



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון

מניתוק לשילוב

היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון

עורך ראשי: ד"ר ניר ויטנברג

גיליון מס' 20
אדר תשע"ח - פברואר 2018

חברי הועדה המייעצת:

פרופ' ארנון אלדשטיין | ד"ר גילה אמיתי | ד"ר יוסי סורוקה | ד"ר מיכל ראזר | ד"ר ניר ויטנברג - יו"ר

עריכת לשון: נילי גרבר**עריכת לשון באנגלית: פגי וינרייך****עריכת תוכן ועיבוד מדעי: ד"ר 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' חינוך 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.

יזמות חינוכית - 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 לד"ר ניר ויטנברג, עורך כתב העת:

Nirw@education.gov.il

תוכן העניינים

7	דבר מנהל אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון - מר חיים מויאל
10	דבר העורך - ד"ר ניר ויטנברג

חלק א': מחקרים ומחשבות

21	תחושת השייכות בקרב נוער בסיכון לנשירה על פי הגישה האדלריאנית ד"ר שלומית אוריין
39	תרומתן של קבוצות ייעוץ להורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ולילדיהם ד"ר מיכל סיפרפאל
69	להיות ראש לשועלים או זנב לאריות? תרומתה של כיתת מב"ר לקידום בני נוער ד"ר רינת ארביב-אלישיב ואילנית גלעדי-עזוז
97	עם הפנים למשפחה - טיפוח יכולות בגיל הרך באמצעות ההורים: תכנית הורי"ם כמודל להתערבות אפקטיבית ד"ר אביה שוהם לוז
129	קידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של תלמידים בסיכון: הערכה של תכנית התערבות ד"ר עינת ליכטינגר
155	יישום גישת ה"שירותים בהתאמה אישית" (P.S.A), בעבודה עם נוער בסיכון בישראל ד"ר חיים להב

חלק ב': יוזמות חינוכיות

175	המנהל כבסיס בטוח: תכנית הדרכה למנהלים לפיתוח ביטחון פסיכולוגי ד"ר לירון נתן
189	Photovoice - כחלק מפרקטיקה של העצמה אישית וחברתית של נוער בסיכון ד"ר רבקה הלל לביאן

- 211 **‘מחבלי לידה לחבלי גאולה’: קבוצת ביבליותרפיה לאבות דתיים למתבגרים שיצאו בשאלה (הצעה למערך הנחיה)**
עופרה גרוסמן
- 235 **תנועה ומחול כגשר לריפוי: טיפול בתנועה ומחול עם אוכלוסיית ילדים ונוער בסיכון**
ד"ר אורית סוניה ויסמן
- 253 **פרקטיקות של סוכנות לעבודה עם נוער בהדרה חברתית**
ד"ר גילה אמיתי

חלק ג': תיעוד וביקורת ספרים

- 277 **היכרות עם מערכת החינוך הפינית: תיעוד משלחת של מנחות פדגוגיות בתכנית היל"ה לפינלנד**
דיקלה גרוס פודור, אילנה הדס ושני שוסטיאל
- 283 **"להאיר את הרי החושך - התנהגות אובדנית בקרב בני נוער"**
סוקר: ד"ר אבשלום אדרת
- 287 **"הקרב על המתנדב: גיוס והפעלת בני נוער לשינוי חברתי"**
סוקרת: רונית בר
- 291 **"מה עובר לך בראש? מה שצריך לדעת על פסיכולוגיה בגיל ההתבגרות"**
סוקרת: ד"ר רחל ארנון

דבר מנהל האגף

אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון

אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון, שם לעצמו כמטרה מרכזית "לגעת בראשי הילדים" שבאחריותו לעשות מאמץ רחב היקף להכשיר ולהיות במגע שוטף עם המוחנכים, הקב"סים, המטפלים, המדריכים וכל מי שיש לו חלק בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון.

מטרה מרכזית זו מחייבת התבוננות עמוקה בצורכיהם של הילדים והנוער בסיכון, כמו גם בהיבטים המקצועיים של אנשי הצוות בכלל מרחבי הפעולה.

כמנהל האגף אני רואה חובה להיות שותף מלא לעשייה המקצועית בכל מרחבי הפעולה כמו גם לחשיבה ולכתיבה תאורטית משמעותית.

כתב העת "מניתוק לשילוב" מהווה במה לכתיבה תיאורטית בתחום ולתיאור העשייה המשמעותית "בשטח".

תחום ילדים ונוער בסיכון הוא תחום מרכזי בעשייה של משרד החינוך. הוא מקיף כ־250,000 ילדים ובני נוער על ספקטרום רחב מאוד, הן מבחינת הגיל והן מבחינת מרכיבי ההתערבות בעלי אופי רגשי טיפולי כמו גם פן פדגוגי-חינוכי והוראתי.

אני רואה באנשי הצוות (על כל גווניו) אנשי מקצוע מהמעלה הראשונה, פדגוגים טיפוליים המובילים להצלחה, להתמדה ולהבנה של החיים ובכך מחוללים שינוי תודעה לכל מי שבאחריותנו: שינוי תודעה או הרחבת התודעה לעבר ההכרה בכוחות הפנימיים, בכוחות המרפאים האישיים של כל אחד מהילדים והנוער שאתם אנו פועלים.

ההכרה בכוחות האישיים יכולה להיבנות רק כאשר קיים מרחב המאפשר זאת. מרחב שכזה נבנה רק כאשר יש מבוגרים בעלי חזון, ידע ונכונות עצומה להעניק מעצמם לאחר או למטרה הגדולה מכולנו יחד והיא החברה הישראלית והחברים בה.

הטיפול בילדים ונוער בסיכון וחינוכם, מחייב הסתכנות, הן של הילדים שבאחריותנו והן הסתכנות שלנו עצמנו. אין בחינוך או בטיפול בנוער בסיכון, שום הבטחה להצלחה. לא הצלחה מהירה ולא כזו שהשקעה בה מרובה. על כן, כל אחד מאתנו חייב לקחת סיכון בכניסתו למרחבי העשייה.

הילדים והנוער בסיכון מסתכנים בכך שהם עלולים להתאכזב שוב במפגש עם מבוגרים משמעותיים (הרי הם כבר נפגעו לא פעם), וכך נראה כי המפגש שלהם אתנו מהווה הסתכנות גדולה מאוד.

אנו עלולים להסתכן בכך ש"פנטזיית ההצלחה" שלנו וכן ההשקעה המסיבית לא יועילו ועל כן עלולים ליצור בנו משבר פנימי עמוק.

רק אם נוכל לבוא עם עיניים פקוחות למחיר המפגש המשותף, האנושי, רק אם נסכים לשלם את מחיר העבודה הקשה ולדעת שבכוחות משותפים, תוך נתינת מקום גדול לעולמו הפנימי של זה שעומד מולנו, **רק כך** נוכל לה לאכזבה מהעבר, **רק כך** נוכל ללכת לעבר הסיכון בעיניים פקוחות וללא אשליות.

אנו באגף נחושים להוביל את כלל האוכלוסייה שבאחריותנו, תוך השקעת מאמץ עצום, לשינוי תודעתם ולהבנה שכולם יכולים ללמוד ולהצליח; שכולם יכולים, עם סביבה ומאמצים משותפים, לצאת מעולם אחד (לעיתים חשוך) לעולם אחר, בהיר יותר, מפקח יותר ובעיקר עם יכולת עמוקה לשפוט את העולם ואת מעשינו בו.

התפתחות תהליכים עצמאיים משמעותיים, תוך הסתמכות על ידע שנרכש ועל יכולות קוגניטיביות שחזרו לתפקד, מביאה את הילדים והנערים לשיקום רגשי ונפשי משמעותי, שהוא המפתח להתפתחות של יחסים אנושיים בריאים ולתרומה משמעותית לחברה שבה כולנו חיים.

כדי שנוכל להוביל את אלו שבאחריותנו למקומות שתיארת, חייבת להיות מערכת משולבת הנוגעת (כמאמר הקלישאה האמתית) הן בלב והן בראש.

אנו באגף שוקדים על שני התהליכים ו"לא מוותרים לאף אחד ולא על אף אחד".

אנו פועלים לבניית תהליכים ארוכי טווח חמש־שנתיים (בהשראת מנכ"ל המשרד, מר שמואל אבואב) בתחום צמצום הנשירה, בפיתוח כלים ותכניות הרואים ונוגעים ביותר ויותר ילדים ונוער בסיכון.

אנו מבקשים לפתח תפיסות פדגוגיות מדויקות לעבודה עם אוכלוסייה רגישה כמו שלנו.

אנו מבקשים להעמיק את הכשרת המורים ואנשי הצוות בחומרים ובידע תיאורטי ומעשי, ולשאוף למומחיות אקדמית בתחום (הסמכות ותואר שני בחינוך ילדים ונוער בסיכון).

אנו מובילים להעמקת הכתיבה של אנשי שטח ובניית מתודות ל"למידה מהצלחות" ולא פחות מכך "למידה ממשברים".

אנו מבקשים ליצור הבנה ותובנה עמוקה כי הישגים אקדמיים (ציונים והערכות) שאליהם מגיעים ילדים ונוער בסיכון תורמים תרומה משמעותית לרווחה הנפשית שלהם, שאולי מהווה אבן בנייה משמעותית ביותר לבניית "עצמי", העומד בפני השבריריות של החיים.

השאיפה להישגים משמעותיים בתחום האקדמי אינה מבטלת בניית קשרים עם מבוגרים משמעותיים, כחלק אינטגרלי וגדול בהובלה לעולם משמעותי וטוב יותר בעבור אלו שבאחריותנו.

מניתוק לשילוב הוא, כאמור, אחד המרחבים שבאמצעותו נוכל כולנו, כל אלה שתחום ילדים ונוער בסיכון חשוב בעולמם, להוביל לשינוי משמעותי בתחום התיאורטי ובתחום המעשי.

השנתנו המתפרסם עתה, כחצי שנה לכניסתי לתפקיד מנהל האגף, מרחיב בנושאים שעליהם כתבתי בתחילת דבריי.

אני מבקש להודות לכל מי שלקח חלק בהפקת כתב עת מקצועי עמוק וחשוב זה בתחום הילדים ונוער בסיכון.

בהזדמנות זו, אני מבקש להודות לכל אנשי הצוות באגף על כל שלוחותיו, על עשייה יוצאת דופן לקידום של אלו שבאחריותנו.

יותר מכול אני מודה ומוקיר את הילדים והנערים שהסכימו לתת את מבטחם בנו ולהסכים לצאת אתנו למסע לעבר הלא נודע והנודע בעת ובעונה אחת.

הרשו לי לסיים בציטוט שהוביל אותי בדרכי:

"בהיעשותנו מדריכים מטפלים (ואני מוסיף מורים)

עלינו לאחוז בידם של אלה

שאיבדו דרכם ביערות האפלים

ולכן איבדו כל תקווה.

הם ישאבו עידוד מנכונותנו להדריכם

דרך הגיהנום בחזרה לחיים

בעודנו מסבירים להם בכל צעד שנצעד יחדיו

את המכלול האינסופי של הרגשות שבהם ניתקל בדרכנו.

אך כדי לצאת לדרכך הזאת,

חייב כל אחד מאתנו,

לפגוש את עצמו באפלה שלו

בו אבדה לו דרכו הישרה.

כדי שייעשה אדם

עליו להיות בראש ובראשונה - הוא עצמו

כי רק אז

יוכל להיות אדם

לזולתו"

(מתוך: מגמות טו, בטלהיים, 1967)

שלכם,

חיים מויאל

דבר העורך

מערכת החינוך הישראלית היא הטרוגנית מאוד מכמה בחינות: היא משרתת טווח רחב של גילים (3-21), נותנת מענה לקהילות לאום ותרבות מגוונות, לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי שונה וברמה הפרטנית ביותר - תלמידים המאופיינים ביכולות, רצונות וצרכים ייחודיים ושונים (הרכבי ומנדל-לוי, 2014). לפיכך משימתו העיקרית של כתב העת "מניתוק לשילוב" היא לשמש במה למאפייני העיסוק בחינוך ילדים ונוער בסיכון המתפרסים על מגוון תכניות, שירותים, בעלי תפקידים ואוכלוסיות. "מניתוק לשילוב" אשר מטרתו לאצור את הידע המחקרי, התיאורטי והמעשי בתחומי החינוך של ילדים ונוער בסיכון, ולסייע בפרסומו, מהווה חלק ממנגנוני השבחת מקצועיותם של העוסקים בתחום. מטרה זאת מתבצעת באמצעות קידום הליכים שיטתיים של תיעוד הניסיון המקצועי וחוכמת השדה, התבוננות ביקורתית ורפלקציה על העשייה, למידה מהצלחות ותיווך ידע תיאורטי ומחקרי בעברית.

תוכני הגיליון מציגים יריעה רחבת נושאים שמקורם בדיסציפלינות שונות זו מזו, ומבוססים על שיטות מחקר ועוגנים תאורטיים מגוונים המשקפים את הפלורליזם של העוסקים בחינוך ילדים ונוער בסיכון. בגיליון מופיעים 15 מאמרים המסווגים לשלושה פרקים מרכזיים: מחקרים ומחשבות; יוזמות חינוכיות; תיעוד וביקורת ספרים.

הפרק הראשון כולל תוכן מחקרי וסקירות עיוניות שעניינם פיתוח החשיבה על אודות תחום העיסוק והרחבת הפרספקטיבה התיאורטית.

במאמר הפותח את הגיליון מציגה **שלומית אוריין** את עקרונות התיאוריה האדלריאנית ומתמקדת בתחושת השייכות של ילדים ובני נוער. סקירה תיאורטית זאת כוללת גם הצגת פרקטיקות חינוכיות מומלצות לחיזוק תחושת השייכות של תלמידים במצבי סיכון והדרה חברתית, למסגרות החינוך השונות. הנשירה מבית הספר היא תופעה מורכבת, המושפעת מגורמים רבים הקשורים בתלמיד, במשפחתו, בסביבתו החברתית-תרבותית ובבית הספר שבו הוא לומד. תופעה זו עשויה להיבחן גם מפרספקטיבה של היעדר תחושת שייכות. כיום מקובל על קובעי המדיניות כי התערבויות המנסות לשפר את האקלים הבית ספרי, למנוע אלימות, או להפוך את תכנית הלימודים לרלוונטית ולמשמעותית יותר בעבור התלמידים, מכאונות בראש ובראשונה לשפר את חוויית הלמידה ואת רווחת התלמיד בבית הספר, ובכך לצמצם נשירה סמויה, אם כי הן עשויות כמובן למנוע גם נשירה גלויה (בן-רבי ואחרים, 2014). בד בבד יש חוקרים הטוענים כי מערכת החינוך ובתי הספר עצמם גורמים אף הם לנשירה. כך לדוגמה, נמצא כי בקרב כ־30% מן הנושרים, הגורם שיזם את הנשירה היה "מישהו מצוות בית הספר" (בר אילן ואחרים, 2002).

מחקרים רבים מלמדים כי בני נוער בסיכון מתקשים יותר מעמיתיהם הנורמטיביים להסתגל לבית הספר ולגלות נכונות לקבל את הדרישות מהלומדים בו. הקשיים של נוער הנושר ממסגרת חינוך מתבטאים בעיקר בהישגים לימודיים נמוכים, בהתנהגות בעייתית במסגרת

החינוכית ובתחושת מחויבות נמוכה למטרה זו (עציון, 2014). על רקע כל זאת, מאמרה של שלומית אוריין מציע פרספקטיבה חשובה וקווים מנחים לעיצוב דרכי התערבות המתייחסות הן לקשיים הרגשיים, ההתנהגותיים, החברתיים והלימודיים שחווים ילדים ובני נוער בסיכון, והן הקדשת תשומת לב רבה לתחושת השייכות הרופפת של תלמידים אלו ולהרגשת השוליות וחוסר המשמעות שלהם בבית הספר.

מיכל סיפרפאל שופכת אור על תרומתן של קבוצות ייעוץ בגישה פסיכודינמית להורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. במאמר זה מתואר מחקר כמותי שבו הושושו שתי קבוצות של הורים: קבוצת הניסוי שהשתתפה בקבוצות תמיכה ייעוציות, והשנייה, קבוצת ביקורת בעלת מאפיינים זהים, שלא קיבלה טיפול כלשהו. במחקר נבדקו משתנים אחדים המשקפים הורות יעילה, היכולים להביא לשינוי חיובי עבור ההורים וילדיהם. הממצאים מלמדים כי ההורים שהשתתפו בקבוצות הייעוץ, חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית ההורית ותפיסת התמיכה החברתית שלהם, הגבירו את השימוש בסגנון הורות סמכותי והפחיתו את השימוש בסגנון הורות סמכותני. יתר על כן, ממצא חשוב ומעניין שעלה במחקר מאיר את ההשפעה העקיפה של קבוצות הייעוץ על הילדים. נמצא כי ילדים להורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות, חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית שלהם ושיפרו את מצבם הרגשי-התנהגותי, שיפור שנשמר לאורך זמן, על פי דיווחי ההורים והילדים, אף שלא קיבלו טיפול או התערבות ישירים. לעומתם, הורים שלא השתתפו בהתערבות (קבוצת הביקורת) וילדיהם, לא דיווחו על שינוי או שיפור. מסקנת המחברת היא שההתערבות המוצעת במחקר הנוכחי, המעודדת ומגבירה את שימוש ההורים בסגנון הורות סמכותי ומתבצעת בבית הספר על ידי היועצות, יכולה להוביל להידוק הקשר בין ההורים לבית הספר, לקדם את שיתוף הפעולה ביניהם ואת מעורבות ההורים בבית הספר לטובת ההורים וילדיהם.

בשנת 2015 ישראל היא מדינה עתירת השכלה המדורגת במקום השלישי במספר בעלי ההשכלה הגבוהה לאחר קנדה ויפן. זאת ועוד, בשנים 2008-2013 דורגה ישראל במקום השלישי עם שיעור הגידול הגבוה ביותר על ההוצאה לחינוך בקרב מדינות ה־ OECD ובמקום השני בגידול מספר התלמידים אחרי דנמרק (משרד החינוך, 2016). חרף ממצאים מעודדים אלו, מערכת החינוך, כבבואה של החברה הישראלית, מתמודדת עם פערים ניכרים בין תלמידיה. ספרות ענפה עוסקת בנשירה מבית הספר וקושרת בינה לבין המצב החברתי-כלכלי של התלמידים. **רינת ארביב-אלישיב ואילנית גלעדי-עוז** מתמקדות במאמרו בניתוח כמותי של תלמידי תיכון הלומדים בכיתות מב"ר, תכנית השכלתית שנועדה לסייע לתלמידים תת־משיגים המשתייכים לשכבות סוציו־אקונומיות מוחלשות, לסיים את לימודיהם עם תעודת בגרות. כיתת מב"ר מעניקה לתלמידים המתקשים תנאים ספציפיים להבניית תשתית ללמידה משמעותית במטרה להוביל אותם לסיים הלימודים התיכוניים בהצלחה. הללו כוללים יחס אישי, שעות תגבור, למידה ממוקדת, מרתונים לימודיים וימי שיא, תוך טיפוח גאוות יחידה של הכיתה והצבת מטרות ויעדים מאתגרים וברי השגה. כל אלו פותחים לפני התלמידים

הזדמנות חדשה להביא את יכולותיהם לידי ביטוי. הממצאים מלמדים שהתלמידים אשר השתלבו בכיתת מב"ר, תפסו את רמת הישגיהם הלימודיים כטובים ביחס לחבריהם לספסל הלימודים בכיתה, ואת רמת ההוראה בכיתה כגבוהה. הם אף ביטאו תחושות חיוביות של מסוגלות לימודית והעצמה, ורבים מהם תיארו שאיפות להשגת השכלה אקדמית ועיסוק בתחומים פרופסיונליים בעתיד. לעומת זאת, תלמידים חלשים שהשתלבו בכיתות עיוניות רגילות היו בהווה לימודית תחרותית בה ידם על התחתונה. הם הביעו תחושה של מסוגלות לימודית נמוכה, ביטוי של העצמה מצומצמת וגם שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות מוגבלות. שילובם של התלמידים בכיתות ייעודיות מעלה לדיון את סוגיית ה'הסללה' ומעמיק את המתח הקיים בין אינטגרציה לסגרגציה במערכת החינוך, והשלכותיהן על הישגי התלמידים. המסקנה שעולה מהמאמר היא שעדיף להיות "ראש לשועלים" על פני "זנב לאריות", ולכן כיתת מב"ר מהווה מענה חינוכי שפותח צוהר לקידום הישגיהם ההשכלתיים של תלמידיה ולטיפול תחושות ושאפויות חיוביות.

בהמשך לגישתה של מיכל פיסרפאל, **אביה שוהם לוז** מציגה במאמרה תפיסה מערכתית המחזקת את מקום ההורים והמשפחה. במאמר זה מוצגת בהרחבה תכנית הור"ם לטיפול יכולות בגיל הרך באמצעות ההורים, התשתית התאורטית שלה ותרומתה, בהסתמך על ממצאים ממחקרי הערכה. כמו כן, מתוארים עקרונות ההתערבות ומפורטים ממצאי המחקרים שבדקו את יעילות התכנית שהופעלו ואת מידת הצלחתן בפועל. חשיבותו של המאמר נעוצה בהתייחסות לאיכות הסביבה שבה גדל הילד בראשית חייו כגורם בעל השפעה משמעותית למניעת היווצרותם של פערים בהתפתחותם של ילדים מקבוצות סוציו־אקונומיות שונות. המחברת מעלה טענה לפיה לבד מתמיכות ממשלתיות נקודתיות, מדינת ישראל, כמו מרבית מדינות העולם, לא העמידה עד כה תפיסה כוללת של מדיניות בתחום זה, ובשל כך, גם לא את המשאבים ואת הכלים הנדרשים לקידום המשפחה ולמתן ייעוץ ותמיכה להורים בתהליך גידול ילדיהם. המערכות הפורמליות המקובלות מכוונות את עיקר מאמציהן למסגרות חוץ־ביתיות (כגון: גן, בית ספר ופנימייה) ולא פעם מתעלמות מהמשפחה כמסגרת התערבות. מטרת מאמר זה היא להבהיר את החשיבות והכדאיות של טיפוח הרקע הביתי באמצעות הדרכות ההורים, כבר לילדים בגיל הרך.

חיזוק לגישתה של שוהם לוז ולחשיבות של תכנית הור"ם שמתוארת בהרחבה, עולה מתהליכי שינוי בולטים בתחום המדיניות החברתית והחקיקה בישראל. לאחרונה אישרה הכנסת בקריאה שנייה ושלישית הצעת חוק להקמת מועצה לאומית לגיל הרך בישראל (ספר החוקים, 2017). מטרתו של חוק זה היא לקדם את הטיפול בגיל הרך ואת התפתחותם הפיזית, הרגשית, החברתית וההשכלתית, ולהבטיח להם סביבה טיפולית-חינוכית הולמת ומותאמת, שיאפשרו להם שוויון הזדמנויות בחייהם הבוגרים. אחת מהמטרות החשובות של החוק היא לאתר ילדים במצבי סיכון בשלב מוקדם, ולסייע לילדים עם מוגבלויות ולילדים במצבי עוני. גם משרד הרווחה נמצא בשלבים של פיתוח מדיניות וניסוח פרקטיקות מקצועיות בכל רמות

העבודה שיעמידו את המשפחה במרכז ההתערבות ויהפכו אותה ליחידת היסוד שעליה מושתתת עבודת המשרד (ארזי, שר וויסמן, 2016). המחברת מצביעה על כמה אסטרטגיות שצריכות להיות במרכז תשומת הלב של שירותים שנועדו לטיפול הגיל הרך באמצעות מעורבות של ההורים, בהם: מענים המכוונים למשפחה, לתפקיד ההורים ולאחריותם, קידום חקיקה ומדיניות להסדרת זכויות ההורים לקבלת הדרכה וייעוץ לפי בחירתם, והכשרת אנשי מקצוע בנושאי עבודה עם הורים.

זה זמן רב ידוע כי חשוב שמורים יכירו את המאפיינים החברתיים והתרבותיים של תלמידיהם ויבינו כיצד הם יכולים להשפיע על תפקודם האקדמי והרגשי בבית הספר (טל ופרסקו, 2014). נוסף על כך מורים צריכים להכיר אסטרטגיות הוראה שונות, לדעת כיצד להעסיק בפעילויות לימודיות תלמידים מרקע שונה ובעלי יכולות וכישורים שונים וכיצד לעורר בהם עניין ומוטיבציה (טל ופרסקו, 2014). על רקע זאת מדגיש שור (2016) את החשיבות להוראה המקדמת למידה חווייתית ומרחיבת אופקים, הקשובה למקומם של הלומדים ואמונה על תיווך הנלמד באופן שיתקשר לעולמם. מאמרה של **עֵינָת לִיכְטִינְגֶּר** מעמיק בפרספקטיבה זאת וחושף ממצאים מעניינים שעלו במסגרת מחקר שנועד להעריך תכנית התערבות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של ילדים ובני נוער בסיכון. התכנית הופעלה על ידי מורים לתלמידים בסיכון במגוון כיתות וקבוצות למידה, ונבדקו שלושים ביצועים שלה. העקרונות המשותפים של התכנית התמקדו בהעברת האחריות לתלמידים, מעבר הדרגתי מתיווך לעצמאות, חיזוק המוטיבציה והסתמכות על כוחה של הקבוצה ועל הקשר בין המורה לתלמידים. מחקר זה מוסיף תרומה מחקרית ויישומית לקידום האסטרטגיות הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות של תלמידים בסיכון וממחיש את הערך של תכנית התערבות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של בני נוער בסיכון. יתר על כן, המחקר מחזק את הידועה על מכבר כי מורים לבני נוער בסיכון מהווים גורם משמעותי ביצירת סיכויי ההצלחה של תלמידיהם, ושהפעלה של גישות פדגוגיות מותאמות יכולה ליצור מפגש קשוב ומכיל עם התלמידים ולקדם אותם במישורים מגוונים.

חיים להב מתמקד במאמרו בסוגיית התאמת השירותים החינוכיים-טיפוליים למאפייניהם ולצורכיהם של אוכלוסיות רב־עִיִּיתיות הזקוקות למענים מורכבים. ייחודו של המאמר הוא בניתוח סוגיית ליבה זאת באמצעות גישה מתחום ניהול השיעור העסקי, המכונה "שירותים בהתאמה אישית" (P.S.A). במאמר נבחן יישומה של גישה זאת במסגרת השירותים לנוער בסיכון בישראל. גישת ה־P.S.A נשענת על עקרונות אחדים: הצבת מנהל מקרה (case manager) שאמון על כלל השירותים הרלוונטיים בקהילה עבור הנער, הנגשת השירותים תחת קורת גג אחת, ויצירת 'מעטפת' של מענים בתחומי החיים השונים, הנשענת על שיתוף פעולה בין כלל הגורמים המטפלים ובין משפחת הנער. במסגרת המחקר נחקרו תפיסות השירות של מנהלי יחידות לקידום נוער והעקרונות המנחים את בניית תכנית ההתערבות האישית והפעולות הארגוניות שנדרשות מהם לקידום גישת 'שירות בהתאמה אישית'. בין הפעולות

המרכזיות שעלו: קידום יחסי אמון בין הארגון ועובדיו לבין הלקוחות, הקשבה ללקוחות (ובמקרים מסוימים גם למשפחותיהם וסביבותיהם); תכנית אישית לכל לקוח עם התאמה מרבית לאישיותו (נטיות ויכולות) ולרקע האקולוגי שלו; ניטור ומעקב חודשי אחר השירות שסופק. לטענת המחבר, שילוב מושכל של הפעולות הללו המבוססות על גישת ה־P.S.A ועל יישומה בשירותי קידום נוער, מהווה מפתח להצלחת השירותים המכוונים להנגשה לבני נוער בסיכון. מי ייתן ועבודה על פי עקרונות של התאמה מיטבית ללקוח תהווה פתח לחיזוק כוחותיו ומשאביו של הנער, תקדם את כינון יחסי האמון ותגביר את מועילות ההתערבות.

הפרק השני של הגיליון הנוכחי כולל יוזמות חינוכיות ותוכניות התערבות המאירות את חוכמת המעשה, ומשקפות עשייה מקדמת באופן משמעותי או חדשנית.

המגע האישי של איש החינוך עם תלמידיו וחניכיו הוא שמעניק לו את הרגישות הנחוצה לחינוך ולהוראה המאירים את דרכו של כל ילד. כדי להשפיע על תפקודם הפדגוגי של תלמידים בסיכון, על המורים לדאוג לחוסנם הנפשי, להרחבת יכולת ההתבוננות של כל תלמיד מעמדה אמפתית ולחיזוק הכלתם בבית הספר. אך כדי להצמיחם, עליהם לצמוח בעצמם (מור, 2006). ראזר (2009) מצביעה על השפעה הדדית בין מצוקתם של בני הנוער לבין מצוקתו של הצוות החינוכי שלהם. המורים חשופים לאורך זמן להתנהגויות לא נורמטיביות של התלמידים, ופועלים ללא הכשרה מספיקה וללא תמיכה מערכתית. כדי לתמוך באחרים ולשמש עבורם "מבוגר משמעותי" ולפתח את עצמם כדמויות בעלות מידות ראיות, המורים צריכים לצמוח ולהתפתח בתנאים של טיפוח ידע אינטלקטואלי בד בבד עם התפתחות רגשית. על רקע זאת, **לירון נתן** מציג במאמרו תכנית הדרכה בת שישה מפגשים העוסקת בפיתוח הביטחון הפסיכולוגי של צוותי חינוך, זאת בהתאם לסגנונות ההתקשרות (attachment) של המנהלים. החידוש בעבודתו של המחבר הוא ביישום תיאוריית ההתקשרות שמשמשת אנשי טיפול לצורך הבנת יצירת קשרים רגשיים עם אחרים משמעותיים וכן על ציפיות המבוגר מעצמו ומהעולם, בתחום הניהול והארגון. תחושת הביטחון הפסיכולוגי של תלמיד מושפעת מיכולתם של מבוגרים משמעותיים בסביבה הבית ספרית לייצר עבורו ביטחון פסיכולוגי, באמצעות קשב לצרכיו ומתן מענה מותאם להם. אולם כדי שיוכלו לספק לו ביטחון פסיכולוגי, על צוותי החינוך לחוות ביטחון פסיכולוגי בעצמם. את תחושת הביטחון לחברי הצוות - תחושה כי רואים אותם, קשובים להם, מבחינים בצורכיהם, ונותנים להם מענה מותאם - יכול לספק מנהל בית הספר ואתו הצוות המוביל. במהלך תכנית ההדרכה, מנהלים לומדים מהו ביטחון פסיכולוגי, כיצד הוא קשור לסגנון ההתקשרות שלהם, מהו סגנון התקשרות וכיצד הוא משפיע על הסגנון הניהולי ועל תפקוד המנהל וצוותו, ורוכשים תובנות, כלים ומיומנויות ליצירת ביטחון פסיכולוגי בקרב הצוותים שאותם הם מובילים.

רבקה הלל לביאן מתארת את הפוטנציאל הטמון במתודולוגיית Photovoice ככלי הבעה חזותי דרכו המשתתפים מתעדים נושאים חשובים להם מפרספקטיבות אישיות וחברתיות באמצעות השימוש בצילום. המחברת מציגה ממצאים ממחקר איכותני שעיקרם שימוש

בצילומים של שבעה בני נוער שהשתתפו בקבוצה בהנחייתה. ממצאי המחקר מאירים שלוש תמות מרכזיות: שיח פתוח על נושאים מחייהם של המשתתפים (כגון סטיגמות, חופש ביטוי וזהות עצמית), הצורך בנראות על רקע התחושה שהם שקופים בעיני החברה, ועיסוק ביחסים ובאינטראקציה עם הסביבה. נראה כי מתודולוגיה זאת מסייעת בקידום גילוי עצמי וחשיבה ביקורתית בעולם של ריבוי זהויות וריבוי תרבויות, תוך שימוש באמצעים טכנולוגיים המשקפים את דפוסי הפנאי והעניין של מתבגרים רבים בעידן הדיגיטלי.

עופרה גרוסמן, במאמרה, מפנה זרקור לתופעת החזרה בשאלה של מתבגרים בישראל ולהשפעתה על ההורים, תופעה שזוכה לטענתה לעיסוק מצומצם למדי בספרות האקדמית. מאמר זה מבקש למלא את החלל התמיכתי החסר לציבור הדתי-לאומי באמצעות שימוש בכוחה המרפא של הקבוצה ובתמיכה הרגשית והחברתית שטמונה בה. המאמר סוקר את התופעה ומדגים התערבות ביבוליותרפית תיאורטית בת שני מפגשים על פי 'שיטת קובובי' עבור אבות למתבגרים מהמגזר הדתי-לאומי. מטרת המפגשים הטיפוליים היא להשמיע את הקול הדומם הנדחק של כאב האבות, לחשוף את רגשותיהם ולנסות לאפשר תקשורת אשר תגיע ללב הילד. ההתערבות הביבוליותרפית מאפשרת התבוננות במשבר האישי מתוך פריזמה מרחיקה, יצירה ספרותית אובייקטיבית לכאורה, אך הסתכלות זו מובילה בסופו של דבר להתמודד גם עם האישי, ולמציאת דרכים חלופיות לדפוסים של כעס, אכזבה, ייאוש או תוקפנות. למאמר מצורף מערך ההנחיה והדגמה של ניתוח יצירה ספרותית, כדי לסייע בידי צוותים חינוכיים-טיפולים שונים ליישם את עיקרי הגישה בהתאם לאוכלוסיית היעד עמה הם עובדים.

אורית סוניה ויסמן מציגה את שיטת הטיפול בתנועה ומחול באמצעות תיאור שתי ויניטות, קטעים מתוך מפגשים טיפוליים שערכה עם שני ילדים במסגרות טיפוליות שמיועדות לילדים ונוער בסיכון. תחום הטיפול בתנועה ומחול נשען על הקשר שבין הביטוי התנועתי של האדם לבין רגשותיו, מחשבותיו ותחושותיו. גישה טיפולית זו מזמנת אפשרות לעבודה פרטנית וקבוצתית כאחד. טיפול בתנועה ומחול אפקטיבי במיוחד לטיפול בילדים שעברו טראומות שונות, שכן שפת התנועה היא הדרך הטבעית להבעה ולתקשורת ומתאימה במיוחד כשפה לא מילולית לעיבוד חוויה שלא ניתן לתארה במילים. הגוף מאפשר גישה לחוויה ה"חבויה" אשר ניתן לעבדה על ידי הקשר הטיפול באמצעות התנועה. תובנות אלו נסמכות, בין היתר, על מחקרים בתחום הנירוביולוגיה ומדעי המוח. באמצעות השימוש במחול ותנועה לעיבוד הקושי, נוצרה, לדברי המחברת, היכולת לסלול את דרכם של הילדים שבהם טיפלה להטבת קשרים ולחיזוק חוויית העצמאות.

בלבו של הקשר שבין דמות המחנך והמטפל לבין הנער טמון הדיאלוג. בכוחו לכוון מערכת יחסים המתבססת על שמיעת האחר, ומאפשרת לצמצם רגשות של ריחוק וניכור המוחשים לעתים במערכת היחסים שלהם. הדיאלוג החי מאפשר לשניהם להכיר, להתקרב וליצור קשר אנושי ומשמעותי. אך כדי לקדם דיאלוג משמעותי, זקוקים אנשי המקצוע לתמיכה,

ידע וגיבוי של המערכת (ויטנברג, 2016). נראה כי משימה זו טומנת בחובה חסמים ארגוניים, סביבתיים ואישיים. **גילה אמיתי** מציגה במאמרה גישה ביקורתית לעבודה עם בני נוער במצבי מצוקה וסיכון המגיעים אל הגורמים החברתיים והטיפוליים רוויי תחושות של ניכור וחוסן אמון. לטענתה, המורים בשכונות פריפריאליות חברתית וכלכלית מתמודדים עם אוכלוסייה רבת-אתגרים אך אינם זוכים תמיד לליווי המקצועי והרגשי שלו הם זקוקים במסגרת עבודה כה תובענית. כתוצאה מכך שיעור השחיקה והתחלופה של מורים בבתי ספר אלו גבוה מהמוצע. בני הנוער שאינם מצליחים להתמודד במצב זה נושרים מתוך המערכת ומגיעים לבתי הספר החלופיים כשהם חסרי אמון במערכת החינוכית, ולאחר שכבר פיתחו כלפיה תחושת ניכור. הכותבת מבקשת להגביר את המודעות של הקורא לקיומם של כוחות חברתיים המעצבים את היחיד ואת הסביבה החברתית שלו וכן להגביר את היכולת שלו להתמודד עם הסביבה המושפעת מיחסי הכוחות החברתיים, תוך שימור כוחו שלו וצבירת כוח חברתי נוסף, התערבות המכונה "פרקטיקות של סוכנות". במאמר מתוארות כמה פרקטיקות של סוכנות בליווי דוגמאות יומיומיות מהמרחב החינוכי, בהן: התנגדות לניכור - התבוננות הוליסטית על הנער מתוך יחסים הדדיים של דאגה ואכפתיות; נראות - תלמיד החש כי מוריו רואים אותו ברמת התנהלותו הפיזית ושומרים עליו, וברמה הרגשית מבינים מהו הלך רוחו, הוא תלמיד המתהלך בביטחון גבוה יותר בסביבה הלימודית; השעיית שיפוטיות - ניסיון להבין עם הנער את ההגיונות למעשיו ואת התחושות שהוא חש, כדי לייצר מרחב של שיח פתוח להבנת התנהלותו; סגור עצמי - הנערים מתנסים במיצוי זכויותיהם ומיצוי אפשרויות פירוק החסמים החברתיים שמולם הם ניצבים; הידע של הנער כבעל ערך - המורה שמקשיב לתלמיד ולומד ממנו מהו החינוך שהוא זקוק לו. גישה ביקורתית זו מונחת לפתחם של חוקרים ואנשי מקצוע, המבקשים לסייע לבני נוער במצבי סיכון והדרה חברתית, להכיר את חוויותם ולאמץ פרקטיקות המכבדות את זהותם ואת ההשפעות ההדדיות של הסביבה שבה הם חיים.

הפרק השלישי כולל תיעוד של משלחת עובדות מתכנית היל"ה שביקרו בבתי ספר בפינלנד. בשיח הציבורי ובתקשורת, פינלנד מתוארת כבעלת מערכת החינוך המובילה בעולם, אשר תלמידיה מדורגים בצמרת המבחנים הבין-לאומיים. היא מאופיינת בהיעדר פערים חינוכיים בין מרכז לפריפריה ומקצוע ההוראה נתפס יוקרתי ונחשק (אסלברג, 2015). המחברות מביאות עדות אישית וחזותית לביטויים המעשיים של שיטת החינוך בפינלנד, ובתוך כך מתייחסות לעקרון ההולזם (למידה על פי רצף חינוכי), לערך האמון והאוטונומיה הטמון בתפיסה הפדגוגית של מדינה נורדית זאת, לאיכות המורים ומעמדם החברתי, לאקטיביות התלמיד ולחללי הלמידה המעוצבים. במאמרן הן מציעות זיקות בין תכנית היל"ה ובין מערכת החינוך הפינית, ומצביעות על ההיבטים שעשויים לתרום להתפתחותה של תכנית היל"ה, אם וכאשר ייושמו שינויים בהשראת המודל הפיני.

לסיום, בגיליון זה מוצעות שלוש סקירות ספרים המשמשות תוספות חשובות לתהליכי הלמידה ורכישת הידע והמיומנויות של העובדים עם ילדים ונוער בסיכון.

אבשלום אדרת סוקר את הספר "להאיר את הרי החושך: התנהגות אובדנית בקרב בני נוער" שמטרתו המרכזית היא להרחיב ככל האפשר את היריעה בנושא אובדנות בקרב בני נוער, נושא טעון וקשה, שבשנים האחרונות הפך נוכח ומדובר יותר בשיח הציבורי והמקצועי. תוכני הספר נועדו לתרום להגברת המודעות בנושא, להציע הסברים מגוונים לתופעה וגישות שונות לאיתור, אבחון וטיפול, והיכרות עם מסגרות סיוע בקהילה.

רונית בר סוקרת את הספר "הקרב על המתנדב: גיוס והפעלת בני נוער לשינוי חברתי" שבמרכזו ניתוח המניעים הייחודיים של בני נוער ישראלים להתנדב למען הקהילה והיכרות עם השיטות שבהן משתמשים הארגונים לגיוסם. בספר מופיעים ניתוחים של ארבעה מקרי מבחן המהווים דוגמאות לכך שבני נוער יכולים להיות חלק מהנהגה קהילתית מתנדבת, ואף להנהיג פרויקטים באופן פעיל ואפקטיבי. הספר עשוי לסייע לעובדי קידום נוער, מנהלי מסגרות עבור בני נוער ואנשי חינוך נוספים בפיתוח דרכי פעולה אפקטיביות לגיוס מתנדבים בני נוער, בהכנת הארגון לעבודה עם מתנדבים בני נוער, וברכישת דרכים להתגבר על חסמים וסכנות בעבודה עם בני נוער מתנדבים.

תוכני הספר מחזקים את אחד מעקרונות הליבה בעשייה של קידום נוער: חיזוק מעורבותם של בני הנוער בקהילה באמצעות שילובם בפעילות התנדבות ותרומה לקהילה. למעשה, פעולת ההתנדבות היא בעלת תרומה כפולה: חיזוק החברה וקידום התפתחותו הבריאה של המתבגר באמצעות פיתוח כישורים ומיומנויות, אפשרות לביטוי עצמי והעצמה אישית. בדרך זאת, טווח השינויים והמשימות ההתפתחותיות שחוזה המתבגר, עשוי להיות מתועל לעשייה ההתנדבותית, וטרנספורמציה זאת היא בעלת ערך רב לבני נוער במצבי סיכון.

את הגיליון חותמת **רחל ארנון** עם סקירת הספר "מה עובר לך בראש? מה שצריך לדעת על פסיכולוגיה בגיל ההתבגרות". ספר זה פונה לקהל הרחב ולאנשי מקצוע ובוחן תופעות רווחות בתקופת ההתבגרות כגון: אהבה, מיניות, מגדר, יחסים עם קבוצת השווים ובריאות גופנית. אף שתקופת ההתבגרות מאופיינת בעלייה חדה של קונפליקטים בין אישיים, התעוררות מצוקה רגשית ואף בהתנהגויות מסכנות, אין הכרח שביטויים של לחץ וסערת רגש, ייצגו את ההתבגרות הנורמלית (Arnett, 1999). לפיכך הופעתו של ספר זה בכתב העת עשויה לסייע בהבנת תופעות ומצבים המאפיינים את ההתבגרות בהתפתחותה הנורמלית בעיקרה, כדי לפתח את פרקטיקת המניעה בעבודה עם בני נוער ולהעשיר את הידע המחקרי והמעשי במפגש הטיפולי עם מתבגרים.

עם סיום מלאכת העריכה הממושכת, ברצוני להודות למומחים שכחלק מהליך השיפוט האנונימי של כתב העת, תרמו מזמנם לקריאת המאמרים וחיוו את דעתם במקצועיות רבה. המאמרים המתקבלים במערכת כתב העת מופנים לשיפוט על ידי אנשי אקדמיה ומחקר הבקאים בעולם התוכן. המלצתם מתווה את קבלת המאמר ופרסומו או את דחייתו. אשר על כן, תודתי מופנית לצוות השופטים, שהערותיהם תרמו מאוד לשיפורם.

אני מקווה שהקריאה בגיליון זה תעורר מחשבה, עניין וסקרנות ללמידה ולהמשך הדיון בנושא ותסייע בקידום העשייה המקצועית.

קריאה מהנה,

ד"ר ניר ויטנברג

עורך כתב העת

מקורות

אסלברג, פ' (2015). **לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוך מוצלחת**. רמת גן: הקיבוץ המאוחד.

ארזי, ט', שר, נ', ו-ויסמן, מ' (2016). **תכנון התערבות עם משפחות: סקירת ספרות, לקחים ותובנות**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, בשיתוף עם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.

בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, צ' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. ירושלים: ג'וינט-מאיירס-ברוקדייל.

בר אילן, מ', סופר, מ', דולב, ט', וכהן-נבות, מ' (2002). **הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי-הספר**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת ומכון ברוקדייל.

הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (עורכים). (2014). **חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל**. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ויטנברג, נ' (2016). **דבר העורך. מניתוק לשילוב, 19, 12, 11**.

טל, ט' ופרסקו, ב' (2014). **התמודדות עם שונות 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.

מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: משרד החינוך ואשלים.

משרד החינוך (2016). **מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית**. ירושלים: מנהל כלכלה ותקציבים, משרד החינוך.

עציון, ד' (2014). טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל. מתוך: גרופר, ע' ורומי ש' (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה (עמ' 111-134). תל-אביב: מכון מופ"ת.

ראזר, מ. (2009) "לא נוטשים" - מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבוד חינוכית-סוציאלית**, 29, 59-77.

שור, י' (2016). מסע חשיבתי בכיתה ותהליכי אי וודאות בלמידה. **מניתוק לשילוב**, 19, 229-253.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317-326.

תחושת השייכות בקרב נוער בסיכון לנשירה: דרכים לביסוסה על פי הגישה האדלריאנית

ד"ר שלומית אוריין¹

תקציר

אחד הגורמים המרכזיים להתנהגויות סיכון ונשירה מבית הספר בקרב ילדים ובני נוער הוא היעדר תחושת שייכות. אלפרד אדלר, מייסד הפסיכולוגיה האינדיבידואלית (Individual Psychology), היה אחד התאורטיקנים הראשונים שהצביעו על חשיבותה של תחושת השייכות ועל תרומתה לרווחתו של האדם. אדלר סבר כי היעד החינוכי המרכזי של הורים ומחנכים הוא לבסס את תחושת השייכות של ילדים ובני נוער למעגלי השייכות שלהם, ובכללם לבית הספר ולמסגרות החינוכיות האחרות שאליהן הם משתייכים. במאמר זה מוצג מודל יישומי אדלריאני הכולל חמישה מרכיבים שקיומם מאפשר את תחושת השייכות של האדם: (1) התייחסות אישית; (2) תחושת ערך; (3) צמיחה והתפתחות אישית; (4) תרומה ומועילות; (5) משמעות. נוסף על כך מתוארות במאמר אסטרטגיות חינוכיות, שבאמצעותן ניתן לחזק את תחושת השייכות של ילדים ובני נוער, תוך התבססות על עקרונות התאוריה האדלריאנית. המאמר עשוי לסייע למחנכים ולאנשי מקצוע שונים, העובדים עם תלמידים וחניכים על רצף הנשירה, ליצור תשתית המחזקת את תחושת השייכות של ילדים ובני נוער אלו לבית הספר ולמסגרות החינוכיות האחרות שבהן הם משתתפים.

מילות מפתח: תחושת שייכות, תאוריה אדלריאנית, ילדים ונוער, סיכון לנשירה.

1 מרצה בחוג לחינוך חברתי קהילתי במכללת אורנים ובמדרשה למקצועות ההנחיה של מכון אדלר.

המחברת מבקשת להודות לעמיתה נועה ליזרוביץ', עינת גבע, נאווה כהן, אורית רוזנבוים, ד"ר עמית מוזיקנט וד"ר זאב קיין על הערותיהם התורמות, ולמכללת אורנים על התמיכה בעריכת הלשון הראשונית.

מבוא

היעדר תחושת שייכות הוא אחד הגורמים המרכזיים לנשירתם של ילדים ובני נוער מבית הספר (טרומר, בר־זוהר וכפיר, 2007; כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; להב, 2004, 2012; מור, 2006; קרסין, 2010; ראזר, ורשבסקי ובר-שדה, 2011; Fine, 1991; Finn, 1989; Osterman, 2000). התאורטיקן הראשון שדיבר על חשיבותה של תחושת השייכות ועל תרומתה לרווחתו של האדם היה אלפרד אדלר. אדלר, שפיתח את התאוריה שלו ב־1911, עסק בהרחבה בצורך של האדם להשתייך ולהרגיש שייך, לפיכך הוא וממשיך דרכו, רודולף דרייקורס, פיתחו דרכי חינוך שמטרתן להעצים את תחושת השייכות של ילדים ושל מתבגרים (דרייקורס, 1965, 1981; דרייקורס וסולץ, 1994; La Voy, 1994; Gfroerer, Nelsen & Kern, 2013; Adler, 1931/1998; Brand & Mcfadden, 2013).

בשיח החינוכי-טיפולי נוטים להתייחס לתורתו של אדלר כאל תאוריה המכוונת בעיקר להורים, אולם אדלר כיוון את תורתו גם לאנשי חינוך. הוא הכשיר מורים ומחנכים לעבודה עם תלמידים בעלי התנהגות בעייתית, והיה הראשון שייסד קליניקות לטיפול בילדים אלו בתוך בתי הספר הציבוריים (Ansbacher & Ansbacher, 1956; 1979). עקרונות שיטתו רלוונטיים ביותר למערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית, ובייחוד לעבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון.

מאמר זה מתבסס על עקרונות התאוריה האדלריאנית. הוא מציג מודל יישומי המסביר מהם המרכיבים/התנאים לתחושת שייכות טובה, ומהן דרכי הפעולה החינוכיות שבאמצעותן יכולים מורים, מדריכים ואנשי מקצוע שונים לחזק את תחושת השייכות של ילדים ובני נוער בסיכון לנשירה. המאמר עשוי לסייע לאנשי החינוך העובדים עם ילדים ובני נוער אלה בחיזוק תחושת השייכות של הילדים ובני הנוער לבית הספר ולמסגרות החינוכיות הנוספות שאליהם הם משתייכים.

במאמר שלושה חלקים. בחלק הראשון תוצג סקירת ספרות הממפה כמה תכניות התערבות שפועלות בשנים האחרונות בבתי הספר ושמות דגש על חיזוקה של תחושת השייכות של נוער בסיכון ובהדרה. לאחר מכן יוצגו תכניות התערבות אדלריאניות שהתמקדו בחיזוק תחושת השייכות של בני נוער בסיכון לבית ספרם. בחלק השני ינתן הסבר על מאפייניהן וחשיבותן של הזיקה החברתית ותחושת השייכות, ויצוינו המרכיבים/התנאים לשייכות, שאותם נדרשים אנשי החינוך לקיים בעבודתם עם ילדים ובני נוער. בחלק השלישי של המאמר יוצגו פרקטיקות חינוכיות שמומלצות על ידי הגישה האדלריאנית לצורך חיזוק תחושת השייכות של ילדים ובני הנוער.

סקירת ספרות

תכניות התערבות לחיזוקה של תחושת השייכות לבית הספר בקרב נוער בסיכון

תחושת השייכות היא אחד מהצרכים הפסיכולוגיים החיוניים להתפתחות האדם ולצמיחתו (Baumeister & Leary, 1995; Osterman, 2000). תלמידים החווים תחושת שייכות לבית הספר, מפתחים עמדות חיוביות כלפי המוסד החינוכי וכלפי בני כיתתם ומוריהם. הם מעורבים יותר בלמידה ובפעילויות בבית הספר. התנהגותם החברתית כלפי חברים ומוריהם משתפרת, הם נוהגים במידה רבה יותר לפי הנורמות של בית הספר, בעיות המשמעת שלהם פוחתות והישגיהם האקדמיים משתפרים (ראו סקירה נרחבת: Osterman, 2000).

מחקרים שונים מציינים את הקשר ההדוק בין היעדר תחושת השייכות של תלמידים לבית הספר ובין נשירתם ממנו (טרומר ועמיתים, 2007; כהן-נבות ועמיתים, 2001; להב, 2004; 2012; מור, 2006; ראזר ועמיתים, 2011; קרסין, 2010; Leithwood & Aitken, 1989; Finn, 1991; Fine, 2000; Osterman, 2000). שלושה ממחקרים אלו - מחקרה של קרסין (2010), מחקרה של מור (2006) ומחקרם של ראזר ועמיתיה (2011) התמקדו בתיאור תחושת השייכות הנמוכה לבית הספר מצד בני נוער בסיכון, ואף הציעו פרקטיקות חינוכיות להוראה יעילה המחזקות את יכולותיהם של התלמידים ואת השתייכותם לבית הספר.

קרסין (2010) בחנה את תפקידי המורה של הנוער הנושר, והציעה מודל שבו אחד מתפקידי המרכזיים הוא יצירת תחושת השתייכות של התלמידים לבית ספרם. המודל עליו התבססה קרסין נוצר על ידי וילדג' ועמיתיו (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989) שטענו כי כדי שתלמידים בסיכון לנשירה יעסקו בלמידה, עליהם להרגיש קודם כול תחושת שייכות למוסד החינוכי. לידם, המושג "תחושת השתייכות לבית הספר" כולל ארבעה רכיבים. האחד, **זיקה** - על התלמידים להרגיש זיקה לבית הספר, דהיינו עליהם לפתח קשר חברתי-רגשי עם מוריהם ועם בני גילם בבית הספר; השני, **מחויבות** - על התלמידים לחוש שהם מחויבים לכללי בית הספר ולדרישותיו; השלישי, **מעורבות** - על התלמידים לחוש שהם מעורבים ומשתתפים פעילים בפעילויות של בית הספר ובלמידה שלהם עצמם; הרביעי, **אמון וכבוד** - על התלמידים לרחוש אמון כלפי המוסד הלימודי ולהרגיש שעובדיו מאמינים בהם ומכבדים אותם.

כדי לספק את הצרכים הפסיכולוגיים הללו, וילדג' ועמיתיו (Wehlage, Rutter & Turnbaugh, 1987) מסבירים כי על המורים ליצור יחסים חיוביים ומכבדים ביניהם לבין התלמידים. על המורים להביע דאגה והתייחסות לקשיים הרגשיים, החברתיים והלימודיים של התלמידים, ולעזור להם ישירות בטיפול בבעיותיהם. נוסף על כך על המורים לעודד את המעורבות של התלמידים בלימודים ולסייע להם באופן פעיל לעמוד בהצלחה בדרישות של בית הספר.

בדומה לוויילדג' ועמיתיו, גם מור (2007, 2006) וראזר ועמיתיה (2011), שיצרו תכניות לעבודה עם נוער בסיכון ובהדרה בארץ, מדגישים את הצורך ביצירת קשר אישי משמעותי בין המורה והתלמיד כדי לחזק את תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר. מור (2006) מציעה לאנשי החינוך העובדים עם נוער במצבי סיכון שונים ובכללם סיכון לנשירה, את התפיסה החינוכית הפסיכוסוציאלית. על פי תפיסה זו, דמויות חינוכיות בבית הספר, הקשורות בחיי התלמיד, יכולות לקיים עמו מגעים משמעותיים של הזנה והכוונה. מגעים אלה עשויים לתרום להתפתחות ולגדילת התקינה, מתוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות.

הגישה שמור (2006) מציעה היא גישה חינוכית-טיפולית רציפה הכוללת אסטרטגיות פסיכוסוציאליות ופסיכודידקטיות. האסטרטגיות הפסיכוסוציאליות כוללות רכיבים אלה: (1) קיום דיאלוג חינוכי מתמשך בין המחנך והתלמיד שיש בו הקשבה וגילוי לב. דיאלוג זה מאפשר להכיר היטב את התלמיד במצבי סיכון; (2) קיום דיוני צוות מתמשכים שבאמצעותם מזהה המחנך את הגורמים המחוללים את מצב הסיכון שבו נתון התלמיד (הגורמים האישיים-הרגשיים, הלימודיים, הבין-אישיים-חברתיים והסביבתיים-משפחתיים); (3) קיום דיונים שבהם המורה והצוות החינוכי יבנו בעבור התלמיד תכנית התערבות לימודית אישית, המערבת גם את ההורים כשותפים פעילים ובמידת הצורך גם גורמים שונים בקהילה. התכנית הלימודית האישית כוללת מגוון של אסטרטגיות פעולה פסיכודידקטיות כמו תיווך, אבחון דינמי והערכה חלופית. אסטרטגיות אלו מאפשרות לתלמיד לחוות למידה משמעותית והצלחות יומיומיות, מחזקת את נטיותיו, את יכולותיו ואת תחושת המסוגלות שלו.

ראזר ועמיתיה (2011), בדומה למור (2006), מתבססים גם הם על הגישה הפסיכוסוציאלית, המציבה במוקד המעשה החינוכי היכרות מעמיקה של התלמידים ויצירת קשר ודיאלוג מתמשך בין מורים ותלמידים בסיכון ובהדרה. הם מציעים למורים פרקטיקה של עבודת צוות מתמשכת, הכוללת דיונים קבוצתיים על אודות אירועים בעייתיים המתרחשים בחיי היומיום של המורים. הדיונים הקבוצתיים מתמקדים בשלושה היבטים מרכזיים: (1) מיצוב מערכת מחזיקה ולא נוטשת, הדורשת מהמורים לעמוד בסטנדרטים גבוהים של עבודה מקצועית ללא ויתור וללא פשרות מחד גיסא, ומאידך גיסא מכילה ומבטאת הערכה גלויה למקצועיותם; (2) קיום שיח על אודות החוויה הרגשית של המורים במפגשים עם תלמידים סביב אירועים בעייתיים. שיח כזה מרחיב את מודעותם של המורים לרגשות השליליים המתעוררים בהם במהלך עבודתם. הוא מאפשר להם לראות את המציאות שבה התרחש האירוע הבעייתי שחוו מזוויות שונות, למצוא הסברים שונים לבעיות ולסיבות להן, ולהתנתק מתגובות אימפולסיות או מתגוננות מול התלמידים; (3) המחשה ואימון של התנהגות מקצועית חלופית ליצירת אינטראקציה אחרת בין המורה לתלמיד או בין המורה להורה. בעזרת סימולציות ומשחקי תפקידים, המורים לומדים מגוון של התנהגויות חלופיות הכוללות אי-נטישה של התלמידים, יצירת קשר מעמיק ודיאלוג איתם, הצבת גבולות ללא ענישה, הקשבה והכלה והתאמה אישית של דרכי ההוראה לתלמיד.

תכניות התערבות אדלריאניות לחיזוקה של תחושת השייכות לבית הספר בקרב נוער בסיכון

בדומה לתכניות ההתערבות שהוצגו לעיל, גם תכניות התערבות אדלריאניות המוצעות לעבודה בבית הספר עם נוער בסיכון, מתבססות על גישה פסיכודינמית הומניסטית (Edwards & Gfroerer, 2001; Guzik, Dorman, Groff, Altermatt & Forsyth, 2004; Suprina & Chang 2005; Sutherland, Waldman & Collins, 2010; Wagner & Elliott, 2014). תוכניות ההתערבות האדלריאניות מתייחסות גם הן לקשיים הרגשיים, ההתנהגותיים, החברתיים והלימודיים שחווים ילדים ובני נוער בסיכון, והן מקדישות תשומת לב רבה לתחושת השייכות הרופפת של תלמידים אלו ולהרגשת השוליות וחוסר המשמעות שלהם בבית הספר.

לנוכח הדגש ששמות תכניות ההתערבות האדלריאניות לעבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון על חיזוק תחושת השייכות, מוצעות בתכניות אסטרטגיות שונות לשילוב התלמידים בתהליכים קבוצתיים שיחזקו את שיתוף הפעולה, את האמון ההדדי, את הכבוד לפרט ואת תחושת שוויון הערך שלהם (Edwards & Gfroerer, 2001; Suprina & Change, 2005; Guzik et al., 2004; Sutherland et al., 2010; Wagner & Elliott, 2014). האסטרטגיות המוצעות בתכניות אלו כוללות שילוב תלמידים בסיכון בקבוצות משימה שיתופיות או שילובם בפרויקטים בכיתה ובבית הספר, כמו מתן עזרה לחבר מתקשה בכיתה, קריאת סיפורים לתלמידים צעירים בבית הספר או איסוף כספים למען ילדים נזקקים בקהילה. השתתפות בפעילויות אלו מאפשרת לילדים ולבני הנוער בסיכון לעורר את מודעותם העצמית לגבי מחשבותיהם, רגשותיהם וצורכיהם, וכן להעמיק את האמפתיה והדאגה שלהם לזולת, לתרגל מיומנויות תקשורת ולשפר את יכולתם לעבוד בצוות ולקבל החלטות משותפות תוך שיתוף פעולה. באמצעות מיומנויות אלה והרפלקציה שנעשית עליהן, הילדים ובני הנוער לומדים להכיר את עצמם ואת יכולותיהם, להתחבר לחבריהם ולתרום לקבוצתם. בזכות זאת מתחזקת תחושת המסוגלות שלהם ושייכותם לחבריהם ולבית הספר וכן משתפרים הישגיהם הלימודיים.

בחלק הבא יתוארו בהרחבה המאפיינים של תחושת השייכות על פי התיאוריה האדלריאנית, ויוצגו קווים מנחים לפיתוח תחושת השייכות של ילדים ובני נוער בסיכון, לפי גישה זו.

מאפייניהן וחשיבותן של הזיקה החברתית ותחושת השייכות על פי התאוריה האדלריאנית

אלפרד אדלר ראה בתחושת השייכות מטרה מרכזית וצורך מרכזי של האדם (דרייקורס, 2000; שריג, 2015; La Voy et al., 2013; Ferguson, 2010; Ansbacher, 1991; Gfroerer et al., 2013; Shifron, 2010). אדלר, בניגוד לפרויד, לא ראה את בני האדם כבעלי דחפים מולדים הנוגדים ביסודם את הסדר החברתי, אלא כבעלי רצון מולד להשתייכות חברתית ולהסתגלות

לסביבה האנושית (ספרבר, 1972; Ansbacher & Ansbacher, 1956). אדלר סבר שהמין האנושי הצליח להתקיים רק בזכות המגע ההדוק בין חבריו, וחשש שאם בני האדם לא ילמדו לשתף פעולה זה עם זה, הם עלולים בסופו של דבר להסתכן בהכחדה או בהשמדה הדדית (Adler, 1931, 1998; Ansbacher & Ansbacher, 1976).

בהמשך לתפיסתו זו, ראה אדלר באדם יצור חברתי שאין לו מנוס מקשרי גומלין עם אחרים ועם הטבע כולו, וביסס את הפסיכולוגיה שלו על המושג המרכזי "Gemeinschaftsgefühl" (דרייקורס, 2000; Manaster & Ansbacher, 1979; La Voy et al., 2013; Corsisni, 1982; Shifron, 2010). בשל מרכזיותו, תורגם מונח זה בידי כותבים אדלריאנים לביטויים שונים כגון "זיקה חברתית" (social interest), "רגש חברתי" (social feeling), "תחושה קהילתית" (sense of community) ו"תחושה חברתית" (community feeling) (דרייקורס, 2000; דרייקורס-פרגוסון, 1995).

