי ומעמידה במרכז למידה המטפחת תהליכי צמיחה והתפתחות דרך יצירה אישית של “סיפורי וידיאו” מתוך עולמם הפנימי של התלמידים. “תקשורת מקדמת” מציעה למשתתפים הזדמנות לעסוק בחיים שלהם באופן שבו הם עצמם מגלמים אותם ומעצבים אותם בדימויי מסך. תהליך היצירה הקולנועית של הנער מלווה על ידי מנחה האמון על עיבוד החוויה לכלל למידה משמעותית.

מבוא

תכנית “תקשורת מקדמת” נוסדה³ בשנת 2000 במענה לקשיים ולבעיות שבני נוער ואנשים רבים חווים במסגרות השונות בחייהם, ביניהם: קשיים חברתיים, רגשיים, בעיות תקשורת, חוסר ביטחון וקשיי מסוגלות עצמית. התכנית מאפשרת להתבונן בקשיים אלה ולאפשר ליחיד ולקבוצה לבחון אותם, להתמודד איתם ולחפש להם חלופות אפשריות, וזאת באמצעות המדיום הקולנועי.

הדגש בעשייה של “תקשורת מקדמת” הוא על התהליך המשמעותי אותו חווה החניך דרך השפה הקולנועית. הדמויות והדימויים המופיעים על המסך שוב ושוב הופכים למושא להתבוננות. חברי הקבוצה, יחד עם המנחה, לומדים לנסח את חייהם כסיפור ויזואלי וכך להכיר אותם ולהבין אותם, לשיטתם.

למעשה מתפתח תהליך הפוך למהלך הקלאסי של הפקת סרטים. במקום להתקדם ליניארית מהרעיון דרך תחקיר, סינופסיס (synopsis), טריטמנט (treatment) אל מספר דראפטים

1 המלווה האקדמית של “תקשורת מקדמת”, מכללת סמינר הקיבוצים.

2 הרשות למחקר והערכה, מכללת סמינר הקיבוצים.

3 התכנית נוסדה על ידי רן ישפה, ראש התכנית ל”תקשורת מקדמת” במכללת סמינר הקיבוצים, מייסד ומנכ”ל ראייה-ביה”ס לתקשורת מקדמת

(drafts) ורק אז לצילום ולעריכה, ב"תקשורת מקדמת" הסרט מתפתח ומתעצב מהאמצע - באמצעות סצנה עוצמתית מדומיינת, אחורנית להתחלה - באמצעות סצנות המתארות איך כל זה יכול היה לקרות ואז לסוף - שבניגוד לתסריט רגיל אינו ידוע מראש. התסריט נוצר ברגע, ונכתב תוך כדי תהליך העשייה. הוא נתון לשינוי בכל עת, ונותן מרחב למשתתפים לבטא ולייצג את עצמם בכל מפגש מחדש. הבחירה בעבודה קבוצתית מתבססת על התפיסה שהמפגש הקבוצתי מזמן לכל משתתף אפשרות להתבוננות אישית ביחס לחברי הקבוצה וביטוי במרחב משותף. הקבוצה מספקת ראי רחב יותר להתנהגויות הפרט מכפי שיכולים לתת מנחה, יועץ או מטפל במערך של מפגש פרטי. בקבוצה יש אפשרות להזדהות עם האחרים ולהכיר בכך שבעיות הפרט הן לעיתים קרובות אוניברסליות" (זיו ובהרב, 2001).

דרך החיים הוויזואליים המוענקים לסיפורי הווידיאו, עולים על פני השטח מכלול של רגשות מוכרים לצד חוויות מודחקות, מאוויים לא ממומשים, דפוסי חשיבה והתנהגות מעכבים. הסיפור בווידיאו שהוא בבואה של עולם פנימי וחיצוני של היחיד, מאפשר ליוצר להתוודע למשולש ההנעה: מחשבה-רגש-התנהגות, המעצב במידה רבה את חייו. בנוסף לכך, הוא מאפשר ליחיד לקבל על עצמו תפקיד אקטיבי של מחולל שינוי בחייו, כמי שיוצר לעצמו סיפור חיים חדש, מקדם ומעצים.

מי שמלווה את התהליך הזה הוא המנחה, שעובר מסלול הכשרה ייעודית. במסגרת הלימודים המנחים חווים בעצמם תהליכים שמטרתם לעורר מודעות עצמית והעצמה אישית. בד בבד הם מתנסים בחוויה של עשייה קולנועית המנוהלת מתוך מכוונות רגשית וחברתית ורוכשים כלים ומומנויות לשימוש בהפקת סיפורי וידיאו כמשאב לניתוב מהלכי חיים.

התכנית "תקשורת מקדמת" מיועדת לצעירים ולבוגרים כאחד, לאוכלוסיות נורמטיביות ולאוכלוסיות מיוחדות שבמרכזן נוער בסיכון. במהלך שלבי היצירה המנחה מציע לתלמיד אופני התבוננות שונים על הסיטואציה המצולמת, והוא מלווה את סיפורי הווידיאו בשיח ביקורתי ותומך המאפשר לתלמיד להבין את המקור למהלכי חיים השולטים בחייו, להכיר בכוחות הטמונים בו ולבחור לעצמו חלופות טובות יותר למצבו הנוכחי.

תרומת התכנית

בין השנים 2009-2011 נערך מחקר על התכנית בבית שמש בבית ספר ברנקו וייס האתגרי המיועד לנוער בסיכון. במחקר שבוצע על ידי יחידת ההערכה שבמכון ברנקו וייס בשיתוף הביטוח הלאומי, אגף פיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון, שולבו כלים כמותניים ואיכותניים. במסגרת המחקר רואיינו 40 תלמידים משלוש כיתות שונות (ו'-ו"ב). תוצאות המחקר מעידות על יעילותה של "תקשורת מקדמת" כתכנית התערבות במספר סממנים מרכזיים:

חיזוק היכולת לביצוע תהליכי רפלקציה אישיים:

“זה לא שאתה רק מצלם ומשתתף ומשחק, זה גורם לנו להסתכל על עצמנו ולשנות את החשיבה שלנו לגבי זה”;

צמצום התנהגויות סיכון וחיזוק החוסן האישי:

“אם חברים מציעים לי לשתות, אני יודעת מה כן לעשות ומה לא לעשות. כל מה שראיתי בסרט [במסגרת התכנית], לאן זה מוביל ואני נמנעת מזה”

נוכחות רציפה והתמדה בהגעה רציפה לבית הספר:

“את לא מבינה מה זה עושה - בגלל זה אני מגיעה לבית ספר.”

רקע תיאורטי

התכנית “תקשורת מקדמת” מבוססת על ארבעה יסודות תיאורטיים הנשזרים זה בזה: מודלים בתחום המניעה, גישת המסוגלות העצמית, גישה הומניסטית לחינוך, והתיאוריה של פוירשטיין על למידה מתווכת. להלן יתוארו היסודות התיאורטיים בהרחבה:

מודלים העוסקים במדע המניעה

הגישה הסלוטובנית שאותה הגה אהרון אנטונובסקי (Antonovsky, 1979) בוחנת את המערכת האנושית ומניחה שכל אדם חי בעולם של גירויים לוחצים מתמידים ובלתי נמנעים. לשיטתה, במקום לשאול ולחקור מהם גורמי הסיכון, שאת חלקם לא נוכל למנוע, ראוי לשאול במקום עד כמה אנו יודעים להתמודד עם העולם הקשה סביבנו. על-פי גישה זו, עלינו להתמקד באותם גורמים המקדמים אותנו לכיוון של הצד הבריא ברצף חולי-בריאות שבו אנו חיים ממילא ולבחון אותם.

בדומה לכך, מתאר הראל-פיש (2014) את **מודל “חוסן נעורים”** - מודל התערבות אקולוגי-הוליסטי ליישום אסטרטגיה מערכתית לקידום רווחתם, בריאותם ובטיחותם של בני הנוער בבתי הספר ובקהילה. גישה זו מתמקדת בהעצמת גורמי החוסן והחזק של המתבגרים. ניתוח של תוצאות מחקרים רב לאומיים (שם), הצביע על כך שישנם ארבעה **גורמי חוסן** (מחוללי well-being), המשמשים גורמי הגנה חיוביים **שהיעדרם** הוא שגורם לילדים לפנות לדפוסי התנהגות והתנהלות הרסניים והוא שמעלה את שיעור המצוקה הנפשית שלהם ואת חוסר התפקוד הנורמטיבי שלהם. הגורמים הם: 1. הימצאותו של מבוגר משמעותי בחיי הילד. 2. חוויה יומיומית חיובית בבית הספר. 3. הרגשה של ערך עצמי. 4. הרגשה של מחוברות חברתית בריאה.

ההבנה כי גורמי ההשפעה העיקריים הם גורמי חוסן ולא גורמי הסיכון שינתה לחלוטין את החשיבה המושגית ואת הפיתוח והתכנון של המדיניות ואסטרטגיית ההתערבות. תובנה משמעותית זו הביאה לשינוי ולחידוש בתחום המחקר והמניעה של התנהגויות סיכון בקרב בני נוער, שהחלה להתמקד בהעצמה של המיטביות הנפשית כמנוף לצמצום התנהגויות בסיכון ולחיזוק החוסן והתפקוד של הילדים (שם).

בהתאם לכך התכנית "תקשורת מקדמת" מדגישה את **ההתמודדות עם הסיטואציה** במגוון דרכים ואת יכולתם של בני הנוער לבחור בדרך שתיטיב עימם. דרך כתיבת התסריט, בחינתו ושינויו בהתאם לשיח המתמשך בין הקבוצה למנחה שלה אנו מחזקים את הערך העצמי והחוסן של הנער. התכנית מכוונת לייצר שינוי ההופך את בני הנוער מאנשים פסיביים בעולמם לאנשים אקטיביים אשר מבינים את כוחם לנתב את חייהם, ללא קשר לרקע משפחתי או לפעולות עבר.

לצד זה קיימים שני גורמים נוספים המחזקים את הגישה החיובית והמחזקת. האחד, העבודה הקבוצתית המבוססת על הצורך בשיתוף פעולה על מנת לייצר סרט, המחזקת את החיבור החברתי, את תחושת השייכות הקבוצתית, כגוף יוצר, שבו לכל חלק יש תפקיד ומשמעות. השני, תהליך העבודה עם המנחה לאורך זמן מייצר עבורם מבוגר נורמטיבי משמעותי שנמצא בחייהם ושמיכל ומקבל אותם כפי שהם. תפקידו המרכזי של המנחה בדיאלוג הקבוצתי הוא לא רק לכוון את השיח למקומות חינוכיים וערכיים של בחירות אשר ייטיבו עם הנוער, אלא גם להיות זה המאפשר להם להיות הם, על כל מורכבותם, דבר שלא תמיד מתאפשר בבתייהם או במסגרות אחרות.

גישת המסוגלות העצמית (Self-efficacy)

בנדורה (Bandura, 1997) בוחן את האדם כמי שפועל מתוך יכולת ייחודית לייצר סמלים ודימויים (symbols) כתוצאה מאינטראקציות חברתיות. סמלים אלו מדריכים אותו לפעולה במציאות, מהווים כוונים לפתרון בעיות, תומכים בבחירת דרכים לפעולה, מאפשרים רכישה של ידע חדש על ידי חשיבה רפלקטיבית ובזכותם ניתן לתקשר עם עמיתים. העיבוד הסימבולי של החוויות הוא הכלי שבאמצעותו בני אדם מעניקים מבנה, משמעות והמשכיות לחייהם. מקור נוסף ליצירת דימויים לחיקוי הוא המדיה. שם, על המסך, מופיעות דמויות ומוצגים חיים המהווים מושא לחיקוי וכמיהה. לפי גישה זו, התערבות משמעותית בחיי הנוער צריכה להתבסס על יצירת חוויות חדשות ודיון בהן, וכך נארגות החוויות החדשות במכלול הסמלים המדריכים אותם בחייהם.

ב"תקשורת מקדמת" מעלים חברי הקבוצה, תחילה, רעיונות לסרט. מכיוון שהסרט נוצר בקבוצה, צריך לבחור ברעיון המתאים לקבוצה כולה. כבר בשלב הצעת הרעיונות מתקיים השלב הראשון על פי בנדורה (Bandura, 1997) שבו המשתתף משליך את הדימויים והסכמות איתן הוא תופש את העולם כדי לעניין את חבריו ולמצוא איתם מכנה משותף.

עצם הצורך להתמקד בנושא, ברעיון לסרט, מחייב את המשתתף לפעולת ההתבוננות בחייו. פעולת ההתבוננות היא יסוד ראשוני ועיקרי ב"תקשורת מקדמת": להפנות את מבטו אל עולמו ומשם לדלות נושא ולקרוא לו בשם, כך שיוכן לו ולחבריו לקבוצה ויוכר על ידם כרלבנטי מספיק. בדרך כלל הרעיונות הנבחרים מייצגים את קבוצת השווים שהתקבצה כדי להפיק ביחד סרט, ומתוכם מהדהדים עולמם וערכיהם של חברי הקבוצה. זה המבחן הראשון הרציני עבור המנחה שכן הוא נבחן באיזו מידה יירתע מהנושאים ה"כבדים" שבדרך כלל אסורים במיינסטרים.

דוגמאות לנושאים שעלו בהפעלת התכנית

- "מישהי חדשה שמגיעה לבית ספר. יש חבורה של בנות חזקות והן מגלות שהאקס של אחת מהן יוצא עם החדשה. הן מחרימות אותה כי גנבה את החבר ומתעללות בה" (בית שמש, בית ספר דתי לנערות, הפניית משרד הרווחה, גילאי 15-16, מנחה לילך).
- "נער מגיע לשכונה, מתחיל עם מישהי שיש לה חבר, זה לא מוצא חן בעיני החבר, ירייה, אחד מאושפז ושניים נחקרים" (אלפי מנשה, חט"ב, גילאי 14-13, מנחה קליה).
- "אחד הבנים בחבורה יוצא עם אחות של אחד מהם בלי רשותו. הבחורה היא חברה טובה של אחד מהחבורה ורק לה הוא מגלה שהוא הומו. כשהדברים מתגלים, החברים לועגים לו והנער מתאבד. בינתיים הנערים גם מעורבים בעסקת סמים" (בית שמש, בית ספר תיכון, גילאי 16-15, מנחה רן).

בשלב זה עומדים חברי הקבוצה במשימה הראשונה שהיא שיתוף והמללה ובכך המשגה של חוויות חיים. ההצלחה של מסוגלות עצמית הוכיחה את עצמה בכך שעמדו במשימה הראשונה שהוטלה עליהם: למצוא נושא לסרט. כך, החיים שלהם מקבלים נראות וממשות.

הצורך לתרגם את הרעיון לטקסט קולנועי - תמונה, תנועה ופסקול, מציב בפני המשתתפים אתגר חדש: לתרגם את הרעיון והמילים שהועלו בסיעור המוחות לטקסט אודיו-ויזואלי. משימה זו מזמינה את המשתתפים לחזור אל תמונות חייהם המוכרות להם ולשחזר אותן מול המצלמה. כאן, להבדיל מתהליך הפקה של סרט קלאסי, הדגש הוא על הבחירה והעשייה האינטואיטיבית של המשתתפים. זאת כיוון שאנו מעוניינים להפגיש אותם עם הסמלים הקיימים בתוכם והמנווטים את חייהם, שאינם נמצאים במודע שלהם. היצירה האינטואיטיבית מאפשרת אותנטיות שאינה מתאפשרת כאשר אנו חושבים לעומק על תסריט ועל מסרים שהיינו רוצים להעביר. האופן שבו הטקסט נוצר מהווה, אם כן, בסיס להתבוננות ולדיון בסכמות המתקיימות בתוכם באופן לא מודע, ומשם נסללת הדרך לבדיקה ולבחירה מודעת של אלטרנטיבות בהמשך, בהתאם לגישה הפדגוגית החברתית-קוגניטיבית (social cognitive theory) של בנדורה.

הצורך להביא את הסרט משלב הרעיון לשלב העשייה מייצר משימות ממוקדות הדורשות מהמשתתפים לגייס כוחות מתוך עצמם. זו הזדמנות נוספת לטפח ולפתח יכולות ולהגביר

את תחושת המסוגלות העצמית. העשייה של הפעולות הנדרשות על ידי המשתתפים נובעת מהצורך שלהם לממש את הסיפור שלהם ולהפכו לישות קולנועית. כך למשל, מנחה אחת מספרת על נער שעבד שעות ללא לאות ובהתלהבות רבה בניכוש של שטח ובהכשרתו לצילומים על פי החזון שהיה לו של איך הסצנה אמורה להיראות.

הדיון בבעיות שעולות ובאפשרויות הפתרון מקדם אף הוא את תחושת המסוגלות העצמית של המשתתפים. כך לדוגמה עולה ממקרה שהתרחש בקבוצה של קליה: "הילדים רצו לשלב סצנה של מכות. זהו רגע בהחלט מלחיץ, משום שנוצר מתח בין ההליכה עם עולמם של הילדים לבין תפקידו של המנחה לדאוג לשלומם. הם רצו שזה יהיה הכי אמיתי, אז צילמתי רק את הרגליים. כשצפינו בקטע הם לא אהבו אותו וביקשו להצטלם שוב, אבל שבאמת יהיו מכות. ואז הם בחרו לתת מכות ב- *slow motion* ואז בעריכה אריץ את הקטע". בקבוצה אחת התפתח דיון סביב מתן שמות לדמויות, סוגיה שיכולה להיות סבוכה ורגישה. בשיח ספונטני מסוג זה המנחה מנווט את השיח לשיח העוסק במשמעות של שמות בחייו של כל אחד מהמשתתפים; ההכרעות בסוגיות אלה ואחרות מאפשרות למשתתפים לקדם את רעיונם ולראות תוצאות לעבודתם.

נוסף על העיסוק במוכר, נדרשים המשתתפים למשימות אתגריות שתפקידן לאפשר להם לממש את היכולות שגלומות בהם: הסצנה צריכה לעמוד בקריטריונים קולנועיים; הדיבור צריך להיות ברור והצילום צריך לשרת את הרעיון. כך, מתוך הביטחון שבמוכר הם מוכנים להתנסות בלא-מוכר, לאתגר את עצמם, להתמודד כדי להצליח. דוגמה להתמודדות מסוג זה ניתן לראות במקרה של תלמיד ששימש כצלם, אך בזמן הצילומים לחץ בטעות הפוך על *stop - i record*, כך יצא שצילם את ההתרחשות בין הסצנות ולא את הסצנות עצמן. במקום להתייאש ולוותר צץ רעיון: ליהנות מקטעי ה"פספוסים" ואחר כך - לצלם שוב!

גישה הומניסטית לחינוך

גישה זו המבוססת על עבודתו של קארל רוג'רס (Rogers, 1969), מציבה במרכז את המחויבות המוסרית לאפשר לכל בני האדם חיים אנושיים של כבוד: להעמיד לכולם תנאים של ביטחון אישי, רווחה קיומית, חירות מחשבתית, עושר תרבותי, הגינות חברתית ושותפות אזרחית. מטרת תנאים אלה היא לאפשר להם לממש את היכולות האנושיות והאישיות שגלומות בהם, להפיק משמעות והנאה מהתנסויותיהם ולהנהיג את חייהם בצורה אוטונומית, רגישה מושכלת ואחראית (אלוני, 2008). הפדגוגיה ההומניסטית דוגלת בעקרונות אחדים:

- א. גישה הוליסטית לתלמיד המכוונת לפיתוח מכלול הכישורים, האינטליגנציות והאורייניות.
- ב. יחסים בינאישיים המבוססים על אכפתיות אוהדת, הומניות, היגיון, הגינות והדדיות.
- ג. אקלים חברתי המבסס תחושת מוגנות ומסוגלות יחד עם התנהלות פלורליסטית, מרוסנת וסובלנית.

תהליך הכשרת המנחים ב"תקשורת מקדמת" ועבודתם בשטח מבוססים על עקרונות החינוך ההומניסטי שהוא בבסיס הגישה לנוער המועד להתנהגויות מסוכנות. דווקא ילדים בעלי דימוי עצמי והערכה עצמית נמוכים, היסטוריה של נשירה ומעברים בין מסגרות, ציפיות נמוכות ותפיסת עתיד מוגבלת ונמוכה זוכים ליחס חדש ומטיב בדבר יכולותיהם.

במערכת החינוך הילדים נדרשים לעסוק בתכנים החיצוניים להם, כאשר הסביבה הלימודית היא בעיקרה מילולית ומושגית. כך חוברים להם שני קשיים: זרות החומר וזרות השפה. לעומת זאת, בדרישה לתרגם את רעיונותיהם לטקסט קולנועי, המשימה נעשית קרובה לעולם: ראשית כיוון שהתכנים באים מעולםם ושנית כיוון שהשפה שבה הם נדרשים להתבטא היא שפת המציאות: פעולה במקום ובזמן ועל פי קודים מהעולם המוכר להם.

התיאוריה של פוירשטיין על למידה מתווכת

פוירשטיין (1998) הוסיף לתפיסה הקוגניטיבית-התפתחותית של פיאז'ה (Piaget) הרואה בהתפתחות החשיבה מרכיב מכריע בהתנהגותו ובתפקודו של האדם, את דמות המתווך - האחר המשמעותי. הנוער, על פי פוירשטיין, זקוק לדמות שתהפוך את העולם למובן יותר ובעל משמעות. פעולת התיווך תקנה למקבל התיווך את הכלים שיהיו אחראים להתפתחות יכולתו להבין תופעות, לחפש ביניהן יחסים וקשרים ועל ידי כך להפיק מהן מסקנות שיובילו אותו לשינוי התנהגות. התיווך יאפשר הכנסת סדר במפגש של הנער עם עצמו ועם העולם הסובב אותו, ילמד אותו להתבונן בתופעות, להבין הקשרים ולגלות חוקיות. השינוי חייב להתבצע כתהליך מודע, מכוון, ומתוך הבנה והכרה שכל התלבטות ניתנת לפתרון, ועל פי רוב קיימת יותר מאופציה אחת. ריבוי אופציות מחייב יכולת לזהות אותן ולרכוש כישורים לבחירה נכונה ביניהן.

בני הנוער רואים את העולם בראייה פטליסטית. אחת הדרכים להשגת שינוי היא התערבות תיווכית של שיקוף אירועי החיים בעבר ובהווה באמצעות "המשגת מציאות ותמלול". כך ילמד הנער לזהות, לתאר, להמשיג ולתמלל דפוסי התנהגות ודרכי חשיבה הייחודיים לו, וללמוד ולהבין כיצד דפוסי אלו מייצרים מציאות פנימית וחיצונית (פוירשטיין, 1998).

הסרטים שהנוער יוצר ב"תקשורת מקדמת" הם-הם השיקוף האולטימטיבי למצבים שהנוער חווה, שכן הסיפורים הקולנועיים שהם כביכול בדיוניים עשויים מחומרי המציאות אותה הוא מכיר ומנהלים על פי החוקיות המוכרת לו ושעל פיה הוא נוהג. המתווך, על ידי שאילת חמשת המ"מים (מי? מה? מתי? מקום? מדוע?), מאפשר לנער לעבד את החוויה החושית-רגשית ולהעבירה תהליך רפלקציה. בהמשך, כך על פי פוירשטיין, יגיע לשאלות למציאות ה"למה" וה-"איך" הפנימיים שלו במטרה למצוא אופציות חלופיות המאפשרות הסתגלות טובה יותר. המשך היצירה הקולנועית מאפשר לו להציג את החלופות כהתנסות ראשונה ומוגנת לתובנות אליהן הגיע בסיוע המתווך. כך לדוגמה עלה עיבוד סביב שימוש בסמים או באלכוהול: "השימוש בסמים או באלכוהול - איננו פתרון

לבעיה הוא רק הסימפטום", או "לך יש כוחות לחולל שינוי מיטיב בחיך, לא צריך לברוח לסם או לאלכוהול".

פיתוח התסריט מתרחש מתוך ניסיון של המנחה להוביל את המשתתפים להבנה של תמונת העולם כפי שהיא מצטיירת אצלם ושאותה יש צורך להבין ואחר כך אולי לשנות. למשל במקרה של קבוצת נערוֹת בנות 15-16 מבית הספר הדתי אמי"ת שח"ר (מנחה לילך) נעשה ניסיון להבין מדוע הבנות בסיפור שהביאו, בחרו להתעלל בנערה החדשה שהתחילה לצאת עם אקס של אחת מהבנות בחבורה. השאלה "מדוע?" היא החמישית והמשמעותית ביותר בין חמשת הממ"ם שבהן משתמש המנחה בכואו לעצב יחד עם התלמידים את הסצנה, שהרי היא זו שמאלצת את המשתתפים לעבור מתיאור החוויה שאליה הם מתחברים אל הרובד העמוק יותר, המחפש סיבה לפעולה.

