

דוח מחקר:

**החוסן הפסיכולוגי של מתבגרים ומתבגרות במלחמת
'חרבות ברזל': חקר משווה בין המשתתפים והלא
משתתפים בתוכניות מנהיגות נוער במרכז הארץ
ליישובים מפונים (7-0 ק"מ)**

צוות המחקר:

ד"ר מירי גולדרט, הקריה האקדמית אונו

פרופ' אריאל כנפו-נעם, האוניברסיטה העברית

ד"ר ירון סלע, אוניברסיטת רייכמן

שרון קייזר-הלר, הקריה האקדמית אונו והאוניברסיטה העברית

דנה קצוטי, האוניברסיטה העברית

המחקר מומן ע"י לשכת המדענית הראשית במשרד החינוך

תוכן עניינים

תקציר

1. רקע תיאורטי

- 4 1.1 מלחמת חרבות ברזל ונוער במצבי חירום
- 5 1.2 חינוך בלתי פורמלי ומנהיגות נוער
- 7 1.3 ערכים והתנהגות פרו-חברתית
- 8 1.4 התנהגות של בני נוער ברשת
- 9 1.5 חוסן
- 11 1.6 חינוך בחירום
- 12 1.7 השערות המחקר

2. שיטת המחקר

- 13 2.1 גישת המחקר
- 13 2.2 כלי המחקר
- 14 2.3 הליך המחקר
- 14 2.4 אוכלוסיית המחקר
- 15 2.5 ניתוח הנתונים

3. ממצאים כמותיים

- 33 4. ממצאים איכותניים
- 34 5. דיון מסכם והמלצות יישומיות
- 37 ביבליוגרפיה

רשימת לוחות

- 15 טבלה 1: מאפיינים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר
- 17 טבלה 2: סטטיסטיקה תיאורית של כלל משתני המחקר בין קבוצות המחקר העיקריות
- 19 טבלה 3: מעורבות חברתית והתנדבות בעת חרבות ברזל
- 22 טבלה 4: השוואה במשתני המחקר בין משתתפים ושאנם משתתפים בתוכניות פנאי בחינוך הבלתי פורמלי
- 24 טבלה 5: קשרים בין רמת ההשתתפות בפעילות של החינוך הבלתי פורמלי לבין משתני המחקר
- 26 טבלה 6: השוואה בין מפונים לאלו שאינם מפונים במשתני המחקר
- 29 טבלה 7: השוואה בין חשיפה גבוהה לאיום במלחמה (יישוב מרובה אזעקות) לבין חשיפה נמוכה (יישוב ללא אזעקות)
- 31 טבלה 8: מקדמים מתוקננים (ביטא) לניבוי רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות
- 32 טבלה 9: מקדמים מתוקננים (ביטא) לניבוי רווחה נפשית
- 33 טבלה 10: סיווג היגדים איכותניים לפי מודל החוסן הרב ממדי

תקציר

מחקר חלוצי זה בחן את תחושת הרווחה הסובייקטיבית ואת סגנונות החוסן וההתמודדות של 323 בני נוער שמשותפים ולא משתתפים בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי בישראל במלחמת חרבות ברזל. המדגם מתמקד בשלוש תוכניות מנהיגות: מועצות תלמידים ונוער, מש"צים (מדריכי של"ח צעירים) ונוב"ה (נוער בחזית ההסברה). בנוסף, המחקר השווה בין בני נוער מיישובים מפונים בטווח 0-7 ק"מ ותושבי קו עימות במחוז צפון, לבין בני נוער שאינם מתגוררים בסמוך לקווי העימות. כמו כן נעשתה הבחנה בין נוער מיישוב מרובה אזעקות לבין נוער מיישוב ללא אזעקות מרובות.

המחקר מלמד שמשותפים בתוכניות המנהיגות דיווחו על רמה גבוהה יותר של שימוש מגוון בסגנונות חוסן והתמודדות. בנוסף, מהמחקר עולים הבדלים בין בני נוער המתגוררים בסמוך לקווי העימות, לבין בני נוער אחרים בתחושת חוסן ורווחה נפשית נמוכה יותר, אולם הנוער המתגורר בסמוך לקווי העימות, גם דיווחו על שימוש מגוון יותר בסגנונות חוסן והתמודדות. לעומתם, בני נוער שאינם מפונים, אך חשופים לאיום ביישוב מרובה אזעקות, דיווחו על רמות נמוכות יותר של שימוש בסגנונות חוסן והתמודדות. בנוסף נבחנו הקשרים שבין רווחה סובייקטיבית וסגנונות החוסן והתמודדות של בני הנוער, לבין מדדים של ערכים והתנהגות פרו-חברתית. נמצא שבני נוער המשתתפים בחינוך הבלתי פורמלי ייחסו חשיבות גבוהה יותר לערכים של פתיחות לשינוי וערכים המבטאים התעלות מעל העצמי. לעומתם, בני נוער שאינם משותפים בחינוך הבלתי פורמלי, ייחסו חשיבות גבוהה יותר לערכי שמרנות (ביטחון, מסורת וקונפורמיות).

המחקר בחן גם את הקשר שבין המשתנים לבין השימושים השונים שעשו ברשת. בני נוער שמשותפים בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי, משתמשים פחות ברשת, אולם נחשפים יותר לתכנים קשים (ככל הנראה מהעיסוק בהסברה) והוריהם יותר מעורבים בפעילותם ברשת, מאשר חבריהם שאינם פעילים בחינוך הבלתי פורמלי. ממצאים דומים התקבלו בהשוואה בין נוער מפונה לנוער שאינו מפונה, כשבני נוער מפונים בילו יותר זמן שימוש פאסיבי ברשת ונחשפו ליותר תכנים קשים.

המחקר מצביע על החשיבות שיש להבנת הקשר שבין השתתפות נוער בחינוך הבלתי פורמלי, לבין חשיבות התרומה של ערכים, אמפתיה ופעילות ברשת, לתחושות החוסן וסגנונות ההתמודדות שלהם.

לבסוף בנימה אישית, צוות המחקר מודה מאוד לצוותים החינוכיים ולנוער בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי על הנכונות לקחת חלק במחקר זה בעת מלחמת חרבות ברזל.

1. רקע תיאורטי

1.1 מלחמת חרבות ברזל ונוער במצבי חירום

מלחמה חרבות ברזל שפרצה במתקפת פתע אכזרית של ארגון הטרור חמאס על יישובי הנגב המערבי ב-7 באוקטובר 2023 עצרה את שגרת החיים באזורים רבים בארץ. מעל 1000 אזרחי ישראל, אזרחים זרים וחיילים נהרגו ביום ההתקפה, רבים נפצעו ו-253 בני אדם נחטפו מישראל לעזה. מלחמה זו נמשכת גם בימים אלו, בהם נכתב דוח המחקר, ואף הורחבה לזירות נוספות. בני הנוער, הנמצאים במרכזו של מחקר זה, נחשפו לרמות שונות של פגיעה מטרור, וביניהם אלו שגרים בטווח 0-7 ק"מ מהגבול גם נתבקשו להתפנות מיישוביהם. על פי נתוני פיקוד העורף במהלך מלחמת חרבות ברזל עזבו את בתיהם למעלה מ-250,000 מתושבי ישראל – כ-164,000 תושבים קיבלו מן הרשויות הנחיה להתפנות ועוד כ-100,000 עד 150,000 אנשים התפנו על דעת עצמם מבלי לקבל הוראת פינוי מהרשויות. התושבים המפונים התפנו לכ-370 מרכזי קליטה בכ-50 רשויות מקומיות (וייסבלאי, 2024).

החודשים הראשונים במלחמת חרבות ברזל התאפיינו באי-ודאות קיצונית, שקטעה את השגרה החינוכית והחברתית עבור ילדים ובני נוער רבים, והציבה אתגרים לוגיסטיים, רגשיים ופדגוגיים עבור החברה הישראלית בכלל. החברה האזרחית התגייסה בניסיון לתת מענה בכל תחומי החיים, כולל בתחום החינוכי. מתנדבים מתנועות הנוער, צעירים בשנת שירות, בוגרי וחניכי תנועות נוער ועוד רבים אחרים, פנו לתת מענה חינוכי לילדים ולבני הנוער (גולדרט ושות', 2024; שפר ושות', 2024). בדומה לתקופת הקורונה, גם במלחמת חרבות ברזל, עברה תחילה הפעילות החינוכית הפורמלית והבלתי פורמלית לזירה המקוונת. כתוצאה מכך השימושים השונים שילדים ובני נוער עשו ברשתות חברתיות ובאמצעי המדיה השונים, הפכו למרכזיים אף יותר בחייהם (Liu et al., 2021). מחקרים מעת חירום קורונה התייחסו לקושי בקיום פעילות חינוכית חברתית בנסיבות אלו של חירום (Zieher et al., 2021) ולהשלכות של צמצום פעילויות אלו על הרווחה הנפשית של תלמידים (Mawardi et al., 2021).

ילדים ומתבגרים הם פגיעים במיוחד להשלכות השליליות של חשיפה לאירועי מלחמה וטרור (Rahhal, 2008; Dimitry, 2012). בספרות נמצא קשר בין רמת חשיפה לאיום (פיזי/פסיכולוגי) לבין רמת תגובת הדחק (Lahad, 2000). להד ושות' (2010) בחנו את השפעת מלחמת לבנון השנייה על ילדים ונוער יהודים וערבים. מחקרם מצא הבדל משמעותי בהתייחס לשהייה באזורים מופגזים; במחקרם 23% מהילדים היהודים נשאלו כל תקופת המלחמה באזור מופגז לעומת 79% מהילדים והנוער הערביים שנשאלו בחשיפה גבוהה לאיום. בהתאמה, אחוז גבוה יותר של ילדים ערבים סבלו מתסמינים של תגובות דחק פוסט טראומטיות ברמה גבוהה עד חריפה ולא היתה דעיכה משמעותית גם 10 חודשים אחרי המלחמה. לנוכח השלכות אלו שרווחות בספרות, ישנה חשיבות גבוהה לחקור גורמי חוסן וסיכון הקשורים להתמודדותם של ילדים ונוער עם אירועי המלחמה.

לאחרונה גובר העניין בתרומתה של פעילות התנדבותית למנגנוני החוסן בעת מלחמה (Chudzicka-Czupala et al., 2023). מחקר על בני נוער מתנדבים במד"א, שנחשפו לאירועי טראומה שונים, הצביע על מנגנונים חזקים של חוסן בקרב מתנדבי הנוער (Roditi et al., 2019). מושג החוסן מתייחס ליכולת האנושית להתמודד עם אירועי חיים שליליים באופן מיטבי, והוא מאופיין במגוון שונה של סגנונות התמודדות עם מצבי דחק וקשיים בחיים (Lahad, 2017; Luthar et al., 2000). החוסן יכול להיות מושפע באופן משמעותי ממערכות התמיכה החברתיות הזמינות לאדם, ובפרט

מהרשתות החברתיות המקוונות המנגישות, ללא תלות במרחב ובזמן, את המעגלים החברתיים של הפרט. על פי תיאוריית ההון החברתי של בורדייה (Bourdieu, 1986), ניתן לראות ברשתות אלו משאב שאנשים יכולים לשאוב ממנו תמיכה ומידע.

מחקרים קודמים מראים שאינטראקציות מקוונות יכולות לתרום באופן משמעותי להון החברתי של הפרט (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Williams, 2019). רשתות חברתיות מקוונות מספקות תמיכה רגשית וסיוע באסטרטגיות התמודדות, ומכאן תורמות לחוסן אל מול מאורעות טראומטיים כמו מלחמה או אירועי טרור (Nabi, Prestin & So, 2019). האינטראקציות בפלטפורמות אלו יכולות לטפח תחושת קהילה ושייכות, החיוניות לצמיחה פוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 2004).

לצד ההשפעות הנפשיות השליליות שנלוות למלחמה הולכת ומתרחבת הספרות שמתארת התמודדות ואף צמיחה פוסט טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 1996). בעשורים האחרונים גובר המחקר שמתאר עלייה בהיבטים פרו חברתיים בקרב אלו שחוו טראומה (לאופר וסולומון, 2006; El-Khodary, & Samara, 2019; Frounfelker et al., 2006). כפי שיפורט בהמשך, מחקר זה בוחן סוגיות אלו בהקשר של מנגוני החוסן של בני נוער משתתפים ושאינם משתתפים בתוכניות מנהיגות הנוער בישראל בזמן מלחמת חרבות ברזל.

1.2 חינוך בלתי פורמלי ומנהיגות נוער

בספרות ניתן להבחין בין חוקרים המתמקדים בחינוך הבלתי פורמלי כפעילות חינוכית לבין אלו המגדירים אותו כתפיסה (גולדרט, 2020). בספרות העולמית יש שנוטים לכנותו חינוך מחוץ לתוכנית הלימודים (extra-curricular) חינוך לאזרחות (civic education), חינוך למוסר (moral education), חינוך לערכים (character education) וחינוך פרו-חברתי (ברנהולץ ועמיתים, 2022; Brown et al, 2012). בישראל התחום מובל על ידי מינהל חברה ונוער במשרד החינוך שהוא הגוף האחראי על גיבוש ויישום המדיניות בתחום (ברנהולץ ועמיתים, 2022). דרור (2007) הבחין בין חינוך בלתי פורמלי חוץ בית ספרי וחינוך בלתי פורמלי תוך בית ספרי, שמכונה בישראל חינוך חברתי-ערכי, שכולל חינוך ערכי, גדני'ע, שלי"ח, מורשת יהדות המזרח וספרד, בתי ספר קהילתיים ומועצות תלמידים. בחינוך החברתי-ערכי החוץ בית ספרי נכללים תנועות וארגוני הנוער, חינוך משלים בבתי התלמידים, במועדונים ובבתי הנוער – ולימים מרכזים קהילתיים. לפי קליבנסקי (2008, עמ' 34), "זהו דפוס חינוך המתאפיין בקוד ייחודי ושיטת חינוך ייחודית המדגישה התאמה למשתתפים ודרכי פעולה ההולמות את המטרות". לטענתה, המאפיינים המרכזיים של החינוך הבלתי פורמלי; בחירה חופשית בהצטרפות לפעילות, גמישות, גיוון ומרכזיות המשתתפים – מאפשרים מתן ביטוי ומענה לצרכים המגוונים של פרטים ושל קבוצות באמצעות התאמה בין צורכיהם לבין יעדי המסגרת החינוכית. גישה מרכזית להשגת מטרות אלה היא הפדגוגיה החברתית' שהיא תפיסה חינוכית לפיה מתקיימים יחסי גומלין בין החברתי לבין החינוכי בהקשרי חיים אישיים וחברתיים (גרינבוים-גוטמן, 2022; מיכאלי, 2017; שיש ודרור, 2022).

על פי גישתו הסוציולוגית-מבנית של כהנא (2012) לחינוך הבלתי פורמלי שמונה מאפיינים: (1) וולונטריות (התנדבותיות): בחירה חופשית למדי של ההצטרפות למסגרת, עזיבתה ופעילויות בתוכה. (2) רבי-ממדיות: מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית. (3) סימטריה: מגע גומלין המבוסס על יחסי שוויון או על שוויון ערך

של משאבים ועל תיאום הדדי בפיתוח של עקרונות וציפיות, ללא אפשרות של כפייה. (4) סמליות פרגמטית: מתן משמעות סמלית למעשים, לשמות ולתכנים הקיימים או השייכים למסגרת. (5) מורטוריום: דחייה זמנית של מחויבויות והחלטות המאפשרות ניסוי וטעייה בטווח רחב, בתוך גבולות מוסדיים ומחוצה להם. (6) מודולריות: אגדי פעילויות שאפשר להחליפם זה בזה. הבניית הפעילות נעשית באופן אקלקטי בהתאם לנסיבות ולאינטרסים משתנים. (7) אינסטרומנטליות-אקספרסיבית: כיוון יצרני וכיוון הפגתי משולבים; שילוב פעילות המתוגמלת מייד, הפגתית בעיקרה, ופעילות יצרנית המכוונת בעיקר להשגת תוצאות בעתיד. (8) שניות (דואליזם): קיום של מגמות מנוגדות בכפיפה אחת, כגון תחרות ושיתוף פעולה.