המושג "זיקה חברתית" בא לידי ביטוי אצל כל אדם בשלושה רבדים: ברובד הקוגניטיבי, ברובד הרגשי וברובד ההתנהגותי (Manaster, Cemalcilar & Ansbacher, 1991; Crandall, 1991; Knill, 2003; Stein & Edwards, 1998).

ביטוי של הזיקה החברתית ברובד הקוגניטיבי: אנשים בעלי זיקה חברתית מפותחת מבינים היטב את הצורך החברתי בתלות הדדית ומכירים בעובדה כי טובתו של כל פרט בחברה תלויה בטובת הכלל (דרייקורס-פרגוסון, 1995; Stein & Edwards, 1998; Manaster et al., 2003). אנשים אלו מאמצים ערכים כמו שוויון, ערך האדם, גמישות ואהבת האדם. לעומתם, אנשים בעלי זיקה חברתית חלשה יראו את הקהילה האנושית כבנויה מפרטים נפרדים ונבדלים זה מזה, ואת עצמם כפרטים נבדלים שעליהם לפעול להשגת טובתם האישית בלבד.

ביטוי של הזיקה החברתית ברובד הרגשי: אנשים בעלי זיקה חברתית מפותחת יחוו תחושת שייכות עמוקה למין האנושי וירגישו במיטבם בחברת אנשים אחרים (Manaster et al., 2003; Stein & Edwards, 1998). בזכות תחושה זאת הם יכולים לחוש הזדהות, אמפתיה ותחושת אחווה ושותפות גורל עם הזולת (La Voy et al., 2013; Ansbacher, 1991). לעומתם, אנשים בעלי תחושת שייכות חלשה לא ירגישו שייכות לקבוצות שאליהן הם משתייכים באופן פורמלי ולא יחוו הזדהות ואמפתיה עמוקה עם גורלם של אנשים אחרים.

ביטוי של הזיקה החברתית ברובד ההתנהגותי: אנשים בעלי זיקה חברתית מפותחת יחתרו לעשייה שמטרתה התפתחות עצמית, ובה בעת יחתרו גם לחיזוק שיתוף הפעולה והמועילות כלפי אחרים. הם יבחינו בצורכי האחרים וב"דרישות המצב", הם יהיו ממוקדים בעשייה שתשפר את המצב ולא בבחינת יוקרתם האישית ובערכם העצמי. כלומר, בעלי תחושת זיקה חברתית גבוהה יפתחו את יכולותיהם האישיות תוך תרומה איש לרעהו (דרייקורס-פרגוסון, 1995; שריג, 2015; Stein & Edwards, 1998; La Voy et al., 2013; Cemalcilar & Knill, 2003). לעומתם, אנשים בעלי זיקה חברתית רופפת יהיו ממוקדים בקידום טובתם האישית ולא ירבו בפעולות התורמות לקבוצה שאליה הם משתייכים.

אמנם ההבחנה בין שלושת הרבדים הללו עוזרת להבהיר את המושג "זיקה חברתית", אולם לפי הגישה האדלריאנית, רבדים אלו כרוכים זה בזה ללא הפרדה. אף שבני אדם חווים את החיים ברמות שונות של מודעות, בכל אדם טמונה אחדות הוליסטית בחשיבה, ברגש ובפעולה (יותם, 2014; שריג, 2015). אליבא דאדלר, אדם בעל זיקה חברתית ותחושת שייכות חברתית מפותחות יינה מבריאות נפשית ומרווחה נפשית טובה (יותם, 2014; דרייקורס, 2000; דרייקורס-פרגוסון, 1995; שריג, 2015; La; 2015; Ansbacher & Ansbacher, 1979; Voy et al, 2013; Gfroerer et al, 2013; Shifron, 2010).

פיתוח תחושת השייכות על פי התאוריה האדלריאנית: קווים מנחים

בתאוריה האדלריאנית נתפסים הקשרים בין האדם והחברה כמעגלים שהולכים ומתרחבים. הבית הוא הקבוצה הראשונה שבה מתפתחות הזיקה החברתית ותחושת השייכות של הילד, ולאחר מכן באות מערכות החינוך השונות והקהילה. אדם יכול להיות קשור למשפחה, לחברים, לקהילה, לאנושות וליקום במעגלים ההולכים ומתרחבים בהתמדה (Manaster et al., 2003). ילד שיצליח לפתח זיקה חברתית חזקה ולחוש תחושת שייכות טובה לקבוצות השייכות שלו (המשפחה, הכיתה, קבוצת החברים וכדומה), ילמד שעליו לחזק את ערכו העצמי באמצעות היותו חבר תורם ומועיל לקבוצות שאליו הוא משתייך. לעומת זאת, ילד שלא ימצא את הדרכים להשתייך באופן חיובי לקבוצות השייכות שלו, יחפש דרכים שליליות לקבל ערך עצמי ושייכות (דרייקורס, 1981, 2000; דרייקורס וסולץ, 1994; שריג, 2015; Ansbacher & Anschacher, 1979). לאור הנחה זו מציין אדלר: "דרך ההטבה היא תמיד תוצאה של חיזוק רגש השייכות עם אחרים, הנכונות לעבוד יחד והגברת ההתעניינות באחרים" (אדלר, 2008, עמ' 12).

לפני כשני עשורים פיתחו שתי מנחות במכון אדלר בישראל (רומי זילברמן ז"ל ונועה ליזרוביץ) מודל המרכז את מרכיבי השייכות ותנאיה המוזכרים על ידי אדלר ודרייקורס. המודל משמש את אנשי המקצוע העובדים במכון ככלי לעבודה עם הורים ועם מחנכים, ונועד לעזור בחיזוק תחושת השייכות של ילדים, של מתבגרים ושל מבוגרים לקבוצות שאליו הם משתייכים. אמנם המודל מתאים לכלל האוכלוסייה, אך הוא מתאים במיוחד לעבודה עם ילדים ובני נוער על רצף הנשירה, שכן תחושת השייכות שלהם למוסדות החינוך שבהם הם מתחנכים היא רופפת, ולכן הם חשים ניכור ובדידות וחווים מצוקה רגשית וחברתית.

המודל כולל חמישה מרכיבים או תנאים שעל המחנך להקפיד על קיומם בעבודתו עם התלמיד-החניך: התייחסות אישית; תחושת ערך ושוויון ערך; צמיחה והתפתחות אישית; תרומה ומועילות; משמעות.

1. **התייחסות אישית:** כל אדם חש צורך לקבל התייחסות אישית חיובית מהאנשים הסובבים אותו (Adler, 1931/1998) האדם רוצה להרגיש שחברי קבוצתו מכירים את שגרת חייו, מקדישים לו תשומת לב ומתאמצים להכיר מהם צרכיו הפיזיולוגיים והפסיכולוגיים. הוא

רוצה לחוש כי מתייחסים בכבוד לרגשותיו, למחשבותיו ולהעדפותיו (דרייקורס, 2000; דרייקורס וסולץ, 1994; דרייקורס-פרגוסון, 1995).

2. תחושת ערך: כל אדם חש צורך להיות בעל ערך ושווה ערך לסובבים אותו (דרייקורס, 1981; דרייקורס וסולץ, 1994; Adler, 1931/1998). ובעל ערך כפרט ייחודי, ללא תלות במראהו, בהישגיו, בבגדיו או בחפציו. נוסף על כך הוא רוצה להרגיש שווה ערך לאחרים, שאין הם מתנשאים עליו והוא אינו מתנשא על אחרים (דרייקורס, 1981).

3. צמיחה והתפתחות אישית: כל אדם זקוק להתפתחות אישית ולהרחבת מיומנותיו ויכולותיו הפיזיות, הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות (Adler, 1931, 1998). צמיחת האדם קשורה בשאיפתו לביטוי עצמי ולפיתוח היצירתיות שבו. היצירתיות מתבטאת בפתרון בעיות, בהתגברות על משימות, בלימוד וביצירה (דרייקורס וסולץ, 1994; דרייקורס-פרגוסון, 1995). אדם הקופא על השמרים ואינו מתפתח, עלול לחוש שעמום וחוסר אתגר. תחושות כאלה בקרב ילדים ובני נוער יכולות לדחוף אותם להתנהגויות מפריעות ואף סיכוניות.

4. תרומה ומועילות: האדם הוא יצור חברתי, ולכן מטבעו, עוד מגיל צעיר, זקוק לתחושה שפעולותיו תורמות ומועילות לסביבתו (דרייקורס וסולץ, 1994; Adler, 1931/1998). אדלר סבור שמרכיב התרומה והמועילות הוא חשוב ביותר (Dreikurs-Ferguson, 2010), אולם בעידן המודרני, פינוק היתר, הרווח מאוד מצד הורים, חוסם את רצון הילדים להועיל ולתרום. כתוצאה מדרך חינוך לקויה זו, הילדים לומדים, בטעות, לחשוב שהם משתייכים לסביבתם רק כאשר הם מקבלים תשומת לב רבה ושירותים מיותרים. מצב זה אינו מכין אותם לחיים ואינו בונה חברה עתידית בריאה, לכן חשוב מאוד לפתח בילדים ובנוער את המועילות והתרומה. ילדים ובני נוער לומדים מתגובות הסביבה שהם תורמים ומועילים, וכך לאורך זמן מתפתחת בהם תחושת ערך עצמי (דרייקורס וסולץ, 1994; דרייקורס-פרגוסון, 1995).

5. משמעות: התאוריה האדלריאנית דוגלת ברעיון שכל ילד ואדם בוגר שחש אהוב, נחוץ ובעל מסוגלות לתרום לקבוצות שאליו הוא משתייך, חש שחיו בעלי משמעות (דרייקורס וסולץ, 1994; Ansbacher & Ansbacher, 1979). הוא יודע שהוא משמעותי לקבוצה, ושאם ייעדר י-בחינו חברי הקבוצה בהיעדרו ולא יוכלו להחליפו בקלות באדם אחר. אדלר, בדומה לוויקטור פרנקל, טען כי כל אדם זקוק למציאת משמעות אישית. במשך התפתחותם, ילדים ומתבגרים מגבשים דעה על עצמם: האם אני אדם טוב? אדם רע? מהו הייחוד שלי? כאשר ילדים ובני נוער, בדומה לאנשים בוגרים, תורמים ומועילים לסביבתם, הם צומחים וחשים בעלי תחושת ערך ומשמעות (Adler 1931/1998; Ansbacher & Ansbacher, 1979).

חמשת המרכיבים שתוארו לעיל מאפשרים לפתח בילדים ובבני נוער תחושת שייכות, ולפיכך ילדים החווים אותם, עשויים לשתף פעולה עם סביבתם החברתית ויישארו חלק מהקבוצה, גם כשהמציאות תהיה קשה ולא רצויה מבחינתם (דרייקורס, 2000; דרייקורס-פרגוסון, 1995). במקרה זה הם יחשבו כיצד יוכלו לשפר את המצב בעבורם ובעבור חברי קבוצתם, ויפעלו לקראת שיפור זה (דרייקורס, 2000; Adler 1931/1998).

לעומת זאת, בהיעדר תחושת שייכות המבוססת על חמשת המרכיבים, יכולים ילדים ובני נוער, שהם מטבעם אימפולסיביים יותר ובעלי ניסיון חיים מועט, לפתח מגוון התנהגויות בעייתיות והתנהגויות סיכון שונות. זאת כדי לקבל פיצוי, גם אם זמני וחלקי, לתחושת אי-השייכות שלהם (דרייקורס, 1981; Adler, 1931/1998). ילדים ובני נוער בעלי התנהגויות בעייתיות והתנהגויות סיכון משיגים תשומת לב רבה מסביבתם: אמנם הוריהם ובני משפחתם, חבריהם ומוריהם גוערים בהם, מזהירים אותם ומאיימים עליהם, אך מבחינתם של ילדים אלה, העיקר הוא ההתייחסות שהם זוכים לה. הם חשים בעלי ערך ובעלי משמעות מכיוון שמבחינים בהם או פוחדים מפניהם ונבהלים מהם. נוסף על כך כדי לחוש שייכות לקבוצה חברתית כלשהי בני הנוער אף יכולים להצטרף לקבוצות עברייניות כדי לחוש שייכות לקבוצה חברתית כלשהי, שבה הם זוכים להתייחסות אישית, לתחושת ערך ולמשמעות אישית (דרייקורס, 1981; Adler 1931/1998).

פרקטיקות חינוכיות לחיזוק תחושת ההשתייכות על פי התאוריה האדלריאנית

התאוריה האדלריאנית ממליצה למורים ומחנכים בבתי הספר ולמדריכים בחינוך הבלתי פורמלי לחזק את שייכותם של ילדים ובני הנוער לקבוצות השונות שאליהן הם משתייכים באמצעות כמה פרקטיקות חינוכיות:

א. התמקדות בנקודות החוזק ומתן עידוד על התנהגות חיובית. התאוריה האדלריאנית בדומה לגישת הפסיכולוגיה החיובית (סליגמן, 2005), גורסת כי ילדים ובני נוער, כמו אנשים מבוגרים, מתעודדים כאשר מגלים את כישרונותיהם ואת כוחותיהם המיוחדים, מטפחים אותם ומכירים בהם (דרייקורס וסולץ, 1994; יותם, 2014). לפיכך כדאי לשים דגש על כל כישרון שמתגלה אצל בני הנוער. למשל, כדאי לציין בהערכה את יכולתם הטכנית של נער או של נערה שאמנם אינם מקשיבים ואינם משתתפים בשיעור, אך עוזרים למורה המתקשה בהפעלת המחשב; אפשר אף להציע להם להצטרף כעוזרים לצוות הטכני-האורקולי של בית הספר כדי שיוכלו לפתח את יכולתם וימצאו מקום משמעותי בבית הספר.

מחנכים אמורים להצטייד בזכויות מגדלת וירטואלית, אשר מעצימה כל התנהגות נאותה של תלמידיהם וחניכיהם (רוזנבוים, 2016), לכן כדאי לציין גם תרומות קטנות של אותם בני נוער, כדי שירגישו שהם מביאים תועלת ובעלי ערך (דרייקורס וסולץ, 1994; הררי, 2009). למשל, אם נער² שמרבה להתפרץ ולהפריע במהלך הפעילות הקבוצתית, שותק לפתע באחד המפגשים, כדאי שהמדריך יפנה אליו בסוף המפגש באופן אישי ויאמר: "תודה שהקשבת בשקט. עזרת לנו לשמור על התנהלות נעימה במפגש".

העידוד ייעשה באמצעות התייחסות ספציפית לפעולה החיובית שבוצעה. עידוד יעיל צריך להתמקד בתהליך ובהשקעה ולא בתוצר הסופי המוצלח, ובנוסף יימנע משימוש בסופרלטיבים ובשבחים (יותם, 2014; איפלח, 2003; בר-אב, 1992; רוזנבוים, 2016). למשל, כאשר נער או נערה מציינים ציור יפה או יוצרים יצירה כלשהי, לא כדאי להרבות בביטויים כמו "היצירה מדהימה!", "אתה גאון/ה!", "העבודה שלך יוצאת מהכלל", שכן ביטויים אלה יכולים להיתפס בעיני השומעים כמוגזמים וכבלתי אמינים. במקום זאת יש לתת הסבר קצר מהו הרכיב הספציפי בפעולה שהיה טוב או יעיל. למשל, אפשר לומר: "השתמשת בציור בצבעים עליזים, שגורמים לי, כמתבונן, להרגיש שמחה", או "מרחת את הצבע בציור באופן מקורי". הדרך היעילה לעודד היא לאפשר לילדים ולבני הנוער ללמוד מהי הפעולה הטובה או המועילה שעשו, וכך יוכלו לחזור עליה פעם נוספת.

ב. הטלת תפקידים. תפקידים קבועים שהוחלט עליהם מראש יחד עם ילדים ובני נוער מחזקים את תחושת המועילות והתרומה שלהם. התרומה לצורכי הכלל מחזקת גם את תחושת הערך והמשמעות (דרייקורס וסולץ, 1994). בבית הספר ובמסגרות חינוכיות אחרות ניתן להטיל על התלמידים או על החניכים תפקידים כמו השקיית הגינה של המוסד, אחריות לניהול פינת שתייה בשעת ההפסקה או אחריות להבאת הציוד שהמחנכים זקוקים לו לצורך הפעילות של הקבוצה. כדאי שחלוקת התפקידים תיעשה ברוטציה כדי שהתלמידים והחניכים יוכלו לשכלל מיומנויות שונות ולא יגיעו לידי שעמום ושחיקה. התפקידים חשובים במיוחד לבני נוער בסיכון לנשירה כי באמצעותם הם יכולים להרגיש שנכחותם חיונית ומורגשת על ידי חברי הקבוצה, כלומר הם משמעותיים ותורמים.

ג. בילוי קבוצתי. פעילות מהנה משותפת לכל חברי הקבוצה מחזקת את תחושת ההרמוניה הקבוצתית ואת שוויון הערך של החברים (יותם, 2014; דרייקורס וסולץ, 1994). ניתן לקיים פעילות קבוצתית לכולם שאינה דורשת מהמשתתפים מיומנות מורכבת, וכל אחד יכול לתרום לה לפי יכולתו. למשל, כל חברי הקבוצה יכולים לשחק יחד במשחק כלשהו, לצפות יחד בסרט, להכין ולאכול ארוחה משותפת, לארגן מסיבה או לצאת לטיול קצר. פעילות כזו, שאינה מצריכה מיומנות, מורכבת מחברי הקבוצה ויכולה לאפשר לכל תלמיד וחניך לחוש נינוחות וחלק מהקבוצה גם אם יכולותיהם אינן גבוהות.

ד. הקשבה אמפתית למחשבות, לרצונות, ולרגשות של ילדים ובני נוער. הקשבה אמפתית למחשבות, לרגשות ולרעיונות של ילדים ובני נוער יוצרת תקשורת מכבדת (יותם, 2014; דרייקורס, וסולץ, 1994). ילדים ובני נוער רואים לעתים דברים שמבוגרים אינם שמים אליהם לב, ויש להם נקודות ראות מעניינות ורעיונות מקוריים. כאשר המחנכים מקשיבים לנקודות הראות, למחשבות ולרגשות באופן מכבד וללא שיפוטיות וביקורת, התלמידים והחניכים חשים תחושת משמעות וערך (יותם, 2014; דרייקורס וסולץ, 1994; רוזנבוים, 2016). למשל, בעת למידה על נושא מסוים עשוי אחד התלמידים לשאול: "לשם מה אנחנו צריכים ללמוד את הנושא המשעמם הזה?" המורה יכול לבקש ממנו הסבר מדוע הוא חש כך, מהן נקודות

הדופי שהוא מוצא בנושא, ואם יש נושא אחר העשוי לעניין אותו. אפשר לערוך את הבירור במהלך השיעור או בסיומו, לפי החלטת המורה, והכרחי לזכור לתת לשואל תחושה שיש לו מקום בקבוצה המאפשר לו לבטא את דעותיו ואת תחושותיו באופן מכבד גם כאשר הוא מבטא רגשות שליליים וחולק על דעותיו של המורה.

ה. **שיתוף בתחושות, בחוויות ובמחשבות של המחנך.** כדי שילדים ובני נוער ירגישו שייכות ואמפתיה כלפי המחנך וכלפי אנשים אחרים ויבינו שגם האחרים חווים לעתים רגעי שמחה ולעתים רגעי עצב ותסכול, חשוב שהמחנכים ישתפו את תלמידיהם במחשבותיהם, ברגשותיהם ובחוויותיהם (יותם, 2014; בר-אב, 1992; מכון אדלר, 1993). למשל, המחנכים יכולים לספר על הצלחותיהם או על כישלונותיהם בגיל ההתבגרות או על אירועים מעניינים, עצובים או משמחים, שחוו בדרך למפגש עם התלמידים. יש להתאים את השיתוף לגיל התלמידים וליכולתם הרגשית, והוא ייעשה כאשר הילדים מעוניינים להקשיב. זאת כדי שלא להכביד עליהם אלא לעורר בהם תחושה שהם בעלי ערך ושווי ערך - אנשים שרוחשים להם אמון וחשים קרבה רגשית (מכון אדלר, 1993; רוזנבוים, 2016).

ו. **התייעצות עם הילדים ובני הנוער בנושאים שונים.** התייעצות כיצד ניתן לנהוג בסיטואציה מסוימת, בדומה לשיתוף, יכולה לחזק את תחושת הערך של הילדים, שכן אנו נוהגים להתייעץ עם אדם שאנו סומכים על שיקול דעתו (יותם, 2014; בר-אב, 1992; מכון אדלר, 1993; רוזנבוים, 2016). אפשר להתחיל בהתייעצות על החלטות הקשורות לילדים ולבני הנוער עצמם. למשל, ניתן לשאול באיזו משימה מתוך שיעורי הבית ירצו להתחיל או מה יעזור להם להגיע בזמן להסעה לבית הספר. אפשר גם להתחיל בהתייעצות עם התלמידים או החניכים על החלטות משותפות הנוגעות לכל הקבוצה. למשל, לשאול איזו מוזיקה ירצו לשמוע בהפסקה הבאה. אם היחסים בין המורה לתלמידים קרובים, אפשר לשאול גם שאלות הקשורות להתנהלות המורה, למשל, "האם לדעתכם הסיפור שקראתי אתמול במפגש היה מעניין?" ניתן אף לשאול שאלות היוצרות תחושת אינטימיות, כמו "מה דעתכם על הצבע של התיק החדש שלי?"

יש לסייג ולומר כי לפני שמתחילים בתהליך של התייעצות על החלטות, על המחנכים לקבוע לעצמם מראש באילו נושאים יהיו מוכנים לקבל את עצתם של התלמידים (יותם, 2014). בנושאים שלגביהם לא יסכימו לקבל החלטות השונות משלהם, לא כדאי לפתח דיון עם תלמידים (רוזנבוים, 2016). ההתייעצות על קבלת ההחלטות הולכת ומתרחבת לנושאים שהם משמעותיים יותר ככל שגילם של הילדים עולה וככל שיכולותיהם הקוגניטיביות והרגשיות של התלמידים גבוהות יותר. למשל, בתחילת גיל ההתבגרות ניתן להתייעץ על השאלה "מה יכול לעזור לך להתרכז בשיעור באופן יעיל יותר?" בגיל מבוגר יותר ניתן לשאול "איך תרצו לתכנן את מסיבת הסיום השנתית של הקבוצה? האם יש לכם רעיונות לדרכי המימון של המסיבה?"

ז. **בקשת עזרה מהילדים ומבני הנוער.** בדומה לשיתוף ולהתייעצות, גם בקשת עזרה חד־פעמית יכולה להעניק לילדים ולבני נוער תחושה שהם בעלי ערך כי רוחשים להם אמן ומעריכים את יכולותיהם (יותם, 2014; מכון אדלר, 1993). כמחנכים עלינו לאתר הזדמנויות שבהם ילדים יכולים לעזור, וכדאי לאפשר לכל ילד לעזור בתחומים המועדפים עליו כדי שהחווייה שלו תהיה חיובית (רוזנבוים, 2016). בקשת העזרה, שלא כתפקידים קבועים שהוגדרו מראש, יכולה להיעשות בכל עניין מזדמן הקשור לפעילות השוטפת של הקבוצה, כמו סידור כיסאות, הבאת ציוד, עזרה לחבר וכדומה. העזרה חייבת להיות מותאמת ליכולותיהם הפיזיות, הרגשיות והקוגניטיביות של התלמידים והחניכים, אולם יש לסייג ולומר כי כדאי לפנות בבקשת עזרה רק אם היחסים בין המחנך ותלמידיו טובים. אם היחסים ביניהם אינם טובים, ירגישו בני הנוער כי בקשת העזרה היא הוראה מניפולטיבית ויסרבו לשתף פעולה ולהושיט עזרה.

ח. **קבלת החלטות קבוצתית.** אחת הדרכים המרכזיות לחיזוק תחושת השייכות של ילדים ובני נוער לקבוצתם היא קבלת החלטות משותפת באמצעות "שיחה קבוצתית" (דרייקורס, 1965). בשיחה זו, המתנהלת במסגרת פגישה שבועית במקום ובזמן קבוע, התלמידים או החניכים פותרים בעיות משותפות ומחליטים החלטות הנוגעות לפעילויות משותפות. בשלב הראשון יבררו התלמידים או החניכים מה מטרת הפעולה שהם רוצים לבצע יחד או יסבירו כיצד כל אחד מהם רואה את הבעיה המשותפת שנוצרה ביניהם, תוך שמירה על תקשורת מכבדת הנותנת מקום לכל משתתף. לאחר מכן יציע כל משתתף הצעה או פתרון. לאחר סיעור מוחות ובחינת כל הצעה, ייבחרו יחד ההצעה או הפתרון היעיל ביותר. למשל, ברוב בתי הספר התיכוניים התלמידים מחויבים להשתתף בפעילות התנדבותית במסגרת המעורבות החברתית. תלמידים בסיכון ובהדרה נוטים בדרך כלל לבטא רצון מופחת להתנדב ולתרום לבית הספר או לקהילה, ולכן כדאי לערוך אתם דיון כיתתי מקדים ולברר כיצד הם חושבים אפשר לתרום והיכן היו רוצים להתנדב. בוחנים יחד את הרעיונות שהוצעו ומחליטים באמצעות הצבעה על ההצעות היעילות ביותר בעבור כולם. בכל "שיחה קבוצתית" חשוב לאפשר לכל התלמידים או החניכים להשמיע את קולם, כי בדרך זו מתחזקות בהם תחושות השייכות, האחריות ההדדית, האחוה והערך העצמי.

סיכום

אלפרד אדלר, מייסד הפסיכולוגיה האינדיבידואלית (individual psychology), היה התאורטיקן הראשון ששם דגש על תחושת השייכות כצורך מרכזי של האדם. לטענתו, כאשר ילדים ובני נוער מרגישים שייכים למעגלי השייכות השונים שלהם, הם ירצו לשתף פעולה עם הסובבים ויהיה להם אומץ להביא את יכולותיהם לידי מימוש תוך תרומה ומועילות. כך תתפתח בהם תחושת ערך עצמי ומשמעות אישית. לעומת זאת, כאשר ילדים ומתבגרים לא ירגישו שייכים, רצויים ושווים, הם לא יהיו

פנויים ללמידה ולעשייה תורמת, אלא יהיו עסוקים בחוסר השייכות וינסו לפצות עליו. הם יבטאו את הפיצוי באמצעות בעיות משמעת, התנהגויות סיכון, התרחקות ונשירה ממעגלי השייכות שלהם. לפי הנחה זו גורסת התאוריה האדלריאנית, כי היעד החינוכי המרכזי של הורים ושל מחנכים הוא לבסס את תחושת השייכות של ילדים ובני נוער למעגלי השייכות שלהם, ובכללם לבית הספר ולמסגרות החינוך האחרות שאלהן הם משתייכים.

תכניות שונות שהתמקדו בחיזוק תחושת השייכות של בני נוער בסיכון לנשירה מבית הספר, הציעו פרקטיקות חינוכיות שונות להתמודדות עם הבעיה (מור, 2006; קרסין, 2001; ראזר ועמיתים, 2011). מאמר זה בא להוסיף על פרקטיקות אלו כלים שמציעה התאוריה האדלריאנית. במאמר הוצג מודל של רכיבי שייכות או תנאים, והציע דרכי חינוך ופרקטיקות לעבודה בין אישית-תקשורתית. פרקטיקות אלו מתאימות למחנכים ולאנשי מקצוע העובדים עם ילדים ובני נוער בסיכון לנשירה במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית.

רבות מן הפרקטיקות האדלריאניות שהוצעו במאמר, כמו טיפוח הכוחות, הטלת תפקידים התורמים לפעילות הקבוצה, הקשבה אמפתית ושיתוף בקבלת החלטות קבוצתית, יושמו במחקרים קודמים שהוצגו לעיל ונמצאו יעילות (Edwards & Gfroerer, 2001; Suprima & Change, 2005; Guzick et al., 2004; Sutherland et al., 2010; Wagner & Elliott, 2014). במחקרים אלה נמצא כי פרקטיקות אלו חיזקו את תחושות הערך העצמי של בני הנוער בסיכון וכן את תחושות המסוגלות העצמית שלהם. הן אף חיזקו את תחושת ההשתייכות לחבריהם ולבית ספרם ושיפרו את הישגיהם בלימודים. פרקטיקות אחרות שהוצעו, כמו שיתוף בחוויות ובמחשבות של המחנך, התייחסות לשגיאות תוך "הפרדת העושה מהמעשה" ועידוד תוך התייחסות לתהליך ולהשקעה ולא דווקא לתוצר הסופי, עדיין לא נבחנו, ויש מקום לבחון את יעילותן במחקרים נוספים.

עם זאת יש לזכור כי דרכי החינוך האדלריאניות המוצעות במאמר דורשות מהמחנכים המיישמים אותן מודעות ושליטה עצמית גבוהות, והן יכולות להפוך לשגרתיות רק באמצעות תרגול יומיומי. לפיכך אנשי חינוך יכולים לטעון שדרכי החינוך הללו קשות ליישום במהלך השגרה היומיומית שלהם, שהיא ממילא אינטנסיבית ומאומצת. אף על פי כן, בכוחם להיעזר בחמשת הרכיבים הבונים את תחושת השייכות כבמצפן העשוי להכתיב להם כיוון פעולה כללי. כאשר מארגנים את חמשת רכיבי או תנאי השייכות בראשי תיבות, מתקבל המונח **העצמ"ת**: ה=התייחסות אישית, ע=תחושת ערך, צ=צמיחה והתפתחות, מ=משמעות, ת=תרומה ומועילות. ראשי התיבות הללו יכולים להזכיר לכל מחנך ולכל מחנכת לשאול את עצמם מדי יום ביומו: "האם העצמ"ת את הילדים ובני הנוער שאתם אני עובד ואפשרתי להם לחזק את תחושת השייכות תוך הוצאת יכולותיהם מהכוח אל הפועל?" עצם התכווננות זו היא תחילתו של תהליך השיפור בעבודתם.

מקורות

- אדלר, א' (2008). **משמעות חיינו**. (תרגום: ד' גוטמן). אור יהודה: הוצאת דביר.
- איפלח, ת' (2003). **התנהגות היא שפה: מצבים במשפחה המודרנית**. תל אביב: הוצאה עצמית.
- בראב, ת' (1992). **לגעת בחיים: דרכים להתמודדות עם מציאות בלתי רצויה**. תל אביב: מכון אדלר.
- דרייקורס, ר' (1965). **פסיכולוגיה בכיתה: ספר עזר למורים** (תרגום: מ' דאובר). תל אביב: אוצר המורה, הוצאת הספרים של הסתדרות המורים בישראל.
- דרייקורס, ר' (1981). **התמודדות עם התנהגות בלתי נאותה של ילדים**. (תרגום: ח' קליין). תל אביב: ספריית הפועלים.
- דרייקורס, ר' (2000). **יסודות הפסיכולוגיה האדלריאנית**. (תרגום: א' בבלי). תל אביב: מכון אדלר.
- דרייקורס, ר', וסולץ, ו' (1994). **ילדים האתגר**. (תרגום: ע' בורלא-אדר). תל אביב: הוצאת יבנה.
- דרייקורס-פרגוסון, א' (1995). **מבוא לתיאוריה האדלריאנית**. (תרגום: ע' שילינג). תל אביב: מכון אדלר.
- הררי, ד' (2009). **מבוא לתיאוריה האדלריאנית: שיכתוב מהרצאותיו של אחי יותם**. תל אביב: הוצאת מכון אדלר.
- טרומר, מ', בר־זוהר, י', וכפיר, ד' (2007). **התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי הספר. מניתוק לשילוב**, 14, 69-93.
- יותם, א' (2014). **להבין את עצמך, את משפחתך ואת ילדך: סדרת הרצאות של אחי יותם על התיאוריה של אלפרד אדלר**. (עריכה מקצועית: זיוית אברמסון) חולון: הוצאת אוריון.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ', ש', וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער - דוח מחקר**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, הכנסת - מרכז מחקר ומידע.
- להב, ח' (2004). **תופעת הנשירה ממערכת החינוך: הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. מניתוק לשילוב**, 12, 11-25.
- להב, ח' (2012). **מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. מניתוק לשילוב**, 17, 7-32.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ' (2007). **התמחות עובדי חינוך ורווחה בטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

- מכון אדלר, (1993). **הורים-ילדים ומה שביניהם**. תל אביב: מכון אדלר.
- סליגמן, מ' (2005). **אושר אפשרי: הגשמה עצמית באמצעות פסיכולוגיה חיובית**. בן שמן: מודן.
- ספרבר, מ' (1972). **פסיכולוגים כבני אדם: אדלר לעומת פרויד**. (תרגום: צ' ארד). תל אביב: עם עובד.
- קרסין, א' (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ולשביעות רצונו. **מניתוק לשילוב**, 13, 99-125.
- ראזר, מ', ורשבסקי ב', ובר-שדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- רוזנבוים, א' (2016). **תפקיד חייך: חמישה שערים להעצמת החוסן ההורי על פי השיטה האדלריאנית**. אבן יהודה: הוצאת אמציה.
- שריג, ג' (2015). **שובל ילדות שקוף: על זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Adler, A. (1931/1998). *What life should mean to you*. Minnesota: Hazelden.
- Ansbacher, H.L., & Ansbacher, R.R (Eds.) (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Ansbacher, H.L., & Ansbacher, R.R (Eds.) (1979). *Superiority and social interest: A collection of the later writings of Alfred Adler*. New York: WW Norton.
- Ansbacher, H.L. (1991). The concept of social interest. *Individual Psychology*, 47, 28-46.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 397-529.
- Crandall, J.E. (1991). A scale of social interest. *The Journal of Individual Psychology*, 47(1), 106-114.
- Dreikurs-Ferguson, A. (2010). Adler's innovative contributions regarding the need to belong. *Journal of Individual Psychology*, 66 (1), 1-77.
- Edwards, D.L. & Gfroerer, K.P. (2001). Adlerian school-based interventions for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Individual Psychology*, 57(3), 210-223.

- Ferguson, E.D. (2010). Adler's innovative contributions regarding the need to belong. *The Journal of Individual Psychology*, 66, 1-7.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R.M. (2013). Positive discipline: Helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 69(4), 294-304.
- Guzick, T.G., Dorman, W.J., Groff, T.S., Altermatt, E.R., & Forsyth, G. A. (2004). Fostering social interest in schools for long-term and short-term outcomes. *The Journal of Individual Psychology*, 60(4), 361-378.
- La Voy, K., Brand, M.J., & McFadden, C.R. (2013). An important lesson from our past with significance for our future: Alfred Adler's Gemeinschaftsgefühl. *The Journal of Individual Psychology*, 69(4), 280-293.
- Leithwood, K., & Aitken, R. (2001). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Manaster, G., & Corsini, R. (1982). *Individual Psychology: Theory and practice*. Itasca, IL: Peacock Publishers.
- Manaster, G., Cemalcilar, Z., & Knill, M. (2003). Social interest the individual and society: Practical and theoretical considerations. *Journal of Individual Psychology*, 59(2), 109-122.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Shifron, R. (2010). Adler's need to belong as the key to mental health. *The Journal of Individual Psychology*, 66(4), 10-29.
- Stein, H. & Edwards, E.M. (1998). Classical Adlerian theory and practice. In P. Marcus & A. Rosenberg (eds.), *Psychoanalytic versions of the human condition: Philosophies of life and their impact on practice* (pp. 64-93). New York: N.Y. University Press.

Suprina, J. S., & Chang, C. Y. (2005). Child abuse, society and Individual psychology: What's power got to do with it? *The Journal of Individual Psychology*, 61(3), 250-268.

Sutherland, J., Waldman, G., & Collins, C. (2010). Art therapy connection: Encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 69-74.

Wagner, H., & Elliott, A. (2014). Adlerian adventure based counseling to enhance self-esteem in school children. *Journal of School Counseling*, 12(14), 1-35.

Wehlage, G., Rutter, R., & Turnbaugh, A. (1987). A program model for at-risk-at high school students. *Educational Leadership*, 44, 3-70.

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

תרומתן של קבוצות ייעוץ להורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ולילדיהם

ד"ר מיכל סיפרפאל¹

תקציר

ילדים עם הפרעת ADHD מתמודדים עם קשיים רגשיים, חברתיים, התנהגותיים ואקדמיים רבים. הם נמצאים בסיכון מוגבר להתפתחות הפרעות התנהגות, לשימוש בחומרים ממכרים, לעבריינות נוער ולנשירה מבית הספר. ילדים אלו מהווים לעתים קרובות אתגר עבור הוריהם, הנתונים בעומס רגשי ולחץ רב ומתקשים בתפקוד ההורי. מחקר זה מתמקד בתוצאות התערבות קבוצתית ייעוצית שמטרתה לתמוך בהורים לילדים עם הפרעת ADHD ולעזור להם להגיע לתובנות ולשינוי תפיסתי והתנהגותי בתפקוד ההורי, ובבדיקת ההשפעה העקיפה של ההתערבות על ילדיהם.

במחקר כמותי זה נעשתה השוואה בין תוצאות התערבות של קבוצת ניסוי לתוצאות של קבוצת ביקורת. קבוצת הניסוי מנתה 78 הורים שהשתתפו בהתערבות קבוצתית ייעוצית וילדיהם שלא השתתפו בהתערבות. אלה הושוו לקבוצת ביקורת שמנתה 78 הורים וילדיהם, שלא השתתפו בהתערבות ולא קיבלו טיפול כלשהו. הורים שהשתתפו בהתערבות הראו תוצאות חיוביות יותר לעומת ההורים שלא טופלו (קבוצת הביקורת) בכל המשתנים שנבדקו. ילדים להורים שהשתתפו בהתערבות הראו שיפור במדדים הרגשיים וההתנהגותיים לעומת ילדים להורים שלא השתתפו בהתערבות, אצלם לא נצפה שינוי. בדיקות המעקב העלו שתוצאות ההתערבות נשמרו לאורך זמן. כמו כן נמצאו קשרים חיוביים בין תוצאות ההורים שהשתתפו בהתערבות ותוצאות ילדיהם. ממצאים אלו מחזקים את המסקנה שקבוצות תמיכה ייעוציות המכוונות למאפייני הורות יעילה, מביאות לתוצאות חיוביות אצל ההורים ולהשפעה עקיפה חיובית על ילדיהם.

מילות מפתח: הורים, ילדים, ADHD, התערבות ייעוצית קבוצתית, תוצאות התערבות.

מבוא

הפרעת קשב וריכוז (ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder) היא הפרעה שכיחה בקרב ילדים בגיל בית ספר, המשפיעה על תפקוד הילד ועל משפחתו ומובילה לעתים קרובות לקשיים בתפקוד ההורי ולדפוסים הורות לא יעילים. תפקוד הורי לקוי וקונפליקטים רבים ביחסי הורה-ילד קשורים להתפתחות הפרעות התנהגות כתחלואה נלווית אצל ילדים עם הפרעת ADHD; כך נוצר מעגל של השפעות הדדיות שליליות בין הפרעת ADHD של הילדים לבין התפקוד ההורי והיחסים הורה-ילד. מרבית ההתערבויות הקיימות עבור הורים לילדים עם הפרעת ADHD ממוקדות באימון, בהדרכה ובהקניית מיומנויות הוריות, בגישה הקוגניטיבית-התנהגותית. פחות מוכרות ושכיחות הן התערבויות הממוקדות בצרכים הרגשיים של הורים לילדים עם הפרעת ADHD. התערבות קבוצתית ייעוצית עבור הורים אלו, שמטרתה לתת מענה לקשיי ההורים ולפתח אצלם שינוי תודעתי והתנהגותי, עומדת במרכז המחקר הנוכחי.

מחקרים קודמים שבדקו את תרומתן של קבוצות ייעוציות להורים לילדים עם לקויות למידה, הצביעו על השפעתן החיובית של קבוצות הייעוץ על ההורים, בהשוואה לאימון פרטני ובהשוואה לקבוצות חינוכיות (Shechtman & Gilat, 2005; Danino & Shechtman, 2012), בהתאמה. בהמשך לשני המחקרים הקודמים שהוזכרו לעיל, המחקר הכמותי הנוכחי התמקד בהורים לילדים עם הפרעת ADHD בשני תנאי ניסוי: קבוצת הניסוי כללה הורים שהשתתפו בהתערבות הייעוצית קבוצתית וילדיהם שלא השתתפו בהתערבות; וקבוצת הביקורת כללה הורים שלא היו מעורבים בטיפול כלשהו וילדיהם. נבחנו משתני תוצאה (משתני המחקר התלויים) שלא נבדקו בעבר: תמיכה חברתית, תחושת מסוגלות עצמית הורית וסגנון הורות, החשובים להורות יעילה בכלל ולהורים לילדים עם הפרעת ADHD בפרט, לפני ההתערבות ואחרי ההתערבות. בדיקות מעקב נערכו עבור קבוצת הניסוי, לבחינת שימור התוצאות לאורך זמן. כמו כן נבחנה השפעתה העקיפה של ההתערבות על הילדים ועל מצבם הרגשי-התנהגותי.

סקירת ספרות

הפרעת קשב וריכוז (ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder) היא הפרעה התפתחותית הכוללת ליקוי בקשב, התנהגות אימפולסיבית והיפר-אקטיביות (DSM-5, 2013), אשר מופיעה לעתים קרובות בקומורבידיות (תחלואה נלווית) עם לקויות והפרעות נוספות (Barkley, 2006). בישראל, על פי נתוני משרד הבריאות, הפרעת ADHD קיימת אצל 5%-10% מכלל הילדים בגיל בית ספר (משרד הבריאות, 2010). על פי פרסום המדריך הדיאגנוסטי להפרעות נפשיות של איגוד הפסיכיאטריה האמריקאי DSM-5 (2013), ל-5% מהילדים יש הפרעת ADHD, אולם מחקרים וסקרים אחרים מדווחים על שכיחות גבוהה יותר של אבחון

הפרעת ADHD אצל 11% מהילדים בגילי 4-17 (Visser et al., 2014). הפרעת ADHD שכיחה יותר אצל בנים לעומת בנות, אולם היחס בין שכיחותה אצל בנים לעומת בנות שונה במחקרים ובמסמכים שונים ונע בין 2:1 עד 6:1 בנים לעומת בנות, בהתאמה (משרד הבריאות, ח"ת; Visser et al., 2014; Barkley, 2006).

ילדים עם הפרעת ADHD מפתחים יותר בעיות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות, בנוסף לקשיים בתפקוד האקדמי, לעומת ילדים ללא הפרעת (Barkley, 2006; McConaughy, Volpe, Antshel, Gordon, & Eiraldi, 2011; Ozdemir, 2010). הספרות המקצועית מצביעה על קשר בין הפרעת ADHD לבין הסיכון לבעיות רגשיות כגון דיכאון, חרדה, רגזנות, ניכור, דימוי עצמי נמוך ושינויים קיצוניים במצב הרוח (Schatz & Rostain, 2006; Sobanski et al., 2010; Young, 2010). ילדים עם הפרעת ADHD חווים קשיים בהסתגלות חברתית, דחייה חברתית, תחושת בדידות ומפגנים התנהגות אנטי-חברתית אגרסיבית יותר מילדים ללא הפרעת ADHD (McConaughy et al., 2011; Young & Amarasinghe, 2010; Barkley, 2006; Lopez et al., 2008). מעבר לכך, מכיוון שהפרעת ADHD כוללת לקות בויסות העצמי וביכולת לרסן ולעכב דחפים ותגובות (Barkley, 2006), ילדים עם הפרעת ADHD מתקשים לנהל קונפליקטים ורבים מהם מפתחים בעיות התנהגות ברמות חמורה שונות, עד להתפתחות הפרעות התנהגות (ODD – Oppositional Defiant Disorder, CD – Conduct Disorder) המופיעות בשכיחות של 40%-60% מהילדים עם הפרעת ADHD (Ozdemir, 2010; Connor, Steeber & McBurnett, 2010). כמו כן תלמידים עם הפרעת ADHD נמצאים בסיכון גבוה יותר לעומת שאר בני גילם לשימוש בחומרים ממכרים ולעבריינות נוער (Molina et al., 2013; Ozdemir, 2010).

בתחום האקדמי, תלמידים עם הפרעת ADHD מתקשים להגיע להישגים אקדמיים ונמצאים בסיכון גבוה לנשירה מבית הספר (McConaughy et al., 2011). אגף לקויות למידה והפרעות קשב בשירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) שבמשרד החינוך, אחראי על התוויית מדיניות משרד החינוך ויישומה בכל הקשור לאיתור, לטיפול ולקידום תלמידים עם הפרעות קשב, במטרה להעניק שוויון הזדמנויות לתלמידים אלו (משרד החינוך, ח"ת). ועדת מרגלית II (2014) שהוקמה לבחינת עקרונות המדיניות לטיפול בתלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב, התרשמה שיש עיסוק נרחב במערכת החינוך ובתודעה הציבורית בסוגיית ההתאמות בדרכי ההבחנות לתלמידים אלו. הוועדה המליצה על מעבר ממודל ממוקד אבחון למודל התפתחותי-התערבותי. בהתאם לכך פותחו תכניות וכלים שמטרתם להציע דרכי הוראה מותאמות למורים ולתת מענה מקצועי לקידום תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב: תכנית "משיקים", "לגעת מבעד לשריון" (הממוקדת בקידום תלמידים עם הפרעת קשב) ותכנית "אני יכול להצליח" (משרד החינוך, ח"ת). תכניות אלו מיועדות לצוותים החינוכיים, אולם הקשיים הרגשיים, ההתנהגותיים והאקדמיים של ילדים עם הפרעת ADHD משפיעים על המשפחה כולה (Pimentel, Vieira, Santos, Santos, & Vale, 2011). מכיוון שלמשפחות יש תפקיד מרכזי וחשוב בקידום המשאבים האישיים ובהתפתחות ילדיהם, המשפחה צריכה להיות שותפה מלאה בדרכי ההתערבות והקידום של הילד בבית הספר (ועדת מרגלית, 2014).

הורים לילדים עם הפרעת ADHD חשופים לעומס וללחץ רגשי רב וחווים קשיים בתפקוד ההורי העלולים להוביל לקונפליקטים ביחסי הורה-ילד ולמאפייני הורות עוינת ולא עקבית (Cussen, Sciberras, Ukoumunne, & Efron, 2012; Jans et al., 2015; Young & Amarasinghe, 2010). יתרה מכך, תפקוד הורי לקוי (כמו מעורבות הורית חיובית דלה) וריבוי קונפליקטים משפחתיים, קשורים להתפתחות הפרעות התנהגות (ODD/CD) אצל ילדים עם הפרעת ADHD (Deault, 2010). לאור האתגרים שבהורות לילדים עם הפרעת ADHD, ההשפעה ההדדית בין התפקוד המשפחתי לבין הפרעת ADHD של הילד ובעיות רגשיות-התנהגותיות נלוות, עולה הצורך בהתערבות התומכת ומתייחסת לקשיי ההורים (Deault, 2010; Schei, Jozefiak, Nøvik, Lydersen, & Indredavik, 2016).

הספרות המקצועית מייחסת חשיבות רבה לתמיכה חברתית כמפחיתה לחץ, מגבירה את יכולת ההתמודדות עם קשיים וכמנבאת את מצב הרווחה הנפשית (Well-being) של הפרט (Phillips, Sarason & Sarason, 2009; Siu, Yeh & Cheng, 2008). ככלל, הורים הנהנים מתמיכה חברתית הם בעלי תחושת חוללות עצמית (self-efficacy), יעילות והערכה עצמית הורית גבוהה יותר (Izzo, Weiss, Shanahan, & Rodriguez-Brown, 2000), המאפשרת להם לפתח ולסגל סגנון הורות סמכותי (Ollefs, Schlippe, Omer & Kriz, 2009). הורים המתאפיינים בסגנון הורות סמכותי מתחשבים ברצונות ילדם, מביעים חום ואהבה, מנחים ותומכים בילדם, לצד הצבת גבולות ופיקוח על הילד (Baumrind, 1967). מחקרים השוואתיים הראו שהורים לילדים עם הפרעת ADHD חווים יותר מצוקה ולחץ הורי, תחושת מסוגלות עצמית נמוכה, פחות תמיכה חברתית ומאופיינים יותר בסגנון הורות סמכותני, לעומת הורים לילדים ללא הפרעת ADHD (Benedatto & Ingrassia, 2013; Gau & Chang, 2013; Khamis, 2011; Moghaddam, Assareh, Heidariipoor, Rad, & Pishjoo, 2013; Schei et al., 2016; Theule, Weiner, Rogers & Marton, 2011). בשל כך, מחקר זה התמקד בבחינת המשתנים תמיכה חברתית, תחושת חוללות עצמית הורית וסגנון הורות, החשובים להורות יעילה בכלל ולהורים לילדים עם הפרעת ADHD בפרט. כדי לעזור להורים לשפר את תפיסת התמיכה החברתית, את תחושת המסוגלות העצמית ואת סגנון ההורות שלהם, יש צורך בהתערבות העונה על מטרות אלו.

רוב ההתערבויות להורים לילדים עם הפרעת ADHD הן התערבויות פסיכו-חינוכיות המבוססות על הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית (CBT- Cognitive Behavior Treatment). הן ממוקדות באימון, במתן הדרכה ובלימוד מיומנויות להורות יעילה (Daley, Jones, Hutchings, & Thompson, 2009). הספרות המקצועית מצביעה על יעילות תכניות התערבות אלו, בעיקר בשיפור התפקוד ההורי ושיפור מצבו הרגשי וההתנהגותי של הילד (Webster-Stratton, Reid, & Beauchaine, 2011). חלקן הצביעו גם על שיפור במצב הרגשי של ההורים, מכיוון שאסטרטגיות לקידום התמודדות יעילה ופתרון בעיות יכולים לסייע להורים להתמודד עם לחצים יומיומיים הקשורים בהורות לילד עם ADHD (Daley, Jones, Hutchings, & Thompson, 2009). עם זאת, המדדים הרגשיים של ההורים לא עמדו במוקד ההתערבויות או כמטרות של תכניות אלו.

מחקר זה מציע התערבות ייעוצית קבוצתית הממוקדת בצרכים הרגשיים של ההורים והעצמת ההורים, בגישה פסיכו-דינמית, כדי לתמוך בהורים ולעזור להם לעשות שינויים תודעתיים, תפיסתיים והתנהגותיים בתפקוד ההורי. יש לציין שככלל, גברים נוטים לפנות לעזרה פחות מנשים, במגוון של קשיים ובעיות (Andrews, Issakidis, & Carter, 2001; Farrell et al., 2006) גם כאשר הם חווים לחץ נפשי משמעותי (Addis & Mahalik, 2003), ומכאן שגם בהתערבויות להורים לילדים עם הפרעת ADHD ניתן לצפות להיענות ולהשתתפות של יותר אימהות מאבות.

טיפול פסיכו-דינמי חותר להגברת המודעות העצמית של הפרט לגבי עצמו ואחרים, וליכולת התמודדות יעילה עם אתגרי החיים. הוא מאופיין בהבעת רגשות וחקירתם, מודעות לדרכי חשיבה והתנהגות אופייניים וליחסים בין-אישיים שהאדם מקיים (Shedler, 2010). קבוצות ייעוציות בגישה פסיכו-דינמית יעילות לפחות כמו טיפול פרטני (Shechtman, 2004) ועדיפות במונחי עלות על טיפול פרטני (The National Institute for Health and Clinical Excellence - NICE, 2009). תהליכים של שינוי ברמת הפרט מתרחשים במסגרת של כוחות תרפויטיים קבוצתיים, כאשר הטיפול הקבוצתי, הדינמיקה הקבוצתית ותכונותיה התרפויטיות מסייעות לפרט בתהליך השינוי (Hill, 2005; Yalom & Leszcz, 2005). לפיכך, התערבות קבוצתית ייעוצית בגישה פסיכו-דינמית עשויה לשרת את המטרה: תמיכה רגשית ומעשית להורים לילדים עם הפרעת ADHD. התהליך הקבוצתי מכון לעזור להורים לעבד את רגשותיהם, לשנות את תפיסותיהם ההוריות ולשפר את האינטראקציה עם ילדם, מה שיוביל להתמודדות יעילה יותר עם קשייו של הילד.

מחקרים קודמים הראו כי התערבות קבוצתית זו יעילה עבור הורים לילדים עם לקויות למידה יותר מטיפול בקבוצות פסיכו-חינוכיות המבוססות על מסירת מידע דרך הרצאות על אפיונים והתנהגויות שכיחות אצל ילדים עם לקויות למידה (Shechtman & Gilat, 2005) ויותר מאימון פרטני ומקבוצת ביקורת של הורים לילדים עם לקויות למידה הממתינים לטיפול (Danino, 2012; Shechtman, 2012). יש לציין כי בשני מחקרים אלה רוב משתתפי המחקר היו אימהות (כ-90% וכ-70% אימהות מכלל משתתפי המחקר, בהתאמה). תוצאות מחקרים אלו הראו כי אצל ההורים שהשתתפו בהתערבות הייעוצית הקבוצתית, פחת הלחץ ההורי, נראה שיפור בדרכי התמודדות ההורים עם רגשות והתנהגות ילדם ושינוי חיובי בתפיסת ההורים לגבי הקשר עם ילדם (Danino & Shechtman, 2012; Shechtman & Gilat, 2005). כמו כן נראתה השפעה עקיפה חיובית על בן הזוג (שלא השתתף בהתערבות) ועל הילדים שדיווחו על שיפור ביחסים הורה-ילד (Shechtman & Gilat, 2005). אף שמחקרים אלו התמקדו בהורים לילדים לקויי למידה, לילדים רבים שנכללו במדגם (מעל 70% מהמדגם) הייתה גם הפרעת ADHD (Danino & Shechtman, 2012).

בשונה מהמחקרים שהוצגו לעיל, מטרות המחקר הנוכחי ממוקדות בתמיכה ובהתערבות עבור הורים לילדים המאובחנים רשמית עם הפרעת ADHD ובחינת משתני תוצאה המאפיינים הורות יעילה כמו תמיכה חברתית, תחושת מסוגלות עצמית הורית וסגנון הורות, שלא נבדקו בעבר. מעבר לכך, מחקר זה בדק את השפעת ההתערבות עם ההורים על ילדיהם ועל מצבם הרגשי-

התנהגותי. המחקר כלל הורים לילדים עם הפרעת ADHD שהשתתפו ב־11 קבוצות תמיכה ייעוציות, רובן אימהות (98% בקבוצת הניסוי וכ־80% בקבוצת הביקורת), מאזורים ומגזרים שונים בארץ, המשקפים טווח רחב של האוכלוסייה הישראלית. כל קבוצה הונחתה על ידי שתי יועצות שעברו הכשרה מתאימה.

לאור זאת נקבעו שלוש השערות מחקר. השערת המחקר הראשונה טענה כי הורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות (קבוצת הניסוי) ישפרו את תפיסת התמיכה החברתית, את סגנון ההורות ואת תחושת המסוגלות העצמית ההורית שלהם, יותר מהורים שלא השתתפו בהתערבות כלשהי (קבוצת הביקורת). התערבות קבוצתית ייעוצית בגישה פסיכו-דינמית מעודדת את ההורים המשתתפים לחקור את תפקודם ההורי ואת סגנון ההורות שלהם ולתת ולקבל תמיכה בקבוצה; תהליכים קבוצתיים של תמיכה הדדית ולמידה מאחרים מאפשרים את חיזוק תחושת המסוגלות העצמית ועריכת שינויים תפיסתיים והתנהגותיים בתפקוד ההורי. השערת המחקר השנייה טענה שילדים להורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות (קבוצת הניסוי) ישפרו את תחושת המסוגלות העצמית והמצב הרגשי-התנהגותי שלהם יותר מילדים להורים שלא השתתפו בהתערבות כלשהי (קבוצת הביקורת). השערה זו מבוססת על תפיסת ההורים כבעלי תפקיד מרכזי בהתפתחות ילדם וכסוכני שינוי (Deault, 2010), כמו גם מחקרים שונים שהראו השפעה עקיפה של התערבות עם הורים על ילדיהם (Havighurst, Wilson, Harley, Prior, & Kehoe, 2010). השערת המחקר השלישית גרסה שיימצא קשר בין תוצאות ההתערבות עבור ההורים ותוצאות ילדיהם, כך שכלל שההורים יחזקו את תפיסת התמיכה החברתית, את סגנון ההורות הסמכותי ואת תחושת המסוגלות העצמית ההורית שלהם, ישפרו ילדיהם את תחושת המסוגלות העצמית ואת מצבם הרגשי-התנהגותי.

השיטה

מחקר זה בחן את יעילותה של התערבות קבוצתית ייעוצית עבור הורים לילדים עם הפרעת ADHD בשיטה כמותית. שיטה זו נבחרה מכיוון שהמחקר ביקש לבדוק ולהשוות תוצאות לפי זמן (לפני ההתערבות, בסיומה ולפי תוצאות מעקב), לפי קבוצה (קבוצת ניסוי / קבוצת ביקורת) ולבחון קשרים בין תוצאות ההורים ותוצאות הילדים. לשם כך יש לבצע מבחנים סטטיסטיים.

ההתערבות הקבוצתית הייעוצית הייתה המשתנה הבלתי תלוי של המחקר. משתני המחקר התלויים כללו את תפיסת התמיכה החברתית של ההורים, סגנון ההורות, תחושת המסוגלות העצמית ההורית, תחושת המסוגלות העצמית של הילד ומצבו הרגשי התנהגותי. להלן פירוט לגבי אוכלוסיית המחקר, תיאור ההתערבות הקבוצתית (המשתנה הבלתי תלוי), כלי המחקר (המשתנים התלויים), מהלך המחקר ודרך עיבוד הנתונים.

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל 156 הורים לילדים המאובחנים עם הפרעת ADHD אשר לומדים בכיתות 'רגילות' (אוכלוסיית המחקר לא כללה הורים לילדים מהחינוך המיוחד). ההורים גויסו על ידי יועצות בתי ספר במקומות שונים בארץ. קבוצת הניסוי כללה 78 הורים, רובן אימהות (כ-98%), שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות השונות. נוסף על כך 78 הורים לילדים המאובחנים עם הפרעת ADHD, מבתי ספר אחרים, השתתפו במחקר כקבוצת ביקורת שלא קיבלה טיפול כלשהו (כ-80% מהם היו אימהות). גיל הילדים נע בין 6 ל-19 שנים, הגיל הממוצע היה 11.58 שנים ($SD = 3.03$), ללא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת (בקבוצת הניסוי: $M = 11.15$, $SD = 2.53$ ובקבוצת הביקורת: $M = 12.01$, $SD = 3.53$ $t(154) = 1.74$, $p = .084$). מכלל הילדים, 107 היו בנים (68.6%) ו-49 בנות (31.4%), ללא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת (56 בנים ו-22 בנות בקבוצת הניסוי, 51 בנים ו-27 בנות בקבוצת הביקורת $Z = 0.86$, $p = .389$). רוב ההורים היו מהמגזר היהודי (88%) והשאר היו מהמגזר הערבי.

התקיימו 11 קבוצות תמיכה ייעוציות באזורים שונים בארץ (שלוש קבוצות בצפון הארץ, שלוש קבוצות במרכז וחמש קבוצות בדרום הארץ) ובמגזרים שונים (תשע קבוצות במגזר היהודי - הממלכתי והדתי ושתי קבוצות במגזר הערבי). כל קבוצה הונחתה על ידי שתי יועצות שעברו הכשרה מתאימה ($n = 22$), כולן נשים בטווח השנים 37-53 שנים ובעלות 6-17 שנות ניסיון בייעוץ.

ההתערבות - משתנה בלתי תלוי

ההתערבות כללה 12 מפגשים שבועיים של שתיים, במהלך כשלושה חודשים. קבוצות התמיכה הייעוציות התקיימו בין כותלי בתי הספר בהם הילדים לומדים. כלומר, ההורים הגיעו לבית הספר של ילדם ולפחות אחת מהיועצות המנחות הייתה היועצת של בית הספר שבו התקיימה ההתערבות. הקבוצות נפגשו בשעות אחר הצהריים, לאחר שעות הלימודים.

בהתאם לטיפולוגיה של קיבליגהאן וקיבליגהאן, קבוצות אלו עוסקות בתובנות רגשיות, תמיכה רגשית ומודעות עצמית (Kivlighan & Kivlighan, 2014). בקבוצה עודדו את ההורים לחקור את רגשותיהם בהקשר של ילדם, היחסים אתו ובהקשר של תפקידם ההורי וסגנון ההורות שלהם; לפתח מודעות ותובנות ולעשות שינויים התנהגותיים. תהליכים אלו נעשו בקבוצה תומכת רגשית ומעשית, ובהנחה ששינוי (רגשי, מחשבתי והתנהגותי) של ההורים יוביל להשפעה חיובית על הילד ועל האינטראקציה אתו. תהליכים קבוצתיים אלו כללו: קתריזם, אוניברסליות, אלטרואיזם (זולתנות), לכידות קבוצתית ולמידה בין-אישית, המאפשרים תהליכי שינוי של הפרט (Yalom & Leszcz, 2005).

ההתערבות הקבוצתית, בהיותה התערבות פסיכו-דינמית, לא הייתה מובנית אלא אפשרה להורים לשתף בחוויות, מחשבות ורגשות. עם זאת, ההתערבות הייתה קצרת מועד ולכן נדרשה הבניה בסיסית כדי לשמור על המיקוד. לשם כך נעשה שימוש בגירויים (כגון סרטים, סיפורים, קלפים, משחקי תפקידים) שעודדו את ההורים להיות מעורבים בתהליך ומיקדו את השיח סביב נושא ההורות.