אם במציאות חייהם שבויים המשתתפים במעשים, בפעולות, בתגובה אינסטינקטיבית או נלמדת מהסביבה המוכרת להם, זו ההזדמנות שלהם לחשוף מניעים: איך דבר מוביל לדבר, איך תפיסת עולם שעד עכשיו מעולם לא הוגדרה ונוסחה היא בעצם הכוח המניע לפעולה, ואיך אפשר מתוך ההבנה הזאת לנסות חלופה מועדפת. דוגמה לשיח כזה ניתן לראות במקרה של קבוצת הבנות:

לילך: "מדוע הן מתעללות בה?"

בנות: "כדי להרים את הביטחון העצמי שלהן. כדי להרים את הביטחון שלי אני צריכה להוריד את הביטחון של מישהו אחר".

לילך: "מה זה אומר על הביטחון העצמי של המתעללת? הוא גבוה? חזק? בלתי תלוי?"

בנות: "שאין למתעללת ביטחון בכלל. אין לה משהו שלה אז היא צריכה להוריד מישהו אחר".

בד בבד עם איתור ותיאור המניעים למעשים המוכרים להן, הטבעיים להן כל כך, שאותן הן רוצות להעלות על המסך, הנערות שומעות את עצמן מתרצות את הפעולה של הדמויות בסרט. הצורך להתעמת עם המנחה ולהסביר את הבחירות שלהן בסצנה מעורר את החשיבה המקדימה של הפעולה ואת החיפוש אחר אלטרנטיבה. במקרה שתואר לעיל, התוצאה הייתה פיתוח תסריט הנובע מההבנה שהתעללות אינה התגובה הנכונה ואסור שהמתעללות תוארנה באור חיובי בעקבות מסכת ההתעללויות בה נקטו. ולכן בהמשך התסריט החליטו הבנות שהמתעללת הראשית "חוטפת" בכך שהחברות נוטשות אותה. ההשלכה בשטח בחיי הקבוצה עצמה הייתה שההקנטות בתוך הקבוצה פחתו, ואחת הבנות נעשתה מאוד פעילה חברתית והפכה לסייעת למנחה בקבוצות חדשות.

במקרה אחר הציגו הבנות בקבוצה של לילך כנושא לסרט "בריהא מבית הספר". על פי רוח ההצעה, נראה היה שהן מנסות לבדוק את המנחה ועד כמה תשתף עמן פעולה לעשיית סרט העוסק במעשה אסור. כדי לפתח תסריט מתוך "המשפט הפותח" יש

צורך לייצר עלילה שהבריחה היא רק חלק ממנה. לשם כך שואלת המנחה את השאלה החמישית מתוך חמשת המ"מים: מדוע?

לילך: "מדוע הילדה רוצה לברוח?"

הבנות: "כי היא רבה עם אמא שלה".

לילך: "למה?"

הבנות: "כי רציתי ללכת לקניון והיא אמרה לי שאני צריכה לשמור על אחי הקטן. ובכלל האמא הזאת מתעסקת רק עם עצמה. אין אוכל בבית. וכשהילדה מתלוננת האמא עונה: "תשתי תה. את לא צריכה לאכול. גם ככה את שמנה."

בשלב זה כשהעומס הרגשי היה ניכר והנושא האמיתי התברר כטמון במערכת היחסים בין האם לבת היה צורך להשתמש בו לצורך העשייה הקולנועית. לכן, המנחה ביקשה ליצור סצנה שבה יראו עד כמה קשה לנערה עם ההזנחה של האם כדי שהקהל יבין מתוך המראה את הקושי. וכאן עלתה הצעה לצלם את המטבח הריק, את הנערה פותחת ארונות ריקים ובמקרה היא מוצאת קופסת שימורים אחת. היא מנסה לפתוח אותה אבל נחתכת. הדם זורם ואין איש בבית וגם לא פלסטר או תחבושת לטפל בה. הבנות האחרות בקבוצה, כשצפו בסצנת המטבח, טענו שאינה אמינה, שאין אמא כזאת. הדיון באמינות הסצנה הוביל לדיון כואב ורלבנטי לחיי הבנות - "מה זאת אמא?"

סיכום

קָצֵר / רחל חלפִי

אֲנִי עֲדִין מְתַקֶּשֶׁה לְעֵכָל

שְׂמֵאָחוּרִי כָּל חֵלּוֹן מִזָּר

מִסְתַּתֵּר סִפּוֹר חַיִּים

לֹא פָּחוֹת

עֵמֶק

מִשְׁלִי

התכנית "תקשורת מקדמת" פועלת משנת 2000 במוסדות חינוך פורמלי ובלתי פורמלי שונים בארץ אשר דווחו על תוצרים חיוביים, ובכללם שיפור יחסיהם של התלמידים עם עצמם, עם קרוביהם ועם צוות בית הספר לצד רכישת אסטרטגיות חשיבה ולמידה מיטיבות. מחקרי הערכה שנערכו, כמו במסגרת מכון ברנקו וייס, כפי שצוין בפתח המאמר, מחזקים את הדיווח על תוצרי התכנית.

המשובים של המנחים המתעדים את המפגשים עם התלמידים מציגים אוסף עשיר של "רגעי ניצחון" המעידים על הצלחת התהליך. כך לדוגמה, עלה כי העבודה בשפה הוויזואלית גרמה למשתתפים להרגיש שהמנחה רואה אותם יותר ממורים אחרים. כמו כן, כיוון שהמורה נתפש כדמות קרובה וחברית השותף עמם בעשיית סרטים מתוך עולמם, המשתתפים הצליחו לפתח אינטימיות ולפנות אליו בעניינים אישיים.

מקורות

- אלוני, נ' (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הראל-פיש, י' (2014). "חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר, ח' בוני-נח (עורכות), **מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול** (עמודים 38-76). ירושלים: מוסד ביאליק.
- זיו, ז', בהרב, י' (2001). **מסע קבוצתי - המדריך למנחה קבוצות**. תל אביב: גל.
- פזרשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה - על תורת הלמידה המתווכת**. תל אביב: הוצאת משרד הביטחון.
- שגיא, ש' (2011). מניעת שימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב ילדים ונוער: לאן מכוונת אותנו הגישה הסלוטוגנית? **כתב עת ישראלי לחינוך וקידום הבריאות**, 4, 26-31.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Rogers, C, R. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles E. Merrill.

התערבות פסיכו-פדגוגית מוצלחת עם תלמיד בסיכון: חקר מקרה¹

אריאלה חן² ופרופ' אליעזר יריב³

תקציר

המאמר הנוכחי בוחן תוצאות בלתי צפויות של התערבות לימודית-חינוכית שערכה מורה למתמטיקה עם תלמיד בכיתה י' ברמת סיכון גבוהה לנשירה מבית ספר, שלמרות ליווי סוציאלי וייעוצי אינטנסיבי שקיבל, לא חל שינוי במצבו. התוצאות של התערבות המורה למתמטיקה: אלכס (שם בדוי) ניגש למבחני הבגרות ואף עבר את המבחן במתמטיקה כציון גבוה. בתוך חודש התנהגותו השתפרה, פסקו היעדרויות מלימודים, ההתנהגות הקנטרנית והמשועממת נעלמה והנער התגייס ללמוד. ההתנהגות הטובה נשמרה גם בשנה שלאחריה. התערבות זו, ובכך ייחודה, נערכה במסגרת קורס לטיפול בבעיות התנהגות במסלול שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרת לימודים לתואר שני במכללה להוראה. לצורך ההתערבות התבקשו הסטודנטים בקורס לאסוף מידע על התלמיד, לגבש מטרות ותכנית התערבות שיטתית וגם ליישם אותה. במאמר מתוארים תכנית ההתערבות, מטרותיה וחמשת המפגשים האישיים שערכה המורה עם התלמיד. הדיון מחלץ את רכיבי "חוכמת המעשה" של המורה ומצביע על חשיבות האיזון בין פעולות של נתינה לדרישה.

מבוא

כיצד מורים מקדמים תלמידים שכבר נמצאים בתהליך עמוק של נשירה? מחקרים רבים בוחנים תכניות לימודים שמשפרות את מצבם של תלמידים בסיכון (גולדנברג, אורנן ורומי, 2015). לרוב אלה מחקרים כמותיים, אשר בוחנים בתנאים מבוקרים את המשתנים שמשפיעים על תפקודן של קבוצות גדולות. עבודה זאת בוצעה על פי מסורת המחקר האיכותני ומתמקדת בחקר מקרה של התערבות יחידה שעלתה יפה, וזאת לאחר שנתיים שבהן ערך בית ספר פעולות רבות שלא הצליחו לחלץ את התלמיד מקשייו. תיעוד ההתערבות המיטיבה הנוכחית נערכה במסגרת עבודתה השוטפת של המורה בבית הספר

1 המאמר מבוסס על עבודה שהוגשה במסגרת קורס על טיפול בבעיות התנהגות בתכנית לתואר שני במכללת גורדון לחינוך.

2 מורה למתמטיקה בתיכון מקיף בצפון הארץ.

3 האקדמית גורדון.

ובתוך הקשר של לימודים לתואר שני. במסגרת קורס "טיפול בבעיות התנהגות" התבקשו הסטודנטים (ובהם אריאלה, הכותבת הראשונה) לערוך, בהנחיית המרצה (הכותב השני), התערבות פסיכו-חינוכית שיטתית ולסייע לתלמיד עם קשיי לימוד והתנהגות משמעותיים. משום שהקורס נלמד בסמסטר השני, סמוך לסיום שנת הלימודים, נאלצו הסטודנטים לערוך התערבות קצרת-מועד. בשלב הראשון הם התבקשו לבחור אחד מתלמידיהם שהתנהגותו בעייתית ומפריעה. הבחירה באלכס נבעה מתחושת המורה שלמרות הרקע המשפחתי המורכב והעבר המתמשך של כישלונות בלימודים, יכולותיו הגבוהות עשויות לסייע לו להתגבר על האתגר בלימודי המתמטיקה לבגרות. השלב השני היה כרוך באיסוף חומר על התלמיד משיחות שערכה המורה עם הצוות המקצועי. בשלב השלישי נערך ניתוח של המידע ואיתור של הגורמים העיקריים לקשיי התלמיד, ולאחר מכן קבעה המורה מטרות להתערבות: (א) נוכחות סדירה בשיעורי מתמטיקה; (ב) צמצום הפער הלימודי והצלחה במבחן הבגרות במתמטיקה; (ג) התנהגות תקינה בכיתה; (ד) נטיעת ביטחון עצמי ביכולתו להצליח.

לצורך תכנון ההתערבות התבקשו הסטודנטים בקורס לפתח מדדים לבדיקת שינוי במונחים התנהגותיים עם מערך של לפני-אחרי. תהליך תכנון ההתערבות נעשה על ידי המורה בעצה אחת עם המרצה, כאשר ההתערבות עצמה נערכה במסגרת עבודתה השוטפת בבית הספר. התערבות זו נבנתה כך שתתאים לצרכים ולקשיים שלו. לנוכח התוצאות המפתיעות הוצע למורה, כעבור שנה, להרחיב את הסיכום הכתוב לכלל מאמר שמתאר במתכונת מחקר פעולה את השתלשלות הדברים ובחינתם באופן רפלקטיבי (שלסקי, 2006). כדי לקבל את תמונת עולמו של התלמיד ערכה עמו רכזת השכבה ריאיון חצי מובנה. בריאיון הוא תיאר את לימודיו במהלך אותן שנתיים, ציין מה השתנה בגישתו והסביר את ההצלחה במבחן במתמטיקה. כמו כן הוא נשאל על הקשר שלו עם המורה ועל התרומה שלה להצלחתו.

מאמר זה חובר במטרה להבין את הצלחת ההתערבות באמצעות התבוננות על תרומת איש המקצוע לאדם אחר (התלמיד) שהיה שרוי בהֶדְרָה ובכישלון. לשם כך נעמיד במרכז את עבודת המורה ונבחן את מערכת היחסים המיוחדת שנוצרה בינה לבין התלמיד. את ניתוח היחסים והפקת תובנות על הסיבות להצלחה נערוך באמצעות שני מושגים - דרישה ונתינה - שלדעת יריב (1999) עומדים בתשתית המעשה החינוכי. דרישה היא כל הפעולות וההתנהגויות שהמורה מבקש מתלמידיו לבצע. הדרישה מייצגת את הפן המשימתי בעבודת המורה כאשר בקשותיו מעודדות ומדרבנות כל אחד מהם ללמוד ולהבין את החומר, להתנהג כהלכה, להשתתף באופן פעיל באירועים ולתרום כמיטב יכולתם. היענות התלמידים נובעת מהכרה בחשיבות הלימוד וגם מהחשש מפני תגובה מענישה אם לא יצייתו לבקשות. האתגר היומיומי בעבודת המורה הוא למצוא את נקודת האיזון בין העומס שהוא מטיל עליהם לבין יכולותיהם ונכונותם למלא את הדרישות. נתינת המורה נקשרת להשקעה בקשר האישי, להקשבה, לסייע בלימוד החומר ואפילו

במתן דברים חומריים, כמו: הקלמנטינות שאריאלה נתנה לאלכס. נתינה מייצגת את הפן התומך, המעודד, זה שעונה על הצרכים של התלמידים. גם נתינה פועלת בעקיפין כגורם מניע משום שהתלמיד מכיר תודה למורה ורוצה לגמול לו. אותה משאלה להדדיות (Cialdini, 1985) יוצרת איזון בין ההשקעה של המורה להשקעה של התלמיד.

טרם הצגת הדברים נצרף שלוש הערות: מאמר זה מתמקד בעבודת המורה. לא עמדו לרשותנו כלים ומידע להבין לעומק את נפשו של הנער. המאמר גם אינו מנסה לנתח את השפעתן האפשרית של התערבויות קודמות בבית הספר שעליהן אנו יודעים מעט מאוד; באשר לכתיבה - כדי להמחיש את עבודת המורה העדפנו שהתיאור יימסר בגוף ראשון. נפתח בתיאור המקרה של התלמיד וננתח את מצבו באותה נקודת זמן. לאחר מכן נציג על תהליך הכנת ההתערבות במסגרת הקורס ובהמשך תתאר המורה את פגישותיה עם התלמיד ואת תוצאותיהן. פרק הדיון על הסיבות למפנה שב אל נקודת המבט המרוחקת שמנוסחת בגוף שלישי ושעוסקת בהפקת תובנות מעשיות וכלליות מתוך ההתנסות הייחודית הזו. באשר לשיקולי האתיקה - המאמר נכתב בידיעת הנער ומשפחתו ובהסכמתם וגם באישורה של מנהלת בית ספר. עשינו כל מאמץ לשמור על אנונימיות ופרטיות תוך השמטה ושינוי של שם התלמיד ופרטים מזהים נוספים בלי לפגוע במהות הנרטיב.

התלמיד

אלכס (16.5) הוא תלמיד בכיתה ו' בבית ספר תיכון בצפון הארץ. מבין המגמות העיוניות והמקצועיות לבגרות בחר אלכס ללמוד במגמה מדעית. אלכס הוא נער נאה, גדול ביחס לבני גילו, עם מבנה גוף שרירי. הוא נולד בישראל ובמשפחתו הוא הבן הצעיר. הוריו עלו ממדינות חבר העמים. אף על פי ששני ההורים עובדים, מצבה הכלכלי של המשפחה ירוד. את עול החינוך נושא בעיקר האב והקשר שלו עם בנו חם וקרוב. מעורבות האם בגידולו שולית. אלכס מרבה להיעדר מבית הספר, תמיד בידיעת האב, לרוב בתואנות של בעיות בריאות. גם כאשר הוא נוכח בבית הספר הוא מבקש לעתים קרובות לשוב הביתה מוקדם בשל כאבי בטן וראש. בנוסף, בשנה שעברה הוא נעדר חודש ימים בשל ניתוח כתוצאה מפגיעה בפעילות ספורטיבית וכשהחלים המשיך להיעדר ימים ושבועות.

התפקוד בכיתה. אלכס נוהג להגיע בזמן, אומר שלום מתיישב בסוף הכיתה לבד מניח את ראשו על הילקוט, מתלונן שהוא עייף ומנסה לישון. כשתלמידים נוספים נכנסים לכיתה, הוא ממעט לתקשר עמם. מתחילת השיעור הוא זז בכיסאו כחוסר נחת מופגן, מושך את חולצתו וטוען שחם לו, קם ומדליק את המזגן. התלמידים טוענים בכעס שקר להם אבל אלכס מגביר את קולו: "חם פה. מה אתם לא מבינים? אני לא יכול לעשות כלום עם החום הזה". כדי "לשכנע" אותם הוא מסתובב בכיתה, נטפל לתלמידים אחרים תוך הפגנת תנועות גוף מאיימות. הרעש מקשה ללמד בכיתה וכל ניסיונות המורה להגיע לפשרה לא נענות.

אלכס ממשיך להסתובב בכיתה הלך ושוב, פותח חלונות, מרים את חולצתו כדי לקרר את גופו ורוטן שחם לו. לאחר שהתאפק כמה דקות, הוא שב להדליק את המזגן. בתצפית שנערכה על ידי אריאלה (המורה) בשיעור היסטוריה אלכס מיעט להביט אל המורה ולרוב הפנה ראשו לצדדים. הוא לא הוציא ציוד מתיקו עם תחילת השיעור ולעתים צייר על השולחן דמויות מפחידות ושחורות. כשהמורה פנה אליו וניסה לעודד אותו להשתתף, הוא נענה בחוסר חשק, הוציא מחברת, העתיק מהלוח ומיד התעייף וחדל. "בשביל מה צריך ללמוד? למה זה טוב?" מלמל. עם הישמע הצלצול יצא מהכיתה בטריקת דלת. בתצפית נוספת הוא נכנס לכיתה והודיע למורה בתקיפות: "היום אין לי כוח ללמוד. תעזבי אותי בשקט. אני עייף". למורה הסביר שהוא עובד ו"אין לי כוח להיסטוריה. אני חייב לנוח יש לי עבודה גם היום, אז למה ללמוד? צריך כסף וזהו". לאחר מספר דקות ביקש בנימוס לצאת לשתות מים ולא חזר. דפוס זה של יציאה מהשיעור מתרחש גם במקצועות לימוד אחרים. תפקודו של אלכס בבית הספר ממחיש שהוא אכן היה שרוי במצב של נשירה סמויה ובסיכון לעזיבת בית הספר.

נוכחותו של אלכס לא הייתה סדירה והישגיו היו נמוכים. כאשר הגיע לבית ספר גילה חוסר רצון בולט ללמוד ולכך נוספו בעיות התנהגות קלות. משום שהתקשה בלימודים והשתעמם הוא הרבה להפריע, נהג לצאת מהשיעורים ושוטט במסדרונות בית הספר. הפער הלימודי שהלך והתרחב הקשה עליו להבין את התכנים הנלמדים בכיתה וכך הפכה חווית בית הספר שלילית - הוא חש לא מוצלח, שונה, שאין מבינים אותו. בשיחות הרבות שהיו לו עם האב ועם צוות המורים שמע פעם אחר פעם כמה הוא מתקשה, מה יקרה אם ימשיך להיכשל ומה נדרש ממנו כדי להשתפר. הדימוי העצמי שלו היה ירוד. הוא התנתק גם מחברת התלמידים, זולת קשריו המעטים עם נערים יוצאי חבר העמים.

אחד הסימנים הבולטים לנשירה הוא ביקור לא סדיר בבית הספר: תלמידים הנעדרים לשעות ימים או שבועות כאשר אין יודעים בוודאות את הסיבות לכך. ברוח זו, גם תלמידים שמגיעים לבית הספר אך השתתפותם במערך הלימודים חלקית או לוקה בחסר שריון בסיכון לנשירה. תלמידים אלה מעדיפים לשהות במסדרונות על פני השתתפות בשיעור. לעתים הם נכנסים לשיעורים מסוימים (כגון ספורט) ומעדיפים את השהייה בחברת בני גילם. כמוהם גם אלכס לא נהג להכין שיעורי בית וגם ויתר על הנוכחות בבית הספר כשהתקיימה פעילות אחרת (כגון טיולים או טקסים). כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד (2001) מצינים שאין הגדרה אחידה וחד משמעית לנשירה. יש המגדירים נשירה כעזיבת בית הספר הרגיל גם אם הנער או הנערה עברו למסגרת חילופית. מנגד יש המגדירים נשירה רק כהפסקת לימודים מוחלטת. "נשירה סמויה" מתרחשת בתהליך הדרגתי של התנתקות מבית הספר כאשר תלמידים אשר עדיין רשומים כתלמידים בבית הספר, אינם מפיקים תועלת ממשית מהתהליך הלימודי. זהו המצב של אלכס ונדמה שהוא עונה על כל הקריטריונים שמגדירים רמת סיכון גבוהה: האחד, אי ביקור סדיר; השני, הישגים נמוכים שנובעים מנוכחות דלה בבית הספר; משום שהתקשה לעקוב אחר הנלמד, הביקור שלו בבית הספר הפך כמעט חסר משמעות מבחינת

העשייה האקדמית; השלישי, ניכור מבית הספר - העמדות השליליות התבטאו בתחושה שלא אוהבים אותו, ואין מעריכים אותו; הרביעי, בעיות חברתיות ובעיות אלימות - לנוכח התנהגותו המתריסה בני כיתתו נמנעו מקרבתו; מצב סוציו-אקונומי ירוד. כמו במחקרים אחרים שמצאו קשר בין מצב כלכלי ירוד להערכה עצמית נמוכה ולנשייה סמויה, כך היה גם במקרה של אלכס; סיכון ומצוקה - אלכס חש חוסר אונים, חוסר ביטחון עצמי, וקושי לשוחח עם ההורים, במיוחד עם אמו; השתייכות לקבוצת מיעוט של יוצאי חבר המדינות.

כאשר הנהלת בית הספר נוכחה בנסיגה שחלה בתפקודו, הוחלט לערוך תכנית התערבות: תחילה בשיחות של המחנכת עם התלמיד והוריו. למעשה המחנכת טיפלה בו ודאגה לו במסירות לאורך כל התקופה, בשותפות מלאה עם אריאלה, מורתו למתמטיקה. בנוסף, אלכס נפגש עם היועצת ששיתפה במפגשים האלה גם את המנהלת. כאשר לא חל שיפור והיעדרויותיו נמשכו, הוחלט לשתף גם את קצין ביקור סדיר ואת מחלקת הרווחה. המהלכים האלה הועילו כאשר לצמצום היעדרויות מבית הספר אבל לא הגבירו את המוטיבציה ללמידה ואת הישגיו.

ההתערבות

ההתערבות נערכה במסגרת לימודי המתמטיקה בתיכון מקיף שש שנתי כאשר הקשר של אריאלה עם התלמיד התממש בארבעה שיעורי מתמטיקה בשבוע (3 יחידות בגרות) אותם לימדה בכיתה מזה שנתיים, והיא תואר ותנוסח מנקודת מבטה של המורה. שיטת ההוראה בכיתה הייתה, כמקובל, הסבר של עיקרון או נוסחה, הדגמה של פתרון בעיה ותרגול בכיתה. שיטת ההוראה האישית לאלכס אכן הייתה שונה: ראשית הקראתי לו את השאלות לתרגול תוך מתן הסבר מילולי נוסף אם נחוץ. בנוסף, חילקתי את השאלות ליחידות קטנות כך שבכל פעם נדרש ממנו להתמודד עם גורם אחד בלבד. כמו כן חיזקתי מיומנויות מתמטיות טכניות ששכח, הפחתתי את היקף נושאי הלימוד כך שהתמקדתי בנושאים בהם היה לו קל יותר ורק אחר כך התקדמנו לנושאים קשים יותר. החלק החשוב ביותר, אולי, היה בעצם המפגש הפרטני, כאשר הוא חש נוח לשאול בלי "להתבייש" מפני תגובת שאר התלמידים בכיתה. מתכונת זו אפשרה לו להתקדם בלי לחוש את התסכול שנבע עד כה מאי-ידיעה והיתקעות בשאלות שנכשל בפתרון. להנחיה האישית נלווה גם עידוד. מתכונת הפעולות שעשיתי בחודש וחצי שנותרו עד לסיום שנת הלימודים כללו (1) תמיכה, חיזוק ועידוד על מנת להשיג שיתוף פעולה וכמובן חיזוק הרגשתו של אלכס שהוא יכול להצליח כשהאמונה שלי בו מבוססת על הכרת יכולותיו הלימודיות; (2) הצבת יעדים אפשריים כרי השגה; (3) הנחייה צמודה במהלך השיעורים. ההתערבות נערכה בבית הספר במתכונת של שיחות עידוד וסיוע לימודי. להלן יפורטו השיחות על פי סדר התנהלותן.