כהן (כהן, 2012; Cohen, 2001) חקר בעזרת ניתוח שטחות (SSA ו- POSAC) את מבנה שמונת הרכיבים הבלתי פורמליים והרכיב דואליזם נמצא במרכז ונתפס כמאפשר לערכים סותרים להתקיים בריבזמן. מהייצוג הגרפי שהתקבל הוא גם הסיק שניתן להצביע על שלוש מכוונות של הבלתי פורמליות: מכוונות לקבוצה (group oriented), מכוונות לתוכן (content oriented) ומכוונות לפעילות (activity oriented). שלוש מכוונות אלו גם יוצרות רצף בעל משמעות המתחיל בהזדהות, ממשיך בהתנסות ומסתכם במחויבות. מחקרה של גולדרט (2013) אישש את התשתית הערכית של החינוך הבלתי פורמלי והמחיש שהרכיבים הבלתי פורמליים מתכנסים למבנה הדומה למפת הערכים של שוורץ (Schwartz, 1992). הדואליות שנמצאה מוסברת כמכוונות בה בעת לשני הצירים של תיאוריית הערכים: ציר השימור לעומת הפתיחות לשינוי, לצד ציר ההתעלות מעל העצמי לעומת ציר הקידום העצמי (Goldratt & Cohen, 2016). כלומר, החינוך הבלתי פורמלי מאפשר מימוש של ערכים שלכאורה סותרים במעגל הערכים של שוורץ, ובפרט בציר של התעלות מעל העצמי/קידום עצמי. למשל, תוכניות מנהיגות מדגישות דאגה לזולת, אבל במקביל גם השפעה והובלה (ערכי כוח). ממצאים אלו מאששים את טענתו של כהנא (שם) שהקשרים חברתיים, שמבוססים על הקוד הבלתי פורמלי תורמים להתפתחויות של מחויבות לערכים, לחוש צדק ולאמון: בשל טבעם הוולונטרי והסימטרי, מעודדים הקשרים בלתי פורמליים התפתחות של מחויבויות ערכיות אוניברסליות. מחויבות היא הנכונות להשקיע מאמצים במשימה כלשהי ואם נדרש, גם לשלם את מחירה. בהיותה מבוססת על עקרונות אוניברסליים ועל ציפיות לאורך זמן, היא מתעלה מעל למצבים ספציפיים ולאינטרסים פרטיקולריים. הסבירות שיווצרו עקרונות אוניברסליים עולה במערכות יחסים וולונטריות וסימטריות, שבהן אין שום צד יכול לכפות את רצונו על האחר. בנסיבות של שינוי מהיר ומורכבות חברתית, מחויבויות ערכיות יוצרות אמון בסיסי במגעים אנושיים. לטענתו, המבנה הבלתי פורמלי מעודד גם תחושה של צדק בכך שהוא מספק הזדמנויות שוות של ביטוי עצמי לכל המעורבים, בהתאם לכישרונותיהם ורצונותיהם. לפיכך, זוכים המעורבים לתגמול הוגן על פי הישגיהם בתחומים שבהם הם חזקים יחסית, תוך שמירה על האינטרסים שלהם ועל נטיותיהם.

תוכניות ומסגרות חינוך בלתי פורמלי מתאפיינות בפדגוגיה הוליסטית ששמה את הילד במרכז (פיידוצנטרית) ויש בהן גיוון, גמישות, ויכולת תגובה מהירה לצרכים חינוכיים במצבים חדשים (INEE, 2020). תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי זוכה להכרה גוברת בעולם (European Commission, 2017). החינוך החברתי מקדם תוכניות ומסגרות לטיפוח ולעידוד חברת התלמידים והמנהיגות הייצוגית (ניר ופרי-חזן, 2022; ניר, 2023; Perets et al., 2023). חוקרים מציינים את החשיבות של התנסות בתפקידי מנהיגות בגיל ההתבגרות ומצביעים על האפשרות כי החוויות שצוברים מתבגרים במהלך תוכניות מסוג זה יעצבו וישפיעו לטובה על האישיות של התלמידים

בבגרותם (שפר, 2020; Mezi & Dewantara, 2020). מועצת תלמידים היא גוף נבחר המייצג את חברת התלמידים בבית הספר. כלפון (2012) הבחינה בין דפוסי פעילות שונים של מועצות תלמידים בישראל: דפוס עמום, זכויות, התנדבות ודפוס אינטגרטיבי. במחקרה נמצא, כי מועצת תלמידים שדפוס הפעולה שלה הוא אינטגרטיבי ומשלב בין פעילות התנדבותית בקהילה לפעילויות לקידום זכויות התלמידים, תורם את התרומה הגבוהה ביותר לתלמידים המשתתפים. עמרם-אשרוב וגרוס (Amram-Asherov & Gross, 2024) חקרו תחושת קוהרנטיות קהילתית, מסוגלות קולקטיבית ומעורבות אזרחית בקרב 800 בני נוער והשוו בין המשתתפים והלא משתתפים במועצות תלמידים ונוער. במחקרן נמצא שההשתתפות במועצות התלמידים והנוער מהווה תרומה בפני עצמה למעורבות האזרחית של משתתפיה עד כי תחושת הקוהרנטיות הקהילתית אינה נדרשת לתווך זאת. ממצא זה מהווה מסקנה המעידה על חשיבות המעורבות האזרחית לקידום חוסן קהילתי בקרב בני נוער, וחיבורם לקבוצת השווים. כלומר, קבוצות נוער העוסקות במנהיגות ובמעורבות באופן קבוע, אינן זקוקות לחוסן הקהילתי כמתווך. קיומו של החוסן מסייע לפעילות הקבוצה, אולם הוא אינו משמש כמתווך בין משתתפים שונים למעורבות האזרחית. ההסבר טמון ככל הנראה במעורבותם האזרחית הקבועה של קבוצות אלה, הדורשת מהם עיסוק תמידי בקונפליקטים חברתיים ובינאישיים, ניגודי אינטרסים והתנגשויות זהויות לטובת הכלל. תפקידו של החוסן הקהילתי כמתווך בקבוצות אלה אינו נדרש כשם שנדרש בקבוצות שאינם עוסקות במנהיגות ובמעורבות באופן קבוע. מכאן, שמנהיגות ומעורבות קבועה בקבוצות נוער מאפשרת לחוסן הקהילתי להיות עוד משתנה בעל חשיבות, אך לא זה שבלעדיו משתתפים אחרים לא יפעלו לטובת מעורבות הנוער. גרוס וגולדרט (2017) סקרו את תרומת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי על רכישת מיומנויות אישיות וחברתיות, תחושת שייכות, ביטוי עצמי, שימוש באינטליגנציות שונות, יצירת קשרי חברות, התנסות בפתרון בעיות, גיבוש זהות וחינוך לערכים. ממצאיהן העלו ארבעה שישה השפעה של החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו: אישי, בינאישי, חברתי, לאומי-אזרחי, מקצועי ומניעה.

1.3 ערכים והתנהגות פרו-חברתית

ערכים משפיעים על המחשבות, התפיסות, העמדות וההתנהגות שלנו. מספר רב של מחקרים מתעדים קשר איתן בין ערכים להתנהגות גלויה או לכוונות התנהגותיות, מתוך הנחה שהתנהגות גלויה היא השלכה פוטנציאלית חשובה של הערכים (Bardi & Schwartz, 2003). על פי התיאוריה של שוורץ (Schwartz, 1994), ערכים מייצגים תגובות לשלוש דרישות אוניברסליות עמן כל פרט וחברה צריכים להתמודד: צרכים של היחיד כאורגניזם ביולוגי, צורך בתיאום אינטראקציות חברתיות וצורך בתפקוד ובהישרדות של הקבוצה. בהסתמך על ברדי ושוורץ (Bardi & Schwartz, 2003) הדרך לממש ערכים חשובים היא להתנהג בדרך שמבטאת אותם או שמקדמת את השגתם. לטענתם, ערכים משפיעים על התנהגות בדרכים המקדמות את השגת היעדים שלנו. ערכים משפיעים על התנהגות על ידי עוררות תגובה רגשית והגברת התפיסה והפרשנות של החוויות שלנו בדרכים הקשורות לערכים שלנו: כל ערך יכול להתייחס באופן חיובי להתנהגויות המקדמות ערך זה, ושלילי להתנהגויות המתנגדות לערך זה (Sagiv et al., 2017). במקרים רבים, ערכים קשורים לתוצאות חיוביות של התנהגות, כגון רגשות אמפתיים והתנהגות פרו-חברתית כלפי אחרים. האישיות הפרו חברתית כוללת שני היבטי אישיות עיקריים: 1. אמפתיה כלפי האחר, היבט המבטא מחשבות פרו חברתיות ורגשות כלפי האחר. 2. תחושת מסוגלות עצמית בסיוע לאחר (Penner, 2002). הספרות שבוחנת התנהגות פרו חברתית בהקשר של חשיפה לאירועים טראומטיים מתארת

עלייה בהתנהגויות מסייעות (Daily helping behaviors) ובהתנדבות (Volunteer activities). תיאוריות על התנדבות מסבירות שההתנדבות נובעת מתמהיל של יסודות המכוונים לעצמי ומניעים אלטרואיסטיים (Clary et al., 1998; Davis, et al., 2003; Wilson, 2000).

לערכים האישיים תפקיד מכריע בעיצוב החוסן וההתמודדות בזמנים מאתגרים. ממחקרים על מערכת החינוך עולה שמורים שיש להם תחושת מטרה, אלטרואיזם ויכולת הסתגלות יכולים לפתח חוסן נפשי וחברתי מהר יותר ובכך להסתגל לשינויים בצורה מהירה ואדפטיבית. ערכי התעלות עצמית, כמו נדיבות ואוניברסליזם, קשורים לחוסן של מורים בתקופות משבר. חוסן מתייחס ליכולת לחזור ממצוקה, להסתגל לאתגרים ולשמור על רווחה פסיכולוגית חיובית. כאשר מורים נותנים עדיפות לנדיבות ולאוניברסליזם, הם מפגינים דאגה עזה לרווחת הזולת ומחויבות לצדק חברתי ולשוויון. ערכים אלו של התעלות עצמית יכולים לתרום לרמות גבוהות יותר של חוסן במספר דרכים. ראשית, באמצעות חיזוק תחושת מטרה ומשמעות. נמצא שלצוותים חינוכיים שמחזיקים בערכי נדיבות ואוניברסליזם יש לרוב תחושה חזקה של מטרה במקצועם. הדאגה האמיתית שלהם לרווחת תלמידיהם מספקת להם מוטיבציה פנימית להתגבר על קשיים. תחושת מטרה זו פועלת ככוח מנחה בזמנים מאתגרים, ועוזרת להם להישאר ממוקדים, בעלי מוטיבציה ועמידות מול מצוקה. בהקשר זה, עולה מהמחקר כי בתקופת הקורונה, מורים שנמצאו גבוהים בתכונה של התעלות מעל העצמי (וכן ביטחון) נטו יותר לשמור על השינויים שהתרחשו בתחום החינוך בתקופת הקורונה ולהשקיע יותר מאמצים בלהסתגל למצב החדש (Wolf et al., 2020).

בספרות התיאורטית בכלל ובישראל בפרט לא רווח המחקר על ערכים בעת חירום. ערכים נחשבים למאפיינים אינדיבידואליים יציבים יחסית, ויש מעט מחקר עד היום על שינוי התנאים העומדים בבסיס סדרי העדיפויות הערכיים. היום ידוע שהרבה מאוד מהתפתחות הערכים מתרחשת לפני וגם קצת אחרי גיל ההתבגרות. סדרי עדיפויות ערכיים הם מאפיינים אישיים יציבים יחסית, שמתפתחים בילדות ומתייצבים במידה רבה במהלך גיל ההתבגרות (Erikson, 1968; Knafo-Noam et al., 2024; Pöge, 2020). לכן, העדיפויות הערכיות של המתבגרים עשויות להיות רגישות יותר לתשומות סביבתיות מאשר ערכי מבוגרים (Bardi & Schwartz, 1996). מחקר אורך (Daniel et al., 2013) בדק האם אירוע חיים גדול של מלחמה משנה את העדיפות שמתבגרים מייחסים לערכים. שלושים ותשעה מתבגרים ישראלים מילאו את שאלון הערכים של שוורץ בנקודת זמן שונות, בתחילת, אמצע וסוף מלחמת לבנון השנייה, שבמהלכה הופצה עיר הולדתם. ממחקרם עולה שערכים של מסורת, כוח וביטחון גדלו בחשיבותם, בעוד ערכי קונפורמיות ירד בחשיבותו. ערכים של נדיבות, אוניברסליות, הכוונה עצמית, גירוי, והדוניזם ירדו בחשיבותם. ערכי ההישג ירדו ולאחר מכן עלו בחשיבותם. למרות המגבלות המתודולוגיות, הממצאים מוכיחים שהתפתחות ערכית, לפחות במהלך גיל ההתבגרות המוקדמת, יכולה להתרחש דווקא במהירות בנסיבות של אירועים טראומטיים גדולים כמו מלחמה.

1.4 התנהגות של בני נוער ברשת

המאה ה-21 התגלתה כמאה הדיגיטלית והיא מאופיינת במגוון רחב של התפתחויות ושינויים טכנולוגיים, המלווים בשינויים פוטנציאליים בהתנהגות ובכישורי התקשורת של בני האדם. לצד הזדמנויות רבות, שינויים אלה מציבים בפני ילדים ובני נוער שורה של אתגרים חדשים, הכוללים בין השאר, חשיפה לתכנים מזיקים ברשת, ביוש ובריונות רשת. מאחר ובני נוער בגיל ההתבגרות נמצאים בתקופה קריטית של ההתפתחות שלהם, תקופה שמתאפיינת בשינויים פיזיים, רגשיים, קוגניטיביים

וחברתיים מהירים (Crone et al., 2020). שינויים אלה מציבים בפני מתבגרים, הוריהם וסביבתם מגוון רחב של אתגרים חדשים. מתבגרים מבלים זמן משמעותי בפעילויות מקוונות ברשת, המשפיעות על התפתחותם החברתית, הרגשית והקוגניטיבית (Lenhart et al. 2015). בתקופת הקורונה היתה הרחבה משמעותית בפעילות של בני נוער ברשת, הן מבחינת כמות הזמן בה הם מבליים שם והן מבחינת האיכות של הפעילויות המקוונות (מחקרים מצביעים על כך שהיו יותר פעילויות של למידה, קריאה ואינטראקציות חברתיות. מחקר שנערך באיטליה (Marciano et al., 2022)) הצביע על השלכות חיוביות של פעילויות חברתיות מקוונות, כגון הפחתת מתח ובדידות. עם זאת, חשוב לזכור כי זמן מסך מופרז מציב גם אתגרים לא מועטים כגון חוסר שינה, דיכאון, חרדה ודימוי עצמי נמוך (Woods & Scott, 2016) מכיוון שמערכות יחסים חברתיות הופכות למרכזיות בשלב הזה של ההתפתחות ובני נוער חוקרים מערכות יחסים אלו באמצעות הרשתות החברתיות המקוונות, חשוב להבין טוב יותר את הגורמים שעשויים להיות קשורים לרגשות והתנהגות חברתית מקוונת של מתבגרים. במחקר זה אנו מנסים להבין את המשמעות של השימושים השונים ברשת לגורמי החוסן והפעילות הבלתי פורמלית של בני נוער, בזמן מלחמת חרבות ברזל.

1.5 חוסן

חוסן (Resilience) הוא תהליך דינמי הכולל הסתגלות חיובית למצבים קיצוניים של משבר ומצוקה (Luthar et al., 2000). הגדרה זו מכילה בתוכה אפוא שני תנאים: חשיפת האדם לאיום ניכר או תחושת מצוקה, ומנגד, הסתגלות חיובית על אף הקשיים (אסמעיל-אבו עג'אג, 2016). החוסן כמושג פסיכולוגי בנוי על מערכת עמדות וכישורים שעשויים להקל על תחושותיו ותפקודו של הפרט, גם לאחר מפגש עם אירוע הרסני או קונפליקט כרוני. ההגדרות של חוסן כוללות לא רק התאוששות מלחץ המביא לרמה קודמת של בריאות, אלא גם של צמיחה מתמשכת כתוצאת מתגובה בריאה למצבים מלחיצים (Ungar, 2012). קיימות גישות תיאורטיות שונות ומונחים שונים המתייחסים לחוסן ולהתמודדות של הפרט או הארגון עם מצבי משבר, סכנה ואסון. אנטונובסקי (Antonovsky, 1979), היה סוציולוג של הבריאות, שהגה לראשונה את הגישה הסלוטוגנית. הגישה הסלוטוגנית מניחה כי מצבי לחץ ומשבר הינם חלק בלתי נפרד מחוויית הקיום האנושי. החיים מזמנים לאדם לא מעט מפגשים עם אתגרים, משברים, אירועים מאיימים ותחושות עקה (stress). מפגשים אלה הם חוויה קשה ותובענית, אולם מרבית בני האדם מגלים יכולות הסתגלות והתמודדות, ממשיכים לתפקד בצורה תקינה, נותרים בריאים, ואף נהנים מאיכות חיים (Antonovsky, 1979, 1987). בהתאם, הגישה הסלוטוגנית מתמקדת בניסיון לענות על השאלות: מה מסביר בריאות ותפקוד? וכיצד נותרים בריאים גם לנוכח חוויות קשות וקיצוניות? (Eriksson & Lindström, 2007).