ההתערבות התקדמה על פי שלבים. מפגשי הקבוצה הראשונים הוקדשו לביסוס אקלים הקבוצה והלכידות הקבוצתית, בניית אמון ופיתוח נורמות של שיתוף ותמיכה הדדית (Shechtman, 2007). שלב זה כוון לשחרור רגשי, העצמה הורית (תוך אישית ובין-אישית) וחשיבה חיובית כלפי עצמם וכלפי ילדם. בעקבות בעייתם המשותפת של ההורים, התפתחה באופן טבעי התנהגות תומכת (שכטמן, 2010) ותחושת אוניברסליות. שלב העבודה הוקדש לחקירה עצמית והגעה לתובנות. הורים שיתפו בקשייהם, תוך חשיפה הולכת ומעמיקה, נתינת וקבלת משוב, ותמיכה רגשית ומעשית מחברי הקבוצה. הורים למדו מתוך האינטראקציות בקבוצה על האינטראקציות שלהם מחוץ לקבוצה בכלל ועם ילדם בפרט, תרמו מניסיונם ולמדו מאחרים. הם הגיעו לתובנות, פיתחו מחויבות לשינוי ועשו ניסיונות להשגת השינוי הרצוי להם. בשלב זה נעשה שימוש בטכניקות תרפוטיות רק על פי הצורך שכן המשתתפים כמעט לא נזקקו להבניית התהליך. לבסוף, הדגש היה על השינוי ההתנהגותי הרצוי להורים ותרגולו במשחקי תפקידים. שני המפגשים האחרונים הוקדשו לסיכום ולפְּרֶדה. ההורים סיכמו את התהליך שעברו, השינויים שעשו ודנו במטרות ללמידה ושינוי בעתיד.

כלים

נתונים לגבי משתני המחקר התלויים נאספו באמצעות שאלוני המחקר, בדיווח ההורים והילדים. שאלוני המחקר שמילאו ההורים כללו תמיכה חברתית, סגנון הורות, תחושת מסוגלות עצמית הורית ומצב רגשי התנהגותי של ילדם. שאלוני המחקר שמילאו הילדים כללו תחושת מסוגלות עצמית ומצב רגשי התנהגותי. להלן תיאור הכלים.

כלים עבור המשתנים התלויים - הורים

תפיסת התמיכה החברתית נמדדה באמצעות שאלון תמיכה חברתית - *MSPSS* (Farley, 1988) & הכולל 12 היגדים, בסולם בן שבע דרגות, כאשר ציון גבוה מייצג תפיסת תמיכה חברתית גבוהה. ההיגדים מתארים תמיכה משלושה מקורות: משפחה (לדוגמה: "משפחתי מנסה באמת לעזור לי"), חברים (לדוגמה: "אני יכול/ה לדבר על בעיותי עם חברי") ואנשים משמעותיים אחרים (לדוגמה: "יש אדם קרוב אליי המהווה עידוד ממשי"). מהימנות הכלי לשלושת מקורות התמיכה נעה בטווח שבין 0.85 ל-0.91. ומהימנות של 0.88 לציון הכולל. מרכיבי הכלי הראו אמינות בבדיקה חוזרת, במרווח של 2-3 חודשים ($r = 0.72$ to 0.85). תוקף הכלי התבסס על קשר שלילי מובהק עם רשימת הופקינס לסימפטומים של דיכאון וחרדה: תמיכה מהמשפחה ומדדי דיכאון; $r = -0.24$; $r = -0.18$ מדדי חרדה; השאלון בכללותו ומדדי דיכאון (Zimet et al., 1988) $r = -0.25$. במחקר הנוכחי נמצאו מתאמים גבוהים בין שלושת רכיבי מקורות התמיכה ולכן הוגדר הציון הכולל כמייצג את כלל התמיכה החברתית (אלפא של קרונברך 0.95).

סגנון ההורות נבדק באמצעות שאלון סגנון הורות (לצינק, 2005) המבוסס על שאלון PPQ - *Parenting Practice Questionnaire* (Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995).

השאלון כולל 32 היגדים, בסולם בן חמש דרגות ומורכב משלושה רכיבים: סגנון הורות סמכותי (לדוגמה: "אני משבח/ת את הילד/ה שלי כאשר הוא/היא מתנהג/ת יפה"), סגנון הורות סמכותני (לדוגמה: "אני משתמש/ת בענישה גופנית כדרך חינוך הילד/ה שלי") וסגנון הורות מתירנית (לדוגמה: "אני מוותר/ת לילד/ה שלי כאשר הוא/היא מגיב/ה בהתפרצות לגבי דבר מסוים"). מהימנות הכלי דווחה כ־0.81, 0.72 ו־0.66. לסגנון הורות סמכותי, סמכותני ומתירני בהתאמה. תוקף הכלי התבסס על קשר עם בעיות התנהגות של הילד: $r = 0.17$ עבור סגנון הורות סמכותי, 0.27 עבור סגנון הורות סמכותני ו־0.29 עבור סגנון הורות מתירני (לציניק, 2005). במחקר הנוכחי, במבחן אלפא של קרונברך, נמצאה עקיבות פנימית של $\alpha = 0.91$ עבור סגנון הורות סמכותי, 0.84 עבור סגנון הורות סמכותני ו־0.59 עבור סגנון הורות מתירני. ציוני סגנונות ההורות חושבו לפי ממוצע הפריטים באופן שציון גבוה יותר מייצג תפיסה של שימוש רב יותר בסגנון ההורות הנדון.

תחושת חוללות עצמית הורית נבדקה באמצעות שאלון חוללות עצמית הורית (ישי, כהן, כהן-שואב ופזי-מרטון, 1995), המכיל 15 היגדים (לדוגמה: "עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהעזרה שאת/ה נותן/ת לילדך?"), בסולם בן שש דרגות, בו ככל שהציון גבוה יותר כך הוא מייצג תחושת חוללות עצמית הורית רבה יותר. מהימנות השאלון דווחה בכמה מחקרים כנעה בין 0.84 ל־0.84. תוקף הכלי התבסס על קורלציה עם שאלון אין אונים הורי $r = -0.56$ ועם סגנון הורות סמכותי $r = 0.35$. במחקר הנוכחי, במבחן אלפא של קרונברך, נמצאה עקיבות פנימית $\alpha = 0.87$.

כלים עבור המשתנים התלויים - ילדים

תחושת המסוגלות העצמית של הילד נבדקה באמצעות עיבוד שנעשה לשאלון של בנדורה (Bandura, 1997) *The Child Self Efficacy Scale* על ידי שכתון (2001), המתייחס לתפיסת המסוגלות של הילד בתפקודו בבית הספר, בבית ובסיטואציות חברתיות. הכלי מכיל עשרה פריטים בסולם בן ארבע דרגות, כאשר ציון גבוה יותר מייצג תפיסה של מסוגלות עצמית רבה יותר (לדוגמה: "אני יכול/ה לעבוד היטב בקבוצת למידה בכיתה"). במחקר הנוכחי נמצאה במבחן אלפא של קרונברך עקיבות פנימית 0.81 עבור ילדים מתחת לגיל 12 העקיבות הפנימית במחקר הנוכחי הייתה 0.79.

מצבם הרגשי-התנהגותי של הילדים נבחן באמצעות שאלון Y-OQ-30 Youth Outcome Questionnaire (Burlingame, Dunn, Cox, Wells, Lambert, & Brown, 2004) הכולל שלושים היגדים בסולם בן חמש דרגות וחמישה גורמים: בדידות/דיכאון, מוסחות/היפר-אקטיביות, בעיות התנהגות, אגרסיביות ובעיות סומטיות. השאלון מולא על ידי הילדים (בדיווח עצמי) ועל ידי ההורים לגבי ילדם (לדוגמה: "יש לי כאבי ראש או סחרחורות"; "לילדי יש כאבי ראש או סחרחורות"). הציון הכללי נע בין 0 ל־120, כאשר ציון גבוה מצוין מצוקה ותסמינים חמורים וציון של 29 ומעלה נחשב בטווח הקליני. דווח על מהימנות של עקיבות פנימית 0.96. תוקף של $r = 0.76$ עם שאלון מדדי התנהגות לקייה של ילדים - CBCL (Child Behavior Checklist) ומהימנות חוזרת של 0.83. לאחר ארבעה שבועות (Burlingame et al., 2005). במחקר הנוכחי במבחן אלפא של קרונברך נמצאה עקיבות פנימית בדיווחי הילדים של 0.93. במדד הכולל ושל 0.61-0.86. בגורמים השונים; ובדיווחי ההורים 0.93. במדד הכולל ו־0.74-0.86. בגורמים השונים.

כל השאלונים מולאו לפני ההתערבות ואחריה, על ידי קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת. שאלוני מעקב מולאו על ידי קבוצת הניסוי בלבד.

מהלך המחקר

קבוצת יועצות עברה הכשרה במשך שנתיים (120 שעות), להנחיית קבוצות הורים לילדים עם הפרעת ADHD. בשנה השנייה להכשרה, כל שתי יועצות גיבשו והנחו קבוצת הורים בבית הספר בו לומדים הילדים. אישורים מתאימים ממשרד המדען הראשי של משרד החינוך הוצגו בפני הנהלת בתי הספר וההורים. מתוך 104 ההורים שהשתתפו ב־11 קבוצות התמיכה הייעוציות, 78 הורים וילדים השלימו את מילוי שאלוני המחקר לפני ההתערבות ואחריה (75%), שבעה הורים בכל קבוצה במוצע. ההורים קיבלו את שאלוני המחקר לפני תחילת ההתערבות, במפגש היכרות אישי בעת גיבוש הקבוצה, והחזירו אותם בתחילת המפגש הראשון. בסיום ההתערבות מילאו ההורים את שאלוני המחקר בתום המפגש האחרון. כשישה חודשים לאחר מכן, בפגישת המעקב, מילאו ההורים את שאלוני המעקב. רק 33 הורים מילאו את שאלוני המעקב (42%). לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים בין הורים אלו לאחרים באף אחד ממשתני המחקר התלויים. הורים בקבוצת הביקורת (ילדים מאובחנים עם הפרעת ADHD, מבתי ספר בהם לא התקיימה התערבות) קיבלו את שאלוני המחקר דרך יועצי בתי ספר ובמרכזי אבחון ומילאו אותם בשני מועדים, בהפרש של שלושה-ארבעה חודשים, במקביל לקבוצת הניסוי. הילדים מילאו את שאלוני המחקר בבית הספר, בקבוצות קטנות או באופן פרטני.

כדי לשמור על אנונימיות המשתתפים, כל הורה וילד בחרו קוד אישי שצוין על שאלוני המחקר שלהם במקום שמם.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נערך בעזרת SPSS גרסה 23. עקב אופי המחקר הכולל הורים בקבוצות התערבות, נבדקו השערות המחקר בשיטה מקוננת (Nested) המייחסת משמעות להשתייכות הקבוצתית של הפרט. העיבודים הסטטיסטיים נערכו מתוך תפיסה היררכית מקוננת (Hierarchical models), בעזרת מודלים מעורבים (Mixed models).

ממצאים מקדימים כללו הבדלים במועד תחילת המחקר בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת במשתני המחקר, הבדלים לפי מגדר הילד, ונבדקו מתאמי פירסון בין נתוני ההתחלה במשתני המחקר לבין גיל הילדים. השערות המחקר העוסקות בשינוי נבחנו בעזרת מודלים מעורבים לפי זמן (לפני ההתערבות ובסיומה) וקבוצה (ניסוי / ביקורת) (2×2), בפיקוח על מגדר וגיל הילד. מודלים אלו חושבו בהתייחס לשלוש רמות: זמן כמקונן בתוך הפרט, רמת הפרט, רמת הקבוצה. בחינת ההשערה העוסקת בקשר בין תוצאות ההתערבות עבור ההורים והשינוי אצל ילדיהם, בקבוצה הניסוי, נערכה בעזרת Adjusted residual gains שחושבו באופן שההישג של ההורה והילד בכל מדד הוגדר בפיקוח על נקודת ההתחלה. ההשערה נבחנה בעזרת מודלים

מעורבים של מידת השינוי אצל הילדים (במשתנים של תחושת המסוגלות העצמית ומצבם הרגשי-התנהגותי) לפי מידת השינוי של ההורים (במשתנים של תפיסת התמיכה החברתית, סגנון ההורות ותחושת החוללות העצמית ההורית), בפיקוח על מגדר הילד וגילו. ההבדלים בין המדידות בסיום ההתערבות לבין מדידות המעקב נבחנו בנפרד, בעזרת ניתוחי שונות במדידות חוזרות, (ולא מודלים מעורבים עקב גודל המדגם במדידת המעקב), בפיקוח על מגדר הילד וגילו.

ממצאים

ממצאים מקדימים

ראשית נבדקו הבדלים בנתוני ההתחלה לגבי משתני המחקר בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת (לוח 1), לפי מגדר הילד (לוח 2) וגילו.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות במשתני המחקר: תפיסת התמיכה החברתית, סגנון ההורות וחוללות עצמית של ההורים, תחושת מסוגלות עצמית של הילדים ומצב רגשי התנהגותי של הילדים - על פי דיווח הילדים וההורים.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F עבור הנתונים ההתחלתיים, לפי קבוצה (N = 156)

F	ביקורת M (SD)	ניסוי M (SD)	
דיווח הורה:			
$F(1,27.25) = 0.13$	5.56 (1.42)	5.48 (1.33)	תפיסת תמיכה חברתית
סגנון הורות			
$F(1,33.95) = 0.18$	4.06 (0.75)	4.15 (0.47)	סמכותי
$F(1,9.38) = 1.51$	2.26 (0.74)	2.43 (0.57)	סמכותני
$F(1, 21.66) = 0.85$	2.92 (0.72)	3.03 (0.70)	מתירני
$F(1,27.15) = 1.27$	4.66 (0.72)	4.51 (0.69)	תחושת חוללות עצמית הורית
מצב רגשי התנהגותי של הילד - דיווח הורה			
$F(1,18.36) = 2.72$	1.32 (0.73)	1.12 (0.63)	מדד כולל
$F(1,13.30) = 3.95$	0.99 (0.79)	0.71 (0.66)	בדידות / דיכאון

<i>F</i>	ביקורת M (SD)	ניסוי M (SD)	
$F(1,12.40) = 1.89$	2.30 (1.03)	2.05 (0.85)	מוסחות / היפר-אקטיביות
$F(1,25.16) = 0.53$	1.06 (0.82)	0.97 (0.73)	בעיות התנהגות
$F(1, 16.08) = 0.23$	0.82 (0.85)	0.75 (0.79)	אגרסיביות
$F(1,11.20) = 4.48$	1.28 (1.12)	0.80 (0.86)	בעיות סומטיות
דיווח ילד:			
$F(1,26.58) = 1.16$	2.8 (0.54)	2.91 (0.55)	מסוגלות עצמית ילד
מצב רגשי התנהגותי של הילד - דיווח ילד			
$F(1,8.45) = 1.39$	1.25 (0.73)	1.09 (0.55)	מדד כולל
$F(1,9.12) = 0.21$	0.83 (0.78)	0.78 (0.59)	בדידות / דיכאון
$F(1,19.07) = 3.77$	2.30 (1.06)	1.84 (0.88)	מוסחות / היפר-אקטיביות
$F(1,20.64) = 0.23$	0.96 (0.78)	0.88 (0.73)	בעיות התנהגות
$F(1, 15.61) = 0.29$	0.79 (0.81)	0.72 (0.79)	אגרסיביות
$F(1,20.79) = 0.90$	1.33 (1.04)	1.13 (0.79)	בעיות סומטיות

*ההבדלים אינם מובהקים

לעומת זאת, נמצאו כמה הבדלים בנתונים ההתחלתיים לפי מגדר (להלן לוח 2). הורים לבנים דיווחו על יותר בעיות רגשיות התנהגותיות לעומת הורים לבנות, הן בממד הכולל והן בממדים של מוסחות/היפר-אקטיביות, בעיות התנהגות ואגרסיביות. בדיווח העצמי, בנים דיווחו על יותר בעיות התנהגות ואגרסיביות מבנות. לאור הבדלים אלו נבחנו השערות המחקר בפיקוח על מגדר הילד.

לא נמצאו הבדלים מובהקים במשתני המחקר לפי גיל הילד, אולם בשל טווח הגילים הרחב במדגם, נבחנו השערות המחקר בפיקוח גם על גיל הילד.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F עבור הנתונים ההתחלתיים, לפי מגדר (N = 156)

בנות (N = 49) M (SD)	בנים (N = 107) M (SD)	F (η^2)	
דיווח הורה:			
5.80 (1.17)	5.39 (1.44)	$F(1, 153.78) = 3.09$ (.019)	תפיסת תמיכה חברתית
סגנון הורות			
4.20 (0.60)	4.06 (0.64)	$F(1, 123.39) = 0.61$ (.009)	סמכותי
2.17 (0.62)	2.42 (0.67)	$F(1, 144.67) = 5.72$ (.032)	סמכותני
2.97 (0.70)	2.98 (0.72)	$F(1, 134.03) = 0.01$ (.001)	מתירני
4.74 (0.73)	4.52 (0.69)	$F(1, 149.47) = 1.55$ (.012)	תחושת חוללות עצמית הורית
מצב רגשי התנהגותי של הילד - דיווח הורה			
0.95 (0.60)	1.35 (0.69)	$***F(1, 153.42) = 12.16$ (.069)	מדד כולל
0.62 (0.71)	0.95 (0.73)	$F(1, 148.32) = 6.62$ (.041)	בדידות / דיכאון
1.88 (0.88)	2.31 (0.95)	$**F(1, 152.45) = 6.84$ (.039)	מוסחות / היפר-אקטיביות
0.66 (0.57)	1.18 (0.80)	$***F(1, 154.00) = 17.09$ (.099)	בעיות התנהגות
0.39 (0.68)	0.97 (0.81)	$***F(1, 150.05) = 18.46$ (.112)	אגרסיביות

F (η^2)	בנים ($N = 107$) M (SD)	בנות ($N = 49$) M (SD)	
$F(1,142.04) = 0.61$ (.004)	0.98 (1.02)	1.13 (1.04)	בעיות סומטיות
דיווח ילד:			
$F(1,146.50) = 4.64$ (.026)	(0.53) 2.79	(0.55) 2.98	מסוגלות עצמית ילד
מצב רגשי התנהגותי של הילד - דיווח ילד			
$F(1,131.39) = 4.10$ (.027)	(0.67) 1.25	(0.58) 1.02	מודד כולל
$F(1,142.40) = 4.42$ (.026)	(0.71) 0.89	(0.65) 0.65	בדידות/ דיכאון
$F(1,133.45) = 0.66$ (.007)	(1.01) 2.14	(0.98) 1.96	מוסחות/ היפר-אקטיביות
$F(1,146.95) = 9.05^{**}$ (.060)	(0.78) 1.05	(0.61) 0.65	בעיות התנהגות
$F(1,136.73) = 10.36^{**}$ (.062)	(0.83) 0.90	(0.66) 0.46	אגרסיביות
$F(1,129.90) = 3.51$ (.030)	(0.85) 1.12	(1.05) 1.47	בעיות סומטיות

** $p < .01$, *** $p < .001$

ממצאים עיקריים

השערת המחקר הראשונה גרסה שתוצאות ההתערבות עבור ההורים בקבוצת הניסוי תהיינה טובות יותר מתוצאות ההורים בקבוצת הביקורת. ניתוח באמצעות מודלים מעורבים הראה הבדלים מובהקים לפי קבוצה וזמן במשתני המחקר - תפיסת תמיכה חברתית, סגנון הורות וחוללות עצמית הורית (להלן לוח 3). עבור הורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות

(קבוצת הניסוי), בתוצאות שבסיום ההתערבות לעומת המדידות לפני ההתערבות, חלה עלייה מובהקת בתפיסת התמיכה החברתית, בשימוש בסגנון הורות סמכותי ובתחושת החוללות ההורית, כמו גם הפחתה בשימוש בסגנון הורות סמכותני. לעומת זאת, לא חל שינוי אצל ההורים בקבוצת הביקורת. השערת המחקר אוששה, אם כי עבור סגנון הורות מתירני לא נמצא הבדל לפי זמן (לפני ההתערבות ואחריה) בשתי הקבוצות.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F עבור תפיסת תמיכה חברתית, סגנון הורות ותחושת החוללות העצמית של ההורים, לפי קבוצה וזמן (N = 156)

ניסוי		ביקורת		הבדל		פענוח האינטראקציה	
לפני	אחרי	לפני	אחרי	זמן	קבוצה	זמן x קבוצה	ניסוי
M	M	M	M	F	F	F	F
(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(η^2)	(η^2)	(η^2)	(η^2)
5.48	5.87	5.56	5.55	$F(1, 150.03) = 16.04^{***}$	$F(1, 19.79) = 0.24$	$F(1, 150.03) = 16.57^{***}$	$F(1, 150.56) = 31.62^{***}$
(1.33)	(1.12)	(1.42)	(1.4)	(.099)	(.001)	(.101)	(.177)
סגנון הורות:							
4.15	4.40	4.06	4.02	$F(1, 150.27) = 19.78^{***}$	$F(1, 42.41) = 1.06$	$F(1, 150.27) = 35.02^{***}$	$F(1, 151.22) = 52.17^{***}$
(0.47)	(0.42)	(0.75)	(0.72)	(.113)	(.010)	(.185)	(.252)
2.43	2.29	2.26	2.27	$F(1, 148.78) = 4.87$	$F(1, 15.60) = 0.48$	$F(1, 148.78) = 7.49^{**}$	$F(1, 149.52) = 11.86^{***}$
(0.57)	(0.63)	(0.74)	(0.7)	(.032)	(.006)	(.049)	(.075)
3.03	2.97	2.92	2.97	$F(1, 149.06) = 0.02$	$F(1, 24.43) = 0.43$	$F(1, 149.06) = 1.66$	--
(0.70)	(0.71)	(0.72)	(0.64)	(.001)	(.002)	(.011)	
4.51	4.73	4.66	4.61	$F(1, 150.36) = 5.50$	$F(1, 21.71) = 0.10$	$F(1, 150.36) = 13.87^{***}$	$F(1, 151.32) = 17.90^{***}$
(0.69)	(0.66)	(0.72)	(0.71)	(.035)	(.001)	(.083)	(.104)
תחושת חוללות עצמית הורית							

** $p < .01$, *** $p < .001$

השערת המחקר השנייה טענה שהשינויים שיחולו בילדים להורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות (קבוצת הניסוי) יהיו גדולים יותר בהשוואה לילדים להורים שלא קיבלו טיפול (קבוצת הביקורת), במדדים של תחושת מסוגלות עצמית ומצב רגשי התנהגותי. ניתוח הנתונים לפי זמן (לפני ההתערבות ואחריה) וקבוצה (ניסוי/ביקורת) בעזרת מודלים מעורבים הראה הבדלים בכמה משתנים: תחושת מסוגלות עצמית של הילד, בעיות התנהגות של הילד על פי דיווחי ההורים וכל המדדים של המצב הרגשי-התנהגותי של הילדים על פי דיווחי הילדים. הבדלים אלו מצביעים על שינויים חיוביים אצל הילדים להורים שהשתתפו בהתערבות לעומת הילדים להורים בקבוצת הביקורת שלא הראו שינוי (להלן לוח 4). השערה זו אוששה.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F עבור תחושת מסוגלות עצמית ומצב רגשי התנהגותי של הילד, לפי קבוצה וזמן (N = 156)

ניסוי		ביקורת		הבדל	פענוח האינטראקציה	
לפני	אחרי	לפני	אחרי	קבוצה	זמן x	ניסוי
M	M	M	M	F	קבוצה	F
(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(η^2)	F	(η^2)
					(η^2)	(η^2)
2.91	3.06	2.80	2.75	$F(1, 24.91) =$	$F(1, 144.24)$	$F(1, 143.41)$
(0.55)	(0.48)	(0.54)	(0.54)	6.06	$= 14.92^{***}$	$= 2.23$
				(.047)	(.092)	(.015)
תחושת מסוגלות עצמית						
				$F(1, 144.24)$	$= 3.31$	$F(1, 144.97)$
				(.021)		$= 15.15^{***}$
						(.092)
מצב רגשי התנהגותי - דיווח הורה:						
1.12	1.02	1.32	1.34	$F(1, 23.39) =$	$F(1, 146.25)$	$F(1, 145.90)$
(0.63)	(0.54)	(0.74)	(0.71)	5.69	$= 4.85$	$= 0.42$
				(.036)	(.032)	(.004)
מדד כולל						
				$F(1, 146.25)$	$= 1.70$	$F(1, 146.58)$
				(.011)		$= 5.95$
						(.039)
בדידות / דיכאון						
0.71	0.69	0.99	1.00	$F(1, 12.67) =$	$F(1, 149.14)$	--
(0.66)	(0.64)	(0.79)	(0.79)	5.25	$= 0.05$	--
				(.035)	(.001)	
מוסחות / היפר-אקטיביות						
2.06	1.95	2.27	2.31	$F(1, 10.04) =$	$F(1, 147.09)$	$F(1, 146.53)$
(0.85)	(0.81)	(1.01)	(0.96)	3.36	$= 4.01$	$= 0.47$
				(.022)	(.027)	(.003)
				$F(1, 147.09)$	$= 1.10$	$F(1, 147.63)$
				(.007)		$= 4.51$
						(.039)

ניסוי		ביקורת		הבדל		פענוח האינטראקציה	
לפני	אחרי	לפני	אחרי	זמן	קבוצה	זמן x	ניסוי
M	M	M	M	F	F	F	F
(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(η^2)	(η^2)	(η^2)	(η^2)
0.97	0.83	1.06	1.09	$F(1, 147.99) = 2.37$	$F(1, 34.51) = 2.09$	$F(1, 147.99) = 6.74^{**}$	$F(1, 148.42) = 8.30^{**}$
(0.73)	(0.62)	(0.82)	(0.78)	(.020)	(.014)	(.041)	(.052)
0.75	0.68	0.82	0.81	$F(1, 149.44) = 2.02$	$F(1, 18.25) = 1.09$	$F(1, 149.44) = 1.47$	--
(0.79)	(0.77)	(0.85)	(0.81)	(.014)	(.008)	(.010)	--
0.78	0.83	1.28	1.27	$F(1, 149.36) = 0.11$	$F(1, 10.20) = 4.39$	$F(1, 149.36) = 0.16$	--
(0.86)	(0.83)	(1.12)	(1.07)	(.001)	(.030)	(.001)	--
מצב רגשי התנהגותי - דיווח ילד:							
1.09	0.84	1.25	1.29	$F(1, 144.48) = 14.52^{***}$	$F(1, 24.19) = 3.43$	$F(1, 144.48) = 27.14^{***}$	$F(1, 145.38) = 38.20^{***}$
(0.55)	(0.50)	(0.73)	(0.71)	(.092)	(.023)	(.157)	(.207)
0.78	0.47	0.83	0.86	$F(1, 146.05) = 13.61^{***}$	$F(1, 40.55) = 1.67$	$F(1, 146.05) = 18.61^{***}$	$F(1, 147.80) = 30.20^{***}$
(0.59)	(0.53)	(0.78)	(0.77)	(.090)	(.013)	(.121)	(.182)
1.84	1.54	2.30	2.38	$F(1, 145.57) = 6.99^{**}$	$F(1, 31.08) = 6.00^*$	$F(1, 145.57) = 20.16^{***}$	$F(1, 146.61) = 23.92^{***}$
(0.88)	(0.79)	(1.06)	(1.02)	(.046)	(.040)	(.122)	(.141)
0.88	0.70	0.96	0.99	$F(1, 143.65) = 3.90$	$F(1, 19.77) = 2.65$	$F(1, 143.65) = 9.67^{**}$	$F(1, 144.39) = 12.12^{***}$
(0.73)	(0.61)	(0.78)	(0.76)	(.025)	(.015)	(.060)	(.076)
0.69							
(.005)							

פערנוח האינטראקציה		הבדל		ביקורת		ניסוי		
ביקורת	ניסוי	זמן x קבוצה	קבוצה	זמן	אחרי	לפני	אחרי	לפני
F (η^2)	F (η^2)	F (η^2)	F (η^2)	F (η^2)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
$F(1, 143.36)$ = 0.34 (.002)	$F(1, 144.83)$ = 7.65** (.050)	$F(1, 144.14)$ = 5.84 (.039)	$F(1, 31.99)$ = 2.45 (.016)	$F(1, 144.14)$ = 2.63 (.019)	0.82 (0.80)	0.79 (0.81)	0.56 (0.83)	0.72 (0.79)
$F(1, 144.91)$ = 0.01 (.001)	$F(1, 147.26)$ = 9.05** (.060)	$F(1, 146.16)$ = 4.81 (.033)	$F(1, 30.45)$ = 1.40 (.010)	$F(1, 146.16)$ = 4.81 (.033)	1.33 (0.99)	1.33 (1.04)	0.95 (0.72)	1.13 (0.79)

** $p < .01$, *** $p < .001$

נוסף על כך נבדקו ההבדלים בסיווג הקליני של מצבם הרגשי-התנהגותי של הילדים, לפי קבוצה (ניסוי/ביקורת) וזמן (לפני ההתערבות ואחריה), לפי דיווח ההורים ולפי דיווח הילדים. לפי דיווח ההורים, 93 ילדים (61.6%) סווגו בטווח הקליני לפני ההתערבות, ללא הבדל בין הקבוצות (ניסוי/ביקורת). לעומת זאת, במדידות שלאחר ההתערבות נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות: 37 ילדים (50.7%) להורים שהשתתפו בקבוצת התמיכה הייעוצית (קבוצת הניסוי) סווגו בטווח הקליני, לעומת 53 ילדים (67.9%) מקבוצת הביקורת ($\chi^2(1) = 4.67, p = .031$). בדומה לכך, על פי דיווחי הילדים, 86 ילדים (58.9%) סווגו בטווח הקליני לפני ההתערבות ללא הבדל בין הקבוצות (ניסוי/ביקורת). במדידות שלאחר ההתערבות, 24 ילדים (35.3%) להורים בקבוצת הניסוי סווגו בטווח הקליני, לעומת 50 ילדים (64.1%) מקבוצת הביקורת, הבדל מובהק ($\chi^2(1) = 12.06, p < .001$). כלומר, חלה ירידה מובהקת באחוז הילדים להורים בקבוצת הניסוי אשר סווגו בטווח הקליני לאחר ההתערבות, ולא חל שינוי בקרב הילדים להורים בתנאי הביקורת. ממצאים אלו תומכים בממצאים הקודמים וההשערה השנייה כי השינויים שיחולו בילדים להורים בקבוצת הניסוי יהיו גדולים וחיוניים יותר בהשוואה לילדים להורים בקבוצת הביקורת, אוששה במידה רבה.

ההשערה השלישית טענה לקשר בין תוצאות ההורים לתוצאות הילדים, כך שכל שתוצאות ההורים בעקבות ההתערבות תהיינה טובות יותר (בתפיסת התמיכה החברתית, בסגנון ההורות ובחוללות עצמית הורית), כך תחושת המסוגלות העצמית של הילדים תהיה גבוהה יותר ומצבם הרגשי וההתנהגותי יהיה טוב יותר. ההשערה נבחנה בעזרת מודלים מעורבים של מידת השינוי בתחושת המסוגלות העצמית של הילדים ובמצבם הרגשי וההתנהגותי לפי מידת השינוי בתפיסת התמיכה החברתית של ההורה, בסגנון ההורות ובחוללות עצמית הורית, בקבוצת הניסוי. כל

השינויים הוגדרו כ־Adjusted residual gains scores (ציוני שינוי מתוקנים). לוח 5 מציג את תוצאות הניבוי המובהקות. יש לציין כי עקב גודל המדגם שהגביל את היכולת לקבל תוצאות סטטיסטיות בעלות עוצמה גבוהה, יש להתייחס לממצאים אלו בזהירות. התוצאות חשפו כמה קשרים: שימוש מוגבר בסגנון הורות סמכותי נמצא קשור לירידה במדדים של בדידות / דיכאון ומוסחות / היפר-אקטיביות של הילד, על פי דיווח ההורה; עלייה בתחושת החוללות העצמית ההורית נמצאה קשורה לירידה בציוני המצב הרגשי התנהגותי על פי דיווחי ההורים, במדד הכולל ובמדד הבדידות/דיכאון. על פי דיווח עצמי של הילדים לגבי מצבם הרגשי התנהגותי, חיזוק תפיסת התמיכה החברתית נמצא קשור לירידה בציון הכולל של המצב הרגשי-התנהגותי של הילדים ובמדדי המוסחות/היפר-אקטיביות ואגרסיביות. עם זאת, חיזוק סגנון הורות סמכותי ניבא עלייה בבעיות הסומטיות של הילד, על פי דיווח הילדים. ההשערה השלישית אוששה חלקית. בחלק מהמדדים ניבאו תוצאות ההתערבות של ההורים שינויים חיוביים אצל הילדים.

לוח 5: מודלים מעורבים לניבוי תוצאות הילדים מתוך תוצאות ההורים בתנאי הניסוי

(דיווח הורה: $N = 73$, דיווח ילד: $N = 68$)

תוצאות ילד: מצב רגשי התנהגותי	מדד כולל (דיווח הורה)	בדידות / דיכאון (דיווח הורה)	מוסחות / היפר-אקטיביות (דיווח הורה)	מדד כולל (דיווח ילד)	מוסחות / היפר-אקטיביות (דיווח ילד)	אגרסיביות (דיווח ילד)	בעיות סומטיות (דיווח ילד)
מנבאים:	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t
תפיסת תמיכה חברתית	-0.05 (0.13) t(53.68) = -0.42	-0.14 (0.11) t(53.68) = -1.32	-0.06 (0.12) t(53.63) = -0.49	-0.29 (0.12) t(51.53) = -2.32*	-0.30 (0.13) t(50.91) = -2.25*	-0.29 (0.13) t(52.34) = -2.18*	-0.16 (0.13) t(51.92) = -1.27
סגנון סמכותי	-0.21 (0.17) t(55.13) = -1.28	-0.28 (0.14) t(56.71) = -2.02*	-0.35 (0.15) t(53.90) = -2.29*	0.10 (0.16) t(52.19) = 0.62	-0.08 (0.16) t(50.34) = -0.51	-0.11 (0.16) t(52.20) = -0.65	0.40 (0.16) t(52.01) = 2.52*
סגנון סמכותני	-0.22 (0.18) t(56.96) = -1.19	-0.19 (0.14) t(56.62) = -1.38	-0.15 (0.15) t(53.81) = -0.96	0.19 (0.16) t(51.86) = 1.19	0.02 (0.17) t(50.21) = 0.09	0.11 (0.17) t(51.68) = 0.68	0.25 (0.16) t(51.90) = 1.55

תוצאות ילד: מצב רגשי התנהגותי	מדד כולל (דיווח הורה)	בדידות / דיכאון (דיווח הורה)	מוסחות / היפר-אקטיביות (דיווח הורה)	מדד כולל (דיווח ילד)	מוסחות / היפר-אקטיביות (דיווח ילד)	אגרסיביות (דיווח ילד)	בעיות סומטיות (דיווח ילד)
מובאים:	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t	B (SE) t
סגנון מתירני	-0.09 (0.16) t(56.01) = -0.53	-0.08 (0.13) t(56.44) = -0.59	0.07 (0.15) t(53.89) = 0.47	-0.08 (0.15) t(51.77) = -0.52	-0.15 (0.16) t(50.91) = -0.90	0.04 (0.16) t(51.75) = 0.23	0.01 (0.16) t(52.11) = 0.07
תחושת חוללות עצמית הורית	-0.37 (0.18) t(56.60) = -2.02*	-0.38 (0.14) t(57.11) = -2.68**	0.04 (0.16) t(53.80) = 0.25	-0.15 (0.18) t(52.48) = -0.87	-0.13 (0.18) t(50.81) = -0.72	0.05 (0.18) t(52.19) = 0.31	-0.32 (0.17) t(51.89) = -1.86

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

ממצאי מעקב

נתוני המעקב נאספו מהורים בקבוצת הניסוי בלבד, כחצי שנה לאחר סיום ההתערבות. נאספו נתוני מעקב מ־33 הורים (42.3%) ומ־34 ילדים (43.6%), כלומר, 33 הורים וילדיהם וילד נוסף ללא נתוני מדידת מעקב של הוריו. לא נמצאו הבדלים בנתונים ההתחלתיים של משתני המחקר ובנתוני סיום ההתערבות, בין משתתפים שיש לגביהם מדידות מעקב לבין משתתפים שאין עבורם מדידות מעקב. בשל גודל המדגם במדידות המעקב ומאחר שהורים אלו השתתפו בשש קבוצות התערבות בלבד, הנתונים נותחו בנפרד באמצעות ניתוחי שונות במדידות חוזרות (ולא באמצעות מודלים מעורבים), בפיקוח על מגדר הילד וגילו. בחינת השינויים בין תוצאות סיום ההתערבות לתוצאות המעקב הניבה הבדל מובהק אחד בלבד ביחס לסגנון הורות סמכותני, שפחת מ־.145 [F(1,29) = 4.93, p = .034, $\chi^2(1) = 2.23$ (SD = 0.48) ל M = 2.11 (SD = 0.52)]

בשאר המשתנים לא היה שינוי והישגי ההורים והילדים נשמרו.

לסיכום, ממצאי המחקר הראו שאף שלא היה הבדל בין קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת בנתוני ההתחלה (לפני ההתערבות) המתייחסים למשתני המחקר הבלתי תלויים, נמצאו הבדלים בין ההורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות וילדיהם לבין קבוצת הביקורת בסיום ההתערבות. ההורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות תפסו את רמת התמיכה החברתית שלהם כגבוהה יותר, השתמשו יותר בסגנון הורות סמכותי ופחות בסגנון הורות סמכותני ותחושת החוללות ההורית שלהם גברה בסיום ההתערבות לעומת נתוני תחילת ההתערבות. בדומה לכך, עבור הילדים להורים בקבוצת הניסוי נמצא שיפור בתחושת המסוגלות

העצמית, שינויים חיוביים במצבם הרגשי-התנהגותי (שיפור במדד בעיות התנהגות על פי דיווח ההורים ושיפור בכל מדדי המשתנה על פי דיווח הילדים) ובאחוז הילדים שסווגו בטווח הקליני של משתנה זה, במדידות סיום ההתערבות לעומת נתוני תחילת ההתערבות. מדידות המעקב לאחר כחצי שנה מסיום ההתערבות, הראו כי השינויים שחלו אצל ההורים והילדים בקבוצת הניסוי נשמרו וההורים אף הפחיתו את השימוש בסגנון הורות סמכותני לעומת המדידות בסיום ההתערבות. לעומת זאת, לא חל שינוי אצל ההורים בקבוצת הביקורת וילדיהם. בחינת הקשרים בין השינויים שחלו אצל ההורים בקבוצת הניסוי והשינויים אצל ילדיהם הניבו כמה קשרים כך שבחלק מהמדדים, תוצאות ההתערבות של ההורים ניבאו שינויים חיוביים אצל הילדים.

דיון

מטרת המחקר הייתה להעמיק את הידע לגבי השפעת קבוצות תמיכה ייעוציות בגישה פסיכו-דינמית, על היכולת של הורים לילדים עם הפרעת ADHD לעשות שינוי חיובי והשפעת שינוי זה על ילדיהם. הספרות המקצועית מכירה ביעילות קבוצות ייעוציות פסיכו-דינמיות לטיפול בקשיים שונים (Burlingame, Whitcomb, & Woodland, 2013), אולם רוב הטיפולים המוצעים היום להורים לילדים עם הפרעת ADHD הם בגישה קוגניטיבית-התנהגותית, המכוונת לאימון, הדרכת ההורים והקניית מיומנויות הוריות ספציפיות (Khodabakhshi & Shahi, 2011; Webster-Stratton et al., 2011). המחקר הנוכחי ממוקד בהתערבות שונה, בגישה פסיכו-דינמית, הממוקדת בחקירת רגשות ותפיסות, הבעה עצמית ותמיכה קבוצתית, במטרה לאפשר להורים לילדים עם הפרעת ADHD לפתח שינוי תודעתי והתנהגותי. ההנחה העומדת בבסיס גישה זו היא שמודעות והבנה מעמיקות יובילו את ההורים למצוא את דרכם הייחודית להורות יעילה יותר וקשר טוב יותר עם ילדם. המשתנים שנבדקו במחקר זה, חוללות עצמית הורית, תפיסת התמיכה החברתית וסגנון הורות, משקפים מאפייני הורות יעילה, היכולים להביא לשינוי חיובי עבור ההורים וילדיהם.

תוצאות המחקר הנוכחי תומכות בתוצאות מחקרים קודמים שהצביעו על יעילות קבוצות התמיכה הייעוציות עבור הורים לילדים עם לקויות למידה (Danino & Shechtman, 2012; Shechtman & Gilat, 2005). המחקר הנוכחי מוסיף לידע הקיים במיקוד בהורים לילדים עם הפרעת ADHD, בבחינת משתנים שלא נבדקו קודם לכן ובהשפעה העקיפה של ההתערבות על הילדים.

תוצאות המחקר מצביעות על יעילות ההתערבות ותוצאות חיוביות בכל המשתנים שנבדקו, עבור ההורים שהשתתפו בהתערבות וילדיהם: הורים אלו חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית ההורית ותפיסת התמיכה החברתית שלהם, הגבירו את השימוש בסגנון הורות סמכותי והפחיתו את השימוש בסגנון הורות סמכותני. יחד עם זאת, לא נמצא שינוי בשימוש ההורים בסגנון הורות מתירני. כנראה שההורים היו מוטרדים יותר מהיבטים של הורות סמכותנית (ענישה, תגובות תוקפניות וחוסר ביחסים חמים עם הילד, שהובילו לתחושות של חוסר אונים) והשיח הקבוצתי

נסב יותר סביב הבנה וחשיבה חיובית כלפי הילד והקשר אתו, קבלה והכלה ופחות על השמת גבולות והצבת דרישות מהילד. מעבר לכך, תוצאות ההתערבות נשמרו לאורך שישה חודשים לאחר סיומה, וההורים אף המשיכו בהפחתת השימוש בסגנון הורות סמכותני.

ילדים להורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית שלהם ושיפרו את מצבם הרגשי-התנהגותי (על פי דיווחי ההורים והילדים), אף שלא קיבלו טיפול או התערבות ישירים. גם תוצאות אלו נשמרו בבדיקות המעקב. כמו כן נמצאו קשרים סטטיסטיים בין השינוי שעשו ההורים לשינוי שחל בילדיהם. לעומתם, הורים שלא השתתפו בהתערבות (קבוצת הביקורת) וילדיהם, לא דיווחו על שינוי או שיפור.

הספרות המקצועית מכירה בחשיבות תפיסת התמיכה החברתית לרווחה האישית והבריאותית של הפרט ולמידת יכולתו להתמודד עם קשיים (Sarason & Sarason, 2009), אולם רוב המחקרים בחנו את תפיסת התמיכה החברתית כמשתנה מסביר ואילו מחקר זה מצביע על יעילות קבוצות התמיכה הייעוציות בחיזוק תחושת התמיכה החברתית ובהגברתה כמשתנה תוצאה. נראה כי השתתפות ההורים בקבוצה תומכת השפיעה בתהליך של העברה (Yalom & Leszcz, 2005) על תפיסתם לגבי רמת התמיכה החברתית הכוללת, גם מחוץ לקבוצה. תמיכה חברתית קשורה לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית, ההערכה העצמית והדימוי העצמי (Izzo et al., 2000; Sarason & Sarason, 2009) ולפחות מצוקה הורית, לחץ ודחק הורי (Danino & Shechtman, 2012; Theule et al., 2011). כך, הורים שיש להם תמיכה חברתית יעילה חווים תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר, מצליחים לחזק את סמכותם ההורית ולצמצם את השימוש בתגובות שליליות כלפי ילדם ובעונשים (Danino & Shechtman, 2012; Ollefs et al., 2009). קבוצות התמיכה הייעוציות מכוונות כאמור להעצמה וחיזוק ההורים דרך חקר רגשות עמדות ותפיסות, מציעות תמיכה ולמידה מאחרים. בכך התערבות זו מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית, תפיסת התמיכה החברתית שלהם ומאפשרת להגיע לתובנות ושינוי בסגנון ההורות. נוסף על כך הקשרים בין משתני המחקר תמכו ככל הנראה בתוצאות השינוי והשיפור.

השיפור שנמצא במצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים מעניין במיוחד. מחקרים קודמים הצביעו על יעילות של קבוצות תמיכה ייעוציות בדגם זה כהתערבות ישירה עם ילדים, במדדים התנהגותיים, רגשיים וחברתיים (שכטמן, 2010; Shechtman & Sarig, 2016), אך מחקר זה מראה לראשונה שההתערבות יעילה גם כאשר ההשפעה היא עקיפה. אף שהילדים לא קיבלו טיפול כלשהו, הילדים להורים שהשתתפו בקבוצות התמיכה הייעוציות חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית שלהם ושיפרו את מצבם הרגשי וההתנהגותי, הן על פי דיווח ההורים והן על פי דיווח הילדים. מעבר לכך, חלה ירידה מובהקת באחוז הילדים להורים בקבוצת הניסוי אשר סווגו בטווח הקליני לאחר ההתערבות. השיפור שחל בילדים אלו נשמר לאורך זמן, כאשר לא נראה כל שינוי אצל הילדים להורים שלא השתתפו בהתערבות (קבוצת הביקורת). מסקירת ספרות מקצועית עולה כי ההורים (ולא אנשי המקצוע) הם הדמויות הקבועות בחייו של הילד, ביכולתם לזהות ולהגדיר את הצרכים של הילד ולהשפיע על תהליכי שינוי

(Dempsey & Keen, 2008). כמו כן מוכרת השפעת התפקוד ההורי על ילדים עם הפרעת ADHD והתנהגותם (Deault, 2010). נראה שהעצמת ההורים בקבוצות ההתערבות והשינוי התודעתי וההתנהגותי שעשו, הביאו לשיפור במצב הרגשי וההתנהגותי של ילדיהם.

בשלב האחרון נבדקו קשרים סטטיסטיים בין תוצאות ההורים ותוצאות הילדים בקבוצת הניסוי, כדי לבסס ולהבין את ההשפעה העקיפה של ההתערבות עם ההורים על הילדים. אכן, בחלק מהממדים ניבאו תוצאות ההורים בעקבות ההתערבות שינויים חיוביים אצל הילדים. תחושת החוללות העצמית ההורית ותפיסת התמיכה החברתית נמצאו בקשר חיובי עם מצבם הרגשי-התנהגותי של הילדים בציון הכולל ובממדים נוספים (חוללות עצמית הורית קשורה במדד בדידות/דיכאון ותמיכה חברתית בממדי המוסחות/היפר-אקטיביות ואגרסיביות). גם סגנון הורות סמכותי נמצא קשור לשיפור בממדים שונים במשתנה המצב הרגשי-התנהגותי של הילדים (בדידות/דיכאון ומוסחות/היפר-אקטיביות). מכיוון שיחסי הורה-ילד כוללים השפעה דו־כיוונית (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Regalia, & Scabini, 2011), אין זה מן הנמנע ששינויים אצל ההורים ישפיעו על מצב ילדיהם. עם זאת, עקב גודל המדגם שהגביל את היכולת לקבל תוצאות סטטיסטיות בעלות עוצמה גבוהה, יש להתייחס לממצאים אלו בזהירות.

מסקנות והמלצות

מחקר זה מציע הסתכלות נוספת על דרכי קידום של ילדים עם הפרעת ADHD דרך התערבות עם הוריהם, מתוך תפיסה הוליסטית הרואה את ההורים כחלק משמעותי וחשוב בקידום ילדיהם. המחקר הראה שקבוצות תמיכה ייעוציות בגישה פסיכו-דינמית הובילו לשינויים חיוביים אצל ההורים ואצל ילדיהם. נראה שהורים יכולים לעשות שינויים ולשפר את ההורות שלהם כאשר ניתנות להם האפשרות וההעצמה לחקור את תפקידם ההורי, לפתח תובנות ולקחת אחריות על התנהגותם ההורית. השינויים שעשו ההורים הביאו לשינויים חיוביים אצל הילדים, וזאת אף שהילדים לא קיבלו עזרה תמיכה או התערבות ישירה. ממצאי המחקר יכולים להוות בסיס ליועצים, מטפלים ומנחי קבוצות לגיבוש התערבות מותאמת להורים לילדים עם הפרעת ADHD. היועצות שהובילו את הקבוצות במחקר הנוכחי עשו זאת ללא תמורה (כחלק מההכשרה) ורובן דיווחו שהיו רוצות להמשיך לקיים קבוצות כאלה בעתיד אם יימצא תקצוב הולם לכך. אי לכך, ראוי להקצות משאבים להכשרת יועצות חינוכיות נוספות ולהפעלת קבוצות התמיכה הייעוציות עבור הורים לילדים עם הפרעת ADHD בבתי הספר, כדי לעודד את קיומם ושכיחותם.

דוח ועדת מרגלית (2014) המליץ להבנות במערך ההכשרה לכלל המורים (במסגרת מתווה הפיתוח המקצועי) רכישת ידע בתחום לקויות למידה ולקויות קשב, כדי להגדיל את ההבנה של צוותי החינוך לצרכים המורכבים של תלמידים אלו. מחקר זה יכול לתרום ידע למחנכים ולמערך ההכשרה לגבי קשרי הגומלין בין ילדים עם הפרעת ADHD והוריהם ולגבי הדרכים היעילות לעזור ולתמוך בהם.

מכיוון שילדים חיים ומושפעים הן מסביבת בית הספר והן מהסביבה המשפחתית, ראוי להבנות טיפול מערכתי הכולל את בית הספר, ההורים והמשפחה, ולבסס יחסים של שיתוף פעולה, כבוד, פתיחות ואמון הדדי בין ההורה לאנשי המקצוע (ועדת מרגלית, 2014; Dempsey, 2008). מחקר עדכני שבחן את הקשר בין מעורבות הורית בבית הספר, סגנון ההורות ותפקוד חינוכי של ילדים עם צרכים מיוחדים, הראה שסגנון הורות סמכותי קשור ליותר מעורבות הורית בבית הספר ואילו סגנון הורות סמכותני קשור לפחות מעורבות הורית בבית הספר. כמו כן מצא המחקר שילדים עם צרכים מיוחדים להורים סמכותיים, בכללם ילדים עם הפרעת ADHD, מתפקדים טוב יותר בבית הספר לעומת ילדים להורים סמכותניים, כאשר מעורבות ההורים בבית הספר היוותה משתנה מתווך בקשר בין סגנון הורות לתפקוד חינוכי של ילדים עם הפרעת ADHD (יפה, 2016). מכאן שההתערבות המוצעת במחקר הנוכחי, המעודדת ומגבירה את שימוש ההורים בסגנון הורות סמכותי ומתבצעת בבית הספר על ידי היועצות, יכולה להוביל להידוק הקשר בין ההורים לבית הספר, לקדם את שיתוף הפעולה ביניהם ואת מעורבות ההורים בבית הספר לטובת ההורים וילדיהם. מעבר לכך, הפעלת קבוצות תמיכה ייעוציות להורים לילדים עם הפרעת ADHD יעילה מבחינה כלכלית בהיותה התערבות קבוצתית.

במחקר זה נבדקו 11 קבוצות ותהליך איסוף הנתונים היה תלוי במספר היועצות שעברו הכשרה מתאימה, הקימו והפעילו את קבוצות התמיכה הייעוציות, ובכוננות היועצות וההורים להשתתף במחקר. יש צורך להמשיך ולחקור קבוצות אלו באוכלוסיות מחקר גדולות יותר, כדי לאפשר הכללה של הממצאים.

מקורות

ועדת מרגלית (2014). **דוח הוועדה לעיצוב עקרונות המדיניות לטיפול בתלמידים עם לקויות למידה**. אוחר מתוך אתר משרד החינוך <http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/margalit2.pdf>.

יפה, י' (2016). סגנונות הורות, מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי ולימודי של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. **מניתוק לשילוב**, 19, 253-274.

ישי, ר', כהן, א', כהן-שואב, ע', ופזי-מרטון, ח' (1995). **בניית כלים לבדיקת סמכות אפיסטמית עצמית הורית וחוללות הורית** (עבודה סמינריונית בהנחיית ע' רביב וד' בר-טל). אוניברסיטת תל אביב, החוג לפסיכולוגיה.

לצינק, א' (2005). **הסתגלות של ילדים ממשפחות מהגרות לישראל מברה"מ לשעבר וממשפחות ישראליות: השוואה בין תרבותית ותוך תרבותית** (חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך"). אוניברסיטת בן גוריון, המחלקה למדעי ההתנהגות.

משרד הבריאות (2010). **אמות מידה לאבחון הפרעת קשב וריכוז בילדים מתבגרים ומבוגרים**. חוזר 40/2010, תיק 2/14. מנהל רפואה, החטיבה לענייני בריאות, משרד הבריאות. אוחר מאתר <https://www.health.gov.il/Services/Pages/NoticesAndRegulations.aspx>.

משרד הבריאות. (ח"ת). **הפרעת קשב וריכוז - ADHD**. אוחר מתוך אתר משרד הבריאות https://www.health.gov.il/Subjects/KidsAndmatures/child_development/Pages/ADHD.aspx.

משרד החינוך, אגף לקויות למידה והפרעות קשב (ח"ת). **לקויות למידה והפרעות קשב**. אוחר מתוך אתר שפ"נט <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/LikuyeyLemida/Odot.htm>.

קוצר, מ' (2010). **ילדים עם תסמונת מעורבת**. כפר ביאליק: הוצאת "אח".

שכטמן, צ' (2001). **השפעת תכנית "כישורי חיים" על תלמידי ביה"ס היסודי בכיתות ה'-ו': דו"ח מחקר**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, לשכת המדען הראשי.

שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים - תיאוריה, מחקר וטיפול**. מכללה אקדמית עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

Addis, M., & Mahalik, J. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *The American Psychologist*, 58 (1), 5-14.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition: DSM-5*. Washington: American Psychiatric Association.

Andrews, G., Issakidis, C., & Carter, G. (2001). Shortfall in mental health service utilization. *British Journal of Psychiatry*, 179, 417-425.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: Freeman and Company.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C., & Scabini, E. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology: An International Review*, 60(3), 421-448.

Barkley, R.A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetics Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Benedatto, L., & Ingrassia, M. (2013). Parent perceived control and stress in families of children with attention-deficit/ hyperactive disorder. *Life Span and Disability*, 16(1), 39-55.

Burlingame, G. M., Cox, J. C., Wells, M. G., Lambert, M. J., Latkowski, M., & Ferre, R. (2005). *The administration and scoring manual of the youth outcome questionnaire*. Salt Lake City, UT: American Professional Credentialing Services.

Burlingame, G. M., Dunn, T., Cox, J., Wells, G., Lambert, M. J., & Brown, G. S. (2004). *Administration and scoring manual for the youth outcome questionnaire-30 (YOQ-30)*. Salt Lake City, UT: OQmeasures.

Burlingame, G. M., Whitcomb, K., & Woodland, S. (2013). Process and outcome in group counseling and psychotherapy. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling & psychotherapy* (pp. 55-67). Thousand Oaks, CA: Sage.

Connor, D. F., Steeber, J., & McBurnett, K. (2010). A review of attention-deficit/ hyperactivity disorder complicated by symptoms of oppositional defiant disorder or conduct disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(5), 427-440.

Cussen, A., Sciberras, E., Ukoumunne, O. C. & Efron, D. (2012). Relationship between symptoms of attention-deficit/ hyperactivity disorder and family functioning: A community-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 171, 271-280.

Daley, D., Jones, K., Hutchings, J., & Thompson, M. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in pre-school children: current findings, recommended interventions and future directions. *Child: Care, Health and Development*, 35(6), 754-766.

Danino, M., & Shechtman, Z. (2012). Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities. *Psychotherapy Research*, 22, 592-603.

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 and Human Development*, 41, 168-192.

Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 42-52.

DSM-5 (2013). Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder – Fact Sheet, American Psychiatric Association – APA. Retrieved from <http://www.psych.org/practice/dsm/dsm5>.

Farrell, M., Boys, A., Singleton, N., Meltzer, H., Brugha, T., Beddington, P., ... & Marsden, J. (2006). Predictors of mental health service utilization in the 12 months before imprisonment: Analysis of results from a national prisons survey. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40, 548-553.

Gau, S. S., & Chang, J. P. C. (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

Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children – findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350.

Hill, C. E. (2005). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (2nd ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T., & Rodriguez-Brown, F. (2000). Parent self-efficacy and social support as predictors of parenting practice and children's socio-emotional adjustment in Mexican immigrant families. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 197-213.

Jans, T., Jacob, C., Warnke, A., Zwanzger, U., Groß-Lesch, S., Matthies, S., & Philipsen, A. (2015). Does intensive multimodal treatment for maternal ADHD improve the efficacy of parent training for children with ADHD? A randomized controlled multicenter trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 1298-1313.

Khamis, V. (2011). Attention-Deficit and hyperactivity among school-age United Arab Emirates children. *International Journal of Special Education*, 26 (3), 28-35.

Khodabakhshi, K. A., & Shahi, A. (2011). P01-309-The effects of the triple p-positive parenting program to on school-age children with ADHD. *European Psychiatry*, 26, 311-311.

Kivlighan, D. M., & Kivlighan, M. D. (2014). Therapeutic factors. In: J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.) *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 46-54). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lopez, B., Schwartz, S. J., Pardo, G., Huang, S., Rothe, E. M., Wang, W. & Pantin, H. (2008). Correlates of early alcohol and drug use in Hispanic adolescents: Examining the role of ADHD with comorbid conduct disorder, family, school and peers. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (4), 820-832.

McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M. & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 40 (2), 200-225.

Moghaddam, M. F., Assareh, M., Heidariipoor, A., Rad, R. E., & Pishjoo, M. (2013). The study comparing parenting styles of children with ADHD and normal children. *Archives of Psychiatry & Psychotherapy*, 15(4), 45-49.

Molina, B. S. G., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Swanson, J. M., Pelham, W. E., Hechtman, L., et al., (2013). Adolescent substance use in the multimodal treatment study of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) (MTA) as a function of childhood ADHD, Random assignment to childhood treatments, and subsequent medication. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(3), 250-263.

National Institute for Health and Clinical Excellence: NICE. (2009). *Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults*. NICE Clinical Guideline 72. London: Author.

Ollefs, B., Schlippe, A. V., Omer, H., & Kriz, J. (2009). Youngsters with externalizing behavior problems: Effects of parent training (in German). *Familiendynamik*, 34, 256-265.

Ozdemir, S. (2010). A comparison of problem behavior profiles in Turkish children with AD/HD and non- AD/HD children. *Electronic journal of research in educational and psychology*, 8 (1), 281-289.

Phillips, D. R., Siu, O. L., Yeh, A. G. O., & Cheng H. C. K. (2008). Informal social support and older persons' psychological well-being in Hong Kong. *Journal of Cross Cultural Gerontology*, 23, 39-55.

Pimentel, M. J., Vieira-Santos, S., Santos, V. & Vale, M. C. (2011). Mothers of children with attention deficit/hyperactivity disorder: Relationship among parenting stress, parental practices and child behavior. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 3, 61-68.

Robinson, C. C., Mandleco, B. L., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Report*, 77(3), 819-830.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113-120.

Schatz, D. B., & Rostain, A. L. (2006). ADHD with comorbid anxiety: A review of the current literature. *Journal of Attention Disorders*, 10, 141-149.

Schei, J., Jozefiak, T., Nøvik, T., Lydersen, S., & Indredavik, M. (2016). The impact of coexisting emotional and conduct problems on family functioning and quality of life among adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 424-433.

Shechtman, Z. (2004). Client behavior and therapist helping skills in individual and group treatment of aggressive boys. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 463-472.

Shechtman, Z. (2007). *Group counseling and psychotherapy with children and adolescents*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Shechtman, Z., & Gilat, I. (2005). The effectiveness of counseling groups in reducing stress of parents of children with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9, 275-286.

Shechtman, Z. & Sarig, O. (2016). The effect of client progress feedback on child and adolescent group counseling outcomes. *Journal for Specialists in Group Work*, 41(4), 334-349.

Shedler, J. (2010). The efficacy of psychodynamic psychotherapy. *American Psychologist*, 63, 98-109.

Sobanski, E., Banachewski, T., Asherson, P., Buitelaar, J., Chen, W., Franke, B., & Holtmann, M., et al. (2010). Emotional lability in children and adolescents with attention deficit/hyperactive disorder (ADHD): Clinical correlates and familial prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (8), 915-923.

Theule, J., Weiner, J., Rogers, M. A., & Marton, I. (2011). Predicting parenting stress in families of children with ADHD: Parent and contextual factors. *Journal of Child & Family Studies*, 20, 640-647.

Visser, S., Danielson, M., Bitsko, R., Holbrook, J., Kogan, M., Ghandour, R., Perou, R., & Blumberg, S. (2014). Trends in the parent-report of health care provider-diagnosed and medicated Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: United States, 2003-2011. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 53 (1), 34-46.

Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J., & Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(2), 191-203

Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. (5th ed.) New York: Basic Books.

Young, S. & Amarasinghe, J.M. (2010). Practitioner review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(2), 116-133.

Zimmer, G. D., Dahlem, N. W., Zimmer, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

להיות ראש לשועלים או זנב לאריות? תרומתה של כיתת מב"ר לקידום בני נוער בסיכון

ד"ר רינת ארביב-אלישיב¹ ואילנית גלעדי-עוז²

תקציר

מערכות חינוך רבות בעולם מתלבטות כיצד לקדם את ההישגים הלימודיים וההשכלתיים של בני נוער בסיכון, ביניהם תלמידים מתקשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, שצברו לאורך השנים כישלונות בתחום הלימודי. אחד הפתרונות הוא פתיחת כיתות ייחודיות לתלמידים הללו. הדילמה בפתיחת כיתות ייחודיות מסוג זה נעוצה במתח הקיים בין אינטגרציה לסגרגציה במערכת החינוך, והשלכותיהן על הישגי התלמידים. מחקר זה מתמקד בתכנית לקידום בני נוער בסיכון במערכת החינוך בישראל - תכנית מב"ר (מסלול בגרותי רגיל). התכנית נועדה לסייע לתלמידים מתקשים מרקע סוציו-אקונומי נמוך לסיים את הלימודים התיכוניים עם תעודת בגרות. במחקר השתתפו 100 תלמידי תיכון, 65 תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר ו-35 תלמידים בעלי פרופיל לימודי דומה שהשתלבו בכיתות עיוניות רגילות. במסגרת המחקר נבדק האם קיימים הבדלים בין תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר לבין תלמידים בעלי פרופיל לימודי דומה, בבחירה בכיתת האם, בתחושת ההשתלבות בכיתה ובתפיסות השכלתיות ותעסוקתיות. הממצאים מלמדים שהתלמידים אשר השתלבו בכיתת מב"ר תפסו את רמת הישגיהם הלימודיים כטובים ביחס לחבריהם לספסל הלימודים בכיתה, ואת רמת ההוראה בכיתה כגבוהה. הם אף ביטאו תחושות חיוביות של מסוגלות לימודית והעצמה, ורבים מהם תיארו שאיפות להשגת השכלה אקדמית ועיסוק בתחומים פרופסיונליים בעתיד. בכל ההיבטים הללו היו התוצאות בקרב הקבוצה שלמדה בכיתות מב"ר טובות יותר מאלו של קבוצת התלמידים בעלי פרופיל לימודי זהה שלמדו בכיתות העיוניות הרגילות יחד עם תלמידים חזקים.