שיחה ראשונה

השיחה נערכה בבית הספר באווירה נינוחה וקלחה יפה. בתחילת השיחה הסברתי את מטרת השיחה: לסייע לו במתמטיקה ולשפר את נוכחותו בשיעורי מתמטיקה. אלכס מיד שאל "למה אני?" "השכתי" "כי אתה נוגע לליבי ואני אוהבת אותך ומאמינה בך". אלכס הסתכל בפליאה ושאל: "אוהבת אותי? מה יש לאהוב בי?" "השכתי לאלכס: "אתה ילד נבון, חכם וגם יפה" (הוא צחק). "אני מכירה אותך כבר שנתיים ומודעת ליכולות שלך ואתה חשוב לי חדרת לנשמתי ואני יודעת שיש ביכולתי להיות לעזר עבורך אם רק תרצה ותשתף פעולה. אני כאן בשבילך". אלכס היה נבון, אמר "תודה, אני מסכים" ושיתף אותי ב"שימוע" שהיה לו אצל המנהלת בעקבות היעדרויותיו והישגיו הנמוכים. הוא ציין שלא שיתף את המחנכת, היועצת ובעלי תפקידים אחרים בגורמים להיעדרויותיו. ניכר כי הוא רוצה לערוך שינוי והוא מבין את החשיבות של סיום התיכון. אלכס גם היה מודע לכך שהיעדר שיפור יגרום לסיום לימודיו בבית הספר. בחרתי לא להתעמק אתו בגורמים לקשייו (הדבר נעשה בשיחותיו עם העובדת הסוציאלית). לשאלתי כיצד אני יכולה לסייע לו להתגבר על הפער הלימודי ומהם קשייו במתמטיקה, ביקש אלכס שאלמד אותו באופן פרטני בשעות הפנויות. סיכמנו שאעזור לו בכיתה כשכולם עסוקים בתרגול ובפתרון בעיות. כמו כן אשתדל לעבוד אתו צמוד ככל האפשר לקראת מבחן המתכונת הקרוב. אלכס התחייב להגיע לכל השיעורים ולהשלים את החומר גם באמצעות מורה פרטית. הצעתי לו שיתקשר אליי בטלפון או בשיחת סקייפ (באינטרנט) כאשר הוא נתקל בקושי לימודי. נפרדנו לשלום וקבענו מפגש בעוד שבוע. התרשמתי הייתה שאלכס החל בתהליך שינוי, וההתערבות שלי הגיעה בזמן ובמקום הנכון. השיחה שלנו אודות הדברים שקורים בביתו הגבירו את האמון בינינו ואת תחושת האמון שלי בו.

שיחה שנייה

בתחילת הפגישה שאלתי את אלכס לשלומו והרגשתו בשיעורים. הוא השיב "בסדר. אני מתאמץ אבל לא כל כך מצליח, התלמידים לא מעצבנים אותי ואת עוזרת לי". שיקפתי לאלכס כי אכן חל שיפור בנוכחותו, הוא כבר לא נעדר מאף שיעור שלי. בהשוואה לנושאים אחרים שנלמדים בבית הספר, מתמטיקה נחשב למקצוע "חשוב" והדבר תרם לתחושה של אלכס שכדאי לו להצליח בשיעורים אלה. ניכר שהוא משקיע יותר בלימודים ואני גאה בו. גם היחס שלו לתלמידים אחרים השתנה והוא החל להתחבר אתם. שאלתי איך נוכחותו בשיעורים אחרים והוא השיב "פחות טובה אבל אני משתדל. בצעריים אני עייף והולך הביתה". סוכם כי בשעות הפנויות בבית הספר אשב אתו באופן פרטני כפי שקרה שבוע קודם לכן וכמובן הוא ימשיך לקבל עזרה מהמורה הפרטית שלו לקראת מבחן המתכונת הראשון. במבחן המתכונת שהתקיים באותו שבוע אלכס נכשל (ציון 40).

הוא התאכזב. ערכתי אתו שיחת עידוד נוספת והדגשתי כי אני מאמינה ביכולתו להצליח, ועם הרצון והיכולת שלו הוא יצליח. אלכס התרגש, חייך ואמר "כן, אני אתאמץ יותר", ונפרד לשלום.

שיחה שלישית

בשבוע השלישי, באישור המחנכת, אלכס הודיע לי שלא יגיע לאחד השיעורים. גם בתחילת שיחה זו שאלתי את אלכס לשלמו והוא השיב בקצרה "בסדר, לומד אצל מורה פרטית בבית". בשלב הזה של לימודיו, ביקש אלכס מהוריו שהם יסייעו לו לצמצם את הפער הלימודי הגדול שנוצר בינו לשאר התלמידים. שיקפתי לו את השיפור בנוכחות ובתפקוד ושאלתי אם הוא מעוניין שנמשיך באותה מתכונת כפי שסוכם בינינו בפעמים הקודמות. הוא השיב בחיוב וכך עשינו. במבחן המתכונת השני אלכס קיבל 65, עדיין ציון נמוך אך בהחלט היה שיפור משמעותי ביחס להישגיו הקודמים. אלכס היה מרוצה ואמר לי שבכוונתו להמשיך ללמוד לבגרות: "את תראי אני אלמד חזק ויהיה לי ציון טוב [בבגרות]". הוא לחץ את ידי. נבון מהעידוד החם הוא התרחק ממני עם חיוך קטן.

שיחה רביעית

בשבוע הרביעי, במסגרת הכיתה, המשכנו לפתור מבחני בגרות משנים קודמות. אלכס התיישב ליד תלמיד חזק ביוזמתו ועשה מאמצים ניכרים לפתור לבד את המבחנים. הוא מיעט לבקש את עזרתי ושמח כשהצליח. בהפסקה ישבנו לשיחה קצרה שבה סייעתי לו לתכנן את הלמידה לקראת מבחן הבגרות הקרב בעוד כמה שבועות. תכננו ביחד את סדר היום ללמידה, אילו נושאים יש לחזק וכיצד להיעזר באינטרנט ללמידה. קבענו להמשיך להיפגש כפי שעשינו קודם לכן עד ליום של מבחן הבגרות.

שיחה חמישית

השיחה נערכה בשבוע הרביעי בהפסקה שבה דיברנו על תוצאות המבחנים וציון המגן. כאשר אמרתי לו כי החלטתי לתת לו ציון גבוה יותר ממה שאמור היה לקבל באופן שרירותי כי אני מאמינה בו, הוא התרגש מאוד, היה נבון, הוא נע מצד לצד ולא ידע מה לומר. לאחר שתיקה קלה אמר: "תודה, אני לא מאמין. את תראי אני אוכיח לך שאני יכול".... לחצנו ידיים ואמרנו שלום כשאלכס חייך והיה מרוצה עד מאוד. לי נותר לקוות שאכן האמון שנתתי בו יהיה גורם מסייע וממריץ כלמידתו והצלחתו.

התוצאות

בתצפיות שערכתי במהלך כמה הפסקות התמקדתי בהתנהגותו החברתית. אלכס אכן ניסה להתקרב לתלמידים אחרים, בעיקר יוצאי חבר המדינות, אם כי בהיסוס רב. לרוב הוא ישב לבד בחוסר שקט ונראה מוטרד. בשבועיים הראשונים של ההתערבות המשכתי לערוך תצפיות בשיעורים אחרים כדי לבדוק אם גם בהם ניכר שינוי. נוכחתי לראות שההפרעות בשיעור פסקו ונרשמה רגיעה. עם זאת התרשמתי שלמעשה הוא לא עוקב ואינו מחובר לתכנים הנלמדים ובעיקר יושב בשקט או מניח את הראש על השולחן, מתעסק באופן בולט ב"פריקת האצבעות" ומניע את הראש מצד לצד. באותם שיעורים המורים לא התייחסו אליו. המורים בכיתה דיווחו לי שהוא אכן נוכח רק בשיעורים שהתקיימו בשעות הבוקר.

לוח 1: נוכחות בשיעורי מתמטיקה⁴

נוכחות	היעדרויות	
8	17	חודש לפני ההתערבות
22	1	בזמן ההתערבות
חלק מהשיעורים לא התקיימו		

לקראת מבחני הבגרות קיבל אלכס תגבור של מורה פרטית ונעזר בשירותי בית הספר בהם מורה מצוות בית הספר הנותן תגבור לתלמידים שנרשמים לשירות זה. חשוב להדגיש כי ימי שישי הם ימי חופש בבית הספר ואלכס בחר להגיע בזמנו החופשי ולהתמקד בלמידת מתמטיקה.

פגישתנו האחרונה בשנה הקודמת נערכה ממש לפני כניסתו למבחן. אלכס היה נרגש ואמר לי ש"למד המון". הזכרתי לו כיצד לגשת למבחן, לקרוא את כל השאלות ולענות ראשית על השאלות הקלות יותר ואחר כך להתמודד עם השאלות הקשות יותר וכמובן לענות על כמה שיותר שאלות. איחלתי לו בהצלחה והזכרתי לו שהוא מסוגל להצליח ואני מאמינה בו. בבחינת הבגרות (3 יחידות לימוד) הציון שלו היה 84, וגם במבחני הלשון והאנגלית היא קיבל ציון עובר (ציונים 55 ו-68, בהתאמה). עם זאת הוא לא ניגש לבחינות הבגרות בהיסטוריה, אגרו-אקולוגיה וספרות.

4 בחודש לימודים מלא יש 25 שיעורי מתמטיקה במערכת הלימודים, כאשר בתקופה זו ישנם שיעורים נוספים כתגבור לקראת הבגרות.

בשנת הלימודים של כיתה י"א ניכר שינוי חיובי, בעיקר בשמחת החיים שלו ובהשתלבותו החברתית. אלכס תקשר יפה עם התלמידים, הגיע בשמחה לבית הספר ונראה מאושר ושמח. גם התפקוד הלימודי השתפר. בריאיון שערכה עמו רכזת השכבה סיפר אלכס שהתפקוד שלו בכיתה י' היה לקוי, חלה ירידה בהישגיו והוא כלל לא רצה ללמוד. ההיעדרויות הרבות נבעו מבעיות בריאות. בכיתה הוא התקשה להשלים פערים, הקשיב לסירוגין בשיעורים ולא היה חדור מטרות. גם בצד החברתי אלכס היה מופנם, לא סמך על איש והתנהג באנוכיות. לדבריו הוא נטה לשפוט אנשים מבפנים והייתה לו תחושה שהוא מוקף חומות מכל הצדדים, ניצב מול כל העולם ודבר לא עומד להשתנות. בדיעבד הוא מודה שלא התעניין במה שקורה סביבו וזו הייתה תקופה בה היה סגור בתוך עצמו והדברים הדרדרו יותר מכפי ששיער. כפן הרגשי הוא חש מעורפל, לא היה לו טוב עם עצמו והוא הרגיש שמהו לא נכון קורה לו. בריאיון הודה שנוצרה אצלו תחושת חוסר שייכות לסביבה ולעצמו. לעומת זאת בכיתה י"א הוא תפקד יותר טוב וגם נוכחותו בשיעורים הייתה יותר סדירה למרות בעיות רפואיות שעדיין חייבו טיפול. לדבריו גם בכיתה י"א היו ירידות אבל כעת, שלא כמו בכיתה י' שבה חש "מבוגר" דיו כדי לוותר על הלימודים כדי לעשות מה שברצונו, הוא מודע לחשיבות הלימודים עבורו. כאשר נשאל על הצלחתו בלימודי המתמטיקה השיב:

אריאלה תגברה אותי הרבה. השתדלנו להיפגש כל שבוע כמה שיותר. אריאלה הכינה לי חומרים ללמוד בבית והגשתי לה לבדיקה. היא הייתה מתקנת אותי ומסבירה לי את הטעויות שלי, חיזקה אותי גם מבחינה רגשית, נתנה לי מגן גבוה ממה שמגיע לי וזה נתן לי מוטיבציה להשקיע יותר באופן כללי גם לבגרות. המגן הגבוה הראה לי שהיא מאמינה בי וזה עזר לי. הרגשתי שהיא מחזקת אותי מבפנים. הגישה שלה משכה אותי, גישה שונה משאר המורים. הרגשתי ממנה חום ואהבה, הרגשתי שייכות אליה.

הקשר שלי עם אריאלה הוא קשר של "חברות". לא הרגשתי כך ביחסים רגילים של מורה תלמיד. נהגנו להתבדח, לדבר על נושאים אחרים חוץ מלימודים, יש בינינו דו שיח, אני מצחיק אותה, היא אוהבת שאני מצחיק אותה, כמו שני נערים, כיף לי אתה. יש לנו טקס קבוע: כל שבוע היא מביאה לי קלמנטינות מהגינה שלה. אריאלה משהו מיוחד.

יחסים בין מורה לתלמידיו הם מערכת סבוכה של פעולות, רגשות וניסיון משותף. זוהי מהות עבודתי - יצירת קשר עמוק עם תלמידים, אהבה גדולה לרובם (והרי אי אפשר לאהוב את כולם). הילדים, כך אני מאמינה, חשים באמון הרב שאני חשה אליהם ובאכפתיות שלי וזה מדרבן אותם להדדיות ולרצון "להוכיח" שהם יצליחו. במקרה של אלכס מערכת היחסים שלי נרקמה אתו כבר שנה קודם לכן. לא מדובר ב"קסם" או במהלך של שינוי דרסטי ומהיר. כשהצטתי לו להצטרף לתכנית הוא שמח וביקש לסייע לי במשימה. כך הפכנו שותפים בעלי אינטרסים זהים. תחושת האכפתיות שזכה לה והידיעה שיש מי שרואה אותו ומעוניין להיות לצדו תרמו לשיפור המשמעותי שחל בלימודי המתמטיקה והאנגלית. ההיכרות עמו והרגישות למצבו הלימודי והאישי, האמון שנתתי בו, כוונתי להוביל אותו

להצלחה עוררו בו אמן משום שלא אימתי עליו בסנקציות במקרה שיתרשל ויפריע. הוא כנראה ידע שיש לו מקום בטוח ואמפתי ביחסים שלנו.

הסיבות למפנה והשלכותיהן

לא קל, ואולי בלתי אפשרי למפות את התרומה של כל אחת מהפעולות שערכו כל השותפים במשפחה ובבית הספר. גם לא קל להסביר הצלחות, במיוחד כאשר מעורבים בהתרחשותן גורמים כה רבים. הניסיון מלמד שלעתים מתרחשת "החלמה ספונטאנית", כזו שלא ניתן לנבא ולהסביר. אבל כשמצמצמים את ההתרחשויות ומתמקדים בחודשיים האחרונים של שנת הלימודים שבה התחולל השינוי (בהנחה שלא היו גורמים משמעותיים נוספים באותה תקופה), סביר שהתערבותה של אריאלה היא זו שחוללה את המפנה. נשוב אל המושגים של הדרישה והנתינה ונמקד באמצעותם את הדיון על הסיבות האפשריות להצלחה.

איזון בין נתינה לדרישה

כדי לנתח את השינוי המהיר בתפקודו של אלכס, נציג תחילה כמה הנחות יסוד: כאשר תלמיד מתקשה בלימודיו ובהתנהגותו, הדבר מגביר את ערנות ומודעות הסביבה למצבו. מילר (Miller, 1995, 2003) מצא שמורים נטו לייחס את מרבית האחריות לקשיים האלה לתלמידים ולהוריהם, בעוד שלתרומת המורים הם ייחסו משקל שולי בלבד. הייחוסים שהם הציעו בתשובותיהם היו מגוונים מאוד ובחלקם התייחסו לגורמים חיצוניים שלא היו בשליטת התלמיד (הפרעת קשב) או ההורה (כגון עוני). ייחוס לגורמים חיצוניים עורר יותר אמפטיה ונכונות לסייע מאשר ייחוסים לגורמים שהיו לדעת המורה בשליטת התלמיד (כגון רצון להפריע). פרשנות המורים מתבטאת גם במעשיהם - נכונות מלאת חמלה ורצון טוב לעזור לתלמיד שמתקשה בלימודיו ולהיפך - מהלך זועם של איומים וענישה לטיפול בתלמיד שמרבה להפריע למורה בשיעורים. אם חל שיפור, התלמיד והמורה מתמלאים אופטימיות ומבינים שהם פועלים בכיוון הנכון. אבל כאשר המצב אינו משתנה או חלילה מחמיר, הדבר מעורר תסכול וחששות. מכיוון שזמנם של המורים ומשאביהם מוגבלים, הם חוששים מפני מצב של חסר הדדיות - נתינה חסרת תוחלת שאינה זוכה להשקעה דומה מצד התלמיד ולשיפור במצבו. כאשר המצב הלא מאוזן נמשך זמן מה, המורים מבינים שהסיכוי לחלץ את התלמיד מקשייו נמוכים והם מחליטים לצמצם את מאמציהם. התלמיד קולט את המסרים הלא מילוליים של ציפיות המורים ומתייאש גם הוא (Babad, 2009). כך נשמר המצב ללא שינוי, כפי שאכן היה עם אלכס.

בריאיון עם רכזת השכבה אלכס רמז לגורמים שלא היו בשליטתו - תקופת שפל, תחושת חוסר תוחלת ובעיות בריאות. אלכס ומשפחתו היו שרויים במצב של מצוקה כלכלית וכדי

לסייע בפרנסת המשפחה הוא החל לעבוד בשעות הערב. במושגים של תיאוריית הצרכים של מסלאו (Maslow, 1950), הכורח לשמור על הקיום גבר על החשיבות הדועכת, מבחינתו, של הלימודים. וכך הוא השקיע את כל מעייניו בעבודה על חשבון התפקוד המידרדר בבית הספר. משום שהוא חש כל העת את הדלות והעוני, את קשיי הבריאות, את חוסר התוחלת שבקיום, הוא התאמץ למלא את צרכיו בטווח המידי על חשבון השקעה בפוטנציאל הלימודי הגבוה שלו. ביטוי קולע לכך עלה כשאמר לרכזת השכבה, בבדיחות הדעת, שתבקש מהמורה אריאלה שתעביר 1000 ₪ לחשבון הבנק שלו. כדאי לציין שבית הספר אכן זיהה את קשייו, גילה אמפטיה וגם ערך סדרת מהלכים במשך שנתיים כדי לסייע לו ולמשפחתו. קשה לדעת מדוע כל המאמצים האלה לא נשאו פרי, אולי משום שהמענה המקצועי לא התאים לצרכיו, אולי משום שבאותה תקופה הוא היה שרוי בתחושה של אובדן דרך.

במצב כזה של שפל וקשיים מתבקש שהמורים יגבירו את הסיוע וינמיכו זמנית את רמת הדרישות באמצעים שונים, כגון: לימוד חומר יותר קל או הפחתת תרגול. שינוי כזה עשוי להקל על התלמיד להבין את החומר, לחוש שהישגיו עולים ולחוש תקווה. אם הסיוע אינו מועיל, מתבקש שמורים ימשיכו להנמיך דרישות ולהעלות נתינה, אבל שיקולים אקונומיים מדרבנים מורים לשקול מחדש את הנתינה והדרישה שלהם. בספרו "לתת ולקחת" ממין אדם גרנט (Grant, 2013) אנשים לשלוש קבוצות שנבדלות על פי יחסן לנתינה: יש את אלה שנותנים בנדיבות (Givers), אלה שמעדיפים לקחת (Takers) ואת הקבוצה העיקרית של ה"מאזנים" (Matchers), המשלבים בין נתינה ללקיחה על בסיס של שוויוניות או הדדיות. ההנחה של ה"מאזנים" היא שצריך לתת כדי לקבל וצריך לאזן בין הנתינה לקבלה. בתי ספר, כך נראה, מבוססים על היגיון מאזן שכזה. תלמידים יודעים מה נדרש מהם ועליהם למלא את הדרישות. תפקוד על פי ההנחיות זוכה לציון גבוה, מחמאות ופרגון. אי-מילוי שלהן נתקל בתגובה כועסת ולעיתים גם מענישה. אריאלה פעלה בסגנון שמאפיין את קבוצת המיעוט של הנותנים ה-Givers: היא העניקה בנדיבות חום ותמיכה, אמן וסיוע לימודי. היא נתנה ברוחב לב, כמעט בלא תנאים מוקדמים והנתינה הזו חוללה כנראה את המפנה. מדוע הנתינה כה הועילה? אריאלה הבינה שאין טעם לדרוש מאלכס ללמוד ברמת הכיתה והעדיפה להנמיך ציפיות ולהתעקש אתו רק על מילוי בקשות התנהגותיות (כגון נוכחות בכיתה). הוויתור הזמני באשר להתקדמות ולהצלחה הפחית את הלחץ וצמצם כנראה אצל אלכס תחושות של תסכול וחוסר אונים. במקביל הוא זכה לסיוע לימודי ממוקד (מאריאלה ומהמורה הפרטית) שעזר לו להבין את התכנים שלמד. הנמכת הדרישות וההתאמה המדויקת של הסיוע למצבו הלימודי הנוכחי יצרו תמהיל שאפשר לו, לראשונה מזה זמן רב, להתגבר על מכשולים רגשיים, להאמין בעצמו ובמורה ולהתחיל להשקיע בלימודיו. המפנה במצבו וההצלחה במבחנים אפשרו כעת לאריאלה לאזן מחדש - להגביר את הדרישות (חומר יותר קשה, ציפייה להשקעה גבוהה) ולצמצם את הנתינה (הפסקת השיחות האישיים). ההצלחה נתנה לאלכס כוחות ודרבנה אותו להמשיך במאמציו גם בשנה שלאחריה.

רוזנפלד (1997) טוען שבכל סיפורי ההצלחה של אנשים אשר יצאו ממעגל התבוסה היה משהו שליווה אותם. אותו "מבוגר משמעותי" לא התנה את נוכחותו ועזרתו במחויבות להדדיות, ברווח אישי או בשליטה על הזולת. במקרה הנוכחי אריאלה ממלאת תפקיד זה והסבלנות והאמון שהיא רוחשת לו יוצרים מרחב של התנסות, מגבירים את נכונותו להשקיע ומסייעים לשניהם להתעלם מהכישלונות הקודמים. קשרים בין-אישיים חמים עם נתינה ללא תנאים מוקדמים משמשים לדעתנו רכיב מרכזי בעבודה חינוכית, במיוחד עם תלמידים בסיכון שהמשאבים שלהם לא מאפשרים להם לגמול מיד ולעמוד בדרישות המחמירות של בית הספר. הנתינה גם מאותתת שהמורה אינו דורש תמורה מידית בדמות השקעה והישגים. האם ניתן לצפות שגם מורים שאינם givers אלא matchers יפעלו באותה נדיבות ואמון כמו אריאלה? התשובה תלויה בתנאי נוסף - מתן תמיכה והנחיה למורים עצמם.

תהליך מקביל של הכוונה וליווי

תמיכה והכוונה משלבים את שני הממדים של נתינה ודרישה - המורה מבטא ציפייה שהתלמיד ישקיע בעבודתו ויתקדם, ובמקביל הוא מעניק לו ידע, סיוע ותמיכה רגשית (יריב, 1999). כך התקיים בקורס "תהליך מקביל" - כאשר הדרישות והנתינה של המרצה עודדו את הסטודנטים-המורים להציב לתלמידיהם דרישות גבוהות ולהשקיע רבות בהדרכה ובתמיכה כדי לקדםם. ברפלקציה שכתבה על התובנות שהפיקה מהקורס, ציינה אריאלה שרכשה שיטות פסיכו-דידקטיות חדשות וגם זכתה לליווי מתמשך כיצד לסייע לאלכס. תכנית ההתערבות שבנתה על יסודות עבודתה השוטפת בכיתה הייתה שונה ממתכונת ההוראה בשנים הקודמות. כעת הדבר נעשה בצורה מובנית עם מחשבה עמוקה והתמקדות בהתערבות פרטנית, תוך ריכוז מאמצים ושימוש מסודר בכלים שנלמדו בקורס. למעשה מטלת הקורס - עריכת התערבות שיטתית, סייעה בידה לשנות עמדות ולהיזכר בתחומים שפעם למדה וידעה אבל שכחה. דרישות המטלה בד בבד עם ההנחיה שקיבלה דרבנו אותה להגדיר מטרות ולמקד את עבודתה במתכונת תוצאתית, כלומר: לערוך פעולות עקביות ויעילות, ממוקדות מטרה, כאלה שעשויות להועיל לתלמיד.