מחקר זה נשען על ההנחה שרווחה סובייקטיבית היא ביטוי לחוסן. בהסתמך על גישתו של בן אריה (Ben-Arie et al., 2014) מדד הרווחה הסובייקטיבית בוחן יחד תחושה טובה של אושר (רגשות חיוביים), שביעות רצון מהחיים (רווחה קוגניטיבית) ותחושת משמעות ותכלית בחיים (רווחה אודימונית). גישתו זו למדד משולב נשענת על מדיניות בארצות נוספות ביניהן ארה"ב (בן-אריה, 2008). לטענתו, ריבוי המידע והאנדיקטורים השונים בארה"ב הוביל בתורו ליצירת מדד משולב (אינדקס) של מספר אנדיקטורים חברתיים המסתכמים יחדיו למספר בודד המייצג את רווחת ואיכות חיים של הילדים. מדד משולב שכזה מאפשר למעשה לנטר את איכות החיים ורווחתם של

הילדים לאורך תקופת זמן ובכך ממחיש האם הם שופרו או הוחמרו. החברה ובתוכה קובעי המדיניות, יכולים לתת את הדעת בקלות יחסית למספר אחד המשקף את המצב הכללי. זאת לעומת הצורך בהתייחסות למספר אינדיקטורים שונים אשר יתכן וכיווני ההתפתחות שלהם שונים גם הם. דוח של מכון הרוב (בן-אריה, ברוק ופרקש, 2020) מפרט את רציונאל מדד דיווח עצמי של תפיסתם של ילדים את חייהם ואת רווחתם. ברוח הגישה ההשתתפותית, שתואמת את זכויות הילד ומאפיינת את החינוך הבלתי פורמלי, הם מסבירים שלדיווח עצמי לגבי הרווחה האישית מלמד על הערך שיש לדעותיהם של צעירים על חייהם ורווחתם האישית. בדוח הם סוקרים את המונח רווחה סובייקטיבית ומסבירים שזו מורכבת מהתפיסות, מההערכות ומהשאיפות של אנשים באשר לחייהם ומתחושותיהם החיוביות של אושר ורווחה, והן מהוות מרכיב מרכזי באיכות חייהם.

במרכזו של מחקר זה נבחן את חוסן הנוער בהתבסס על דיווח עצמי של תחושת רווחה סובייקטיבית (Ben-Arie et al., 2014) ודיווח עצמי על שימוש בסגנונות התמודדות (להד, 2006). ראשי התיבות של רכיבי המודל הרב ממדי (אתר האינטרנט של מרכז משאבים) הם: גש"ר מאח"ד ואלו מייצגים את צורות ההתמודדות השונות שלנו עם החיים: ג = גוף, ש = שכל, ר = רגש, מ"א = מערכת אמונות, ח = חברה, ד = דמיון. בהתאמה באנגלית ראשי התיבות הם Basic ph. ואלו מייצגים: Physiology- PH; Cogition-C; Imagination- I; Social -S; Affect-A; Belief- B. לפי המודל, אנשים מן הטיפוס הפיסיולוגי (גוף) הם אלה המתמודדים ומגיבים בעיקר באמצעות ביטויים פיסיים, תגובות ותחושות גופניות. ישנם בני אדם שסגנון ההתמודדות המועדף עליהם הוא שימוש בחשיבה קוגניטיבית (שכל). האסטרטגיות הקוגניטיביות מאופיינות באיסוף מידע, פתרון בעיות, ניווט מחשבות עצמי, בניית תוכנית, למידה מניסיון, חיפוש אלטרנטיבות ויצירת רשימה של סדר העדפות. אחרים ישתמשו בסגנון התמודדות רגשי. אלו ייטו להשתמש בביטויי רגשות, כמו בכי וצחוק, יפגינו כעס, יבקשו תמיכה רגשית אצל הזולת או יתבטאו בדרכים בלתי מילוליות, כגון ציור, קריאה, או כתיבה. הטיפוס שמסתמך על אמונות, ערכים וחיפוש משמעות, נעזר בהן כדי להנחות ולהדריך את עצמו בזמנים של לחץ ומשבר. לפי להד (שם), הכוונה כאן לא רק לאמונה דתית, אלא גם לעמדות פוליטיות, ל"אני מאמין" כזה או אחר או לתחושות של יעוד ושליחות, כגון הצורך בהגשמה עצמית ובביטוי חזק של העצמי, ניווט עצמי ומיקוד שליטה קיים. טיפוס זה עשוי להסתמך על תקוותיות, אופטימיות, מיסטיקה ורוחניות, כמו גם ושימוש בטקסים כדרך התמודדות. טיפוס האנשים שמאופיין בסגנון התמודדות חברתי מתואר כאנשים שמקור התמיכה שלהם קשור להשתייכות למשפחה ולקבוצה, קבלה או לקיחה של תפקיד על עצמם, תחושת שייכות לארגון ולסדר חברתי מובנה. ולבסוף טיפוס האנשים שמתמשים בדמיון להקלה על מציאות קשה. אלו ישתמשו בפעילות יצירתית או בהסחת דעת, כמו גם בחלומות בהקיץ ומחשבות נעימות. אנשים אלו יסוחו את דעתם על ידי שימוש בדמיון מודרך או לחילופין ינסו לדמיון פתרונות נוספים לבעיה, החורגים מן העובדות, תוך שימוש באלתור, הומור ויצירתיות ומתוך ניסיון לדמיון כיצד העתיד יראה. בכל אדם קיים הפוטנציאל להתמודד בעזרת כל ששת המרכיבים, אבל כל אדם מפתח את דפוס ההתמודדות הייחודי שלו. תהליך פיתוח זה קורה משחר ילדותנו ונמשך כל החיים, והוא משלב יסודות ביולוגיים (תורשה) כמו גם השפעה של סביבה ולמידה.

המודל הרב-ממדי יוצא מנקודת הנחה שגם לנוכח קשיים, משברים ומחסור, רוב בני האדם מצליחים להתמודד עם מצוקות החיים ואתגריהם. המודל מתבסס על התפיסה כי משבר מתפתח לאחר שניסיונות חוזרים להיחלץ ממצוקה כושלים משום שאינם מצליחים להפחית את תחושת

הדחק. אדם שמשמש שוב ושוב באותו סגנון התנהגות מועד להיתקע בדפוס תגובה מסוים, ורק השימוש בערוצים שונים והיכולת לנוע ביניהם מאפשרים התמודדות יעילה עם מצבי משבר. המודל מציע לראות את סגנון ההתמודדות של כל פרט כצירוף ייחודי של שש אופנויות ומניח שכל אדם מפתח משחר ילדותו את דפוס ההתמודדות הייחודי לו. בהתאמה במחקר זה סיווגנו את השימוש בסגנונות החוסן כגבוה יותר ככל שמצאנו דיווח עצמי של הנוער על שימוש במגוון סגנונות התמודדות.

1.6 חינוך בחירום

בהתאם לאמנה הבין-לאומית, חינוך הוא זכות בסיסית של ילדים ונוער. יתר על כן, חינוך זוכה לעדיפות גבוהה במצבי חירום ומשבר (Gladwell & Tanner, 2014; Nicolai & Hine, 2015). חינוך במצבי חירום מזוהה עם מגוון פעילויות הדרושות כדי לנרמל את מצבם של ילדים ובני נוער שעברו טראומה ו/או עקירה. כך ארגונים לא ממשלתיים (NGOs) מרחיבים את המושג "חינוך" ומקימים מרחבים ידידותיים הכוללים פעילויות חינוך בלתי פורמלי, פנאי ותרבות (Sinclair, 2001) במטרה לחדש כל סוג של פעילות חינוכית. פעילות זאת מכוונת להחזיר יציבות לחיי הילדים ובני הנוער ולספק להם, מהר ככל האפשר, מנגנוני ההגנה. תוכניות חינוך שדורשות שיתוף פעולה משמעותי עם מערכות, מוסדות וממשלות ומימון ארוך טווח, מיושמות לרוב בשלב מאוחר יותר כשמצב החירום מתייצב (INEE, 2020).

ארגוני החירום בישראל ובעולם מושתתים על התנדבות נוער (Rice & Fallon, 2011; Sengupta et al., 2023). גוף הידע על מעורבות צעירים בפעילות של תרומה לקהילה מלמד על טווח רחב של השפעות חיוביות של הפעילות על התפתחות המתבגרים (ארנון, 2011; קוליק, 2008; שפירא ועמיתים, 2018; Shiller, 2013). בישראל, על-פי חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2019), בוגרי קורסים למנהיגות צעירה בחינוך הבלתי פורמלי מופעלים בשעת חירום במשימות סיוע ברשות המקומית. ביליג ופרידמן (2017), שסקרו את תרומתה של מעורבות נוער במערך החירום, פירטו יתרונות ייחודיים לנוער וביניהם את נגישותם הטכנולוגית. מחקרם של רפפורט ושות' (2021) על הפרקטיקות החינוכיות של תנועות הנוער בזמן סגר הקורונה מלמד על ויסות דיאלקטי בין כאוס לסדר שמאפשר לחינוך הבלתי פורמלי להתמודדות עם המשבר: (1) גמישות; (2) מערכות יחסים מבוססות דאגה ואחריות בין מדריכים לחניכים ובתוך קבוצות השווים; (3) "בית בתנועה", המתבטא בחיזוק תחושת השייכות והביטחון של חניכים בתנועה על ידי המשך קיום מסורות של התנועה תוך התאמתן לריחוק חברתי; (4) מקום לבטא את נעוריהם: לחניכי התנועות היתה אפשרות להתנסות במחויבות, חילופי תפקיד תדירים, עשייה ועוד על ידי יצירת מרחב המאפשר עשייה ופעולה לשינוי המציאות.

תוכניות מנהיגות הנוער שעומדות במרכז מחקר זה עשירות בעשייה בחירום, אולם דלות יחסית במחקר. בספרות התיאורטית רווח יותר המחקר על אופי הפעילות בחירום (גולדרט ועמרם-אשרוב, 2023; הישראלי, 2020; רפפורט ושות', 2021) אולם חסר מחקר שמלמד על ההתמודדות של המשתתפים ומאפייניהם. מחקר זה מתמקד בבירור תרומת ההשתתפות בתוכניות מנהיגות צעירה לניבוי חוסן הנוער. תשומת לב מחקרית חלוצית תינתן להשתתפות מנהיגות הנוער במיזם **נוב"ה**: **נוער בחזית ההסברה**. בסוף אוקטובר 2023 יזם משרד החינוך, בהובלת מנהל חברה ונוער ובשיתוף משרד התפוצות והמאבק באנטישמיות, משרד החוץ וארגון גשר, מיזם המכשיר ומלווה בני נוער

מתנדבים משכבות ט' עד י"ב, במטרה לתגבר את המאמץ ההסברתי של מדינת ישראל. המיזם נשען על מיומנויות הנוער ברשת הדיגיטלית ומאפשר למנהיגות הנוער לתרום ולתמוך באתגר ההסברה של ישראל. בהלימה לתובנות ה-OECD בעקבות הלחימה באוקראינה המיזם מבוסס על פיתוח כשירויות בעת לחימה והופך את משתתפיו לפעילים. לאור מרכזיותן של מטרות פרו חברתיות בתוכניות הללו בשגרה ובחירום (שפר, 2020; Perets, Davidovich & Lewin, 2023), ולנוכח הפעלתן כמסגרות שמאפשרות גם בשעה שמערכת החינוך לא פעלה במלחמת חרבות ברזל, נותר לברר שבדומה לתובנות ה-OECD ההשתתפות תורמת גם בהקשר של חוסן.

מחקר זה שהתבצע כחקר משווה נועד לבחון את תרומת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי בכלל ובתוכניות מנהיגות הנוער בפרט לחוסן הפסיכולוגי של מתבגרים במלחמת חרבות ברזל. כמו כן החקר מבחין בין משתתפים ולא משתתפים במרכז הארץ, מיישוב מרובה אזעקות ויישוב עם אזעקה בודדת, לבין משתתפים ולא משתתפים ביישובים מפונים (0-7 ק"מ). המחקר גם מברר את הקשר המתאמי בין שימושים שונים של מנהיגות נוער ברשת, לבין תחושת החוסן וסגנונות ההתמודדות שלהם עם מאורעות מלחמת חרבות ברזל ובוחן גם את הקשר שבין ערכים והתנהגות פרו חברתית, לבין מנגנוני החוסן וסגנונות ההתמודדות של התלמידים עם מאורעות המלחמה. חקירת תפקידם של ערכים מאפשרת להבחין בין התנהגות פרו-חברתית שמבוססת על הרצון לרצות אחרים (קונפורמיות), שאינה צפויה להיות קשורה בהכרח באופן חיובי לחוסן, לבין התנהגות פרו-חברתית המבוססת על ערכי דאגה לזולת וצפויה להביא לסיפוק פנימי ולהתמודדות טובה יותר (Twito-Weingarten & Knafo-Noam, 2022).

1.7 השערות המחקר

1. תלמידים הפעילים בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי, מתנדבים ומתנסים בפעילות פרו-חברתית משמעותית, ימצאו כבעלי מנגנונים חזקים יותר של חוסן ובעלי התנהלות סתגלנית יותר לאירועי המלחמה, מאשר חבריהם שאינם עוסקים בפעילות פרו-חברתית משמעותית. בנוסף, אנו משערים כי הם ימצאו כבעלי גורמי סיכון מופחתים מחבריהם בשתי הקבוצות האחרות. כלומר לחברי מדגם הנוב"ה העוסק בפעילות הסברתית התנדבותית, נמצא מנגנונים חזקים של חוסן והפחתה של גורמי סיכון.

2. ככל שהחשיפה לטראומה בקרב התלמידים תהיה גדולה יותר, כך לפעילויות החינוך הבלתי פורמליות תהיה תרומה גדולה יותר לחוסן של הפרט. כלומר להשתתפות בפעילויות החינוך הבלתי פורמליות תהיה תרומה גדולה יותר לחוסן של הפרט בקרב יישובי 0-7 ק"מ, ולאחריו בקרב משתתפי מיזם נוב"ה ולבסוף בקרב מרכז הארץ. השערה זו נשענת על חשיבות החינוך הבלתי פורמלי ביצירת הון חברתי, משענת קהילתית ושכלול הרשתות החברתיות של הפרט. השערה זו תיבחן באופן כמותני.

3. אנו מצפים למצוא בולטות של ערכים כמו ביטחון וכוח. במקביל אנו מצפים למצוא שהמשתתפים מייחסים חשיבות נמוכה לערכים אחרים כמו נהנתנות וגרייה בעקבות המלחמה והחשיפה של הנבדקים לתכנים קשים הקשורים אליה. האפקט של המלחמה הנוכחית, כולל התחושה של גורל משותף מול האויב והצורך לסיוע הדדי, צפוי להגדיל את חשיבותם של ערכי דאגה לזולת (בנוולנטיות). בקרב משתתפי תוכניות החינוך הבלתי פורמלי אנו משערים שנמצא מכוונות בו זמנית לערכי הכוונה עצמית לצד התעלות מעל העצמי.

ולבסוף, המחקר נשען על ספרות תיאורטית לפיה לתהליכים בחינוך הבלתי פורמלי תרומה משמעותית בשיפור יכולות ההתמודדות של המשתתפים. השאלות הפתוחות והאיכותניות בשאלון המקוון יסייע לנו לברר אילו תהליכים, רעיונות ופעולות של חינוך בלתי פורמלי תורמים וכיצד ליכולות ההתמודדות של המשתתפים.

2. שיטת המחקר

2.1 גישת המחקר

לאור חוסר בידע תיאורטי בתחום בכלל, ובעת מלחמת ברזל בפרט, המחקר תוכנן בשילוב מתודולוגיות (mixed methods) כמותניות ואיכותניות (Creswell, 2015). השאלון המקוון כלל שאלונים כמותיים, כפי שמפורט בכלי המחקר, ושאלות איכותניות פתוחות כגון: במידה וסייעת/התנדבת בעת מלחמת ברזל תאר מה הניע אותך לסייע/להתנדב? וכן במידה ובחודשים הללו של מלחמת ברזל את/ה משתתף/ת בקבוצת מנהיגות נוער, נא לתאר את ההשפעה של השתתפותך בפעילות זו? מערך המחקר גם תוכנן לכלול שלוש קבוצות מיקוד של נוער כדי לברר עימם כיצד הם מסבירים את הממצאים, אולם לנוכח המשכה של מלחמת ברזל מומלץ לבחון את המשתתפים גם לאורך זמן ועל כן כדאי להמתין עם שלב זה. המחקר הכמותי נעשה במערך מחקר מתאמי (cross-sectional design), כאשר שאלות והשערות המחקר נבחנו באמצעות שאלון כמותני-סטטיסטי שהועבר לכלל המשתתפים, כפי שיפורט להלן באוכלוסיית המחקר, וביצוע ניתוחי סטטיסטיקה תיאורית וניתוחי קורלציות.