מילות מפתח: אינטגרציה וסגרגציה במערכת החינוך, כיתות מב"ר, שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות, בני נוער בסיכון.

1 ראש רשות המחקר, מכללת סמינר הקיבוצים.

2 מנחה מחוזית ורפרנטית כיתות מב"ר באגף א חינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך.
מאמר זה מבוסס על עבודת גמר שנכתבה לשם קבלת תואר שני במכללת סמינר הקיבוצים.

מבוא

תהליכי האוניברסליזציה של המערכת החינוכית והגברת הנגישות של כלל השכבות באוכלוסייה להשכלה מהגיל הרך ועד התיכון הציבו לפני אנשי חינוך וקובעי המדיניות את האתגר להתמודד עם תלמידים בעלי כישורים, יכולות וצרכים מגוונים. אתגר זה מתעצם לנוכח ממצאים המצביעים על שונות רבה בין התלמידים כבר בנקודת הפתיחה בכניסתם למערכת החינוכית, ושהצלחה בבית הספר קשורה לרקע התרבותי והכלכלי שלהם (בר־חיים, יעיש ושביט, 2008; Parker, Gulson & Gale, 2017). אחת האוכלוסיות שלה המערכת מבקשת לתת לה מענה היא בני נוער בסיכון.

המושג "נוער בסיכון" מתייחס לתיאור קבוצות של בני נוער הנמצאים או עלולים להימצא במצבים של סיכון פיזי, נפשי או רוחני (להב, 2000; עציון, 2014; Etzion & Romi, 2015). מושג זה כורך בתוכו מכלול של מצבים המסכנים את בני הנוער במשפחתם או בסביבתם, וכתוצאה מכך נפגעת יכולתם לקיים אורח חיים תקין ולזכות במוגנות מפני אחרים או מפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם. להב (2014) מתאר שלושה מרחבי חיים שבהם באים לידי ביטוי מצבי הסיכון: האחד, מרחב אישי; מרחב זה כולל מצבי סיכון במישור הרגשי, חברתי והתנהגותי, בין היתר: דימוי עצמי נמוך, קושי בהסתגלות חברתית, השמנת יתר ומחלות כרוניות, התנהגות אנטי-חברתית ותפיסת עתיד מוגבלת (Gini, Pozzoli & Hymel, 2014; Orth, Robins, Widaman, 2014; Romi & Getahun, 2000; Conger, 2014). השני, מרחב סביבתי: מרחב זה כולל מצבי סיכון המתרחשים בזירה המשפחתית או הקהילתית, בין היתר: עוני, משבר משפחתי, הזנחה והתעללות, מניעת טיפול רפואי הולם וקשרים חברתיים עם קבוצת שווים (Jiménez, Dekovic & Moore & Sly, 2007; Kitsantas, 2009; Hidalgo, 2009). השלישי, מרחב בית ספרי: מרחב זה כולל מצבי סיכון מתוך ההתנסות בבית הספר, בין היתר: הישגים לימודיים נמוכים, כישלונות חוזרים ונשנים, ניכור מהמערכת החינוך, שאיפות השכלתיות נמוכות, היעדרויות מרובות, מעברים תכופים בין מוסדות חינוך ונשירה מבית הספר (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017; Finn, 1989; Gallagher, 2002; Ogbo & Simons, 1998; Slaten, Elison, Hughes, Yough & Shemwell, 2015; Reid, 2005; Wang & Fredricks, 2014).

החווייה הבית ספרית היא אחד המרכיבים הרווחים בשיח המקצועי על אודות בני נוער בסיכון. המדד הנפוץ בהקשר זה הוא הנשירה מבית הספר. נשירה מבטאת תהליך דינמי של התנתקות מבית הספר, כאשר השיא שלה הוא עזיבה של המסגרת החינוכית הפורמלית (ארביב אלישיב, 2011; Rumberger, 1987). לעתים, לעזיבה הפורמלית של בית הספר קודמת נשירה סמויה. תופעה זו מתייחסת לתלמידים הנכללים ברשומות בית הספר, אך מנותקים מהתהליך החינוכי, וגם אינם פוקדים את ספסל הלימודים באופן סדיר (כהן נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; Reid, 2005).

אחד המודלים המרכזיים המתארים את הנשירה מבית הספר מתוך חוויית ההתנסות של התלמיד הוא 'מודל השתלבות הסטודנט' של טינטו (Tinto, 1975). המודל פותח במסגרת המחקר על נשירה ממוסדות להשכלה גבוהה, אך חוקרי חינוך מדגישים את הרלוונטיות שלו גם בניתוח תופעת הנשירה מבית הספר התיכון (לדוגמה: Rumberger & Larson, 1998). לפי מודל זה, נשירה ממוסד חינוכי היא תהליך ליניארי הקשור ברבדים שונים של ההשתלבות בבית הספר בד בבד עם מאפיינים דמוגרפיים והיסטוריה לימודית. בהתאם לכך, המחויבות של התלמיד למטרות התהליך החינוכי, בעיקר לסיים את הלימודים ולקבל תעודה, משליכה על רמת ההשתלבות הלימודית שלו (הישגיו הלימודיים ותחושת התפתחות אינטלקטואלית). במקביל, המחויבות שלו למטרות של המוסד החינוכי, בין היתר באמצעות הפנמת מערכת הערכים והנורמות של המוסד, משליכה על רמת ההשתלבות החברתית שלו (אינטראקציה עם סגל ההוראה ועם קבוצת השווים). יחסי הגומלין בין רמת ההשתלבות הלימודית ורמת ההשתלבות החברתית מכריעים את הכף בהחלטה אם לנשור או להתמיד ולסיים את הלימודים. בהמשך לטינטו, פין (Finn, 1989) מדגיש את הגורם הפסיכולוגי בתהליך זה. הוא מציע מודל חלופי שבו הנשירה מתוארת כתהליך שמקורו בחוויית התנסות שלילית בבית הספר, המעוררת בתלמיד תחושות של תסכול וניכור כלפי המוסד. לדידו, כישלונות אקדמיים חוזרים ונשנים והשתתפות בלתי סדירה בפעילות הבית ספרית מעוררים תחושות של חוסר ביטחון עצמי ובעיות משמעת, הגורמים לניכור ולחוסר מחויבות כלפי בית הספר. תהליכים אלו מובילים לבסוף לעזיבה של המוסד החינוכי. מודלים אלו מדגישים את התרומה של השתלבות חיובית בבתי הספר לטיפול מִפְּד איתן לקידום תלמידים, ביניהם גם בני נוער הנמצאים במצבי סיכון, ולמניעת נשירתם.

אינטגרציה או סגרגציה בקידום תלמידים חלשים?

אחת השאלות המרכזיות בשילוב תלמידים מרקע חלש בבתי הספר, בין היתר גם תלמידים הנמצאים בסיכון, היא: מהי סביבת הלימודים המיטבית לקידום הישגיהם הלימודיים וההשכלתיים? מחקרם החלוץ של קולמן ועמיתיו (Coleman, Campbell, Hobson, McParland, 1966) עסק בשאלה זו תוך התמקדות בהרכב החברתי של התלמידים בבתי הספר בארצות הברית. החוקרים מצאו שתלמידים אפרו-אמריקאים הגיעו להישגים לימודיים טובים יותר בבתי ספר הטרוגניים מבחינה חברתית לעומת בתי ספר הומוגניים מבחינה הרקע הגזעי, זאת לאחר פיקוח על המיצב (סטטוס) הסוציו-אקונומי של התלמידים. בעקבותיהם התפתח דיון רחב הממוקד במתח בין אינטגרציה לסגרגציה במערכת החינוך, והשלכותיהן על הישגי התלמידים.

קיימים מחקרים המצביעים על השלכותיה החיוביות של האינטגרציה במערכת החינוך עבור תלמידים חלשים (דר ורש, 1988; Zimmer, 2003; Ryan, 1999; Figlio & Page, 2002). מחקרים אלו יוצאים מתוך נקודת הנחה ששילוב תלמידים מתקשים עם תלמידים חזקים בבתי הספר

מהווה מנוף לקידום הישגיהם ההשכלתיים של הראשונים. השילוב מזמן לתלמידים חלשים מפגש עם סביבות לימודיות מאתגרות ומגוונות, מודלים לימודיים חדשניים ומורים איכותיים (Darling-Hammond, 2004; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004; Palardy, 2013). כמו גם תרבות אקדמית המעודדת למידה ורכישת השכלה (Alvarez & Meban, 2006; Rubin, 2006). יתרה מכך, השילוב מצמצם חוויות של תיוג של תלמידים מתקשים כקבוצה נכשלת (Henry, 1983). הוא גם מצמצם במידה מסוימת את ההסללה במערכת החינוך, ובכך את ההפניה של רקע חלש למסלולי לימוד נמוכים, ובכך מקדם שוויון הזדמנויות (Gamoran, 2010). הדוגמה הרווחת להצלחתו של השילוב באה לידי ביטוי בתחום החינוך המיוחד, בשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים, חלקם חווים מוגבלויות קוגניטיביות ופיזיות, בכיתות "רגילות" בחינוך היסודי (Avramidis & Norwich, 2002; Garrote, Dessemontet & Opitz, 2017; Reindal, 2015).

מנגד, מחקרים אחרים מוצאים כי תלמידים חלשים מפיקים תועלת רבה יותר במסגרות לימוד סגרגטיביות (איילון, 1992; Goldsmith, 2003; Marsh, Kuyper, Morin, Parker & Seaton, 2014). מחקרים אלו מצביעים על כך שמסגרת לימוד הומוגנית מזמנת לתלמידים אלו סביבת למידה מותאמת לכישורים, לצרכים ולרמת היכולת שלהם (Hallinan & Oakes, 1994; Roy, Guay & Valois, 2015). יתרה מכך, סביבה זו אינה חושפת אותם לתחרות ישירה מול תלמידים חזקים. התחרותיות הקיימת במוסדות החינוכיים נוטה להציב אותם בעמדת נחיתות, ובכך לחזק את התיוג שלהם כתלמידים חלשים. במצב כזה, רבים מהם נוטים להימנע מביצוע משימות המעמידות את הצלחתם בספק ומבקשת עזרה (Dweck & Elliott, 1988). אחד ההסברים ליתרונות של מסגרות הומוגניות עבור תלמידים חלשים מבוסס על סינדרום הצפרדע של דיוויס (Davis, 1966). דיוויס טוען שתחושת ההצלחה של תלמידים בבתי הספר מתפתחת מתוך המסגרת החינוכית בה הם לומדים, ולכן ההתמודדות עם תלמידים טובים עלולה להבנות תחושת הישג נמוכה, דימוי אקדמי חלש ולפגוע בהצלחתם בבית הספר. הוא מסיק מכך: "It is better to be a big frog in a small pond than a small frog in a big pond" (שם: 31). סינדרום הצפרדע אושש במחקרים רבים. במחקרים אלו נמצא כי מסגרות חינוך סגרגטיביות נוטות לקדם את הישגיהם של תלמידים מתקשים (Attewell, 2001; Espenshade, 2001; Hale, & Chung, 2005; Roy, Guay & Valois, 2015). להעלות את הדימוי העצמי ואת תחושת המסוגלות שלהם (Marsh, Kuyper, Morin, Parker & Seaton, 2014), ולעורר בהם שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות גבוהות (Marsh & Hau, 2003).

במערכת החינוכית הוקמו דגמים שונים של מסגרות ייחודיות עבור תלמידים מתקשים. הדגם הרווח ביותר במערכות חינוך בעולם וגם בישראל הוא המסלול המקצועי. המסלול המקצועי נתפס כרשת ביטחון עבור תלמידים המתקשים בלימודיהם ואינם מסוגלים לעמוד בדרישות התובעניות של החינוך העיוני (Bishop & Mane, 2004; Shavit & Müller, 2000). הוא מקנה לתלמידיו מיומנויות מקצועיות והכשרה טכנולוגית בסיסית לכניסה לשוק העבודה במגוון רחב של תחומים טכנולוגיים ואדמיניסטרטיביים. יחד עם זאת, המסלול המקצועי נתפס גם כמעניק

הזדמנויות מוגבלות לרכישת השכלה גבוהה (Gamoran, 2010; Oakes, 2005; Van Houtte & Van Maele, 2012; Shavit, 1990). במערכת החינוך הישראלית הוקמו מסגרות ייחודיות נוספות לקידום תלמידים מתקשים, ביניהן: כיתות תל"ם (תנופה לבגרות), כיתות מב"ר, כיתות אתגר, כיתות אומץ, מרכזי חינוך ועוד. כולן הוקמו בחסות אגף שח"ר (שירותי חינוך ורווחה) אשר הוסב לאחרונה כאגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון. מסגרות אלו הוקמו בהשראת תפיסה חינוכית פלורליסטית המאמינה כי "לכל תלמיד יש פוטנציאל ללמוד, וכל תלמיד יכול", ובהתאמת המסגרת החינוכית, תכנית הלימודים ושיטות ההוראה ניתן יהיה להוביל כל תלמיד להצלחה. המחקר הנוכחי מתמקד בכיתות מב"ר.

כיתות מב"ר

כיתת מב"ר, מסלול בגרות רגיל, היא תכנית לימודים ייחודית לקידום בני נוער בסיכון המתקשים בחינוך העל-יסודי במישור הלימודי והרגשי. במישור הלימודי, תכנית הלימודים נועדה בראש ובראשונה לעודד התמדה בלימודים ולסייע בהשגת תעודת בגרות מלאה. תעודת הבגרות היא תנאי הכרחי לכניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל, ועל כן מוכרת כשלב ראשוני בתהליך המוביליות ההשכלתית והתעסוקתית (איילון, 2000). במקביל לכך, ההשתלבות בכיתת מב"ר נועדה לטפח חוסן רגשי, בין היתר באמצעות שיפור הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות, פיתוח תחושת שייכות והקניית כישורי חיים ומעורבות חברתית בקהילה, והיא אף נועדה לבסס שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות (משרד החינוך, אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון, 2017).

קהל היעד של כיתת מב"ר הם בוגרי חטיבת ביניים בעלי פוטנציאל לימודי לבגרות מלאה, המתקשים להשתלב במסגרות ה"רגילות" של החינוך העיוני העל-יסודי. תהליך האיתור של התלמידים נערך בכיתה ט, וההשמה נקבעת בהתאם לשני קריטריונים: 1. **תלמידים תת-משיגים** - תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים: ממוצע משוקלל במקצועות מתמטיקה, אנגלית, מקצוע רב מלל ושפת אם נע בין 50 ל-60; ביתר מקצועות הלימוד הישגיהם אינם נמצאים בסולם בין 80 ל-90, וסך כל הציונים השילויים בתעודה אינו עולה על ארבעה. תלמידים אלו שובצו בשלבי החינוך היסודי וחטיבת הביניים בהקבצות לימוד שרמתן נמוכה והם מתקשים בהתמדה בלימודים. 2. **קריטריון ניקוד טיפוח** - תלמידים המייצגים אוכלוסייה משכבות סוציאקונומיות נמוכות ומרקע חברתי מוחלש. קריטריון זה נמדד באמצעות השכלת הורים, מספר אחאים, מצב משפחתי של ההורים, הכנסת ההורים וכדומה. בכיתת מב"ר לא משולבים תלמידים מהחינוך המיוחד. התחקות אחר מאפייניהם האישיים וההיסטוריה הלימודית של תלמידי מב"ר מצביעה על קשיים וכישלונות רבים בבתי הספר, הרגלי למידה לקויים, תפיסת מסוגלות עצמית נמוכה, חשיפה לסיטואציית חיים לא פשוטה במשפחה וקשיים אישיים שונים. הללו מבנים תחושה של נחיתות לימודית והשקפה הפסימית להצלחה עתידית (גזית, 2006; וורגן, 2009).

בתוכנית מב"ר משובצים תלמידים בכיתות לימוד קטנות, 18-25 תלמידים בכיתה. תכנית הלימודים כוללת תגבור של שעות הוראה, דבר המאפשר חלוקה של כיתות האם בחלק ממקצועות הלימוד לקבוצות למידה קטנות יותר. לרוב, עם צוות מורים מיומן ומנוסה בטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים. צוות זה זוכה להשתלמויות מקצועיות לאורך הקריירה. בכיתות אלו מושם דגש על הפן הלימודי והחברתי תוך קידום מוטיבציה הן ברמה האישית והן ברמה הקבוצתית.

מחקרים שעסקו בדרכי התערבות וטיפול בבני נוער בסיכון בישראל התמקדו בהקשר הפסיכולוגי והתרבותי בעיקר באוכלוסייה שיקומית עם בעיות קשות (לסקירה ראו ספרם של גרופר ורומי, 2014; 2015). קיימים אף מחקרים הפורסים תיאור כללי של התנהגויות סיכון בקרב כלל בני הנוער (הראל, קני ורהב, 1998; הראל-פיש, וולש, שטיינמץ, לובל, רייס, טסלר וחביב, 2016; כאהן, דולב, שמש ורהב, 1999). חלק מהמחקרים בדקו התערבויות במערכת החינוך (גולדברג, אורנן ורומי, 2014; הברפלד, 2004; טטר, 2002; כהן נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). המחקר הנוכחי מטה זרקור לתכנית מב"ר, והוא מבקש לעמוד על תרומתה בקידום בני נוער בסיכון.

מטרת המחקר: לבחון באיזו מידה קיימים הבדלים בין תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר לבין תלמידים בעלי פרופיל לימודי דומה הלומדים בכיתות עיוניות רגילות בבית הספר התיכון בשלושה היבטים: 1. בחירה בכיתה האם, 2. תחושת ההשתלבות בכיתה האם, 3. תפישות השכלתיות ותעסוקתיות.

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 100 תלמידים הלומדים בבית ספר תיכון מקיף במרכז הארץ, ביניהם 65 תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר (22 בכיתה י, 19 בכיתה יא ו-24 בכיתה יב) ו-35 תלמידים הלומדים בכיתות עיוניות רגילות (10 בכיתה י, 11 בכיתה יא ו-14 בכיתה יב). כולם ילידי ישראל. הפרופיל הלימודי של כל המשתתפים בסוף כיתה ט הלים את הקריטריונים לכניסה בכיתה מב"ר.

מקרב המשתתפים 58 בנים ו-42 בנות. מספר האחאים הממוצע במשפחות התלמידים הוא 2.59 (ס"ת 0.81). השכלת האב הממוצעת עומדת על 13.16 שנות לימוד בממוצע (ס"ת 1.91) והשכלת האם על 13.01 שנות לימוד בממוצע (ס"ת 1.93), כאשר 24.8% מהאבות הם בעלי השכלה אקדמית ו-29.1% מהאמהות הן בעלות השכלה אקדמית.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון לדיווח עצמי. השאלון נבנה בהסתמך על שאלונים קודמים (איילון ויוגב, 2001; Chen, Gully & Eden, 2001), והוא כלל ארבעה חלקים: מאפיינים אישיים ורקע לימודי, תפיסות לגבי הלימודים בכיתת האם, תפיסות לגבי מסוגלות עצמית ושאיפות השכלתיות ותעסוקתיות. מרבית השאלות הוגדרו כפריטים סגורים. השאלון הועבר לתלמידים לאחר קבלת אישור ממנהל בית הספר ומהורי התלמידים. בפתיחה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות למשיבים.

משתנים

בחירה בכיתת האם: היבט זה כולל שני משתנים שנבנו באמצעות ניתוח גורמים (Principal Components - PA), שיטה סטטיסטית לבניית משתנים חדשים בהתבסס על הקשרים בין המשתנים המקוריים (Kim & Muller, 1978), לפי הפירוט:

1. תפיסות לגבי השלכות עתידיות - משתנה זה נבנה באמצעות שישה היגדים ($\alpha=.79$), כגון: 'להתקדם ולהצליח בחיים', 'לשפר את הסיכוי בשוק העבודה', 'לזכות בסטטוס ובמעמד חברתי'.

2. השפעה של אחרים משמעותיים - משתנה זה נבנה באמצעות שני היגדים ($\alpha=.60$): 'החלטתי ללמוד בהשפעת חבריי', 'החלטתי ללמוד בהשפעת משפחתי'.

השתלבות בכיתת האם: היבט זה כולל שלושה משתנים, לפי הפירוט:

1. תפיסת הישגים - היבט זה כולל שני משתנים: תפיסה עצמית של ההישגים הלימודיים ביחס לעמיתים בכיתה ותפיסת רמת ההוראה בכיתה לעומת כיתות אחרות בשכבה. שני המשתנים נמדדו בסולם ליקארט הנע בין 1 (נמוך בהרבה מן הממוצע) ל-5 (גבוה בהרבה מן הממוצע).

2. מסוגלות לימודית - משתנה זה נבנה באמצעות ניתוח גורמים בשיטת PA של 14 היגדים ($\alpha=.91$), שנמדדו בסולם ליקארט הנע בין 1 (במידה נמוכה מאוד) ל-5 (במידה רבה מאוד), כגון: 'אני יכול להצליח בכל משימה כאשר אני נחוש בדעתי', 'אני מסוגל לבצע את בחינות הבגרות', 'אני חש שאני יכול להתמודד עם מטלות לימודיות'.

3. תחושת העצמה - משתנה זה נבנה באמצעות ניתוח גורמים בשיטת PA של תשעה היגדים ($\alpha=.91$), שנמדדו בסולם ליקארט הנע בין 1 (במידה נמוכה מאוד) ל-5 (במידה רבה מאוד), כגון: 'בזכות הכיתה בה אני לומד אני מצליח בבית הספר', 'המורים נותנים לי יחס אישי', 'החברים בכיתה שלי תומכים בי'.

שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות, נבנו לפי הפירוט:

1. שאיפות השכלתיות: משתנה זה בן ארבע קטגוריות: 1. סיום לימודים בתיכון; 2. השגת תעודת בגרות מלאה; 3. השגת תעודה מקצועית; 4. השגת תואר אקדמי. בניתוח הרב־משתני הוא מבחין בין שאיפה להשגת תואר אקדמי לבין אחר.
2. שאיפות תעסוקתיות: משתנה זה הוא בעל שלוש קטגוריות: 1. תעסוקה כשכיר בתחומים מקצועיים; 2. תעסוקה בתחומים פרופסיונליים; 3. תעסוקה כעצמאי.

משתנים לפיקוח

1. מין: בנים לעומת בנות
2. שכבת גיל: כיתה י', כיתה יא וכיתה יב
3. מספר אחאים
4. ממוצע שנות הלימוד של ההורים

הליך המחקר

בשלב ראשון נערכה פנייה אל מנהל בית ספר תיכון מקיף לבצע את המחקר. עם קבלת האישור קיבלו כל תלמידי כיתות מב"ר (כיתות י', יא, יב - כיתה אחת בשכבה) הסבר מפורט על מטרת המחקר. לאחר מכן, אותרו תלמידים הלומדים בכיתות העיוניות. במטרה לאתר את המשתתפים בכיתות העיוניות, הוגשה בתחילה פנייה למחנכי הכיתות העיוניות בבקשה לאתר את התלמידים החלשים בכיתה. בשלב שני נבדקו ההישגים הלימודיים של כל התלמידים שאותרו על ידי המחנכים בסוף כיתה ט. מתוכם אותרו 35 תלמידים שהפרופיל הלימודי שלהם בסוף כיתה ט הולם את הקריטריונים לכניסה לכיתת מב"ר. שאלון המחקר הועבר בסמיכות זמן בקרב שתי הקבוצות.

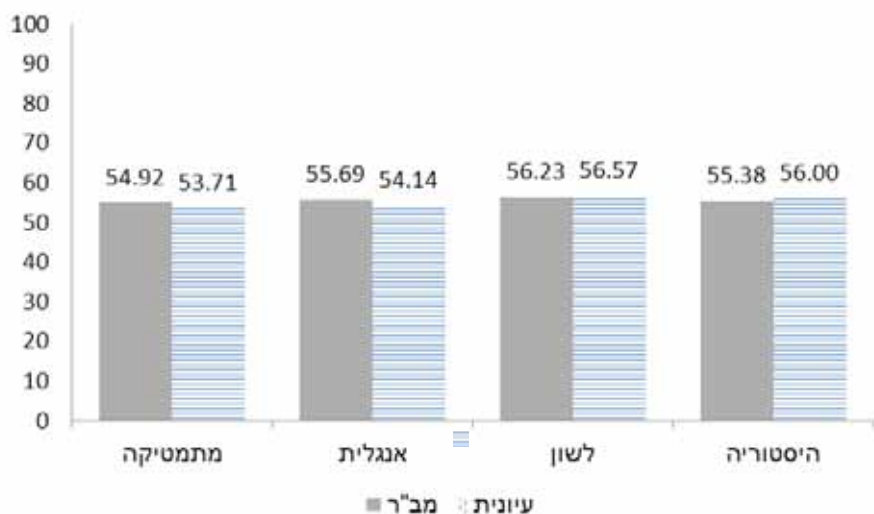
ניתוח הנתונים

במסגרת ניתוח הנתונים נעשה שימוש במתודות סטטיסטיות בהתאם למטרת המחקר. בין היתר נערכו מבחן t ומבחן χ^2 לבדיקת ההבדלים בין תלמידים בכיתת מב"ר לתלמידים בעלי פרופיל לימודי דומה הלומדים בכיתות עיוניות רגילות. הניתוח הרב־משתני כלל רגרסיה לוגיסטית לאמידת הסיכוי לשאוף להשכלה אקדמית לעומת השכלה לא אקדמית ורגרסיה לוגיסטית רבת קטגוריות לאמידת הסיכוי לשאוף לעיסוק כשכיר בתחום מקצועי ולעיסוק כעצמאי לעומת עיסוק בתחום פרופסיונלי (Long, 1999).

ממצאים

בשלב ראשון נראה כי המשתתפים במחקר, אלו הלומדים בכיתות מב"ר ואלו הלומדים בכיתות עיוניות רגילות, הם בעלי פרופיל לימודי דומה. לשם כך יוצגו נתונים על אודות הרקע הלימודי שלהם בסוף כיתה ט, שלב המיון לכיתות השונות: מב"ר או עיוני רגיל. בשלב זה הם למדו בכיתות הטרוגניות. תרשים 1 מציג את הישגיהם הלימודיים בסוף כיתה ט במקצועות נבחרים.

תרשים 1: הישגים לימודיים במקצועות נבחרים בסיום כיתה ט



** סטיית תקן נעה בין 6 ל-9 נקודות

ממצאי התרשים מצביעים על העדר הבדלים בהישגי התלמידים הלומדים בכיתת מב"ר לבין עמיתיהם הלומדים בכיתה עיונית רגילה בכל מקצועות הלימוד שנבדקו במסגרת המחקר, מתמטיקה ($t=0.73$), אנגלית ($t=1.08$), לשון ($t=0.23$) והיסטוריה ($t=0.47$). המסקנה: משתתפי המחקר הלומדים בכיתת מב"ר ובכיתות העיוניות הרגילות הם בעלי פרופיל לימודי דומה. כעת נבקש לבחון את ההבדלים בין התלמידים בשני הסוגים של הכיתות: מב"ר וכיתות עיוניות רגילות בשלושת ההיבטים: בחירה בכיתת האם, תחושת ההשתלבות בכיתת האם ותפיסות השכלתיות ותעסוקתיות.

חשוב לציין כי גם ביתר משתני הרקע של התלמידים נמצא פרופיל דומה. כפי שמוצג בלוח 1, שיעור הבנים והבנות דומה בכל קבוצה, גם פרופיל הגיל, מספר האחאים והשכלת ההורים דומה למדי. אם כן, הרקע הדמוגרפי והפרופיל הלימודי של התלמידים בשתי הקבוצות דומה.

לוח 1: פרופיל הרקע של התלמידים בכיתות מב"ר ובכיתות העיוניות

	מב"ר	עיונית רגילה	
בנים	58.5% (38 בנים)	57.1% (20 בנים)	$\chi^2 = .90$
בנות	41.5% (27 בנות)	42.9% (15 בנות)	
כיתה י	33.8% (22 תלמידים)	28.6% (10 תלמידים)	$\chi^2 = .87$
כיתה יא	29.2% (19 תלמידים)	31.4% (11 תלמידים)	
כיתה יב	36.9% (24 תלמידים)	40.0% (14 תלמידים)	
מספר אחאים	2.57 (.79)	2.63 (.88)	$t = .73$
השכלת אב (בשנים)	12.98 (1.82)	13.52 (1.81)	$t = 1.27$
השכלת אם (בשנים)	12.84 (2.06)	13.35 (2.15)	$t = 1.22$
N	65	35	

$P < .05^*$

בחירה בכיתת האם

הבחירה בכיתת האם נבדקה ביחס לשני היבטים: תפיסות לגבי ההשלכות העתידיות של ההשתלבות בסוג מסוים של כיתה והשפעת אחרים משמעותיים. לוח 2 מציג את ההבדלים בין משתתפי המחקר הלומדים בכיתת מב"ר לעומת אלו הלומדים בכיתה עיונית רגילה.

לוח 2: הבדלים על אודות הבחירה בכיתת האם

מב"ר	עיונית רגילה	T
תפיסות לגבי השלכות עתידיות	3.74 (.52)	2.55 (.55)
השפעת אחרים משמעותיים	3.89 (.88)	2.68 (.85)
N	65	35

P<.001***

מתוך הנתונים המוצגים בלוח ניתן ללמוד כי תלמידי כיתת מב"ר תופסים את הלימודים בכיתה זו כמשמעותיים לעתידם יותר מאשר התלמידים אשר השתלבו בכיתה העיונית הרגילה (3.74 לעומת 2.55, בהתאמה). כמו כן, ניכר כי השפעת האחרים המשמעותיים, משפחה וחברים, בבחירת הכיתה בה ילמד התלמיד גם היא גבוהה יותר בכיתת מב"ר (3.89 לעומת 2.68 בכיתה עיונית רגילה). הדירוג של תלמידי הכיתה העיונית הרגילה בשני היבטים הללו - תפיסות לגבי ההשלכות העתידיות והשפעת האחרים המשמעותיים - נמוך מאוד. אחת הסיבות לכך קשורה, כנראה, בהיצע המוגבל שעמד לרשותם בתהליך המיון בבחירה בכיתת האם. סביר להניח שהבחירה בפועל הוכרעה במידה רבה על סמך תפיסות שלהם את היתרונות של כיתה עיונית לעומת כיתת מב"ר, ואף במידה מסוימת גם על ידי הצוות החינוכי, לאור קריטריונים מערכיים ובית ספריים.

השתלבות בכיתת האם

כעת נבקש לבדוק האם קיימים הבדלים בין תלמידי כיתת מב"ר לתלמידי הכיתה העיונית הרגילה בהשתלבות בכיתות האם שלהם. סוגיה זו נבדקה ביחס לשלושה היבטים: תפיסת ההישגים הלימודיים, מסוגלות לימודית ותחושת העצמה. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: הבדלים על אודות ההשתלבות בכיתת האם

מב"ר	עיונית רגילה	T	
4.05	2.30	14.99***	תפיסה עצמית של ההישגים הלימודיים ביחס לעמיתים בכיתה
(.62)	(.41)		
3.95	3.06	11.83***	תפיסת רמת ההוראה בכיתה לעומת כיתות אחרות בשכבה
(.34)	(.38)		
3.62	2.00	12.15***	מסוגלות לימודית
(.68)	(.54)		
3.68	3.09	4.16***	תחושת העצמה
(.77)	(.45)		
65	35		N

*** $P < .001$

המגמה העולה מהממצאים המוצגים בלוח מצביעה על תחושת השתלבות חיובית יותר בקרב תלמידי מב"ר לעומת עמיתיהם בעלי פרופיל לימודי דומה אשר השתלבו בכיתה העיונית הרגילה. ההבדלים בין שתי הקבוצות בולטים בכל ההיבטים שנמדדו במחקר. תלמידי כיתת מב"ר שהשתתפו במחקר תופסים את רמת ההישגים שלהם כגבוהה ביחס לעמיתיהם בכיתה, 54% מהם מרגישים שהישגיהם הלימודיים גבוהים מתלמידי הכיתה שלהם. תלמידי הכיתה העיונית הרגילה, לעומתם, תופסים את רמת ההישגים שלהם כנמוכה ביחס לכיתתם; 85% הגדירו את עצמם כבעלי הישגים לימודיים נמוכים יותר מחבריהם לכיתה. אף אחד מהתלמידים שהשתתפו במחקר מהכיתות העיוניות הרגילות לא הגדיר את עצמו כבעל הישגים לימודיים גבוהים ביחס לכיתה. חשוב לזכור שמדובר בתלמידים חלשים, הלומדים בכיתה הטרוגנית עם תלמידים חזקים. גם ביחס לרמת ההוראה בכיתה הממצאים דומים. תלמידי מב"ר תופסים את רמת ההוראה בכיתה שלהם כגבוהה ביחס לכיתות האחרות בשכבת הגיל; כ-55% מהם דירגו את רמת ההוראה בכיתתם כגבוהה בשכבה. תלמידי הכיתה העיונית הרגילה דירגו את רמת ההוראה בכיתה שלהם כבינונית, רק 14% מהם דירגו אותה ברמה גבוהה.

לגבי המסוגלות הלימודית, תלמידי כיתת מב"ר תופסים את המסוגלות הלימודית שלהם ברמה בינונית עד גבוהה; 61% מהמשתתפים במחקר מדרגים את רמת המסוגלות שלהם כגבוהה; מעטים הגדירו את יכולתם הלימודית כנמוכה (2% בלבד). התמונה בקרב התלמידים בכיתות

העיונית הרגילות שונה. התלמידים הלומדים בכיתות הללו מדרגים את המסוגלות הלימודית שלהם ברמה בינונית; רק 3% מהמשתתפים במחקר מכיתות אלו הגדירו עצמם כבעלי מסוגלות לימודית גבוהה.

התמונה דומה גם ביחס לתחושת ההעצמה. תלמידי כיתות מב"ר המשתתפים במחקר מעידים על תחושת העצמה ברמה גבוהה באופן יחסי; 65% מהם מדרגים את תחושת ההעצמה שלהם כגבוהה, שיעור נמוך (5%) העידו על תחושת העצמה נמוכה. בקרב תלמידי הכיתות העיוניות הרגילות המגמה הפוכה. התלמידים הלומדים בכיתות הללו מבטאים תחושת העצמה נמוכה עד בינונית; 43% בחרו בדירוג נמוך או נמוך מאוד; 54% בחרו בדירוג בינוני ורק 3% מהם הגדירו את תחושת ההעצמה שלהם כגבוהה.

שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות

השאיפות ההשכלתיות והתעסוקתיות של בני הנוער מהווים נדבך חשוב בתהליך בניית הזהות בגיל זה (סגינר, 2001), והם משקפים את הסיכויים שלהם בהשגת מוביליות חברתית (פניגר, אילון ומקדוסי, 2013). לוח 4 מציג את ההבדלים בין תלמידי מב"ר לתלמידים הלומדים בכיתות עיוניות רגילות בהקשר זה.

לוח 4: הבדלים על אודות שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות

מב"ר	עיונית רגילה	χ^2		
סיום תיכון	3.2%	9.7%	שאיפות השכלתיות	20.31***
תעודת מקצוע	3.2%	29.0%		
תעודת בגרות	40.3%	45.2%		
תואר אקדמי	53.2%	16.1%		
שכיר בתחום מקצועי	37.1%	54.8%	שאיפות תעסוקתיות	5.92*
תחום פרופסיונלי	32.3%	9.7%		
עצמאי	30.6%	35.5%		

הממצא הבולט ביחס לשאיפות ההשכלתיות של התלמידים הוא ביחס להשכלה האקדמית. כמחצית מבני הנוער מכיתת מב"ר שהשתתפו במחקר ציינו כי הם שואפים להשיג השכלה אקדמית; 30.6% שואפים להשיג תואר ראשון ו-22.6% שואפים להשיג תואר שני. לעומתם רק 16.1% מקרב המשתתפים הלומדים בכיתות העיוניות הרגילות שואפים להשיג השכלה גבוהה;

כמחצית מהם שואפים להשיג תואר ראשון והיתר תואר שני. ממצא בולט נוסף מתייחס להשכלה מקצועית. כשליש מהמשתתפים הלומדים בכיתות העיוניות שואפים להשיג השכלה מקצועית לא אקדמית, לעומת שיעור קטן למדי מקרב הלומדים בכיתת מב"ר (3.2%).

באשר לשאיפות התעסוקתיות, תלמידי מב"ר שואפים להשיג מקצוע פרופסיונלי בשיעורים גבוהים יותר מאלו הלומדים בכיתות העיוניות הרגילות (32.3% לעומת 9.7%). מנגד, שיעור גבוה יותר של האחרונים שואפים להשיג תעסוקה במעמד של שכיר בתחומים מקצועיים, לרוב מקצועות צווארון כחול (54.8% לעומת 37.1% בקרב תלמידי מב"ר). לא נמצאו הבדלים משמעותיים ביחס לשאיפה לעסוק כעצמאי.

הממצאים בחלק זה של המחקר מצביעים על שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות גבוהות יותר בקרב תלמידי כיתות מב"ר לעומת עמיתיהם הלומדים בכיתות העיוניות הרגילות. כדי לאמוד את ההשפעה ה"נקייה" של סוג הכיתה (מב"ר או עיונית רגילה), הבחירה בכיתה אם וההשתלבות בה על השאיפות ההשכלתיות והתעסוקתיות של התלמידים, נערך ניתוח רב־משתני. המודל הראשון מייצג משוואה של רגרסיה לוגיסטית לאמידת הסיכוי לשאוף להשיג השכלה אקדמית לעומת הסיכוי לשאוף להשכלה נמוכה יותר בקרב תלמידים חלשים. הממצאים מוצגים בלוח 5. תוצאה חיובית משמעה חיזוק של שאיפות אקדמיות, ותוצאה שלילית משמעה חיזוק של שאיפות להשכלה נמוכה יותר.

לוח 5: רגרסיה לוגיסטית לניבוי שאיפות אקדמיות בקרב תלמידים חלשים

b	
-3.14	סוג הכיתה: כיתת מב"ר (לעומת עיונית)
#1.86	תפיסות לגבי השלכות עתידיות
.95	השפעת אחרים משמעותיים
-.30	תפיסה עצמית של ההישגים הלימודיים ביחס לעמיתים בכיתה
2.87***	תפיסת רמת ההוראה בכיתה לעומת כיתות אחרות בשכבה
3.28*	מסוגלות לימודית
1.42	תחושת העצמה
.44	שכבת גיל
-.13	מין (1=בנות)
1.01**	השכלת הורים ממוצעת
-.25	מספר אחאים
-51.26***	קבוע
.56	(Cox & Snell) R ²

***p<.001, *p<.05, #p<.08

הממצאים בלוח מצביעים על שלושה משתנים המגבירים שאיפות אקדמיות בקרב תלמידים חלשים. המסוגלות הלימודית ותפיסת רמת ההוראה בכיתה לעומת כיתות אחרות בשכבה קשורים באופן חיובי לשאיפות אקדמיות. גם התפיסה על אודות ההשלכות העתידיות של הלימודים קשורה באופן חיובי לשאיפות אקדמיות, אם כי המקדם הגיע לגבול המובהקות הסטטיסטית בלבד. ניתן לומר אם כן, שמסוגלות לימודית חיובית, תפיסת רמת ההוראה בכיתה כגבוהה ותפיסות חיוביות של ההשלכות העתידיות של הלימודים, מגבירות את סיכויי התלמידים לשאוף להשכלה גבוהה. סוג הכיתה לא הגיע למובהקות סטטיסטית. ניתן להסיק מכך כי בפיקוח על התפיסות הלימודיות וההשתלבות בכיתות האם, אין הבדלים בשאיפות האקדמיות

בין תלמידים בכיתת מב"ר לתלמידים בכיתה עיונית רגילה. בין המאפיינים הדמוגרפיים (מין, השכלת הורים ומספר אחאים) ושכבת הגיל (י, יא או יב) שולבו במודל מטעמי פיקוח. ביניהם, רק המקדם של השכלת ההורים הגיע למובהקות סטטיסטית. יוצא אפוא שהשכלה גבוהה בקרב ההורים מעלה את הסיכוי של ילדיהם לשאוף להשיג השכלה אקדמית. השונות המוסברת במודל גבוהה, והיא הגיעה ל-56%.

ממצאי המודל, אם כן, מלמדים כי תלמידים חלשים התופסים את המסוגלות הלימודית שלהם ואת רמת ההוראה בכיתה כגבוהה, ומקננות בהם תחושות חיוביות כלפי ההשלכות של הלימודים בתיכון לעתידם המקצועי, יחוו שאיפות אקדמיות גבוהות. כמו כן, השכלת הורים גבוהה מנבאת שאיפות אקדמיות גבוהות גם בקרב תלמידים חלשים.

לגבי שאיפות תעסוקתיות, נבנה מודל נוסף המייצג רגרסיה לוגיסטית רבת קטגוריות (לוח 6). המשתנה התלוי כולל שלוש קטגוריות: עיסוק כשכיר בתחום מקצועי, עיסוק כעצמאי ועיסוק בתחום פרופסיונלי. התחום הפרופסיונלי הוא קטגוריית ההשוואה. מקדם חיובי מצביע על שאיפה לעסוק כשכיר בתחום מקצועי או לעבוד כעצמאי לעומת עיסוק בתחום פרופסיונלי. מנגד, תוצאה שלילית מצביעה על שאיפה לעסוק בתחום פרופסיונלי ולא כשכיר בתחום מקצועי או עצמאי. תוצאה שאינה מובהקת מצביעה על העדר הבדלים בין העיסוקים השונים. התוצאות מוצגות בלוח 5. השונות המוסברת של המודל גבוהה, והיא הגיעה ל-54%.

לוח 6: רגרסיה לוגיסטית רבת קטגוריות לניבוי שאיפות תעסוקתיות בקרב תלמידים חלשים

2	1	
עצמאי	שכיר בתחום מקצועי	
-4.35*	-3.01	סוג הכיתה: כיתת מב"ר (לעומת עיונית)
-.85	.79	תפיסות לגבי השלכות עתידיות
-.84	-1.46*	השפעת אחרים משמעותיים
-1.06	-1.34	תפיסה עצמית של ההישגים הלימודיים ביחס לעמיתים בכיתה
-2.32**	-1.91*	תפיסת רמת ההוראה בכיתה לעומת כיתות אחרות בשכבה
-2.57	-3.17*	מסוגלות לימודית

2	1	
עצמאי	שכיר בתחום מקצועי	
-1.13	-.84	תחושת העצמה
-.83	-1.42*	שכבת גיל
-3.37	-.41	מין (1=בנות)
-.58*	-.94**	השכלת הורים ממוצעת
#1.14	1.62*	מספר אחאים
42.11***	54.24***	קבוע
	.54	(Cox & Snell) R ²

***p<.001, **p<.01, *p<.05, #p<.08

המשוואה הראשונה משווה בין השאיפה לעסוק כשכיר בתחום מקצועי לעומת השאיפה לעסוק בתחום פרופסיונלי. המקדמים - תפיסת רמת הוראה, מסוגלות לימודית והשפעת אחרים משמעותיים - הגיעו למובהקות סטטיסטית ובכיוון שלילי. כלומר, תפיסת רמת ההוראה בכיתה כגבוהה, מסוגלות לימודים איתנה ועידוד המשפחה והחברים בבחירה בכיתה האם קשורים בהגדלת ההסתברות לשאוף לעסוק בתחום פרופסיונלי לעומת עיסוק כשכיר בתחום מקצועי. לגבי סוג הכיתה, לא נמצאו הבדלים בין תלמידי מב"ר לתלמידי הכיתה העיונית בהקשר זה. המקדם של שכבת הגיל נמצא אף הוא מובהק ושלילי. קרי התקדמות במהלך הלימודים התיכוניים לעבר נקודת הסיום מגבירה את השאיפות הפרופסיונליות. ואכן ממצאי המחקר מעידים כי 40.5% מתלמידי כיתה יב שהשתתפו במחקר הביעו שאיפה לעסוק בתחום פרופסיונלי בשוק העבודה, לעומת 23.1% מתלמידי כיתה יא ו-6.7% מתלמידי כיתה י. שני מאפיינים דמוגרפיים הגיעו למובהקות סטטיסטית: השכלת הורים גבוהה קשורה בשאיפות פרופסיונליות, ואילו מספר אחאים גבוה קשור בשאיפה לעסוק בשוק העבודה כשכיר בתחום מקצועי.

המשוואה השנייה משווה בין השאיפה לעבוד כעצמאי לעומת השאיפה לעסוק בתחום פרופסיונלי. המקדם החיובי של סוג הכיתה מלמד כי תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר שואפים פחות מתלמידים הלומדים בכיתות עיוניות רגילות לעבוד כעצמאים. הם מעדיפים יותר לעבוד בתחום פרופסיונלי. מבין המשתנים שנבדקו במחקר רק רמת ההוראה בכיתה הגיעה

למובהקות סטטיסטית. תפיסת רמת ההוראה כגבוהה קשורה בהגדלת הסיכוי לשאוף לעסוק בתחום פרופסיונלי ולא כעצמאי. גם במשוואה זו שני המאפיינים הדמוגרפיים, השכלת הורים הממוצעת ומספר האחאים, נמצאו מובהקים, כך שהשכלת הורים גבוהה קשורה בשאיפות פרופסיונליות, ואילו מספר אחאים גבוה קשור בשאיפה לעסוק בשוק העבודה כעצמאי.

לסיכום, תלמידים חלשים התופסים כגבוהות את מסוגלותם הלימודית ואת רמת ההוראה בכיתה, וזוכים לחיזוק חיובי מהמשפחה והחברים, ישאפו להשיג מקצוע פרופסיונלי ולא עבודה כשכירים בתחום מקצועי. שאיפה זו מתחזקת עם העלייה בשכבת הגיל. נוסף על כך תלמידי מב"ר שואפים לעבוד כפרופסיונלים ולא כעצמאים במידה רבה יותר מעמיתיהם הלומדים בכיתות העיוניות. שאיפה זו מתחזקת בקרב אלו התופסים את רמת ההוראה בכיתה כגבוהה. שאיפות לתעסוקה פרופסיונלית אף קשורות בהשכלת הורים גבוהה ובעלייה במספר האחאים.

דין

מערכות חינוך בעולם המערבי מתלבטות רבות כיצד לקדם את ההישגים הלימודיים וההשכלתיים של תלמידים מתקשים, ממעמד סוציאקונומי נמוך, שצברו לאורך השנים כישלונות בתחום הלימודי. אחד הפתרונות כרוך בפתיחת כיתות ייחודיות לתלמידים הללו. הדילמה בפתיחת כיתות ייחודיות לתלמידים מתקשים מתווה דיסוננס אימננטי הכורך בתוכו שני הגיונות סותרים. מצד אחד, בהתאם לגישת סינדרום הצפרדע של דיוויס (Davis, 1966), לתלמידים מתקשים עדיף ללמוד במסגרות הומוגניות, המותאמות לצורכיהם וחוסכות מהם את ההתמודדות בתחרות מול תלמידים חזקים. מהצד האחר, לפי תיאוריית התיוג, שיוכם לקבוצה הומוגנית חלשה עלול למסד את תיוגם ככאלו, ובכך לפגוע בדימוי העצמי שלהם, ולהנציח את מעמדם כתלמידים חלשים. לפי גישה זו למידה בקבוצה הטרוגנית תיטיב עמם (Henry, 1983).

המחקר הנוכחי מתמקד בתכנית לקידום בני נוער בסיכון במערכת החינוך בישראל - תכנית מב"ר. תכנית זו נועדה לסייע לתלמידים מתקשים מרקע סוציאקונומי נמוך לסיים את הלימודים התיכוניים עם תעודת בגרות. כיתת מב"ר מעניקה לתלמידים המתקשים תנאים ספציפיים להבניית תשתית ללמידה משמעותית במטרה להוביל אותם לסיום הלימודים התיכוניים בהצלחה. הללו כוללים יחס אישי, שעות תגבור, למידה ממוקדת, מרתונים לימודיים, ימי שיא, תוך טיפוח גאוות יחידה של הכיתה, והצבת מטרות ויעדים מאתגרים וברי השגה. כל אלו פותחים לפני התלמידים הזדמנות חדשה להביא את יכולותיהם לידי ביטוי.

השאלה שעמדה במוקד המחקר מתייחסת לתרומתה של כיתת מב"ר לטיפול תחושת השתלבות חיובית בכיתה וקידום שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות. במסגרת זו נבדק האם קיימים הבדלים בין תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר לבין תלמידים בעלי פרופיל לימודי דומה הלומדים בכיתות עיוניות רגילות בבית הספר התיכון. הממצאים מלמדים שהתלמידים אשר השתלבו בכיתת

מב"ר תפסו את רמת הישגיהם הלימודיים כטובים ביחס לחבריהם לספסל הלימודים בכיתה, ואת רמת ההוראה בכיתה כגבוהה. הם אף ביטאו תחושות חיוביות של מסוגלות לימודית והעצמה, ורבים מהם תיארו שאיפות להשגת השכלה אקדמית ועיסוק בתחומים פרופסיונליים בעתיד. בכל ההיבטים הללו היו התוצאות שנמצאו בקרב הקבוצה שלמדה בכיתות מב"ר טובות יותר מאלו של קבוצת התלמידים בעלי פרופיל לימודי זהה שלמדו בכיתות העיוניות הרגילות יחד עם תלמידים חזקים. באופן כללי, מסוגלות לימודית גבוהה ותפיסת רמת הלימודים בכיתה כמאתגרת, מנבאות רמת שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות גבוהות בקרב תלמידים חלשים, אך אלו בולטים בעיקר בקרב קבוצת תלמידי כיתות מב"ר שהשתתפו במחקר.

מדוע כך הדבר? מתודת העבודה בכיתות מב"ר מבוססת על פרדיגמה של "למידה מהצלחות". פרדיגמה זו כורכת בתוכה הצבת יעדים ומטרות ברי השגה, תוך התוויית המשימות הלימודיות בהתאם לפרופיל של התלמיד (Georgiou, Christou, Stavrinides & Panaoura, 2002; Ouwenel, Schufil & Blanc, 2013). לפי גישה זו, התלמיד צובר הצלחות בתהליך החינוכי, והללו, כחוט השני, תורמות לטיפול תחושת מסוגלות והעצמה, כמו גם תפיסה עצמית חיובית ביחס ליכולותיו ולהישגיו (סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006). למעשה, כיתות מב"ר מתוות עבור תלמידיהן רשת ביטחון שמבטיחה את התמודדותם בבית הספר. בהתאם למודל של טינטו (Tinto, 1975), החוויה החינוכית המוסדית החיובית בכיתות מב"ר, המשלבת שיפור ההישגים הלימודיים, העלאת תחושת המסוגלות העצמית והדימוי האקדמי, גיבוש תחושות שייכות לבית הספר וחזקת השאיפות ההשכלתיות והתעסוקתיות, מחזקת את ההשתלבות הלימודית והחברתית של התלמידים בבית הספר, ובכך מכריעות את הכף לצדה של ההתמדה.

ומה ביחס לתלמידים המתקשים שהשתלבו בכיתות עיוניות רגילות? כיתות אלו הן כיתות הטרוגניות בהן לומדים זה לצד זה תלמידים חלשים ותלמידים חזקים. רישר (Richer, 1976) טוען כי מרקם היחסים בין תלמידים חלשים לבין תלמידים טובים מושפע מתפיסתם של הראשונים את האפשרויות שלהם לשפר את הישגיהם הלימודיים ואת השכלתם: תפיסת אלה כברי השגה תחזק את יחסם החיובי אל בית הספר, ואילו תפיסתם כ"קשים להשגה" תחזק תחושות של נחיתות וניכור. קיימים מחקרים המצביעים על היתרונות של השילוב בין תלמידים מתקשים לתלמידים טובים (Figlio & Page, 2002; Ryan, 1999; Zimmer, 2003). מסגרות משלבות מזמנות לתלמידים מתקשים מפגש עם סביבת למידה מאתגרת ומעודדת שאיפות השכלתיות גבוהות, והיא ממתנת את התיגו שלהם כקבוצה חלשה. למרות היתרונות של הסביבה המשלבת, בפועל התלמידים המתקשים מתמודדים יום-יום בהווה לימודית תחרותית בה ידם על התחתונה. ממצאי המחקר נותנים ביטוי לסוגיה זו. תלמידים חלשים מקרב המשתתפים במחקר שהשתלבו בכיתות העיוניות הרגילות מביעים תחושה של מסוגלות לימודית נמוכה, ביטוי של העצמה מצומצמת כמו גם שאיפות השכלתיות ותעסוקתיות מוגבלות. הם נאלצים להתמודד עם רמת הוראה רגילה בכיתה הטרוגנית, המותאמת לתלמידים בעלי הרגלי למידה תקינים. התמודדות זו משאירה אותם פעמים רבות חסרי אונים, ופוגעת במוטיבציה שלהם ללמידה.

מבחינתם זהו "קרב אבוד מראש". לא אחת הם מתמלאים בספקנות עצמית, בייאוש ובתחושה שהולכת ומתחזקת עם השנים, כי אינם טובים מספיק. תחושת הנחיתות אל מול חבריהם לכיתה, שרבים מהם בעלי הישגים לימודיים גבוהים, יוצרת מעגל קסמים רווי כישלונות, רגשות שליליים, הפחתת ציפיות, ייאוש ודימוי נמוך. חלקם ינשרו מבית הספר, וחלקם יסיימו כשבתוכם מפעמת תחושת ניכור כלפי המערכת החינוכית.

ממצאי המחקר מעלים לדיון מחודש שאלה ישנה: מה עדיף, להיות ראש לשועלים או זנב לאריות? המחקר הנוכחי מאשש את ההנחות התיאורטיות של סינדרום הצפרדע (Davis, 1966). ממצאי המחקר מצביעים על כך שמסגרות סרגטיביות פותחות צוהר לקידום הישגים השכלתיים. במסגרות אלו, כדוגמת כיתות מב"ר, רמת הלימודים נמוכה באופן יחסי לכיתות הטרוגניות, והן, במידה רבה, אף מגבילות את ההזדמנויות ההשכלתיות העומדות לפני תלמידיהן (Gamoran, 2010). לעומת זאת, הן מקנות מסגרת לימודים מותאמת לצרכים האינדיבידואליים של התלמידים תוך יצירת מתווה של הצלחות לימודיות. הצוהר שנפתח חשוב לקידום בני נוער, אשר נמצאים בחייהם בשלב שבו נבנה הדימוי העצמי ומתהוות השאיפות העתידיות. לבית הספר יש תפקיד מרכזי בהקשר זה (פניגר, איילון ומקדוסי, 2013). כיתות ייחודיות כדוגמת כיתת מב"ר מסייעות בטיפול תחושות ושאיפות חיוביות.

מגבלות המחקר: המחקר אינו מתיימר לקבוע הכללה על אוכלוסיית התלמידים המתקשים, אלא להטות זרקור על התופעה. לממצאים ערך רב בפריסת תמונה ראשונית של תפיסות תלמידים חלשים הלומדים בכיתות מב"ר ובכיתות עיוניות רגילות והתמודדותם עם תהליכי הלמידה בבית הספר התיכון ובפיתוח כיווני חקירה למחקרים נוספים. מומלץ לפתח מחקר נוסף שיכלול דגימה מייצגת של אוכלוסיית היעד, והיקף רחב של התכניות הייחודיות הקיימות לקידום בני נוער בסיכון ותלמידים חלשים במערכת החינוכית.

מקורות

- איילון, ח' (1992). יישוב מגורים, מוצא עדתי וסיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני. **מגמות, לד** (3), 382-401.
- איילון, ח' (2000). זכות הבחירה ואי השוויון בחינוך: היבטים חברתיים של הרפורמה במבנה הלימודים בחטיבה העליונה. בתוך: ח' הרצוג (עורכת). **חברה במראה** (עמ' 125-146). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- איילון, ח' ויוגב, א' (2001). **חלון לחלום האקדמי - השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל**. דו"ח מחקר. בית הספר לחינוך והחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.
- ארביב-אלישיב, ר' (2011). **תופעת הנשירה ושוויון הזדמנויות בחינוך: ניתוח משולב של השפעת מאפייני התלמידים ושל תפקיד בית הספר**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.
- בר-חיים, א' יעיש, מ' ושביט, י' (2008). במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכת החינוך. **סוציולוגיה ישראלית**, י (1), 61-80.
- גולדברג, ג', אורנן, א' ורומי, ש' (2014). בית ספר כמסגרת לשינוי של מתבגרים במצבי סיכון. בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים). **ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 508-540). תל אביב: מכון מופ"ת.
- גזית, א' (2006). **עוני וחינוך בישראל: סקירת ספרות 1990-2005**. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2014). **ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל כרך א**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2015). **ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל כרך ב**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- דר, י' ורש, נ' (1988). אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים: סיכום הערכה של המחקר בישראל. **מגמות, לא** (2), 180-207.
- הברפלד, ח' (2004). **חקר מקרה: תוכנית היל"ה בין השנים 1982-2000**. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך אוניברסיטה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- טטר, מ' (2002). **מחקר הערכה על אודות פרויקט אומ"ץ**. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך באוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

הראל, י' קני, ד' רהב, ג' (1998). **נוער בישראל: נוער בישראל: בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. תוצאות הסקר הלאומי הראשון של התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב תלמידי כיתות ו' עד י"א במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית.** ירושלים: המרכז לילדים ונוער, ג'וינט, מכון ברוקדייל.

הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמץ, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר', וחביב, ג' (2016). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל ממצאי המחקר השביעי.** דו"ח HBSC ישראל. תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

וורגן, י' (2009). **עוני והישגים לימודיים במערכת החינוך.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר ומידע. כאהן, פ' דולב, ט' שמש, ש' ורהב, ג' (1999). **סקר בני נוער בטיפול השירות לקידום נוער - ממצאים. מניתוק לשילוב, 9, 32-6.**

כהן-נבות, מ' אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער: דו"ח מחקר.** ירושלים: הכנסת מרכז מחקר ומידע ומכון ג'וינט-ברוקדייל המרכז לילדים ונוער.

להב, ח' (2000). **נוער בסיכון - התופעה בפרספקטיבה. מניתוק לשילוב, 10, 8-16.**

להב, ח' (2014). **פרופיל של הנוער המנותק בישראל.** בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים). **ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 134-164). תל אביב: מכון מופ"ת.

משרד החינוך, אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון (2017). **מב"ר - מסלול בגרות רגיל: כיתות לקידום תלמידים לבגרות מלאה.** נדלה בתאריך: 14.9.2017, מהאתר:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/shachar/mabar.htm>

סיגור, ר' (2001). **מצוקות נפשיות, משאבים אישיים, ומשימות התפתחותיות: קורלטים אישיים של אוריינטציית עתיד של מתבגרים. עיונים בחינוך, 5(1), 7-44.**

סייקס, י"י, רוזנפלד, י"מ ווייס, צ' (2006). **למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית, המתודה הראשונה - למידה מהצלחות המתודה הרטרופקטיבית.** ירושלים: ג'וינט-ברוקדייל.

עציון, ד' (2014). **טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל.** בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים). **ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 111-134). תל אביב: מכון מופ"ת.

פניגר, ח' איילון, ע' מקדוסי (2013). **נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפרפריה החברתית בישראל, דו"ח קרן גנדיה. הרצליה.**

- Alvarez, D., & Meban, H. (2006). Whole-school detracking: A strategy for equity and excellence. *Theory into Practice*, 45(1), 82-89.
- Attewell, P. (2001). The winner-take-all high school: Organizational adaptations to educational stratification. *Sociology of Education*, 74(4), 267-295.
- 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.
- Bishop, J., & Mane, F. (2004). The impacts of career-technical education on high school labor market success. *Economics of Education Review*, 23(4), 381-402.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McParland, J., Mood, A. M., Wienfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. government printing office.
- Darling-Hammond, L. (2004). From "Separate but Equal" to "No Child Left Behind": The collision of new standards and old inequalities. In: D. Meier & G. Wood (eds.). *Many Children Left Behind* (pp. 3-32). Boston: Beacon Press.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17-31.
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R. (2017). A social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Dweck, C.S., & Elliott, E.L. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Espenshade, T. J., Hale, L. E., & Chung, C. Y. (2005). The frog pond revisited: High school academic context, class rank, and elite college admission. *Sociology of Education*, 78(4), 269-293.

- Etzion, D. & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184-195
- Figlio, D. N., & Page, M. E. (2002). School choice and the distributional effects of ability tracking: Does separation increase inequality. *Journal of Urban Economics*, 51(3), 497-514.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality: New directions for research and practice. In M. W. Apple, S. J. Hall, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (213-228). London and New York: Routledge.
- Gallagher, C.J. (2002). Stories from the strays: What dropouts can teach us about school. *American Secondary Education*, 30(3), 36-60.
- Garrote, A., Dessemontet, R.S., & Opitz, E.M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream school: A review of based-school intervention. *Educational Research Review*, 20, 12-23.
- Georgiou, S.N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attribution of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583-595.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can school affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Hallinan, M., & Oakes, J. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-84.
- Hanushek E.A., Kain J.F., & Rivkin S.G. (2004). Why public schools lose teachers? *The Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.

Henry, G. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.

Jiménez, L., Dekovic, M., & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 654-661.

Kim J.O., & Mueller, C.W. (1978). *Factor Analysis: Statistical Methods and Practical Issues*. Beverly Hills and London: Sage Publications.

Kitsantas, P., Moore, T.W., & Sly, D.F. (2007). Using classification trees to profile adolescent smoking behavior. *Addictive Behavior*, 32(1), 9-23.

Long, J.S. (1997). *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Marsh H.W., & Hau, K.T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.

Marsh, H.W. Kuyper, H., Morin, A.J.S., Parker, P.D., & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33, 50-66.

Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.

Ogbo, J.U., & Simons, H.D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implication for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Orth, U., Robins, R.W., Widaman, K.F., & Conger, R.D. (2014). Is low self-esteem a risk factor for depression? Finding from longitudinal of Mexican-origin youth. *Development Psychology*, 50(2), 622-633.

Ouweneel, E., Schaufeli, W.B., & Blanc, P.M. (2013). Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 225-247.