סיכום והמלצות

מאמר זה מצביע על חשיבות ההתאמה המדויקת ביחסים בין דרישה לנתינה, במיוחד עם תלמידים השרויים בסכנת נשירה והנעדרים משאבים רבים משלהם להתמודד עם קשייהם. אין מדובר ב"קסם", אלא בעיקרון מקצועי שניתן ללמוד אותו וליישמו באופן מושכל. האם מתכונת כזו של ליווי ונתינה מקצועיים, כמו זו שהתרחשה בקורס, אפשרית ביחס לכלל התלמידים המתקשים בבית הספר? כנראה שלא. העומס הרב שמוטל על צוותים פדגוגיים וייעוציים אינו מותיר להם די מרחב לטפל בכל מקרה. לרוב הם עוסקים

ב"כיוו שריפות" ובטיפול בהתנהגויות של החצנה (הפרעות ואלימות) ומקדישים פחות תשומת לב לתלמידים שקטים שמתקשים בלימודיהם. עם זאת, המקרה הנוכחי ממחיש שליווי מקצועי של מורים, לאו דווקא מחנכי הכיתות, עשוי להביא לתוצאות מרשימות. הלך הלא-צפוי שעולה מהמאמר הוא שבמקום שיועצות ופסיכולוגים חינוכיים יקדישו זמן רב לטיפול ישיר בתלמידים מעטים, מוטב שיקדישו יותר לליווי ולהדרכה של המורים בתכנון התערבויות, במתן כלים ובליווי התערבויות במצבים הקשים והתקועים. כך תגדל מניפת הטיפול למספר הולך וגדל של תלמידים, וכך גם ירכשו המורים ניסיון וכלים מעשיים לעבודתם השוטפת. חיוני שההדרכה תיעשה בתהליך מתמשך שכולל הקניית כלים מעשיים יחד עם תמיכה ועידוד. ליווי כזה עשוי לשפר את כישוריהם של המורים לטפל במקרים הקשים, להגביר את תחושת המסוגלות העצמית שלהם ולצמצם תחושות של חוסר אונים ותסכול. כדי להנחיל גישה מערכתית עם פרדיגמת סיוע לתלמידים רבים נחוצה מעורבות של מנהלי בתי ספר ומנהלי שירותים פסיכולוגים שיפעלו לשינוי של מודל העבודה היעוצית.

אנו מאמינים שחשוב לתת את הדעת לכל תלמיד ולא לאפשר למציאות העמוסה בבית הספר לרפות ידיים; להיות קשובים יותר לצורכי התלמידים כיחידים; לשקול, כשנחוץ, לשנות את שיטת ההוראה בכיתה כדי להתאים אותה למאפיינים של התלמידים; ולזכור שגם מורים, כמו תלמידיהם, זקוקים להכוונה וליד תומכת.

מקורות

גולדנברג, ג', אורנן, א' ורומי, ש' (2014). בית הספר כמסגרת לשינוי של מתבגרים במצבי סיכון. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון** (עמ' 540-508). תל אביב: מכון מופ"ת.

יריב, א' (1999). **שקט בכיתה, בבקשה!** אבן יהודה: רכס.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשיירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

רזנפלד, י' (1997). לימוד מהצלחות: כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה, **חברה ורווחה**, 17(4), 361-377.

שלסקי, ש' (2006). מחקר פעולה כמחקר רפלקטיבי, בתוך ד' לוי (עורכת). **מחקר פעולה: הלכה למעשה** (עמ' 33-54). תל אביב: מכון מופ"ת.

Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. London: Routledge.

Cialdini, R., Brown, S., Lewis, B., Luce, C., & Neuberg, S. (1997). Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 481-494.

Grant, A.M. (2013). *Give and Take: A Revolutionary Approach to Success*. New York: Penguin

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2 ed.). New York: Harper & Row.

Miller, A. (2003). *Teachers, Parents and Classroom Behaviour: A Psychosocial Approach*. Maidenhead, England: Open University Press.

Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behaviour and its successful management. *Educational Psychology*, 15, 457-71.

מיזם עסקי עם נוער בסיכון: מכון לעיצוב שיער וטיפוח החן (בהקמה)¹

דורית הינדי² ופרופ' מאיר טייכמן³

תקציר

מטרת המאמר היא להציג תכנית ליזמות עסקית של נוער בסיכון המיועדת לבנים ולבנות - הקמת מרכז לעיצוב שיער ולטיפוח החן, כחלק מהמחלקה לקידום ילדים ונוער-אכפת של עיריית תל אביב-יפו. אחד האתגרים המרכזיים הניצבים בפני העוסקים בתחום קידום נוער מתייחס לפרק הזמן המוגבל שבמסגרתו ניתן לטפל בבני נוער במצבי סיכון בכלל ובמצבי נשירה בפרט. בני נוער נוטים לנשור ממערכת החינוך בכיתה י', י"א או י"ב, ועד הגיעם לגיל 18 מצפים מעובדי קידום נוער להעלותם על מסלול של השתלבות מחדש בחברה ולסייע בגיוסם לצה"ל. לפיכך מחויב תחום קידום נוער לייצר פתרונות קצרי טווח, יעילים וממוקדים. המאמר הנוכחי מבקש להציג פתרון מסוג זה: תכנית חינוכית טיפולית הכוללת יזמות עסקית שאותה בונים ומנהלים בני הנוער בסיכון, והיוצרת להם הזדמנות לרכוש מיומנויות, כישורים, לחוות יחסים בינאישיים חיוביים עם אחרים ולהיות חלק בארגון חברתי לא מתייג. ההנחה העומדת בבסיס המיזם הייתה שרכישת מיומנויות אלה תקנה לנעורות ולנערים את החוסן הדרוש להתמודדות מוצלחת עם אתגרים משתנים שמולם הם יתייצבו בהמשך חייהם.

מבוא

מטרת המיזם העסקי שנידון במאמר זה, "עיצוב השיער וטיפוח החן" היא לחזק את בני הנוער המעורבים בפרויקט באמצעות פיתוח כישורי למידה ויזמות והקניית מיומנויות המכשירות אותם להתמודדות מוצלחת עם שוק העבודה העכשווי. ביניהן: משמעת עצמית, כושר התמדה, עבודת צוות, למידה עצמאית ועמידה בלחצים.

1 המאמר מבוסס על עבודת גמר יישומית שהוגשה למכללה האקדמית בית ברל על ידי המחברת הראשונה בהדרכת המחבר השני כחלק מהדרישות לתואר מוסמך בחינוך.

2 מנהלת היחידה הטיפולית לנוער, אכפת - קידום ילדים ונוער, עיריית תל אביב-יפו. לפרטים יש לפנות לגב' דורית הינדי - hindi_d@mail.tel-aviv.gov.il

3 פרופ' אמריטוס, בית-הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב וראש התכנית לתואר מוסמך בקידום נוער בסיכון, המכללה האקדמית בית ברל.

הפרויקט המוצע פועל במסגרת בית-הספר העירוני "קריירה" הממוקם בבניין המחלקה לקידום ילדים ונוער - אכפת. פרויקט זה מיועד לבני נוער, בנות ובנים, יהודים וערבים, שנשרו ממערכת החינוך הפורמאלית ומהווה עבורם הזדמנות אחרונה לשילוב לפני המעבר לרחוב. בבית הספר פעילות שלוש מגמות מקצועיות: עיצוב שיער, טכנות וקונדיטוריה. במהלך היום לומדים התלמידים בסדנאות המקצועיות המאובזרות על פי דרישות משרד הכלכלה לקראת קבלת תעודת מקצוע בכל אחד מהתחומים. בשעות אחר הצהריים פועלת בבניין תכנית היל"ה - תכנית להשלמת השכלה של משרד החינוך.

יזמות עסקית לנוער במצבי סיכון

יזמות עסקית היא אמצעי חינוכי המאפשר טיפול בנוער מנותק וסיוע לו על ידי שיתופו בפרויקט עסקי. הנערות והנערים המשולבים בפרויקט מנהלים את העסק ובמקביל עוברים הכשרות הכוללות לימודים ייעודיים לתחום העיסוק ולימודי מבוא בניהול עסקים. קבוצת הנערים המשתתפים בפעילות מלווים על ידי שני אנשי מקצוע: מנהל עסקי ורכז טיפולי-חינוכי.

בישראל פועלות מספר תכניות לנוער בסיכון גבוה המשלבות יזמות עסקית (ראו: אמזלג-באהר, נוריאל ומדסון, 2008; ואזן-סיקרון, בן סימון וכאהן-סטרבצ'נסקי, 2012; קרומר-נבו, ברק, וטייכמן, 2005; אשלים - ג'וינט ישראל, 2007; Krumer-Nevo, Barak, & Teichman, 2007). ההשתתפות בפרויקט של יזמות עסקית, לדעתנו, אינו אירוע בודד וחד-פעמי, כי אם תהליך שבו בני נוער במצבי סיכון גבוה לומדים להשתלב במערכת נורמטיבית ולהסתגל אליה. הצלחת היזמות העסקית עשויה להעניק לנערות ולנערים הלוקחים בו חלק תחושה של הישג, הצלחה ובעיקר העצמה, כאשר המדריכים מלווים את התהליך לאורכו ותומכים במשתתפים גם במצבים קשים.

יזמות עסקית במסגרת המחלקה לקידום נוער

במסגרת המחלקה לקידום נוער - אכפת פועלים מזה שמונה שנים שני מיזמים עסקיים: "קוקיות" ו"חוצה ישראל". הרעיון שעמד מאחורי הקמתם הוא ניצול המשאבים הפיזיים העומדים לרשות המחלקה ללא עלות כספית נוספת ויצירת אפיק תעסוקתי מגן ומכיל עבור האוכלוסייה שבטיפול, שיחזק את גורמי החוסן האישיים שלהם ושיאפשר להם למרות הנשירה מהמערכת הפורמאלית, לסיים את מערכת החינוך עם תחושת הצלחה.

"קוקיות" היא קונדיטוריה חברתית ייחודית בניהול בני הנוער, המייצרים, אורזים ומוכרים עוגיות איכותיות מעשה ידיהם. בני הנוער נוטלים חלק בכל המשימות החל מארגון מחסן החומרים ועריכת בקרת איכות, דרך הכנת הבצקים והאפייה וכלה בניהול הזמנות מלקוחות. כל זאת במערך עבודה של 3 משמרות שבועיות. תפריט מוצרי האפייה כולל

שמונה מוצרים (עוגיות שונות) ללא חומרים משמרים המסופקים ללקוח יום לאחר שנאפו. עם הלקוחות העסקיים נמנים חברת "אל על", בנקים ומשרדי פרסום.

"חוצה תל אביב" הוא שמו של פרויקט העוסק בתחום השיוק ברחבי העיר. עיריית תל אביב-יפו העמידה לרשות המיזם 150 שלטי חוצות, ללא עלות. המשתתפים אמונים על גיוס הלקוחות, סגירת העסקאות, ניהול החשבונות, התקשרות חוזית עם בית הדפוס וקשר עם לשכת דובר העירייה. הודות להיכרות שנוצרת עם המפרסמים, זוכים הנערים המשתתפים בפרויקט בנוסף לשכר עבודתם גם להעשרה בתחומים מגוונים נוספים. עם לקוחות המיזם נמנים: "סינמה סיטי", מפלגות, מספרות, חברות נדל"ן, תיאטראות ועוד.

עיצוב השיער כמקצוע

עיצוב השיער הוא מקצוע מגוון. כישורים מעשיים, ידע תיאורטי ויצירתיות אינם מספיקים כדי להצליח בו. הוא משלב ידע מקצועי בתחומים שונים, מאפשר יצירתיות, מחייב שיתוף פעולה בין מעצב השיער, לקוחות וחברי הצוות האחרים. מתן שירות מקצועי טוב יבטיח את שביעות רצונם של הלקוחות ואת חזרתם פעם אחר פעם למספרה. לצד זאת חייב מעצב השיער להקפיד על מספר כללים בסיסים, כגון: הגעה בזמן למקום העבודה, הופעה אישית הולמת, התנהגות אדיבה ושליטה עצמית במצבי לחץ. יתר על כן על מנת להצליח במקצוע זה נדרשת היכרות עם תופעות הכרוכות בעור ובשיער, הבנה בסיסית בפעולת החומרים הכימיים והתכשירים שבשימוש ויכולת ליעץ ללקוחות אודות הטיפולים המתאימים להם. בשנים האחרונות גם תחום המחשבים והשימוש באינטרנט חדר למקצוע, וכיום ניתן למצוא תוכנות המסייעות בהתאמת תסרוקות למבנה הפנים, באבחון סוג השיער ובקביעת זמני השהייה בטיפולי שיער, כגון סלסול והבהרה. מעצב השיער חייב להיות בקיא בכללי ההיגיינה האישית והסביבתית, להיות מיועד עם הסכנות הטמונות בחיידקים מעבירי מחלות ולדעת כיצד להתגונן מפניהם. עליו לדעת להפעיל את המכשירים השונים במספרה ולשם כך הוא נדרש להיות בקיא גם בכללי הבטיחות ובמקרי חירום עליו לדעת להגיש עזרה ראשונה.

פיתוח מיזם עסקי בתחום עיצוב השיער בניהול והפעלה של בני נוער בסיכון גבוה הוא חדשני, ולהבנתנו אין פרויקט דומה לו בישראל. תלמידי מגמת עיצוב השיער בתיכון עירוני "קריירה" לומדים במהלך שנתיים לקבלת תעודת סיווג מקצועי של משרד הכלכלה. בתום הלימודים וההכשרה חלקם הקטן, כ-20%, מתגייס לצה"ל והיתר פונים לחיפוש עבודה⁴. ניסיון העבר מלמד כי כמחצית מבני הנוער שסיימו את המגמה בהצלחה אינם מצליחים להשתלב בשוק העבודה בתחום אותו למדו⁵. הנחתנו היא כי חוסר יכולתם להשתלב

4 על-סמך נתונים של "אכפת".

5 על-סמך נתונים של "אכפת".

בהצלחה בתחום המקצועי אותו למדו נובע, ככל הנראה, מהעובדה שהם אינם חשים עצמם חזקים ובטוחים מקצועית וטרם רכשו הרגלי עבודה מסודרים ומוקפדים. לכן מתווספת העובדה שמרבית המעסיקים לא מאפשרים להם להתנסות במגוון עבודות עיצוב השיער, אלא רק בתפקידים משניים כמו חפיפת שיער או ניקוי המספרה, עבודות ששכרן נמוך מאוד ושהניסיון במקצוע זניח.

אודות המיזם: מכון לעיצוב שיער וטיפוח התן

מטרות המיזם

מיזם זה נועד להגשים ארבע מטרות מרכזיות. הראשונה היא מתן הזדמנות לנוער מנותק להשתלב במערך של יזמות עסקית, לרכוש מקצוע ולהיכנס למעגל העבודה, בד בבד עם השתלבות במסגרת חינוכית תומכת ואטרקטיבית; השנייה היא הקניית ערכים ופיתוח מיומנויות רלוונטיות להצלחה ביזמות עסקית (מוסר עבודה, ניהול מו"מ, תקשורת בין אישית, ניהול זמן, קבלת החלטות); מטרה שלישית היא מימוש הפוטנציאל האיש החיובי הטמון בנער והעלאת הדימוי והביטחון העצמי שלו; והמטרה הרביעית היא פיתוח הקהילה: ביסוס וחזקת הקשרים בין מתנדבים, בעלי עסקים ויזמים מהקהילה לבין בני הנוער תוך כדי מניעת ניתוק וניכור חברתי של בני הנוער מהקהילה ושל הקהילה מהם.

אוכלוסיית היעד

נערים ונערות בגילאי 15-18 המנותקים ממסגרות לימוד פורמאליות, תושבי תל אביב-יפו, הנמצאים בקשר טיפולי עם עובד טיפולי קידום נוער, או נערים ונערות שחוו כישלונות במהלך חייהם ושמשולבים באחת ממסגרות הלימוד שמפעילה המחלקה לקידום ילדים ונוער - אכפת.

עקרונות מנחים

מספר עקרונות מנחים את המיזם המיועד לנוער בסיכון. ראשית, המיזם מתנהל כעסק כלכלי לכל דבר, וככזה הוא צריך לממן את עצמו. המשמעות המעשית של עיקרון זה היא הכנת תכנית עסקית שתצביע על סיכויי ההצלחה של המיזם. שנית, יש להבטיח את פעילותו וקיומו לפחות בחודשי ההרצה, ולא לסמוך רק על כוחות השוק. הסכום הראשוני הנחוץ לצורך פתיחת עסק הוא אותו סכום אשר יספיק לממן את ההפסדים המצטברים של העסק בחצי השנה הראשונה של הפעילות. מדובר בכ-125,000.00 ₪ למיזם (ראו: ואזן-סיקרון, בן סימון וכאהן-סטרבצינסקי, 2012). לפיכך, נעשתה פנייה למשקיעים פוטנציאליים לפני תחילת הפרויקט (ויצ"ו, מעצבי מספרות בע"ר, תורמים פרטיים ופנייה לקרן ליזמות שמפעילה עמותת "אשלים").

לבסוף, גיוס לקוחות פוטנציאליים התבצע על ידי יצירת קשר עם יו"ר ארגון עובדי עיריית תל אביב-יפו לשם עידוד עובדות ועובדי העירייה להגיע ולצרוך את שירותי העסק. הושם דגש כי קיימת חשיבות לאפשר לעובדי העירייה לפקוד את שירותי העסק במהלך שעות עבודתם.

מצבת כוח האדם

ישנם שני תפקידים מרכזיים במיזם בנוסף לצוות השכלתי-חינוכי-טיפולי וכוח-האדם המקצועי בתחום עיצוב השיעור.

רכז עסקי: בעל תואר ראשון בכלכלה, במנהל עסקים או בתחום רלוונטי אחר הקשור לעולם היזמי-עסקי ובקיא בעולם תוכן זה. שכרו ממומן מהכנסות העסק ומכספי ההקמה שגויסו לטובת הפרויקט. תפקידיו במיזם כוללים: ניהול בפועל של המסגרת העסקית; אחריות מלאה על התחום העסקי של הפרויקט: קשר עם לקוחות, שביעות רצון של הלקוחות, בניית תכנית עבודה, פיקוח על איכות העבודה, פרסום ושיווק, תכנון לטווח ארוך, הפקת לקחים ויישום מסקנות; יצירת קשר משמעותי עם הנערות והנערים והובלתם להצלחה בעסק החדש; עבודה בשיתוף פעולה ובתיאום מלא עם הרכז הטיפולי של הפרויקט למן השלב הראשון שכן אלו חיוניים להשגת המטרות ולהצלחת הפרויקט.

רכז חינוכי-טיפולי: בעל תואר ראשון בתחומי הטיפול או החינוך, ובעל היכרות מעמיקה עם תחום קידום נוער. תפקידיו במיזם כוללים: מעורבות באיתור הנערות והנערים לפרויקט, גיבושם וגיוסם לפרויקט; אחריות מלאה לתחום הטיפולי-חינוכי, בניית תכנית חינוכית-טיפולית-לימודית לכל משתתף הכוללת יעדים אישיים וקבוצתיים שיהלמו את הצרכים הייחודיים שלהם תוך התייעצות עם המדריך הטיפולי שהפנה את הנערה או הנער, וליווי המשתתפים לאורך כל משך השתתפותם במיזם; קיום קשר קבוע עם גורמים נוספים בקהילה אליהם הנערה או הנער קשורים, כל-זאת בתיאום עם המדריך הטיפולי השכונתי שלרוב משמש כמנהל הטיפול של המשתתפים; פיתוח תכניות העשרה פרטניות וקבוצתיות.

מימוש המיזם

המיזם נמצא כיום בשלבים סופיים של הכנות לקראת הפעלתו הקרובה. להלן יתוארו רכיבים מהותיים הנדרשים לצורך יישומו: מבנה וציוד, הכשרה מקצועית וניהול כספים.

מבנה וציוד: המיזם פועל בשעות אחר-הצהריים בכיתת עיצוב השיעור בבית-ספר עירוני "קריירה" בכיתת עיצוב השיעור עשר עמדות עבודה, שבהן יכולים לעבוד עד עשרה בני נוער במקביל. הכיתה מצוידת בכל האביזרים והכלים הנדרשים לעיצוב השיעור.

הכשרה מקצועית: המשתתפים במיזם חייבים לקחת חלק פעיל במסלול לימודים המקיף מספר תחומי הלימוד, בהם: השלמת השכלה - המשך לימודים לקראת 10 שנות לימוד, בגרות או כל מסגרת לימודים שבהם נטלו חלק המשתתפים לפני כניסתם למיזם. לימודים אלו ניתנים במסגרת תכנית היל"ה הפועלת ב"אכפת" וממומנת מתקציב משרד החינוך; לימודים ייעודיים לתחום העיסוק - הכשרה בתחום עיצוב השיער, הכוללת 40 שעות עיוניות ו-60 שעות מעשיות. כמו כן תועבר הכשרה בתחום העסקי על ידי מתנדבים מהקהילה העסקית בנושאים שונים, כגון: בניית תכנית עסקית, מודלים לקבלת החלטות, תכנון לטווח קצר וארוך, סקר שוק, בדיקת עלויות, איתור לקוחות, בדיקת שביעות רצון של הלקוחות, הפקת לקחים, תמחור, מיסוי, ניהול ספרים וכו'.

ניהול הכספים: הקמת עסק דורשת השקעה ראשונית גדולה למימון רכישת ציוד והשלמתו, לתשלום משכורות ולהוצאות. המיזם הנוכחי מתנהל בנפרד ממגמת עיצוב השיער שקיימת בבית הספר "קריירה", אף על פי שהמיזם מתקיים במספרה של בית-הספר בשעות אחרי הצהריים. הנהלת "אכפת" נטלה על עצמה את העלויות השוטפות הכרוכות בהפעלת המיזם (חשמל, מים, בלאי סביר, ארנונה ומיסים אחרים), ואילו השלמת ההשכלה וההכשרה, במידת הצורך, ממומנת כאמור באמצעות תכנית היל"ה.

תהליכי ההקמה, הדיונים ושלבי ההפעלה

1. הצגת הרעיון בפני הגורמים הרלוונטיים בעיר, קרי: מנהלת אגף החינוך ומנהלת מחלקת "אכפת" לקידום ילדים ונוער;
2. מינוי אחראי להובלת הקמת המיזם מטעם היחידה הטיפולית של "אכפת";
3. גיבוש תכנית עסקית לתחום עיצוב השיער תוך התייחסות למאפיינים הייחודיים שבניהול העסק על ידי נוער מנותק;
4. הקמת ועדת היגוי: הכוללת כחמישה עד שישה חברים) לפחות בעל מקצוע אחד ותיק מתחום עיצוב השיער, איש כספים או כלכלן, הרכז העסקי של המיזם, הרפרנט מטעם "אכפת", הרכז הטיפולי ואדם נוסף מהקהילה העסקית בעיר;
5. קביעת שיטת התגמול לנערים ולנערות העובדים בעסק: הוחלט כי השכר יינתן כבר מהיום הראשון לעבודתם. שכרם יהיה שכר מינימום בתוספת בונוסים על פי החלטת ועדת ההיגוי המלווה;
6. תקנון למיזם כמסגרת ברורה לפעילותו: התקנון כולל, בין השאר, חוזה עבודה לבני הנוער המבוסס על מחויבות ואחריות שלהם במיזם ומגדיר את חובותיהם וזכויותיהם בכל אחד משלושת מרכיבי המיזם (העסקי, החינוכי והטיפולי);
7. ועדת קבלה: שמתפקידה לראיין את בני הנוער ולקבוע מי מבין המועמדים ייקח חלק במיזם;

8. בניית מסלול קידום לבני הנוער במיזם: הכוללת מיפוי תפקידים ומשימות בעסק, שיתבצעו באחריות משותפת של המנהל העסקי והרכז הטיפולי. בניית המסלול הקידום תושפע מצורכי העסק.
9. הערכת המיזם: קיימת חשיבות להערכת התוצאות, ההשפעה על שיקומם של המשתתפים וכן הערכה מעצבת תוך כדי התפתחות המיזם שתאפשר זיהוי אירועים, כשלים ונקודות חיוניות שתאפשרנה התאמת המיזם ועיצובו תוך כדי עשייה. דוגמה (חלקית) למדדי הצלחה לפרויקט: הצלחה עסקית, רווח כספי ונקודת איזון תפעולית (לא כולל תשלום שכר לעובדי היל"ה ולעובד הטיפולי המלווה את הנערים ביזמות בתום השנה הראשונה לפעילות); התמדה של הנערים והנערות ורצף של ימי פעילות ושעות פעילות; שביעות רצון של הסגל ושל המשתתפים ושיפור משמעותי במדדי החוסן האישי של הנערות והנערים.

מקורות

- אמזלג-באהר, ח', נוראל, ש', ומדסון, ע' (2008). "עשינו עסק" - מיישמים עסקים לבני נוער בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 15, 85-130.
- ג'וינט ישראל. (2007). **תוכנית לאומית לטיפול בילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה: ספר הפרויקט**. (עמ' 324-335) ירושלים: ממשלת ישראל, מרכז השלטון המקומי וג'וינט ישראל.
- ואזן-סיקרון, ל', בן סימון, ב', וכאהן-סטרבצ'נסקי, פ' (2012). "נקודת מפנה" לקידום יזמות והכנה לעולם העבודה בקרב בני נוער במצבי סיכון: מחקר והערכה. ירושלים: ג'וינט ומכון-ברוקדייל.
- קרומר-נבו, מ', ברק, ע' וטייכמן, מ' (2005). תהליכי הכללה (inclusion) של בני נוער בסיכון במסגרת תכנית ליזמות חברתית-עסקית בחברה למתנ"סים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 22, 33-53.