2.2 כלי המחקר

השאלון המקוון כלל את השאלונים הבאים: שאלון ערכים גרסה מקוצרת (25 פריטים, Schwartz, Portrait Values Questionnaire; Schwartz, 1992) (מהימנות (אלפא קרונבאך) ערכי פתיחות לשינוי 0.80; ערכי שימור 0.75; ערכי שאיפה לקידום העצמי 0.72; ערכי התעלות מעל העצמי 0.87), שאלון סגנונות התמודדות וחוסן (19 פריטים, מהימנות אלפא קרונבאך 0.90, Basic Ph Revised, Lahad, 2017), שאלון התנהגות ברשת (24 פריטים) (Cayzer-Haller & Knafo-Noam, 2021), (Online Behavior Questionnaire – 0.89 מהימנות), שאלון אמפתיה (8 פריטים, מהימנות 0.71), (Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), שאלון סובייקטיבית (4 פריטים), (Multidimensional Personality Questionnaire EMPQ), רוחה סובייקטיבית (4 פריטים), מהימנות 0.88, Subjective well being - ISCVeB: The International Survey of Children's Well-Being, Ben-Arieh, Casas, Rees & Bradshaw, 2014), ההשתתפות בחינוך בלתי פורמלי נבחנה בעזרת שאלון דיווח עצמי על השתתפות בפעילות פנאי ומעורבות חברתית (15 פריטים, מהימנות 0.86, מבוסס על סקר פנאי כהן ורומי, 2015 ואלמוג-בר ובר, 2020). בהיוועצות עם צוות של חמישה חוקרים מומחים בחינוך הבלתי פורמלי המשתנה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי סווג לחמש קטגוריות: לא משתתף/ת בחינוך הבלתי פורמלי, משתתף/ת בחינוך בלתי פורמלי אישי, משתתף/ת בחינוך בלתי פורמלי קבוצתי, משתתף/ת בתכנית מנהיגות נוער, משתתף/ת בנוב"ה. היו בין החוקרים שהציעו סיווג נפרד למשתתפי תנועות הנוער, אך הם היו מעטים במדגם זה ולכן לא נעשה שימוש בסיווג זה. והשאלון המקוון גם כלל שאלות דמוגרפיות (6 פריטים): מגדר, דת ורמת דתיות, מידת חשיפה מקרוב לנסיבות המלחמה (מפונים), משפחה שכולה, קירבה משפחתית לחטופים/נעדרים, אחר), מרחב מוגן בבית, כיתה, ועיר מגורים.

2.3 הליך המחקר

המחקר התנהל לאחר שקיבל אישור מוועדת האתיקה של האוניברסיטה העברית והקריה האקדמית אונו. בכפוף לאישור לשכת המדענית הראשית נעשתה פנייה, בשיתוף איגוד מנהליות מחלקות הנוער ואיגוד מנהלי אגפי החינוך, לבעלי התפקידים הרלוונטיים בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי ברשויות המקומיות הנבחרות (מרכז הארץ ובהשוואה רשויות בצפון ובדרום מרחק 0-7 ק"מ). הקשר הראשוני עם כל קבוצה נעשה במהלך חודש אפריל דרך הצוות החינוכי, והשאלונים מולאו ברובם בחודשים יוני-יולי 2024. בבתי הספר הקשר הראשוני נעשה לעיתים דרך מורה רכז/ת שלי"ח שהוא שסייע בחיבורים הרלוונטיים להנהלה ולעיתים הקשר הראשוני נעשה דרך הנהלת בית הספר ודרכה ליועצת החינוכית או לרכז/ת השכבה. בקבוצות מנהיגות הנוער הארציות והמחוזיות הקשר נעשה דרך הפיקוח הרלוונטי במינהל חברה ונוער. לדוגמה, כדי להגיע לאוכלוסיית היעד במחנה שלי"ח מחוז צפון היה קשר עם מנהל אגף שלי"ח ועם צוות הפיקוח הרלוונטי לתחום שלי"ח ברמה הארצית, המחוזית ועד מנהל/ת מחנה הקיץ. בהתאם להיתר, בני הנוער שהם המשתתפים והוריהם עודכנו על מטרות המחקר הובטחה להם שמירת אנונימיות. הורים שהתנגדו להשתתפות בנם/ביתם במחקר נדרשו לחתום על טופס אי הסכמה. הורים בודדים חתמו על טופס התנגדות בקבוצות השונות. בכל שלב של המחקר הבהרנו שתישמר זכותם של משתתפי המחקר לאוטונומיה ולהשתתפות במחקר מבחירה ומרצון, בלא שתהא לבחירה להשתתף או להימנע מלהשתתף במחקר כל השלכה שלילית עליהם. יש לציין שעל אף שאוכלוסיית המחקר, כפי שמפורט בהמשך, כוללת בני נוער ממגוון קבוצות בהתאם למערך המחקר שתוכנן, היה קושי בהיענות הנוער להשיב לשאלון במלואו. הצוותים החינוכיים עימם היינו בקשר הסבירו לנו כי עבור חלק מבני הנוער השאלון היה ארוך, וייתכן שבנסיבות אלו של חרבות ברזל לא היתה פניות מספקת כדי למלאו. כך לדוגמה בבית ספר עם 9 כיתות ט' בשכבה הגענו רק ל-50 תלמידים ותלמידות שהשיבו, משום שהיו כיתות לימוד בהן השיבו רק 7 תלמידים מתוך הרכב כיתתי מלא. כמו כן, היו גם פניות נוספות לנוער, דרך מדריכיהם ביישובים נוספים, הן בקו עימות 0-7 והן ממרכז הארץ, שלא נענו להשתתף במחקר.

2.4 אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 323 בני נוער, מתוכם כ-60% בנות. כפי שמפורט בטבלה מס' 1 מבחינת פעילות פרו-חברתית, כ-15.5% ציינו שכלל אינם משתתפים, כ-14.2% פעילים בחינוך בלתי פורמלי אישי וכ-7.4% פעילים בחינוך בלתי פורמלי קבוצתי. כ-50.8% מהמדגם פעילים במנהיגות נוער, וכ-12.1% נוספים פעילים בתכנית "נוב"ה" (נוער בחזית ההסברה). לבסוף, כ-14% מכלל המשתתפים במדגם פונו מביתם בצפון או בדרום בעקבות המלחמה. כ-30% הם תושבי מחוז צפון. מרבית מבני הנוער במדגם (74.3%) בשכבת לימוד ט'. ההתמקדות בשכבת זו נעשתה משום שזו שכבת גיל בה רווחת השתתפות בתוכניות מנהיגות נוער, השתתפות שהולכת ומצטמצמת עם העלייה לתיכון ובסיומו. ההשתתפות רבה יותר גם לאור גיוסים ממוקדים שנעשים בשכבת ט' להכשרות והסמכות כגון תעודת מד"צים, מש"צים. הבחירה בשכבת גיל זו גם מאפשרת לחקור השתתפות של נוער שנעשית בהתאמה רבה יותר לפדגוגיה הבלתי פורמלית, כלומר כשהצטרפות למסגרת ולפעילויותיה מאופיינות בבחירה. זאת להבדיל משכבת י שמחייבת את הנוער לבחור מקום השמה כדי למלא את מכסת השעות הנדרשת למעורבות החברתית, שאף מהווה תנאי לתעודת הבגרות במסגרת התכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית.

טבלה 1: מאפיינים דמוגרפיים של המדגם

משתנה	N	%
מין		
• בנים	123	38.1%
• בנות	192	59.4%
• אחר	8	2.5%
כיתה		
• ט	240	74.3%
• י	51	15.8%
• יא	25	7.7%
• יב	7	2.2%
פעילות פרו-חברתית		
• לא משתתף/ת	50	15.5
• חינוך בלתי פורמלי אישי	46	14.2
• חינוך בלתי פורמלי קבוצתי	24	7.4
• מנהיגות נוער	66	20.4
• נוב"ה (נוער בחזית ההסברה)	39	12.1
• מש"צים מחוז צפון	98	30.3
פינוי מהבית בעקבות המלחמה		
• לא מפונים	278	86.1%
• מפונים	45	13.9%
מדגם (האחוז מבטא מתוך כלל המשתתפים, כולל חפיפות בין הקבוצות)		
• ישוב ללא אזעקות	50	15.5%
• ישוב מרובה אזעקות	78	24.1%
• מנהיגות נוער	164	50.8%
• נוב"ה	39	12.1%
• ישוב מפונה	41	12.7%
• מש"צים (מחוז צפון)	98	30.3%

2.5 ניתוח נתונים

נתוני המחקר עובדו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 28. ראשית, הופקה סטטיסטיקה תיאורית לכל משתני המחקר תוך שימוש בשכיחויות למשתנים קטגוריאליים וממוצעים וסטיות תקן למשתנים רציפים. השוואה בין קבוצות נעשתה באמצעות מבחני T לשני מדגמים בלתי תלויים, בנוסף לחישוב גודל אפקט באמצעות Cohen's d. קשרים בין משתנים חושבו באמצעות מתאמי ספירמן. כמו כן בוצעו רגרסיות לינאריות רב משתניות לניבוי חוסן ולניבוי רווחה נפשית. רמת המובהקות לכל הניתוחים הינה 5%.

3. ממצאים

3.1 סטטיסטיקה תיאורית

טבלה 2 מציגה את הסטטיסטיקה התיאורית של כלל משתני המחקר בין קבוצות המחקר העיקריות. הממצאים מראים כי נמצאו מספר הבדלים מובהקים בין הקבוצות השונות המובחנות לפי רמת הפעילות חברתית הבלתי פורמלית שלהם. ראשית, נמצא כי ערכי השימור היו גבוהים ביותר בקרב החינוך הבלתי פורמלי הקבוצתי (4.08) בהשוואה לקבוצות האחרות ($p=.006$). עוד נמצא הבדל סמוך למובהק ($p=.088$) בערכי התעלות מעל העצמי שנמצאו הגבוהים ביותר בקרב נוב"ה (4.29) ומש"צים (4.31).

האמפתיה הגבוהה ביותר נמצאה בקרב מנהיגות נוער (3.44) ומש"צים (3.40) ($p=.001$). בהמשך לכך, נמצא כי הרווחה הסובייקטיבית הגבוהה ביותר הינה בקרב משתתפי החינוך הבלתי פורמלי הקבוצתי (8.51) ($p=.017$). בהמשך לכך נמצא הבדל ברמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות בין הקבוצות ($p=.003$), כאשר נוער ששותף במנהיגות חרבות ברזל ($M=3.15$) וכן מש"צים (3.08) הפגינו את הרמה הגבוהה ביותר בהשוואה לקבוצות האחרות.

מבחינת סגנונות החוסן, נמצא שימוש יחסית אחיד במגוון סגנונות החוסן והתמודדות בכל קבוצה. סגנון ההתמודדות הנפוץ ביותר באופן יחסי בקרב מנהיגות נוער (24.2%), נובה (35.9%) ומש"צים (21.4%) הינו דמיון. כמו כן נמצא כי הסגנון הנפוץ ביותר בקרב חינוך בלתי פורמלי אישי הוא קוגניציה (21.7%). הסגנון הנפוץ ביותר בקרב הנוער חינוך בלתי פורמלי קבוצתי הינו פעילות גופנית (25%). בקרב מש"צים נמצא גם סגנון התמודדות של פעילות גופנית (23.5%).

עוד נמצאו הבדלים בין הקבוצות בהתנהלות ברשת. בפרט, בני נוער שלא השתתפו בפעילויות של החינוך הבלתי פורמלי דיווחו על הזמן הרב ביותר ברשת באופן כללי (6.29), פאסיבי (4.05) ואקטיבי (3.22). בהמשך לכך, משתתפי הנוב"ה דיווחו על מעורבות וניטור הורי ברשת הגבוהים ביותר (3.13). מנהיגות נוער חרבות ברזל דיווחו על הרמה הגבוהה ביותר של חשיפה לתכני מלחמה (3.28).

טבלה מס' 3 מפרטת את תחומי התנדבות הנוער בקבוצות השונות. רמת ההתנדבות הגבוהה ביותר נמצאה בקרב משתתפי הנוב"ה (2.35) בהשוואה לקבוצות האחרות ($p=.001$).

טבלה 2: סטטיסטיקה תיאורית של כלל משתני המחקר בין קבוצות המחקר העיקריות

p	מש"צים N=98	נוב"ה N=39	מנהיגות נוער חרבות ברזל N=66	חינוך בלתי פורמלי קבוצתי N=24	חינוך בלתי פורמלי אישי N=46	לא משתתף N=50	N
							ערכים
0.422	4.16 (0.64)	4.20 (0.45)	4.00 (0.64)	4.00 (0.58)	4.04 (0.63)	4.02 (0.61)	• פתיחות לשינוי
0.006	3.55 (0.65)	3.60 (0.47)	3.61 (0.57)	4.08 (0.50)	3.67 (0.63)	3.84 (0.53)	• רצון לשימור
0.760	3.90 (0.74)	3.94 (0.48)	4.07 (0.62)	3.95 (0.49)	4.00 (0.66)	3.95 (0.56)	• שאיפה לקידום העצמי
0.088	4.31 (0.47)	4.29 (0.45)	4.15 (0.52)	4.03 (0.35)	4.09 (0.68)	4.08 (0.46)	• התעלות מעל העצמי
0.102	4.84 (1.00)	4.80 (1.56)	4.79(1.00)	4.79 (0.92)	4.35 (1.18)	4.39 (1.12)	התנהגות פרו- חברתית
0.001	3.40 (0.69)	3.32 (0.65)	3.44 (0.64)	3.12 (0.49)	3.01 (0.65)	3.13 (0.52)	אמפתיה
0.017	6.82 (2.11)	7.50 (1.78)	7.54 (1.91)	8.51 (1.75)	7.30 (1.92)	7.27 (1.89)	רווחה נפשית

p	מש"צים	נוב"ה	מנהיגות נוער חרבות ברזל	חינוך בלתי פורמלי קבוצתי	חינוך בלתי פורמלי אישי	לא משתתף	
0.003	3.08 (1.00)	2.94 (1.16)	3.15 (1.04)	2.68 (0.93)	2.29 (1.27)	2.64 (1.07)	רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות
.173							סגנונות חוסן והתמודדות
	11 (11.2%)	1 (2.6%)	10 (15.2%)	3 (12.5%)	9 (19.6%)	6 (12%)	Affect
	6 (6.1%)	4 (10.3%)	4 (6.1%)	3 (12.5%)	9 (19.6%)	6 (12%)	Belief
	18 (18.4%)	10 (25.6%)	8 (12.1%)	3 (12.5%)	10 (21.7%)	5 (10%)	Cognition
	21 (21.4%)	14 (35.9%)	16 (24.2%)	5 (20.8%)	6 (13.0%)	9 (18%)	Imagination
	23 (23.5%)	6 (15.4%)	11 (16.7%)	6 (25%)	6 (13.0%)	11 (22%)	Physiology
	19 (19.4%)	4 (10.3%)	17 (25.8%)	4 (16.7%)	6 (13.0%)	13 (26%)	Social
0.001	2.21 (0.88)	2.35 (1.05)	2.06 (0.74)	1.88 (1.01)	1.74 (0.78)	1.59 (0.77)	פנאי והתנדבות חרבות ברזל
							התנהלות ברשת
0.007	5.08 (2.00)	4.88 (1.72)	5.60 (1.98)	5.28 (2.02)	5.63 (1.60)	6.29 (1.90)	• זמן כולל אונליין
0.037	3.00 (1.70)	2.95 (1.41)	3.29 (1.66)	2.94 (1.50)	3.41 (1.75)	4.05 (1.71)	• זמן פאסיבי אונליין
0.018	2.42 (1.34)	2.43 (0.97)	2.60 (1.38)	2.24 (0.96)	3.04 (1.48)	3.22 (1.41)	• זמן אקטיבי אונליין
0.011	2.82 (0.74)	3.13 (0.83)	3.05 (0.80)	3.04 (0.73)	2.53 (0.86)	2.79 (0.94)	• ניטור הורי ברשת
0.017	3.02 (0.97)	3.47 (0.96)	3.28 (1.00)	3.03 (0.88)	2.67 (1.08)	2.93 (1.21)	• חשיפה לתוכן מלחמה

הערה: במודגש הממוצע שהינו הגבוה ביותר במובהק סטטיסטית.