- Palardy, J.G. (2013). High school socioeconomic segregation and student attainment. *American Educational Research Journal*, 50(4), 714–754.
- Parker, S., Gulson, K.N., & Gale, T. (Eds.) (2017). *Policy and inequality in education*. New-York: Springer.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in Education*, 74(1), 59–82.
- Reindal, S.M. (2015). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search of ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12.
- Richer, S. (1976). Reference-group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education*, 49(1), 65–71.
- Rubin, B.C. (2006). Tracking and detracking: Debates, evidence and best practices for a heterogeneous world. *Theory into Practice*, 45(1), 4–14.
- Rumberger Russell W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121.
- Rumberger Russell W., & Larson Katherine A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1–35.
- Romi, S. & Getahun, S. (2000). Self-identity, *personal and social adaptation and family functioning among Ethiopian born dropout adolescents in comparison to Israeli born adolescents*. Paper was presented at the FICE Conference, Maastricht, the Netherlands.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2015). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievements. *Learning and Individual Differences*, 42, 110–116.
- Ryan J.E. (1999). Schools, race and money. *Yale Law Journal*, 109(2), 249–316.
- Shavit, Y. (1990). Segregation, tracking, and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 55(1), 115–126.

Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education: Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2(1), 29-50.

Slaten, C.D., Elison, Z.M, Hughes, H., Yough, M., & Shemwell, D. (2015). Hearing the Voices of Youth at Risk for Academic Failure: What Professional School Counselors Need to Know. *Journal of Humanistic Counseling*, 54(3), 203-220.

Tinto, V. (1975). Dropout higher education: A theoretical synthesis of resent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.

Wang, M.T. & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2): 722-737

Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(3), 307-315.

עם הפנים למשפחה - טיפוח יכולות בגיל הרך באמצעות ההורים: תכנית הור"ם¹ כמודל להתערבות אפקטיבית

ד"ר אביה שהם לוז²

תקציר

לאורך השנים הצהירה מדינת ישראל כי למימוש יכולות וצמצום פערים בין ילדים המשתייכים למשפחות מרקע חברתי-כלכלי שונה, חשיבות ראשונה במעלה, אך עד כה, לא השיגו מאמצי הטיפוח בחינוך את התוצאות הרצויות. אחת הסיבות האפשריות לכך היא שהמאמצים שנעשו לא כווננו למקור הבעיה - טיפוח הרקע הביתי, ובאופן ספציפי, טיפוח ההורים - הדמויות המשמעותיות והמשפיעות ביותר בחייו של הילד, ודרכם, טיפוח ילדיהם מהגיל הרך. אמנם יש קשיים אובייקטיביים בעבודה עם הורים אך ניסיון רב־שנים שנצבר על ידי הפעלת תכניות הור"ם בקרב כ־15,000 משפחות, מראה כי טיפוח יכולות בגיל הרך באמצעות ההורים לא רק מקדם באופן משמעותי את התפתחות הילד, ההורים והמשפחה כולה, אלא גם אפשרי וכדאי למערכת. במאמר מוצגת ההתערבות על פי תכנית הור"ם, העקרונות, דרך הפעולה והממצאים מארבעה מחקרים בלתי תלויים שליוו את העבודה שנעשתה, וכיצד הניסיון שנצבר יכול לסייע בהטמעת הנושא במערכת, בהיקפים מקומיים ואזוריים וכחלק מהשירותים הקיימים.

מילות מפתח: התפתחות הילד, טיפוח יכולות, גיל רך, משפחה, הורים, התמודדות בעוני, צמצום פערים, משפחות במצוקה.

1 העשרה וטיפוח מראשית החיים.

2 פסיכולוגית חינוכית, מייסדת מכון הור"ם ומחברת הספר "מעבר לחומר ולרוח: ארגון מידע כמפתח להבנת המציאות".

מבוא

מימוש ופיתוח יכולות קוגניטיביות, שפתיות, חברתיות ומוטוריות הוא אינטרס אישי ולאומי כאחד. מבחינה אישית - זהו המפתח לאיכות החיים, לשיפור הרקע הכלכלי ולמוביליות חברתית. זהו גם משאב כלכלי-לאומי מהדרגה הראשונה. פוטנציאל ההון האנושי של האזרחים מהווה משאב מרכזי בכלכלה המודרנית ורכיב חשוב בקביעת הרווחה, התוצר לנפש ופריון העבודה. טיפוח יכולותיהם של אזרחי המדינה יכול להגדיל באופן משמעותי את פוטנציאל היכולת שלהם ליצור ולתרום לסביבה שבה הם חיים. וגם להפך: החזקת פרט שאינו עצמאי בבגרותו ואינו יכול להשתלב במעגל העבודה ולשרת את עצמו, היא משימה יקרה מאוד לחברה, בשל אבדן הכנסה, תלות בחברה, שהייה במוסדות וכולי. לכן למדינה מודרנית יש אינטרס חברתי, חינוכי וכלכלי ברור בקידום כל תושביה (שינוול, כהן, ברוך, וצוות משרד החינוך בהובלת נגר, 2015).

אינטרס זה של המדינה מגובה גם במחויבות מוסרית וחוקתית. קבוצות אחדות של חוקים נחקקו כדי להבטיח זאת, בהם: זכויות אזרח, כגון הזכות לחינוך והזכות לבריאות, וזכויות הילד שנועדו להבטיח את התפתחותם התקינה של ילדים, גם משום שיש להם צרכים התפתחותיים מיוחדים וגם משום שהם קבוצה פגיעה במיוחד, חלשה מקבוצת המבוגרים וחשופה לסכנות רבות יותר (Hale, 2006).

מחויבות מיוחדת יש למדינה ביחס לאוכלוסייה החלשה שבה. כשליש מכלל הילדים הגדלים בישראל חיים מתחת לקו העוני, מספר כפול בהשוואה לשיעורי העוני בעולם המפותח (אנדבלד, ברקלי, גולטליב ופרומן, 2011). בשנת 2013 היו בישראל 432,600 משפחות בעוני, שבהן 1,658,200 נפשות ומתוכן 756,900 ילדים. ההערכה היא שכי-66% מהמשפחות הללו חיו בעוני מתמשך (דוח הביטוח הלאומי לשנת 2013). בדוח מיוחד בנושא עוני וחינוך שערך המכון הבין לאומי לתכנון חינוכי של אונסקו, הודגש כי העוני אינו רק היעדרם של משאבים כספיים. לצד תזונה לקויה והיעדר טיפול בריאותי נאות השכיחים יותר במדינות מתפתחות, העוני יכול לפגוע גם בסביבה ביתית שאינה תומכת למידה, בהתנהגות יומיומית שאינה מעודדת צמיחה עצמית, ובתפיסה עצמית לקויה המושפעת ממעמד (Van der Berg, 2008; Garmez, 1991).

השלכות העוני יכולות להתבטא בבירור בתחום החינוך וההשכלה. נמצא שההישגים במבחני המיצ"ב של תלמידים בישראל החיים מתחת לקו העוני היו נמוכים מהישגי ילדים שגדלו באוכלוסיות מבוססות. נמצא גם קשר בין שיעור הזכאים לתעודת בגרות ושיעור העומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות, לבין הרמה החברתית-כלכלית של סביבת המגורים (וורגן, 2009). לכן יכולות להיות השלכות גם בהמשך החיים: תלמידים שלא הגיעו להישגים בלימודים, מתקשים לרכוש השכלה גבוהה איכותית ולעבוד במקצוע מתגמל והכנסתם העתידית צפויה להיות נמוכה. ההישגים הנמוכים הללו קובעים במידה רבה את יכולתו של הפרט להשתלב בחברה הישראלית ועלולים להשפיע על היווצרות הפערים החברתיים העתידיים (שינוול ואחרים,

(2015; חובב, 2007). מהזנחה ומהתפתחות בלתי תקינה עלולים לסבול גם ילדים הגדלים בסיכון, כגון אלה שנחשפים לאלימות ולהתעללות, להתמכרויות של הוריהם, לפעילות עבריינית או לאלימות פיזית בין ההורים. לפי דוח המועצה לשלום הילד לשנת 2014, כ־80% מתוך 441,167 ילדים המוכרים למחלקות לשירותים חברתיים במדינת ישראל היו בסיכון ישיר או משפחתי (קושר, 2015), וכ־31% מהילדים שנמצאו במצבי סיכון ומצוקה היו בגיל הרך (שמיד, 2006).

חשוב להדגיש, עוני ומצוקה אינם תכונות אנושיות אלא נסיבות חיים, ואנשים שחיים בעוני אינם נבדלים מאחרים בשאיפותיהם או במוטיבציה שלהם לעבודה ולהצלחה אלא במידת הצלחתם להגשים את רצונותיהם (קרומר-נבו, 2006). ועל כן עוני אינו קשור בהכרח לכישלון חינוכי. אמרת חז"ל "היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה" (תלמוד בבלי, מסכת נדרים, דף פא, עמוד א) משקפת גם היא אותו רעיון. ועדיין, אפשר להניח בסבירות גבוהה, כי ללא התערבות מתקנת, ילדים במדינת ישראל שלא פעם הם כבר דור שני ושלישי למצוקה ושהוריהם לא הצליחו לפרוץ את מעגל המצוקה, ימשיכו לגדול במצוקה ויביאו גם הם ילדים לתנאי מצוקה.

על רקע האמור לעיל הצהירה מדינת ישראל שוב ושוב כי לצמצום חסכים לימודיים ולשיפור הישגיהם של תלמידים המשתייכים לאוכלוסיות מוחלשות חשיבות ראשונה במעלה, וכי בטווח הארוך הם יכולים לשמש מנוף לצמצום הפערים החברתיים-כלכליים בישראל. אשר על כן קיבלה על עצמה מערכת החינוך לפעול למיצוי הפוטנציאל של כל יחיד כדי שניב הישגים לימודיים גבוהים: הושקעו משאבים רבים בהצעת תכניות הוראה מתקדמות, בטיפוח יכולות אישיות, בתגבור בתי ספר שיש בהם תלמידים המשתייכים לאוכלוסיות מוחלשות, הוענקו תמיכה לימודית אישית וטיפול בבעיות התנהגותיות לתלמידים שנזקקו לכך, הוצעו אפשרויות לימוד בכיתות קטנות, פותחו תכניות מגוונות ונערכו רפורמות מסוגים שונים. חרף מענים אלו, שתי ועדות ממלכתיות - ועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא הפערים החברתיים בישראל שפעלה בשנים 2001-2002, וכן גם ועדת דברת שהוקמה בשנת 2005 כדי לאבחן את מצב החינוך בישראל - קבעו כי מערכת החינוך בישראל אינה מצליחה להתגבר על הבדלי הרקע שממנו מגיעים התלמידים, וכי במבנה הנוכחי שלה היא מסייעת בהנצחת הפערים, בהעמקתם ובהעברתם לדורות הבאים, דבר שיש לו השלכות מדאיגות על החברה הישראלית ועל כלכלת המדינה (הלר, 2002; דוברת, 2005).

אין מנוס אפוא מהצבת השאלות: מדוע המאמצים הרבים שהמדינה עושה אינם משיגים את מטרתם? מדוע הפערים לא צומצמו אלא אף התרחבו? ומה, אם כן, אפשר לעשות? אחת התשובות האפשריות היא, שהמאמצים הרבים שנעשו אינם מכוונים ישירות אל מוקד הבעיה. כדי להתמודד עם שאלה זו נערכו זה כחמישה עשורים מחקרים שונים בעולם ובישראל שבדקו את הגורמים שיכולים להסביר את היווצרות הפערים בהישגיהם של התלמידים משכבות חברתיות-כלכליות נמוכות. הבולטים בהם הם דוח קולמן שנערך בארה"ב (Coleman, 1966) ודוח מינקוביץ' שנערך בארץ (מינקוביץ', דיוויס ובאשי, 1977). דוח קולמן מסכם מחקר שנערך בקרב 3,000 בתי ספר בארה"ב ובהם כ־600,000 תלמידים ואלפי מורים. נמצא בו כי הרקע הביתי של התלמידים מסביר

כ־77% מסך כל הגורמים שמשפיעים על התפלגות הישגי התלמידים בבית הספר; עוד 21% מהשונות בין הילדים מוסברים על ידי גורמים הקשורים לבית ולבית הספר מבלי יכולת להפריד ביניהם, ורק 3% מהשונות מוסברים על ידי גורמים השייכים ישירות לבית הספר. מסקנה דומה עולה גם מדוח אונסק"ו לשנת 2008 שעסק בעוני ובחינוך. הודגש בו כי הרקע הביתי של התלמידים הוא המשתנה הבודד המשפיע ביותר על הישגים לימודיים, כי לעוני יש השפעה על החינוך לו זוכים הילדים, וכי יכולתו של בית הספר להתגבר לבדו על השלכות אלה היא מוגבלת (Van der Berg, 2008). עם זאת, נמצא כי הגדלת שיתוף פעולה בין המשפחה למערכת החינוך היא משימה אפשרית. היא תורמת להתפתחות הילד ורווחתו ומסייעת באופן חיובי ומשמעותי להישגי הילדים בבית הספר (פישר, 2010; גרינבאום ופריד, 2011).

ובכן, מן הראוי להתערב בקידום הרקע הביתי והמשפחה. המשפחה היא היחידה הקטנה ביותר של החברה, ושינויים בה יכולים להוביל לשינוי של פני החברה (מינושין, 1984). אבל ההשקעה בקידום הרקע הביתי והמשפחה דורשת תשומות ומשאבים רבים, ולכן, חשוב לברר היכן הכי יעיל להשקיע.

מטרת מאמר זה היא להבהיר מדוע חשוב, יעיל וכדאי לטפח את הרקע הביתי באמצעות הדרכות ההורים, ודרכם - לעסוק בטיפוח ילדיהם, ומדוע חשוב להתחיל קודם כול בגיל הרך. כדי לתת מענה לשאלה איך אפשר לעבוד בהצלחה עם הורים, בכלל, ועם הורים ממשפחות מצוקה, בפרט, תוצג בהמשך המאמר תכנית הור"ם - העשרה וטיפוח מראשית החיים (לוז, 1996). תכנית הור"ם הופעלה לאורך השנים בעשרות מרכזים ברחבי הארץ, ובשנת 1998, בחרה בה ועדה ארצית שבראשה עמד פרופ' יונה רוזנפלד מטעם המועצה הלאומית לצמצום פערים בחברה ולמלחמה בעוני כאחת מעשר התכניות המוצלחות ביותר לטיפול בעוני. במסגרת הצגת התכנית יוצגו עקרונות ההתערבות בה, ויפורטו התוצאות המחקריות שבדקו את יעילות התכנית שהופעלו ואת מידת הצלחתן בפועל. לסיום, יובאו דוגמאות למשימות שונות שחשוב להיערך אליהן ולהתמודד אתן הן ברמה המקצועית והן ברמה המערכתית במסגרת המגמות לטיפוח הרקע הביתי.

סקירת ספרות

חיזוק הרקע הביתי והמשפחה מתחיל בחיזוק ההורים (טרנר, 2014; כהן, 2009; כהן, 2015). בפרק סקירת הספרות יוצגו מחקרים המאירים את חשיבות טיפוח ההורים, ודרכם - את טיפוח הילד, בכלל, ובשנותיו הראשונות, בפרט. עם זאת יש להדגיש, כי ההורים אינם רק אמצעי לגידול ילדיהם. הם בני אדם בוגרים המתמודדים עם משימות חיים מורכבות ורוצים להצליח באתגר ההורות שלהם. פרק סקירת הספרות ייחתם בהצגת מגוון אתגרים וקשיים המתעוררים כשבאים לעבוד עם ההורים בסביבתם הטבעית.

חיזוק ההורים כאמצעי לטיפול ילדיהם בכלל, ובגיל הרך בפרט

ההורים הם הדמויות החשובות והמשמעותיות ביותר בחייו של כל ילד. התפקוד ההורי ואיכות היחסים בין הורים לילדים הם בעלי השפעה מכרעת על בריאותם ועל היבטים שונים בהתפתחותם של הילדים. ההורים הם אלו אשר עוזרים לילד לעבד את חוויותיו ומספקים לו את המסגרת האינטימית והמשמעותית ביותר להזנה ולהגנה בעת שהוא מפתח את אישיותו וזהותו ומבשיל בתחומים הפיזי, הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי (ארז, 2012); ההורים הם אלו אשר מלמדים אותו כיצד להתייחס לסביבה ומעצבים את עולמו (אריקסון, 1976); הם גם המורים הראשונים שלו אשר מלמדים אותו כיצד ללמוד ולקלוט גירויים מהסביבה באופן איכותי (קליין, 1985; Feuerstein, 1980).

תפקידם של ההורים חשוב במיוחד בגיל הרך של ילדיהם. החוויות אותן חווה הילד בשנות חייו הראשונות ובהתנסויות עם הדמויות המטפלות הראשוניות שלו, משפיעות מאוד על עיצוב התפתחותו. תיאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1969, 1980) מלמדת שחוויות אלו מהוות עבור הילד בסיס לפיתוח מודלים פנימיים, דרכי פעולה וכללים להכוונת הקשב שבעזרתם הוא תופס את העולם ואת יחסו של העולם כלפיו. מודלים אלו מהווים תשתית להתפתחות ביטחון ואמון ב"עצמי" ובסביבתו, ולבנייה של דפוסי התפתחות רגשית וחברתית תקינים, וגם להפך. גדילה בסביבה לא בטוחה מבחינה רגשית גוזלת מהאנרגיה הנפשית של הילד משאבים לטיפול בבעיות, במקום להפנותם למטרות גדילה והתפתחות.

לאיכות הסביבה שההורים מעצבים לילד בראשית החיים השפעה גדולה גם על התפתחות המוח. מחקרים שנעשו על התפתחות המוח מראים כי בתקופת העוברות המוח מגיע רק ל-50% מגודלו ובמהלך השנתיים הראשונות לחיים נבנים עיקר החיבורים בין התאים. כשתינוק בא לעולם, רק כמה מתאי העצב שלו טעונים במידע והם מפקחים על פעולות כמו נשימה, קצב לב ורפלקסים. לעומת זאת, מיליונים רבים של תאי מוח הם כמו שבבי מחשב לפני צריבת התוכנה לתוכם. כלומר, הם פנויים ובעלי פוטנציאל רב. חוויות הילדות הן ה"מתכנתות" את מעגלי המוח. הן קובעות באילו תאי עצב ייעשה שימוש ואילו חיבורים ייבנו ביניהם, ומכאן - אילו כישורים ומיומנויות יתפתחו. אם לא ייעשה בהם שימוש, הם עלולים לגווע (Begley, 1996). גדילה בסביבה דלה שאינה מספקת אתגרים וגירויים מתאימים לילד, מקשה עליו למצות את הפוטנציאל שגלום בו, ובכך מהווה גורם סיכון שכיח להתפתחותו. ולהפך, סביבה עשירה בגירויים יכולה לתקן ביתר יעילות קשיים בהתפתחות. וכך, גם ילדים בעלי נתוני פתיחה נחותים, יכולים לשפר את סיכויי הצלחתם בהמשך כתוצאה מהתערבות מוקדמת ובליוי תומך.

ומכאן, שאיכות הסביבה בה הילד גדל בראשית חייו היא בעלת השפעה משמעותית מאוד גם לגבי מניעת היווצרותם של פערים בהתפתחותם של ילדים מקבוצות סוציו-אקונומיות שונות. סמילנקי, שפטיה, ופרנקל (1976) התמקדו בשאלה מתי מתחילים להתבטא הפערים המוכרים בין ילדים מקבוצות סוציו-אקונומיות שונות. האם כבר מהלידה? ואם לא - מתי? החוקרות מצאו שעם

הלידה אין פערים משמעותיים בין הקבוצות, אך הם נצפים בבירור כבר במהלך השנה השנייה לחיים. והמשתמע מכך - ילדים מקבוצות סוציו־אקונומיות נמוכות אינם חייבים להיות בעלי הישגים נמוכים, ותמיכה בגיל הרך יכולה, מן הסתם, להוות משקל נגד לחסכים העלולים להצטבר. אבל גם אם הילדים הללו יקבלו טיפוח באמצעות חינוך ממלכתי מגיל שלוש, חינוך זה ניתן להם מאוחר מדי - לאחר שבמשך למעלה ממחצית חייהם הם כבר צברו פיגור התפתחותי. כמובן, אין האמור לעיל בא להפחית את חשיבות הטיפוח שילדים צריכים לקבל במוסדות חינוך חוץ־ביתיים בגיל הרך, כגון, פעוטונים, מעונות וגנים. אך ההשקעה במוסדות החינוך אינה יכולה להחליף את הצורך בהשקעה בהורים ובסביבה הביתית שהם יכולים להציע לילדיהם מראשית החיים.

מעבר לחשיבות הטיפוח הרגשי והחברתי של הילד, ההשקעה בהורים היא גם השקעה יעילה אשר משתמרת לאורך זמן. ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1975) השווה בין תכניות שהיו מכוונות לטיפוח הילדים על ידי מומחים, ובין תכניות שבהן המומחים טיפחו את ההורים ואלו טיפחו את הילדים. הוא מצא שמיד בתום תקופת הטיפוח היו הישגיהם של הילדים שטופחו על ידי המומחים גבוהים יותר משל שאר הקבוצות, ואולם שנתיים ויותר מתום תקופת הטיפוח כמעט שלא נשארו הבדלים בינם ובין ילדים שלא טופחו כלל. לעומת זאת, ילדים שטופחו על ידי הוריהם, אמנם השיגו בתום תקופת הטיפוח הישגים פחות מרשימים בהשוואה לקבוצה הראשונה, אך אלו נשארו יציבים לאורך זמן.

על כדאיות ההשקעה בהורים אפשר ללמוד גם ממחקר אורך שבחן הורים וילדים בגיל הרך. לקבוצת ילדים בגיל 0-5, שהוריהם חיים בעוני והם מעוטי השכלה, ניתנה חבילת תמיכה הכוללת שני מענים: האחד כלל תמיכה בגן הילדים באמצעות תכניות חינוכיות ואמצעים משופרים. השני - תמיכה בהורים דרך הדרכה לתזונה, בקרה רפואית בכל הקשור להתפתחות הילדים, תמיכה סוציאלית במשפחה, והדרכה להורים ליתר מעורבות, ובכלל זה - כיצד לשחק, לשוחח ולקרוא ביחד עם הילדים. בסיום בית הספר היסודי הגיעו הילדים שנכללו בניסוי להישגים טובים יותר והתמידו בלימודים יותר מאשר ילדים שלא קיבלו כל סיוע, ויותר מילדים שקיבלו את חבילת הסיוע לגן ללא חבילת הסיוע להורים (Ramey et al., 2000). אישוש נוסף למסקנה זו בא ממחקר המבוסס על ניתוח־על שנעשה ל־123 תכניות התערבות. נמצא בו כי ילדים שהשתתפו בתכניות התערבות לפני כניסתם לגנים, שיפרו את הישגיהם בצד הקוגניטיבי, וגם במיומנויות חברתיות ובהישגים בבית הספר (Camilli et al., 2010).

גם מבחינה כלכלית תכניות חינוך בגיל הרך הן השקעה טובה. בסקירה של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (וייסבלאי ווורגן, 2015), מוצגת המסקנה כי מבחינה כלכלית בטווח הקצר - הן מעלות את שיעור התעסוקה של הורים ואת הכנסתם, ובטווח הארוך - הן עשויות לתרום למשתתפים בהן ולחברה, באמצעות העלאת ההכנסות ושיעור התעסוקה העתידי של המשתתפים, שיפור מצבם הבריאותי, צמצום ההוצאה על המאבק בעוני והפחתת הפשיעה. זאת ועוד, החישובים הכלכליים שערכה מועצת היועצים הכלכליים של הנשיא אובמה מלמדת, כי הרווח מתכניות חינוך לגיל הרך שפעלו בעשורים האחרונים מגיע ל־8.60 דולר על כל דולר אחד של השקעה.

שלוש הסיבות העיקריות לכדאיות ולחשיבות ההשקעה בחינוך בגיל הרך הן: 1. ההשקעה בילד בשנותיו הראשונות מניבה תשואה לזמן ארוך יותר מהשקעה בו בכל נקודת זמן אחרת. מחקרו של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1975) מדגים זאת. 2. בגיל הרך, הגמישות והיכולת להשתנות של הפונקציות הקוגניטיביות וההתפתחותיות היא הגדולה ביותר, וההתערבות בגיל זה היא בעלת ההשפעה הניכרת ביותר לטווח ארוך. מחקרים בתחום התפתחות המוח מגבים מסקנה זו. 3. מעורבות ההורים ומיומנויות הנרכשות בגיל הרך משמשות בסיס למיומנויות וליכולות הנרכשות בשלבים מאוחרים יותר, ועשויות להגביר את השפעתו של החינוך בגיל בית הספר ולהשלימו. דוח אונסקו והמחקרים על תרומת שיתוף ההורים להישגי התלמידים בבית הספר מדגימים זאת (Van der Berg, 2008; פישר, 2010; גרינבאום ופריד, 2011).

המודעות ההולכת וגדלה לחשיבותה של הסביבה הביתית באה לביטוי, בין השאר, ברפורמה שעובר משרד הרווחה ביחס להוצאת ילדים מהבית. בשנים הראשונות שלאחר הקמת המדינה הייתה מגמה להקצות את מרב התקציבים הפנויים ברווחה להוצאת ילדים מהבית, גם מכיוון שהיו בארץ הרבה יתומים אחרי השואה, וגם במטרה לאפשר לילדים מארצות מצוקה להתערות טוב יותר בחברה. אבל במשך השנים התברר שבמקרים לא מעטים יצרה השהייה בפנימייה קרע בין הילדים ובין משפחתם הגרעינית ונתק בינם ובין הקהילה התרבותית שהשתייכו אליה, והתוצאה הייתה משברים לילד ולמשפחתו (פרץ, 2003). בהדרגה התבססה הדעה כי העורף המשפחתי והקהילתי הם מסגרת חשובה שאי־אפשר להתעלם ממנה ולעקוף אותה (מגמה שהחלה רווחת בעולם המערבי כבר בשנות ה־70 של המאה הקודמת) ובשנות ה־90 שונה הכיוון. המגמה שאנו עדים לניצניה היא למצוא פתרונות בקהילה ככל שניתן. כיום, רק כ־53% מהתקציב מועבר למימון הטיפול במסגרות חוץ־ביתיות, והיתר מופנה למסגרות הטיפול בקהילה (בר, 2017).

הרעיון כי המשפחה היא המקום הטבעי והנכון לגידולם של ילדים, להקניית מסרים חינוכיים ולהעברת המסורת והמורשת התרבותית, וכי זכותם של ההורים להיות הראשונים שממלאים את זכויות הילד, בא לביטוי גם ב"חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות תשכ"ב-1962". חוק זה קובע כי ההורים הם האחראים לגידול ילדיהם ולחינוכם וכי אפוטרופסות ההורים כוללת את החובה לדאוג לבריאותו ולרווחתו הפיזית והנפשית של ילדם הקטין, לרבות חינוכו. זכות בסיסית זו היא היוצרת את האוטונומיה ואת הפרטיות של התא המשפחתי ושוללת התערבות של גורמים חיצוניים ביחידה המשפחתית אלא אם מתקיימת עילה מיוחדת ויוצאת דופן. זכות זו עולה גם מאמנת האו"ם בדבר זכויות הילד ומהאמנה האירופית בדבר זכויות האדם כפי שמפרשת אותם הל, ובהם מודגש כי החופש של ההורים לחנך בדרכם שלהם את ילדיהם הוא מרכיב חשוב של דמוקרטיה ליברלית המושתתת על כבוד להבדלים אינדיבידואליים (Hale, 2006).

השאלה הנשאלת היא האם צריך לעזור להורים לממש את זכותם זו, ואם כן כיצד ובידי מי. הל (Hale, 2006) קובעת באמנת האו"ם כי גם אם אין למדינה חובה משפטית לסייע להורים לממש את אחריותם הרחבה לגידול הילד, עדיין זהו יעד חשוב ורצוי שראוי שהמדינה תמלא.

כדי להבטיח את הזכויות הללו ולקדם, המדינות החברות באו"ם צריכות לתת סיוע נאות להורים ולאפטרופוסים חוקיים בביצוע משימותיהם החינוכיות.

גיל הילדות של הילד הוא אפוא חלון הזדמנויות אידיאלי להשקעה בהורים ובילדים כאחד. אבל האם ההורים מעוניינים בכך? נראה שבתחילת החיים החדשים של תינוקם, ההורים בדרך כלל יותר פתוחים ללמידה ולשינוי. בדוח מסכם שערכו אשלים ומכון ברוקדייל על צרכים ושירותים בישראל בגיל הילדות, נמצא כי הורים הצביעו על צורך ביותר תמיכה בגידול הילדים ובקבלה של ידע נגיש ומהימן בתחום. צרכים אלה עלו ביתר שאת ביחס לאוכלוסיות החיות בעוני או במצבי חיים מסכנים (ואזן-סירקין, רותם, בן רבי, 2016). המסקנה העולה מן האמור לעיל היא, שחיזוק המשפחה בהדרכה נכונה, ורצוי מראשית החיים, הוא דבר רצוי להורים ומה שיכול להיות משקל נגד לגורמי הסיכון ולמרכיבי העוני והדלות הרוחנית אם הם קיימים במשפחה.

אתגרים וקשיים בעבודה עם ההורים בסביבתם הטבעית

היה זה אך טבעי לצפות שלאור הידע הקיים, מדיניות חברתית-כלכלית השואפת להשפיע על שיפור ההישגים הלימודיים צריכה הייתה להתמקד לא רק בשיפור בית הספר המקומי, אלא במקביל גם בשיפור משתנה הרקע הביתי ובמתן חינוך איכותי בגיל הרך, כך שהתלמידים יגיעו לבית הספר מנקודת חוזק. ברם, תמונת המצב בשטח שונה בתכלית (Raffo; Berliner, 2005; et al. 2007; גזית, 2006). לבד מתמיכות ממשלתיות נקודתיות, מדינת ישראל, כמו מרבית מדינות העולם, לא העמידה עד כה תפיסה כוללת של מדיניות בתחום זה, ובשל כך, גם לא את המשאבים ואת הכלים הנדרשים לקידום המשפחה ולמתן ייעוץ ותמיכה להורים בתהליך גידול ילדיהם.

מערכות התמיכה המקובלות בעולם המודרני מכוונות את עיקר מאמציהן למסגרות החוץ-ביתיות (כגון: גן, בית ספר ופנימייה) ולא פעם מתעלמות מהמוסד הנקרא 'משפחה'. מתוך בדיקת הסקירה המשווה של השקעות בחינוך שערך מכון המחקר של הכנסת (וייסבלאי וורגן, 2015; רבינוביץ' וסופר, 2015), ומתוך הסקירה המשווה של החינוך במדינות OECD שנערך מטעם מכון ון ליר (בן עמי, ללא שנה), עולה כי מרב המשאבים המוקצים עד כה לחינוך מכוונים לטיפול מסגרות החינוך החוץ-ביתיות. לשנים הראשונות - מלידה ועד גיל שלוש - שנים שהן קריטיות בהתפתחות, להורים שהם הדמויות החשובות ביותר שמעצבות את הילד, או למשפחה שהיא בית הגידול הטבעי והבריא - לכל אלה מוקצים משאבים זניחים בלבד.

עם זאת, לאחרונה התבשרנו על התחלה של שינויים משמעותיים, והכנסת אישרה בקריאה שנייה ושלישית הצעת חוק להקמת מועצה לאומית לגיל הרך בישראל (ספר החוקים, 2017). מטרתו של חוק זה היא לקדם את הטיפול בגיל הרך ואת התפתחותם הגופנית והשכלית, להבטיח את בריאותם הפיזית והנפשית ואת מילוי צורכיהם החינוכיים, החברתיים, הפיזיים והרגשיים, ולספק להם תנאים נאותים וסביבה טיפולית-חינוכית הולמת ומותאמת, שיאפשרו להם שוויון הזדמנויות בחייהם הבוגרים. ולצורך זה הוקמה מועצה לגיל הרך שתפעל במסגרת משרד החינוך,

ותפקידיה, בין השאר, להכין תכנית לאומית רב־שנתית, לתאם בין משרדי הממשלה והרשויות המקומיות, לגבש המלצות לגבי הכשרה מקצועית נדרשת לעוסקים בתחום, להמליץ על דרכי הערכה ומדידה ועל תכניות ליצירת רצף בין המסגרות לגיל הרך ובית הספר. אחת מהמטרות החשובות של החוק היא לאתר ילדים במצבי סיכון בשלב מוקדם, ולסייע לילדים עם מוגבלויות ולילדים במצבי עוני. גם משרד הרווחה נמצא בשלבים של פיתוח מדיניות וניסוח פרקטיקות מקצועיות בכל רמות העבודה שישימו את המשפחה במרכז ההתערבות ויהפכו אותה ליחידת היסוד שעליה מושתתת עבודת המשרד (ארזי, שר וויסמן, 2016).

לנוכח שינויים אלה חשוב להדגיש כי מעבר להקצאת התקציבים הנדרשים למימוש רפורמות מסוג זה, גם צורת העבודה עם המשפחה צריכה להיות מותאמת לאוכלוסיית היעד. הלימוד בכיתה ניזון מתוקף חוק חינוך חובה, ואילו הבית הוא הטריטוריה הפרטית והריבונית של כל משפחה. זאת ועוד, המשפחה היא קבוצה היררכית ורב־גלית והעבודה אֶתה דורשת כללי התייחסות שונים מאלה הנהוגים עם קבוצת ילדים בני אותו גיל (כפי שמקובל בכיתה או בגן). הנה אם כן דוגמאות לסוגיות ליבה שיש להתייחס אליהן בבניית התערבות המותאמת לסביבה הביתית:

הגדרת אוכלוסיית ההתערבות - מהי המשפחה: לנוכח השינויים במושג המשפחה בחברה המערבית בעשורים האחרונים (כגון חד־הוריות וחד־מגדריות), יש להגדיר מהי המסגרת שבה ילדים חיים ושבה בוחרים להתערב. כמו כן, האם ראוי להתערב רק במשפחות שבהן הצרכים מרובים ומורכבים, או שעדיף לקדם התערבות מניעתית גם למשפחות שאינן במצבי משבר או סיכון?

סביבת ההתערבות: העבודה עם המשפחה יכולה להתקיים במתכונת של הדרכה פרטנית השומרת על אינטימיות ועל פרטיות ונערכת בסביבה הטבעית של המשפחה, או תוך היחשפות לקבוצה במסגרת עבודה קבוצתית או בית ספר להורים. מה הם הכללים להתאמת המסגרת לפרופיל המשפחה המודרכת? במיוחד נוגעת השאלה לעבודה עם משפחות במצוקה.

מוקד ההתערבות: האם נכון להיכנס למשפחה ולעבוד רק עם פרט מסוים בה (למשל, הילד בגיל הרך)? ואם לא - כיצד עובדים בו זמנית עם מערכת רב־גלית שמשולבים בה גם האב, גם האם וגם הילדים בגילים השונים?

מטרות ההתערבות: איך גורמים שהמרקם המשפחתי יתחזק והאווירה בבית תשתפר? איך יוצרים שיתוף פעולה מצדם ושיתוף פעולה בינם לבין עצמם? איך גורמים לכל בני המשפחה (להורים ולילדים) להאמין כל אחד בעצמו?

ביקור הבית: הכניסה לבית המשפחה יכולה לעורר סוגיות של חדירה בלתי רצויה. ואם כן, כיצד ניתן להתייחס למשפחה, בביתה? כיצד ניתן להתערב ולהקנות ידע תוך כיבוד בני המשפחה ושמירת מעמדם?

יצירת ברית עבודה: כיצד מיישמים גישה של אמון וכבוד גם בקרב משפחות שצריכות התערבות מתקנת? כיצד ניתן לכבד את מי שנראה שאינו דואג (או אפילו פוגע) בילדיו שלהם הוא אמור

לדאוג? כיצד לכבד את חופש הבחירה של מי שנראה שבוחר לא נכון? איך מלמדים להימנע מאלימות ולהקנות גבולות מבלי שפוגעים בגבולות המשפחה ובמעמד ההורים? כיצד לשמר את האמון של המשפחה שמכניסה לביתה גורם זר שיכול להיות גורם מאיים?

עידוד לצריכת שירותים: כשיש עברה על החוק, אפשר במידת מה לכפות על ההורים שיתופי פעולה, אבל כשאין - יש צורך לעודד אותם לרכוש שירותים. ואם כך, מהי הדרך הטובה ביותר לעשות כן: באמצעות הטבות מס ישירות? החזרי מס? באמצעות שוברי השתתפות? באמצעות פתיחת מרכזים לגיל הרך שיציעו שירותי חינוך או שירותים מסובסדים להורים? ואולי כל הדרכים ביחד?

בעיות אלו ואחרות מצביעות על כך שהעבודה עם ההורים והמשפחה היא אכן אתגר לא פשוט, ומדגישות את הצורך בגיבוש תפיסה שונה במהותה מזו אשר עליה מבוסס החינוך במוסדות חוץ-ביתיים. דוח אונסקו מדגיש, כי למרות הניסיון הרב שנצבר עד כה ברחבי העולם במגוון רחב של התערבויות חינוכיות וחברתיות, לא גובש עדיין מודל כללי של התערבות חינוכית שיוכל להתמודד עם השלכותיו של משתנה הרקע הביתי, ושיהיה בר יישום במקומות שונים ובהיקפים ארציים (Van der Berg, 2008). על רקע אתגר זה, תתואר להלן תכנית התערבות שגובשה במכון הורי"ם. הניסיון שלנו מראה שניתן לעבוד עם כל משפחה, אם יפנו למשפחות מורכבות בדרך הנכונה וייתנו להן את הכלים הרלוונטיים.

תכנית הורי"ם: פתרון ישים ואפקטיבי לטיפול הגיל הרך במסגרת המשפחה

רקע

הורי"ם (העשרה וטיפול מראשית החיים) היא תכנית התערבות שנתית המיועדת להורים בעבור ילדיהם, ומשלבת הדרכה פרטנית למשפחות בסביבתן הטבעית לצד מפגשים קבוצתיים מעשירים (לז, 1984, 1988, 1990, 1992, 1996). עיקר העבודה בתכנית נעשית במסגרת הדרכות פרטניות בבתי. גורמי התערבות העיקריים הם 'מנחים משפחתיים', אנשי מקצוע בעלי השכלה בתחומי הפסיכולוגיה, העבודה הסוציאלית, החינוך ודיסציפלינות נוספות בתחומי מדעי ההתנהגות. בשגרת עבודתם נכנסים המנחים המשפחתיים לבית המשפחות שיש להן לפחות ילד אחד בגיל הרך (מלידה עד גיל חמש), לפגישה שבועית בת כשעה. ההנחיה ניתנת להורים והם שמפעילים את הילד ומשלבים גם את אחיו הבוגרים ממנו כעוזרים. כל מפגש מוקדש לטיפול נוסף מסוים באחד מתחומי ההתפתחות. לצד העשרת ההורים בתובנות על הנושא ועל העקרונות החינוכיים שבבסיסו, המפגש מסייע להורים בהתבוננות מושכלת ובהקניית כלים בכל היבטי חייו של הילד - הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים, השפתיים והמוטוריים, ונותן

להם כלים להתבוננות בו ולהעשרתו בגירויים ובמשחקים מהנים הרלוונטיים לנושא. המנחים המשפחתיים מסייעים להאיר כל ילד, גם אם הוא שרוי במצוקה או מתמודד עם פגיעה בתפקודו - כיחיד ומיוחד באופיו, בכישוריו, ביכולותיו ובנטיות לבו, וכבעל יכולות התמודדות מיוחדות שאינן מובנות מאליהן.

לצד המפגש עם המשפחה בביתה, נערכים גם מפגשים קבוצתיים. מטרתם - לסייע בבניית יחסים חברתיים ובתוך כך לטפח זמן איכות וחוויות משפחתיות. המפגשים הקבוצתיים נערכים בתדירות של אחת לחודש או חודשיים. הם נעים בין מפגשי דיון ותמיכה להורים בלבד ובין מפגשי העשרה לכלל המשפחה. פעילויות מסוג זה יכולות לשאת אופי של עשייה משותפת, טיולים וחוויות משפחתיות, או תרומה לקהילה, כגון, הכנת הפתעות לילדים מאושפזים או למבוגרים בבית אבות, תרומה לשיפור חזות השכונה, סיוע לעולים חדשים וכדומה.

את תכנית הורי"ם הראשונה יזמה כותבת מאמר זה בשנת 1978. לנוכח הצלחת התכנית התרבו המקומות שביקשו להפעיל אותה והוקם מכון הורי"ם, שבמהלך השנים הכשיר מאות אנשי מקצוע. אלה פעלו כמנחי התפתחות לכ־15,000 משפחות, ותיקים ועולים חדשים, ממוצא יהודי ומהאוכלוסייה הדוברת ערבית, בכ־80 מרכזים ברחבי הארץ. תכניות המכון מומנו על ידי משרדי ממשלה (חינוך, רווחה ובריאות), ביטוח לאומי, הרשות למלחמה בסמים, רשויות מקומיות, קרנות ציבוריות ובמימון עצמי של המשתתפים.

הבסיס התיאורטי של תכנית הורי"ם - העשרה וטיפול מראשית החיים

אחד המאפיינים המייחדים את תכנית הורי"ם והתכניות שנגזרו ממנה הוא קיומו של בסיס תיאורטי. בסיס זה נבנה על ידי המחברת בתהליך אינטראקטיבי, בד בבד עם הכנת תכניות ההתערבות והוצאתן לפועל.

בשנת 1976 עברתי לגור בעיירת פיתוח בדרום הארץ ועבדתי בשירות הפסיכולוגי-חינוכי במקום. תצפיותי על משפחות שבהן ההורים אינם מצליחים להביא את הילדים לרמת התפתחות מתואמת לגילם, הביאו אותי למסקנה כי להורים יש רצון ומוטיבציה לקדם את התפתחות ילדיהם בצורה מיטבית, אך אין להם כלים לכך. על רקע זה פיתחתי בשנת 1978 את תכנית הורי"ם. האתגר שעמד לפניי היה כיצד לארגן ולהעביר להורים ידע רב, באופן שיהיה משמעותי הן להורים והן לילדיהם, ושניתן יהיה להעביר אותו במספר שעות מוגבל. דהיינו, חיפשתי דרך לארגן מידע רב בצורה תמציתית ומשמעותית. זה היה הבסיס לפיתוח השלד הראשוני של 'המודל לארגון מידע מכון משמעות' שלפיו עבדנו.

כאן התפצלה עבודתי לשני כיוונים. מצד אחד, המשכתי לפתח את הנושאים בתחומי ההתפתחות השונים ולעבד אותם, כך שכל נושא שהוצג להורים יכלול היבטים תיאורטיים, היבטים מוטיבציוניים (חשיבות הנושא), והיבטים פרקטיים התנהגותיים (שכללו תצפיות על האופן שבו הנושא בא לביטוי, והצעות להפעלות שיכולות לקדם כל ילד מהמקום שבו הוא כבר

נמצא). במקביל המשכתי לפתח את הבסיס התיאורטי של 'ארגון מידע מכון משמעות'. ככל שהתעמקתי בנושא, הלך היקפו והתרחב - לתהליכי למידה בכלל, לתהליכי חשיבה אנושית, ובסופו של דבר, להתנהגות מערכות מורכבות באשר הן. גיבשתי זאת למודל רב־תחומי שהוצג כעבודת דוקטורט (שהם לוז, 2004) וכספר (שהם לוז, 2016). המודל בנוי על כמה הנחות שהמרכזית בהן היא שעולמות החומר והרוח מאורגנים במערכות, שבבסיס כל מערכת יש תהליכים של ארגון מידע, והם שעושים את המערכת לישות מאורגנת שגדולה מסכום חלקיה. בדרגות חופש שונות, מערכות מסוגלות לקלוט מהסביבה מידע (איתותים), לעבד אותו לצורכיהן ולפעול על פיו. ניתן אפוא להתייחס למערכות כאל ישויות לומדות. משתמע מזה, שכל אדם וכל משפחה הן ישויות לומדות. כלומר, בכל גיל ובכל שלב אפשר ללמוד ולהתפתח. בחרתי להתמקד בגיל הרך כי הערך המוסף של התערבות בגיל זה הוא הגבוה ביותר.

כך נסגר המעגל. התובנה שהתחילה תוך כדי ההתנסות בשטח, הובילה לפיתוח מודל. מודל זה שימש בסיס לעיצוב גישה כללית לבניית כוחות, הנקראת בשם **גבהי"ם** - גישה בונת כוחות להעצמת ילדים ומבוגרים, שמטרתה טיפוח של מגוון יכולות האדם מינקות ועד זקנה (לוז, 1988, 1994; שהם לוז 2016). תכנית הור"ם - העשרה וטיפוח מראשית החיים (לוז, 1984, 1988, 1992, 1996) יכולה להיחשב כנגזרת של גישת גבהי"ם לטיפוח רגשי ואינטלקטואלי במערך המשפחתי. כדי ליישם את תכנית הור"ם במצבים קשים במיוחד, התווספו לתכנית כמה עקרונות שגובשו לתכנית בשם **"הור"ם - קו הזינוק"** (שהם לוז, 2006). תכניות הור"ם וקו הזינוק הן אב־טיפוס לתכניות מודולריות שאפשר להתאימן לאוכלוסיות בעלות צרכים שונים, ברמה מקומית או ברמה אזורית. תרשים הזרימה שלהלן מתאר את הקשר בין תכניות אלו ובין התאוריה והמתודולוגיה שבבסיסן.

תרשים 1: היחס בין התיאוריה לבין התכניות שנשענות עליה



הגישה הבסיסית של תכנית הור"ם, בדומה לגישת סאטיר בתחום ההתערבות המשפחתית (Satir et al., 1991) ולגישת הטיפול ממוקד פתרון (O'Connell, 2004), היא גישה סלוטוגנית. גישה סלוטוגנית (סלוט = בריאות), יוצאת מנקודת מוצא כי לכל משפחה יש כוחות שאפשר לחבור אליהם ולקדם אותם; וזאת בשונה מהגישה הפתוגנית (פתולוגיה = מחלה) שמתמקדת בזיהוי הקשיים ובניסיון להתמודד אתם. תכנית הור"ם מתבססת על ההנחה כי כל משפחה היא מערכת בעלת כוחות. כל משפחה, ללא תלות ברמתה הכלכלית, או בהיותה משפחה במצוקה או בסיכון, רוצה וזכאית ליהנות מגידול הילדים, ושואפת לספק לילד תנאים שיאפשרו לו ניצול מלא של כוחותיו ושל הפוטנציאל אתו הוא נולד. אמנם לא פעם הורים במצוקה אינם פועלים באופן שמאפשר את מימוש הפוטנציאל של ילדיהם והבטחת רווחתם, אך אין זאת מפני שאינם רוצים לעשות כן, אלא כי אינם יודעים מה הם יכולים לעשות במצבים שונים.

ביסוד הגישה טמונה ההבנה כי הורות הוא תפקיד שניתן ללמוד ולשפר אותו, ובהינתן הכלים המתאימים, כל הורה יכול לשפר את תפקודו או להתגבר על חולשות. בני אדם יכולים לחולל שינוי ולצמוח בכל שלב בחייהם. צמיחה אמתית היא תהליך פנימי של אדם, ומכאן שאיש המקצוע הוא רק שליח ואמצעי לעורר תהליכי צמיחה ושינוי אצל הזולת. הדרך לעזור לאדם לגייס את כוחותיו הפנימיים לצמיחה ולשינוי היא בראש ובראשונה להאמין בו, לכבד אותו ולסייע לו להאמין בעצמו וביכולותיו, תוך ביסוס התחושה שהוא אינו לבד וסביבתו הקרובה תומכת בו ומאמינה בו (Rogers, 1977). לפיכך מפגש ההתערבות הוא מפגש לא בין מי שנכשל ומי שבא לתקן ולסייע, אלא בין שותפים שמעוניינים בצמיחה. כדי שתהליך ההתערבות יצליח, כניסת איש המקצוע לבית צריכה להיות מתוך כבוד - כבוד לסמכות ההורית, למסורת המשפחתית ולתרבות שהמשפחה שייכת אליה. כבוד נדרש כמובן גם מהמשפחה לאיש המקצוע, למחויבויות הנדרשות בתכנית ולמסגרת הפעילות שנקבעה.

תהליך מקביל קורה גם ביחס לילד. ההנחה היא, שצבירת הצלחות היא הערובה להמשך הרצון להתנסות ולפתיחת ללמידות חדשות, וכי כל ילד צריך ויכול להתקדם, ולו רק קצת, מהמקום שבו הוא כבר נמצא. כדי שהילד יבנה לעצמו דימוי עצמי חיובי ויאמין בעצמו, תהליכי הצמיחה שלו צריכים להיות על פי הקצב האישי שלו ותוך כדי צבירת הצלחות. מתוך גישה זו עולות ארבע תובנות מפתח שחשוב שהורים וילדים יפנימו אותן: 1. למידות שהילד לומד על אודות עצמו - "אם הצלחתי ללמוד א, ב וג, משמע שאני ילד שמסוגל ללמוד"; "אני ילד שמסוגל להצליח". 2. למידות שהילד לומד על הוריו - "אם הוריי לימדו אותי א, ב וג - הם הורים שמסוגלים ללמד"; "הם הורים שכיף להיות בחברתם". 3. למידות שההורה לומד על ילדו - "אם הילד שלי הצליח ללמוד א, ב וג הוא מסוגל ללמוד"; "הוא ילד שמסוגל להצליח". 4. ולמידות שההורה לומד על עצמו - "אני הוא שהצלחתי ללמד את ילדי ולגרום לו הנאה, אם כך אני הורה שמצליח ללמד"; "אני הורה מצליח". למידות מפתח אלו חשובות יותר מכל למידה ספציפית, זו או אחרת.

מתוך הכרה שהאדם הוא ישות שלמה ורבת פנים, תכנית הור"ם פועלת לטיפול כל ההיבטים השונים בהתפתחות הילד, והיא מספקת גם להורים תובנות במישור הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי:

במישור הקוגניטיבי התכנית מסייעת למשתתפים להרחיב את הידע על התפתחות הילד. היא מבססת את יכולתם של המשתתפים לתפוס את הקשרים בין דברים הנראים לכאורה כבלתי קשורים (פיתוח יצירתיות) ואת היכולת לגלות הדרגתיות בין שלבים התפתחותיים ולראות פעולות מסוימות כחוליות בשרשרת (פיתוח "יצירתיות לאורך"). היא מפתחת גם את היכולת לראות כיצד תחום אחד קשור בתחומים אחרים, ואיך אפשר להגיע למטרה מסוימת במגוון דרכים (פיתוח "יצירתיות לרוחב").

במישור הרגשי התכנית מסייעת למשתתפים להפנים כיצד לחזק את הילד כדי לקדם מטרות שרוצים להגיע אליהן, ולבסס את תחושת היכולת והביטחון העצמי באמצעות צבירת הצלחות. חוויות אלו מייצרות אווירת שמחה וגורמות להערכה ולהתפעלות של ההורים מילדיהם ושל הילדים מהישגיהם שלהם ומהוריהם.

במישור ההתנהגותי התכנית מבססת שגרה חוזרת שהופכת להרגל, שגרה המבוססת על פעילויות העשרה, טיפוח והנאה בין הורים ובין ילדיהם. התכנית גם מטפחת התנהגות מתוך אחריות אישית ויכולת בחירה.

אט-אט, נדבך אחר נדבך, תכנית הור"ם יוצרת במשפחה שינויים ברמות שונות. ההורים לומדים להתמודד עם נושאים שונים ועם אתגרים חדשים, ואף לומדים להתייחס לבעיות כאל אתגרים. ההורים מודרכים לבחור פעילויות המותאמות לשלב שהילד נמצא בו, ומאומנים לראות הדרגתיות בין המשימות השונות, לצפות את השלב הבא ולתכנן משימה לקראת השגתה. הם רוכשים את היכולת לחלק משימה מורכבת למשימות משנה קלות יותר שאפשר להצליח בהן, ומעמיקים את ההבנה לגבי הקשר בין תחומי התפתחות השונים. בדרך זו הם מחזקים את ההכרה שלכל מטרה אפשר להגיע בדרכים חלופיות, כי אפשר לחלק מטרת על למטרות ביניים, שגם הצלחה קטנה היא הישג, וכי צריך לעודד ילד על כל מאמץ שעשה. צבירת הצלחות מתמשכת של ההורים עם ילדם, בשילוב ההבנה שאפשר להשפיע על התהליכים שהוא עובר, מפתחת אצלם תחושת שליטה וביקורת על המתרחש ואת היכולת לתכנן, ומחזקת את התחושה של מסוגלות עצמית ושל מיקוד שליטה פנימי. כפועל יוצא, יצמחו ויתחזקו התפקוד של ילדם ודרך התייחסותו אל סביבתו ואל חייו.

ממצאי מחקרים שנערכו על תכנית הור"ם

בפרק זה אסקור כמה היבטים של שינויים שנצפו אצל משתתפי תכנית הור"ם במחקרים שנערכו על התכנית החל משנת 1989 ועד שנת 2006. הם יכללו: שינויים שחלו בהתפתחות הילדים; שינויים שחלו בעמדות ההורים כלפי ילדיהם; שינויים שחלו בעמדות ההורים כלפי עצמם; ושינויים ספציפיים שחלו במשפחות שבהן לפחות אחד ההורים היה נפגע סמים. להלן תמצית הממצאים:

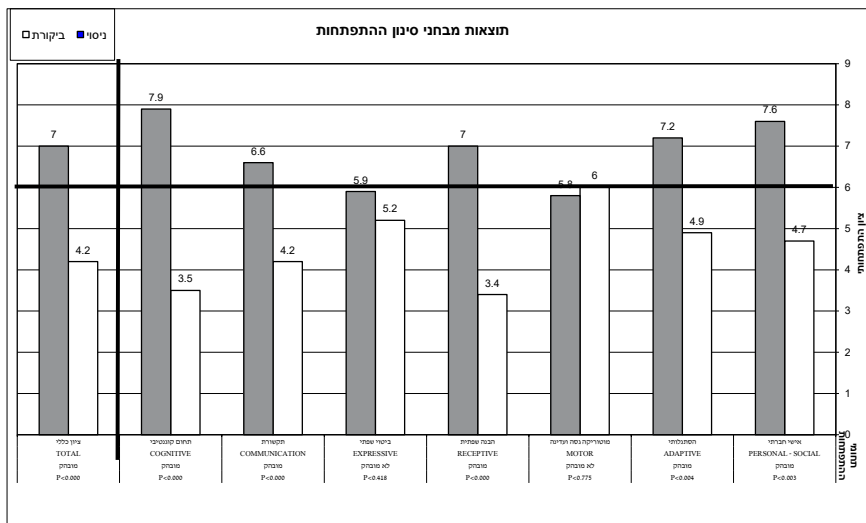
1. שינויים שחלו בהתפתחות הילדים

במחקר שערכה לוי (1998) השתתפו שישים ילדים בשנת החיים השנייה שלהם, ממעמד סוציו-אקונומי נמוך: שלושים מהם היו בקבוצת הניסוי ושלושים בקבוצת הביקורת. לכל ילד בקבוצת הניסוי הוטאם ילד בקבוצת הביקורת לפי 12 מדדים דמוגרפיים (כגון: מין הילד, גילו, שהות הילד במעון או בבית). הילדים בקבוצת הניסוי והביקורת נבדקו פעמיים, פעם בגיל 13 חודש ופעם בגיל 19 חודש, על פי מבחן סינון התפתחותי. מבחן סינון התפתחותי כולל הערכה של תפקוד הפעוטות בתחום המוטוריקה הגסה והעדינה, יכולת התקשורת והבנת שפה, היכולת לבטא את השפה, יכולת ההסתגלות, התפקוד הקוגניטיבי, וציון לממוצע כללי של ההתפתחות. בקבוצת הביקורת נמצא כי ילדים שבגיל 13 חודשים תאמו הישגיהם את הנורמה המצופה מבני גילם, הראו כבר בגיל 19 חודשים ניצני פיגור לעומת הנורמה המצופה. לעומת זאת, בקבוצת הניסוי שמשותתפיה זכו להתערבות מקדמת, לא רק שנמנעה ההאטה הצפויה בהתפתחותם, אלא שיכולותיהם בתחום הקוגניטיבי, ההסתגלותי, האישי-חברתי והבנת השפה, היו גבוהות

משמעותית מאלה של קבוצת הביקורת, ואף מהנורמה המצופה מבני גילם. ממצאים אלו היו ברמת מובהקות ($p < 0.001$).

התיאור הגרפי שיוצג להלן מראה את הציונים שהושגו בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת לאחר שישה חודשים. הציון 6 מתאר התפתחות נורמטיבית אחרי שישה חודשי גדילה, בין 13 חודש ל-19 חודש.

תרשים 2: תוצאות מבחן ההתפתחות של קבוצת הניסוי והביקורת בגיל 13 חודשים ובגיל 19 חודשים



משמעות התוצאות ביחס לקבוצת הביקורת חמורה ביותר: ילדי קבוצת הביקורת, שלפני שישה חודשים (בגיל 13 חודש לחייהם), תאמו הישגיהם את הנורמה, מראים כבר בגיל 19 חודש את ניצני הפיגור לגבי הנורמה. במילים אחרות, הממצא מאשש את מחקרם של סמילנסקי ואחרים (1976), שמצא כי אמנם הפערים בין הישגיהם של ילדים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות ובין ילדים משכבות מבוססות יותר, אותם אנו פוגשים בבית הספר ובגנים, אינם באים לביטוי עם הלידה, אך ניתן לזהותם כבר בשנה השנייה לחיים. ממצאים אלו מלמדים כי עם הלידה, לילדים מקבוצות סוציו-אקונומיות נמוכות ומבוססות יותר יש אותו סיכוי להצלחה, וילדים בני הקבוצה הסוציו-אקונומית הנמוכה אינם חייבים להיות "הנחשלים". עם זאת, הממצאים מצביעים גם על כך, שבהעדר התערבות מתקנת, הפערים שמן הסתם נוצרו כתוצר של הסביבה, באים לביטוי במבחנים התפתחותיים כבר בשנה השנייה לחיים. וכך, כאמור, אפילו אם ילדים משכבות סוציו-

אקונומיות נמוכות יגיעו כבר בגיל שלוש למערכות החינוך הפורמלי, הם יגיעו לשם לאחר שכבר צברו פיגור התפתחותי יחסי על רקע סביבתי, שהתקבע יחד עם דימוי עצמי ויחס בסיסי ללמידה - במשך יותר ממחצית חייהם. לעומת זה, משמעות התוצאות ביחס לקבוצת הניסוי מעודדת למדי: בקרב ילדים משכבות נמוכות שהשתתפו בתכנית הור"ם, לא רק שנמנעה ההאטה הצפויה בהיבטים השונים של התפתחותם, ולא רק שנמנע פיגור יחסי ופערים לגבי הנורמה המצופה, אלא שיכולותיהם הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות התפתחו יותר מהנורמה של בני גילם האחרים. המסקנה המתבקשת היא כי אפשר לקדם את הפוטנציאל של הילדים בראשית החיים, וכי רצוי, נחוץ וחשוב לעשות זאת בתקופה שבה מתחילים להיווצר הפערים, ובמסגרת הסביבה הביתית.

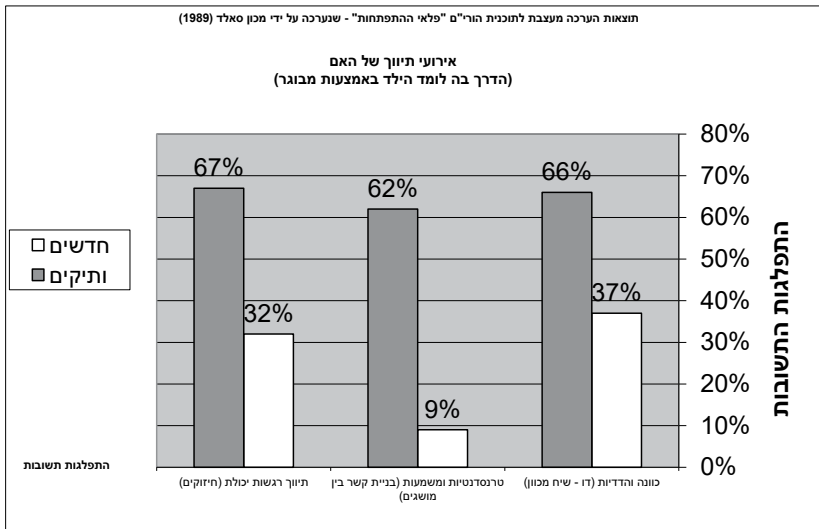
2. שמירת התוצאות לאורך זמן

ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1975) הדגיש כי את הישגיה של תכנית התערבות יש לבחון לא רק מיד בתום תקופת הטיפול אלא שנתיים ויותר מסיומה. בדיקת תוצאות תכניות הור"ם לטווח הארוך נעשתה בצורת פיילוט בשכונת נווה עופר בתל אביב, בקרב האוכלוסייה הערבית בלוד, וביישובי המועצה האזורית שדות הנגב (כהן, 1993). גננות בגן חובה ומורות בכיתות א התבקשו לדרג את בוגרי התכניות בהשוואה לשאר ילדי הכיתה או הגן. נמצא שגם שנתיים ושלוש שנים מתום תקופת הטיפול דורגו בוגרי התכניות בעשירון העליון מבחינת אחריות, כושר ריכוז, עצמאות, התעניינות ומנהיגות חברתית. גם הוריהם זכו לציונים גבוהים באשר למעורבותם בחיי הגן או בית הספר, בהתעניינות בנעשה במסגרת החינוכית ובנכונות לשתף פעולה.

3. השפעת התכנית על עמדות ההורים ועל התנהגותם

כדי לבדוק את הכישורים של תיווך למידה אצל האימהות שהשתתפו בתכנית הור"ם, ערכה שפטיה (1989) תצפיות על אירועים של תיווך למידה שהאימהות ביצעו תוך כדי האינטראקציה עם ילדן, כמו גם על הזדמנויות של אירועי תיווך שיכלו להתבצע אך האימהות "פספסו" אותם. המחקר בדק 34 אימהות שהשתתפו בתכנית הור"ם, מחציתן היו בשלבי ההתחלה של התכנית (קבוצת הביקורת), ומחציתן - ותיקות שכבר השתתפו בתכנית במשך שנה (קבוצת הניסוי). כדי להתגבר על המשתנה של גיל הילדים, עובדו התוצאות כך שלכל גיל חושב אחוז אירועי התיווך שהתבצעו בפועל מתוך כל אופציות התיווך שיכלו להתבצע באותו זמן. מהתוצאות עלה כי בכל מדדי התיווך חלה עלייה משמעותית בניצול אירועי התיווך בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת.