Krumer-Nevo, M., Barak, A., & Teichman, M. (2007). Inclusion and its implementation Youth workers' perspectives on an experimental social-business initiative for youth "at-risk" in Israeli Community Centers. *Vulnerable Children and Youth Studies: An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care*, 2, 257-260.

הקדמה: צוות המומחים לחשיבה בנושאי חינוך ילדים ונוער בסיכון

ענת יצחקי¹ אגף א' לחינוך ילדים ונוער סיכון

"תפיסות עולם אינן רק אוסף של רעיונות ודעות. תפיסות עולם הן הבשר של המארג האנושי. אלה לא דברים שכותבים בספרים, אלה דברים שחיים וחיים שוב במפגשים אין-ספור של אדם עם רעהו"².

אי אפשר להפריד בין קהילת העוסקים בחינוך ילדים ונוער בסיכון לתפיסת העולם של חבריה, שהיא-היא הרוח החיה המפעמת בה. בתוכנה זו יצאנו למסע בירור וחשיבה במסגרת מפגשים סדורים עם חוקרים, מחנכים ומנהלים הנמנים עם קהילת העוסקים בחינוך ילדים ונוער בסיכון. היה ברור לנו כמה נרצה לעסוק, לא בכתיבת ניירות עמדה או מסמכי מדיניות בשלב זה, אלא בזיהוי וזיקוק של הרוח החיה בקהילתנו.

בכל מפגש ביקשנו משותפינו המלומדים לתאר לנו מה הם כמתבוננים מבחוץ חושבים על הרעיונות שאנו מעלים לפנייהם ולסייע לנו לזהות את הרעיונות שיוליכו אותנו לפעול נכון ולהביאנו למחוז חפצנו: חינוך מיטבי לילדים ונוער בסיכון.

הילדים שאנו פוגשים בעבודתנו באגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון הם אלה שאינם הולכים בתלם שחרשו בעבורם במסגרות החינוך, ומכאן חוו חוויות חוזרות ונשנות של אי-הצלחה. על פי רוב הם חסרי עורף משפחתי איתן, ויש להם קושי בתחומי חיים רבים. אנו מבקשים ללמדם לחרוש תלמים אחרים, משלהם, על פי צורכיהם ויכולותיהם.

איך עושים זאת? כיצד משמשים בעבור הילדים הללו מחנכים משמעותיים? איך מביאים אותם לידי מימוש הפוטנציאל הטמון בהם? שאלות גדולות מעין אלו שאלנו את עצמנו. ברור היה לנו שיש דבר או שניים שאנו עושים נכון ואותם אנו מבקשים להמשיג כדי להעביר הלאה ליצירת שינוי לטובה במציאות חייהם.

1 מנהלת מחלקת מו"פ ומרכז ההדרכה הארצי,

2 לסרי, ד' (2004). מקום לגדול (עמוד 70) ראש פינה: באופן טבעי

ממפגש למפגש נגלו לעינינו ה"יסודות" הטמונים בגישות ההתערבות המצליחות שלנו, הבולט בהם הוא הדיאלוג. למדנו שאנו מצליחים כאשר אנו מנהלים דיאלוג עם הילד וכאשר אנו חדורי מוטיבציה למצוא את הקול הייחודי שלו. לכאורה פשוט, אך למעשה מורכב ליישום במרבית המערכות. יסוד נוסף הוא ההומניזם - טובת האדם. בבואנו לספק מענה לילד או לנער שנשר ממסגרת חינוך או נמצא על סף נשירה אנו מנסים לברר קודם כול את טובתו ולא את "טובת המערכת", אנו פועלים להבטיח התאמה אישית בין הפתרונות המוצעים לבין המאפיינים הייחודיים של הילד, ובעגה שלנו: לתפור לו "חליפה אישית" המתאימה למידותיו.

יסוד בולט נוסף בעשייתנו הוא זיהוי הכוחות והמשאבים של הילד העומד לפנינו ויצירת המוטיבציה לשינוי באמצעות סיפוק חוויות חיוביות יום-יומיות שאנו מזמנים לו. כך אנו מפגישים אותו עם כוחותיו. לבסוף, האמונה החזקה שלנו ברוח האדם המפעמת בכל אחד ואחד מהילדים שאנו פוגשים, כזו שתוכל לכל חוליי הגוף והנפש ושתאפשר לילדים לטפח תקווה חרף מצוקותיהם.

אין לנו אלא להודות לאנשים היקרים שהתפנו מעיסוקיהם הרבים והחשובים וסייעו לנו באמצעות דיאלוג, זיהוי הכוחות ואמונה ברוח האדם לברר לעצמנו מהי הדרך היכולה "לעשות הבדל" וכיצד נבחין ברעיונות ובדעות שיוליכונו בבטחה אל איהטעות. נשאף להמשיך לקיים מפגשים נוספים שהם בבחינת איום של זמן לחשיבה ולתכנון עתידי.

המעשה החינוכי היוצר שינוי מהותי לטובה בחינוך ילדים ונוער בסיכון

ניר ויטנברג¹

תקציר

מאמר זה מסכם תהליך תכנון ותיעוד של צוות מומחים מהשדה ומהאקדמיה בנושא חינוך ילדים ונוער בסיכון בישראל. דיוני הצוות נסבו סביב תפיסות והשקפות מקצועיות של המשתתפים על אודות סוגיות ליבה הנוגעות לפיתוח הידע בתחום, להכשרת כוח אדם, לתמונת המציאות הרצויה של התחום בעתיד הקרוב, לבחינה ביקורתית של תכניות התערבות ומענים קיימים ולאתגרי היישום של פתרונות מיטביים חדשים. במאמר מתוארים תוכני ששת הדיונים שנערכו עד כה. המסקנות שעלו בדיונים נוסחו כעקרונות חשיבה להמשך בירור, בקרה ובחינה של מקבלי ההחלטות באגף האמון על התחום במשרד החינוך, במחקר או בדיונים עתידיים של הצוות.

מבוא

בחודש פברואר 2015 הופץ "קול קורא" מאת המחלקה למחקר ופיתוח (מו"פ) של אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון שבמשרד החינוך לכינוס צוות חשיבה של מומחים מהשדה ומהאקדמיה העוסקים בתחומי החינוך של ילדים ונוער בסיכון. הנחת המוצא הייתה כי שגרת העבודה עם ילדים ונוער בסיכון מצריכה מהעובד והמנהל בשדה לקבל החלטות שונות בעניינין של אוכלוסיות בעלות צרכים מגוונים, המתמודדות לעתים עם מצבי משבר ומצוקה. הצורך בהתבוננות על ההתערבות והידע המוביל אותה מחייב כל העת לבחון את בסיסי הידע הקיימים. כפועל יוצא חודד הצורך בכינון מרחב לחשיבה מְפֹכָה פורצת גבולות ידע קיימים וסדיריות ארגונית, הרהור וערעור על העשייה ובחינת דרכים חלופיות. תוצרי הדיון מכוונים לסייע בחילוץ ידע סמוי בקרב עובדי האגף, באיגום ובשימורו לצד פיתוח ידע חדשני, שנועד לסייע בתהליכים עתידיים של למידה והכשרה של עובדים.

1 עורך כתב העת "מניתוק לשילוב", מחלקת מו"פ, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך וחבר צוות המומחים; מרצה במסלול לקידום נוער, המכללה האקדמית בית ברל, בחוג לחינוך חברתי קהילתי, מכללת אורנים ובבית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת אריאל.

ביקשנו להימנע מהכנת סקירות מדעיות והפקת דוחות אסטרטגיים שיסכמו את תוצרי הצוות, ובמקום זאת למקד את דיוני צוות המומחים בהתייחסות לסוגיות ליבה בוערות שצומחות מהשטח או מעסיקות אותנו כמעצבי מדיניות. זאת בד בבד עם חשיבה קונספטואלית ושיח על תכנון שירותים עתידיים.

דיוני הצוות תועדו והם מופצים באתר האינטרנט של האגף, וכך מבטיחים שקיפות ונגישות לשדרת הניהול וליתר העובדים בתחום.

תפיסת העבודה בחינוך ילדים ונוער בסיכון

חינוך והשכלה הם אבני דרך משמעותיות בחייו של הפרט, העשויות לעצב תפיסת עולם, לקבל החלטות בתחום האישי והמקצועי ולצמצם פערים חברתיים (פני החברה בישראל, 2012). קידום בריאותם, רווחתם ובטיחותם של ילדים ובני נוער הוא אתגר חשוב ומורכב הניצב לפני החברה, בהיותם אוכלוסייה בעלת מאפייני גיל ייחודיים, העשויים לתרום לפגיעותם והיחשפותם להתנהגויות סיכון והרגלי התנהגות שליליים וכן לפגיעה בבריאותם וברווחתם (הראל-פיש ואחרים, 2013). לפיכך, התפיסה המנחה את פעילות האגף מדגישה את ההתבוננות בילד כמכלול שלם. דגש מיוחד ניתן להרחבת הפתרונות, לגיוון אפשרויות הלמידה ולמיצוי הכישורים האישיים לצורך השמה מקצועית ומבוקרת של הילדים והנערים במסגרות השונות. בשנים האחרונות ישנן עדויות רבות לכך שטיפול מוקדם והתמקדות צוות החינוך באסטרטגיות של מניעה, לצד טיפול אינטנסיבי בילדים נושרים ומנותקים מתוך רצון לחזק את תהליך שילובם במסגרות המוסדיות והקהילתיות, עשוי לתרום לתחושת השייכות ולשיפור באיכות חייהם של ילדים ובני נוער המתמודדים עם מצבי סיכון ותפקוד לקוי (בושריאן, 2013). על רקע עדויות אמפיריות אלו פועל האגף למציאת פתרונות שונים לקידום תפקודם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון וניתוק, למניעה ולהפחתה של מצוקתם והתנהגויות הסיכון שלהם.

הרקע להקמת צוות החשיבה

ידע כגורם מעצב מדיניות ופרקטיקה

אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון שואף לפעול למיצוי הפוטנציאל האישי ולגיבוש תפיסת העתיד של ילדים ובני נוער בסיכון. האגף אחראי על מימוש מטרות משרד החינוך בכל הקשור לצמצום פערים לימודיים ומניעת נשירה.

מעת לעת מבקש האגף לבחון מודלים חדשים של התערבות מתוך הכרה בחשיבות התאמת התכניות והפרקטיקה למציאות החברתית והסביבתית המשתנה, ולנוכח התפתחויות בידע המחקרי. מחלקת המו"פ, כזרוע ביצועית של האגף בתחום ההכשרה

ופיתוח הידע, פועלת לקידום המיומנויות המקצועיות הנדרשות להתערבות עם ילדים ובני נוער המצויים במצבי סיכון ולהבטחת פתרונות יעילים בכל מערך השירותים המוסדיים והקהילתיים - וזאת למן השלבים המוקדמים של התהוות מצבי הסיכון. עם הקמת האגף במתכונתו החדשה, על בסיס איחודם של אגף שח"ר והאגף לקידום נוער, הודגשה החשיבות לשתף מומחים העוסקים בתחום הפעילות לצורך קבלת תשומות ידע שיאפשרו לעצב מדיניות מושכלת ומעודכנת בנושא.

עובדי חינוך בתחום ילדים ונוער בסיכון נדרשים בשגרת עבודתם לקבל החלטות שונות בעניין של אוכלוסיות פגיעות בעלות צרכים מגוונים, המתמודדות לרוב עם מצבי משבר ומצוקה. להחלטות אלו השפעה על רווחתם של הפונים ועל יעילות ההתערבות. מתוקף המגמה הרווחת המעודדת את התאמת השירות לצורכי הלקוח (Personalization) ומתוך חובת אחריותיות (Accountability) כלפי הלקוחות והציבור, מתחזק הצורך בשקיפות ובשיתוף בקבלת החלטות ובמתן נימוקים להתערבויות שהתבצעו.

ידוע כי אנשי הפרקטיקה זקוקים לידע יישומי, בהיר ומועיל המותאם לצורכיהם ולמסגרת הארגונית שהם עובדים בה. הצורך בחיפוש מקורות ידע שונים ומצאי גבוה של מאמרים הגדושים במסקנות שונות ולעתים סותרות, מרביתם באנגלית, מקשים על איש המקצוע להפיק הבנות והמלצות לפרקטיקה מהחומר המחקרי והתאורטי. באורח דומה, מנהלי המחלקות והמפקחים זקוקים לעתים לעין בוחנת חיצונית שתוכל להאיר נקודות חשוכות ולעורר חשיבה רפלקטיבית-ביקורתית.

עם זאת, נגישות למידע אינה מהווה בהכרח ערובה לפיתוח מקצועי ולקבלת החלטות מיטיבות המקדמות את אוכלוסיית היעד. מחקרים שונים מצביעים על מגבלות קשות ביכולת עיבוד המידע. לפי הממצאים, הגדלת זמינות וכמותו של המידע העומד לרשות המחליט אינה מובילה בהכרח להחלטות טובות ומדויקות יותר. מחקרים שנערכו הדגישו את המגבלות האנושיות בשיפוט הקליני, בעוד חוקרים אחרים הבליטו את תפקידו של ידע סמוי (Tacit Knowledge) בהבנת ההחלטות של אנשי מקצוע, ידע שאינו תמיד מודע ומוגדר (Gibbs & Gambrill, 1996; Tversky & Kahneman, 1982). זאת ועוד, אופי העבודה בשירותים ובמסגרות החינוך לילדים ונוער בסיכון מצריך לעתים לקבל החלטות בתנאי חוסר ודאות, בפרקי זמן מידיים ובעתות משבר. קצב הפעילות ועומסי העבודה אינם מאפשרים לעתים תנאים הולמים לעצירה ולרפלקציה ולתכנון מיטבי של תהליכי התערבות שיטתיים.

ילדים ונוער בסיכון: בחינת מערך השירותים ומאפייניהם

לפי נתוני הלמ"ס, בישראל של שנת 2014 חיים 2,680,000 ילדים ובני נוער בגילים 0-17, שהם 33% מסך האוכלוסייה. כ-400,000 מהם הוגדרו בסיכון. מדובר בילדים ובני נוער הנוקטים התנהגויות סיכון, בעלי הישגים נמוכים בלימודים, בעיות רגשיות או חברתיות, הנמצאים בסיכון לפגיעה גופנית (מאחרים או מעצמם) או החיים בסביבה משפחתית

מאיימת ולא תומכת (סאבולאל וחסין, 2011). בספרות המחקר אין תמימות דעים ביחס למאפיינים שבגינם נבחנים גורמי הסיכון. כפועל יוצא קיים לעתים פער בולט בין הגדרות של אנשי חינוך לבין רשויות הרווחה. לפיכך, גרופר, סלקובסקי ורומי (2014) הציעו להבחין בין מצבי סיכון המאופיינים במדדים אובייקטיביים דוגמת נשירה ממערכת חינוך או תעסוקה לבין רכיבים סובייקטיביים דוגמת מצוקה אישית ומשפחתית.

נוכח אי-האחידות במינוח המשמש להגדרת הסיכון גובשה במסגרת הוועדה הציבורית לילדים ונוער בסיכון ובמצוקה (וועדת שמיד) הגדרה כוללת, הקובעת שילדים ובני נוער בסיכון חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, ועקב כך נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם בתחומים הבאים: קיום פיזי; בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות והשתתפות חברתית; הגנה מפני אחרים; הגנה מפני התנהגויות סיכון (שמיד, 2006).

בעשור האחרון חלו התפתחויות חדשות במדיניות של מעצבי השירותים לילדים ונוער בסיכון. אומצו גישות מקצועיות חדשות, פותחו פתרונות המותאמים לצורכי האוכלוסייה, ושירותים רבים קידמו שותפות עם הורים, פעילות קהילתית ושיתוף פעולה בין-ארגוני (סבולאל וצדקה, 2015). מול מצבי הסיכון המדינה והארגונים השונים מספקים סדרה של שירותים שנועדו למנוע או להפחית מצבים של סיכון ומצוקה ולטפל בפגיעות שנגרמו בעייתיים (ויסבלאי, 2012).

למרות האמור לעיל, קיים חשש שאיתור בני הנוער הנמצאים בסיכון אינו מקיף דיו משום שיש בהם מי שאינם לומדים ואינם עובדים - ולכן אינם מוכרים כלל לאנשי מקצוע. נוסף על כך, בקרב חלק מצוותי החינוך בבתי הספר ההיכרות עם בני הנוער ורמת המודעות לביטויי הסיכון אינן מקיפות דיין, וייתכן שבני נוער במצבי סיכון קלים יחסית אינם מאותרים (פני החברה בישראל, 2014). כך נמצא לדוגמה, כי חרף היצע השירותים הקיימים, פחות ממחצית מהילדים בסיכון שאותרו על ידי מערכת החינוך מטופלים על ידי השירותים הרלוונטיים (ויסבלאי, 2012).

נתונים אלו מחזקים את הצורך בחשיבה שיטתית על סוגיות ליבה: מהם עקרונות הפעולה שיש לנהוג לפיהם כדי לטייב את החינוך והטיפול באוכלוסיית היעד, על רצף הסיכון, הגיל והמסגרות החינוכיות השונות? מה צריך להיות מוקד ההתערבות - בילד בלבד, בילד ובהוריו, במשאבי הקהילה, או שילוב בין המוקדים השונים? האם להעמיק את ההתערבות במניעה או בטיפול? מהו השילוב המיטבי בין ידע מדעי מתוקף לבין התבוננות במקרים הפרטיקולריים בשטח? מהן הדרכים שנמצאו היעילות ביותר לקידום רווחתם ותפקודם החינוכי של ילדים ונוער בסיכון? האם קיימות גישות תיאורטיות שנמצאו מועילות או יעילות במיוחד לפיתוח התערבות באוכלוסיית היעד, בהשוואה לגישות אחרות? האומנם מה שנעשה הוא שיעשה?

תיאור פעילות צוות החשיבה

מטרות

דיוני הצוות נועדו להשיג שלוש מטרות-על:

1. העמקת תחומי הידע בעבוד חינוכית-טיפולית-השכלתית עם ילדים ונוער בסיכון. הדיונים נועדו לבחון ידע אמפירי קיים וחשיפה, המשגה ותיעוד של ידע מעשי המתבצע בפועל בד בבד עם קידום חשיבה חדשנית ומציאת פתרונות מיטביים ויעילים לסוגיות ליבה בשגרת העבודה.
2. עדכון התכניות למציאות החברתית הנתונה והתאמתן להבדלי מגדר, מגזר ותרבות.
3. הובלת קהילת למידה משותפת שתשמש מודל בפיתוח יוזמות חדשניות בתחום החינוך, ואשר תתרום לחיזוק קשרי מדיניות-פרקטיקה-אקדמיה.

הרכב הצוות

נבחרו חמישה עשר אנשי מקצוע בכירים מכל תחומי החינוך, בהם מנהלי מחלקות באגף, מנהלי בתי ספר, פנימיות ומסגרות בחינוך הבלתי פורמלי, מורים ואנשי פדגוגיה, מנהלי ארגונים בתחום הילד והנוער במגזר השלישי, גורמי רווחה וטיפול ואנשי אקדמיה מהמכללות לחינוך ומהאוניברסיטאות. חברי הצוות משתייכים למגזרים שונים ומייצגים מגוון תחומי דעת. מפגשי הצוות נערכים בהתנדבות אחת לשישה שבועות.

התרומה הייחודית של הצוות נשענת על כך שהנושאים שהוא עוסק בהם נגזרים משאלות של מקבלי ההחלטות באגף, בד בבד עם סוגיות שסומנו על ידי חברי הצוות, מן הרכב תחומיות שמשתתפיו מייצגים, מיכולתו לאסוף ידע קיים ולנתח את השלכותיו האפשריות ומן החזון המשותף של חבריו לחולל שינוי משמעותי בתחום ולהבטיח את קידום רווחתה וחינוכה של אוכלוסיית היעד.

שיטת העבודה

את דיוני הוועדה הנערכים במתכונת "שולחן עגול" מנהלים עובדי מחלקת המו"פ. במסגרת המפגשים הוקדשה התייחסות לצרכים העולים "מן השטח" כפי שמופו תחילה בשדרת הניהול של האגף. צרכים אלו נבעו מקצתם באופן ישיר מתהליכים ארגוניים שנלוו לאיחוד האגפים, ובהם הצורך בגיבוש והטמעה של שפה מקצועית אחידה ובהירה לכלל בעלי התפקידים באגף. הודגש גם הצורך בפיתוח ההון האנושי באמצעות מסלולי הכשרה באקדמיה ובשדה.

נושאי המפגשים ותוצריהם

המפגש הראשון (11.3.15)

המפגש הוקדש להיכרות אישית ומקצועית של חברי הצוות והצגת ה"אני מאמין". בהמשך בוצעה היכרות עם יחידות האגף, עם מטרותיו ויעדיו ועם השאלות הגדולות הניצבות לפניו. השאלות מוינו קודם לכן על ידי מחלקת מו"פ, בעקבות מעגלי חשיבה בהשתתפות מנהלי המחלקות באגף. כך לדוגמה:

- באילו אופנים יכול בית הספר לקדם תלמידים הנמצאים בסיכון ובסכנת נשירה?
 - האם הכיתה במודל הקלסי היא המבנה המתאים לעשייה החינוכית בקרב אוכלוסיות בסיכון?
 - מהם המרכיבים של תכנית לימודים מקדמת?
 - כיצד ראוי לשתף הורים בתהליך החינוך של ילדיהם?
 - כיצד נוכל להשתמש בתהליכי הערכה כתמריץ לקידום תלמידים?
 - מהי צורת החניכה המיטבית בסוגיה של אנשי חינוך טיפול עם ילדים ונוער בסיכון? כיצד נפחית באופן משמעותי שחיקה, נשירה ותחלופה של צוותים רב-מקצועיים?
 - שרטוט קווים לדמותו ולכישוריו המקצועיים של איש החינוך בתחום ילדים ונוער בסיכון.
- דיוני הצוות סייעו בחידוד השאלות הגדולות, בזיקות שביניהן, ובעיקר אשררו את חשיבותן. הדיון נסב סביב גיבוש עקרונות תפיסתיים בעבודת האגף מתוך רצון לעמוד בחזית הידע בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון.

בחלקו השני של המפגש הציג כל חבר צוות את משנתו ביחס לשאלה: "כיצד אתה מבין את מוקד הבעיה עם ילדים ונוער בסיכון?" דיון זה הציג את טווח הפרדיגמות, העמדות המקצועיות, הערכים והידע של חברי הצוות. החברים התייחסו בין היתר לצורך בהרחבת פעולות המניעה ובהימנעות ככול האפשר מעבודה במתווה של "כיבוי שרפות", וכן לצורך בבניית מודל עבודה מטריציוני המבוסס על Best practices.

לקראת סיום המפגש הוקדש הדיון למחשבה על הדרך המיטבית והיעילה ביותר לקיום מסגרת המפגשים. הוחלט כי כל מפגש יתקיים אחת לחודש וחצי ויפתח בסקירה קצרה על אודות מגמות ותכנון אסטרטגי במסגרת האגף. בהמשך כל מפגש יתקיימו רבי-שיח, הרצאה או הצגה של נושא רחב במסגרת המליאה, ולאחר מכן יתקיימו דיונים בקבוצות משנה. במפגש עלה הצורך בייצוג סוציו-דמוגרפי של החברה הישראלית בקרב חברי הצוות, ובגיוון מסגרות החינוך.

המפגש השני (13.5.15)

מפגש זה הוקדש לנושא "חינוך והוראת נערים על סף נשירה". חלקו הראשון של המפגש הוקדש להרצאתה של הד"ר שני קחטא, שתיארה את עבודתה כמורה בכיתת "אתגר" המספקת מענה לתלמידים בקצה הרצף ואת חשיבות דמותו של המורה כמי שאמון על טיפוח קשר מסייע בעבודתו. הרצאתה של הד"ר קחטא היא בבחינת עדות אישית להצלחה ביצירת קשר משמעותי עם תלמידים שמקצתם חשים ייאוש וחוסר אמון כלפי המערכת. המסקנה שעולה מהצלחת תפקידה היא החשיבות של הכשרת מורים המותאמת לאוכלוסיות בקצה הרצף, המתמחה בהיבטים של נשירה סמויה, יצירת דיאלוג מצמיח והיבטים פסיכו-חינוכיים הנלווים לתהליך הלמידה. במסגרת המפגש מוינו סוגיות חינוכיות, פדגוגיות, אתיות, ערכיות וארגוניות שונות הנוגעות לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. הודגש הצורך בהכשרה פדגוגית למורים לתלמידים בסיכון, המשלבת תכנים טיפוליים המשקפים את ההתייחסות לילד כדמות רב-ממדית, שאינה מתמצית בהיבטים הפדגוגיים בלבד. כמו כן, הודגש הצורך במעטפת של ליווי מתמשך בעבור המורה למניעת שחיקה ולהעצמתו.