טבלה 3: מעורבות חברתית/התנדבות בעת חרבות ברזל (1 לא משתתף/ת, 2 השתתפתי פעם אחת בחרבות ברזל, 3 השתתפתי פעמים בודדות בחרבות ברזל 4 משתתף/ת בקביעות פעם בשבוע 5 משתתף/ת בקביעות כמה פעמים בשבוע 6 משתתף/ת כל יום)

משצים		נוב"ה		מנהיגות נוער חרבות ברזל		חינוך בלתי פורמלי קבוצתי		חינוך בלתי פורמלי אישי		לא משתתף בחנב"פ		כלל המדגם		
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
1.48	2.72	1.46	2.92	1.14	2.39	1.08	2.04	1.13	2.04	1.53	2.06	1.38	2.43	איסוף/ אריזת מזון
1.54	2.82	1.74	2.74	1.59	2.76	1.42	1.75	1.36	1.80	0.83	1.26	1.57	2.33	הדרכת חניכים/ות
1.15	2.03	0.89	2.00	0.99	1.59	1.02	1.50	1.04	1.65	1.22	1.46	1.09	1.76	חקלאות
1.78	4.06	1.86	3.82	1.80	3.17	1.88	3.67	1.83	3.07	1.91	3.06	1.87	3.52	טיפול בבני המשפחה (אחים וכו')
1.20	1.44	1.35	1.64	1.29	1.55	1.18	1.54	0.89	1.43	1.27	1.46	1.20	1.50	מוקד חירום טלפוני
1.26	1.66	1.83	3.05	1.19	1.58	1.02	1.50	1.22	1.63	1.03	1.42	1.36	1.76	התנדבות מקוננת
1.28	1.55	1.41	1.62	1.70	1.98	1.10	1.50	1.51	1.80	0.77	1.24	1.36	1.63	מד"א/ כיבוי אש
1.35	1.88	1.42	2.08	1.38	1.98	1.20	1.71	1.41	1.78	0.74	1.24	1.30	1.80	סיוע במוקד ציוד לחייילים/ות
1.48	2.22	1.33	2.10	1.28	1.70	1.22	1.54	0.84	1.46	1.03	1.44	1.29	1.82	סיוע בבת"ס יסודיים/גני ילדים
1.45	1.99	1.14	1.90	1.19	1.86	1.24	1.83	0.94	1.46	0.88	1.38	1.21	1.77	סיוע למפונים
1.22	1.98	1.33	1.90	1.27	1.89	1.16	1.71	1.14	1.61	0.92	1.36	1.20	1.78	פעילות עם קשישים

3.2. השוואה בין נוער שמשותף בתוכניות החינוך הבלתי פורמליות לבין נוער שאינו משותף

השערת המחקר הראשונה טענה כי בני ובנות נוער שמשותפים בתוכניות החינוך הבלתי פורמליות, ו/או מתנדבים בפעילות פרו-חברתית משמעותית, ימצאו כבעלי מנגנונים חזקים יותר של חוסן ובעלי התנהלות סתגלנית יותר לאירועי המלחמה, מאשר חבריהם שאינם עוסקים בפעילות פרו-חברתית משמעותית. בנוסף, אנו שיערנו כי הם ימצאו כבעלי גורמי סיכון מופחתים מחבריהם בשתי הקבוצות האחרות. כלומר לחברי מדגם הנוב"ה העוסק בפעילות הסברתית התנדבותית, נמצא מנגנונים חזקים של חוסן והפחתה של גורמי סיכון.

טבלה 4 מציגה את ההשוואה במשתני המחקר בין נבדקים שדיווחו שאינם משותפים כלל בתוכניות פנאי במערכות החינוך הבלתי פורמליות לבין נבדקים המשתתפים בפעילות כזו.

נמצאו מספר הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

בנוגע לערכים, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בערך "שמרנות", כאשר רמת השמרנות הממוצעת בקבוצה שאינה פעילה בחינוך הבלתי פורמלי הייתה גבוהה יותר (ממוצע=3.86, ס.ת. = 0.54) לעומת הקבוצה שפעילה בחינוך הבלתי פורמלי (ממוצע=3.64, ס.ת. = 0.60) לעומת הקבוצה שפעילה עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $p < 0.05$, $t(2.47) =$, וגודל אפקט 0.38.

בנוגע למשתנה "פנאי", נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות כאשר רמת הפנאי הממוצעת בקבוצה שאינה פעילה בחינוך הבלתי פורמלי הייתה נמוכה יותר (ממוצע=1.58, ס.ת. = 0.76) לעומת הקבוצה שפעילה בחינוך הבלתי פורמלי (ממוצע=2.09, ס.ת. = 0.88) עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $p < 0.001$, $t(3.81) =$, וגודל אפקט 0.59.

בנוגע לזמן הכולל אונליין, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות כאשר הזמן הכולל הממוצע בקבוצה שאינה פעילה בחינוך הבלתי פורמלי היה גבוה יותר (ממוצע=6.29, ס.ת. = 1.90) לעומת הקבוצה שפעילה בחינוך הבלתי פורמלי (ממוצע=5.30, ס.ת. = 1.88) עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $p < 0.01$, $t(3.31) =$, וגודל אפקט 0.53.

כמו כן נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בערך "זמן פסיבי", כאשר הזמן הפסיבי הממוצע בקבוצה שאינה פעילה בחינוך הבלתי פורמלי היה גבוה יותר (ממוצע=3.94, ס.ת. = 1.77) לעומת הקבוצה שפעילה בחינוך הבלתי פורמלי (ממוצע=3.06, ס.ת. = 1.65) עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $p < 0.01$, $t(3.43) =$, וגודל אפקט 0.53.

לבסוף, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בזמן האקטיבי, כאשר הזמן האקטיבי הממוצע בקבוצה שאינה פעילה בחינוך הבלתי פורמלי היה גבוה יותר (ממוצע=3.15, ס.ת. = 1.43) לעומת הקבוצה שפעילה בחינוך הבלתי פורמלי (ממוצע=2.52, ס.ת. = 1.34) עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $p < 0.01$, $t(3.04) =$, וגודל אפקט 0.47.

בבדיקת הבדלים בסגנונות ההתמודדות בין הקבוצות, נמצא כי הסגנון הנפוץ ביותר בקרב אלו שאינם משותפים כלל במערכות החינוך הבלתי פורמליות הינו Social (26.0%) בעוד שאלו שמשותפים משתמשים יותר ב-Imagination (22.7%). לא נמצא הבדל מובהק.

על מנת לבחון את הקשרים בין רמת ההשתתפות לבין משתני המחקר, חושבו מתאמי ספירמן בין רמת ההשתתפות לבין משתני המחקר. ראו טבלה 5. הממצאים הראו קשר שלילי חלש בין רמת ההשתתפות לבין ערך השמרנות ($r=-0.17, p<.01$). בנוסף לכך, נמצא קשר חיובי חלש בין רמת ההשתתפות לבין ערכי ההתעלות מעל העצמי ($r=0.14, p<.05$). כלומר, ככל שבני הנוער בעלי ערך שמרנות נמוך יותר וכן בעלי ערכי התעלות מעל העצמי גבוה יותר, כך רמת ההשתתפות בפעילות חינוכית בלתי פורמלית גבוהה יותר.

עוד נמצאו קשרים חיוביים בין רמת ההשתתפות לבין התנהגות פרו-חברתית ($r=0.17, p<.01$) וגם רמת האמפתיה ($r=0.18, p<.01$). בנוגע למשתנה שימוש בסגנונות חוסן, נמצא קשר חיובי חלש ($r=0.22, p<.001$). בנוגע למשתנה "פנאי", נמצא קשר חיובי בינוני ($r=0.27, p<.001$).

בנוגע לקשרים בין רמת ההשתתפות לבין התנהגות ברשת, נמצאו קשרים שליליים בין רמת ההשתתפות לבין זמן אונליין כללי ($r=-0.21, p<.001$), זמן פסיבי אונליין ($r=-0.17, p<.01$), וזמן אקטיבי אונליין ($r=-0.21, p<.001$). כלומר, באופן כללי, ככל שרמת ההשתתפות גבוהה יותר, כך הזמן אונליין ברשת נמוך יותר. עוד נמצא כי ככל שרמת ההשתתפות גבוהה יותר, כך המעקב ההורי אחרי זמן אונליין חזקה יותר ($r=0.15, p<.01$).

בנוגע לחשיפה ל"תוכן מלחמתי", נמצא קשר חיובי חלש ($r=0.17, p<.01$), כלומר ככל שרמת ההשתתפות גבוהה יותר כך החשיפה לתוכן מלחמה גבוהה יותר.

טבלה 4: השוואה במשתני המחקר בין משתתפים ושאנים בתוכניות פנאי בחינוך הבלתי פורמלי

משתנה	אינם פעילים בחינוך בלתי פורמלי	פעילים בחינוך בלתי פורמלי	t	P	גודל אפקט
N	N=50	N=273			
ערכים	ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)			
• פתיחות לשינוי	4.01 (0.60)	4.12 (0.61)	-1.14	0.25	0.18
• רצון לשימור	3.86 (0.54)	3.64 (0.60)	2.47	0.01	0.38
• שאיפה לקידום העצמי	3.94 (0.56)	3.97 (0.61)	-0.39	0.70	0.06
• התעלות מעל העצמי	4.10 (0.47)	4.21 (0.51)	-1.38	0.17	0.21
התנהגות פרו-חברתית	4.40 (1.11)	4.70 (1.17)	-1.69	0.09	0.26
אמפתיה	3.12 (0.52)	3.29 (0.65)	-1.80	0.07	0.28
רווחה נפשית	7.27 (1.82)	7.43 (1.83)	-0.58	0.56	0.09
רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות	2.57 (1.12)	2.89 (1.17)	-1.77	0.08	0.27
סגנונות חוסן והתמודדות	N (%)	N (%)	X ²	P	-
			3.71	.584	
Affect	6 (12.0%)	23 (12.5%)			
Belief	6 (12.0%)	26 (9.5%)			
Cognition	5 (10.0%)	49 (17.9%)			
Imagination	9 (18.0%)	62 (22.7%)			

משתנה	אינם פעילים בחינוך בלתי פורמלי	פעילים בחינוך בלתי פורמלי	t	P	גודל אפקט
Physiology	11 (22.0%)	52 (19.0%)			
Social	13 (26.0%)	50 (18.3%)			
	ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)			
פנאי והתנדבות חרבות ברזל	1.58 (0.76)	2.09 (0.88)	-3.81	<0.001	0.59
התנהלות ברשת					
• זמן כולל אונליין	6.29 (1.90)	5.30 (1.88)	3.31	<0.001	0.53
• זמן פאסיבי אונליין	3.94 (1.77)	3.06 (1.65)	3.43	<0.001	0.53
• זמן אקטיבי אונליין	3.15 (1.43)	2.52 (1.34)	3.04	<0.001	0.47
• מעורבות ופיקוח הורים ברשת	2.76 (0.93)	2.85 (0.84)	-0.68	0.50	0.10
• חשיפה לתוכן מלחמה	2.88 (1.23)	3.07 (1.02)	-1.19	0.24	0.18

טבלה 5: קשרים בין רמת ההשתתפות בפעילות של החינוך הבלתי פורמלי לבין משתני המחקר

משתנה	עוצמת קשר ספירמן (r)	מובהקות (p)
ערכים		
פתיחות לשינוי	0.12	0.04
רצון לשימור	-0.18	<.001
שאיפה לקידום העצמי	-0.03	0.56
התעלות מעל העצמי	0.15	0.01
התנהגות פרו- חברתית	0.19	<.001
אמפתיה	0.20	<.001
רווחה נפשית	0.02	0.74
רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות	0.22	<.001
פנאי והתנדבות חרבות ברזל	0.28	<.001
התנהלות ברשת		
זמן כולל אונליין	-0.24	<.001
זמן פאסיבי אונליין	-0.18	<.001
זמן אקטיבי אונליין	-0.21	<.001
מעורבות וניטור הורי ברשת	0.17	<.001
חשיפה לתוכן מלחמה	0.19	<.001

3.3. קשרים בין פינוי מהבית בעקבות המלחמה לבין משתני המחקר

ההשערה השנייה במחקר טענה כי ככל שהחשיפה לטראומה בקרב התלמידים תהיה גדולה יותר, כך לפעילויות החינוך הבלתי פורמליות תהיה תרומה גדולה יותר לחוסן הנפשי של הפרט. כלומר לפעילויות החינוך הבלתי פורמליות תהיה תרומה גדולה יותר לחוסן הנפשי של הפרט בקרב יישובי 0-7 ק"מ, ולאחריו בקרב משתתפי מיזם נוב"ה ולבסוף בקרב מרכז הארץ. השערה זו נשענת על חשיבות החינוך הבלתי פורמלי ביצירת הון חברתי, משענת קהילתית ושכלול הרשתות החברתיות של הפרט.

על מנת לבחון קשרים בין פינוי מהבית לבין משתני המחקר, נערכו מבחני T לשני מדגמים בלתי תלויים. טבלה 6 מציגה את ההשוואה במשתני המחקר בין נבדקים שפוננו מבתיים (0-7 ק"מ מהגבול) לבין נבדקים שלא פוננו מבתיים (ישוב מרובה אזעקות וישוב ללא אזעקות). נמצאו מספר הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בנוגע למשתנה "רווחה סובייקטיבית", נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות, כאשר ממוצע הקבוצה הלא מפונה היה 7.50 (1.76) וממוצע הקבוצה המפונה היה 6.84 (2.15), עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $t(2.27) = p < 0.05$, וגודל אפקט 0.36.

עוד נמצא הבדל בין הקבוצות ברמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות, כאשר ממוצע הקבוצה הלא מפונה היה 2.77 (1.18) וממוצע הקבוצה המפונה היה 3.28 (0.95), עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $t(2.75) = p < 0.01$, וגודל אפקט 0.44- בנוסף, נמצא הבדל מובהק בפעילויות פנאי, כאשר ממוצע הקבוצה הלא מפונה היה 2.06 (0.89) וממוצע הקבוצה המפונה היה 1.70 (0.75), עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $t(2.58) = p < 0.01$, וגודל אפקט 0.41.

בבחינת הבדלים בפעילות ברשת, נמצא כי הנבדקים בקבוצה הלא מפונה דיווחו על זמן פאסיבי אונליין נמוך יותר, עם ממוצע של 3.08 (1.64) בהשוואה לממוצע הקבוצה המפונה היה 3.90 (1.91), עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $t(3.04) = p < 0.01$, וגודל אפקט 0.49. עוד נמצא כי הנבדקים בקבוצה הלא-מפונה דיווחו על רמת חשיפה נמוכה יותר לתוכן מלחמתי, (ממוצע = 2.95, ס.ת. = 1.03) בהשוואה לקבוצה המפונה (ממוצע = 3.58, ס.ת. = 1.10), עם תוצאה מובהקת סטטיסטית, $t(3.79) = p < 0.001$, וגודל אפקט 0.61.

בבדיקת הבדלים בסגנונות ההתמודדות בין הקבוצות, נמצא כי הסגנון הנפוץ ביותר בקרב המפונים והלא מפונים הינו Imagination (21.2% בקרב הלא-מפונים ו-26.7% בקרב המפונים). יחד עם זאת, נמצא כי האינס ממונים משתמשים באופן מובהק יותר בסגנון Belief (11.2%) ו-Cognition (18.7%) לעומת המפונים (2.2% ו-4.4% בהתאמה). הבדל זה נמצא מובהק.

בשאר המשתנים לא נמצאו הבדלים מובהקים.

טבלה 6: השוואה בין מפונים לאלו שאינם מפונים במשתני המחקר

משתנה	אינם מפונים N=278	מפונים N=45	t	P	גודל אפקט
ערכים	ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)			
• פתיחות לשינוי	4.12 (0.59)	4.02 (0.73)	0.96	0.34	0.15
• רצון לשימור	3.66 (0.59)	3.72 (0.64)	-0.59	0.56	-0.09
• שאיפה לקידום העצמי	3.95 (0.60)	4.06 (0.60)	-1.15	0.25	-0.19
• התעלות מעל העצמי	4.21 (0.49)	4.08 (0.55)	1.52	0.13	0.24
התנהגות פרו- חברתית	4.61 (1.23)	4.89 (0.67)	-1.44	0.15	-0.23
אמפתיה	3.25 (0.64)	3.36 (0.58)	-1.07	0.28	-0.17
רווחה נפשית	7.50 (1.76)	6.84 (2.15)	2.27	0.02	0.36
רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות	2.77 (1.18)	3.28 (0.95)	-2.75	0.01	-0.44
סגנונות חוסן והתמודדות	N (%)	N (%)	X ²	P	
			14.69	.012	
Affect	29 (10.4%)	11 (24.4%)			
Belief	31 (11.2%)	1 (2.2%)			
Cognition	52 (18.7%)	2 (4.4%)			
Imagination	59 (21.2%)	12 (26.7%)			
Physiology	53 (19.1%)	10 (22.2%)			
Social	54 (19.4%)	9 (20.0%)			

משתנה	אינם מפונים ממוצע (ס.ת.)	מפונים ממוצע (ס.ת.)	t	P	גודל אפקט
פנאי והתנדבות חרבות ברזל התנהלות ברשת	2.06 (0.89)	1.70 (0.75)	2.58	0.01	0.41
• זמן כולל אונליין	5.40 (1.87)	5.88 (2.12)	-1.49	0.14	-0.25
• זמן פאסיבי אונליין	3.08 (1.64)	3.90 (1.91)	-3.04	<0.001	-0.49
• זמן אקטיבי אונליין	2.58 (1.36)	2.85 (1.45)	-1.22	0.22	-0.20
• ניטור הורי ברשת	2.83 (0.86)	2.91 (0.78)	-0.62	0.54	-0.10
• חשיפה לתוכן מלחמה	2.95 (1.03)	3.58 (1.10)	-3.79	<0.001	-0.61

3.4. השוואה בתושבים שאינם מפונים בין חשיפה גבוהה לאירועי מלחמה (יישוב מרובה אזעקות) לבין חשיפה נמוכה (יישוב ללא אזעקות)

על מנת לבחון את השפעתה של חשיפה לאירועי מלחמה, נערכה השוואה בין תושבים שאינם מפונים בין חשיפה גבוהה לאירועי מלחמה (יישוב מרובה אזעקות) לבין חשיפה נמוכה (יישוב ללא אזעקות). טבלה 7 מציגה ממצאים אלו. נמצאו מספר ממצאים חשובים. ראשית, נמצא כי בני נוער ביישוב ללא אזעקות דיווחו על התנהגות פרו-חברתית גבוהה יותר (ממוצע = 4.63, סטיית תקן = 1.18) בהשוואה לבני הנוער ביישוב מרובה (ממוצע = 4.09, סטיית תקן = 1.30), $t(142) = 2.40, p = 0.02$, עם גודל אפקט ברמה בינונית (0.44).