תרשים 3: תוצאות התצפיות על אירועי תיווך של האם שנערכו על ידי שפטיה (1989) במכון סאלד, במסגרת הערכה מעצבת על תכנית הורי"ם



בין התוצאות שהוצגו לעיל בולט במיוחד הממצא המתייחס לטרנסנדנטיות ומשמעות. ממצא זה מתייחס ליכולת של האם להקנות משמעות קוגניטיבית או רגשית לגירויים שהילד נחשף אליהם, וליכולתה ליצור הרחבה (טרנסנדנטיות). כלומר, ללמוד על תכונות והיבטים שונים של הדברים שאליהם מתייחסים, שהם מעבר להתנסות החושית המידית ומעבר לסיפוק הצרכים. בקבוצת הביקורת רק 9% מההזדמנויות ליצור אירועי תיווך של טרנסנדנטיות ומשמעות נוצלו על ידי האימהות, ואילו בקבוצת הניסוי - 62%. פערים משמעותיים נמצאו גם ביכולת ליצור תקשורת עם הילד מתוך כוונה והדדיות (67% בקבוצת הניסוי לעומת 38% בקבוצת הביקורת), וביכולת לתווך רגשות ולתת לילד חיזוקים מתאימים עם הסברים על מה הוא קיבל את החיזוק (68% בקבוצת הניסוי לעומת 32% בקבוצת הביקורת).

בחלק האיכותני של ההערכה המעצבת, בוצע ריאיון של החוקרת עם 34 האימהות של קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת, אשר נשאלו עד כמה הן רואות עצמן אחראיות להתפתחות הילד. נמצא כי אימהות מקבוצת הניסוי מייחסות את התפתחות הילד להשקעה חינוכית ישירה שלהן או של האב בילד (למשל "השקענו בו", "האב משחק אתו ומלמד אותו") ואילו אימהות מקבוצת הביקורת מייחסות את התפתחות הילד לגורמים שמחוץ לבית (לדוגמה "למד מאחרים", "קונים לו צעצועים").

4. שינויים בדימוי העצמי של ההורה

הירשפלד ולוז (1996) ערכו מחקר במטרה לברר אילו שינויים חלו בעמדותיהן של האימהות שהשתתפו בתכניות הור"ם. 321 אימהות התבקשו לדרג את עצמן בתום שנה של השתתפות בתכנית על סולם בן שבע דרגות, לגבי עמדותיהן בנושאים מגוונים בתחילת התכנית ובסיומה, ועד כמה הן מייחסות את השינויים לתכנית. 17 מדדים נבחנו ורוכזו בחמש קטגוריות: יחס האם כלפי הילד בגיל הרך שהשתתף בתכנית, יחס האם כלפי אחיו הבוגרים ממנו, תפיסת האם את עצמה כאדם בעל יכולת, איכות האינטראקציה עם בן הזוג, מידת מעורבותו בחינוך הילדים, והפתיחות לצורך שירותים בקהילה. לוח 1 להלן משווה בין אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי (ציון 7) לפני התכנית ובסיומה.

לוח 1: אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי בשינויי עמדות, לפני התכנית ואחריה

הקטגוריות והמדדים שנבדקו	אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מקסימלי (7) לפני השתתפות בתכנית	אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מקסימלי (7) לאחר שנה של השתתפות בתכנית	רמת מובהקות

1. התייחסות האם לילד עמו היא משתלמת בתכנית:

א. מידת הכבוד והערכה כלפי הילד	31.1%	68.5%	$p < 0.001$
ב. מידת סבלנות כלפי הילד	27.7%	50%	$p < 0.001$
ג. מידת היוזמה של האם לפעילות עם הילד	15.4%	46.6%	$p < 0.001$
ד. המידה בה האם מאפשרת לילד להפעילה במשחקים	20.6%	50.9%	$p < 0.001$
ה. מידת ההקפדה על הצבת גבולות ברורים לילד	19.9%	42.2%	$p < 0.001$
ו. מידת היכולת של האם ליהנות ממשחק עם ילדה	23.5%	58.4%	$p < 0.001$

2. התייחסות האם כלפי הילדים האחרים:

א. סבלנות לשחק עמם	14.9%	38.9%	$p < 0.001$
ב. סבלנות כללית כלפי חינוך ילדים	10.8%	28.2%	$p < 0.001$
ג. עידוד הילדים ליזום פעילויות חינוכיות	18.3%	38.6%	$p < 0.001$

הקטגוריות והמדדים שנבדקו	אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מקסימלי (7) לפני השתתפות בתכנית	אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מקסימלי (7) לאחר שנה של השתתפות בתכנית	רמת מובהקות

3. תפיסת האם את עצמה כאדם לומד ובעל יכולת:

א. יכולת תכנון פעולות חינוכיות	13.6%	41.5%	$p<0.001$
ב. תחושה של תרומה לחינוך הילדים	9.2%	48.2%	$p<0.001$
ג. יכולת להתמודד עם תסכול בחינוך ילדים	11.9%	32.8%	$p<0.001$
ד. יכולת להתמודד עם קשיים וכישלונות בחיי ההורה	16.5%	30.5%	$p<0.001$
ה. סקרנות ההורה ללמוד בתחומים שאינם קשורים לתחום הגיל הרך	29.3%	44.9%	$p<0.001$
ו. סקרנות ההורה ללמוד על חינוך הגיל הרך	29.6%	60.4%	$p<0.001$

4. איכות האינטראקציה בין בני הזוג בנושא חינוך ילדים:

א. המידה בה נוהגת האם לשוחח עם בן הזוג על חינוך הילדים	26.1%	53.2%	$p<0.001$
ב. הערכת בן הזוג את יכולת האם לחנך	29.2%	58.3%	$p<0.001$
ג. נכונות בן הזוג להתאמץ ולהשקיע בחינוך הילדים	15.4%	35.6%	$p<0.001$
ד. ידיעתו של בן הזוג כיצד לחנך ילדים	22.0%	38.9%	$p<0.001$

5. מאפייני צריכת שירותים קהילתיים:

א. מעורבות האם בפעילות קהילתית	6.5%	12.2%	$p<0.001$
ב. מידת הנוחות שחשה האם לפנות לשירותי בריאות ופסיכולוגיה בקהילה	25.7%	41.2%	$p<0.001$
ג. ראיית האם את השירותים הרפואיים/קהילתיים כעוזרים	27.8%	42.9%	$p<0.001$

בכל המשתנים שנבדקו חלה עלייה משמעותית (יותר מפי 2) במספר האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי בסיום התכנית. כל התוצאות היו מובהקות סטטיסטית ($p < 0.001$).

מהתוצאות עולה כי בקטגוריה של שינויים בעמדות של האם כלפי הילד שאתו היא משתלמת בתכנית, בולטת במיוחד העלייה באחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי במשתנה - 'מידת היוזמה של האם לפעילות עם הילד' וכן במשתנה 'יכולת הקפדה על הצבת גבולות ברורים לילד' ובמשתנה - 'מידת היכולת של האם ליהנות ממשחק עם ילדה'.

הקטגוריה התייחסות האם לילדיה האחרים, בדקה עד כמה שינתה האם את התייחסותה לילדיה הבוגרים. בקטגוריה זו בולטת במיוחד העלייה באחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי במשתנה של סובלנות כללית כלפי חינוך הילדים. ראוי לציין כי בקטגוריה זו המתייחסת לאחים הבוגרים (שבזמנו לא היו מושא התייחסות ישיר בתכנית), בכל משתני הקטגוריה, אחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי היה נמוך יחסית בהשוואה לילדים שכן השתתפו בתכנית, אך גם במשתנים אלה העלייה הייתה מאוד משמעותית.

הקטגוריה השלישית מתייחסת לשינויים בדימוי העצמי שחלו אצל האם כאדם בוגר. כאן בולטת במיוחד העלייה באחוז האימהות שנתנו לעצמן ציון מרבי במשתנה שבדק את תחושת האם על תרומתה לחינוך הילדים - 9% בקבוצת הביקורת לעומת 48.2% בקבוצת הניסוי. כמו כן בולטים גם השינויים במשתנה שבדק את תחושת האם שהיא מצליחה להתמודד עם תסכולים בחינוך הילדים וכן במשתנה שבדק את סקרנותה להמשיך ללמוד בנושאים של חינוך ילדים.

הקטגוריה הרביעית מתייחסת לשינויים שחלו באיכות האינטראקציה בין בני הזוג. על אף שהתכנית בזמנה שירתה בעיקר את האימהות, מהתוצאות עולה כי חלו שינויים משמעותיים בשיח החינוכי בין בני הזוג, בהערכה של בן הזוג את האם, ובנכונותו של האב להשקיע יותר בחינוך. הקטגוריה החמישית בדקה את מידת הפתיחות של האימהות לצורך שירותים נוספים בקהילה. גם כאן, בכל המדדים הייתה עלייה משמעותית.

5. השפעת התכנית על משפחות שאחד ההורים בהן הוא נפגע סמים

בשנים 2004-2006 נערך פרויקט מיוחד של התכנית הור"ם - קו הזינוק. פרויקט זה פעל בקרב הורים נגמלי סמים, יהודים וערבים, מארבעה יישובים שונים. הוא נעשה בשיתוף פעולה עם היחידה לטיפול בהתמכרויות של משרד הרווחה, הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול והמוסד לביטוח לאומי - הקרן למפעלים מיוחדים. המחקר המלווה לתכנית קו הזינוק למשפחות של נגמלי סמים הוזמן על ידי ביטוח לאומי (סנטו, 2008). השתתפו בו 69 משפחות בשני מחזורים. צופות שקיבלו הכשרה מיוחדת באו לבתים ודירגו את המשפחות לפי 41 משתנים שקובצו לארבע קטגוריות מרכזיות: תפקוד הילד, תפקוד האב, תפקוד האם ותפקוד המשפחה כמערכת. נמצא כי כשהתכנית נמשכה כשנה, היה בכל המדדים המסכמים שיפור משמעותי בסוף התכנית יחסית לתחילתה. כשהתכנית נמשכה כחצי שנה, השיפור במדדים שמסכמים

את תפקוד האם, את תפקוד המשפחה כמערכת ואת תפקוד הילד היו מובהקים סטטיסטית, ואילו במדדים המסכמים את תפקוד האב חל שיפור, אך הוא לא היה מובהק סטטיסטית.

השיפור המשמעותי והמובהק ביותר נרשם במדדים האלה: בקטגוריה של תפקוד הילד - פעלתנותו, הקשר שלו עם הזולת, תגובותיו לקושי ולתסכול, אלימות בין הילדים וחרדה של הילדים מהורים; בקטגוריה של תפקוד האם - הדימוי העצמי שלה, מעורבותה בפעילות עם ילדי המשפחה, תיווכה במשחק, הצבת גבולות ומצבה הרגשי; בקטגוריה של תפקוד המשפחה - התייחסות ההורים לכלל הילדים, שמירה על כללי בטיחות, הפחתת חרדה של הילדים מפני הוריהם והפחתת רמת האלימות בין ילדים.

בוגר תכנית 'קו הזינוק', מכור ואסיר לשעבר, אב לילדים, היטיב לבטא את השינויים שהוא עבר בעקבות התכנית, וכך הוא אמר: "רק אחרי שהתנקיתי (נגמלתי), גיליתי שיש לי שלושה ילדים. אבל אז לא ידעתי מה לעשות אתם. התכנית נתנה לי ידע, מודעות וכלים. אני נותן ומתחזק. אני מתחזק ורוצה לתת עוד".

עלות התכנית, איגום משאבים והכדאיות הכלכלית: עלות ההשתתפות של משפחה בתכנית הור"ם היא כ־7,000 ₪ לשנה לכל המשפחה. מכיוון שהתכנית מקדמת את ההורים ואת כל ילדיהם, הרי בחישוב של חמש נפשות במוצע למשפחה, העלות הריאלית לנפש היא כ־1,400 ₪ בשנה בלבד. בכמה מקרים הציב בית המשפט את ההשתתפות בתכנית הור"ם כתנאי לאי-הוצאת הילדים מהבית. לכן ניתן להשוות את עלות ההשתתפות בתכנית לעלות החזקת ילד בסיודור חוץ-ביתי, כגון משפחות אומנה, פנימייה חינוכית, פנימייה שיקומית או פנימייה טיפולית. עלות החזקת ילד בפנימייה מגיעה עד לכ־100,000 ₪ בשנה (בר, 2017), והשהייה הממוצעת של ילד בפנימייה היא כארבע שנים (שוורץ, 2005). מהמחקרים שליוו את תכנית הור"ם עולה כי ההשתתפות בה מגדילה את רמת ההתפתחות של הילדים, משפרת את סיכוייהם להשתלב במסגרות החינוך ולפיכך גם מובילה להפחתת נשירה עתידית מהן ולצמצום בבעיות חברתיות עתידיות. לכן, למרות הנטייה לחשוב שהשקעה של כ־7000 ₪ לשנה במשפחה היא השקעה יקרה יחסית, דווקא השיקולים הכלכליים מצביעים על כך שכדאי להשקיע בתכניות בקהילה אשר מטפחות את המשפחה כולה, כגון תכנית הור"ם.

דין ומסקנות

הניסיונות לטפח את הגיל הרך באמצעות ההורים אינו דבר חדש. בארץ וגם בעולם כבר יש לכך תקדימים שונים. לדוגמה, באוסטרליה, שוודיה, גרמניה, בריטניה, ובמדינות רבות אחרות ב־OECD יש מדיניות מוגדרת וידועה לטיפול בגיל הרך, והן משתמשות בכלים שונים למימון החינוך בגיל הרך ולפיקוח עליו (ויסבלאי וורגן, 2015). כאמור, לאחרונה אנחנו מתבשרים על התקדמות משמעותית בהקמת רשות לאומית לגיל הרך ולמשפחה גם בישראל שתכלול מדיניות לאומית

סדורה וארוכת טווח להשקעה וטיפול בגיל הרך בישראל, תגדיר סדרי עדיפויות בנושא, ותחבר בין גורמים שונים המעורבים בטיפול וחינוך ילדים בגיל הרך (ספר החוקים, 2017). על רקע זה, הנה כמה מוקדים לאסטרטגיות ולאתגרים שיש להיערך אליהם כדי לתת מענים חברתיים ולימודיים הולמים שהיעד שלהם הוא ההורים:

1. פיתוח יותר שירותים ותכניות שמכוונות למשפחה ולא רק למסגרות חינוך: במאמר זה

הובאה הטענה, כי כדי לשפר את הישגי התלמידים יש לטפח את הרקע הביתי, וכי העבודה עם משפחה, במיוחד בסביבתה הטבעית, שונה מהעבודה החינוכית עם קבוצת תלמידים הלומדת על פי חוק חינוך חובה. לכן יש לפתח מגוון תכניות ייעודיות, שיתאימו לאופי ולצרכים המגוונים של אוכלוסיות ההורים, ויפתחו את מודעותם של ההורים לתפקידם, לאחריותם ולמשאבים שברשותם. במקביל, יש לחזק את הליווי המחקרי אחרי תכניות אלו ולבחון את התאמתן לאוכלוסיות יעד שונות, ויש לחזק את המנגנונים בהם ניתן להטמיע תכנית שעמדה במבחנים מקובלים כדי שלא תישאר בגדר פרויקט חיצוני.

2. קידום חקיקה ומדיניות לאומית מכוונת שיסדירו את זכאות ההורים לקבלת הדרכה, יעוץ

והכוונה לפי בחירתם, תוך בניית מגוון דרכים להטבה. אפשר ללמוד על כך מארצות שונות של OECD שמיישמים כיום מגוון דרכים לעידוד ההורים לצרוך שירותים. במאמר הוזכרו אופציות מימון משני סוגים שונים. האחד, הקלה במס, החזרי מס, קצבאות או שוברים. השני, פתיחת מרכזים ציבוריים ותכניות שבהם החינוך והטיפול ניתנים בחינם או בסבסוד נדיב.

3. הנגשת התכניות לאופי ולצרכים של אוכלוסיות שונות: יש הורים שכבר יש להם

מודעות ומוטיבציה לצרוך שירותים. מן הסתם, הורים אלה יחפשו באופן אקטיבי את השירותים שהקהילה מציעה. לעומתם, יש הורים חסרי מודעות או מוטיבציה לצרוך את השירותים שהקהילה מציעה, שלא פעם נוטים להסתגר, ושאינם יוזמים קשר עם הגורמים המטפלים, אך דווקא הם אלו שזקוקים לעזרה. להורים מסוג זה ראוי לבנות תכניות התערבות אישיות ובונות כוחות שמטרתן, בין השאר, לעורר אמון ולעודד לצרוך שירותים. לתכניות המתבססות על כניסה למשפחה (כמו תכנית הור"ם) יש יתרונות רבים. באמצעות תכניות אלה אפשר לחזק את התא המשפחתי בסביבתו הטבעית, ולעבוד עם כל בני המשפחה במסגרת תומכת ומכבדת, ובתוך כך, אט-אט, לפתח גם מעורבות גדולה יותר בקהילה. הדרך הנכונה להתייחס לתכניות כאלה היא לראותן כ"טיפול נמרץ" הניתן למשפחה לזמן מוגבל, טיפול נמרץ שמטרתו לבנות את האמון של המשפחה על מרכיביה השונים בכוחותיה הרדומים, ואז גם לעורר אותם ולעודד את המשפחות לצרוך וליהנות ממגוון השירותים הטיפוליים והתרבותיים שהקהילה מציעה גם מחוץ למסגרת הביתית האינטימית. בהדרגה ניתן להציע למשפחות סל שירותים ותכניות לאורך כל חיי האדם (לא רק לגיל 0-3) שיהיה ניתן לבחור ממנו לפי צורכיהם.

ואולם כדי שיהיטפול הנמרץ ימצא את מרב יעילותו, צריכה להיות מערכת תומכת רב־מקצועית שממשיכה את העבודה ואת השינויים שהושגו.

4. התייחסות לתכניות התערבות במשפחה כזרוע מניעתית של נותני השירותים בקהילה

וכחליה מקשרת ביניהם: כבר לא מעט אנשי מקצוע כיום (ביניהם פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, אנשי חינוך ואנשי בריאות) מתמחים בקידום היבטים ספציפיים בתפקודו של האדם, אך לא פעם הקשר בין נותני השירותים השונים רופף. ועל כן, בבסיס תכנית המעמידה את המשפחה במרכז, צריכה גם להיבנות תרבות חדשה של עבודה רב־מקצועית.

תכנית הור"ם היא דוגמה הממחישה כיצד הדרכה ביתית שהיא חלק ממרקם השירותים בקהילה, יכולה להוות זרוע מניעתית של השירותים הטיפוליים השונים בקהילה, רקמת חיבור טבעית ביניהם וזרז לחיזוק מערך משולב של שירותים קהילתיים. התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית בתחום **החינוך**, משום שהיא עוסקת במימוש היכולת המנטלית הפוטנציאלית של הילד, בהגדלת המוטיבציה ללמוד, לדעת ולהבין, בהקניית כלים להתמודדות עם רכישת ידע ובהגדלת רמת הציפיות האישיות. במידת הצורך, התכנית יכולה להצביע על הצורך בחיזוק כישורי למידה של ילדים נזקקים כבר מהגיל הרך, התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית של תחום **הבריאות** משום שהיא מתמקדת בקידום תחומי ההתפתחות השונים של הילד, ובתוך כך היא יכולה לסייע באיתור וטיפול בקשיים התפתחותיים קלים אם הם מתגלים. התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית של נושאי **הפסיכולוגיה** משום שהיא מתמקדת בחיזוק הקשר בין ההורה לילד, קידום הבריאות הנפשית, חיזוק יכולת התפקוד האישי והדימוי העצמי, וטיפול היכולת לבניית קשרים בין־אישיים. במידת הצורך ניתן באמצעותה להמליץ להורים לקבל עזרה וייעוץ. ולבסוף, התכנית יכולה להיות זרוע מניעתית של שירותי **הרווחה**, באשר היא עוסקת במניעה של בעיות חברתיות של ילדים בסיכון, כגון ילדים הגדלים במשפחות מצוקה, נפגעי סמים ועוני. יתרה מזאת, משום שהתכנית מתבססת על יישוג (reaching out), היא מציפה באופן טבעי בעיות שעולות במשפחה וצריכות לקבל מענה רב־תחומי. וכך, אט-אט נבנים דפוסי עבודה משותפים בין נותני השירותים השונים. על רקע יתרונות אלו יש לציין, כי כבר בשנות ה־80 של המאה הקודמת פיתחו בוגרות תכנית הור"ם ביישובים שונים בארץ (כמו בקריית גת, בטירת הכרמל ובפרדס חנה), מסגרות רב־תחומיות לילד ולמשפחה, ומגמה זו מתבססת ומתרחבת מאז ביישובים רבים נוספים.

5. הכשרת אנשי מקצוע בנושאי עבודה עם הורים: מן האמור לעיל עולה גם כי יש צורך

להכשיר אנשי מקצוע בנושאי עבודה עם הורים ושיתופי פעולה רב־מקצועיים, תוך הקניה של גישת התערבות סלוטוגנית (הממוקדת בחיזוק הכוחות). הדבר אמור גם לגבי פיתוח מקצועי של עובדי מערכת החינוך ומערכת הרווחה, וגם לגבי חייב סטודנטים הלומדים במגמות חינוך וטיפול ללמוד קורס חובה בנושא עבודה עם משפחות. גם בנושאים אלה יש, כמובן, צורך בהרחבת החקיקה כך שתסדיר נושאים כגון החובה למסירת מידע

רלוונטי להורים, מפגשים שוטפים בינם לבין מערכת החינוך, שיתוף הורים בהחלטות מרכזיות הנוגעות לילד, מחויבות הורית ועוד (גרינבאום ופריד, 2011).

6. עדכון, הרחבה ופיתוח השירותים הקיימים לילד ולמשפחתו, ולא רק לילד. לצד בניית

תכניות ייעודיות לגיל הרך ולמשפחה, אתגר נוסף הוא לעדכן ולהרחיב את המוסדות החינוכיים הקיימים (מועדוניות, פנימיות, בתי ספר וגנים) כדי שיהיו מכוונים לא רק לילד, אלא גם ולמשפחתו. דוגמה ליעד מסוג זה שיש בו כבר ניצנים של שינוי בשטח: הזכרתי כי בשנים הראשונות לאחר הקמת המדינה הייתה המגמה להוציא ילדים מהבית לפנימיות, ואילו המגמה היום היא לא לנתק את הילד מהעורף המשפחתי והקהילתי. אבל דווקא נוכח המגמה להחזיר ילדים לקהילה או נוכח המגמה לשבץ אותם במועדוניות עד שעות הערב, מתחזק הצורך לבנות תכניות שמחזקות את המשפחה עצמה ומקנות לה ידע כיצד ליצור לדור הצעיר תנאי גדילה בריאים, ראויים ומעשירים, וכיצד לאפשר למשפחה ליהנות מתהליך גידול הילדים.

אין האמור לעיל מבקש להיכנס לוויכוח אם המדיניות של הוצאת ילדים בישראל עושה מספיק מאמצים להשאירם בבתיהם. מדיניות ההוצאה של ילדים מביתם שונה במדינות שונות. כך לדוגמה, במדינות צפון אמריקה, בריטניה ואוסטרליה - הוצאת ילדים בכפייה נרחבת יותר, ואילו במדינות מערב אירופה - צרפת, גרמניה, בלגיה ושוודיה, ילדים מוצאים מהבית רק במקרים קיצוניים ומספרם קטן עד זעום, וגם אז - רק אחרי ניסיונות של עבודה עם כל בני המשפחה לשימור הילד בתוכה (פרץ, 2003). כמו כן, גם אין האמור לעיל מרמז כי כדאי להתחיל לסגור את הפנימיות. אבל נוכח הצורך לחזק ולא להחליש את הקשר בין הילד ומשפחתו, מוצע כאן כי הפנימיות לסוגיהן תפתחנה את עצמן, ובמקום להיות מוסדות המכוונות לילדים שמוצאים מן הבית, הן תהפוכנה להיות מוסדות המכוונים לילד ולמשפחתו. ברור מאליו שיהיה צורך להקפיד שילדים שמוצאים מהבית יסודרו בפנימיות שאינן רחוקות גיאוגרפית מבית משפחתם, להכשיר את צוותי הפנימיה לעבודה עם הורים ועם המשפחה הרב־גילית בסביבתם הטבעית, ולאפשר להסב ביתר גמישות תקציבים להדרכות בקהילה. כדי להתמודד עם המרכיב הביתי כדאי לעשות בהדרגה אותו סוג שינוי גם לגבי מוסדות החינוך האחרים, כמו גנים ובתי ספר.

7. איגום תקציבים: תקציבים לא מעטים שניתן לנייד אותם קיימים במסגרות שונות בקהילה,

גם ביישובים דלי אמצעים. יישוב שהגופים המקצועיים בו (חינוך, רווחה, בריאות, תרבות וכולי) יפעלו בשיתוף פעולה, יוכל לאגם את המשאבים העומדים לרשותו ולכוון אותם בצורה יעילה למטרות שעליהם הוא יחליט.

סיכום

שינוי במגמה והטמעת תכניות חדשות במערכת אינם תהליכים קצרים ופשוטים. אך נראה שהתקופה מתאימה לרפורמה מסוג זה. היא מתבססת על הצורך ועל המודעות ההולכים וגדלים בציבור, על הכדאיות הכלכלית והחברתית, על הניסיון אשר נצבר בתכניות הור"ם ובתוכניות אחרות הפועלות בקהילה, ועל המועצה החדשה לגיל הרך המתוכננת לקום ואשר מרמזת על סיכויי ריאלי שהרפורמה אכן תקרה.

אין רק דרך אחת שבה אפשר לבסס את השינוי. הצגתי בפרוטרוט את תכנית הור"ם, אבל, כמובן, בשטח יש עוד תכניות ומגוון בעלי תפקידים שונים העוסקים בטיפול הורים וילדיהם בגיל הרך. ובכל זאת, אם אסכם את התרומה של תכנית הור"ם, היא מציעה שילוב ייחודי עם היבטים אחדים, בהם: התבססות על גישה תיאורטית המתורגמת למתודולוגיה מובנית ומודולרית, אשר רואה כל מערכת, ובכלל זה כל אדם, כישות לומדת ומשתנה; מתן מענה לכל תחומי ההתפתחות - הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים, המוטוריים והשפתיים; ניסיון ביישום התכנית כקטליזטור לאיגום משאבים בקהילה ושותפויות רב־מקצועיות; תוצאות מחקריות המראות כי יש קשר בין ההשתתפות בתכנית ובין הישגים טובים יותר ברמת ההתפתחות של הילדים ובעמדות החינוכיות של ההורה כלפי הילד וכלפי עצמו וגם מתן שירות בדרך של יישוג (reaching out) לאוכלוסיות יעד מגוונות, בהן: אוכלוסייה שיש לה אמצעים לקדם את ילדיה, אוכלוסייה הזקוקה לסבסוד ציבורי, אוכלוסיות בעלת אפיונים תרבותיים מיוחדים (כגון: חרדים, עולים חדשים, בני מיעוטים), אוכלוסיית מצוקה וסיכון חברתי (כגון: משפחות נפגעות סמים, משפחות רב־עוייתיות, משפחות חד־הוריות נזקקות), ומוסדות חינוכיים (כגון מעונות וגנים).

לסיכום ניתן לומר כי הורים המבינים את עולמו של ילדיהם ויודעים כיצד להעסיק אותם, ייהנו יותר מתהליך גידולם. ילדים שיקבלו כבר מרגע לידתם את הכלים החשובים להתפתחותם, יהיו ילדים מאושרים ומפותחים יותר. ילדים מאושרים ובעלי כישורים מפותחים יהיו אזרחים מועילים לחברה. חברה שתשכיל לבנות דפוסים של שיתוף פעולה ושל כבוד לאחר תהיה חזקה מבחינה חברתית, ואם היא תשכיל להשקיע בטיפול הדור הצעיר בתקופה האפקטיבית ביותר להתפתחותו (מלידה ובמהלך הגיל הרך), היא תשפר את ההון האנושי שלה ותהיה חברה מבוססת יותר גם מבחינה כלכלית.

נראה שמילות הסיכום הטובות ביותר לדברים שנאמרו עד כה הם דבריה של הגב' לאה מוצרי, אם ברוכת ילדים שגדלה בשכונת התקווה, הייתה בעברה מדריכה בתכנית הור"ם וכיום יקירת העיר תל אביב. בתחילת פעילותה של תכנית הור"ם בשכונת התקווה אמרה לאה מוצרי את הדברים האלה למעצבי מדיניות חינוכית-חברתית שבאו לצפות בעבודתה: "כשאנו באים לראשי האוניברסיטה ושואלים אותם מדוע ילדינו אינם מתקבלים לאוניברסיטה או למחלקות יוקרתיות בה, הם עונים לנו: פנו למורים בתיכון, כי כבר אז הם התקשו. כשאנחנו שואלים את

מנהלי התיכונים אותה שאלה, הם אומרים לנו שכבר ביסודי הילדים לא כל כך הצליחו. כשאנחנו שואלים את מנהלי היסודי - הם מפנים אותנו לגנים. וכשאנחנו שואלים את הגננות הן אומרות לנו: מה אתם רוצים, כבר מהבית הם באו ככה. אז - תנו לנו את הכלים!"

מקורות

אור נוי, א' (2004). **דוח מסכם לעשר שנות מחקר מעקב על ילדי מכורים לסמים: 1995-2004. הערכת התפתחותם והתנהגותם של ילדים ומתבגרים אשר נולדו לאמהות או אבות מכורים לסמים בהתייחס למעמד החברתי כלכלי והסביבה בה הם גדלו.** מוגש לרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול, ירושלים. המעבדה לטרטולוגיה, הפקולטה לרפואה של האוניברסיטה העברית והדסה והמכון הירושלמי להתפתחות הילד. משרד הבריאות.

אנדבלד, מ', ברקלי, נ', גוטליב, ד', ופרומן א' (2012). **ממדי העוני והפערים החברתיים: דוח שנתי 2011.** ירושלים: המוסד לביטוח לאומי - מנהל המחקר והחינוך.

ארז, ת' (2012). הורים כמשאב בהתפתחות בריאה של ילדים ובני נוער - סקירת ספרות מחקר. בתוך ר' כהן, וד' הופשטטר (עורכות). **בשביל הורים.** תל אביב: המועצה הציבורית להורים בישראל.

ארזי, ט', שר, נ', ויסמן, מ' (2016). **תכנון התערבות עם משפחות: סקירת ספרות, לקחים ותובנות. מסמך רקע לקראת מיסוד התערבות מתוכננת עם משפחות בשירותי הרווחה.** ירושלים: מאיירס-ג'ינט-ברוקדייל - המרכז למערכות תומכות איכות, בשיתוף עם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.

אריקסון, א"ה (1976). **ילדות וחברה.** תל אביב: ספריית פועלים.

בן עמי, א' (ללא שנה). **סקירה משווה: חינוך חינוך לגיל הרך.** ירושלים: מכון ון ליר. נדלה מתוך: www.vanleer.org/il/sites/files/

בר, א' (2017). **מסגרות רווחה חוץ ביתיות לילדים ונוער - אופן התקצוב ותמחור עלויות.** מוגש לוועדת העבודה, הרווחה והבריאות. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע, המחלקה לפיקוח תקציבי.

גזית, א' (2006). **עוני וחינוך בישראל - סקירת ספרות 1990-2005.** ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

גרינבאום, ז"צ, פריד, ד' (עורכים, 2011). **קשרי משפחה - מסגרת חינוך בגיל הרך (ג-ג). תמונת מצב והמלצות.** ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

דברת, ש' (2005). **התכנית הלאומית לחינוך - "כי לכל ילד מגיע יותר"**. (דוח ועדת דברת). ירושלים: הוצאת כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.

דוח הביטוח הלאומי 2013: **ממדי העוני והפערים החברתיים. דוח שנתי**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון. כס"ז התשע"ה, נובמבר 2014.

הירשפלד, ש', לוז, א' (1991). **שינויים בקרב משתתפות בתכנית הורי"ם - מחקר ניתוחי תרומות של התכנית על בסיס מדדים ייחודיים** (לשימוש פנימי). גבעתיים: הוצאת תכנית הורי"ם

הלר, א' (2002). **דוח וסקירה על התפתחות הפערים החברתיים בישראל בעשרים השנים האחרונות - תקציר**. דוח ביניים של ועדת חקירה פרלמנטרית בנושא הפערים החברתיים בישראל שפעלה בשנים 2001-2002 בראשות חבר הכנסת רן כהן. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת. נדלה מתוך <http://www.knesset.gov.il/committees/heb/docs/gap15-4.htm>

ואזן-סירקון, ל', רותם, ר', בן רבי, ד' (2016). **דוח מחקר - גיל הניקות בישראל: צרכי הילדים וההורים, שירותים ומדיניות**. ירושלים: אשלים.

ויסבלאי, א', וורגן, י' (2015). **מדיניות ציבורית בתחום החינוך בגיל הרך - סקירה משווה**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וורגן, י' (2009). **עוני והישיגים לימודיים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. נדלה מתוך <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02356.pdf>

חובב, ח' (2007). **עוני והדרה חברתית בישראל ובמדינות האיחוד האירופי: מבט השוואתי**. ירושלים: המרכז הישראלי לקידום צדק חברתי.

חוק הכשרות המשפטית והאפוסטרופוסות תשכ"ב-1962, פרק שני, סעיף 15. נבו הוצאה לאור בע"מ, המאגר המשפטי הישראלי.

טרנר, ח' (2014). **הורים ממנפים הישגים**. תל-אביב: סטימצקי.

כהן, ר' (2015). יש הורים להצלחה: השפעתם של הורים על למידה ותעסוקה. בתוך: ע' בסוק (עורך): **גדיש**, טו, 47-58.

כהן, ר' (2009). העצמת הורים - דרך המלך למניעת סיכון לילדים ובני נוער. **עט השדה**.

כהן, ל' (1993). **מעקב אחרי אימהות בוגרות תכנית הורי"ם ביישובי המועצה האזורית שדות הנגב**. דוח פנימי. גבעתיים: תכנית הורי"ם.

לוז, א' (1988). **יישום עקרונות בסיסיים, גישות והדגשים בתכנית הורי"ם**. גבעתיים: הוצאת מכון הורי"ם. לשימוש פנימי.

לוז, א' (1994). **להתמודד וללמוד - הרקע התיאורטי של תכנית הור"ם**. גבעתיים: הוצאת מכון הור"ם. לשימוש פנימי.

לוז, א' (1996) (מהדורות קודמות: 1984, 1988, 1990, 1992). **תכנית הור"ם - העשרה וטיפול מראשית החיים**. גבעתיים: הוצאת אגף שח"ר (שרותי חנוך ורווחה) במשרד החינוך ומכון הור"ם. לוז, א' (1996). **מרק"ם - מערכת רב-מקצועית לקידום המשפחה**. גבעתיים: הוצאת מכון הור"ם.

לוי, מ' (1998). **בדיקת השפעתה של תכנית להתערבות מוקדמת בגיל הרך (תכנית הור"ם) על התפתחות הילד**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך במדעי הרפואה בבית הספר לרפוי בעיסוק של אוניברסיטת ירושלים. ירושלים: האוניברסיטה העברית. מינושין, ס' (1984). **משפחה ותרפיה משפחתית**. תל אביב: רשפים.

מינקוביץ, א', דיוויס, ד', באשי, י' (1977). **הערכת הישגים החינוכיים בבית הספר היסודי בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

סמילנסקי, ש', שפטיה, ל', פרנקל, ח' (1976). **התפתחות שכלית בשתי קבוצות מוצא. ממצאים מהמחקר הירושלמי על גדילה והתפתחות תינוקות מלידה עד גיל 4**. ירושלים: מכון סאלד.

סנטו, י' (2008). **פרויקט הור"ם נפגעי סמים. דוח 126**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מפעלים מיוחדים, האגף לפיתוח שירותים, מנהל המחקר והתכנון.

ספר החוקים, (2017). **חוק המועצה לגיל הרך, התשע"ז-2017**. ירושלים: הכנסת. נדלה מתוך: http://www.knesset.gov.il/20/law_20/Isr.390426_pdf

עוני והדרה חברתית בהשוואה למדינות האיחוד האירופי. נדלה מתוך: http://www.cbs.gov.il/publications11/rep_04/pdf/part02_h.pdf

פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת - סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר**. תל אביב: מכון מופ"ת.

פרץ, י' (2003). **בובה של ילדה: על מדיניות הגנת הילד בישראל**. בתוך: **חברה: כתב עת סוציאליסטי לענייני חברה, כלכלה, פוליטיקה ותרבות (8)**. הוצאת יסו"ד, יד טבנקין ואחרים.

קושר, ח' (2015). **ילדים בגיל הרך בישראל 2015**. תמונת מצב. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד בתמיכת קרן ברנרד ון ליר.

קליין, פ' (1985). **ילד חכם יותר - הגמשה שכלית בגיל הרך**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

קרומר-נבו, מ' (2006). **נשים בעוני: סיפורי חיים**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

רבינוביץ, מ', וסופר, ש' (ראש צוות) (2015). **המענה הציבורי לילדים בגיל הרך בישראל**. תמונת מצב. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

שהם לוז, א' (2004). - ארגון מידע במערכות מעולם ה"רוח" וה"חומר". חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

שהם לוז, א' (2006). **תכנית 'קו הזינוק' למשפחות נפגעות סמים והתמכרויות. סיכום הפרויקט עם הפנים לעתיד**. גמזו: הוצאת מכון הור"ם (פרסום פנימי).

שהם לוז, א' (2016). **מעבר לחומר ולרוח - ארגון מידע כמפתח להבנת המציאות**. ירושלים: הוצאת אשנב. מהדורה אלקטרונית - כפר סבא: הוצאת איפבליש.

שהם לוז, א' (2017). **נפלאות התפתחות הילד - לגלות, להתפעם, להעשיר וליהנות**. ספר זה עומד לצאת לאור בקרוב.

שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. הוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד.

שינוול, מ', כהן, ח', ברוך, ע', וצוות משרד החינוך בהובלת נגר, ג' (2015). **טיפול ומיצוי ההון האנושי בישראל - מערכת החינוך כמנוע לשילוב כלכלי-חברתי של החברה הערבית**. ירושלים: המועצה הלאומית לכלכלה - משרד ראש הממשלה, משרד החינוך, והרשות לפיתוח כלכלי של המיעוטים - המשרד לשוויון חברתי.

שפטיה, ל' (1989). **הערכה מעצבת של תכנית הור"ם (דוח פנימי)**. ירושלים: הוצאת מכון סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

Begley, S. (1996): Your Child's Brain, *Newsweek*, Feb. 19, 1996, p.40-46.

Berliner, D.C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School-Factors and School Success*. Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Arizona State University.

Retrieved 18.3.13 from <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. I: Attachment. New-York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vol. III: Loss, sadness and depression. New-York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1975): Is Early Intervention Effective? In: M. Guttentag & E.L. Struening (Eds.): *Handbook of Evaluation Research 2*, 519-603.

Camilli, G., Vergas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3): 579-620.

Coleman J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated with Poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416.

Hale, B. (Baroness Brenda Hale of Richmond) (2006). Understanding Children's Rights: Theory and Practice. *Family and Court Review*, 44(3), 350-360.

Feuerstein R. (1980): *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.

Lewis, A. (1993). The Payoff from a Quality Preschool. Washington: (Wasjington Commentary Column), *Phi Delta Kappan*, 74(10), 748-749.

O'Connell, B. (2004). Introduction to the Solution-Focus Approach. In B. O'Connell & S. Palmer (Eds). *Handbook of Solution-Focus Therapy* (15th ed. Pp. 1-11). London: Sage.

Raffo, C., Dyson, A., Hall, D., Jones, L., and Kalambouka, A., (2007). *Education and Poverty: A Critical Review of Theory, Policy and Practice*. Manchester: Joseph Rowntree Foundation and University of Manchester.

Ramey Craig and all (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education. *Applied Developmental Science*, 14(1), 2-14.

Rogers, C. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In (ed.) S. Koch, *Psychology: A Study of a Science*. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context. New York: McGraw Hill.

Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., Gamori, M. (1991). *The Satir Model: Family, Therapy and Beyond*. Ca Application of the Satir Growth Model. Palo Alto: Science and Behavioral Books, Inc.

Van der Berg, S. (2008). *Poverty and Education*, UNESCO, The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE), Education policy series No. 10.

קידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של תלמידים בסיכון: הערכה של תכנית התערבות

ד"ר עינת ליכטינגר¹

תקציר

מחקר זה בא להעריך תכנית התערבות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של ילדים ובני נוער בסיכון. התכנית הופעלה על ידי מורים לתלמידים בסיכון במגוון כיתות וקבוצות למידה, ונבדקו 30 ביצועים שלה. לתכנית מבנה ייחודי ששם דגש על האוטונומיה והמעורבות של התלמידים בתהליך. המחקר בחן את המאפיינים המשותפים של התערבויות שנערכו לפי התכנית ואפיין את סוגיהן. נבחנו גם השינויים שיצרה התכנית וגורמים שתרמו להצלחתה או עיכבו אותה, במתודה של חקר מקרים מרובים. המחקר התבסס על ניתוח נתונים שאספו המורים בכיתותיהם לפני ההתערבות, במהלכה ובסופה, ועל ניתוח יומן החוקר שכתבו במהלך התכנית. העקרונות המשותפים של התכנית התמקדו בהעברת האחריות לתלמידים, מעבר הדרגתי מתיווך לעצמאות, חיזוק המוטיבציה והסתמכות על כוחה של הקבוצה ועל הקשר בין המורה לתלמידים. נמצאו חמישה סוגים של התערבויות שעסקו בתחומים לימודיים, רגשיים וחברתיים. ברוב ההתערבויות נוצר שינוי משמעותי ומקיף בתפקוד של התלמידים, אבל העדויות לגבי העברה של המיומנויות לסיטואציות אחרות היו חלקיות. מידת ההצלחה של התכנית הושפעה ממאפייני ההתערבות ומהסביבה שבה נערכה. המאמר בוחן את החשיבות של קידום תהליכי ויסות עצמי עבור תלמידים בסיכון ומציע כיוונים למחקרי המשך בתחום זה.

מילות מפתח: נוער בסיכון, ויסות עצמי, מוטיבציה, תכניות התערבות, מחקר הערכה.

1 החוג לחינוך מיוחד, התכנית לתואר שני בחינוך והוראה לתלמידים בסיכון ובהדרה והתכנית לתואר שני בחינוך לגיל הרך, מכללת אורנים.

מבוא

המפגש של מורים עם בני נוער בסיכון בכיתה הוא פעמים רבות טעון וגדוש צפיות. מורים שבחרים ללמד אוכלוסיות מצוקה, עושים זאת מתוך רצון לשפר את מצבם של התלמידים ולקדם חברה צודקת יותר. הם רואים עצמם כסוכני שינוי, גשר בין התלמידים לבין הידע והכוח החברתי הטמון בו (Merseeth, Sommer & Dickson, 2008).

עם זאת, פעמים רבות המפגש עם בני הנוער "האחרים" יוצר זעזוע אצל המורים ודורש שינוי בתפיסת העולם שלהם (Schultz et. al, 2008). קיימת השפעה הדדית בין המצוקה של בני הנוער לבין המצוקה של הצוות החינוכי שלהם. המורים חשופים לאורך זמן להתנהגויות לא נורמטיביות של התלמידים, ופועלים ללא הכשרה מספיקה וללא תמיכה מערכתית. הם מתקשים לעמוד בסטנדרטים ובדרישות של הסביבה, ופעמים רבות חווים תחושות מתמשכות של כישלון שעלולות להוביל אותם לתפקוד לקוי (Razer & Friedman, 2013).

האמונות ודרכי הפעולה של המורה משפיעות משמעותית על יכולתו להכיל את התלמיד (Carrington, 1999; Sparkes, & Glennerster, 2002). כדי להוציא תלמידים ממעגל של הדרה חברתית, יש צורך ב"איש חסד", מבוגר שייצור אתם קשר משמעותי (רוזנפלד, 1997). דמות זו יכולה וצריכה להיות המורה בבית הספר. מור (2006) מתווה כמה עקרונות להוראה של בני נוער בסיכון: קשר המבוסס על יחסי דאגה ותמיכה קבועים, הכרה בחוויות של הילד, מתן הזדמנויות לפעילות וציפייה מהתלמיד להישגים. הוראה כזו המשלבת תמיכה, הבניה וגבולות ברורים יכולה לשפר משמעותית את סיכויי הנערים להצלחה בבית הספר ובעתיד.

לפי שולץ ועמיתיו (Schultz et. al, 2008), הוראה של בני נוער בסיכון צריכה להיות מבוססת על האזנה קרובה לתלמידים ולקהילה שלהם. המורה הנכנס לכיתה צריך לחקור את זהות התלמידים, העניין והידע שלהם ואת הדרך שבה הם לומדים ומתקשרים. המורה צריך להאזין גם לקצב ולאקלים שנוצר בכיתה, לאופי בית הספר ולתרבות הקהילה שבה הוא שוכן (Schultz, 2003). לטענתם, יש לאפשר לתלמידים להשתתף בקביעת המטרות ובהחלטות המשפיעות על לימודיהם ועל תפקודם בכיתה, לתת לתלמידים מקום להשמיע את "קולם" ואת הפרספקטיבה שלהם ולהפוך למעורבים בתהליכים החינוכיים (Schultz et. al, 2008). תפיסה זו מכוננת מורים לבני נוער בסיכון לעשות שינוי בדרכי ההוראה שלהם ולהתמקד בשונות של הלומדים יותר מאשר בתכנית הלימודים. ההוראה שלהם צריכה לאפשר מגוון של דרכי למידה ובחירה במשימות ובחומרים, כך שלכל סוגי התלמידים תהיה הזדמנות למעורבות בלמידה (Carrington, & Elkin, 2002). תכניות העוסקות בקידום של ויסות עצמי ומוטיבציה יוצרות מעורבות ושותפות של התלמידים, משום שהן מבוססות על הצבת מטרות עם התלמידים ועל ביצוע עצמאי של תהליכי פיקוח והערכה (Cleary, & Zimmerman, 2004). תכניות כאלה מבקשות לקדם את האסטרטגיות הקוגניטיביות, הרגשיות וחברתיות של תלמידים בסיכון (Cleary, Platten, & Nelson, 2008).

המחקר הנוכחי הוא מחקר הערכה הבוחן תכנית התערבות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה שערכו מורים לבני נוער בסיכון. הנחת היסוד של התכנית הייתה שלמורים לבני נוער בסיכון יש חשיבות רבה ביצירת סיכויי ההצלחה של התלמידים שלהם, ושהפעלה של גישות פדגוגיות מותאמות יכולה ליצור מפגש קשוב ומכיל עם התלמידים ולקדם אותם במישורים מגוונים. במקביל, התכנית מכוונת לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית של המורים, במטרה ליצור מעגלים של הצלחה בכיתה (Caprara et al., 2006). מטרת המחקר לבחון את המאפיינים של ההתערבויות השונות שנערכו במסגרת התכנית, את השינויים שנוצרו בכיתות ואת הגורמים שתרמו להצלחת התכנית או עיכבו אותה.

מאפיינים של תלמידים בסיכון

תלמידים בסיכון הם ילדים ובני נוער החיים במצבים המסכנים אותם מבחינה פיזית, נפשית או רוחנית. תופעת הסיכון נגרמת כתוצאה מגורמים חברתיים, כמו עוני והדרה, שכונות מצוקה ומערכת חינוכית מוחלשת, גורמים משפחתיים, כמו תפקוד הורי לקוי, הגירה ומצבי לחץ וטראומה, וגורמים אישיים כמו חוסר יציבות רגשית ולקויות קשב ולמידה. נסיבות אלה פוגעות ביכולתם של התלמידים להשתלב באורח החיים התקין. הם אינם מממשים את הפוטנציאל האישי שלהם ואת זכותם הבסיסית להשכלה ומתקשים להשתלב בחיי החברה והמשפחה (מור, 2008).

רבים מהתלמידים בסיכון באים ממשפחות הסובלות מבעיות כרוניות של עוני והדרה. פעמים רבות ההורים מובטלים, עובדים במשרות שאין בהן ביטחון כלכלי או סובלים מבעיות בריאות פיזיות או נפשיות. חלק מהמשפחות הן חד-הוריות או אינן מתפקדות ורבים מהם חיים בשכונות נחשלות הסובלות מהזנחה ומעבריינות. חוויות אלה יוצרות תהליכים מתמשכים של קיפוח ומקטינות את הסיכוי של התלמידים להצליח בתחומים השכלתיים וחברתיים (דורון, 2006).

רבים מהתלמידים בסיכון חיים בתחושת כישלון, חוסר אונים ומסוגלות עצמית נמוכה. פעמים רבות הם חווים קשיים בשליטה עצמית, דבר שיוצר בעיות התנהגות ומקשה עליהם להשתלב במסגרות חברתיות נורמטיביות. לעתים הם מתקשים לחוש שייכות למסגרות החברתיות, מה שהופך אותן לבלתי נגישות עבורם, והם חשים בדידות קשה. רבים מהם מתבטאים בתוקפנות ומתקשים להתמודד עם מסגרות ודמויות סמכותיות (אדלשטיין, 2013; כהן-נבות, 2008). כתוצאה מנסיבות חייהם, ילדים ונערים אלה חיים בתחושה של חרדה קיומית המקשה עליהם להתחבר ללמידה משמעותית, מקשה על פיתוח יחסים בין-אישיים ויוצרת התנהגויות אנטי-חברתיות. במהלך החיים בבית הספר הם מעדיפים להתמקד בפעילויות המסיחות את דעתם, ומתקשים להתמודד עם הסיכונים הכרוכים ביצירת קשר או בהתקדמות לימודית. במקרים מורכבים, ההתמודדות הרגשית שלהם באה לידי ביטוי בפיתוח הפרעות אכילה, דיכאונות וניסיונות של סיכון והתאבדות (כהן-נבות, 2008; להב, 2014).

בשל כל הגורמים האלה, תלמידים בסיכון מתקשים לתפקד כהלכה במסגרת בית הספר ולהיעזר במבוגרים סביבם. הם מתאפיינים בהישגים נמוכים ובבעיות התנהגות ומרבים להיעדר. פעמים רבות הם מבטאים עמדה שלילית כלפי המסגרת החינוכית ומעריכים באופן שלילי את יחס המורים כלפיהם, דבר המבטא את הבדידות והניכור שהם חשים. בגלל ההישגים הלימודיים הדלים שלהם, תלמידים בסיכון חווים חוויות כישלון מתמשכות. פעמים רבות הם מעורבים באלומות ועבריינות, והמורים מתקשים לקבל את השונות החברתית וההתנהגותית שאֵתה הם מגיעים. גם אם הם נמצאים פיזית בכיתה, המערכת אינה מצליחה לתרום להתקדמותם החינוכית, ופעמים רבות הם מכוונים לכיתות של חינוך מיוחד או כיתות של הסללה. חלק מהתלמידים נושרים מבית הספר, אך גם אלה שאינם נושרים, אינם מעורבים בעשייה החינוכית והלימודית. הם מתפקדים כלומדים פסיביים או משוטטים בתוך בית הספר. כלומר, נמצאים במצב של נשירה סמויה (טרומר, בר־זוהר וכפיר, 2007; ראזר, וירשבסקי ובר־שדה, 2011).

הנשירה הסמויה היא מצב מתמשך של תפקוד לימודי נמוך וביקור לא סדיר בבית הספר, דבר המסכן את המשך לימודיו של התלמיד. כתוצאה מהתפקוד הנמוך שלהם גדלים הפערים הלימודיים בינם לבין בני גילם ומתחזקת תחושת הייאוש שלהם ושל מוריהם. בסופו של דבר הם עלולים לנשור מבית הספר לאחר התנסות שלילית וכושלת בו (מור, 2008). במקרים רבים בית הספר אינו מצליח להתאים את אופן תפקודו לצרכים של הילדים, ואינו מציב יעד משמעותי לקידום. המערכת החינוכית אינה מודעת מספיק לכך שיש צורך לשנות את דפוסי העבודה עם נערים כאלה ולהתאים את עצמה לצורכיהם (כהן-נבות, 2008). לפי מור (2008), הסיכון הוא בעיקרו תוצר של יחסים בין־אישיים לא מספקים שבהם צורכי הילד הייחודיים אינם זוכים למענה מתאים מדמויות קרובות בסביבתו. דווקא בשל כך קיים צורך חיוני בהבניית מרחב חינוכי מכיל שיוצר תהליכים של אחזקה ומאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד.

קשר משמעותי עם דמויות חינוכיות ותחושות חיוביות כלפי בית הספר יכולים להשפיע על התפקוד וההישגים הלימודיים של תלמידים בסיכון. ככל שעולה תחושת ההשתייכות שלהם למסגרת החינוכית, כך עולה רמת ההסתגלות למסגרת ונוצרות עמדות חיוביות כלפי הלמידה. גישה חיובית של הדמויות החינוכיות כלפי התלמידים מחזקת את המוטיבציה שלהם ומשפרת את ההישגים שלהם ואת רצונם להתנהג באופן נורמטיבי (טרומר, בר־זוהר וכפיר, 2007). במקביל, תכניות היוצרות חוויות הצלחה מתמשכות אצל תלמידים כאלה, עשויות להיות בסיס לשינוי בתחושת המסוגלות העצמית הנמוכה שלהם. העבודה החינוכית עם התלמידים צריכה להתמקד במיצוי הפוטנציאל האישי שלהם, צריך לעודד אותם לקחת אחריות על תהליכי הלמידה שלהם, ובמקביל ליצור נראות לכוחות שלהם ולאפשר להם חוויות של הצלחה (גרינברג וכהן, 2012).

קידום של ויסות עצמי ומוטיבציה אצל תלמידים בסיכון

ויסות עצמי בלמידה (Self-regulated learning) הוא תהליך אקטיבי של ניהול עצמי הכולל תכנון מטרות והצבתן תוך עירור ידע קודם, פיקוח, העלאת מודעות מטה-קוגניטיבית ומאמצים לשלוט בהיבטים השונים של הלמידה, ורפלקציות שהלומד מקבל מעצמו ומהסביבה. תהליכים אלה מתרחשים בהקשרים האישיים שהיחיד מנסה לווסת: קוגניציה, מוטיבציה, רגש והתנהגות, וכן בהקשר של הסביבה הפיזית והחברתית של המשימה (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). מחקרים רבים במהלך שלושת העשורים האחרונים עוסקים באפיון תהליכים כלליים וספציפיים של ויסות. הם אפיינו אסטרטגיות קוגניטיביות, מטה-קוגניטיביות ומוטיבציוניות, שבעזרתן תלמידים מכוונים את למידתם (Zimmerman, 2002, 2008).

המוטיבציה היא הנעה לביצוע פעולה מכוונת. תיאוריות שונות של מוטיבציה מציעות גורמים שונים המביאים לבחירה, התמדה והשקעה בלימודים. תאוריית ההכוונה העצמית של דיסי וריאן (Deci & Ryan, 2008), שהיא תיאוריה הומניסטית ביסודה, מניחה שבבסיס ההתנהגות האנושית קיימים שלושה צרכים בסיסיים: הצורך באוטונומיה, הצורך בתחושה של יכולת והצורך בקשר ובשייכות. לפי גישה זו, התלמיד מבקש להרגיש תחושות של שליטה ולהרגיש שהוא פועל מתוך בחירה. תלמידים זקוקים לתחושה של מסוגלות עצמית בהתמודדות עם משימות לימודיות וחברתיות ורוצים לאהוב אנשים אחרים ולהיות אהובים, כך שיהיו חלק מקהילה. סיפוק של צרכים אלו יגרום לאדם למעורבות איכותית בפעילויות שבהן יעסוק, ואילו דיכוי או מניעה שלהם יפחיתו את המוטיבציה שלו (Deci & Ryan, 2008).

המסוגלות העצמית היא האמונה של התלמיד ביכולתו להצליח בביצוע של משימות לימודיות. היא נבנית על סמך ניסיון העבר של התלמיד, משובים שהוא מקבל מסביבתו וגורמי רקע אישיים. היא מגבירה את הנטייה של התלמיד להשקיע מאמצים במילוי המשימה, להתמיד בה גם אם יש קושי, לבצע אותה באופן איכותי, להפעיל אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, וגורמת לו להעריך את המשימה כחשובה וכמהנה (Bandura, 1997; Schunk, 2005).

קיימת השפעה הדדית בין תהליכי הוויסות העצמי לבין המרכיבים המוטיבציוניים והמסוגלות העצמית. מחד גיסא, תהליכי ויסות עצמי מקדמים את המוטיבציה ואת המסוגלות העצמית של התלמידים ומשפרים את התפקוד וההישגים שלהם (Schunk & Ertmer, 2000). מאידך גיסא, למאפיינים מוטיבציוניים כמו מסוגלות עצמית, ציפיות לגבי תוצרים ואמונות לגבי הערך של המשימה, יש השפעה על הנכונות של התלמיד לבצע את תהליכי הוויסות העצמי ועל איכות הפעלתם, מה שיוצר מעגלים של הצלחה או כישלון (Schunk & Zimmerman, 2007).

תכניות התערבות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה מקנות לתלמידים אסטרטגיות מגוונות, ומקדמות את הניהול העצמי שלהם הכולל תהליכים של תכנון, פיקוח והערכה, דיון רפלקטיבי על הלמידה וכלים מוטיבציוניים לחיזוק התהליך (Cleary, Velard, & Schnaidman, 2017).

(Weinstein et al., 2000). התכניות חושפות את התלמידים למודלים מוצלחים של ויסות עצמי ומאפשרות להם לעקוב אחר התקדמותם ולתת לעצמם משוב במטרה לחזק את המסוגלות העצמית שלהם (Schunk & Zimmerman, 2007). נמצא שלהתערבויות לקידום הוויסות העצמי יש השפעות חיוביות על הישגי התלמידים ועל איכות החיים שלהם הן בבית הספר היסודי והן בתיכון (Dignath et al. 2008; Dignath, & Büettner, 2008).

מחקרים מצביעים על כך שהוויסות העצמי בלמידה הוא גורם מתווך המסביר הישגים לימודיים של תלמידים בסיכון (Weed, et al. 2011), וכן שהוויסות העצמי ממתן תופעות של סיכון אצלם (Gardner & Dishon, 2008). תכנית התערבות לקידום הוויסות העצמי, (Self-Regulation Empowerment Program (SREP), נערכה לתלמידים בסיכון בבתי ספר תיכוניים במטרה לקדם את המודעות שלהם, להרחיב את הרפרטואר של האסטרטגיות שהם מפעילים וליצור אצלם אמונות מוטיבציוניות מקדמות. התכנית שיפרה את המוטיבציה והתפקוד הלימודי של הנערים והביאה להתקדמות מתמשכת בהישגים שלהם (Cleary & Platten, 2013; Cleary, Velardi & Schnaidman, 2017). תכניות התערבות לקידום ויסות עצמי בתחום ההתנהגותי-חברתי נערכו לתלמידים בסיכון בבתי ספר יסודיים. התכניות שילבו אימון בהפעלת מיומנויות רגשיות וחברתיות בהקשרים השונים שבהם פועלים הנערים והתאמה של הסביבה לצרכים של הילד, והביאו לשיפור ההסתגלות של הילדים למסגרות החינוכיות (Pelco, & Reed, 2007). (Victor-), תכניות מוכנות לקידום רגשי-חברתי ולשיפור הניהול העצמי נערכו לילדים בסיכון במעבר מהגן לכיתה א. התכניות לוו גם בהנחיה של ההורים, והביאו לשיפור בהתנהגות ובהישגים האקדמיים של התלמידים, שנשמר לאורך השנה הראשונה של לימודיהם (Graziano, Hart, 2016). במקביל נמצא שהתערבויות לקידום הוויסות העצמי משפרות את תחושת הזהות המקצועית ואת המסוגלות העצמית של המורים שהעבירו אותן, ויוצרות תחושה של עבודה משותפת עם התלמידים במקום התמודדות כנגדם (Lichtinger & Leichtentritt, 2016).

קיים קושי לעקוב אחרי התפתחותם של תהליכי הוויסות העצמי, משום שהם תהליכים פנימיים באופיים ומתגבשים מתוך דינמיקה עם הסביבה. לכן מחקרי הערכה של תכניות כאלה צריכים להיות רגישים למורכבות של הסיטואציה שבה נרכש הוויסות העצמי ולאינטראקציה הבין-אישית שהייתה בה (Boekaerts & Corno, 2005). הוויסות העצמי מושפע מהאינטראקציה עם המורים והעמיתים לכיתה, ממפגש עם המבנה והרעיונות של התכנים הנלמדים ומתחושת המסוגלות העצמית של התלמיד להתמודד אִתָּם. כדי לעמוד על מורכבות זו, נעזרו חוקרים במעורבות של מורים שתיארו את השפעת הרמזים הסביבתיים האלה על התפתחות תהליכי הוויסות העצמי של תלמידיהם (Boekaerts & Cascallar, 2006).

למרות הממצאים הרבים לגבי התרומה של התערבויות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה, עדיין אין בהן שימוש מקיף בהוראה בכיתות ובמסגרות התמיכה בתלמידים מתקשים. הדגש במערכת החינוך מושם פעמים רבות על הוראה של מקצועות הלימוד ולא על הקניה של אסטרטגיות או חיזוק המוטיבציה (Cleary, Gubi, & Prescott, 2010; Wehmeyer, Agran,).

(Hughes, 2000 &). מכאן שהאתגר המרכזי העומד לפני העוסקים בתחום זה, הוא הטמעה של תהליכים אלה בשטח החינוכי, ויצירת שינוי באמונות הבסיסיות ובערכים של המורים והתלמידים כאחד. הטמעה כזו צריכה להתבסס על הכשרה מקיפה של המורים, משום שהם סוכני השינוי העיקריים בכיתות. הידע על הוויסות העצמי צריך להתרגם לכלים יישומיים וההתערבויות המוצעות צריכות להיות מותאמות להקשר שבו יופעלו ולצרכים של המורים והתלמידים, מה שיאפשר יישום יעיל שלהן בשטח (Dignath, & Büettner, 2008; Schunk, 2008).