המפגש השלישי (12.7.15)

המפגש הוקדש להיכרות מעמיקה עם תחום הפעילות של המחלקה לרווחה וקהילה הפועלת במסגרת האגף. מטרת המחלקה לעבוד במסגרת הקהילה, ברצף שעות היממה, ברצף הגילים וברצף הסיכון בתחומים האלה: הגיל הרך, הורות ומשפחה, מועדוניות ותרבות ואמנות בשכונות. נוסף על כך, המחלקה כוללת תכניות ביישובי הפריפריה הגאוגרפית והחברתית כאחת ותכניות נוספות הפועלות כחלק מהתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון.

חלקו השני של המפגש הוקדש להרצאה של הד"ר מייק נפתלי, העוסק במחקר, ייעוץ והוראה בתחום אזרחות פעילה, חדשנות ושינוי חברתי. נושא ההרצאה הוגדר "מה כנראה עובד בזירות העבודה עם בני נוער: עקרונות פעולה, גישות ומיומנויות התערבות". הד"ר נפתלי סקר לפני הצוות מודלים שונים לעבודה עם נוער בסיכון, בישראל ובעולם, והרחיב על אודות פעילות עמותת על"ם, מניסיונו כמנכ"ל העמותה בעבר. לדידו, המפתח להתערבות חיובית כוללת בתכניות השונות² לבני נוער באשר הם, צריך לכלול התייחסות לשלושה רבדים: רובד קוגניטיבי, רובד רגשי ורובד חברתי-התנהגותי. יש חמישה עקרונות ליבה בכל בתכניות השונות שנסקרו: אמפתיה; אמתיות (ישרה ובלתי אמצעיות); אוניברסליות והכלה (ההפך מהדרה); התנדבות ונתינה (המשקפת את האלטרואיזם הנתפס); והדדיות, קבלת האחר ופולרליזם.

2 שדה, א' (2010). מוסדות ניסויים פורצי דרך בחינוך. ירושלים: משרד החינוך, גף פרסומים. אוזר מתוך: http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/B7C5305B-F68F-42CC-9B60-BBF387FE08DB/114256/katalog_14_3_10.pdf

בחלק האחרון של המפגש נערך דיון סביב השאלה כיצד להטמיע עקרונות של חדשנות ושינויים המותאמים לתכניות האגף. האם וכיצד ניתן להטמיע את "איי ההצלחה" במערכת החינוך, סיפורי הצלחה המצביעים על מעוף אישי של מנהל או של אנשי חינוך אחרים, בתרבות הארגונית של האגף וליישם אותן בתכניות השונות? ואם כן, כיצד נעשה זאת? כמו כן, תהינו מה הסממן המרכזי הטמון בתכניות אשר התמקדות בו תוביל לשינוי משמעותי ולפריצת דרך של הטיפול באוכלוסיית היעד.

מסקנת הצוות, שהוסקה בתמימות דעים גבוהה למדי, מחזקת את מודל מחוללי ה- Well Being שהציע הראל-פיש (2014), המושתת על גורמי החוסן כמנוף לצמצום תופעות שליליות. רכיבי המודל כוללים ארבעה עקרונות ליבה:

מבוגר משמעותי: דמות מעורבת היוצרת גבולות ברורים - הורים, מחנכים, מורים, מדריכים, מורים ויועצים.

החווייה היום-יומית של המתבגר (בזירה החינוכית הפורמאלית והבלתי פורמאלית): חוויות היוצרות תחושות של שייכות, מוגנות, צמיחה, עניין, מסוגלות, חדוות יצירה, הצלחה ופרגון.

תחושה של ערך עצמי: חוויות היוצרות תחושות של נחיצות, תרומה משמעותית, של ביטוי כישורים או ביצוע תפקידים בעלי משמעות בבית הספר.

מחוברות חברתית: חוויות של חברויות קרובות ותומכות ומקובלות חברתית לעומת תחושות של בדידות ודחייה חברתית.

המפגש הרביעי (25.11.16)

המפגש הוקדש להיכרות עם פעילות מחלקת המו"פ וההדרכה של האגף ועם בית הספר הארצי להדרכה שהוקם לאחרונה במסגרת האגף. דיוני הצוות נסבו סביב מסלולי הכשרה אקדמית לתחומי הליבה של פעילות האגף, חילוץ הידע והמשגתו מתוך "חכמת המעשה" והפרקטיקה המתבצעת בשטח, למידה מהצלחות בישראל ובעולם. כמו כן הצוות דן בנושאים נוספים: חיזוק מעגל המשפחה והקהילה של בני נוער מנותקים, חיזוק תחום היצירתיות בעבודת המערכת עם בתי ספר ועם תכניות בקהילה לילדים ונוער בסיכון וחיזוק התפיסה ההומאנית.

המפגש החמישי (27.1.16)

המפגש הוקדש לתופעת הנשירה הסמויה, מאפייניה וביטוייה בבית הספר היסודי. הצוות האזין להרצאתה של דליה כררבי, חברת הצוות וחוקרת במכון ברוקדייל של ארגון הג'וינט, שסקרה את עיקרי המחקר שבוצע בנושא נשירה סמויה במערכת החינוך בישראל. חברי הצוות קיבלו את דו"ח המחקר מבעוד מועד, לקריאה והיכרות מעמיקה שיאפשרו דיון ביקורתי.

כררבי ציינה כי הרציונל לביצוע המחקר הוא הצורך בבחינה מחודשת למחקר שבוצע שנים

מספר קודם לכן, אשר עסק בנשירה גלויה. נתוני המחקר מעלים כי ככול שיש ירידה בנשירה הגלויה עולה ההיקף של הנשירה הסמויה. מושג זה מסמן את התפיסה שכיום נהוג להתייחס לא רק לתלמידים שפוקדים באופן סדיר את בית הספר, אלא גם לתועלת שהתלמיד מפיק מהלמידה, וכן ניתן דגש לדיווח ולחווייה הסובייקטיבית שהתלמיד מדווח עליה.

באופן כללי, ממצאי המחקר מלמדים כי היקף ממוצע הנשירה דומה מאוד לממוצע מדינות ה-OECD. 16% מהתלמידים בישראל מדווחים על שניים עד שלושה ממדי ניתוק (התנהגותי, קוגניטיבי ורגשי). עם זאת, הניתוק ההתנהגותי בקרב תלמידי ישראל כפול מזה של ה-OECD. כמו כן, זוהו פערים בולטים בין המגזר היהודי למגזר הערבי, ובין תלמידים לתלמידות. לבסוף, קיים קשר בין הנשירה לבין טיב האינטראקציה עם מורים.

בחלקו השני של המפגש הוקדש לדיון בשאלה רחבה וכללית: כיצד נכון לנו כאגף וכמחלקת מו"פ לגשת לטיפול בנשירה הסמויה בגילים הצעירים, מתוך הנחה שתסמין זה עשוי לנבא התפתחות תופעות חריפות יותר של התנהגויות סיכון ברבות השנים?

חברי הצוות נחלקו לשתי קבוצות משנה וקיימו דיון ער בנושא. הדיון עסק במשמעות של ממצאי המחקר וביכולת ליישםם כחלק מעבודת המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה וביתר המחלקות באגף. סוגיות שונות שעלו הצביעו על החשיבות של ראיית נושא הסיכון ומניעת הנשירה כחלק מהשיח החינוכי במוסדות עצמם ועל חשיבות העבודה עם ההורים בתהליכים הללו. כמו כן, זוהתה סוגיה טרמינולוגית: האם המונח "נשירה סמויה" רלוונטי לגיל היסודי והאם נדרשים מדדים ומאפיינים מדויקים יותר המותאמים לשלב התפתחותי זה?

המפגש השישי (30.3.16)

המפגש יוחד לדיון בנושא "היבטים בעבודה החינוכית-טיפולית בעידן הדיגיטלי". נוכח חדירת האינטרנט והרשתות החברתיות, השפעתם על מכלול חיינו האישיים והציבוריים ושיעור השימוש הגבוה של בני נוער בהן, התייחסנו לשילוב האמצעים הדיגיטליים בעבודה החינוכית-טיפולית עם ילדים ונוער במצבי סיכון.

המפגש נפתח בסקירה מחקרית תאורטית של נושא ההתערבות הטיפולית ברשת מאת מחבר שורות אלו, ניר ויטנברג, חבר הצוות, ולאחריה נערך דיון במליאה.

דיוני הצוות הדגישו את הידוע, כי בני נוער כיום פועלים במרחבים דיגיטליים לשם אינטראקציה חברתית וביטוי זהות, והכללת המדיה הדיגיטליים בחייהם מגוונת את פעילותם, את מקורות המידע וההדרכה העומדים לרשותם ואת מערכות היחסים שלהם. במקביל, השהות במרחבים הדיגיטליים מלווה בהתנהגויות סיכון ובחשיפה לפגיעה. בניגוד לאימוץ האינטרנט והרשתות החברתיות בחברה בכלל ובקרב בני נוער וצעירים בפרט, הגורמים המקצועיים שעובדים עם בני נוער נותרו מעט מחוץ למערכה. עיקר פעילותם מתבססת על יוזמה מקומית ועל מיומנותיו ומניעיו של העובד וממוניו, והיא אינה שיטתית, אינה מוגדרת ליעדים ברורים ואינה כפופה לאתיקה סדורה.

סוגיות ודילמות מקצועיות שונות סביב עולם האינטרנט מלוות אותנו כאנשי מקצוע: האם אנו ערוכים מבחינה טכנולוגית לשינוי דרכי ההתערבות? איזה ידע תאורטי נחוץ בעבורנו? אילו הזדמנויות ואיזה פוטנציאל קיימים לפיתוח כלי של סיוע דרך הרשת? ומעל לכול, כיצד נוכל להכליל את החזון החינוכי-טיפולי שמנחה את האגף באופן שיהיה רלוונטי לזירות הפעילות המקוונות?

הוחלט לגבש קווים מנחים לפעילות במרחבי המדיה הדיגיטלית והרשתות החברתיות, קווים שיתבססו על ניתוח היחידות שכבר אימצו את הרשת בעבודתן, בד בבד עם קיום קבוצות מיקוד מקרב העובדים, המנהלים ובשותפות בני הנוער.

סיכום

מפגשי צוות החשיבה נועדו לתרום לפיתוח הידע ולהרחבת השיח המקצועי בדבר דרכי התערבות עם ילדים ובני נוער המצויים במצבי סיכון והדרה חברתית.

אנו רואים בחברי הצוות שותפים לחשיבה מעמיקה ויסודית על סוגיות מהותיות בתפיסת העבודה עם ילדים ובני נוער. הצוות סייע בגיבוש המלצות לעקרונות מנחים בבניית תכניות התערבות עם קהלים שונים של האגף, והציע לפתח תכניות מחקר חלוץ (פיילוט) המלוות במחקרי הערכה.

אנו סבורים כי המשך דיוני הצוות עשויים להיות בעלי פוטנציאל לעיצובן והשפעתן של פרדיגמות חשיבה שיקדמו יזמות חדשות לפיתוח שירותים חדשים ומענים הולמים.

מקורות

בושריאן, ע' (2013). **התערבויות טיפוליות בילדים בעלי בעיות או הפרעות בהתנהגות - דוח מפעילות צוות המומחים**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

גרופר, ע', סלובסקי, מ' ורומי, ש' (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: כך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. רעננה: מכון מופ"ת.

הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-נסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', טסלר, ר', וחביב, ג' (2013). **נוער בישראל: בריאות רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל**. דוח HBSC ישראל. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

הראל-פיש (2014). "חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר וח' בוני-נח (עורכות), **מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול** (עמ' 67-83). ירושלים: ביאליק.

וייסבלאי, א' (2012). **תפקידה של מערכת החינוך בזיהוי ואיתור ילדים בסיכון**. ירושלים: הכנסת, מרכז המידע והמחקר.

סבולאל, ר' וצקה, ה' (2015). **360° - התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון: צורכי המשתתפים והמענים הנפוצים**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

פני החברה בישראל - מבט על הערים הגדולות (2014). דוח מס' 7. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ונוער בסיכון ומצוקה**.

Gibbs, L. & Gambrill, E. (1996). *Critical thinking for social workers: A workbook*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). Evidential impact of base rates. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases* (pp.153-160). New York: Cambridge University Press.

ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל

כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני הליכה

כרך ב': קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפול

עורכים: עמנואל גרופר ושלמה רומי

תל אביב: מכון מופת, תשע"ד - 2014 (כרך א' - 546 עמודים, כרך ב' - 503 עמודים).

סוקר: ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני¹

הקדמה



ישראל נחשבת לחברה קולטת עלייה ולחברת מהגרים רב-תרבותית מובהקת (בן-רפאל, 2008; קלדרון, 2000) והיא בעלת מספר יחסי רב של ילדים וצעירים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה - הלמ"ס, 2014). לפי נתוני הלמ"ס, בסוף שנת 2014 חיו בישראל 2,274,000 מיליון ילדים (גיל לידה עד 17) שהם כ-33% מכלל האוכלוסייה. מתוכם כ-444 אלף רשומים במחלקות לשירותים חברתיים. "הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה" בראשות פרופ' שמיד (שמיד, 2006) המליצה להכליל בהגדרה "ילדים בסיכון" ילדים ובני נוער החיים במצבים המסכנים אותם

במשפחה ובסביבתם, וכתוצאה ממצבים אלה נפגעת יכולתם למימוש זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד בתחומים שונים. בממוצע 15% מתוך כלל אוכלוסיית ילדים ובני נוער גיל לידה ועד 18 שנה מוגדרים כמצויים במצבי סיכון. לפי משרד הרווחה והשירותים החברתיים (לב שדה, גורבטוב ובן שמחון, 2014), בשנת 2013 היו רשומים במחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות כ-441,000 ילדים ובני נוער ממשפחות מטופלות, כלומר: הערכה היא שמספרם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון נע בין 330 ל-444 אלף עד סוף 2014. רקע ונתונים אלה מעידים על כך שישראל היא אתר חברתי מאתגר, חשוב ומרכזי לבחינת סוגיות הקשורות לילדים ולמתבגרים במצבי סיכון, כגון: הגדרת המאפיינים

1 עמותת "אפשר", ואדוואנס - פסיכולוגיה, חינוך והתפתחות אנוש והוצאה לאור, רחובות.

של קבוצות אלה, צורכיהם, דרכי ההתערבות, הכשרת מטפלים וקביעת מדיניות. מטרת פרסום הספר שלפנינו היא להציע מענים לאתגרים ולצרכים חינוכיים אלה.

הספר על שני כרכיו נערך על ידי פרופ' עמנואל גרופר ופרופ' שלמה רומי (בסיועה של ד"ר מירב סלקובסקי), חוקרים ואנשי עשייה הנודעים בידע שצברו בנושא אוכלוסיות ילדים ונוער במצבי סיכון ומצוקה ובתרומתם הרבה להן. העורכים עוסקים שנים רבות במסגרות אקדמיות בכתיבה ובפרסומים, במחקר, בלימוד ובניהול חינוכי ואקדמי, בהכשרה, בהדרכה ובייעוץ לארגונים, לצוותי חינוך וטיפול ולעובדים חינוכיים-טיפוליים באקדמיה ובשדה.

מטרות הספר

בעיני העורכים מטרותיו של הספר הן: "... להציג תיאור שיטתי ועדכני של נושאים שעניינם ילדים ובני נוער בסיכון בישראל". "...לאפשר לחוקרים, למרצים ולסטודנטים, לאנשי מקצוע הפעילים בשדה ולכל המתעניינים בנושא, לקבל לידיהם אוסף סדור של מאמרים מחקרניים אשר עוסקים בסוגיה של נוער בסיכון ממגוון היבטים... שנערכו בישראל בשנים האחרונות בנושאים אלה" (עמוד 9, כרך א').

בבואי לקרוא שני כרכים עבי כרס אלה ולסקור אותם עמדו בפניי מספר שאלות: האם ספר זה עונה על הציפיות והסקרנות המקצועיות שלנו ושלי כקורא? באיזו מידה הוגדר הנושא "ילדים ומתבגרים במצבי סיכון" בו דנים תוכני הספר? איך תכנים אלה עונים לשאלות ולדילמות האקדמיות והמקצועיות בנושא חשוב זה? האם תוכני הספר חדשניים, מגוונים ומעודכנים? איך עונה הספר על הצרכים האקדמיים ועל הכמיהה למידע ולהתעניינות של חוקרים, קובעי מדיניות, סטודנטים, משתלמים, נותני שירותים, לומדים וקוראים? השאלה האחרונה נוגעת לאיכות הכתיבה, הבהירות והארגון של הספר. אציג תחילה את תוכני הספר ולאחר מכן אתייחס לשאלות אלה.

תמצית התכנים של שני כרכי הספר

כרך א':

תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה.

מבוא

שער ראשון: ההתפתחות והחזון של תחום העבודה החינוכית-טיפולית עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל ובעולם.

שער שני: מאפייני אוכלוסיות של ילדים ומתבגרים במצבי סיכון/

שער שלישי: תוכני ליבה בעבודה חינוכית-טיפולית עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון.

כרך ב':

קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי.

מבוא

שער רביעי: בעיני המתבונן - תיאוריה מנקודת מבטם של מתבגרים במצבי סיכון ומצוקה.

שער חמישי: דרכי התערבות בעבודה חינוכית-טיפולית עם מתבגרים במצבי סיכון ויחסי גומלין עם שותפי תפקיד.

שער שישי: סוגיות בהכשרה, בזהות ובתפקוד של העובדים בשדה החינוכי-טיפולי.

ספר זה על שני כרכיו מכיל חומר רב ומגוון בנושא ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. זוהי הפעם הראשונה שקובץ בספר אחד חומר רב בנושא חשוב ואקלקטי שנכתב על ידי תורמים מרקע מגוון ועשיר. זהו מפעל חינוכי, חברתי ואקדמי יוצא דופן בגודלו, במורכבותו ובאיכותו, ואנו מברכים את העורכים ואת מכון מופ"ת על תרומתם המשמעותית לתחום/

ספר זה הוא תוספת מבורכת ומשלימה לספרים אחרים הנוגעים לתחום העבודה וההתערבות החינוכית-טיפולית עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון שיצאו לאור בשנים האחרונות, כגון: "החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה" (2007), רומי ושמידע (עורכים); הספר "עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל" (2011), אהרונ (עורך), וכן הספר "נוער בבלגן: קטינים עוברי חוק בישראל - דרכי מניעה, אכיפה ושיקום" (2015), תימור, בן ברוך ואלישע (עורכים).

מאחר שהספר על שני כרכיו עמוס במידע חשוב ויש בו תכנים בעלי איכות ותועלת שנבחרו על ידי מומחים משכמם ומעלה, אתייחס באופן כללי לתוכני הספר ואספק דוגמאות ממספר מאמרים רלבנטיים שבחרתי להעיר עליהם ועל תוכניהם.

להלן אעמיק בשאלות שהעליתי בפתח הסקירה.

1. האם תוכני כרכים אלה עונים לצפיות והסקרנות המקצועית והאקדמית שלנו? האם הם מספקים חומר מעניין וחשוב לעבודתנו שממנו נוכל ללמוד, להעשיר ולהרחיב את הידע שלנו בתחום רחב ומשתנה זה שעדיין מחפש את זהותו?

עצם הוצאתם לאור של שני כרכים אלה משביעת רצון ומעוררת סקרנות מקצועית בקרב כל מי שעוסק תיאורטית או מעשית באוכלוסייה המוגדרת בספר, חוקר או מלמד תחום זה. לדוגמה בריאיון עם פרופ' אדלר (עמ' 53-66, כרך א') מוצגות דוגמאות מסקרנות, בהן השימוש במינוח "ילדים בסיכון". לדעתו, המושג הוגדר בדרך זו כדי שיהיה "פוליטיקלי קורקט". לדידו, מונח זה טומן בחובו גם סכנה "שהמינוח 'נוער בסיכון' מוריד את העומס והאחריות מהמערכת. הנוער נתפס כנמצא בסיכון לא מפני שהוא מסכן את עצמו, אלא מפני שהסיטואציה שהוא חי וגדל בה הפכה אותו לכר-סיכון". גם דעתו לגבי עתיד הפנימיות מסקרנת. הוא טוען ש"הפנימיות נחוצות ושיש ילדים שמכל מיני סיבות אי אפשר לחנכם בהצלחה בקהילה". הוא מוסיף ש"יש לצמצם את מספר הפנימיות ולסגור את אלה שמתפקדות ברמה נמוכה. את הכסף שייחסך מסגירתן ניתן להשקיע בקידום פנימיות איכותיות כי רוב הילדים בסיכון נמצאים בפנימיות אלה". זוהי נקודה מעניינת גם מאמרו של וינקלר (עמודים 67-89, כרך א') שעוסק בגישת הפדגוגיה החברתית, מספק רעיונות שניתן להטמיע בעבודה החינוכית-טיפולית כדי לקדם צדק חברתי. גישת הפדגוגיה החברתית עשויה להעצים את הפרט ולעזור לו לעמוד על זכויותיו להשגת צדק. על מאמר זה לשמש נר לרגליו. דוגמאות נוספות הן התכנים שמתארים טופולוגיה, פרופיל, מאפיינים והתנהגויות של ילדים ומתבגרים בסיכון שנכתבו מזוויות שונות על ידי הכותבים במאמרים בכרך א': עציון (עמוד 111), להב (עמוד 134), דיניסמן וזעירא (עמוד 165), קלי (עמוד 190), בוני-נח (עמוד 476). תיאור של הבניית הזהות או הזהויות ומסוגלות עצמית של ילדים ומתבגרים במאמרים של סומבייב-גילר ורומי (עמוד 213), אלהוזייל (עמוד 247), ופרידמן (עמוד 276).

המתעניינים בתיאוריות, מודלים, שיטות וגישות תיאורטיות שונות להתערבות עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון במסגרת בית הספר, בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות או "תוכני ליבה" כפי שכונו בספר, ימצאו בו חומר רב, עשיר ומגוון (עמודים 309-540, כרך א'). כן הוקדש בספר מקום נרחב ומשמעותי לנושא: "דרכי התערבות בעבודה חינוכית-טיפולית עם מתבגרים בסיכון ויחסי גומלין עם שותפי תפקיד" שער בספר המדגיש את ההיבטים היישומיים הנלווים לעבודה עם אוכלוסייה זו (עמודים 145-325, כרך ב'). דוגמה לגישת התערבות מופיעה במאמרה של חימי (עמוד 193, כרך ב') המתארת שילוב רעיונות

ועקרונות מהגישה האקזיסטנציאלית המתמקדת במצוקות הנפשיות והקיומיות של הפרט והמדגישה את כוחות הנפש שלו המתגלים בעקבות המשמעות שהוא מייחס למאורעות בחייו, ומהגישה האינטר-סובייקטיבית המדגישה את המניע ליצירת קשר חברתי ועיצובו בפסיכותרפיה. שתי גישות אלה מושרשות בעבודה החינוכית-טיפולית על מנת לצקת משמעות ולחולל שינויים חיוניים במפגש הטיפולי בין המטפל לילד או הנער בסיכון.

היבט נוסף וחשוב שנותר בספר דן ב"סגור עצמי" המכבד את דעותיהם ואת העצמתם של ילדים ומתבגרים בסיכון והוריהם, וגם את דעותיהם ותחושותיהם של עובדים חינוכיים-טיפולים ואנשי מקצוע המשרתים אותם (כרך ב', קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים חינוכיים-טיפולים).

2. באיזו מידה הוגדר בבירור הנושא "ילדים ונוער במצבי סיכון" בתוכני הספר? ומי הם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון?