בהמשך לכך, נמצא גם כי בני הנוער ביישוב ללא אזעקות הינם בעלי רמת אמפתיה גבוהה יותר (ממוצע = 3.35, סטיית תקן = 0.61) בהשוואה לבני הנוער ביישוב מרובה אזעקות (ממוצע = 2.97, סטיית תקן = 0.52), $t(142) = 3.78, p < 0.01$, עם גודל אפקט בינוני (0.69). בהמשך לכך, נמצא כי בני הנוער ביישוב ללא אזעקות דיווחו על רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות גבוהה יותר (ממוצע = 2.74, סטיית תקן = 1.24) בהשוואה לבני הנוער ביישוב מרובה אזעקות (ממוצע = 2.21, סטיית תקן = 1.18), $t(142) = 2.39, p = 0.02$, עם גודל אפקט ברמה בינונית (0.44).

בבדיקת הבדלים בסגנונות ההתמודדות בין הקבוצות, נמצא כי הסגנונות הנפוצים ביותר בקרב הנוער ביישוב מרובה אזעקות הינם Social (22.0%) ו-Imagination (26.0%), בעוד שהסגנונות הנפוצים ביותר בקרב הנוער ביישוב מרובה אזעקות הינם Belief (21.8%) ו-Social (20.5%). הבדל זה לא נמצא מובהק.

לבסוף, נמצא כי בני הנוער ביישוב מרובה אזעקות דיווחו על זמן אונליין פעיל גבוה יותר (ממוצע = 3.13, סטיית תקן = 1.55) בהשוואה לבני הנוער ביישוב ללא אזעקות (ממוצע = 2.28, סטיית תקן = 1.37), $t(142) = -3.17, p < 0.01$, בגודל אפקט בינוני (0.58).

טבלה 7: השוואה בין חשיפה גבוהה לאיום במלחמה (ישוב מרובה אזעקות) לבין חשיפה נמוכה לאיום (ישוב ללא אזעקות) בקרב נוער שאינו מפונה

גודל אפקט	P	t	חשיפה גבוהה (ישוב מרובה אזעקות)	חשיפה נמוכה (ישוב אזעקה בודדת)	משתנה
			N=78	N=50	
			ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)	
ערכים					
-0.12	0.5	-0.68	4.07 (0.52)	4.00 (0.66)	• פתיחות לשינוי
-0.16	0.38	-0.89	3.79 (0.52)	3.70 (0.67)	• רצון לשימור
0.15	0.42	0.81	3.94 (0.63)	4.03 (0.54)	• שאיפה לקידום העצמי
0.12	0.5	0.68	4.08 (0.54)	4.14 (0.44)	• התעלות מעל העצמי
0.44	0.02	2.4	4.09 (1.30)	4.63 (1.18)	התנהגות פרו-חברתית
0.69	0	3.78	2.97 (0.52)	3.35 (0.61)	אמפטיה
0.29	0.12	1.57	7.37 (1.82)	7.84 (1.34)	רווחה נפשית
0.44	0.02	2.39	2.21 (1.18)	2.74 (1.24)	רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות
	P	X²	N (%)	N (%)	סגנונות חוסן והתמודדות
	.291	6.16			
			10 (12.8%)	6 (12.0%)	Affect
			17 (21.8%)	4 (8.0%)	Belief
			12 (15.4%)	8 (16.0%)	Cognition

משתנה	חשיפה נמוכה (יישוב אזקה בודדת)	חשיפה גבוהה (יישוב מרובה אזעקות)	t	P	גודל אפקט
Imagination	11 (22.0%)	9 (11.5%)			
Physiology	8 (16.0%)	14 (17.9%)			
Social	13 (26.0%)	16 (20.5%)			
	ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)			
פנאי והתנדבות חרבות ברזל	1.92 (0.79)	1.86 (0.94)	0.38	0.7	0.07
התנהלות ברשת					
• זמן כולל אונליין	5.92 (1.74)	5.67 (1.90)	0.69	0.49	0.14
• זמן פאסיבי אונליין	2.95 (1.70)	3.40 (1.66)	-1.48	0.14	-0.27
• זמן אקטיבי אונליין	2.28 (1.37)	3.13 (1.55)	-3.17	0	-0.58
• ניטור הורי ברשת	2.79 (0.93)	2.67 (0.92)	0.74	0.46	0.14
• חשיפה לתוכן מלחמה	2.84 (1.04)	2.64 (1.10)	1.02	0.31	0.19

3.5. מודל רב משתני לניבוי שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות וכן רווחה נפשית

בוצע מודל רב משתני (רגרסיה לינארית) לניבוי רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות באמצעות משתני המחקר. מודל זה חושב עבור בני נוער המשתתפים בפעילות חינוכית בלתי פורמלית לעומת בני נוער שאינם משתתפים בפעילות חינוכית בלתי פורמלית.

הממצאים בטבלה 8 מראים שמודל הרגרסיה נמצא מנבא יותר שימוש במגוון סגנונות חוסן בקרב המשתתפים בפעילות חינוך בלתי פורמלית (37.1%) לעומת אלו שאינם משתתפים (29.1%). בפרט נמצא כי רק בקרב המשתתפים בפעילות בלתי פורמלית, חוסן גבוה נובא ע"י התנהגות פרו חברתית ($\beta=.42, p<.01$), אמפתיה ($\beta=.25, p<.01$), רווחה נפשית ($\beta=.12, p<.01$), פנאי והתנדבות ($\beta=.23, p<.01$), וזמן אונליין כולל גבוה ($\beta=.13, p<.01$) (ראה טבלה 7).

טבלה 8: מקדמים מתוקננים (ביטא) לניבוי רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות

משתנה	לא משתתפים	משתתפים
פתיחות לשינוי	0.015	-0.141
רצון לשימור	-0.171	-0.064
שאיפה לקידום העצמי	-0.034	0.047
התעלות מעל העצמי	-0.057	-0.075
התנהגות פרו-חברתית	0.607**	0.420**
אמפתיה	0.068	0.249**
רווחה נפשית	-0.061	0.121*
פנאי והתנדבות חרבות ברזל	0.190	0.229**
זמן אונליין כולל	0.090	0.128*
אחוז שונות מוסברת	29.1%**	37.1%**

* $p<.05$, ** $p<.01$

בניבוי רווחה נפשית, טבלה 9, נמצא כי בקרב משתתפים בפעילויות החינוך הבלתי פורמלי, נמצא קשר חיובי בין פעילויות פנאי לבין רווחה נפשית ($\beta=.50, p<.01$), וכן קשר חיובי בין זמן כולל אונליין לבין רווחה נפשית ($\beta=.22, p<.01$).

לעומת זאת, בקרב הלא-משתתפים נמצאו קשרים חיוביים בין אמפתיה ($\beta=.20, p<.01$), פנאי ($\beta=.15, p<.01$) ורמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות ($\beta=.17, p<.01$) לבין רווחה נפשית. המודל הסביר יותר שונות בקרב המשתתפים (8.4%) לעומת הלא-משתתפים (4%) (ראה טבלה 9).

טבלה 9: מקדמים מתוקננים (ביטא) לניבוי רווחה נפשית

משתתפים	לא משתתפים	משתנה
0.042	0.127	פתיחות לשינוי
0.188	0.058	רצון לשימור
0.275	0.079	שאיפה לקידום העצמי
0.237	0.168	התעלות מעל העצמי
0.285	0.089	התנהגות פרו-חברתית
0.193	0.204*	אמפתיה
0.171	0.167*	רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות
0.501**	0.149*	פנאי והתנדבות חרבות ברזל
0.222*	0.073	זמן אונליין כולל
8.4%*	4%*	אחוז שונות מוסברת

* $p < .05$, ** $p < .01$

4. ממצאים איכותניים

במונחים של מודל החוסן הרב-ממדי (להד, 2010) ניתן לסווג את ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי כתואמת את סגנון ההתמודדות 'גוף' שמבטא פעילות אקטיבית, תרגול גופני, פעילות פיזית, עשייה ממוקדת בבעיה, או עשייה לשם עשייה. יחד עם זה בניתוח המשמעויות שמייחסים המשתתפים להשתתפות זו ניתן היה לראות שמשתתפים שונים מייחסים להשתתפותם משמעויות שונות. בטבלה 11 שלהלן יוצגו מספר היגדים של המשתתפים בחלוקה לפי גש"ר מאח"ד.

טבלה 10: סיווג היגדים משאלות פתוחות במחקר לפי מודל החוסן הרב ממדי

היגדים מדגימים	סגנון התמודדות
<ul style="list-style-type: none"> - "בגלל שגם כשהתקופה קשה צריך עדיין להשתתף בדברים ולהיות פעיל למרות הקושי" - "המש"צים השפיע עלי מבחינה פיזית ומנטלית, למדתי לבנות דברים, להכין אוכל, לשרוד בטבע" - "וזה גם חוויה כיפית ולימוד בנייה מחנאית" 	ג- גוף
<ul style="list-style-type: none"> - "כי יש הרבה שקרים ברשת ואני לא רוצה שהמדינה תתפרק וישלחו את כולנו לאירופה ותתחיל שואה שניה" - "חשוב לי להסביר ולשנות את הדעה של אנשים על ישראל" - "לשפוך אמת על המצב" - "אני במד"א בשביל להציל חיי אדם שעוד אפשר להציל כי בשביעי לעשירי לא היה אפשר עוד להציל אותם" - "להצטרף למש"צים היה אחד הדברים הכי טובים שעשיתי בשביל עצמי כי יצאתי מאזור הנוחות שלי ברמות, ויצאה מאזור הנוחות זה אחד מהדברים שהכי עוזרים לי להתפתח מכל מיני בחינות". 	ש- שכל
<ul style="list-style-type: none"> - "זה נותן הרגשה טובה ואני שמחה לשמוע שאני עוזרת למי שצריך עזרה" - "...לעזור גם למפונים וחילים, אני עושה את זה כי זה גורם לי טוב" - "לפעמים זה כיף לצאת ולעזור" - "זה גורם לי לאושר לראות אותם" - "השתתפתי בקורס בסיסי אדיר של משצים וזה השפיע עלי בכך שזה עשה לי כיף בלב ולקום בבוקר תמיד לאנרגיות ושירים... והכייף כףף!!! זה המוראליססס!! כי זה באמת הבית השני שלי". 	ר- רגש
<ul style="list-style-type: none"> - "כי לפי דעתי חשוב להיות מעורבים ולעזור כמה שאפשר" - "בלי קשר למלחמה אני אוהב לתת מעצמי בלי הצורך לבקש תמורה" - "המניע שלי להתנדב הוא לתת מעצמי יותר לאדם שזקוק, זו המשימה הלאומית שלנו, אני רוצה לתרם לנוער ולקהילה ולעשות שינוי לטובה". - "לא רק מאז המלחמה, תמיד חשוב לתת מעצמך לאחרים ככה עובדת חברה כדי שיגיע לך טוב אתה חייב לעשות טוב לאחרים כדי שהחברה תעבוד תהיה טוב ותעבוד גם אתה!" - "ומוציאה את הבן אדם בסוף הקורסים בגרסה הכי טובה של עצמו" 	מ"א- מערכת אמונות
<ul style="list-style-type: none"> - "לעזור לחברה" - "בגלל שזה קרוב משפחה וצריך לעזור לקרובים לנו" - "וזה עושה לי טוב ושמה להיפגש עם עוד אנשים ולנשום אוויר" 	ח – חברתי
<ul style="list-style-type: none"> - "אני אוהבת להתנדב כי זה מרגיע" - "לתמוך בחילים הגיבורים שלנו וזה גם קצת לנקות את הנפש שלך" - "בחרתי להתנדב כי זה גם עוזר לשכוח לכמה שעות" - "כדי להרחיק את המחשבות שלי מהמלחמה" - "המש"צים זה מעסיק אותי ממחשבות ועוזר לי לסדר את היום שלי" 	ד – דמיון

5. דיון מסכם

הדיון המסכם יתייחס להשערות המחקר ויפרט המלצות יישומיות.

ההשערה הראשונה שהבחינה בין משתתפים ולא משתתפים בפעילו פרו-חברתית אוששה. בני ובנות נוער שמשותתפים בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי נמצאו כבעלי מנגנונים חזקים יותר של חוסן ובעלי התנהלות סתגלנית יותר לאירועי המלחמה. מניתוח כלל המדגם עולה שנוער שמשותתף בתוכניות מנהיגות נוער דיווחו על רמה גבוהה יותר של שימוש במגוון סגנונות חוסן, ובאופן ספציפי נמצא שימוש גבוה יותר במגוון סגנונות חוסן בקרב מנהיגות נוער ומש"צים, ולא רחוק מהם נוער מתוכנית נוב"ה. בהתאמה גם אוששה ההנחה שלחברי תוכנית נוב"ה, שהיו עסוקים בפעילות הסברתית התנדבותית במלחמה, נמצאו מנגנונים חזקים של חוסן והפחתה של גורמי סיכון.

הממצאים הללו, שמלמדים על **חוסן של הנוער המעורב בחינוך הבלתי פורמלי ובתוכניות מנהיגות**, מאששים מחקר עדכני אחר שנערך בעת שיגרה והשווה בין נוער שמשותתף ולא משותתף במועצות התלמידים והנוער ומצא שקבוצות נוער העוסקות במנהיגות ובמעורבות באופן קבוע, אינן זקוקות לחוסן הקהילתי כמתווך בין משתנים שונים למעורבות האזרחית. ההסבר טמון ככל הנראה במעורבותם האזרחית הקבועה של קבוצות אלה, הדורשת מהן עיסוק תמידי בקונפליקטים חברתיים ובינאישיים, ניגודי אינטרסים והתנגשויות זהויות לטובת הכלל. מכאן, שמנהיגות ומעורבות ממושכת בקבוצות מנהיגות הנוער מאפשרת לחוסן הקהילתי להיות עוד משתנה בעל חשיבות, אך לא זה שבלעדיו משתנים אחרים לא יפעלו לטובת מעורבות הנוער (Asherov & Gross, 2024). תרומת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי לניבוי חוסן גם תואמת את מודל חוסן הנוערים (הראל-פיש, 2014). המודל שעוסק בדפוסי התנהגויות סיכון ומדדי נשירה סמויה מתמקד בסביבה הבית ספרית ומפרט את ארבעת מחוללי ה-well being: 1. הימצאותו של מבוגר משמעותי בחיי הילד; 2. חוויה יומיומית חיובית בבית הספר; 3. הרגשה של ערך עצמי; 4. הרגשה של מחוברות חברתית בריאה. ארבעת מאפיינים אלו תואמים את הפדגוגיה החברתית שמאפיינת את החינוך הבלתי פורמלי (גרינבוים-גוטמן, 2022; מיכאלי, 2017) ובהלימה לצירי השפעת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי (גרוס וגולדרט, 2017). לפי מודל "חוסן נעורים", ילד שחווה את ארבעת גורמי החוסן הללו הוא ילד בעל רווחה נפשית, חברתית ותפקודית גבוהה, ומכאן שההסתברות שהוא יתרה מצוקות נפשיות או יפתח דפוסי התנהגויות סיכון ומדדי נשירה סמויה היא נמוכה ביותר. יתרה מזו, מודל "חוסן נעורים" טוען כי העצמתם של ארבעת מחוללי ה-well being בחייו של ילד תגרור העצמה ניכרת ברווחה הנפשית והחברתית שלו, וזו תצמצם ישירות את מעורבותו בדפוסי התנהגויות סיכון.