המחקר הנוכחי מבקש להרחיב את ההבנה לגבי הפעלה של תכניות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של בני נוער בסיכון באמצעות הערכה של תכנית התערבות רב־ממדית, שהועברה בכיתות של נערים אלה. תהליכי ההתערבות תועדו בפירוט על ידי המורים שהעבירו אותם, תוך התייחסות להקשר הכולל של הכיתה, מה שאפשר בחינה של האינטראקציה המורכבת שנוצרה במהלך.

המחקר

מאמר זה מבוסס על מחקר הערכה (Evaluation Research), שמטרתו לבחון את מאפייניה של תכנית חינוכית ואת מידת הצלחתה. מחקרי הערכה הם מחקרים יישומיים הבוחנים תכניות חינוכיות וחברתיות מתוך מטרה לעמוד על הבסיס המושגי שלהן, התכנון, היישום וההשפעה של התכניות. מחקרי הערכה משקפים רצון להשפיע ולהביא לשינוי, ומובילים ליצירת תובנות, חיזוק תכניות והתפתחות ארגונית (פרידמן, 2010).

במחקר נבדקו 30 ביצועים של התכנית לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של בני נוער בסיכון, שהועברו על ידי המורים שלהם. לתכנית היה מבנה ייחודי: התלמידים היו מעורבים בהצבת המטרות והתכנון, וההתערבויות יצאו לפועל רק לאחר שיחות משותפות אִתם, בהן הוגדרו ביחד המטרות של הקבוצה ודרכי הפעולה להשגתן. נוסף על כך היו התלמידים אחראים לפיקוח על התקדמותם, ונעשו אִתם שיחות קבועות של הערכה עצמית משותפת, שכללו חגיגות של הצלחה או דיון בדרכי שיפור כשנדרשו. באופן כזה, התלמידים היו שותפים לניהול התכנית, דבר שחיזק את המכוונות העצמית והמוטיבציה שלהם. התכנית הותאמה לצרכים של כל כיתה או קבוצה בהתאם למיפוי תהליכי הוויסות של התלמידים שעשו המורים. הן הופעלו במשך 4-5 חודשים, כחלק מהלמידה השוטפת בכיתות.

מחקר ההערכה של התכנית היה איכותני בעיקרו, ונעשה בו שימוש במתודה של ניתוח מקרים מרובים (Yin, 2003). מטרתו הייתה לענות על שלוש שאלות עיקריות: 1. מה היו הסוגים השונים של ההתערבויות ומה המאפיינים המשותפים לכולן? 2. מה היו ההשלכות של התכניות על התלמידים? 3. אלו גורמים תרמו להצלחה של התכניות ואלו גורמים עיכבו אותן?

מדגם ודגימה

ביצועי התכנית הועברו, בהנחיית המחברת, על ידי מורים לתלמידים בסיכון, כחלק מלימודיהם לתואר שני בחינוך תלמידים בהדרה במכללת אורנים. במהלך השנים 2010-2013 נערכו 95 ביצועים כאלה, עשרה מתוכם לא נעשו באופן מלא ושש התערבויות לא התאימו מבחינת המאפיינים של התלמידים. מבין 79 המקרים שנשארו, נדגמו 30 התערבויות. המדגם נערך מתוך מטרה לתת ייצוג למגוון רחב ככל האפשר של ביצועים. נבחרו התערבויות שעסקו בסוגים שונים של תהליכי ויסות עצמי (קוגניטיבי, רגשי וחברתי), הועברו לתלמידים בגילים שונים ומגזרים מגוונים (יהודים, נוצרים, מוסלמים, דרוזים ובדואים), ונערכו על ידי מורים בעלי רקע מקצועי וותק שונים. בחירת המקרים משלבת הקפדה על ביצועים מלאים של התכנית לפי העקרונות הייחודיים שלה וחיפוש של שונות גדולה עד כמה שניתן.

התכניות הועברו בכיתות ובקבוצות של בני נוער בסיכון בצפון הארץ: 18 כיתות במגזר היהודי, עשר במגזר הערבי ושתי כיתות במגזר הדרוזי. שבע כיתות היו בבתי ספר מיוחדים (כפרי נוער, מפתן, בתי ספר של בעיות התנהגות ובית ספר של הזדמנות אחרונה), שש כיתות מקדמות בבתי ספר רגילים, ארבע קבוצות שילוב או תמיכה, ארבע כיתות תל"ם ומב"ר, ארבע כיתות בבתי ספר בשכונות מצוקה, וחמש כיתות חלשות בבתי ספר רגילים. גם גילי התלמידים היו מגוונים: עשר מהכיתות היו בבית ספר יסודי, שש בחטיבות ביניים ו-14 בכיתות תיכון. את התכניות העבירו 27 מורות ושלושה מורים. 15 מתוכם היו מחנכים, 11 מורים מקצועיים וארבע מורות שילוב. גיליהם היו 26-52 שנים, והוותק 3-26 שנות ניסיון בהוראה.

מהלך וכלים

תכנית ההתערבות הועברה על ידי מורים שלמדו קורס שנתי בנושא זה במסגרת לימודי התואר השני שלהם. במהלך הקורס למדו המורים מושגי יסוד בתחום הוויסות העצמי והמוטיבציה ורכשו כלים לביצוע ההתערבויות. בהמשך, הם בחרו קבוצה או כיתה של תלמידים בסיכון שהם מלמדים באופן קבוע, במטרה להפעיל עליה את ההתערבות.

לפני תחילת התכנית, בחודשים דצמבר-ינואר של אותה שנה, אספו המורים נתונים על הכיתה, כדי להרחיב את הידע שלהם לגבי התלמידים ולבנות את "פרופיל הוויסות העצמי" שלהם. לשם כך הם הפעילו כמה כלים: 1. שלוש תצפיות על התלמידים בשיעורים ובהפסקות. 2. ריאיון מובנה עם מורה נוסף המכיר את הכיתה. 3. ריאיון אישי עם תלמיד מתקשה בכיתה. הריאיון מבוסס על ה"כלי לאיתור תהליכי ויסות עצמי בלמידה" (Kaplan, Lichtinger & Margolis, 2011). הוא מובנה למחצה ומשתמש בטכניקה של Simulate Recall. 4. איסוף מידע על התלמידים - דיווחים על הישגים ותפקוד. הכלים הרחיבו והעמיקו את הידע שהיה למורים על תלמידי הכיתה לאחר עבודה חינוכית שוטפת של חודשים אחדים.

המורים מיפו את מאפייני הוויסות העצמי והמוטיבציה של התלמידים, וסיכמו את נקודות הכוח והקושי שלהם, תוך התייחסות לכלל התלמידים ולתלמידים חזקים או מתקשים במיוחד. על בסיס זה ובהתאם לדיאלוג שיצרו עם הכיתה, נבנתה והועברה התכנית. עקרונותיה התבססו על עקרונות הוויסות העצמי שנלמדו בקורס והיא לוותה בהנחיה אינטנסיבית.

התכנית החלה בינואר-פברואר ונמשכה עד סוף יוני באותה שנה. במהלך התקופה נערכו בה שינויים בהתאם לצורך. לאורך הפעלתה ניהלו המורים יומן חוקר המתאר את התהליכים שעשו עם התלמידים. ביומן פורטו הפעילויות של המורה, התגובות של התלמידים השונים והדיאלוג שנוצר אִתָּם, וכן, מחשבות ורגשות של המורה. נוסף על כך תועדו ביומן אירועים משמעותיים שעברו התלמידים במהלך התקופה, משובים של הצוות החינוכי לגבי הכיתה, משובים של הורים ועוד.

בסיום ההתערבות הפעילו המורים כלים מחקרניים נוספים: תצפיות על התלמידים, ריאיון פתוח שנערך אתם על התהליך שעברו או ריאיון פתוח עם מורה המכיר היטב את הכיתה. התהליך סוכם בעבודות שהוגשו בסיום הקורס, והן היו מקורות המידע של מחקר הערכה זה. המורים אישרו את השתתפות העבודות שלהם במחקר. כדי לצמצם סוגיות אתיות, הם נשאלו על כך רק לאחר סיום הקורס ומתן הציון בו.

ניתוח הנתונים

התצפיות והראיונות שערכו המורים נותחו על ידי החוקרות בכלים אכותניים בשיטה של אינדוקציה אנליטית מותאמת (Modified Analytic Induction) (Bogdan & Biklen, 1998). בשיטה זו החוקר מפתח השערות על בסיס התצפיות שלו ובחינה של התיאוריה. המטרה היא שההשערות האלה ישתנו במהלך המחקר, ויותאמו לפרשנות המתגבשת של המידע. החוקר פועל במטרה לבדוק את ההשערות דרך ניתוח של מקרים שיכולים לשלול או לאשש אותן ושמוסיפים גיוון לדגימה.

יומן החוקר של המורים נותח בשיטה של ניתוחי תוכן (Patton, 1990). בשלב הראשון נערכה קריאה קפדנית של כל היומן, תוך התייחסות בזמנית למשמעויות המרכזות בו. בשלב השני סומנו ההיגדים המתארים את דרכי ההוראה והתגובות של התלמיד. לגבי כל היגד הוגדר התוכן שהוא מתאר ובהדרגה ובאופן ספירלי נעשתה הכללה של ההיגדים לתמות שנגעו באופייה של התכנית ובדרך שבה השפיעה על התלמיד. בהמשך, הוגדרה מידת ההצלחה של ההתערבויות בהתאם למטרות שלהן, נבדקו הדפוסים המשותפים והשונות בין המקרים השונים, ונעשה ניסיון להסביר את השונות תוך התייחסות למאפיינים האישיים ולסביבות הלמידה בכל תכנית (שקדי, 2004).

הניתוח של כל הנתונים נעשה על ידי שתי חוקרות בלתי תלויות, הכותבת ועוזרת מחקר בעלת ניסיון אקדמי ומעשי בתחום. במקרה של חוסר הסכמה, נעשה דיון משותף במשמעות ההבדלים עד להסכמה.

ממצאים

הממצאים של המחקר יוצגו בהתאם לשאלות שהועלו: יוצגו הסוגים השונים של התערבויות והמאפיינים המשותפים להן, ייבחנו ההשלכות של התכנית לפי קריטריונים של עוצמת השינוי, היקף השינוי ועדויות על העברה ושימור של התהליכים שנרכשו וייבחנו מרכיבים שתרמו להצלחה של ההתערבות או עיכבו אותה.

1. סוגים של התערבויות ומאפיינים משותפים של התכנית

התכנית לקידום הוויסות העצמי התבססה על עקרונות יסוד משותפים: דגש על המטרות של התלמידים ופיתוח תהליכים אוטונומיים של ניהול עצמי. עם זאת, כל אחת מההתערבויות שנערכו במסגרת התכנית, הותאמה לצרכים של הקבוצה בה הועברה, כך שהיו להן מטרות שונות והופעלו בהן כלים חינוכיים מגוונים. השאלה הראשונה שנבחנה הייתה, לכן, **מה היו הסוגים השונים של התערבויות ומה המאפיינים המשותפים לכולן?**

סוגים של תכניות

בחינה של ההתערבויות השונות מאפשרת להגדיר חמישה סוגים שונים של מטרות, שהתכנית ביקשה להשיג: שיפור המוטיבציה והתפקוד הלימודי, הקניית אסטרטגיות ותהליכי יסוד עצמי ללמידה למבחינים, קידום הקריאה וההבעה בכתב, ויסוד רגשי וחברתי וחיזוק האקלים החברתי ותחושת השייכות לכיתה ולבית הספר. בחלק מההתערבויות הייתה התייחסות לכמה מטרות במקביל.

להלן, פירוט הפעילויות שנערכו בסוגים השונים של ההתערבויות:

1. **שיפור המוטיבציה והתפקוד הלימודי:** מטרת ההתערבויות שנגעו בנושא זה הייתה לחזק את המוטיבציה של התלמידים ואת ההישגים הלימודיים שלהם. התכנית כוונה לקדם את תחושת המסוגלות העצמית ואת התפקוד של התלמידים בכיתה, וליצור מעגלים חיוביים של הצלחה. בתחילת התהליך, התלמידים הגדירו לעצמם מטרות לימודיות בדיאלוג עם המורה, ולאחר מכן קבעו את ההתנהגויות שחשוב להם לשמור לשם כך. התלמידים פיקחו על ההתקדמות שלהם בלמידה בעזרת מפות של החומר וטבלאות מעקב וקבעו לעצמם פרסים על הצלחותיהם. במקביל כללו ההתערבויות גם התאמות של חומרי הלימוד ליכולות ולצרכים של התלמידים ובוחני הצלחה קבועים שנועדו לחזק את המוטיבציה שלהם.

2. **תהליכי יסוד עצמי ואסטרטגיות להכנה למבחינים:** מטרתן של התערבויות מסוג זה הייתה לקדם באופן ספציפי את ההתמודדות של בני נוער בסיכון עם מבחינים, מתכונות ובגרויות. הן התבססו על ההנחה שהצלחה במבחינים מחזקת את ההסתגלות החברתית של הנערים ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהם. ההתערבויות התמקדו בתהליכים משותפים של

הצבת מטרות למבחנים ורכישת כלים של ניהול עצמי בעזרת לוחות זמנים ומפות של החומר למבחן. במקביל הקנו המורים לתלמידיהם אסטרטגיות למידה, כדי ליעל את תהליכי העיבוד והשליפה של החומר הנלמד. כדי לחזק את המוטיבציה ואת המצב הרגשי של התלמידים, נלמדו תרגילים להרגעה וויסות רגש ונערכו מסיבות משותפות בסיום המבחנים, עבודה על משפטי עידוד עצמי ותהליכים של למידת עמיתים.

3. **קידום הקריאה וההבעה בכתב:** התערבויות אלה נועדו לקדם מיומנויות של הבנת הנקרא והבעה בכתב אצל תלמידים מתקשים, ולחזק את המוטיבציה והמסוגלות העצמית שלהם בתחום זה. ההתערבויות התמקדו בהקניה של אסטרטגיות ותהליכי ויסות עצמי בקריאה ובכתיבה. בחלק מהן נערכו פרויקטים מיוחדים של כתיבה שנועדו לקרב את הכתיבה לעולמם של התלמידים. בין השאר נערכו תהליכים של כתיבת עיתון כיתתי, שהתלמידים קבעו את המבנה ואת נושאי הכתבות שלו, כתיבה של ספרים אישיים על עצמם ועל חייהם, בניית מצגות בנושאים לימודיים, כתיבת יצירות משותפות והמלצות על ספרים שהתלמידים קראו.

4. **שיפור הוויסות הרגשי והחברתי:** המטרה של ההתערבויות מסוג זה הייתה לשפר את יכולות הוויסות הרגשי של התלמידים, לקדם את המיומנויות החברתיות שלהם ואת הסתגלותם לסביבה. המטרה הייתה שהמורים יפעלו במסגרת החיים השוטפים בכיתה לקידום תלמידים שהמצב הרגשי והחברתי שלהם גורם להם מצוקה ופוגע בתפקוד שלהם בבית הספר. ההתערבויות התבססו על תהליכים קוגניטיביים של פיתוח שפה רגשית, ניתוח סיטואציות חברתיות, בחינת הרגשות והקניה ממוקדת של אסטרטגיות חליפיות, שאפשרה לתלמידים המתקשים לפתח מודעות ויכולת שליטה ברגשותיהם ולבנות לעצמם בהדרגה רפרטואר יעיל יותר של התנהגויות חברתיות.

5. **שיפור האקלים החברתי ותחושת השייכות לכיתה ולבית הספר:** המטרה של התערבויות אלה הייתה לחזק את תחושת השייכות של התלמידים לכיתה ולבית הספר, ליצור אקלים חם ובטוח ולחזק את תחושת הערך שלהם כקבוצה. במסגרתן נערכו בקבוצה תהליכים של הצבת מטרות משותפות בתחום החברתי ופיקוח עצמי על האופן שבו התלמידים מתנהגים זה עם זה. במקביל בוצעו פעילויות גיבוש מתמשכות, פרויקטים משותפים, ציון חגים וימי הולדת ומסיבות משותפות. בין הפרויקטים שבוצעו היו תרומה לבית הספר על ידי פעילויות יצירה או גינון, עבודה עם תלמידים צעירים, הפקה של אירועים בית ספריים, מסיבות סיום כיתתיות ותערוכות של יצירה ותוצרי למידה. התלמידים יזמו את רוב הפרויקטים והיו פעילים בתכנון ובביצוע שלהם תוך הפעלה שיתופית של תהליכי ויסות עצמי. חלק מהפרויקטים נעשו בסוף השנה ולקראת הפרדה של כיתות ו, ט או יב מבית הספר, במטרה לסייע לתלמידים לערוך תהליכים נכונים של פרדה, ולציין את ההישגים שלהם בסיום התקופה.

בחינת המטרות שהוצבו ב־30 ההתערבויות שנבחנו במחקר מראה שרוב ההתערבויות עסקו בכמה מטרות בעת ובעונה אחת: שמונה תכניות עסקו בקידום התפקוד הלימודי והמוטיבציה;

שש תכניות בשילוב של ויסות רגשי וחברתי וקידום האקלים החברתי; חמש עסקו בקידום אסטרטגיות וויסות בקריאה וכתביה; שלוש תכניות עסקו בהכנה למבחנים; שתי תכניות בהכנה למבחנים בשילוב ויסות רגשי; שתי תכניות בקידום התפקוד הלימודי בשילוב קידום האקלים החברתי; תכנית אחת עסקה בשילוב של קידום תפקוד לימודי וקידום קריאה וכתביה; אחת בשילוב של הכנה למבחנים וקידום קריאה וכתביה; אחת באוריינות בשילוב אקלים חברתי ואחת באקלים חברתי בלבד. הצבה של כמה מטרות משולבות נבעה מתוך ראייה רב-ממדית של צורכי התלמידים ורצון לחזק אותם בכמה מישורים.

מאפיינים משותפים של התכנית

בצד העמידה על הסוגים השונים של המטרות וההתערבויות המגוונות שנוצרו, ניתוח שלהן מעלה כמה מאפיינים משותפים שהיו מהותיים לכל הביצועים של התכנית וביטאו את עקרונותיה:

1. **מעורבות של התלמידים בתכנית:** בכל ההתערבויות היו התלמידים שותפים פעילים לניהול התכנית וראו עצמם אחראים להצלחתה. המעורבות שלהם נבעה מהמבנה המשותף של התכנית: ההתערבות יצאה לפועל רק לאחר שיחות עם התלמידים. הם עסקו בהצבת מטרות והגדירו מה הם רוצים להשיג הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. התלמידים היו גם שותפים לחשיבה אילו התנהגויות הם רוצים לשנות כדי להשיג את המטרות האלה, והיו מעורבים בתהליכים של פיקוח והערכה מהממצאים. ניכר שהעברת האחריות לתלמידים חיזקה את תחושת הערך העצמי ואת המוטיבציה שלהם. כפי שאמר אחד מהתלמידים מכיתה בבית ספר מפתן: "זה טוב שאנחנו מחליטים!" ותלמיד בכיתה צעירה אמר: "אני המפקד של עצמי".

2. **יצירת תחושה של ההתקדמות:** בכל ההתערבויות ניתנה לתלמידים אפשרות לעקוב אחר ההתקדמות שלהם ולראות באופן מוחשי את תוצאות המאמצים שעשו. התלמידים ערכו פיקוח עצמי בעזרת קריטריונים שהגדירו לעצמם, או באמצעות מעקב אחרי התקדמות בחומר. נוסף על כך ערכו אתם המורים שיחות הערכה שכללו דיון בדרכים לשיפור וחגיגות של ההתקדמות. למשל, בכיתות אתג"ר, העבודה עם מפות חומר של המקצועות השונים אפשרה לתלמידים לראות עד כמה התקדמו בחומר ושהם לומדים חומר שדומה לתכנית הלומדים בכיתות הרגילות, מעקב ששבר את הדימוי שהיה להם שהם "לא לומדים שום דבר".

3. **מעבר הדרגתי מתיווך לעצמאות:** במהלך התכנית הוקנו לתלמידים מיומנויות של ויסות עצמי ואסטרטגיות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות. הדבר נעשה בעזרת מעבר הדרגתי מתיווך אינטנסיבי של המורה לפעולה עצמאית יותר של התלמידים. המעבר לעצמאות נעשה בעזרת כלים תומכים שונים כמו טבלאות פיקוח וכרטיסי ניווט. ההורדה של רמת התיווך אפשרה לתלמידים להפעיל באופן עצמאי יותר את הכלים שלמדו, ובחלק מהמקרים התלמידים אף עשו העברה של הכלים להקשרים אחרים.

4. **דגש על חיזוק המוטיבציה של התלמידים:** לכל המורים היה ברור שהצלחת התכנית תלויה במידה רבה במוטיבציה של התלמידים, משום שההתערבויות היו כרוכות בתהליכי שינוי ודרשו מהתלמידים מאמץ. מעבר לכך, התלמידים שהשתתפו בהתערבויות היו כולם תלמידים בסיכון שהיו למודי כישלונות והתאפיינו במסוגלות עצמית נמוכה. לכן נעשה במהלך התכנית מאמץ לחזק את המוטיבציה של התלמידים, והופעלו לשם כך אמצעים מגוונים: דגש על מתן אפשרויות בחירה, התאמה של התכניות לתחומי הכוח והעניין של התלמידים, מתן תפקידים והעצמה והפעלה אינטנסיבית של תהליכים מורליים כמו מסיבות קבוצתיות ושיחות עידוד קבוצתיות.

5. **המשמעות של התהליך הקבוצתי:** בכל המקרים התבססה התכנית על תהליך שיתופי של התלמידים, ולכן חיזקה את הקשרים בין התלמידים לבין עצמם. העבודה המשותפת בקבוצה יצרה תחושה של מטרות משותפות, סולידריות ושייכות, דבר שחיזק את המוטיבציה של התלמידים ואת היכולת לנהל את עצמם. בחלק מההתערבויות היו תהליכים מובנים של עזרה הדדית ולמידת עמיתים שתרמו גם לתחושת האוטונומיה של התלמידים. עם זאת, מכיוון שהתכנית הותאמה לצרכים של קבוצה שלמה, נוצר בחלק מהביצועים מצב שבו ההתערבות לא התאימה לתלמידים בודדים בכיתה. במקרים כאלה היה צורך לבנות להם תכנית אישית עצמאית, שפעלה בצד התכנית הכוללת.

6. **חשיבות הקשר עם המורה:** התכנית התבססה על הקשר החם והמסור שהיה בין התלמידים לבין המורה שהעביר אותה. המורים שהעבירו את התכנית היו דמויות משמעותיות לתלמידים: התלמידים נתנו בהם אמון, והם פעלו מתוך קשב ורגישות לצרכים שלהם. במקביל, מורים רבים העידו על כך שהתכנית חיזקה את הקשר שלהם עם התלמידים, משום שאפשרה להם להיות רלבנטיים עבורם ולקדם אותם.

2. ההשלכות של התכנית על התלמידים

ההשלכות של התערבויות נבחנו על בסיס ניתוח שערכו החוקרות לתצפיות ולראיונות שעשו המורים ועל סמך ניתוח התוכן של היומנים הרפלקטיביים שכתבו. רמת השינוי שחלה אצל התלמידים בעקבות ההתערבות נבחנה לפי שלושה מדדים: א. עוצמת השינוי שנוצר במהלך התכנית, ב. היקף השינוי. כלומר, האם ההתערבות נגעה במסגרות השונות בהם משתתפים התלמידים (הלימודים בכיתה האם, במקצועות שונים, בכיתת שילוב, בבית וכדומה) והאם היא נגעה בתחומי החיים השונים שלהם (הלמידה, חיי החברה, חיי הרגש). ג. העברה ושימור. כלומר, האם היו עדויות על מידת ההעברה של האסטרטגיות ותהליכי הוויסות העצמי שנלמדו לסיטואציות נוספות, וכן, עדויות לשימורם לאורך זמן. בחינה של שלושת הקריטריונים האלה במשולב אפשרה להגדיר את רמת השינוי שיצרה התכנית ואת מידת הצלחתה.

בבחינת הממד של העוצמה נמצא, שב־25 התערבויות חל שינוי גדול בתפקוד של התלמידים לאחר התכנית ובחמש תכניות היה השינוי בעוצמה בינונית או חלשה. לגבי ההיקף, במחצית

ההתערבויות היה השינוי רחב ונגע לתפקוד של התלמידים במסגרות שונות של למידה ובתחומים רב־ממדיים של קוגניציה, רגש וחברה. בשליש מההתערבויות היה ההיקף בינוני ובארבע התערבויות - מצומצם. בנושא ההעברה, בשליש מההתערבויות היה דיווח על העברה גבוהה או גבוהה מאוד של ההתערבות לתחומים אחרים בחיי התלמידים או על שימורם. השימור נבדק לאורך חודש-חודשיים לאחר סיום ההתערבות (עד לסיומה של אותה השנה). במחצית ההתערבויות דווח על העברה בינונית, ובחמש התערבויות על העברה מועטה או מועטה מאוד. חשוב לציין שלא תמיד היו בחומרים של המורים נתונים מלאים לגבי שאלת ההעברה. בחלק מהמקרים, למשל, לא היה דיווח על מצבם של התלמידים לאחר סיום ההתערבות, כך שאי אפשר היה לעמוד על שימור האסטרטגיות ואפשר היה להתייחס לשאלת ההעברה שלהן לתחומים אחרים רק במסגרת הזמן של התכנית עצמה.

השינויים באו לידי ביטוי בהתאם לסוגים השונים של ההתערבויות. בהתערבויות שעסקו בתפקוד לימודי התבטא השינוי בשיפור ההתנהגות ובחיזוק המוטיבציה ללמידה שהביאו למילוי רב יותר של משימות בשיעורים ולהתקדמות בלמידה. בתכניות שעסקו בלמידה למבחנים השתפרה המוטיבציה ללמידה והתבצעו תהליכים של ייסות זמן, רגש וחומרי למידה, דבר שהביא ללמידה אינטנסיבית יותר לקראת המבחנים. בשני הסוגים של ההתערבויות דיווחו המורים על שיפור הדרגתי שחל בציונים של התלמידים, אך ברוב המקרים הם לא הציגו אותם מספרית. המורים דיווחו גם שהדגש שהושם בהתערבות על תהליך הלמידה ועל רכישת אסטרטגיות גרם לביטוי רב יותר של מטרות מומחיות מצד התלמידים וביטויים של מסוגלות עצמית ותחושת שליטה. המורים ציטטו תלמידים שאמרו: "בחיים לא קיבלתי ציון כזה", "אני רוצה להתאמץ", או "בואי תעזרי לי. אני חושבת שיש לי סיכוי במבחן הזה".

בהתערבויות שעסקו בקידום הקריאה והכתיבה, בא השינוי לידי ביטוי בהפעלה של אסטרטגיות למידה ובשיפור המוטיבציה במשימות אורייניות אישיות או שיתופיות. התכניות הרגשיות והחברתיות הביאו לשיפור ביכולת הביטוי הרגשי של התלמידים וביכולת ללוות את עצמם רגשית וחברתית, בשיפור היחסים החברתיים בכיתה ובביצוע של פעילויות מגוונות משותפות, חלקן ביוזמת התלמידים, ובמקביל, בהפחתה של אלימות מילולית ופיזית. התלמידים ביטאו תחושה של שיפור באקלים החברתי הכולל בכיתה ובתחושת ההשתייכות שלהם לשאר התלמידים. המורים ציטטו משפטים כמו: "עכשיו כולנו אחים", "אני אוהבת לבוא בבוקר לכיתה", "אני רוצה לספר לכם מה אני מרגיש".

ניכר, אם כך, שבמרבית הגדול של ההתערבויות חל במהלך התכנית שינוי משמעותי בתפקוד של התלמידים בתחומי החיים השונים בכיתה. בד בבד ניכר שיפור ביכולות הוויסות העצמי ובמעורבות של התלמידים, והם הציבו מטרות, ערכו תהליכי פיקוח והעריכו את התקדמותם. פעמים רבות גם ביטאו התלמידים תחושה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית ושל מוטיבציה. רבים מהתלמידים למדו את המושגים של הוויסות העצמי: תכנון, פיקוח והערכה, והשתמשו בהם בשיחות עם המורים. ניכר גם שהביצוע של תהליכי הוויסות העצמי יצר אצלם מודעות גוברת גם לקשיים שלהם וגם להתקדמות ולתוצאות המאמץ שהם מפעילים.

בשליש מההתערבויות היה השינוי שחל במצב התלמידים חלקי או מועט. ניתוח של ההתערבויות אלה מעלה שהן היו קצרות או מצומצמות בהיקפן. חלקן הצליחו ליצור שינוי ממוקד בתחום המטרות שהציבו לעצמם, אבל השפיעו פחות על התפקוד הכולל של התלמידים, וניכר בהן קושי ברור בהעברה של המיומנויות להקשרים אחרים. בחלקן השינוי היה מועט מאוד.

במקביל לשינוי שחל אצל התלמידים, מורים רבים ציינו ביומני המחקר שלהם שההתנסות בתכנית שינתה את דרכי ההוראה שלהם, חיזקה את המסוגלות העצמית שלהם לגבי הוראה של בני נוער בסיכון ובכלל יצרה שינוי בהתנהלותם, כמו שאמרה אחת המורות: "אני מרגישה שאני מורה טובה יותר עבור התלמידים שלי, יש לי כלים ואני מתחשבת יותר במה שהם אומרים". פעמים רבות כתבו המורים שהם מאמינים שיוכלו להפעיל כלים דומים גם בעתיד, ושהתכנית השפיעה על התחושה שלהם לגבי הוראה של נוער בסיכון. בכמה תכניות המורים אף הדריכו את חבריהם לצוות בבית הספר ביישום הכלים, מה שהעצים אותם באופן משמעותי, ואפשר למורים נוספים להפעיל את הכלים של הוויסות העצמי בכיתותיהם.

הקשר בין סוג ההתערבות לאופי השינוי שנוצר במהלכה

כדי לבחון את הקשר בין סוג התכנית לבין המדדים של השינוי שקרה במהלכה נבחנו לחוד מידת ההצלחה של שלוש קבוצות של התערבויות: א. התערבויות ששמו דגש על הנושאים הלימודיים: קידום המוטיבציה והתפקוד, הכנה למבחנים וקריאה וכתביה (18 התערבויות). ב. התערבויות שעסקו בנושאים רגשיים וחברתיים: קידום של ויסות רגש וויסות חברתי ויצירת אקלים חיובי (שבע התערבויות). ג. התערבויות ששילבו גם מטרות לימודיות וגם מטרות רגשיות וחברתיות (חמש התערבויות).

נמצא שבהתערבויות שעסקו בתחום הרגשי-חברתי היו השלכות משמעותיות יותר בכל אחד ממדדי השינוי - עוצמת ההתערבות, היקפה ומידת ההעברה היו גבוהים, ובסיכום הכולל הן היו מוצלחות ביותר. ההתערבויות שהתמקדו בתחום הלימודי היו מוצלחות אבל פחות - העוצמה שלהן הייתה גבוהה, אבל היקף ההתערבות ומידת ההעברה שלה היו בינוניים. ההתערבויות ששילבו את שני התחומים, הרגשי-חברתי והלימודי, היו מוצלחות מעט פחות. העוצמה שלהן הייתה גבוהה, אבל ההיקף בינוני וההעברה מצומצמת.

3. גורמים מקדמים ומעכבים בתכנית

ניתוח של יומן החוקר של המורים בצד בחינת ההשלכות של ההתערבויות השונות אפשר לאתר גורמים, שתרמו או עיכבו את הצלחת התכנית:

1. **רמת השיתוף של התלמידים:** כאמור, מעצם המבנה של התכנית, התנהלו ההתערבויות מתוך דיאלוג עם התלמידים, והם היו שותפים לתכנון, לפיקוח ולהערכה של התהליך. עם זאת, רמת השיתוף הייתה שונה בין ההתערבויות השונות והדבר השפיע על הצלחתן. בחלק מהמקרים הגדירו התלמידים את המטרות, השפיעו על דרכי הפעולה של התכנית ואף יזמו

חלקים ממנה. במקרים אחרים ניתנה לתלמידים אפשרות לבחור מרכיבים מהתכנית, כמו סדר היום של המפגשים, תוכני הכתיבה והקריאה או הפרסים שהם רוצים לתת לעצמם, ובמקרים אחרים הם היו רק מודעים לתכנית של המורה והביעו את הסכמתם. ניתוח של הממצאים מעלה שמידת השותפות של התלמידים בתכנית והיכולת שלהם לבחור חלקים בתוכה תרמו למוטיבציה שלהם ולאקלים שנוצר וקידמו את השגת המטרות של התכנית. מהניתוח עולה שכאשר היו התלמידים שותפים לתהליך, הם חשו אחריות כלפיו והשקיעו בו יותר מאמץ. השיתוף גם אפשר להתאים את המטרות של התכנית לרצונות ולצרכים של התלמידים, כך שהיא הייתה רלבנטית יותר עבורם.

2. המסגרת של התכנית והיקפה: המסגרת שבה התקיימה התכנית, השפיעה על האופן שבו התנהלה, על ההיקף ועל האינטנסיביות שלה. ניכר שהתערבויות שנערכו בכיתות האם של התלמידים בליווי המחנך נגעו ברוב המקרים בכמה תחומים לימודיים או במכלול החיים הרגשיים והחברתיים בכיתה. לכן הן יצרו שינוי משמעותי יותר מאשר תכניות שהופעלו רק במקצוע אחד או במסגרות של שיעורי תמיכה מחוץ לכיתה.

3. משך הזמן והעקביות של המורה: גורם משמעותי שהשפיע על הצלחת התכנית, היה משך הזמן של ההתערבות ורמת העקביות של המורים במהלכה. ניכר שהתערבויות, שהופעלו לאורך תקופה ארוכה, כ־5-6 חודשים, ופעלו במבנה ברור ושיטתי עם מטרות בהירות, הצליחו ליצור השפעה משמעותית יותר על התלמידים. בהתערבויות אלה הייתה לתלמידים אפשרות להטמיע את תהליכי הוויסות העצמי והאסטרטגיות שנלמדו, והן יצרו שינוי מתמשך במצבם ובתחושת המסוגלות העצמית שלהם בתחומים שבהם פעלו. ההתערבויות שהצליחו פחות, היו קצרות בדרך כלל, כחודשיים עד שלושה, והתאפיינו בעמימות לגבי המטרות.

4. מידת הגמישות של התכנית: בצד החשיבות של העקביות, רמת הגמישות והדינמיות שהפעילו המורים תרמה להצלחת התכנית שלהם. המורים הגמישים יותר היו פתוחים לערוך שינויים במטרות ובדרכי הפעולה שלהם בהתאם להתפתחות של התהליך והיו ערים לשינויים במצבם של התלמידים, הן להתקדמות והן לקשיים שעלו. במקביל, הם היו פתוחים להקשיב להצעות של התלמידים, למשל, הצעות לביצוע פעילויות משותפות או הצעות לדרכי למידה חדשות, דבר שתרם מאוד להצלחת התכניות.

5. טיפול אישי בתלמידים מתקשים בקבוצה: מכיוון שהתכנית הייתה קבוצתית, היו הבדלים בתגובות של התלמידים השונים באותה כיתה. בחלק מההתערבויות נוצר מצב שבו התכנית הצליחה ברמת הקבוצה, אבל היו תלמידים שלא השתלבו בה ואף הפריעו למהלכה. בהתערבויות המוצלחות יותר ידע המורה להכיל את התלמידים האלה, לשמור אתם על קשר ולבנות להם תכנית אישית מותאמת עם תיווך צמוד יותר, שהתנהלה במקביל לתכנית הכוללת. באופן הזה, גם התלמידים המתקשים השתלבו בחוויית ההצלחה של הקבוצה, וחלקם חזרו והשתלבו עם הזמן במהלך הכולל.

6. **הקשר רמת האמון של התלמידים במורה:** אחד הגורמים המשמעותיים שהשפיעו על הצלחת ההתערבויות היה הקשר של המורה לתלמידים ומידת האמון שהם חשו כלפי הדרך שהוא מתווה. החשיבות של הקשר בלטה במיוחד בתחילת התהליך מול החשדנות של התלמידים והחשש שלהם מכישלון. רק בהדרגה, לאחר שהתלמידים חוו הצלחה, הם נכנסו למעורבות בתהליך באופן יותר עצמאי. מספר קטן מאוד של מורים הפעילו את התכנית בלי הבסיס המשמעותי הזה של קשר הדוק עם התלמידים, וניכר שהם התקשו ליצור אתם תהליך של שינוי.

7. **יצירת אקלים קבוצתי תומך:** ממצא בולט במחקר הוא שהתהליך הקבוצתי שנוצר בהתערבויות תומך מאוד ביכולת של התלמידים לעשות תהליכי שינוי. אחד ממוקדי הכוח של ההתערבויות המוצלחות יותר היה אווירה שיתופית ותומכת שנוצרה בין התלמידים לבין עצמם ויצרה מוטיבציה ומעורבות שלהם. אקלים חיובי כזה נוצר כשהמורה השכיל לגבש את הקבוצה סביב התכנית וליצור פעילויות לגיבוש חברתי, כמו מסיבות הצלחה ומבצעים משותפים, ובמקביל, כשהוא חיזק את העזרה ההדדית והלמידה המשותפת.

8. **העבודה המערכתית:** אחד הגורמים המשמעותיים שהשפיעו על מידת ההצלחה של ההתערבויות היה היכולת של המורה לערב בהן גורמים נוספים, כמו מורים מקצועיים, יועצים, הנהלה והורים. המורים שהצליחו ליצור תיאום בין הגורמים השונים המשמעותיים לבין התלמידים, יצרו שינויים משמעותיים יותר. בהתערבויות בהן הייתה עבודה מערכתית אפשר היה לבנות לתלמידים תכניות מקיפות שנגעו בתחומי חיים שונים שלהם. כך נוצרה העברה של האסטרטגיות ותהליכי הוויסות העצמי שנרכשו בתוכנית, לשיעורים שונים ולסיטואציות מגוונות. בהתערבויות שבהן התקשו המורים לגייס את המערכת סביבן, הייתה לתכנית השפעה יותר מצומצמת.

דין והמלצות

ניכר מהממצאים שהתכנית לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה פעלה ברוח התפיסה הוויגוציאנית לפיה, תהליך הלמידה הוא תהליך המותנה בהתנסות חברתית תוך אינטראקציה עם מבוגר משמעותי (Vygotsky, 1935/1978). בהתערבויות שהצליחו נעשה תיווך הדרגתי מאימון חיצוני המלווה בתיווך של המורה לפעולה עצמאית של התלמיד. תהליך זה אפשר את ההפנמה של תהליכי הוויסות העצמי והאסטרטגיות, את ההעברה שלהם להקשרים נוספים ואף שימור לאורך זמן בחלק מהמקרים.

התכנית התבססה על דיון משמעותי עם התלמידים לגבי המטרות שלהם, מתוך שאיפה להקנות להם אסטרטגיות שהם תופסים כרלבנטיות. הממצאים מעידים על החשיבות של התהליך השיטופי שנעשה בכיתה: תכנון משותף, פיקוח עצמי על התקדמותן והערכה של התהליך שבוצע (Schunk & Zimmerman, 2007). התהליך דרש דיאלוג פתוח עם התלמידים, דגש על

מתן אפשרויות בחירה והתמקדות בתכנים הבאים מעולםם. השאיפה לחזק את האוטונומיה של התלמידים והשיתוף שלהם בהתערבות הפכו את התהליך לרלבנטי ואותנטי עבורם. המורים עודדו ביטוי חופשי ויוזמה של התלמידים והיו קשובים לרגשות ולנקודת המבט שלהם (Ryan & Deci, 2000).

האזנה קרובה לתלמיד חשובה במיוחד בהוראה של תלמידים בסיכון שמתאפיינים בקשיים לימודיים ורגשיים ובתחושה של מסוגלות עצמית נמוכה (מור, 2007). ההתערבות הייתה מותאמת לכוחות ולצרכים האקדמיים והחברתיים של התלמידים, והתבססה על למידה של המאפיינים שלהם (Schultz, 2003). הממצאים מצביעים על החשיבות של שיתוף תלמידים בסיכון בקביעת המטרות של התכנית שלהם ובהחלטות המשפיעות על דרכי הלמידה ועל התפקוד החברתי בכיתה, דבר שיוצר אצלם תחושה של אחריות וערך לתהליך (Schultz et al, 2008).

הממצאים ממחישים גם את הקשר ההדוק בין תהליכי הוויסות העצמי לבין המוטיבציה של התלמידים, ואת הדינמיקה של גורמים אלה עם המאפיינים האישיים של התלמידים ועם ההקשר שבו הם פועלים (Pintrich, 2000; Kaplan & Maehr, 2002, 2007). ניכר, שהקניה של אסטרטגיות והמעורבות בתכנית חיזקה את תחושת השליטה של התלמידים ואת המסוגלות העצמית שלהם, מה שיצר מעגל חיובי של הפעלת תהליכי ויסות עצמי ומוטיבציה (Schunk & Zimmerman, 2007). הדגש שהושם בתכנית על יצירת שינוי ושיפור מיומנויות אפשר לתלמידים להציב לעצמם מטרות מומחיות, מה שחזק את המוטיבציה שלהם ובחלק מהמקרים גם את היכולת שלהם להעביר את המיומנויות להקשרים אחרים (Ames, 1992; Meece, et. al, 2006).

גם בחינת הגורמים המקדמים והמעכבים של התכנית מעידה על ההשפעה של הסביבה הלימודית שבה נערכו ההתערבויות, כמו חשיבות הקשר עם המורה, המשמעות של מסגרת התכנית, התמיכה המערכתית של שאר אנשי הצוות והאקלים הכיתתי שנוצר (McCaslin & Hickey, 2001; Turner, 2001).

ניכר מהממצאים שהעובדה שהתכנית הופעלה באופן קבוצתי היוותה מקור של כוח וקידמה את השינוי שנעשה בה. יצירה של אקלים חברתי מיטבי בכיתה מפצה פעמים רבות על תחושות הבדידות והניכור של תלמידים בהדרה. אווירה חיובית של אמון ותמיכה יכולה לגרום להם להסתגל לנומרות חדשות ולפתח כישורים חברתיים ולימודיים חדשים ולאפשר להם בחירה בכיוונים של הסתגלות (הכחן ורוגן, 2011). גם ההצלחה הרבה יותר שהייתה להתערבויות שעסקו בקידום תהליכים רגשיים וחברתיים בכיתה מעידה על המוטיבציה הרבה שיש לתלמידים בסיכון לעשות שינוי בתחומים אלה ועל החיפוש שלהם אחר שייכות חברתית.

עם זאת, ההתערבויות דרשו מהתלמידים מאמץ ניכר ואמונה ביכולת שלהם להתקדם, מה שקשה במיוחד לערים בסיכון, שחווים כישלונות רבים ומתאפיינים בקשיים מורכבים. לכן פעמים רבות התבססה התכנית, לפחות בשלבים הראשונים שלה, על הקשר של התלמידים למורים והאמון שנתנו בהם. אמון זה אפשר להם להסתכן בהצבת מטרות ולהתמודד עם תהליכי השינוי שהתכנית דרשה (רוזנפלד, 1997). בהמשך התהליך, לאחר שהתלמידים חוו

התקדמות והצלחה, התחזקה המסוגלות העצמית שלהם, והם נכנסו למעורבות בתהליך באופן יותר אוטונומי (Ryan & Deci, 2000).

כדי לתמוך במסוגלות העצמית שנוצרה אצל התלמידים, המורים הציבו להם אתגרים מציאותיים ברמת קושי שהתאימה ליכולות שלהם, ושידרו להם מסרים חיוביים לגבי יכולתם להצליח. המסוגלות נשמרה גם בזכות העובדה שהתכנית אפשרה למורים לעבוד באופן מובנה ועקבי, ניתן להם משוב מידי ואסטרטגיות להתמודדות עם קשיים, והתהליך היה שיתופי ומלווה בעזרה מהמורה ומחברים (Schunk, 2005).

בחינת הגורמים המקדמים או מעכבים את התכנית מעידה גם שיש חשיבות לאיכות הביצוע של ההתערבות על ידי המורה. המורים ציינו שהם מרגישים שההתערבות חיזקה את הקשר בינם לבין התלמידים שלהם, משום שהיא אפשרה להם לענות על צרכים אמתיים של התלמידים ולהיות רלבנטיים עבורם. מהתיעוד הרפלקטיבי של המורים ניתן להתרשם שלתכנית שהעבירו היו השלכות גם על הזהות העצמית והמוטיבציה שלהם. השותפות שנוצרה עם התלמידים והעובדה שלקחו אחריות על הצלחת התהליך, תרמה לשינוי בתפיסת הזהות המקצועית של המורים ולעלייה בתחושת המסוגלות העצמית שלהם בעבודה עם נערים בסיכון. המורים דיווחו שהם למדו להקשיב למטרות שהתלמידים הציבו לעצמם ולהערכה שהם מבצעים לגבי התקדמות התכנית, ותפסו את עצמם כפועלים ביחד עם התלמידים ולא לעומתם (Lichtinger & Lichtentrit, 2016).

תכניות התערבות לקידום תהליכי ויסות דורשות מהמורים שינוי בתפיסות ובפרדיגמות השגרתיות של ההוראה ויוצרות שינוי בתפיסת התפקיד שלהם, משום שהן מתבססות על עבודה שיתופית עם התלמידים ושמות דגש על המטרות שלהם (Hilden & Pressley, 2007). שינויים אלה התאפשרו בתכנית בזכות הלמידה המשותפת של המורים בקורס והתמיכה שקיבלו בו. מורים לבני נוער בסיכון זקוקים לכלים של פדגוגיה מותאמת ולתמיכה מערכתית שתאפשר להם לבצע הוראה מותאמת ותחזק את יכולתם להכיל את התלמידים (מור, 2006).

לסיכום, המחקר שלפנינו ממחיש את הערך של תכנית התערבות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של בני נוער בסיכון. הוא מעיד על היכולת של התכנית לתרום לשיפור התפקוד הלימודי של התלמידים ולקידום מבחינה רגשית וחברתית. מחקרים מעטים עסקו בתהליכי הוויסות העצמי של תלמידים בסיכון (Cleary, Platten & Nelson, 2008, Gardner & Dishon, 2008; Weed, et. al 2011), ויש מקום למחקר נוסף בתחום זה. במחקר הנוכחי, המורים הם אלה שתיעדו את התנהלות התכנית והשלכותיה. התיעוד העשיר שלהם אפשר מבט מעמיק ומקיף על התהליך, אבל יש בכך מגבלה, בגלל המעורבות שלהם במהלך ההתערביות. יש מקום למחקרים נוספים שיבחנו את ההשלכות של תכניות לקידום הוויסות העצמי של נערים בסיכון, במסגרות שונות ולאורך תקופות ארוכות יותר תוך שימוש בכלים מחקרניים מגוונים.

מקורות

- אדלשטיין, א' (2013). על שאלות של הדרה בחינוך. **קולות - כתב עת לענייני חינוך וחברה**, 5, 15-19.
- גרינברג, ז' כהן, א' (2012). השפעת מודל "למידה מהצלחות" על תחושת ההצלחה של תלמידי מב"ר. **עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך**, 6, 116-137.
- דורון, א' (2006). **בין הדרה חברתית למדיניות חברתית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד הרווחה - האגף למחקר, תכנון והכשרה.
- הכהן, א', רונן, מ' (2011). הקשר בין איכות החיים הבית ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים, **דפים**, 52, 105-137.
- טרומר, מ', בר זוהר, י' וכפיר, ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר. **מניתוק לשילוב**, 14, 69-93.
- כהן-נבות, מ' (2008). **ילדים ובני נוער בסיכון בישראל: מיהם ומה אנחנו צריכים לעשות עבורם**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- להב, ח' (2014). פרופיל של הנוער המנותק בישראל, עמ' 134-164 בתוך גרופר, ע' ושלמה ר' (עורכים) **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. באר שבע: הוצאת אשלים ומשרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- מור, פ' (2008). **התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בשירות הגדילה של תלמידים תת־משיגים ובסיכון**. ירושלים: ג'וינט-ישראל אשלים.
- פרידמן, י' (2010). הערכת תוכניות חברתיות וחינוכיות: ממודל הקופסה השחורה להערכה דינמית מבוססת תיאוריה. בתוך מ' לוין-רוזליס ור' סויה (עורכות). **סוגיות בהערכה בישראל**. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' וברישדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר, עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. ג'וינט-ישראל אשלים.
- רוזנפלד י' (1997). לימוד מהצלחות - כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. ירושלים: ג'וינט-בקרדייל.
- שקדי, א' (2004). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני, תיאוריה ויישום**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-171.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.
- Boekaerts M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in Self-Regulation? *Educ Psychol Rev*, 18(3), 199-210
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research in Education. An Introduction to Thepry and Method*. Third Edition. Allyn & Bacon, a Viacom Company. MA.
- Caprara, G. B., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carrington, S., & Elkin, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 51-57.
- Cleary, T. J., Gubi, A., & Prescott, M. V. (2010). Motivation and self-regulation assessments in urban and suburban schools: Professional practices and needs of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(10), 985-1002.
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the Self-Regulation Empowerment Program with urban high school students. *Journal of Advance Academics*, 20(1), 70-107.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.

Dignath, C., & Büettner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264

Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programs. *Educational Research Review*, 3, 101-129.

Graziano, P. A., & Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of school psychology*, 58, 91-111

Gardner, T. W., & Dishion, T.J. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 273-284.

Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75.

Kaplan, A., Lichtinger, E., & Margulis, M. (2011). The dynamics of situated purposes of engagement and self-regulation strategies in writing: A mixed-method case study. *Teachers College Record*, 113(2), 284-324.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' achievement goals: Situating motivation in socio-cultural contexts. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education: Vol. 2. Academic motivation of adolescents* (pp. 125-167). Greenwich, CT: Information Age.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-187.

Lichtinger, E., & Liechtentritt J. (2016). Self-regulation programs of at-risk youth: Are teachers affected too? *Journal of Education of Students Placed at Risk*. 21(2), 104-117

McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (2nd ed., pp. 227-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Merseth, K. M., Sommer, J., & Dickstein, S. (2008). Bridging worlds: changes in personal and professional identities of pre-service urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 89-108.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research and research methods* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pelco, L. E., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 36-42.
- Pintrich P. R., (2000). The role of goal orientation in self-regulation learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667.
- Razer, M., & Friedman, V. J. (2013). Non-abandonment as a foundation for inclusive school practice. *Prospects*, 43(3), 361-375.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Schultz, K. (2003). *Listening: A framework for teaching across differences*. New York: Teachers College Press.
- Schultz, K., Jones-Walker, C. E., & Chikkatur, A. P. (2008). Listening to students, negotiating beliefs: Preparing teachers for urban classrooms. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 155-187.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

- Schunk, D. H., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing. In M. Boekaerts, Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467.
- Schunk, D.H., Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sparkes, J., & Glennerster, H. (2002). Preventing social exclusion: Education's contribution. In J. Hills, D. Piachaud, & J. Le Grand (Eds.), *Understanding social exclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, J. C. (2001). Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 85-104). Oxford, England: Elsevier.
- Vygotsky, L. (1935/1978). Interaction between learning and development. In L. Vygotsky, *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weed, K, Keogh, D., Borkowski, J. G., Whitman, T, Noria, C. W. (2011). Self-regulation mediates the relationship between learner typology and achievement in at-risk children. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 96-108
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. A. (2000). National survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. The *Journal of Special Education*, 34, 58-68.
- Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, Research, and Applications* (pp. 727-747). Orlando, FL: Academic Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research*. 3rd ed. Sage Publication, C.A

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajars, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 2, Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

יישום גישת ה'שירותים בהתאמה אישית' (P.S.A), בעבודה עם נוער בסיכון בישראל

ד"ר חיים להב¹

תקציר

מאמר זה מתמקד בגישת ה'שירותים בהתאמה אישית' (Personalized Services Approach - P.S.A), שמקורה בעולם הניהול והשיווק, ובשאלת יישומה בעולם החינוך והטיפול במסגרת השירותים לקידום נוער בסיכון בישראל. שירותים אלו סימנו לעצמם בעשור האחרון את אחד מעקרונות התפעול המרכזיים של גישת ה-P.S.A, תחת הכותרת "תפירת חליפה אישית ללקוח".

המאמר בוחן את גישת ה-P.S.A כפי שהתגבשה לאורך השנים, וכיצד עקרונותיה מקבלים ביטוי מעשי במסגרת השירותים לנוער בסיכון בישראל. גישה זו מציבה את הלקוח של הארגון במרכז התכנון והתפעול של "חבילת השירותים" שהוא אמור לקבל, במטרה להתאימה בצורה מיטבית לצרכיו ולנטיותיו. הגישה נבחנה באמצעות מחקר גישוש ראשוני שנעשה על מדגם של מנהלי יחידות לקידום נוער במטרה לבחון את תפישתם את מרכיבי הגישה, ואת התרגום המעשי שהם נותנים להם בשירותים לנוער בסיכון. מן הממצאים עולה כי סוגיה זו מעסיקה לא מעט את מנהלי היחידות שאמונים על ניהול השירות לנוער בסיכון, וגם את העובדים נותני השירות לבני הנוער. נמצא כי שימוש נכון בעקרונות גישת ה-P.S.A בשירותים חינוכיים-טיפוליים לנוער בסיכון עשוי להיות לעזר רב לכל העוסקים במלאכה זו, במטרה לייצר ולספק שירות כוללני, אפקטיבי ומשמעותי לסוגיות המורכבות שמביאים אתם בני הנוער אל השירותים לנוער בסיכון. המאמר מציע מפרט של רכיבים עיקריים של הגישה אותם יש לשמור ולהפעיל בדרך לשימוש נכון ויעיל של הגישה בשירותים לנוער בסיכון.

מילות מפתח: שירותים חינוכיים-טיפוליים (services Social Pedagogy), התערבות רבת-חומית (Multi System Intervention), גישת ה'שירותים בהתאמה אישית' (Personalized Services Approach), מנהל מקרה ('Case Manager'), מודל המעטפת ('Wraparound Model').

מבוא

אחד האתגרים המרכזיים בליבת הפיתוח של שירותים חינוכיים-טיפוליים בקהילה עבור אוכלוסיות מורכבות ורב־עוייתיות, הוא סוגיית התאמת השירות למטופל ברמה האישית, סוגיה המכונה בעגה המקצועית: "תפירת חליפה אישית ללקוח"². בהתמודדות עם אתגר זה, נעשה שימוש הולך וגדל בשנים האחרונות בגישת ה"שירותים בהתאמה אישית" (Personalized Services Approach) שפותחה במדעי הניהול בתחום השיווק, במטרה לייצר ולשווק מוצרים ושירותים תוך התאמה אופטימלית לפרופיל הלקוחות ולצרכים המיוחדים שלהם (Stuart & Michelson, 2010; Gharabaghi, 2005).

המעבר לשימוש בגישת ה־P.S.A מעולם ניהול השיווק העסקי אל עולם ניהול השיווק החברתי המיושם בשירותי הרווחה, הבריאות, החינוך ובשירותים חברתיים נוספים, יוצר דילמות מורכבות, אבל גם לא מעט יתרונות, אשר אליהם מתייחס מאמר זה. על פי תפיסה זו, ה־P.S.A היא תגובת מדיניות חברתית המותאמת יותר לדרישות הלקוח ומאפשרת יעילות וגמישות של הנגשת השירותים. הטענה המרכזית היא כי לגישה זו יש פוטנציאל המיטבי לתכנון ולארגון תכניות התערבות כוללניות בקרב אוכלוסיות מורכבות ורב־עוייתיות, ביניהן בני נוער בסיכון, ה"לקוחות" העיקריים של היחידות לקידום נוער בסיכון (Carr, 2008).

במאמר הנוכחי נסקרת התפתחות גישת ה־P.S.A לאורך כשלושה עשורים, הן מההיבט התיאורטי שלה והן מההיבט הפרקטי, כפי שהם מתבטאים בשירותים החברתיים. המטרה היא לבחון את השימוש שניתן לעשות ביישום הגישה במסגרת השירותים לנוער בסיכון בישראל, ואת היתרון שלה בהתמודדות עם מורכבות האוכלוסייה ומורכבות המענים הנדרשים כדי לסייע לה. בחינה זו של השימוש בגישת ה־P.S.A באמצעות "חקר המקרה" של היחידות לקידום נוער בסיכון, יכולה להוות בסיס מדעי למקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות של שירותים לנוער בסיכון. הבחינה תאפשר להגדיר את העקרונות שאותם יש לשמר ולהפעילם ביישום הגישה בעבודה עם נוער בסיכון, לזהות את הכלים שהגישה מביאה להתמודדות המיטבית עם נוער בסיכון, ולנצל את היתרונות הארגוניים-ניהוליים שהיא מביאה אל שולחן העבודה המורכב של השירותים לנוער בסיכון בישראל.

2 "ה"לקוחות" - שהם נושא גישת ה־P.S.A, מכון במאמר זה לנוער בסיכון הנמצא (בפועל) או אמור להימצא (בפוטנציה) בטיפולן של היחידות לקידום נוער.

סקירת ספרות

גישת ה'שירותים בהתאמה אישית'

גישת ה"שירותים בהתאמה אישית" (P.S.A), היא גישה שעלתה על סדר היום של ארגוני ייצור ושיווק כבר בתחילת שנות ה-80 של המאה ה-19. חברות ועסקים שגדלו והתרחבו, התקשו להגיע אל הלקוחות שלהם בצורה ישירה כפי שניתן היה לעשות כאשר החברות והעסקים הללו היו קטנים ואינטימיים יותר (Ross, 1992; Petrisson, Blattberg & Wang 1997). הגדרות שונות ניתנו בספרות למושג "personalization" ("התאמה אישית"). הנסון (Hanson, 2000), הגדיר את המושג כצורה מיוחדת של בידול המוצר שבו הפתרון מותאם במיוחד עבור אדם ספציפי. אימהוף, לופיטס וגייגר (Imhoff, Lofits & Geiger, 2001), הגדירו את המושג כיכולת של החברה לזהות ולטפל בלקוחותיה כיחידים. לעומתם, קורנר ורוברט (Coner, 2003; Robert, 2003) הגדירו את המושג כביצוע של החברה המבוסס על התאמה של תוכן ללקוח ספציפי בקצה פס הייצור והשיווק. השימוש בגישה התרחב לאורך השנים בצורות שונות, ומשם הוא נלקח גם לשימוש של ארגונים חברתיים העוסקים באספקת שירותי אנוש בתחומי החינוך, הרווחה והבריאות לאוכלוסיות שונות (Hanau, 1971; Preston, 2001; Pine & Gilmore, 1999; Reed, 1949; Michelsson, 2005).

במעבר לשימוש בגישה בשירותי אנוש, השתנה המינוח ל"אספקת שירותים אישיים ללקוחות" (Hanson, 2000; Peppers, Rogers & Dorf, 1999) מינוח זה מכון לעולם הניהול והתפעול של השירותים החברתיים, במיוחד בשלב ההנגשה (Delivery) שלהם לאוכלוסיות המיוחדות והמורכבות הנדרשות למענים מגוונים ומורכבים כמענה לצרכים ולמצוקות הייחודיים שלהם. בין הקבוצות הללו נמצאות גם קבוצות של צעירים, כגון: בני נוער עם מוגבלויות וצרכים מיוחדים, בני נוער בסיכון ובניתוק ובני משפחותיהם. שירותים אלו פועלים תחת אותם עקרונות כפי שפותחו בעולם העסקי וכוללים תכנון שירות אישי, במטרה לפגוש ולתת לכל לקוח מענה על הצרכים המיוחדים המורכבים שלו לקבל שירותים ממומחים שונים ועל ידי ספקים שונים. המאמץ להפעיל שירותים המותאמים לכל לקוח הוא כיום מאמץ מקיף ורחב שמכוון לפגוש בצורה מיטבית ואמתית את צורכי הלקוחות (Evans, 2012).

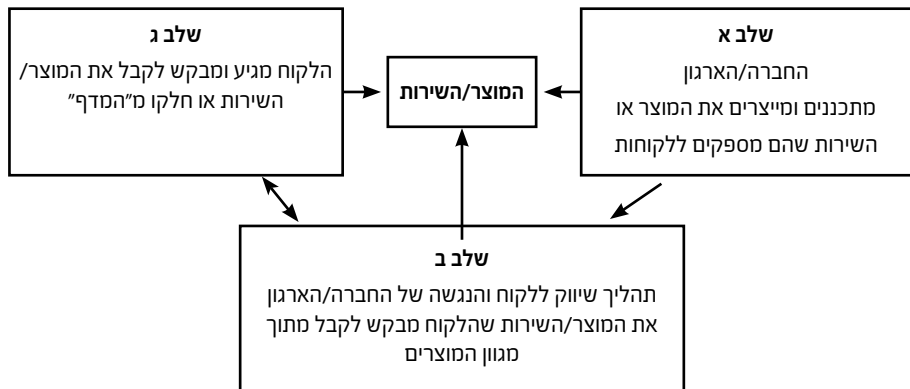
במקרה הנדון במאמר זה, כשמדובר בבני נוער בסיכון ("הלקוחות"), המאמץ לשירותים מותאמים מקבל משנה תוקף בגלל מאפייני אוכלוסיית היעד. מקנל (McNeill, 2006) מצא במחקריו על נוער בסיכון עובר חוק, כי התערבויות המונגשות לאוכלוסייה זו תוך שימוש בגישת ה"שירותים האישיים", הרבה יותר אפקטיביות ומשמעותיות מההתערבויות המשתמשות בגישת ה"שירותים הגנריים" - שאינן מתייחסות על פי רוב לסיפורו האישי של הלקוח. ממצאים אלו מחזקים את החשיבה בדבר יעילותה וחשיבותה של הגישה הגמישה - גישת ההתאמה האישית ללקוח -

כאשר הלקוח הוא נוער בסיכון. גישה זו גם כוללת בדרך כלל עקרונות פעולה שמאפשרים את היעילות והאפקטיביות הזו בארגון, כגון: אמפתיה וכנות, הקמת ברית לשותפות בין-ארגונית ובין-מקצועית לטובת הלקוח, ואימוץ התפיסה והפרקטיקה של "לקוח במרכז" התכנון וההנגשה של השירותים.

יישום גישת ה'שירותים בהתאמה אישית' (P.S.A) בתחום השירותים החברתיים

את גישת ה-P.S.A שהתפתחה בפרקטיקה של השירותים החברתיים בעולם אנו פוגשים בשני אופנים עיקריים: אופן ראשון - שבו החברה או הארגון מייצרים את המוצר/השירות ולאחר מכן מגיע הלקוח ומגדיר את הצרכים שלו מול מוצר/שירות קיים. בשלב הזה, החברה/הארגון מאפשרים ללקוח לבחור מתוך מוצרים קיימים בלבד, להגדיר מה שהוא רוצה לקבל מתוך מה שהחברה/הארגון כבר ייצרו, ולהגדיר מתי וכיצד הוא מבקש לקבל את המוצר/שירות שהוא נזקק לו.