כדי למקד את הכתיבה הוגדרו תוכני הספר והמסגרת שלו מראש ובאופן ברור לפני איסוף המאמרים על ידי העורכים ובחירתם (כרך א', עמודים 9-12). לאורך שני הכרכים בהקדמות, בסיכומי העורכים ובמאמרים השונים נעשה שימוש במונחים "ילדים ומתבגרים בסיכון", "ילדים ונוער במצבי סיכון", "ילדים ומתבגרים במצבי סיכון, הדרה/מצוקה" וכדומה. מספר מאמרים הצביעו על השימוש במונחים השונים להגדרת אוכלוסייה זאת שבה דן הספר. אף על פי שחוקרים, קובעי מדיניות, נותני שירותים וארגונים מגדירים בצורות שונות אוכלוסייה זאת בהתאם לצורכיהם, בתחילת כרך א' במבוא (עמודים 19-52) סוקרים גרופר, רומי וסלקובסקי את המונחים והשמות המתארים והמגדירים אוכלוסיות ילדים ומתבגרים במצבי סיכון. נוסף לכך עוסקת עציון (עמודים 111-133) במאמרה ב"טיפולוגיה" של נוער במצבי סיכון. להב (עמודים 134-164) כותב על הפרופיל ועל מאפייניה של אוכלוסייה זאת בישראל, ודיניסמן וזעירא עוסקים בצורה יותר ממוקדת במאפיינים של צעירים בוגרי פנימיות הנמצאים על סף המעבר לחיים עצמאיים. בפרקים רבים בשני הכרכים הגדירו כל כותב או כותבת את האוכלוסייה הזאת, התנהגותיה ומאפייניה בפתח מאמרם. ראוי לציין שבמבוא לספר ובמאמרים אחרים הודגש שהגדרת ילדים ונוער בסיכון בישראל כפי שנעשתה על ידי ועדת שמיד (2006, עמוד 42, כרך א'), נעוצה בסעיפים של האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד (1989). הגדרה זאת מספקת זווית רחבה יותר על אוכלוסייה זאת ועל השירותים לה היא זכאית הנובעים מעצם זכויותיהם של ילדים - בהיותם בני אדם.

3. באיזו מידה עונים התכנים על דילמות, סוגיות ואתגרים של אנשי מקצוע, אנשי אקדמיה, נותני שירותים וקובעי מדיניות בנושא?

ספר זה מרחיב ומחזק את תחום הילדים והמתבגרים בסיכון שזקוק להכרה ולמסגרת מקצועית ואקדמית מוגדרת ומתוגמלת, להעשרת תכניות התערבות ולתקציבים עבור ילדים ומתבגרים במצבי סיכון, ולתכניות הכשרה מתאימות לעובדים חינוכיים-טיפוליים. הוא מנסה להגדיר ולחדד מי היא אוכלוסיית ילדים ומתבגרים במצבי סיכון, ומי אלה הפועלים לשרת אותה - ואת האתגרים האישיים והמקצועיים שלהם. הספר סוקר את היסטוריית התחום, מספק בסיס תיאורטי ויישומי ועוסק בחזון העבודה החינוכית-טיפולית עם ילדים ומתבגרים בסיכון. מאמרים רבים בספר מציגים אתגרים ודילמות שהכותבים ניסו לענות עליהם, כגון: מהי תכנית הכשרה אידיאלית לעובדי חינוך וטיפול ומה עתידה? (מאמרם של גרופר ורומי על סוגיית הכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים, עמ' 329, כרך א'); האם על עובד חינוכי-טיפול לרכוש ידע אקדמי בתחום אחד ספציפי וממוקד או בכמה תחומים נושקים כולל תעודת הוראה? מהם היתרונות והחסרונות לכך? (סיכום רב שיח בין מומחים ונציגי שירותים המפעילים תכניות הכשרה לעובדים עם בני נוער במצבי סיכון - גרופר, רומי וסלקובסקי, עמוד 329, כרך ב'). קלי (עמודים 190-212, כרך א) מחדדת את זווית הראייה שלנו וההבנה לצרכים של מתבגרים חרדים ולדרכים לטיפול בהם - "תת-תרבות" שהולכת וגדלה וגם האתגרים לעבוד עמה הולכים וגדלים והופכים למורכבים יותר. מאמרם של היימן ואולניק-שמש (עמודים 413-446, כרך א') עוסק בסוגיות הנוגעות לאלימות ובריונות של נוער במצבי סיכון והסכנה שברשת, גורמי סיכון וגורמי הגנה. פסיג, עתידן ידוע (עמודים 114-141, כרך ב') עוסק בכוח הטכנולוגיה של המחשב והרשת החברתית כמתווכת לתמיכה חברתית ובין אישית.

4. באיזו מידה התכנים שבספר מגוונים, חדשניים, מעודכנים ומלאים?

ללא ספק נדרש זמן רב כדי לגייס את המאמרים, לארגן אותם ולערוך לספר בעל שני כרכים בהם 44 מאמרים ו-1469 עמודים, להכינו, להביאו לדפוס ולהוציאו לאור. החשש הוא שעד להוצאתו לאור של הספר יהיו חלק מהתכנים ומהמידע לא עדכניים, במיוחד בהקשר למידע העוסק בדיווח דמוגרפי סטטיסטי על מספר הילדים, בני נוער ומתבגרים במצבי סיכון בגופים שונים שמתעדכן מידי פעם (במאמרים רבים המידע הדמוגרפי ברובו משנת 2005 ואילך ומעט מאוד משנת 2011 ואילך). למשל: נתונים לגבי מספר ילדים בסיכון בישראל (טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל - עציון, עמוד 112, כרך א').

בספר מספר מאמרים ומחקרים שפורסמו בעבר ורק עודכנו במקצת כדי להציג כראוי את רוב הנושאים המרכזיים המתארים והמגדירים את האוכלוסייה - התנהגויות, אפיונים, וצרכים של ילדים ומתבגרים במצבי סיכון. חשוב היה להציג גם את הדיון על האתגרים,

האחראים, קובעי המדיניות והמשרתים את הילדים והמתבגרים במצבי סיכון, הכשרתם ואתגריהם האישיים והמקצועיים בספר אקדמי זה, ולרכז את הכול במקום אחד.

הספר מכיל מידע רב, מגוון ועשיר. מחומר שדן בתמונת המצב ותוכני הליכה (כרך א'), תכנים הנוגעים לקולם של בני הנוער עצמם (סנגור עצמי) וסוגיות מעולמם של עובדים חינוכיים-טיפוליים המשרתים אותם ועד לעבודה עם הורים. המאמרים עוסקים באוכלוסיות במצבי סיכון רבות, כגון: הגיל הרך, מתבגרים, נערים עולים יוצאי חבר העמים לשעבר ויוצאי אתיופיה, חרדים וקבוצות מיעוט של בדואים וערבים. במאמרים הנוגעים להכשרה ולנושאים נוספים הוצגה גם התמונה הרחבה על רעיונות ועשייה במדינות אחרות בעולם בתחום זה שמהם נוכל ללמוד. לדוגמה, מאמרו של וינקלר על הפדגוגיה החברתית (עמודים 67-89, כרך א'). מאמר של גרופר ורומי בנושא תהליכי הכשרה והתמקצעות והשוואה בין ישראל ומדינות אחרות (עמודים 329-350, כרך ב'). נושא הקשר בין זהות אתנית-תרבותית לבין אופן תפיסת התפקיד בקרב עובדים עם נוער בסיכון, לפי מודל התירבות של כרי, הוא נושא חדשני שעוסק בקבוצה של עובדי חינוך וטיפול מקבוצות אתניות-תרבותיות שונות (גתהון, עמודים 391-414, כרך ב'). המאמר על התערבויות חינוכיות בגיל הרך עוסק בתכנית "ביחד" (מירו-יפה וקונסטנטיין, עמודים 291-328) ומבוסס על פרויקט שהוערך בשנים 2004-2005. המחברות פרסמו דו"ח על התכנית עבור המוסד לביטוח לאומי, וכן פרסמו תכנית התערבות דומה בשם "חבה" בשנת 2012. לא ברור מדוע ממצאים אחרונים ועדכניים של "חבה" לא שולבו כאן כדי לבחון בפרטים אם יושמו המסקנות מהתכנית המקורית שנסקרה בספר זה, ומה נוכל ללמוד מהן.

בספר מאמרים בנושא שיטות ומודלים להתערבויות טיפוליות, כגון: דמיון ביצירה ומשחקי תפקידים במשפחה וטיפול באמנות לנוער במצבי סיכון (למשל, מאמר של מאיר "דמיון ביצירה: שילוב דמיון מודרך בטיפול באמנות עבור בני נוער במצבי סיכון", עמודים 232-213, כרך ב'). התערבות בתחום פעילויות הספורט, פנאי ונופש נעדרת מהספר, למרות חשיבותה הרבה ומחקר מבוסס המעיד על חיוניותה בעבודה עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון - ככלים רבי עצמה במניעה, בטיפול ובשיקום (Aharoni, 2009). פעילות גופנית וספורט אתגרי מתקבלים באופן חיובי על ידי ילדים ומתבגרים במצבי סיכון. הכרה בחשיבות נושא זה משתקפת למשל בהקמה של לפני שלוש שנים תכנית ייחודית לתואר שני במכללת קיי בבאר-שבע שמתמקדת בנוער במצבי סיכון והדרה בדגש על חינוך גופני וספורט ככלי ההתערבות העיקריים.

לבסוף, ההגדרה של אוכלוסיית ילדים ומתבגרים במצבי סיכון כפי שפעמים רבות הוגדרה בספר זה, מתבססת על האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד, ולמרות זאת לא הוקדש באף מקום בספר זה מאמר או פרק במיוחד או בהרחבה כפי שמתבקש על אודות מהותן של זכויות הילדים והמתבגרים כנושא חשוב ביותר ושהוא הבסיס העמוק והמרכזי ביותר לעבודתנו עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון.

5. האם הספר עונה על הצרכים האקדמיים והמקצועיים באקדמיה ובשדה? האם יש לו פוטנציאל לשמש כספר לימוד בסיסי בתכניות הכשרה אקדמיות לסטודנטים ולעובדי חינוך וטיפול בשדה? האם עשוי הספר להיות חומר עיון לקוראים, לחוקרים ולקובעי מדיניות בתחום ילדים ומתבגרים במצבי סיכון?

ספר זה הוא ללא ספק בעל אופי אקדמי. ראשית, בשל אופי רוב המאמרים המבוססים על תוצאות מחקר אמפריות ואחרות וגישות משולבות. שנית, החומר מאורגן לפי כללים מקובלים לכתיבה אקדמית ויש בו תכנים רבים בעלי מקורות תומכים ורלבנטיים לנושא המאמר הספציפי, וכן מצויים בו, בסוף כרך ב', תוכן עניינים, סיכום ורשימת התורמים באנגלית. שלישית, המידע בו עצום (1469 עמודים) ומקיף את מרבית הנושאים ותוכני הליבה הרלבנטיים הקשורים לילדים ולמתבגרים במצבי סיכון ולנאשי המקצוע המשרתים אותם, שנלמדים בדרך כלל באקדמיה ובהכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים לאוכלוסייה זאת, וכן נושאים שמסייעים לחוקרים בנושא להרחיב את תחומי הידע שלהם.

למרות זאת בולט ביותר בשני הכרכים חסרונם של אינדקס שמות, נושאים וגם רשימת מונחים לחוקרים ולסטודנטים שיכול להקל על הקורא למצוא בקלות ובמהירות את המידע הספציפי הדרוש לשימוש ולהבנה מתוך המידע העצום והמגוון שבשני כרכי הספר.

6. האם הספר כתוב, מאורגן וערוך באופן בהיר לקורא ובסדר הגיוני?

אחת המשימות הקשות ביותר של עורכים של ספר עב כרס בעל שני כרכים כמו ספר זה היא עשיית סדר בחומרים ובמאמרים, בחירה, סינון, מיון, סידור לפי קטגוריות וארגוןם באופן הגיוני שמתיישב עם הרב-גונית של הנושא והתחומים ממקצועות רב-תחומיים. לזכותם של העורכים ייאמר שהספר אורגן ונערך היטב על פי מגוון הנושאים. חלוקת הספר לשני כרכים בשל המאמרים הרבים ומספר העמודים הגדול וריכוז תכנים רלבנטיים בכל כרך אכן נעשו בהתחשבות בקורא, והספר על רוב מאמריו מאורגן וערוך באופן הגיוני. מלבד החלוקה לשני כרכים, הספר מחולק גם לשערים ולפרקים. בספר יש מבוא לכל כרך והסבר על תכניו של כל שער ושער, וכן יש סיכום ביניים בכרך א' וסיכום סופי בכרך ב' אשר מקלים על הקורא בהתמודדות עם החומר העצום שבספר ובמיקוד בעיקר.

סיכום

ספר זה על שני כרכיו מציג בפני החוקר, הסטודנט, קובעי המדיניות, נותני השירותים והארגונים, אנשי המקצוע בשדה והקורא מידע רב, מעמיק ומגוון שדן בילדים ובמתבגרים במצבי סיכון וגם באנשי חינוך, טיפול ושיקום המשרתים אותם.

כדי לספק לקוראים מידע חשוב ועדכני וגם מטעמים כלכליים מומלץ: להוסיף אינדקס שמות ונושאים ורשימת מונחים חשובים; לעדכן ולערוך במקצת חלק מהמאמרים מידי פעם (בעיקר אלה בעלי מידע דמוגרפי-סטטיסטי משתנה) ולהוציא לאור ספר מעודכן ומתוקן זה גם בפורמט אלקטרוני. כמו כן, אני מקווה שלמהדורות החדשות של הספר יוסיפו העורכים פרקים על זכויות ילדים וכן פרק על חשיבות הפעילות הגופנית והספורט ככלים חינוכיים-טיפוליים ושיקומיים לילדים ומתבגרים במצבי סיכון.

ספר זה חשוב לכל מי שאוהב ילדים ובני נוער, מחנך, מטפל ומשקם אותם, ולכל אנשי המקצוע המשרתים ילדים ונוער במצבי סיכון, סטודנטים במקצועות חינוך וטיפול, אנשי מנהל, קובעי מדיניות, חוקרים וספריות. מומלץ שהספר על שני כרכיו יהיה זמין על מדפיו של כל אחת ואחד לשימוש יום-יומי, ואני מודה לכותבים, לתורמים, לעורכים ולהוצאה לאור של מכון מופ"ת על מפעל חשוב זה של גיבוש והוצאת הספר לאור.

בואו נקווה, כפי שמסכמים באופן מעניין העורכים בסוף הספר (עמוד 491, כרך ב'), שאכן תחום דעת זה בעבודה חינוכית-טיפולית עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון אינו תחום סגור ומוגדר ושהוא נמצא עדיין בדרך להבשלה והתפתחות. ידע אקלקטי כפי שמצוי בספר לפי העורכים, אין בו, לדעת הכותב, כל רע. לדעת הסוקר חשוב שתחום זה מנכס לו עקרונות ויסודות ממקורות שונים ומגוונים כדי לבנות ולחזק את זהותו, כי "זהות" כפי שנכתב עליה רבות בספר זה עשויה מרבדים רבים ומגוונים וגם מתפתחת ומתאימה את עצמה עם הזמן לפנימיות הפרט וסביבתו. נוסף לכך, העושר הרב במידע הרב-תחומי והגישה המהירה אליו כיום יוצרת קשרים הדדיים שמשפיעים ומושפעים זה מזה ומפרים זה את זה.

מקורות

בן-רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 6, 120-94.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015). **לקט נתונים לרגל יום הילד הבין-לאומי 2015**.
אוחזר מתוך: www.cbs.gov.il/www/hodaot2015n/11_15_312b.doc

לב שדה, ד', גורבטוב, ר' ובן שמחון, מ' (2014). חלק א': ילדים מלידה עד גיל 18 הרשומים
במחלקות לשירותים חברתיים. בתוך: י' צבע (עורך), **סקירת השירותים החברתיים 2013**
(עמ' 99-138). ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים. באתר משרד הרווחה:
אוחזר מתוך: <http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/ResearchAndEvaluation>

קלדרון, נ' (2000). **פלורליסטים בעל כורחם: על ריבוי התרבויות של הישראלים**. חיפה:
אוניברסיטת חיפה.

שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער
בסיכון ובמצוקה**. אוחזר מתוך: [http://www.molsa.gov.il/SiteCollectionDocuments/](http://www.molsa.gov.il/SiteCollectionDocuments/MisradHarevacha/shmidreport2006.pdf)
[MisradHarevacha/shmidreport2006.pdf](http://www.molsa.gov.il/SiteCollectionDocuments/MisradHarevacha/shmidreport2006.pdf)

Aharoni, H. (2009). Physical activity and sport as a way of reclaiming young people at-risk. In E. Grupper; J. Koch., & F. Peters (Eds.). *Challenges for the child and youth care: A German - Israeli dialogue* (pp. 111-130). Frankfurt: IGFH-Eigenverlag.

מפגש תרבויות בעולמם של מתבגרים: קריאה בספרות ישראלית במאה ה-21

ד"ר עופרה מצוב-כהן (מחברת)

תל אביב: רסלינג, 2013 (289 עמודים)

סוקר: ד"ר שימי פרידמן¹

"What you make of your village reflects a good deal of what the villagers have made of you" (Herzfeld, 1983, p. 158).



בציטוט זה של האנתרופולוג מיכאל הרצפלד (Herzfeld, 1983) אודות מלאכת החוקר האתנוגרף, הוא מתאר כיצד ההצגה שלו את הנחקרים היא לא יותר מאשר תוצר של הבניית הנחקרים את החוקר-עצמו. לשון אחר, האופן שבו אנו תופסים את מושאי המחקר שלנו, משקף את האופן שבו הם עיצבו עבורנו את התפיסה הזו. חיבורה המרתק של החוקרת עופרה מצוב-כהן "מפגש תרבויות בעולמם של מתבגרים: קריאה בספרות ישראלית במאה ה-21", הוא דוגמה נפלאה הממחישה את המשוואה שהניח לפתחנו הרצפלד. מצוב-כהן מבקשת לְסַפֵּר לקורא על האופן שבו המתבגרים מציגים למבוגרים את עולמם, ובכך למעשה הם גם חושפים תמונת ראי של המציאות עבור המבוגרים.

הידע המחקרי והטיפול אודות מתבגרים מתעצב מחדש תוך הבנה שתקופת ההתבגרות מתארכת, ולא מסתיימת כפי שנהגנו לצפות בגיל 18-20 בערך. המתבגר מאריך את ההתבגרות שלו והוא ממשיך לחוות אותה גם בשנות חייו הבוגרים. הוא "מטייל" בין מרחבים שנכפו עליו, אך כמובן גם כאלה שנבחרו על ידו. התנסויות חיוניות או שליליות במרחבים אלה הופכות להיות חלק בתהליך ההתבגרות שלו, ולאחר מכן - חלק מזהותו. סוגיה חשובה זו נבחרה למחקר על ידי מצוב-כהן והיא מאירה עבורנו נקודות מפגש אלה, של המתבגר

במרחבים שסביבו, באמצעות התבוננות מעמיקה בספרות ישראלית העוסקת בעולמם של מתבגרים. זירת המחקר המיוחדת שבחרה הכותבת - רומנים ישראליים העוסקים במפגש התרבותי של מתבגרים, ממקדת את הקורא בחוויות התבגרות שעוברים הצעירים במפגשי תרבויות מסקרנים, המעצבות עבורם חלק מהתבגרותם.

היצירות אשר נבחנו בספר זה הן: "שואה שלנו" מאת אמיר גוטפרינד; "סיפור על אהבה וחושך" מאת עמוס עוז; "מתום עד תום" מאת חנוך ברטוב; "שמחה גדולה בשמים" מאת אמונה אלון; "ארבעה בתים וגעגוע" מאת אשכול נבו; "תומים" מאת סמי ברדוגו; "חלומות ראוה" מאת מרינה גרוסלר; "נוברדוק" מאת שמואל בן ארצי; "אני ואפסי" מאת רן יגיל.

אוסף היצירות שאוגדו בספר שלפנינו מנסה להשיב על השאלה: מה אנו יכולים ללמוד מהתשוקות של המתבגרים על עולם המבוגרים? אגב שאלות אחרות המאתגרות אותנו, כמו: מה כל כך 'בוער' בעולמם של המתבגרים ומה מעסיק אותם בחיי היום יום? הכותבת משרטטת עבור הקוראים מסגרת תיאורטית שמסייעת להבין את המפגש הרגיש והסבוך שבין התבגרות לתרבות, אך גם תורמת לדיון אודות דרכי טיפול והתמודדות אפשריות במצבי מבוכה וקונפליקט שחווים המתבגרים.

מבנה הספר מארגן עבור הקורא מעגלי פרשנויות רבים ומגוונים שמציעים להתבונן בקשר הרגיש שבין התבגרות לתרבות. כך לדוגמה, מצוב-כהן מתארת את סוגיית ההתבגרות והאינטימיות אגב הצצה לעולמם של מתבגרים שמתחילים את סיפור אהבתם בשיאה של מלחמת העולם השנייה - בספרו של חנוך ברטוב "מתום עד תום". סיפור המפגש של הצעירים האוהבים ממחיש לקורא כיצד עולמות תרבותיים עשויים לעצב חיים בוגרים. אלישע הצעיר ממוצא תימני, ונוגה היא עולה ממזרח אירופה. המחברת מסבה את תשומת לב קוראיה לתובנה כיצד מפגש בין דמויות שצמחו בעולמות תרבותיים שונים, אגב התמודדותם עם אהבה, מיניות וזוגיות, בוחן את התנהגותם כתוצאה של חוויות היסטוריות, תרבותיות, וערכיות. דוגמה נוספת שמנתחת המחברת לקוחה מספרו של אמיר גוטפרינד "שואה שלנו", שבו מתוארת דמות הגיבור כמושפעת מחוויית תרבות אשר חווה בהתבגרותו. הגיבור בספר מציין כיצד בעת חזרתם מאחד מאירועי חתונה של משפחת אשתו, הוא נתקף תשוקה לשכב עמה. מצוב-כהן תופסת רגע מכונן זה ומאירה באמצעותו את המפגש התרבותי-אישי של הגיבור המעצב את תפיסת עולמו. משפחתה הגדולה של אשתו, כך היא מסבירה, ממלאת אותו בתחושות חיוניות שמעוררות בו תשוקה, לעומת האווירה העולה ממשפחתו "הקטנה, עלובת הממדים". חווית תרבות זו, על פי המחבר, היא אבן דרך בעיצוב הזהות האישית של הגיבור, במסע ההתבגרות שלו.

במעגל פרשנות נוסף שמתמקד באלימות ובכפייה בעולמו של מתבגר, מציגה מצוב-כהן

את ספרו הקלאסי של עמוס עוז שבו הוא מתאר בסגנון אוטוביוגרפי את התבגרותו בצל חיי זוגיות סבוכים של הוריו. אמו של המספר נוהגת באלימות כלפי עצמה. הדבר משפיע רבות על נפשו הצעירה והטהורה של הילד. הוא נוהג להרבות בבכי ובהכאה עצמית, גם בסיטואציות חברתיות אלימות בבית הספר מול תלמידים נטפלים. הפגיעה העצמית של הילד, כך טוענת מצוב-כהן, היא כנראה המוצא האחרון של התסכול הרב שלו, כניסיון למצוא נקודת מפלט כלשהי.

במבט ראשון ניתן היה לקרוא חיבור זה כאמצעי לניתוח טקסטים העוסקים בחוויות התבגרות מהבחינה הספרותית. אך במבט מעמיק יותר ניתן לראות כיצד הספרים המובאים בחיבור זה, מציגים דיון מורכב וחשוב שמבקש לעמוד על הגבולות התרבותיים של המתבגר ועל הדרכים שבהן הוא בוחר להיכנס למרחבים תרבותיים זרים לו או לחילופין - לצאת מהם. וכך נוכל למצוא בספרה של מצוב-כהן תשובות לחלק מהשאלות שמעסיקות אותנו בנושאים הרגישים ביותר של חיי המתבגר.

המפגש המרתק בשיח שבין 'תרבות' ל'התבגרות' מקבל בספר התייחסות מרכזית הן ברמה התיאורטית והן ברמה הפרקטית. החלק הראשון מזכיר לנו מדוע חוויות ההתבגרות רלוונטיות להיחקר מתוך נקודת מבט תרבותית וחברתית, והחלק השני מדגים כיצד עלינו - כמבוגרים - לתפוס חוויות אלו. מפגש זה מסייע לספר ליצור עניין אצל קהלים שונים ומגוונים. קוראים המגלים עניין ייחודי בהבנת עולמם של מתבגרים ימצאו בספר זה מבט שיעשיר את עולמם החוויתי ויאיר סמטה חשוכה של ידע אודות מתבגרים אגב 'טיול' לילי בהיסטוריה הספרותית, החברתית והתרבותית של ארץ ישראל. סטודנטים וחוקרי ספרות ותרבות ימצאו בחיבור זה מסמך מרתק שמציג ניתוחי טקסט עמוקים המעניקים פרשנות למפגשים מגוונים ורבים של המתבגר והסביבה התרבותית שבה הוא נמצא מבחירה או מכפייה. וכלה באנשי מקצוע טיפוליים כמו עובדים סוציאליים, מדריכי נוער, שיקום ורווחה, אשר יקבלו מקריאת הספר תובנות חשובות רלוונטיות לסוגיות טיפול והדרכה בחיי השגרה של המתבגר.