בנוגע למשתנה שימוש במגוון סגנונות חוסן מצאנו קשר חיובי חלש עם ההשתתפות בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי. ובהתאמה נמצאו קשרים חיוביים בין רמת ההשתתפות לבין התנהגות פרו-חברתית ורמת האמפתיה. ממצאים אלו תואמים את הספרות על עלייה בהתנהגות פרו חברתית כמנבאת חוסן (Clary et al., 1998; Davis, et al., 2003; Wilson, 2000). יחד עם זה מצאנו שהשימוש בסגנון ההתמודדות ה'חברתי' רווח יותר בקרב אלו שלא משותתפים בחינוך הבלתי פורמלי, ושימוש בסגנון ההתמודדות 'דמיון' רווח יותר בקרב המשתתפים בחינוך הבלתי פורמלי. לגבי אלו שאינם משותתפים בחינוך הבלתי פורמלי ניתן להניח שסגנון ההתמודדות ה'חברתי' אולי

מהווה מנגנון פיצוי שנועד להשלים מחוברות חברתית, שרווחת בחינוך הבלתי פורמלי. **ראוי לתכנן בהתאמה תוכניות התערבות שמושגות על קבוצת השוים.**

בנוגע לערכים, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בערכי "שמרנות", כאשר רמת השמרנות הממוצעת בקבוצה שאינה משתתפת בחינוך הבלתי פורמלי הייתה גבוהה יותר. גם נמצא קשר שלילי חלש בין רמת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי לבין ערכי השמרנות. ממצא זה מאשש את ההשערה ש**משתתפי תוכניות החינוך הבלתי פורמלי יהיו בעלי התנהלות סתגלנית יותר לאירועי המלחמה**. יש לציין, כי בשל הגמישות שמאפיינת את החינוך הבלתי פורמלי (כהנא, 2012; רפפורט ואחרים, 2021) הנחנו שנמצא בהתאמה גם **ערכי פתיחות לשינוי גבוהים יותר בקרב משתתפי החינוך הבלתי פורמלי**, אולם לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות. ההסבר לכך יכול להיות טמון בספרות שמתארת חיזוק של ערכי שימור כגון סדר וביטחון בעת מלחמה (Daniel et al., 2013). כדי שהחוסן יהיה נחלת חלקם של יותר בני נוער, משתתפים ולא משתתפים בחינוך הבלתי פורמלי, **אנו ממליצים גם למערכת החינוך הפורמלית לאפשר לתלמידים יותר הזדמנויות להתנסות בתוכניות ובמבנים גמישים.**

ביחס לשימושים השונים שבני נוער עושים ברשת, עולה כי באופן כללי, בני נוער המשתתפים בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי, משתמשים פחות שעות בממוצע ברשת בכל יום, ממצא שניתן להסביר באמצעות הפעילות הבלתי פורמלית המובנית בה הם לוקחים חלק, והיא מתקיימת ברובה מחוץ לרשת. יחד עם זאת, אותם בני נוער פעילים, דיווחו גם על חשיפה גבוהה יותר לתכנים קשים ברשת. ייתכן והעיסוק בהסברה, החיבור החברתי החזק (גם במרחב המקוון) ותחושת השייכות של אותם בני הנוער לישראל, הובילה אותם לחפש יותר מידע על מאורעות המלחמה הקשים. ממצא מעניין נוסף ביחס לבני נוער משתתפים בחינוך הבלתי פורמלי, העלה כי הם בעלי נטייה גבוהה יותר לשיתוף ההורים בכל הקשור לפעילות שלהם ברשת, והם מרגישים שיש להם יותר חוקים והגבלות ברורות ביחס לאותו השימוש ברשת, מאשר לחבריהם אשר אינם משתתפים בחינוך הבלתי פורמלי. ממצאים דומים התקבלו בהשוואה בין נוער מפונה לנוער שאינו מפונה, כשבני נוער מפונים בילו יותר זמן שימוש פאסיבי ברשת ונחשפו ליותר תכנים קשים. נראה אם כן, שהמחקר שלנו מאשש טענות קודמות בנושא שימושים שונים ברשת, והקשר שלהם לתהליכי התפתחות של ילדים ובני נוער. כמובן שנדרשת עוד עבודה מחקרית וביסוס מחקרי אורך שיוכלו להוכיח סיבתיות, אך ישנו קשר שלילי מובהק בין זמן השימוש הכללי של נוער ברשת לבין הימצאותם בפעילויות חינוך בלתי פורמליות. חשוב לזכור, כפי שיצוין בהמשך, כי בני נוער המשתתפים בחינוך הבלתי פורמלי, הראו מדדים חזקים יותר של חוסן, וזאת על אף שנחשפו ליותר תוכן מלחמתי ופוגעני ברשת. עובדה זו חשובה במיוחד לאור ההנחה הרווחת ביחס לחשיפה לתכנים קשים ברשת, וההשפעה השלילית שלה על תחושת הרווחה הנפשית והחוסן של ילדים ונוער. תוצאות המחקר שלנו מצביעות על כך שהשתתפות בתוכניות חינוכיות פרו-חברתיות, שכוללת בדרך כלל גם הנחייה והדרכה של צוותים חינוכיים, לצד תיווך הורי נכון, בני נוער יכולים להתמודד באופן תקין גם עם חשיפה מוגברת לתכנים קשים, ואף לחוש תחושות גבוהות יותר של חוסן נפשי בזמן משבר.

ההשערה השנייה במחקר טענה כי ככל שהחשיפה לטראומה בקרב הנוער תהיה גדולה יותר, כך לפעילויות החינוך הבלתי פורמליות תהיה תרומה גדולה יותר לחוסן הנפשי של הפרט. בהשוואת משתני המחקר בין נוער שפוגו מבתייהם (0-7 ק"מ מהגבול) לבין נוער שלא פוגו מבתייהם נמצאו

מספר הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בנוגע למשתנה "רווחה סובייקטיבית", נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות, כאשר ממוצע הקבוצה הלא מפונה היה גבוה יותר [7.50 (1.76)] מממוצע הקבוצה המפונה [6.84 (2.15)]. יחד עם זאת, ברמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות, ממוצע הקבוצה הלא מפונה היה נמוך יותר [2.77 (1.18)] מממוצע הקבוצה המפונה [3.28 (0.95)]. במונחים של המודל הרב ממדי ניתן לומר שלנוכח החשיפה לאיום וההתמודדות עם האתגרים הנלווים לפינוי **מצאנו יותר שימוש בסגנונות התמודדות בקרב הנוער המפונה**. כלומר רמת החשיפה למעבר קיצוני ולניתוק משגרת היום יום, מכריחה את המפונים להיות "עסוקים" בסגנונות התמודדות (כמו חשיפה למחלה המייצרת נוגדנים). המודל הרב ממדי מתבסס על התפיסה כי משבר מתפתח לאחר שניסיונות חוזרים להיחלץ ממצוקה כושלים משום שאינם מצליחים להפחית את תחושת הדחק, ורק השימוש בערוצים שונים והיכולת לנוע ביניהם מאפשרים התמודדות יעילה עם מצבי משבר (להד ושות', 2010). בהתבסס על המודל ניתן להסיק שהגיוון שמצאנו בסגנונות ההתמודדות של המפונים מאפשר להם התמודדות יעילה יותר עם המשבר. **כדי להרחיב חוסן זה יש לחשוף את בני הנוער למגוון סגנונות ההתמודדות ולעודד אותם לגלות גמישות ולהשתמש בסגנונות שונים בהתאם לנסיבות המשתנות**.

על מנת לבחון את השפעתה של חשיפה לאירועי מלחמה, נערכה גם השוואה בין תושבים שאינם מפונים, אך עם חשיפה גבוהה לאירועי מלחמה (יישוב מרובה אזעקות) לבין חשיפה נמוכה (יישוב עם אזעקה בודדת). נמצא כי בני נוער ביישוב עם אזעקה בודדת דיווחו על התנהגות פרו-חברתית גבוהה יותר (ממוצע = 4.63, סטיית תקן = 1.18) בהשוואה לבני הנוער ביישוב מרובה אזעקות (ממוצע = 4.09, סטיית תקן = 1.30), $t(142) = 2.40, p = 0.02$, עם גודל אפקט ברמה בינונית (0.44). ממצא זה תואם את הספרות התיאורטית שמייחסת חוסן להתנהגות פרו-חברתית (Haroz et al., 2013). בהמשך לכך, נמצא גם כי בני הנוער ביישוב עם אזעקה בודדת הינם בעלי רמת אמפתיה גבוהה יותר (ממוצע = 3.35, סטיית תקן = 0.61) בהשוואה לבני הנוער ביישוב מרובה אזעקות (ממוצע = 2.97, סטיית תקן = 0.52), $t(142) = 3.78, p < 0.01$, עם גודל אפקט בינוני (0.69). **אנו ממליצים לצוותים החינוכיים לעודד התנהגות פרו-חברתית גם בעת חירום**, כגון בתי ספר שהרחיבו בעת חירום את המעורבות האזרחית של התלמידים ואף המירו בעת חרבות ברזל את יום הלימודים ביום של מעורבות אזרחית. בתי ספר אלו אף עודדו את התלמידים להתנסות במגוון תוכניות ואפשרו לתלמידיהם כל שבוע מחדש לבחור אם להתנדב סמוך לקהילתם או להשתבץ רחוק יותר ולהתנסות לדוגמא בחקלאות. יחד עם זה, יש לסייג את הממצאים שעולים מההשוואה בין שני יישובים שונים, לאור הסבירות שיש משתנים מתערבים נוספים כגון מדד טיפוח שונה של בתי הספר. כמו כן בדומה להמלצות של צוותי מחקר קודמים, **העדר הסדרה של תחומי הסמכות והאחריות בין השלטון המקומי לשלטון המרכזי והשוונות במצבן הכלכלי של הרשויות המקומיות יוצרים הבדלים בהיקף ובאיכות התוכניות של החינוך הבלתי פורמלי** (מנדל-לוי וארצי, 2016). **ייתכן שפער זה בהיקף ובאיכות התוכניות משפיע על השוונות בהנגשתן וזמינותן ליותר קהלים**.

בהמשך לכך, נמצא כי בני הנוער ביישוב ללא אזעקות דיווחו על רמת שימוש במגוון סגנונות חוסן והתמודדות גבוהה יותר (ממוצע = 2.74, סטיית תקן = 1.24) בהשוואה לבני הנוער ביישוב מרובה אזעקות (ממוצע = 2.21, סטיית תקן = 1.18), $t(142) = 2.39, p = 0.02$, עם גודל אפקט ברמה בינונית (0.44). ממצא זה לא תואם את השימוש במגוון סגנונות חוסן שנמצא גבוה יותר אצל מפונים לעומת לא מפונים. ההסבר שניתן לעיל, לגבי החוסן שמפתח הגוף לנוכח חשיפה למחלה, פחות מתאים

לממצא זה (להבדיל מהמפונים). אולי זה טמון בכך שאצל המפונים יש פחות נוכחות מתמידה של טראומה (כי הם מפונים). לעומת זאת אצל אלו שגרים בסמיכות למוקד הטראומטי (וחווים אזעקות וסכנה), יש ככל הנראה יותר פגיעה במנגנון החוסן. ממצא זה שמזהה את הפגיעות של בני הנוער מיישובים מרובי אזעקות מהווה קריאה להגברת תוכניות החוסן וההתערבות גם ליישובים מרובה האזעקות לא פחות מאשר ליישובי עימות 0-7 ק"מ.

ההשערה השלישית מתייחסת לערכים. לנוכח הגמישות שמאפיינת את החינוך הבלתי פורמלי הנחנו שנמצא יותר ערכי פתיחות לשינוי בקרב משתתפי החינוך הבלתי פורמלי, אך זו לא נמצאה אולי משום עליה בערכי שימור כגון ביטחון וסדר שמאפיינת מצבי חרום (Daniel et al., 2013). מצאנו ערכי שימור גבוהים יותר בקרב לא משתתפים בחינוך בלתי פורמלי, בעוד משתתפי החינוך הבלתי פורמלי נמצאו לעומתם כצפוי עם ערכי שימור נמוכים יותר. מה שתואם את ההשערה שלנו על ההשתתפות כגורם מנבא חוסן שמוסברת גם באמצעות הסתגלות שלהם לשינויים. כאמור, כדי שהחוסן יהיה נחלת חלקם של יותר בני נוער, משתתפים ולא משתתפים בחינוך הבלתי פורמלי, **אנו ממליצים גם למערכת החינוך הפורמלית לאפשר לתלמידים יותר הזדמנויות להתנסות בתוכניות ובמבנים גמישים**. ערכי השמרנות (קונפורמיות, ביטחון ומסורת) הגבוהים יותר נמצאו בקרב אלו שלא פעילים בחינוך הבלתי פורמלי ובהתאמה החוסן שלהם נמצא נמוך יותר. **מנהלי תוכניות בחינוך הבלתי פורמלי צריכים לשאול עצמם איזה התאמות נדרש לבצע במסגרות ובתוכניות השונות כדי להרחיב את השתתפות הנוער בחינוך הבלתי פורמלי, כולל נוער שמאופיין בקונפורמיות**. יש לציין, שנוער מיזם נוב"ה שהוקם במלחמת חרבות ברזל הוא דוגמה לתוכנית חינוכית שנמצאה רלוונטית לכישוריהם של בני נוער שחלקם משתתפים במקביל בתוכניות נוספות בחינוך הבלתי פורמלי, אך למרביתם זו השתייכותם הקבוצתית היחידה בחינוך הבלתי פורמלי. כדי להרחיב תוכניות כגון אלו **כדאי שצוותי החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, בשיתוף בני הנוער, יקימו צוותי חדשות לפיתוח תוכניות רלוונטיות גם לנוער שעדיין לא במעגלי ההשתתפות**.

בכל הקבוצות השונות מצאנו מגוון של שימוש סגנונות ההתמודדות, ובהתאמה מצופה מצוותים חינוכיים להיות מודעים להטרונגניות זו, כשבני נוער מסוימים נוטים יותר מאחרים לבחור סגנון מסוים. שונות זו בין בני הנוער נמצאה גם במדדים הכמותיים וגם בביטויים האיכותניים. יחד עם זה גם מצאנו שערכי פתיחות לשינוי בקרב המשתתפים בתוכניות מנהיגות הנוער (שלי"ח ומועצת תלמידים ונוער), קשורים באופן חיובי לשימוש תדיר בסגנון התמודדות מבוסס פעילות חברתית. בקרב פעילי נוב"ה, הממצאים מראים כי פתיחות לשינוי קשורה באופן חיובי לשימוש תדיר בסגנון התמודדות מבוסס גוף והתנהגות אקטיבית. **מודעות הצוות החינוכי לחשיבות שיש לביורר סגנון התמודדות הרווח יותר אצל פרט מסוים יכולה לסייע במתן המענה המתאים בעת חירום**. יחד עם זה, הקשרים שמצאנו בין ערכי פתיחות לשינוי לבין חוסן מלמדים **שכדאי לעודד את בני הנוער להרחיב את רפרטואר השימושים בסגנונות ההתמודדות השונים**.

לבסוף, המחקר מוגבל בהיקפו, הן באוכלוסיית המחקר והן במספר המשתתפים שנבחנו בשאלון הכמותי, שאף קוצר בהיוועצות עם מומחים כדי לעודד היענות. במחקרי המשך ראוי לבחון משתתפים נוספים שבוחרים חוסן כדי להרחיב את הידע התיאורטי. כמו כן, לנוכח המחקר החסר על הקשר שבין המשתתפים הללו בשגרה ובחירום אנו ממליצים לקדם מחקר אורך לקבוצות הללו. המדגם של מחקר זה ניתן ברובו לאיתור חוזר, הן דרך בתי הספר שהשתתפו (יישוב מפונה עוטף עזה, יישוב

מרובה אזעקות ויישוב עם אזעקה בודדת) והן דרך קבוצות מנהיגות הנוער שהשתתפו במחקר (נוב"ה ומחנה של"ח מחוז צפון). מחקר האורך גם יאפשר לבדל בין השפעות של משתנים מתערבים נוספים. לדוגמא, יש לבחון האם שינוי אקוטי וזמני במצב הביטחון לא בהכרח משפיע על ערכים, להבדיל מהשתתפות בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי שמאפשרות השתייכות לפעילות חינוכית ממושכת. מדגם זה לא כלל את הנוער במגזר הכפרי ויש משמעות לחקור את המשתנים של מחקר זה גם באוכלוסיות נוספות, כולל החברה הערבית, שנכללה במעט במדגם זה כשהיו חלק מקבוצת מנהיגות הנוער מבלי שבודדנו אותם מתוך משתתפי סמינר משי"צים מחוז צפון. לגבי המגזר הכפרי שפונה ולא פונה יש לבחון במחקרי המשך את תפקידם של משתנים מתווכים כגון חוסן קהילתי.

ולסיום נוסף, במחקר מקביל שעורך צוות המחקר עולה ששני המאפיינים שנזכרו לעיל, גיוון וגמישות, הם שממשיגים את החוסן. כדי להמחיש את השונות בין שני מאפיינים אלו נעזר בהקבלה בשניים מרכיבי החינוך הבלתי פורמלי (כהנא, 2012): רב ממדיות ומודולריות. הרב ממדיות מתארת מגוון פעילויות שונות שמציעה הפעילות בחינוך הבלתי פורמלי, אך כולן שוות ערך. לדוגמא: הטקס, הטיול השנתי, הדיון הקבוצתי וההתנדבות חשובים באותה מידה להשגת יעדי ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי. ויחד עם זה הפעילות הבלתי פורמלית גם מאופיינת במודולריות, שמשמעותה אגדי פעילויות שניתן להחליפן זה בזה לנוכח ההקשר החינוכי והנסיבות המשתנות. **שילוב זה של גיוון בסגנונות החוסן (רב ממדיות) וגמישות בשימוש בסגנונות החוסן (מודולריות) טמון בפרספקטיבה החדשה להבנת החוסן הפסיכולוגי של מתבגרים במלחמת "חרבות ברזל" (כנפו-נעם ואחרים, בתהליך).**

ביבליוגרפיה

- אלמוג-בר, מ' ובר, ר' (2020). **התנדבות ומעורבות חברתית בזמן משבר הקורונה בישראל: מידע, תובנות ואתגרים**. הרשות להתנדבות ישראלית והמכון לחקר החברה האזרחית והפילנתרופיה בישראל, האוניברסיטה העברית
- אסמעיל-אבו עגיאג, א' (2016). חוסן. לקסיקון, 6, 11-12.
- ארנון, ל' (2011). זה טוב לכולם: תועלות ורווחים מהתנדבות בני נוער. בתוך מ. גרומב, צ. מגן, ור. סטויצקי (עורכים), **מישהו להתנדב אתו: התנדבות ובני נוער מתנדבים במאה ה-21** (עמ' 85-92). נדב ספרים.
- ביליג, מ' ופרידמן, נ' (2017). שילוב בני נוער מתנדבים בצוות חירום יישובי (צח"י) כתהליך לשינוי והעצמה קהילתית-חקר מקרה ביישוב בר-שם. **סוגיות חברתיות בישראל**, 23, 62-90.
- בן-אריה, א' (2008). **המדד המשולב לרווחת הילד בישראל**. מדינת ישראל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, האגף למחקר תכנון והכשרה.
- בן-אריה, א', ברוק, ש' ופרקש, ח' (2020). **תפיסות ותחושות של ילדים ובני נוער בישראל בנוגע לוורוס הקורונה וחייהם האישיים**. מכון חרוב.
- ברנהולץ, י', לאופר, ר', ושוורץ, ח' (2022). התפתחות החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי – סיפור ישראלי תפיסה, תכנים, ארגון ומסגרות. בתוך א. שיש וי. דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית** (עמ' 167-185). אוניברסיטת תל אביב.
- גולדרט, מ. (2020). חינוך בלתי פורמלי. לקסיקון (14). 22-25.
- גולדרט, מ' (2013). **תפקיד החינוכאי במפגש בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי**. חקר מקרה: "מודל בת-ים לחינוך אישי". חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- גולדרט, מ', כצמן, ב', סולומון אבן חן, מ', ופוקס אברבנאל, כ' (2024). "בְּחִדְנָס": מודל הפעלת החינוך הקיבוצי במרכזי המפונים מהדרום. הקריה האקדמית אונו והתנועה הקיבוצית.
- גולדרט, מ', ועמרם-אשרוב, ע' (2023). בין ציר השינוי לציר ההעצמה: מיזמי החינוך הבלתי פורמלי בעת קורונה. דפים, 79, 189-210.
- גרוס, ז', וגולדרט, מ' (2017). **השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו: סקירת ספרות המוגשת ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

גרינבוים-גוטמן, ס' (2022). פדגוגיה חברתית וחינוך בלתי פורמלי כמענה לאתגרי החינוך במאה ה-21. בתוך א. שיש וי. דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית** (עמ' 51-72). אוניברסיטת תל-אביב.

דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 29-71). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

הישראלי, א' (2020). פדגוגיה בלתי פורמלית של חירום: ממשלחות מועצת תנועות הנוער לקוסובו (1999) עד פעילות תנועות הנוער ביוון, אוגנדה, קריית שמונה ושדרות (2019). בתוך נ' מיכאלי (עורך), **ספר מחקרי תנועות הנוער** (עמ' 161-179). מכון מופ"ת.

הראל-פיש, י' (2014). "חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר וחי' בוני-נוח (עורכות), **מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול** (עמודים 38-76). הוצאת מוסד ביאליק.

וויסבלאי, א' (2024). **שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתייהם בתקופת מלחמת חרבות ברזל**. מרכז המידע והמחקר, כנסת ישראל.

כהן, א' (2012). ניתוח מבני רב ממדי של הקוד הבלתי פורמלי: היבט סינכרוני ודיאכרוני. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמודים 519-543). תל-אביב: רסלינג.

כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמודים 21-44). תל-אביב: רסלינג. כלפון, א. (2012). **מועצות תלמידים בבתי-ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים: בניית טיפולוגיה, זיהוי מאפיינים ובדיקת השפעה בתחומי אקלים בית ספרי, חינוך לדמוקרטיה, זכויות תלמידים, התנדבות בקהילה ומנהיגות תלמידים**. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

כנפו-נעם, א', גולדרט, מ', סלע, י', קייזר-הלר, ש', קצוטי, ד' (בתהליך). **פרספקטיבה החדשה להבנת החוסן הפסיכולוגי של מתבגרים במלחמת "חרבות ברזל": שימושים במדיה, ערכים, והתנהגות פרו-חברתית**. דוח מחקר מוגש ללשכת המדענית הראשית במשרד החינוך. האוניברסיטה העברית.

לאופר, א', סולומון, ז' (2006). תגובות מתבגרים ישראלים בעקבות חשיפה לאירועי טרור, מגמות, מ"ד, 423-407.

להד, מ', שחם, מ', שחם, י' (2010). כיצד הורים יהודים וערבים תפסו את העמידות הנפשית של ילדיהם במלחמת לבנון השנייה. **מפגש לעבודה חינוכית**, 31. 113-87.

- להד, מ' (1993). איתור משאבי התמודדות באמצעות סיפור בשישה חלקים. מודל . BASIC PH . בתוך ש' לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה בעת רגיעה ובימי חירום** (עמ' 55-70). תל-אביב: הדר.
- מיכאלי, נ' (2017). **הפדגוגיה החברתית: החייאתו של מושג וביסוסה של תפישה**. חברה – כתב עת סוציאלי-דמוקרטי, 2.
- מנדל'לוי, נ', וארצי, א' (2016). **חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- משרד החינוך (2019). **נוהלי שעת חירום במערכת החינוך** (חוזר מנכ"ל הוראת קבע מס' 0155) נדלה מ: https://apps.education.gov.il/Mankal/horaa.aspx?siduri=218#_Toc256000312
- ניר, ט' (2023). "כמו חוג לפולטיקה": אתגרים והצלחות במימוש הזכות להשתתפות במועצות תלמידים ונוער בישראל. בתוך ח. קליבנסקי, א. הישראלי, וא. שפר (עורכים) **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 107-126). מכון מופ"ת.
- ניר, ט', ופרי-חזן, ל' (2022). אנחנו לא יוצרים סיטואציה שתגרום לנו להתנגדות: מסגור הזכות להשתתפות במועצות נוער ברשויות מקומיות בישראל. **עיניים במנהל וארגון החינוך**, 37, 353-380.
- קוליק, ל' (2008). הקשר בין משתנים אישיים ומשתני הקשר של בני נוער מתנדבים ובין תגובותיהם להתנדבות. **מגמות**, מ"ה(3), 576-605.
- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי פורמלי לכל. **מפנה**, 58, 33-38.
- רביד, נ' וסגל, ד' (2019). שזירת EMDR להנכחת משאבים בעבודה קבוצתית עם נפגעות תקיפה מינית סיפור הגיבורה בשישה חלקים. **כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי**, 24, 53-37.
- רפפורט, ת', בארי בן ישי, א', קפלן, ר' ועמותת "ניר חינוכי שתפני" (2021). **עושים תנועה בסגר – גמישות בפעולה: הפרקטיקות החינוכיות בתנועות הנוער בעת הקורונה**. הוגש למדען הראשי במשרד החינוך.
- שיש, א' ודרור, י' (עורכים) (2022). **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית**. אוניברסיטת תל-אביב.

שפירא, א', טסלר, ר', יערי, א' ה', פריזאדה, מ', שטיינמץ, נ', והראל-פיש, י' (2018). הקשר בין התנדבות של בני נוער בישראל בקהילה ובין מדדים של בריאותם ורווחתם. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 48, 181-198.

שפר, א', קליבנסקי, ח', ויזל, מ', עמרם-אשרוב, ע' והווארד, ג' (2024). *פעילות תנועות הנוער במרכזי המפונים בדרום ישראל*. הקריה האקדמית אונו ומועצת תנועות הנוער.

שפר, א' (2020). *פיתוח מנהיגות נוער בפרספקטיבה השוואתית בינלאומית והשלכות על מדיניות חינוך בלתי פורמלי*. הוגש ללשכת המדענית הראשית משרד החינוך. נדלה מ:

<https://edu.gov.il/sites/ChiefScientist/ongoingresearches/Knowledge-base/Pages/LeadershipDevelopment.aspx>

Amram-Asherov, E., & Gross, Z. (2024). Community coherence, collective efficacy, and civic engagement in student and youth councils: The mediating effect of community resilience. *Children & Society*, 3, 1-22.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : How people manage stress and stay well* (1st ed.). Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. Jossey-Bass.

Asherov, E. A., & Gross, Z. (2024). Community coherence, collective efficacy and civic engagement in student and youth councils: The mediating effect of community resilience. *Children & Society*, 3, 1-22.

Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *PSPB*, 29(10), 1207-1220.

Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social indicators research*, 74, 573-596.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of child well-being*, 1, 1-27.

Bono, J., Snyder, M., & Duehr, E. (2005). Types of community involvement: The role of personality and motives. In *annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology*, New Orleans, LA.

Bourdieu, p. (1986). The forms of capital. in: J, G. Richardson (ed.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood press. 241-258.

- Brown, P., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.). (2012). *Handbook of prosocial education* (Vol. 1). Rowman & Littlefield.
- 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.
- Chudzicka-Czupala, A., Chiang, S. K., Tan, C. M., Hapon, N., Żywiołek-Szeja, M., Karamushka, L., ... & Ho, R. (2023). Association between mental health, psychological characteristics, and motivational functions of volunteerism among Polish and Ukrainian volunteers during the Russo-Ukrainian War. *Scientific Reports*, 13(1), 20725.
- Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane Code of Informality: Elements toward a Theory of Informal Education. *Sociological Inquiry*, 71(3), 357-380.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Crone, E. A., & Fuligni, A. J. (2020). Self and others in adolescence. *Annual review of psychology*, 71(1), 447-469.
- Daniel, E., Fortuna, K., Thrun, K. S., Cioban, S., & Knafo, A. (2013). Brief report: Early adolescents' value development at war time. *Journal of Adolescence*, 36, 651-655.
- Davis, M. H., Hall, J. A., & Meyer, M. (2003). The first year: Influences on the satisfaction, involvement, and persistence of new community volunteers. *Personality and social psychology bulletin*, 29(2), 248-260.
- Dimitry, L. (2012). A systematic review on the mental health of children and adolescents in areas of armed conflict in the Middle East. *Child: care, health and development*, 38(2), 153-161.
- El-Khodary, B., & Samara, M. (2019). The mediating role of trait emotional intelligence, prosocial behaviour, parental support and parental psychological control on the relationship between war trauma, and PTSD and depression. *Journal of Research in Personality*, 81, 246-256.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 12(4), 1143-1168.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.

- Eriksson, M., & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 460-466.
- European Commission; ICF (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update*. Synthesis report. Luxembourg: Publications Office.
- Frazier, P., Greer, C., Gabrielsen, S., Tennen, H., Park, C., & Tomich, P. (2013). The relation between trauma exposure and prosocial behavior. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(3), 286–294. <https://doi.org/10.1037/a0027255>
- Francis, J. E., & Jones, M. (2012). Emergency service volunteers: A comparison of age, motives and values. *Australian Journal of Emergency Management, The*, 27(4), 27-32.
- Frounfelker, R. L., Islam, N., Falcone, J., Farrar, J., Ra, C., Antonaccio, C. M., ... & Betancourt, T. S. (2019). Living through war: Mental health of children and youth in conflict-affected areas. *International Review of the Red Cross*, 101(911), 481-506.
- Gladwell, C. & Tanner, L. (2014). *Hear it from the children: Why education in emergencies is critical*. London and Oslo: Save the Children UK and Norwegian Refugee Council.
https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/hear_it_from_the_children.pdf
- Goldratt, M., & Cohen, H.E. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of Personal Education in Israeli schools. *Educational Practice and Theory*, vol. 38, no 1.
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., & Bass, J. K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020). *Non-formal education for adolescents and youth in crisis and conflict contexts: A proposed taxonomy and background paper*. <https://inee.org/resources/non->

[formal-educationadolescents-and-youth-crisis-and-conflict-proposed-taxonomy-and](#)

- Knafo-Noam, A., Daniel, E., & Benish-Weisman, M. (2024). The development of values in middle childhood: Five maturation criteria. *Current Directions in Psychological Science*, 33(1), 18-26.
- Lahad, M. (2017). From victim to victor: The development of the BASIC PH model of coping and resiliency. *Traumatology*, 23(1), 27.
- Lahad, M. (2000). Darkness over the abyss: Supervising crisis intervention teams following disaster. *Traumatology*, 4(4), 273-293.
- Lahad, M., & Laykin, D. (2015). The integrative model of resiliency: The "BASIC Ph" model, or what do we know about survival. *Resiliency: Enhancing coping with crisis and terrorism*, 119, 71-91.
- Lenhart A, Duggan M, Perrin A, Stepler R, Rainie H, Parker K. (2015). *Teens, social media and technology overview 2015. Smartphones facilitate shifts in communication landscape for teens. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project; 2015.*
- Liu, J., Chen, Q., & Dang, J. (2021). Examining risk factors related to digital learning and social isolation: Youth visual acuity in COVID-19 pandemic. *Journal of Global Health*, 11.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164
- Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2022). Digital media use and adolescents' mental health during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in public health*, 9, 793868.
- Mawardi, I., Raharjo, A. B., & Fahm, A. G. O. (2021). Teachers strategies in strengthening character education based on Islamic values in online learning during the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Tarbiyatuna*, 12(2), 87-97. doi:10.31603/tarbiyatuna.v12i2.5991
- Mezi, M., & Dewantara, J. A. (2020). Implementation of character education in the student council. *Jurnal Basicedu*, 4(3), 765-774.

- Nabi, R. L., Prestin, A., & So, J. (2013). Facebook friends with (health) benefits? Exploring social network site use and perceptions of social support, stress, and well-being. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, *16*(10), 721-727.
- Nir, T., & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and Youth Services Review*, *69*, 174-183.
- OECD (2023). *Learning during Crisis: Insights from across the Globe*. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/Lessons-during-Crisis.pdf>.
- Penner, L. A. (2000). Promoting prosocial actions: The importance of culture and values. *Journal of social philosophy*, *31*(4), 477-487.
- Pöge, A. (2020). Stability and change of values during the formative years: Latent state-trait analyses of adolescents in a seven-wave panel study. *Journal of personality*, *88*(2), 266-286.
- Rahhal, N. N. (2008). *The Impact of the Level of Exposure to the July War on Students' Aggression Levels and Academic Achievement* (Doctoral dissertation, American University of Beirut, Department of Education).
- Roditi, E., Bodas, M., Jaffe, E., Knobler, H. Y., & Adini, B. (2019). Impact of stressful events on motivations, self-efficacy, and development of post-traumatic symptoms among youth volunteers in emergency medical services. *International journal of environmental research and public health*, *16*(9), 1613.
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature human behaviour*, *1*(9), 630-639.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, *50*(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-64). San Diego: Academic Press.
- Sengupta, D., Verghese, A. K., & Rys, M. (2023). Motivations of Volunteering during Crises—Perspectives of Polish Youths during the Ukrainian Refugee Crisis. *Administrative Sciences*, *13*(2), 53.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 1-84). UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees).
<https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf>

- Stukas, A. A., Hoye, R., Nicholson, M., Brown, K. M., & Aisbett, L. (2016). Motivations to volunteer and their associations with volunteers' well-being. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *45*(1), 112-132.
- Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G. (2015). Volunteerism and community involvement: Antecedents, experiences, and consequences for the person and the situation. *The Oxford handbook of prosocial behavior*, *1*, 459-493.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*, *9*, 455-471.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). " Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological inquiry*, *15*(1), 1-18.
- Twito-Weingarten, L., & Knafo-Noam, A. (2022). The development of values and their relation to morality. In *Handbook of moral development* (pp. 339-356). Routledge.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. *The social ecology of resilience* (pp. 13-31). Springer.
- Perets, S., Davidovich, N., & Lewin, E. (2023). Perceptions of leadership, self-confidence and leadership programs among teenage girls in Israel. *Cogent Education*, *10*(1), 2195742.
- Rice, S., & Fallon, B. (2011). Retention of volunteers in the emergency services: Exploring interpersonal and group cohesion factors. *Australian Journal of Emergency Management, The*, *26*(1), 18-23.
- Veronese, G., Pepe, A., & Giordano, F. (2021). Child psychological adjustment to war and displacement: A discriminant analysis of resilience and trauma in Syrian refugee children. *Journal of Child and Family Studies*, *30*(10), 2575-2588.
- Williams, J. R. (2019). The use of online social networking sites to nurture and cultivate bonding social capital: A systematic review of the literature from 1997 to 2018. *New Media & Society*, *21*(11-12), 2710-2729.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual review of sociology*, *26*(1), 215-240.
- Wolf, L. J., Haddock, G., Manstead, A. S., & Maio, G. R. (2020). The importance of (shared) human values for containing the COVID-19 pandemic. *British Journal of Social Psychology*, *59*(3), 618-627. <https://doi.org/10.1111/bjso.12401>

Woods, H. C., & Scott, H. (2016). Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of adolescence*, *51*, 41-49.

Zieher, A. K., Cipriano, C., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2021). Educators' implementation and use of social and emotional learning early in the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, *36*(5), 388-397. <https://doi-org.ezproxy.bgu.ac.il/10.1037/spq0000461>