חשיבותו ותורמתו של הספר היא ביכולת שלו להפגיש את הזירה התרבותית-חברתית עם האישית, ולהציג לקוראים את עולמם המורכב והרגיש של המתבגרים. המסר העולה מחיבור זה פונה אל קוראים, חוקרים ואנשי טיפול והוא מכוון להתבוננות מעמיקה שתסייע להבין את מצבו, התנהגותו, ותחושותיו. בזמן שאנו בוחנים התנהגות חברתית או אישית של מתבגרים במבוכה, במצוקה, או בזמן של התבגרות קלאסית כמו מרדנות נעורים, לעתים גוברת התחושה אצל מתבגרים שהמבוגרים לא מבינים אותם, ואף לא מסוגלים להבין. בדיוק בנקודה הזו מתגייס הספר לסייע לקוראים ללמוד עוד פרק בסיפור שמספרים לעצמם ולאחרים המתבגרים, ולהבין יותר מהי ההתבגרות ואיך נוכל להיות נגישים אליה.

בראשית המאה הקודמת כתב האנתרופולוג ואן ג'נפ (Van Gennep, 1960) כי חיי האדם

מלאים במשברים קטנים שבדרך כלל ממוקדים במעברי חיים. אחד מהם, כך הוא מצא במחקריו, מתייחס לתקופת גיל ההתבגרות. תקופה רגישה ומסוכנת, כך טען, שהחברה מתאמצת לעצב כדי לסייע למתבגר לצלוח אותה בשלום ובשלווה. הספר שבידנו מאת עופרה מצוב-כהן, הוא עוד כלי שמצטרף למאמץ שלנו - המבוגרים - ללמוד אודות עולמם של המתבגרים כדי להצליח ולו במעט ללוות אותם במעברי החיים שלפניהם הם עומדים, שהרי המשברים הקטנים שלהם הם שיקוף של השגרה שלנו.

מקורות

Herzfeld, M. (1983). Looking both ways: The ethnographer in the text. *Semiotica*, 46 (2-4), 151-166.

Van Gennep, A (1960). *The Rites of Passage*. Chicago: The University of Chicago Press.

PART THREE | Documentation

Documentation of a Team of Educational Experts on the topic of: The Educational Act that becomes the Tipping Point in the Education of Children and Youth at-risk.

Nir Wittenberg, Editor of the Journal | Dept. for the Advancement of Children and Youth at- Risk of the Israeli Ministry of Education | Lecturer in the Department for the Promotion of Youth, Beit Berl, Academic College Department of Social and Community Education, Oranim College of Education and the School of Social Work, Ariel University.

This article summarizes a work in progress that is presently at its peak as a team of expert educational practitioners and academics discusses attitudes and professional outlooks regarding the major issues related to the education of children and youth at risk in Israel. To date, discussion has revolved around central issues that relate to the development of a knowledge base in the field, developing trained personnel, designing a desired concept of reality of the field in the near future, critically evaluating the presently available resources as well as analyzing the challenge of applying future improvements as they become available. The article itself presents the 6 meetings that have taken place to date. Results were then drafted into talking points for further discussion and clarification by the decision makers within the Department for the Advancement of Children and Youth at-Risk in the Israeli Education Ministry, through research and/or in further conversations and discussions among the members of the team of experts.

A description of unique educational programming for children and youth at-risk Business Ventures with Youth at-Risk: Establishing a Hair and Cosmetics Beauty Salon

Dorit Hindi and Prof. Meir Teichman | Beit Berl College

The purpose of this article is to present a plan for a business venture for young men and women at-risk – the establishment of a Hair and cosmetics beauty salon as part of the department of the “Promotion of youth and children” Dept. of the Tel Aviv Municipality.

One of the main challenges facing the department for the “Promotion of youth, relates to the limited available time to treat youth at risk in general, and those who have dropped out, in particular. Youth tend to “leave” the educational frameworks by 10th, 11th or 12th grades, and by the time they are 18, the staff members at the Youth Promotion Centers are expected to help them get back on track and drafted into the IDF. The Youth Promotion program is committed to create efficient and effective focused short term solutions. This paper attempts to present such a solution – a therapeutic - educational program that includes a business venture created and run by youth at-risk, thus offering opportunities to gain skill, develop talent, and to experience first hand and often for the first time, positive inter personal relationships – while being part of a social organization that does not label its members.

This venture is based on the premise that by gaining specific skills and experiences these young men and women will be able to develop the resilience necessary to successfully cope with the ever changing challenges that will face them throughout their lives.

"From life stories to video stories": "Promotes Communication" a Socio-Educational program to enhance self-efficacy through the use of a video camera

Dr. Ruth Harten and Dr. Anat Shavit-Miller | Kibbutzim College of Education

This article reviews the theoretical underpinnings of the "Promotes Communication" program, as a meaningful socio-educational approach for youth in general, and youth at-risk in particular. The program offers its participants the opportunity to enter the world of filmmaking and use it as an educational experiential tool that gives center stage to mediated learning, growth processes and development through the individual creation of a "video story" arising from the internal world of the students.

"Promotes Communication" gives the participants the opportunity to deal with their own lives in a way in which they themselves portray them, and shape them into images on the screen. The production is guided by an advisor/moderator who is responsible for turning the film making process itself into one of positive and meaningful learning.

Psycho-Educational Intervention with a Learner At-Risk: A Case Study Successful

Ariela Chen and Prof. Eliezer Yariv | Gordon Academic College of Education

The present article examines unexpected results of a psycho-educational intervention that was carried out by a math teacher and a 10th grader who was at high risk for school failure. It is important to note, that in spite of continued and intense guidance and support, no change had been made in his status prior to the intervention initiated by his math teacher. The intervention resulted in Alex (pseudonym) excelling at the mathematics matriculation examinations. Within one month, his behavior had changed, he began attending school regularly, his constant complaining about "being bored" ceased and he began studying. This positive behavior continued into the following year. The uniqueness of the intervention took place as a requirement for a course designed to treat behavioral issues in an inclusion program for learners with special needs under the auspices of a masters program at a teacher training college. The participating students were asked to collect information about a student, to build an intervention program with specific goals and to carry it out. This article describes the intervention program, its goals and 5 individual and personalized meetings that took place between the teacher and the student. The discussion identifies the teachers' "acts of wisdom" that appear to have made all of the difference and point to the importance of the balance between give and take and prioritizing under such circumstances.

PART TWO | Educational Entrepreneurship

Training youth counselors in the informal education system to detect low and depressive states among youth at-risk

Natali Zedek, Beit Berl Academic College & Prof. Meir Teichman, Beit Berl Academic College and Tel Aviv University

In recent years, the focal point of the work with children and youth at risk, is the depressive mood phenomenon among this population. According to the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, low moods and depression are associated with a wide range of phenomena, such as high rates of suicidal behavior, use of psychoactive substances, trouble with the law, exposure to negative life events and teen pregnancy (AACAP, 2007). Low and depressed moods among teenagers often go undetected, and remain untreated. On the rare occasion they are detected and diagnosed as the root of the problem, the young people who suffer from them are referred to professional treatment in an attempt to help alleviate their emotional distress.

This article is directed toward educational-therapeutic youth counselors because their work has significant effects on the emotional well-being of those provided with their care. As such, the purpose of this article is to expand the counselors tool thus increasing their ability to detect low and depressive moods among youths and to then refer them to professional treatment as soon as possible.

Initial findings of the exploratory study conducted by the authors suggests that educational – therapeutic counselors are not currently trained on the subject of low and depressed moods among youth. In addition, it was found that they do not have the sufficient knowledge or skills to detect such emotional states and are not familiar enough with the relevant resources. Therefore, the purpose of this article is to increase awareness about the phenomenon and its characteristics, while focusing on both early detection of low and depressive moods as well as their source among youth. In addition, a trial training program (workshop) is presented. The main goal of the program is to provide youth counselors with the necessary tools to identify the phenomenon, familiarize themselves with available treatment methods and appropriate resources for treatment thus enabling them to provide the optimal initial response protocol until emotionally distressed youths are referred to professional treatment as soon as possible.

Parenting styles, and parental involvement in schools: Academic and educational functioning of children with special needs included in typical educational frameworks

Dr. Yossi Yaffe | Ohalo Academic College and Tel-Hai Academic College

116 parents of children with special educational needs were included in this study. Parents reported that their children were having difficulty at school based on official academic evaluations such as school report cards.

This sample of children disproportionately represents ($SD=1.85$) and three major groups of special needs – ADHD, learning disabilities, and complex disabilities – when compared with the general population.

The regression analysis with multiple factors found that parenting style and school involvement, to a great extent the variation of educational functioning among those children with ADHD and complex disabilities, who are included in typical schools. In the first group – parental involvement significantly influenced the connection between parenting style and child functioning. The first group reflected the statistically significant importance of parenting style and child functioning. Parenting style and parental involvement also contributed to academic achievement in both language and mathematics – in the general population, but to a lesser extent than in the special needs population. Whenever a significant connection was identified between parental involvement and academic achievement, those children with more authoritative parents appeared to have higher achievements, than those with more authoritarian parenting styles. The theoretical and educational conclusions and outcomes are discussed in light of the relevant literature and research.

Thinking Journeys in the Classroom – the Power of Uncertainty and Mediation

Prof. Yaron Schur | David Yellin Academic College of Education

The lesson in and of itself poses a huge challenge for teachers. That is because each and every learner in the classroom has his or her unique way of learning, and it is indeed difficult to communicate well with all of them. It is necessary to do so, however, in order to achieve meaningful learning. Listening to the REAL place of the learner in the lesson, is actually the goal of the "Thinking Journeys" method presented in this paper. The paper describes the development of the teaching method, and its connection to Feuerstein's mediated learning concept. The goal of the "Thinking Journey- TJ" is to make it possible for teachers to create lessons in the various subjects, in a way that can in turn, create more attentive teaching within the classroom setting. In order to avail the students to reach understanding, it is vital to relate to their own thinking or cognitive processes and uncertainties that they are going through. Stepping out, into a "Thinking Journey" makes it possible for the students to "view or actually" look carefully at" the material being taught, from a variety of points of view, while creating mediated communication between the teachers and the learners and among the learners themselves within in the classroom. This then makes it possible for these learners to deal with the material, over an extended period of time.

The article describes the fundamental principles of this method and the three stages of learning that facilitate varied methods of communication with the learners in the classroom. In order to clarify the application of the method, a case study is presented to demonstrate the learning process of how a student, a young girl from Ethiopia, learned about the concept of the Earth. The description of the process includes discussion of three of her paintings as representative of different stages in her the development of her grasp of the concept of Earth. The article is geared toward educators, who are trying to find additional methods and ways to cope with the need to teach in classrooms that are becoming more and more heterogeneous – while making it possible for their students to achieve understanding of complex topics.

"I just need a place to rest my soul for a few moments" The role of the human spirit with regard to youth at-risk

Dr. Pninit Russo-Netzer | Haifa University

Broad empirical evidence can easily be found in the professional literature and research regarding the connection between spiritual and physical health and a general feeling of well being. Developmentally, concern and interest in existential issues and questions about the meaning of life, begins relatively early and appears to serve as a powerful force in identity formation for children and youth. Adolescence is considered to be a complex and sensitive period for value development and the perception of Self, as well as a period when youth are more prone to risk taking behaviors and pathologies that reflect a sense of meaninglessness, and a lack of goals or a sense of connectedness.

The present study attempts to shed light on a unique aspect of work with youth in general, and youth at risk in particular. The spiritual world can serve as a meaningful developmental source and support mechanism to help strengthen emotional resilience among adolescence struggling with risk factors, and can also help to promote healthy development. The beginning of the article reviews the literature, regarding spirituality and spiritual support.

It then extensively describes a case study that reflects initial research of inclusive intervention of spiritual support in two centers for youth at-risk. The results presented, are taken from a larger evaluative study, that took place under the auspices of Joint-Ashalim (see Russo-Nezer & Alchai, 2015). The main points that arose from the in depth interviews with spiritual mentors are presented and discussed.

Teachers Coping Strategies in Inclusive Classrooms in the Haredi, National Religious and the General Educational System in Israel

Idit Gliko and Prof. Orna Braun-Lewensohn | Ben-Gurion University of the Negev

The goal of the present literature review is to evaluate the way teachers cope in inclusive classrooms. Until now, most studies have evaluated the application of the Law for Inclusion, from a variety of perspectives such as, the point of view of the learners, their needs, social inclusion, and teacher attitudes with regard to the inclusion of learners with special educational needs in the typical classrooms in regular schools. In addition, various dilemmas that were raised by the teachers were studied.

This article reviews studies conducted with regard to the coping skills of teachers with "special needs learners in the regular classroom" with particular regard to the Lazarus and Folkman's "Theory of Interactions and Adjustments" (1984) and Antkowsky's (1979) salutogenesis model. In addition, an emphasis was placed on the lack of tools available to help to understand coping methods of teachers in inclusive classrooms - among the various educational sectors in Israel. Finally, a theoretical model designed to clarify the process is presented.

Youth Volunteering with Youth at-risk

Galit Yanay-Ventura | Max Stern Yezreel Valley College

The present article examines two groups of young volunteers those with and without life experience as youth at risk who volunteer for youth at risk. The article will discuss the motivation, the method and the usefulness of this volunteering program. 23 volunteers were interviewed – half reported that they had been “youth at-risk”. Results demonstrate that volunteering for youth at-risk involves a deep identification with the youth, and the strong understanding that each and every one of the volunteers, with or without life experience, can see themselves as a child at-risk. The volunteers stressed that specific strategies of honesty, openness, ability to swallow anger, and opposition, and delay rapid judgment when necessary – in order to assure project success. These strategies help to promote a sense of autonomy among the young people and place listening as a major tool in the process of support. The usefulness of this volunteering is bound with the intimate connection created between the young people, and with the “pay it forward” attitude of those for whom the program made a difference. This experience empowers the young volunteers and gives them a deep sense of purpose. Young people, who take responsibility, one for another create opportunities for joint growth. As a result of the characteristics unique to young people, this connection has great potential for positive and mutual growth and change.

Sports Programs as A Tool for Crime Reduction Among Young People

Dr. Ofer Muchtar | Ashkelon Academic College

This article discusses an attempt to evaluate the impact of sports programs, in informal settings– with regard to crime reduction and socially deviant behavior among young people. The article is based on a literature survey that concentrates on an analysis of two treatment programs – “Midnight Basketball” in the United States and “Kicks” in Britain.

The results of the survey match the reports in the literature that demonstrate the treatment potential in sports, particularly for youth at-risk. It serves as a positive model that promotes social integration and strengthens the sense of capability. The unique importance of sports is that individuals who have become disengaged from society can begin to see sports as offering a chance for success.

Participants of coach run sports programs that emphasize “Values Education” demonstrate an improved sense of self-esteem and a positive sense of social integration as a result of a strong positive emotional experience.

Thus, it appears that there is indeed great importance in intervention treatment through sports for youth at risk – in an attempt to reintegrate

because if circumstances change, so does the resilience. After the individual has been exposed to a distressing or dangerous situation, a process of interaction and adjustment occurs. Ecologically, there are a number of factors that influence the risk factors, and the ensuing resilience. They are: personality characteristics, family, school, peer group, the community and the social and cultural environment of the individual.

This analysis then, reiterates the necessity to fine tune the definitions of risk, and resilience while understanding that the definition in and of itself is actually stigmatizing. In light of this, the concept of "subjective risk" is suggested, thus involving the youth themselves in questioning whether they are at-risk by presenting the risk at hand, and the potential risks that they are exposed to. It is then vital, to remove the label following intervention.

How do local educational and social services view their role as a support mechanism for Arab students at-risk

Dr. Ibrahim Mahajne | Zefat Academic College

This groundbreaking study examines the way professional members of support services in schools, and in education and social services departments in local government in the Arab sector in Israel, view their role with regard to high school students at risk or in crisis situations.

Do they work in congruence or in contrast to one another with regard to the way they view their roles, and with regard to crisis intervention possibilities. Psychologists, truant officers, social workers, and counselors in youth service programs were interviewed in accordance with qualitative research guidelines. A Beduin village in Southern Israel was used as a Case Study Model.

Results reveal that the support services for both educational and social service in the village define the crisis, at ALL levels of intervention, as familial. The direct result is that the young person is ignored or not seen as an autonomous being with specific needs and requirements, resulting from specific biological-psychological and social issues that may or may not be connected to his or her specific family or tribe.

In addition these results identify the differentiation that occurs depending upon the situation. A normative crisis such as poverty and unemployment, versus criminal crises which include all varieties of violence, and liminal crises such as the possibility of a suspected mental disorder.

The study also found that the social and educational services are considered as services that complete or add to the support services offered within the school settings for students at risk. The contrast then, in outlook regarding division of labor between the support services offered in school and the educational and social service providers within the local government, effects the quality of services rendered -particularly with regard to students at risk.

The data points to three main trends - objective reasons such as a lack of man power, cultural or tribal or professional such as cultural sensitivities.

Finally, the article offers three recommendations that can be applied on the professional, organizational and national level.

The research population included a sample of 127 8th and 9th graders from three junior high schools in central Israel. 76 of the students had been defined as at-risk for school failure, and 51 had been defined as students who were not at-risk. Each of the participants completed a test anxiety questionnaire based on the 4 measures discussed and accepted in the professional literature: cognitive, emotional, physiological and behavioral. Disciplinary data regarding tardiness and truancy was collected in order to evaluate risk factors. In addition, grades for all subjects were used to evaluate academic achievements.

Results reinforce the assumption that the level of test anxiety among students at-risk for school failure is higher than that of students who attend school regularly. The main difference between those defined as hidden drop outs and those defined as normative, has to do with the cognitive measure of anxiety. It was found that the cognitive measure of test anxiety is directly related to the risk for school failure. In addition it was found that as the level of test anxiety increases, the academic success drops, and as the risk for school failure increases, academic success drops as well.

These results make it possible to predict school failure – dropping out according to low academic achievement and test anxiety, primarily with regard to the cognitive measure of anxiety.

It is possible that the identification process of those adolescents at risk for school failure can also include the inclusion of test anxiety as a risk factor. In addition, some kind of therapeutic program to cope with anxiety may help to keep some of those with at risk tendencies to remain within school settings and prevent them from entering the drop out cycle.

"Risk" and "Resilience" among Adolescents: A Critical Literature Review

Dr. Zeev Kain | Oranim Academic College of Education

This article presents a broad literature review of the development of the basic concepts of "youth at risk" and "resilience". It looks at the meaning and the difficulties involved in the formulation of the definitions. This analysis of the literature points to the lack of agreement with regard to the definition of the concepts themselves and to the specific populations these concepts describe. A critique of their validity is also included in the discussion.

Social risk negatively affects a person's ability to live with human and financial dignity. Poverty is most often understood as the lack of materialistic things, while the concept of social exclusion includes within it the pushing to the sidelines of society, with social inequality expressed by harm to social, cultural and political relationships. Risk on the individual scale is used to predict a variety of negative outcomes in the future, and the present such as school failure, drug abuse, failure at interpersonal and intrapersonal relationships, criminal behavior, unemployment, poor health, and premature mortality.

Resilience is not a human characteristic, but rather an expression of a connection made between adversity and a wide range of human and environmental resources that can relate to or manage the danger. In addition, resilience is not a static concept,

ABSTRACT

PART ONE | Research Articles and Theoretical Reviews

Emotional Aspects Regarding the Phenomenon of "Compassion Fatigue" among Teachers who Work with Children at-risk in Therapeutic Boarding Schools

Dr. Nili Mendelson | Haifa University and Ilana Yehezkel | Gordon Academic College of Education

Special education teachers who work with youth at-risk find themselves coping with emotional responses resulting from their exposure to suffering, pain and the traumatic events that their students go through. This exposure is often connected to varying senses of sadness, frustration, depression, restlessness, sleep walking in addition to a sense of guilt along with compassion and over identification with the students suffering.

These responses are related to a post traumatic phenomenon defined in the research literature as "compassion fatigue". This phenomenon is known among doctors and nurses who work with terminally ill patients, and among social workers who work in emergency care centers for victims of violence and abuse or rape treatment centers.

This study is based on qualitative narrative research that examined emotional aspects of narratives shared by 12 special education teachers who teach children living in a therapeutic boarding center.

Research results point to strong emotional involvement connected to the teachers work. The expressions of feeling described in the teacher's narratives match symptoms connected with "compassion fatigue" described in the professional literature. It is through these narratives that the participants reveal the difficult experiences they have as well as the effects of these experiences on their personal lives and the ways in which they relate to their surroundings. Increasing awareness to this phenomenon of "compassion fatigue" and its ramifications raises the need to find tools to help teachers manage their emotions thus preventing burn out.

Do Anxiety and Dropping out of School Go Hand in Hand? The Connection between Test Anxiety and Dropping out of School

Dr. Netta Ravhon-Damti and Meirav Ben Shalom | Beit Berl College

This article relates to adolescents who drop out of the education system as a result of test anxiety. Test anxiety has been defined in the research literature as a part of an anxiety disorder that appears as a specific emotional response to tests and evaluation. The question examined in this study relates directly to the connection between test anxiety and dropping out of school. In addition, it examines the connection between both academic achievement and test anxiety as well as the connection between academic achievement and dropping out of school.

4. **A description of unique educational programming for children and youth at-risk Business Ventures with Youth at-Risk: Establishing a Hair and Cosmetics Beauty Salon** 309
- Dorit Hindi and Prof. Meir Teichman | Beit Berl College

PART THREE | Documentation

1. **Introduction** 317
- Anat Itzhaky, Director of the Dept. of Research and Professional Development, the Dep. for the Advancement of Children and Youth at-Risk of the Israeli Ministry of Education.
- 2 **Documentation of a Team of Educational Experts on the topic of: The Educational Act that becomes the Tipping Point in the Education of Children and Youth at- risk.** 319
- Nir Wittenberg, Editor of the Journal | Dept. for the Advancement of Children and Youth at- Risk of the Israeli Ministry of Education | Beit Berl Academic College | Oranim College of Education | School of Social Work, Ariel University.

- | | | |
|-----|--|-----|
| 8. | Teachers Coping Strategies in Inclusive Classrooms in the Haredi, National Religious and the General Educational System in Israel | 203 |
| | Idit Gliko and Prof. Orna Braun-Lewensohn Ben-Gurion University of the Negev | |
| 9. | Thinking Journeys in the Classroom – the Power of Uncertainty and Mediation | 229 |
| | Prof. Yaron Schur David Yellin Academic College of | |
| 10. | Parenting styles, and parental involvement in schools :Academic and educational functioning of children with special needs included in typical educational frameworks | 253 |
| | Dr. Yossi Yaffe Ohalo Academic College and Tel-Hai Academic College | |

PART TWO | Educational Entrepreneurship

- | | | |
|----|---|-----|
| 1. | Training youth counselors in the informal education system to detect low and depressive states among youth at-risk | 275 |
| | Natali Zedek, Beit Berl Academic College & Prof. Meir Teichman, Beit Berl Academic College and Tel Aviv University | |
| 2. | "From life stories to video stories": A Socio-Educational program to enhance self-efficacy through the use of a video camera | 285 |
| | Dr. Ruth Harten and Dr. Anat Shavit-Miller Kibbutzim College of Education | |
| 3. | Psycho-Educational Intervention with a Learner At-Risk: A Case Study Successful | 295 |
| | Ariela Chen and Prof. Eliezer Yariv Gordon Academic College of Education | |

PART ONE | Research Articles and Theoretical Reviews

- 1. Emotional Aspects Regarding the Phenomenon of "Compassion Fatigue" Among Teachers who Work with Children at-risk in Therapeutic Boarding Schools** 21
Dr. Nili Mendelson | Haifa University and Ilana Yehezkel |
Gordon College of Education
- 2. Do Anxiety and Dropping out of School Go Hand in Hand? The Connection between Test Anxiety and Dropping out of School** 47
Dr. Netta Ravhon-Damti and Meirav Ben Shalom | Beit Berl
College
- 3. "Risk" and "Resilience" among Adolescents: A Critical Literature Review** 83
Dr. Zeev Kain | The Department of Social and Community
Education, Oranim Academic College of Education
- 4. How do local educational and social services view their role as a support mechanism for Arab students at -risk** 111
Dr. Ibrahim Mahajne | Zefat Academic College
- 5. Youth Volunteering with Youth at-risk** 133
Galit Yanay-Ventura | Max Stern Yezreel Valley College
- 6. Sports Programs as A Tool for Crime Reduction Among Young People** 161
Dr. Ofer Muchtar | Ashkelon Academic College
- 7. "I just need a place to rest my soul for a few moments" The role of the human spirit with regard to youth at-risk** 181
Dr. Pninit Russo-Netzer | Haifa University



State of Israel
Ministry of Education
Pedagogical Division
Advancement of Youth At-Risk Section

From Exclusion To Inclusion

Educational Aspects of Children and Youth At-Risk

Editor: Nir Wittenberg

No.19 • July 2016