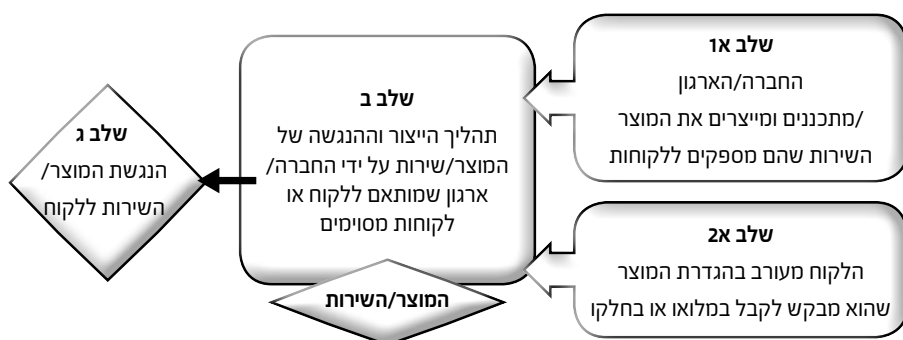
תרשים 1: דגם ראשון להנגשת "שירותים בהתאמה אישית"



במודל הפעלה זה שמופיע בתרשים 1, החברה/הארגון הם הגורם האקטיבי לאורך כל הדרך והם אלו שמתכננים ומנגישים את השירות ללקוחות הרלוונטיים, כאשר ללקוח עצמו יש תפקיד אחד: לבחור ממה שהוכן לו ומוגש לו כשירות על ידי החברה/הארגון.

אופן שני - שבו הלקוח מגדיר לחברה/לארגון לפני שאלו ניגשים לתכנון הייצור של המוצר/שירות למה הוא אמור לשמש, כיצד הוא צריך להיראות וכיצד הוא צריך להינתן (Merisavo et.al., 2007).

תרשים 2: דגם שני להנגשת "שירותים בהתאמה אישית"



במודל הפעלה זה שמופיע לעיל בתרשים 2, החברה/הארגון³ עם הלקוחות הם הגורם האקטיבי לאורך כל הדרך והם אלו שמתכננים יחד את המוצר/השירות⁴ הנדרש החל מהשלב הראשון. לאחר מכן החברה מנגישה את המוצר/השירות שהלקוח בעצמו היה מעורב בהגדרתו. במונחים של (Merisavo et.al., 2007), החברה עושה "פרופיליזציה" של מוצר או שירות אחרי התאמה אישית עם הלקוח.

לגישה זו שהתפתחה בעולם השירותים העסקיים אך זמן רב עד שהצליחה לעבור ולהיטמע בעולם של השירותים החברתיים. על פי ניומן (Newman, 2009), "ההתאמה האישית" (Personalization) היא מילה שכמעט לא הייתה בשימוש בהקשר חברתי עד לפני כמה שנים. כיום היא מסמנת ומייצגת את השינוי הגדול שמתרחש בתחום השירותים החברתיים בשנים האחרונות.

אטון ווטרס (Hatton & Waters, 2011) טוענים כי גישת ה-P.S.A בשירותים החברתיים מבטיחה שאנשים שזקוקים לטיפול ותמיכה מוכרים כאנשים שיש להם נקודות חוזק והעדפות, וצריכה להיות להם בחירה ושליטה על איך הם חיים את חייהם. שירותים חברתיים שהטמיעו את עקרונות ה-P.S.A לתת ללקוחות מקום של שותפות בתכנון או בבחירה של שירותים,

3 המושג "ארגון" מכון לארגון ממשלתי/חברתי/ציבורי/התנדבותי.

4 המושג "שירות" מכון לשירותים חברתיים, חינוכיים ובריאותיים המופעלים על ידי "הארגון" לאוכלוסיות מוגדרות.

כולל שליטה על שירותים אלה באמצעות שליטה על התקציב שהוקצה לתמיכה בהם. גישת ה-P.S.A בתחום שירותי אנוש בכלל, ובשירותים חברתיים-חינוכיים בפרט, נועדה לענות על הצורך להתאים לכל לקוח מענים אישיים לצרכים המיוחדים שלו, לטווח קצר ולטווח ארוך, ותוך התאמה למרחב החיים שבו הוא חי ומתנהל: משפחה, חברים או קהילה. מתוך כך, קיימת חשיבות לא רק להעצמת הלקוח אלא גם להתייחסות מותאמת למעגלים אקולוגיים ומרכיבים סביבתיים של הלקוח כמו: תרבותו ומשפחתו, שגם להם השפעה על העצמתו של הלקוח.

ניהול של שירות בהתאמה אישית ברמת הפרט או המשפחה משקף בצורה ברורה את האחריות של מנהל השירות להבטיח שכל אנשי המקצוע בארגון המעורבים במתן שירות ללקוח, כמו גם הלקוח עצמו ובני משפחתו, יהיו מעורבים בהחלטות המשפיעות על חיי היומיום של הלקוח. בגישה זו נעשה שימוש נרחב בהון החברתי העומד לרשות הלקוח ובני משפחתו ומפגיש אותו אתם על ידי מעורבת של חברי קהילה, חברי משפחה מורחבת, ומשאבים מקצועיים אחרים המיועדים לתמיכה.

עקרונות הליבה על פי גישת ה'שירותים בהתאמה אישית' (P.S.A)

הספרות המקצועית העוסקת בניהול שירותים חברתיים, מזהה שני סוגי עקרונות מכוונים לניהול ההתערבויות על פי גישת ה-P.S.A (Morgan, 2010): כאלו הנוגעים לתפיסת הארגון את הלקוח את סיפור חייו, נטיותיו, כישוריו, שאיפותיו וקשריו (רשתות התמיכה שהוא כבר פיתח במשפחה בקהילה), וכאלו הנוגעים לשילוב הלקוח בתהליך התכנון והביצוע של ההתערבויות בפועל. הנחת העבודה של עקרונות אלו נובעת מתפיסה שהתפתחה במודל להנגשת 'שירותי אנוש' (Human Services) בתחילת שנות ה-2000 הרואה גם את הפרט, גם את המשפחה וגם את הסביבה הקרובה והמשפיעה כלקוחות השירות שאמור לייצר את המענים ולהנגישם לאוכלוסיות היעד (Woodside & McClam, 2011). על פי תפיסה זו, לצורך יישום עקרונות הליבה של ה-P.S.A, על הארגון לספק את המידע המרבי על מכלול האפשרויות העומדות לפני הלקוח ועל הדרך של הנגשתן בצורה מיטבית ותואמת את מצבו וצרכיו האישיים. על הארגון להתמקד בחוזקות של הלקוחות, באיכויות האישיות שלהם, בתחומי העניין שלהם וביכולותיהם, כדי להגיע להישגים ולתוצאות. על הארגון ליזום ולייצר שיתופי פעולה ואיגום משאבים עבור הלקוחות שלהם גם בסביבה המשפחתית שלהם וגם בסביבה הארגונית והקהילתית שלהם בתחומים הרלוונטיים להם.

'כלי העבודה' לניהול השירותים על פי גישת ה-P.S.A

כדי לנהל ולתפעל את השירותים בגישת 'ההתאמה האישית ללקוח', פותחו כמה כלים שמסייעים למנהל לאורך תהליך התכנון וההנגשה של השירות ללקוחות (Stuart & Gharabaghi, 2010). הבולטים ביניהם:

1. הצבת מנהל מקרה ('Case Manager') לכל לקוח. מדובר בפונקציה מקצועית שמכירה היטב את הלקוח וצרכיו ובמקביל, אמונה על כלל השירותים הרלוונטיים בקהילה. פונקציה זו מהווה את נקודת החיבור והגישור בין הלקוח וצרכיו ובין השירותים שאמורים להיות מונגשים לו.
2. יצירת "מטריית" שירותים הוליסטית ואינטגרטיבית, תחת קורת גג ניהולית אחת של כלל השירותים לנוער בסיכון בקהילה. זהו מהלך שמאפשר הנגשה יעילה יותר של שירותים רב-תחומיים ללקוחות.
3. יצירת 'מעטפת' ('Wraparound') ללקוח של מגוון המענים הנדרשים לו במגוון תחומי החיים. 'מעטפת' זו נשענת על שיתוף הפעולה בין כל הגורמים המטפלים בנוער בסיכון ביישוב ובין המשפחות של בני הנוער.

במודל שפותח בארצות הברית על ידי הארגון Social Care Institute for Excellence, נמצאו שלושה עקרונות שמשפיעים על הצלחת היישום של גישת ה-P.S.A. (Carr, 2010). לשיטתם, על הארגון המפעיל גישה זו: 'לשמוע את קולו' של הלקוח, החל משלב הזיהוי והאפיון של הצרכים ועד לשלב התאמת המענים שמתאימים לצרכים הדחופים הללו; 'לשים לב' למערך הקשרים והאינטראקציות של הלקוח עם גורמים נוספים בסביבה שבה הוא חי, ושמשפיעים על חייו בכל השלבים של הפעילות; 'להיות רגיש' להקשרים התרבותיים השונים של הלקוח (זהויות אתניות, דתיות וכולי) שמייצרים לא פעם קונפליקטים וקשיים שעלולים להשפיע באופן משמעותי על תוצאות השירות.

יישום גישת ה-P.S.A ביחידות לקידום נוער בסיכון

"חקר המקרה" שעליו התבסס מחקר גישוש ראשוני זה התבצע ביחידות לקידום נוער בסיכון שבפיקוח משרד החינוך, ארגון שחרט על דגלו את עקרון "תפירת החליפה האישית" לכל מטופל, כאחד מן העקרונות המרכזיים להפעלת שירותים אלו לטובת נוער בסיכון (משרד החינוך, 2016). שירות זה פועל כ"רשת ביטחון" שמשרד החינוך פורס ברשויות המקומיות לטיפול בבני נוער שנשרו ממסגרות החינוך הפורמליות או שמתקשים לתפקד בתוכן ולהסתגל אליהן. במסגרת זו, השירות אחראי על פיתוחם והפעלתם של שירותים חינוכיים-טיפוליים לנוער בסיכון בגילי 12-18. האוכלוסייה עבורה ניתן השירות כללה בשנת הלימודים תשע"ה כ-20,300 בני נוער בסיכון. השירות מופעל באמצעות היחידות והמחלקות לקידום נוער בכ-150 רשויות מקומיות.

היחידות לקידום נוער ממונות בפועל על הטיפול בבני נוער מנותקים שאינם נמצאים במסגרת כלשהי, וכן בבני נוער העובדים או לומדים אך סובלים מקשיים בהסתגלות למסגרות ונתונים

5 "תפירת חליפה אישית ללקוח" (נער) הוא המושג שבו נעשה שימוש לגישת ה-P.S.A במסגרת השירותים לקידום נוער. מקרה מבחן של המחקר מוצג במאמר זה.

בסיכון לנשירה. מערך השירותים ברשויות המקומיות כולל: איתור אוכלוסיות פוטנציאליות; יצירת קשר עם הנערים, אבחון והחלטה בדבר המשך הטיפול בהם; גיוס והצבה של עובדי קידום נוער ומורים לעבודה עם ה'לקוחות' - בני הנוער בסיכון; בנייה והפעלה של תכניות חינוכיות-טיפוליות אישיות המותאמות לבני הנוער שאתרו; ניהול ופיקוח על עבודת עובדי קידום נוער (כ־800 עובדים), מורי היליה (כ־1350 מורים), ומערך מסייע בתחום, הכולל: מורות-חיילות, סטודנטים, מתנדבים ואנשי שירות לאומי ועוד; ייצוג צורכי הנערים בפני הגורמים הרלוונטיים ברשות המקומית ובמערכת החינוך (וייסבלאי, 2015).

העקרונות המרכזיים של השירות לקידום נוער בסיכון

השירות לקידום נוער פועל בפרקטיקה ייחודית של עבודה עם נוער בסיכון המתבססת על התערבות רב־תחומית (Multi System Intervention) המשלבת גישות מקצועיות שפותחו בתחום החינוך עם גישות שפותחו בתחום העבודה הסוציאלית ומדעי ההתנהגות האחרים (פסיכולוגיה, קרימינולוגיה ועוד). הנחת העבודה שהובילה את השדה לייצר את הפרקטיקה החדשה הזו מבוססת על הצורך ביצירת מענים מגוונים ויצירתיים לבעיות שונות ומורכבות שאליהן נחשפו עובדי הנוער בישראל של שנות ה־60-70 (להב ושמש, 2003). הפרקטיקה מתמקדת ביצירת התערבויות חינוכיות, חברתיות וטיפוליות בקרב בני נוער בסיכון, מתוך הדגשת היבטים חינוכיים, השכלתיים וחברתיים כגורמי סיכון וכגורמי מיגון שבהם צריך להתמקד השירות לנוער בסיכון (Lahav, 2005).

המגמה הרב־תחומית והרב־ממדית בהתבוננות על תופעות הסיכון והמצוקה מקבלת חיזוק מתיאוריות שמנסות להסביר את תופעות הסטייה והניתוק של בני נוער וצעירים בראייה רחבה ורבת גורמים (Zinker, 1980), ומתבססות על הגישות האקולוגיות, ההתפתחותיות והאינטראקטיביות שפותחו על ידי ברופנברנר (Bronfenbrenner, 1986). תיאוריות אלו מזדהות את מרחב המשתנים המשפיעים על נער בסיכון בכמה תחומי חיים שלו במקביל: בתחום הפרט, המשפחה, בבית הספר ובקהילה. מרחבים אלו מורכבים, דינמיים ומשתנים בתדירות גבוהה. המרחבים גם מייצרים אינטראקציות אינסופיות בין המרכיבים שלהם ולכן הם דורשים ראייה מורכבת, דינמית, רב־תחומית ורב־מקצועית להתבוננות ולהתמודדות עם תופעות סיכון בקרב בני נוער (Burt, Resnick, & Matheson, 1992; Richman & Bowen, 1997).

זה כשני עשורים פועלים השירותים של היחידות לקידום נוער בסיכון על פי התפיסה המקצועית החינוכית-טיפולית (Social Pedagogy) המקבלת את ביטוייה בכמה עקרונות ומרכיבים המאפיינים את העבודה החינוכית-סוציאלית שהתפתחה בעולם (Petrie, 2007; Holthoff & Eichsteller, 2008), ונותנת ביטוי משמעותי גם לעקרונות של הגישה להתאמת שירותים אישיים ללקוח (P.S.A). להלן כמה מהם:

- **הפעלת השירות ב"מרחבי החיים" של מתבגרים** (Anderson, 2008) - על פי עיקרון זה, השירותים לקידום נוער בסיכון מופעלים ב"מרחבי החיים" (life space) בהם נמצאים ופועלים בני הנוער/הלקוחות. לפיכך יישום עיקרון זה מצריך מהשירות למפות את הפרופיל האישי של כל מטופל ואת מגוון תחומי החיים שבהם הוא נדרש לתמיכה ולסיוע. במסגרת זו נדרש העובד של הארגון "לתפור חליפה אישית" לכל נער כדי לתת מענה אישי המותאם לצרכים האישיים שלו בתוכן, בזמן ובמקום (עקרון ה"חליפה האישית" - להב 2002; זלמנסון, 2000).
- **הנער במרכז ההתערבות והתייחסות לנער כ"שלם"** ("person as a whole"), עיקרון שלאורו נבחן המתבגר עם מכלול רחב של צרכים רגילים לצד צרכים מיוחדים בגין מצבו האישי, המשפחתי או הסביבתי, העלול לפגוע ביכולתו לממש את עצמו ולהשתלב בחברה שבה הוא חי. מבחינה זו השירות מנסה להוות "כתובת" למכלול תחומי חיים אלו של הנער המתבגר במצבי סיכון. לגבי חלק מהצרכים, השירות עצמו מהווה גורם מטפל ומתערב, ולגבי חלקם - גורם מגשר ומתווך אל שירותים משלימים בקהילה, תוך כדי ליווי הנער אל אותם שירותים (להב, 2011).
- **"תפירת החליפה האישית לכל נער" שביסוד גישת ה-P.S.A**, הוא אחד מהעקרונות המרכזיים של היחידות לקידום נוער ומכוון להפעלת תכנית אישית לכל נער המותאמת לצורכיהם וליכולתם, וזאת כדי לקדםם ולשלבם במגוון תחומי החיים הרלוונטיים לבני גילם. מדובר בארבעה תחומים המשפיעים על מכלול חייו של המתבגר: התחום האישי, הקבוצתי, המשפחתי והקהילתי (להב, 2002).

שיטת המחקר

מתודולוגיית המחקר התבססה על שימוש בגישת ה-mix methods, גישה המשלבת שיטות מחקר כמותניות ואיכותניות ומכוונת להבנת תופעות מורכבות. הגישה מאפשרת קבלת תמונה רחבה ומורכבת של התהליכים ושל התוצרים הקשורים בה (Lincoln and Guba, 2000; Creswell, 2009; Creswell and Plano Clark, 2010; אלפרט, 2010). תחילה בוצעו ראיונות אישיים מובנים ל-15 מנהלי יחידות לקידום נוער שמייצגים מגזרים שונים וסוגי יישובים שונים; לאחר מכן הועבר שאלון מקוון לכל יתר המנהלים שנבחרו במדגם הארצי. השאלון שפותח ותוקף למטרת המחקר הנוכחי התבסס על השלב המקדמי של הראיונות האישיים. נבחנו התמות המרכזיות שזוהו בשלב המקדמי והיוו את מוקד הבדיקה בשאלון הממוחשב. שאלות אלו התמקדו בנקודות אלה:

[1] האלמנטים המובילים את תפיסת השירות לקידום נוער כ"שירות ממוקד לקוח";

[2] העקרונות המנחים אותם לבניית תכניות התערבות אישיות ('יצירת החליפה האישית' של השירות);

[3] הפעולות הארגוניות שנדרשות מהמנהלים של השירות כדי לייצר ולעגן את היחידות לקידום נוער כשירות הפועל על פי גישת "שירות בהתאמה אישית (P.S.A)".

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 54 מנהלים מתוך 150 מנהלי היחידות לקידום נוער שמהווים את העוגן המרכזי של מערך השירותים לנוער בסיכון ברשויות המקומיות. דגימת המנהלים בוצעה בגישת אשכולות כדי לתת ביטוי למגזרים שונים ולסוגי יישוב שונים, וכללה סוגים שונים של רשויות מקומיות על פי החלוקה הזאת: 35% מעיריות של מעל 50,000 תושבים, 53% מרשויות מקומיות של 10,000-49,000 תושבים, ו-12% מיישובים עם פחות מ-10,000 תושבים. מרכיב נוסף במדגם היה הייצוג המגזרי ולאורו נכללו יישובים יהודיים לצד יישובים ערביים בשיעור דומה לשיעורם באוכלוסיית המנהלים בשירות (72% מנהלים מהמגזר היהודי; 28% מנהלים מהמגזר הערבי). הטבלאות להלן משקפות את פרופיל מדגם אוכלוסיית המחקר בחלוקה לפי מגזר ולפי סוגי יישוב.

לוח 1: המשתתפים במדגם על פי חלוקה מגזרית/תרבותית (N=54)

מנהלי יחידות לקידום נוער	39 מנהלים
מהמגזר היהודי	(72%) מקבוצת המדגם של המחקר
מנהלי יחידות לקידום נוער	15 מנהלים
מהמגזר הערבי	(28%) מקבוצת המדגם של המחקר

לוח 2: המשתתפים במדגם על פי חלוקה סוגי רשויות מקומיות (N=54)

יישובים עם אוכלוסייה של 10,000 - / 10,000-19,999	יישובים עם אוכלוסייה של 20,000 - / 49,999 + 50,000
36 רשויות מקומיות	18 רשויות מקומיות
(66.7% מהמדגם)	(33.3% מהמדגם)

כפי שניתן לראות בטבלאות 1 ו-2, המדגם הסופי היה מורכב מ-54 מנהלי יחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות בישראל. אלו מהווים למעלה משליש (36%) מתוך סך כל המנהלים בשירות.

כאמור, הקבוצה נבחרה באמצעות שיטת אשכולות דגימה כדי להדגים כראוי את הגיון בין הקהילות השונות על פי גודלן (יישובים גדולים, יישובים קטנים) לבין מאפייני תרבות (מגזר יהודי, מגזר ערבי).

שאלות המחקר

במחקר זה נבדקו השאלות האלה:

1. מהי מידת החשיבות שמייחסים מנהלי היחידות לקידום נוער לתכנון ולתפעול השירותים על פי גישת ה-P.S.A, באמצעות עקרון "תפירת החליפה האישית" ללקוחות שלהם?
 2. אילו פעולות ארגוניות ניהוליות ננקטות בפועל ביחידות לקידום נוער כדי ליישם גישה זו בתכנון והפעלת תכניות ללקוחות?
- המשתנה הבלתי תלוי הן תפיסות מנהלי היחידות לקידום נוער את עקרון "תפירת החליפה האישית" לכל נער. המשתנה התלוי הם הפעולות והכלים שבהם נעשה שימוש בהפעלת השירותים בהתאמה אישית לנוער בסיכון.

ממצאים

הממצאים העיקריים בהתייחס לשאלות המחקר:

במענה לשאלת המחקר הראשונה נמצא כי 83% מהמנהלים רואים חשיבות גבוהה לעקרון "תפירת החליפה האישית", דבר שמקבל ביטוי בפעולות שונות המתבצעות על ידי המנהלים כדי לממש גישה זו. מקבץ של הפעולות העיקריות מפורט בטבלה 3. עיקרון זה של "תפירת החליפה האישית" בלט מאוד בהשוואה לשאר העקרונות שמנחים את המנהלים ואת תפיסת עולמם המקצועית, ביניהם: עקרון "הנער כשלם" שבו בחרו 71% מהמנהלים כבעל חשיבות גבוהה, ועקרון "האינטגרציה" של הנוער בסיכון בפעילויות כלליות ביישוב שצוין רק על ידי 40% מהמנהלים כבעל חשיבות גבוהה. ממצאים אלו מצביעים על החשיבות הרבה שנותנים מנהלי היחידות לקידום נוער לסוגיית השונות והייחודיות של כל נער שמגיעים אליהם לקבלת השירות והצורך להרכיב לכל אחד מהם את התפריט האישי התואם את צרכיו.

שאלת המחקר השנייה התייחסה לבחינת הפעולות והכלים שבהם נעשה שימוש על ידי המנהלים כדי לקדם את יישום גישת ה-P.S.A ביחידות לקידום נוער. מדובר בפעולות וכלים המכוונים ומאפשרים בניית תכנית רבת-חומית אישית לכל נער מתוך התייחסות למגוון הצרכים, ותוך שימוש במגוון המענים הקיימים לטובת תכנית זו ביחידה עצמה או בשירותים משלימים הקיימים בקהילה. פעילות זו מיושמת על ידי יצירת תיאומים ושיתופי פעולה סביב לקוחות/תכניות/שירותים המיועדים ללקוחות - בני הנוער בסיכון.

לוח 3: דירוג פעולות שנוקטים המנהלים להתאמת תכנית אישית ללקוח

(מתבסס על סולם Likert של עדיפויות הציון 1-5) (N=54)

פעולות מנהלים לקידום "תפירת חליפה אישית" עבור כל לקוח (נער)	חשוב מאוד ורלוונטי מאוד בעבודה שלי	לא חשוב בכלל, ופחות רלוונטי בעבודה שלי
הקמת צוות תיאום בין־מקצועי חיצוני עם שירותים אחרים בקהילה	87%	13%
הקמת צוות תיאום בין־מקצועי פנימי בתוך היחידה	88.8%	11.2%
מינוי מנהל תיק/מקרה לכל לקוח אחראי על תיאום המענים	81.4%	18.6%
יצירת מעטפת טיפולית בין־מקצועית במיקוד נוער בסיכון	83.3%	16.7%
יצירת "מטריית גג" ארגונית משותפת לכל היחידות המטפלות בנוער בסיכון בקהילה	66.6%	33.4%

מניתוח הממצאים בלוח 1 עולה כי הפעולות החשובות ביותר להן נדרשים מנהלי היחידות לקידום נוער, כרוכות ביצירת מנגנוני תיאום ושיתוף פעולה בין אנשי מקצוע שונים בתוך היחידה ומחוצה לה שאמורים לספק את המענים הנדרשים ללקוח (הנער). המאמץ העיקרי (88.8%) של המנהלים, מכוון לתיאום ושיתוף פעולה פנים־ארגוני (בתוך היחידה לקידום נוער) בין מענים שונים שניתנים על ידי גורמים שונים בתוך היחידה. התיאום הבולט ביותר במקרה זה היה בין שירותי הטיפול - עובדי קידום נוער, לבין שירותי ההשכלה - מורי היל"ה. מאמץ שני בחשיבותו (87%) מופנה על ידי המנהלים לשירותים שמחוץ ליחידה ברשות המקומית או מעבר לה. במקרה זה, עיקר המאמץ הוא לגיוס מענים לתחומים שבהם ליחידה לקידום נוער אין מנדט או משאבים לטובת הנער. נוסף על כך נעשים מאמצים וניתנת חשיבות גם ליצירת מעטפת חינוכית טיפולית (83.3%) לכל לקוח - תוך שימוש בשיטת ה'מעטפת', ומינוי מנהל מקרה (81.4%) לכל לקוח - תוך שימוש בשיטת 'מנהל המקרה'.

לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין המנהלים המגיעים ממגזרים שונים או מיישובים שונים לגבי מהות וחשיבות מרכיבי הפעולה שהוצגו לעיל.

דין

המאמר עסק בבחינת היישום והמימוש של גישת 'ההתאמה האישית של השירות ללקוח' (P.S.A), שמהווה את אחת מתפיסות הניהול שהתפתחו בעשורים האחרונים בתחום שירותי החינוך והרווחה בעולם. בחינת היישום והמימוש של הגישה התמקדה בשירותים לנוער בסיכון, שמופעלים על ידי היחידות לקידום נוער תחת העיקרון של 'תפירת חליפה אישית' לנוער בסיכון שמגיע לקבלת שירות ביחידות הללו. מקרה המבחן במחקר משקף התנסות ייחודית למימושה של גישת 'ההתאמה האישית של השירות ללקוח' - ובמקרה זה - לנוער בסיכון בישראל. המחקר מלמד על הדילמות הכרוכות ביישומה של הגישה, ובעיקר על הפעולות שננקטו על ידי המנהלים של השירות כדי לממשה.

ממצאי המחקר מלמדים כי קיימות כמה פעולות המהוות תנאי לניהול מוצלח של השירותים בהתאמה אישית' (P.S.A), במטרה לייצר שירות משמעותי ואפקטיבי לנוער בסיכון. חלק מן הפעולות הללו עולה מהספרות המקצועית שמלווה את התפתחות הגישה לאורך שנים (Morgan, 2010), והן גם מקבלות ביטוי בשירותים שפותחו על ידי היחידות לקידום נוער תחת עקרון ההפעלה ל"תפירת חליפה אישית" לכל נער בסיכון (להב, 2005). בין הפעולות המרכזיות שעלו גם מן המחקר ניתן לציין את אלה: קידום יחסי אמון בין הארגון ועובדיו לבין הלקוחות; הקשבה ללקוחות (ובמקרים מסוימים גם למשפחותיהם וסביבותיהם); תהליך אבחון ויצירה של שירות ממוקד לקוח; תכנית אישית לכל לקוח עם התאמה מרבית לאישיותו (נטיות ויכולות), לסביבת החיים שלו (תרבותית, חברתית וכולי); ניטור ומעקב שוטף (חודשי) אחרי השירות שסופק והשינויים שאליהם הוא הוביל כדי לזהות שינויים בצרכים ובמענים הנדרשים. שילוב מושכל של הפעולות הללו המבוססות על גישת ה-P.S.A ועל יישומה בשירותי קידום נוער מהווה מפתח להצלחת השירותים המכוונים להנגשה לבני נוער בסיכון.

יש לציין שמחקר ראשוני זה בחן את סוגיית ההתאמה של גישת ה-P.S.A בשירותים לנוער בסיכון במסגרת היחידות לקידום נוער, רק מזווית הראייה של מנהלי היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות. כדי להגיע למיצוי מיטבי של הנושא, יש מקום וחשיבות רבה להרחבת בחינת ההתאמה גם מזווית הראייה של העובדים (עובדי קידום נוער) וגם מזווית הראייה של הלקוחות (בני הנוער), בני הנוער בסיכון מקבלי השירות (משפחותיהם וסביבותיהם).

סיכום והמלצות

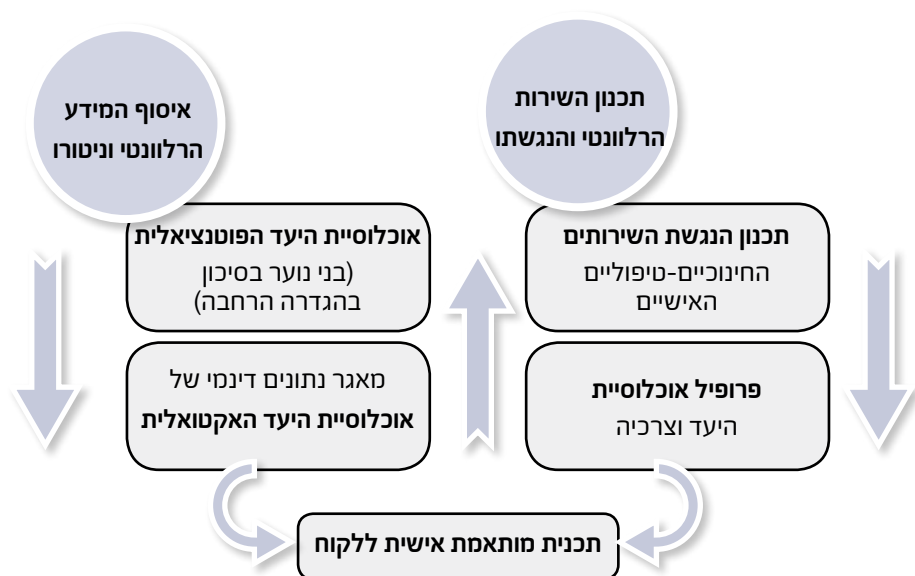
הידע התיאורטי והמעשי שנצבר עד כה ביישום גישת "השירות בהתאמה אישית" בתחום הטיפול בנוער בסיכון יכול כיום לתת מענה חשוב מאוד לחלק מן השאלות שמלוות את השירות לקידום נוער לאורך זמן. שאלות כגון: כיצד יש לפתח ולתכנן 'שירותים מותאמים אישית' על פני טווח של צרכים ומענים ברמת המערכת (מנהל היחידה לקידום נוער)? וברמת ספק השירות (העובד קידום נוער) - כיצד השירותים האישיים הללו אמורים להיות מונגשים ללקוחות בגילים שונים, בשלבי ההתפתחות שונים, במקומות שונים (עיר/כפר וכולי) ולמגזרים שונים (יהודי/ערבי וכולי) ועוד. במחקר זה נבחנו דרכי היישום של הגישה ב'חקר מקרה', תוך הדגשת החשיבות בשמירה על עקרונות הליבה של הגישה בתהליכי היישום שלה. ממסקנות המחקר עולה כי יש מקום להרחבה והעמקה בכמה רכיבים של הפעילות החינוכית-טיפולית שמבוצעת כיום בקידום נוער, מהלך שעשוי לשדרג את השירות המותאם אישית ללקוחות היחידה לקידום נוער. מדובר ברכיבים האלה:

1. מאמץ ביצירת קשר אישי משמעותי עם הלקוחות שמתבסס על יחסים של אמון, שקיפות, הקשבה ועקביות.
2. וידוא שהשירות 'ממוקד לקוח', ומאפשר לכל לקוח/מטופל להימצא באחד או יותר מתחומי תמיכה שאליהם הוא נזקק בשירות.
3. פיתוח וייצור שיתוף פעולה בין-מקצועי כדי להציע מכלול מענים למטופלים בתחומי החיים השונים להם הם נדרשים לעזרה, ואשר יש לו השפעה ישירה או עקיפה על חייהם.
4. מינוי 'מנהל מקרה' אישי לכל נער, כדי לייצר את התמהיל האישי האופטימלי עבור הלקוחות ולספק להם את החליפה האישית התואמת ביותר.

לסיכום, ייזום הגישה לשירותים אישיים ללקוח (P.S.A) לטיפול באוכלוסיות מורכבות (על רקע אישי, חברתי, משפחתי), דורש השקעה גדולה מאוד של מנהלי השירות ביצירת מנגנונים להפעלה ולניהול השירות. פעולות אלה דורשות התאמת שפה ויצירת אקלים המתאים לארגון ולמטרתיו ולייעודו. במחקר בולטת במיוחד העובדה שמנהלים ביחידות לקידום נוער שמדברים על שירותים אישיים ותפירת חליפה אישית ללקוח, נוטים לבחור פעולות הקשורות בעיקר בשלב הנגשת השירות (Delivery) ופחות בשלב התכנון של השירות (Planning). ההמלצה היא לראות את בני הנוער (ולפעמים גם את משפחותיהם), כחלק אינטגרלי כבר בשלב התכנון של ה'מענה' לצורך ספציפי או חבילת המענים' לצרכים שונים.

תרשים 3: תהליך היישום של מודל ה' P.S.A ביחידה לקידום נוער בסיכון

המודל המוצע להפעלה:



היסודות אותם יש לוודא בתפעול הניהול של הגישה ל'שירותים בהתאמה אישית' ביחידות לקידום נוער חייבים לכלול שני עקרונות ליבה. האחד, הבנת הלקוחות כחלק אינטגרלי ומתמשך בעיצוב פתרונות מותאמים אישית. על המנהלים לדעת מה בני הנוער שבאחריותו צריכים ורוצים וכיצד הם מתנהגים במצבים מסוימים של קבלת השירות וצרכיהם. פעולה זו אפשרית באמצעות העברת שאלוני משוב קבועים על חוויות בני הנוער, הן על התכנים והן התהליכים אותם הם עוברים בחבירה ליחידה לקידום נוער. העיקרון השני הוא התאמה של ערוצי הנגשה (Delivery) עם בני הנוער ובני משפחותיהם ורמת נגישותם אל אותם מענים ותכניות שהיחידה מפעילה מול הצרכים המורכבים, בנסיבות המשתנות ועם שותפים מקצועיים רבים (כגון: ארגוני ממשלה, מתנדבים, עסקים), וזאת החל משלב העיצוב והתכנון של השירותים/מוצרים לנוער.

מקורות

- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותיים, בתוך: קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 333-356). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- וייסבלאי, א' (2015), **תכנית הילה ותנאי העסקה של המורים**, דוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת, הוגש לוועדת החינוך ב-13.8.2015.
- זלמנסון, ג' (2000). קידום נוער כמערכת חינוך אלטרנטיבית. **מניתוק לשילוב**, 10, 17-30.
- להב, ח' (2002). **הטיפול בנוער בסיכון ונוער מנותק בישראל: מדיניות הטיפול (אוכלוסיות, עקרונות, יעדים ודרכי פעולה)**. הוצאת משרד חינוך, מינהל חברה ונוער.
- להב, ח' (2011). עבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה, בתוך: **עבודה חינוכית סוציאלית בישראל**, (עמ' 235-266). ירושלים: עמותת אפשר, ג'וינט ישראל-אשלים ואדוואנס הוצאה לאור.
- משרד החינוך (2016). **קידום נוער בסיכון ונוער מנותק בישראל - תכניות מניעה מניתוק לשילוב**. אתר משרד החינוך אוחזר (30.8.2016) מתוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/TochniothMeniya-MenitukLeshiluv/KidumNoarBesikunVenoarMenutak.htm>
- Anderson, E. (2008). The role of social pedagogy. *Children Webmag*. Available at: <http://www.childrenwebmag.com/2008/04>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 21, 124-129.
- Burt, M. R., Resnick, G., & Matheson, N. (1992). *Comprehensive service integration programs for at risk youth*. Washington, DC: US Department of Health & Human Services.
- Carr, S. (2008). *Personalization: A rough guide*. SCIE Report 20: London: SCIE.
- Carr S. (2010). *Personalisation: A rough guide*. London: Social Care Institute for Excellence, Available at: <http://www.scie.org.uk/publications/reports/report20.pdf>, retrieved 30.1.2014
- Coner, A. (2003). Personalization and customization in financial portals, *Journal of American Academy of Business*, 2(2), 498-504.

- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 3rd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W, Plano Clark, V.L. (2010). *Designing and conducting mixed methods research*, 2nd Edition Paperback, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Evans, C. (2012). Increasing Opportunities for co-production and personalization through social work student placements in disabled people's organizations, *Social Work Education*, 31(2), pp. 235-240.
- Hanau, R.C. (1971). Development & marketing of computer letters, direct marketing, (March) *Handbook of qualitative research*, 2nd Edition, and London: Sage Publication, pp. 163-188.
- Hanson, W. (2000). *Principles of internet marketing*. South-western College publishing. Ohio.
- Hatton, C., & Waters, J. (2011). *The national personal budget survey*, Think Local, Act Personal, and Birmingham: In Control and Lancaster University.
- Holthoff, S., & Eichsteller, G. (2008). *Social pedagogy*. Available at <http://www.socialpedagogy.co.uk>
- Imhoff, C., Loftis, L., & Geiger, J. G. (2001). *Building the customer-centric enterprise: Data warehousing techniques for supporting customer relationship management*. New York, NY: John Wiley & Sons
- Lahav, C. (2005). *Children and youth at risk: A study case - Israel*, in building a community-based safety net for youth at risk: international trends of youth policies and tasks. OECD International symposium Hosted by youth commission - OECD and at Korea Institute for Youth Development Seoul - Korea 134-146.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed), p. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McNeill, F. (2006). Community supervision: context and relationships matter, in B. Goldson, & J. Muncie (eds.), *Youth crime and justice*, London: Sage, 125-138.

- Merisavo, M., Kajalo, S., Karjaluoto, H., Virtanen, V., Salmenkivi, S., Raulas, M., & Leppäniemi, M. (2007). An empirical study of the drivers of consumer acceptance of mobile advertising. *Journal of Interactive Advertising*, 7(2), 261–277.
- Michelson, T. (2005). *Personalization and its correct intensity level*, Master thesis, Swedish School of Economics and Business Administration, Helsinki.
- Morgan, S. (2010). Opportunities and risk of personalization, Nursing Management – Database: *Academic Search Premier*. UK, (17) 2, 14–17.
- Newman, S. (2009). *Personalization: Practical thoughts and ideas from people making it happen*. OLM-Pavilion.
- Peppers, D., M. Rogers, B. Dorf. (1999), "Is your company ready for one to one marketing"? *Harvard Business Review*, 77(1), 151–160.
- Peterson, L.A., Blattberg, R.C., Wang, P. (1997). Database marketing - Past, present and future, *Journal of Direct Marketing*, 11(4), 109.
- Pine, J.B. & Gilmore, J.H. (1999). *The experience economy: Work is a theatre and every business a stage*. Cambridge: Harvard Business School.
- Petrie, P. (2007). Foster care: A role for social pedagogy. *Adoption and Fostering*, 3(3), 73–80.
- Preston, R. (2001). Personalization requires better cross-pollination. *Internet Week* 06.04.2001 issue 864, 9.
- Reed, O. (1949). *Some random thoughts... on personalizing*, the Reporter of Direct Mail Advertising, April
- Ross, N. (1992). *A history of direct marketing*. Unpublished paper, NY: Direct Marketing Association
- Richman, M., & Bowen, G. L., (1997). School failure: An ecological - interactional - developmental perspective. In M. W. Fraser, *Risk and resilience in childhood*, (pp. 95–116). Washington DC: NASW Press.
- Stuart, C.A. & Gharabaghi, K. (2010). Personalized Service Delivery for Young People and Families: A Synthesis Review. *Child and youth care research*. Paper, 3. Available at: <http://digitalcommons.Ryerson.ca/cyc/3>, retrieved 01/10/2014

Zinker, J. C. (1980). The developmental process of a gestalt therapy group. In B. Feder & R. Ronall (Eds.). *Beyond the hot seat: Gestalt approaches to groups*, (pp. 55-77). New York: Brunner/Mazel.

Woodside, M., & McClam, T. (2011). *An introduction to human services*. International Edition, Brooks/cole – Cengage learning, U.S.A.

המנהל כבסיס בטוח: תכנית הדרכה למנהלים לפיתוח ביטחון פסיכולוגי, כבסיס לעידוד למידה ופיתוח אמון ותחושת השתייכות בקרב צוותים

ד"ר לירון נתן¹

תקציר

ביטחון פסיכולוגי הוא תחושה של בני אדם ושל צוות כי ניתן להתנסות בסיטואציות חדשות קוגניטיביות וחברתיות ללא חשש כי האדם או הצוות ייפגעו. ליכולתם של מנהלים לפתח ביטחון פסיכולוגי בקרב חברי הצוות שהם מובילים יכולה להיות השפעה משמעותית על תפקוד אפקטיבי של הצוות, שיתוף פעולה בו, ועידוד תהליכי למידה. צוות בית ספרי אשר חווה ביטחון פסיכולוגי, יכול לספק ביטחון זה גם לתלמידי בית הספר, ובכך לתרום לתחושת האמון שלהם בחברי הצוות, לתחושה של תלמידים שרואים אותם ומבחינים בצורכיהם, ולהגביר את תחושת השייכות ואת הרצון ללמוד. תחושה זו יכולה לתרום לרווחה נפשית, חברתית ותפקודית גבוהה של הילדים ובכך לסייע במניעה של התנהגויות סיכון שלהם. על אף המחקר המועט בנושא, ישנן עדויות מחקריות לכך שיכולת המנהלים לפתח ביטחון פסיכולוגי בקרב הצוותים שהם מובילים, קשורה לסגנון ההתקשרות שלהם. במוקד המאמר מתוארת תכנית הדרכה שפותחה על סמך מחקר וניסיון בשדה, במסגרתה המנהלים לומדים מהו ביטחון פסיכולוגי, כיצד הוא קשור לסגנון ההתקשרות שלהם וכיצד הוא משפיע על תפקודם ועל תפקוד הצוות. במהלך התכנית, המנהלים רוכשים תובנות, כלים ומיומנויות ליצירת ביטחון פסיכולוגי בקרב הצוותים אותם הם מובילים, כדי שיוכלו ליצור בסיס מיטבי לפעילות חקר קוגניטיבית וחברתית אפקטיבית.

מילות מפתח: ביטחון פסיכולוגי; תיאוריית ההתקשרות; מנהלים; צוות; תכנית הדרכה; בסיס בטוח.

מבוא

ביטחון פסיכולוגי הוא תחושה של בני אדם ושל צוות כי ניתן להתנסות בסיטואציות חדשות קוגניטיביות וחברתיות ללא חשש כי האדם או הצוות ייפגעו (Grossmann, Grossmann, Kindler, 1999; Edmondson, 2008; Zimmermann, 2008). ליכולתם של מנהלים לפתח ביטחון פסיכולוגי בקרב חברי הצוות שהם מובילים יכולה להיות השפעה משמעותית על תפקוד אפקטיבי של הצוות, שיתוף פעולה בו, ועידוד תהליכי למידה (Edmondson, 1999). צוות בית ספרי אשר חווה ביטחון פסיכולוגי יכול לספק ביטחון זה גם לתלמידי בית הספר, ובכך לתרום לתחושת האמון שלהם בחברי הצוות ולתחושה של התלמידים שרואים אותם ומבחינים בצורכיהם, להגביר את תחושת השייכות ואת הרצון ללמוד, ולפתח אקלים בית ספרי בטוח.

תחושת ביטחון יכולה גם לתרום לרווחה נפשית, חברתית ותפקודית גבוהה של הילדים ובכך לסייע במניעה של התנהגויות סיכון שלהם (הראל-פיש, 2008). יכולת המנהלים לפתח ביטחון פסיכולוגי בצוות ובכלל זה בקרב צוותי מערכת קידום הנוער בסיכון ובקרב צוותי בתי ספר, קשורה לסגנון ההתקשרות שלהם (Bowlby, 1973, 1980, 1969/1982, 1988). סגנון התקשרות הוא מודל מנטלי הכולל את ציפיות האדם לגבי האחר ולגבי עצמו בתוך קשר. מודלים אלה מבוססים על התחושה עד כמה ניתן לסמוך על אחרים משמעותיים שהיו עבור האדם בעת שיצטרך אותם או שעליו לסמוך על עצמו בלבד. סגנון ההתקשרות מורכב מרגשות, מחשבות והתנהגויות המכוונות להשגת ביטחון בעת שהצורך בו מופיע, למשל במצבי סכנה או אי־ודאות (Bowlby, 1973, 1980, 1969/1982, 1988). למנהלים עם סגנונות התקשרות שונים יכולת שונה לייצר ביטחון בקרב הצוותים. לכן פיתוח היכולת של מנהלים עם סגנונות התקשרות שונים לייצר ביטחון בצוותים שהם מובילים יכול להשפיע על תפקוד מיטבי של הצוותים.

מטרת מאמר זה היא להציג תכנית הדרכה העוסקת בפיתוח יכולת זו. תכנית ההדרכה "המנהל כבסיס בטוח" מיועדת ללמד מנהלים ואנשי מקצוע עם סגנונות התקשרות שונים, כיצד לייצר ביטחון פסיכולוגי בקרב אנשי הצוות. בבית הספר או בקרב אנשי מקצוע, התכנית יכולה לסייע ליצירת אווירה מיטבית עבור תלמידים ובני נוער בסיכון. תכנית ההדרכה פותחה על סמך מחקר אשר עסק בקשר שבין התקשרות ותפקוד אפקטיבי במצבי למידה ועבודה (Dahling & Librizzi, 2015; Hazan & Shaver, 1990; Kogut, 2016; Leiter, Day & Price, 2014), ועל סמך עבודה ייעוצית וקבוצתית עם מנהלים ואנשי מקצוע בשדה. במהלך תכנית ההדרכה שהיא קבוצתית במתכונתה, מנהלים לומדים מהו ביטחון פסיכולוגי, כיצד הוא קשור לסגנון ההתקשרות שלהם, מהו סגנון התקשרות וכיצד הוא משפיע על הסגנון הניהולי ועל תפקוד המנהל וצוותו (נתן, 2009; Ronen & Mikulincer, 2012). במהלך התכנית המנהלים רוכשים תובנות, כלים ומיומנויות ליצירת ביטחון פסיכולוגי בקרב הצוותים אותם הם מובילים. הגברת תחושת הביטחון יכולה להוות בסיס ללמידה ולחקירה, וכן לשיפור המיומנויות החברתיות והבין־אישיות בתוך הצוות, כדוגמת יצירת אמון ושיתוף פעולה.

ביטחון פסיכולוגי והתקשרות מילדות לבגרות

ביטחון פסיכולוגי הוא תחושתם של בני אדם ושל צוות כי ניתן להתנסות בסיטואציות חדשות קוגניטיביות וחברתיות ללא חשש כי האדם או הצוות ייפגעו. תחושה זו מתפתחת כאשר חווים כי ניתן ללמוד ולהתנסות במצבים חדשים ללא חשש מסנקציות היכולות לנבוע מחשיפה של חוסר ידיעה, שאילת שאלות או אי-הצלחה, ויכולת להתמודד עם התסכול והעמימות המלווים את הלמידה. תחושת ביטחון פסיכולוגי יכולה להתקיים ברמה האישית (Grossmann, 2008; Grossmann, Kindler, & Zimmermann, 2008) או הצוותית (Edmondson, 1999). לתחושת ביטחון פסיכולוגי חשיבות רבה משום שהיא מאפשרת לאדם, מילדות עד בגרות, לחקור את סביבתו בצורה מיטבית, להתנסות בסיטואציות מאתגרות מבחינה קוגניטיבית וחברתית ולרכוש מיומנויות חדשות, בצורה אפקטיבית, גם לנוכח התסכול הכרוך בחוסר ידיעה. תחושת ביטחון פסיכולוגי נמצאה קשורה לאיכות מערכות היחסים שחווה האדם ולסגנון ההתקשרות שהוא מפתח בעקבותיהם (Grossmann, Grossmann, Kindler, & Zimmermann, 2008).

תיאוריית ההתקשרות אותה ניסח לראשונה בולבי (Bowlby, 1973, 1980, 1969/1982, 1988) מספקת מסגרת מושגית ומחקרית מעמיקה להבנת הצורך של בני אדם בביטחון פסיכולוגי. לפי תיאוריה זו, הצורך של אדם בביטחון פעיל במשך החיים ומתעורר במצבים של סכנה או חוסר ודאות. במצבים אלה אנשים פונים אל דמויות התקשרות בחייהם כדי לקבל מהן תמיכה, הגנה או עזרה. תיאוריית ההתקשרות, אשר נוסחה במקור כדי לתאר התפתחות של ילדים, מסבירה כי ילדים מפנימים את תחושת הביטחון שמעניקות הדמויות המשמעותיות אליהן הם נקשרים, בעיקר ההורים, ומפתחים תחושת ביטחון ואמון ויכולת לסמוך על אחרים עמם הם בקשר. הפנמת תחושת ביטחון זו המורכבת מרגשות, מחשבות והתנהגויות, נקראת סגנון התקשרות בטוח. לעומת זאת, כאשר המענה אינו קשוב ועקבי לאורך זמן, יפנים הילד חוסר יכולת לסמוך על דמויות ההתקשרות, וסגנון ההתקשרות שלו יהיה בלתי בטוח (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985).

סגנונות ההתקשרות המתפתחים בילדות, משקפים גם בבגרות את ההתנסויות החוזרות ונשנות של האדם בהשגת ביטחון מאנשים משמעותיים בחייו (Fraley, Roisman, Booth-LaForce, Owen, Holland, 2013; Fraley & Shaver, 2000; Sroufe, 2006). ובאים לידי ביטוי במגוון היבטי חיים כזוגיות (ראו סקירה אצל Mikulincer & Shaver, 2007), למידה (Kogut, 2016) ועבודה (Dahling & Librizzi, 2014; Hazan & Shaver, 1990; Leiter, Day & Price, 2015). קיימים שני סגנונות לא בטוחים עיקריים: סגנון חרד-אמביוולנטי וסגנון נמנע (Wilhelm, Gillis & Parker, 2016). אלה עם סגנון התקשרות חרד, חוששים מדחייה על ידי אחרים, עומדים על המשמר פן יינטשו, ורגישים מאוד להערכה לא חיובית מצד אחרים. אנשים עם סגנון התקשרות נמנע, אינם סומכים על אחרים אלא בעיקר על עצמם, ונמנעים מאינטימיות וממגע רגשי (Manning, 2003).

לאחרונה מיושמת תיאוריית ההתקשרות בתחומי המנהיגות, הניהול והארגון, כדי להתמקד בקשר הרגשי שבין המנהיג למונהגיו, והשפעתו על תפקודם (Popper & Mayseless, 2013). פופר ומייסלס (Popper & Mayseless, 2003) הציעו כי כשם שילדים פונים להוריהם כדי לקבל נחמה וביטחון בעתות מצוקה, כך פונים המונהגים אל מנהיגיהם כדי לקבל תמיכה, עזרה, וגיבוי בעתות קושי, איזודאות ומשבר. כשם שאנשים אשר מאמינים בנגישותם של יקיריהם וביכולתם להגן, חשים בטוחים לעסוק בהתנהגויות של חקר, כך גם מונהגים המרגישים כי הם יכולים לסמוך על מנהיגיהם כי יגנו עליהם, חשים בטוחים לחקור וללמוד, ומפתחים מסוגלות עצמית (Popper & Mayseless, 2003). מנהיגים עם סגנון התקשרות בטוח מסוגלים לספק צרכים רגשיים אלה יותר ממונהגים עם סגנונות התקשרות לא בטוחים (Popper & Mayseless, 2003). לדוגמה, פופר, מייסלס וקסטלנובו (Popper, Mayseless, & Castelnovo, 2000) מצאו כי מאפייני המנהיגות המעצבת (transformational leadership), דהיינו, גילוי אמפתיה אל המונהגים והשקעה רגשית בהם (Bass & Avolio, 1990), קשורים באופן חיובי לסגנון התקשרות בטוח של המנהיג. בהתאם לכך, נמצא למשל, שטירונים שמפקדיהם היו עם סגנונות לא בטוחים תפסו את המפקדים בצורה שלילית יותר, והם הסתגלו חברתית ותפקדו טוב פחות מטירונים של מפקדים עם התקשרות בטוחה (Davidovitz, Mikulincer, Shaver, Izsak, & Popper, 2007). עוד נמצא כי טירונים עם סגנונות התקשרות בטוחה דורגו על ידי חבריהם כמתאימים יותר לתפקידים מנהיגותיים מטירונים עם סגנונות לא בטוחים (Mikulincer & Florian, 1995).

הקשר בין התקשרות של מנהיגים ותפקוד של הכפופים נבדק לאחרונה גם בהקשר ארגוני. רונן ומיקולינסר (Ronen & Mikulincer, 2012) מצאו כי שביעות הרצון של עובדים המונהגים על ידי מנהלים עם סגנון התקשרות לא בטוח היתה נמוכה יותר, ושחיקתם גבוהה יותר מעובדים המונהגים על ידי מנהלים בטוחים. במחקר נוסף נמצא כי עובדים המונהגים על ידי מנהלים עם סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי היו שבעי רצון פחות, אך עובדים המונהגים על ידי מנהלים עם סגנון התקשרות נמנע היו שבעי רצון יותר (Kafetsios, Athanasiadou, & Dimou, 2014). כמו כן נמצא כי עובדים יזמו יותר כאשר המנהלים שלהם היוו בסיס בטוח באמצעות זמינות, עידוד והימנעות מהתערבות בעת שהם עסוקים במטלה (Parker, 2017).

במחקר בקרב מנהלים בחברות הי טק (נתן, 2009) נמצא קשר בין סגנון התקשרות בטוח של מנהלים לבין תרבות ארגונית המעודדת למידה, התנסות וחדשנות. מנהלים עם סגנונות התקשרות בטוחים אפשרו חשיפה של חוסר ידע וטעויות בקרב חברי הצוות שלהם, ועודדו התנסות וחדשנות. לעומתם, מנהלים עם סגנונות התקשרות לא בטוחים יצרו אווירה לא בטוחה להתנסות וללמידה. זאת ועוד, תחושה של צוותיות ונכונות לשתף פעולה בצוות, כמו גם התחושה שרואים בעובד סובייקט ולא רק פונקציה במערכת, היו גבוהות יותר בקרב עובדים של מנהלים עם סגנון התקשרות בטוח. אחד ההסברים לכך הוא שמנהלים עם סגנון התקשרות בטוח יותר מסוגלים לייצר קשב רב יותר לצורכיהם של עובדיהם ומסוגלים יותר לתת מענה הולם לצרכים אלה (Ronen & Mikulincer, 2012). התחושה של עובד ש"רואים" אותו

וקשובים לצרכיו, מעוררת אצלו אמון במנהל ותחושת ביטחון. במילים אחרות, מנהלים עם סגנון התקשרות בטוח נמצאו מייצרים תחושת ביטחון פסיכולוגי רבה יותר בקרב עובדיהם וזו באה לידי ביטוי באמון במנהל, באמון בין חברי הצוות האחרים, ברצון לשתף פעולה אתם ובנכונות להיעזר בחברי הצוות בפתרון בעיות ובלמידה.

ביטחון פסיכולוגי אצל עובדי הי טק ואצל ילדים ונוער בסיכון

להתנהגויות סיכון של בני נוער, כגון: שימוש בסמים ואלכוהול, נשירה מבית הספר ואלומות, יש משמעויות חמורות הן עבור בני נוער המעורבים בהן והן עבור החברה. לרווחה נפשית, חברתית ותפקודית גבוהה של ילדים, השפעה על מניעה של התנהגויות סיכון של ילדים ונוער (הראל-פיש, 2008). לפי מודל "חוסן הנעורים" (youth resilience) אשר פותח כדי לסייע בהגדלת הרווחה של ילדים ובני נוער בסיכון, ישנם ארבעה גורמים המנבאים באופן חזק ועקבי את רווחתו הנפשית, החברתית והתפקודית של הילד. גורמים אלה הם נוכחות של מבוגר משמעותי בחיי הילד, חוויה בית ספרית המאפשרת לילד לחוש בטוח ומייצרת תחושת שייכות ורצון להתנסות וללמידה, תחושה של ערך עצמי, ותחושת שייכות חברתית (הראל-פיש, 2008). גורמים אלה יכולים להיות מושפעים מאיכות ההתקשרות בין הילד לבין אנשי מקצוע בבית הספר, כדוגמת מורים ויועצים.

בחלקה הקודם של הסקירה הוצע כי היכולת של אנשי צוות ואנשי מקצוע לספק ביטחון מושפעת מהביטחון שהם חשים בצוות וזו מושפעת מסגנון ההתקשרות של המנהל. מערכת קשרים זו נבחנה במחקר שערכתי (נתן, 2009). המחקר נערך בקרב 91 מנהלי צוותי פיתוח בחברות הי טק וצוותיהם, ובו מילאו מנהלי הצוותים שאלונים שבדקו את סגנון ההתקשרות שלהם, וחברי הצוות שלהם מילאו שאלונים המתייחסים להיבטים שונים של התרבות הארגונית. נוסף על כך לקוחות של הצוותים מילאו סקרי שביעות רצון מתוצרי הצוות ומהשירות שהם מקבלים ממנו. במחקר נמצא כי חברי הצוות של מנהלים עם סגנונות התקשרות לא בטוחים, חשים פחות שהמנהל שלהם רואה בהם בני אדם, קשוב לצורכיהם, מפתח אותם ואוהב אותם. חברי צוותיהם של מנהלים עם סגנונות לא בטוחים נוטים פחות לעבוד בשיתוף פעולה ולהעריך עבודת צוות. עובדים אלה גם נוטים פחות לעסוק בלמידה בתוך הצוות, ומדווחים כי הצוות קשוב פחות ללקוחות ולשינויים בסביבתו. עוד נמצא כי לקוחות של צוותים שלמנהל שלהם סגנון לא בטוח, נטו להיות שבעי רצון פחות מתגובות הצוות לצורכיהם כמו גם מאיכות תוצרי הצוות. משמעות הממצאים היא שסגנון ההתקשרות של המנהל משפיע על התחושה של חברי הצוות כי רואים אותם ומבחינים בצורכיהם, ועל תחושתם כי כדאי לשתף פעולה וכי ניתן ללמוד זה מזה. לתחושות אלה השפעה על מידת הקשב שמפנים חברי הצוות ללקוחות, ועל מידת התגובות לצורכיהם.

על בסיס ממצאים אלה הצעתי כי תחושת הביטחון הפסיכולוגי של תלמיד, כלקוח של הצוות הבית ספרי, מושפעת מיכולתם של מבוגרים משמעותיים בסביבה הבית ספרית לייצר עבורו ביטחון פסיכולוגי, באמצעות קשב לצרכיו ומתן מענה מותאם להם. אולם כדי שיוכלו לספק לו ביטחון פסיכולוגי עליהם לחוות ביטחון פסיכולוגי בעצמם. לפיכך אחד המפתחות ליצירת רווחה של הילד או הנער בבית הספר הוא יצירה של תחושת ביטחון ואמון בקרב צוות המורים ואנשי המקצוע. את תחושת הביטחון לחברי הצוות - תחושה כי רואים אותם, קשובים להם, מבחינים בצורכיהם, ונותנים להם מענה מותאם - יכול לספק מנהל בית הספר ואתו הצוות המוביל. כך במודל של "מפל" (top-down), מנהל בית הספר מספק ביטחון פסיכולוגי לצוות המורים, אשר מספקים ביטחון פסיכולוגי לתלמידים. בדומה, אנשי המערכת לקידום נוער בסיכון יכולים להעניק כלים ולסייע למנהלים ולאנשי מקצוע לפתח ביטחון פסיכולוגי. תחושה זו יכולה להוות בסיס לעבודה עם בני נוער בסיכון.

ללמוד איך ליצור ביטחון פסיכולוגי

היכולת לייצר ביטחון פסיכולוגי לעובדים קשורה לסגנון התקשרות שנרכש החל בילדות. על בסיס גישות שבהן הדרכו הורים עם סגנונות התקשרות לא בטוחים כיצד להעניק ביטחון פסיכולוגי לילדיהם (Powel, Cooper, Hoffman & Marvin, 2007) ושימוש במתודולוגיה של עבודה קבוצתית כדי ליצור הזדמנויות לשיפור היכולות הבין-אישיות (Flores & Porges, 2017), פיתחתי תהליך הדרכה למנהלים עם סגנונות התקשרות שונים, שבו הם לומדים כיצד לנהל כך שחברי צוותם יחושו ביטחון פסיכולוגי. המנהלים לומדים כיצד לזהות את צורכיהם של עובדיהם ולתת להם מענה מותאם, להעניק לעובדים תחושה כי הם משמעותיים, כי מבחינים בהם וכי אכפת מהם, כדי לאפשר רתימה של חברי הצוות ושל יכולותיהם לטובת הארגון, ולייצר תחושת ביטחון ללמוד, להתנסות ולחדש. בתהליך הדרכה זה, המנהלים המשתתפים מבינים מהו ביטחון פסיכולוגי ובמה חשיבותו, כיצד נוצר ביטחון פסיכולוגי אצל המנהל, אצל העובד ובצוות, איך הוא קשור לסגנון ההתקשרות ומהם המנגנונים המשפיעים עליו, וכן מתרגלים מיומנויות שיסייעו לטפח אותו.

המתודולוגיה השלמה שתתואר להלן נוסתה בארגונים בתחומים שונים ובהם חברות הי טק ומוסדות אקדמיים. בשנים 2015-2017 הדרכתי באמצעות מתודולוגיה זו קבוצות של מנהלים ורפרנטים להדרכה באגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון. מטרת ההדרכות היתה לספק למנהלים מיומנויות וכלים לטיפול ביטחון פסיכולוגי ביחידות אותם הם מובילים. יש לציין כי לא כל מרכיביה של התכנית המוצגת כאן יושמו בעבודה עם האגף.

תכנית ההדרכה "המנהל כבסיס בטוח"

ההדרכה מתקיימת בשישה מפגשים במתווה של סדנה. כל מפגש בן שמונה שעות אקדמיות, בהם משתתפת קבוצה של עד 16 מנהלים. תכנית ההדרכה היא כדלהלן:

מפגש 1 - קשרים איכותיים בחיי המשתתפים: ניהול הוא בראש ובראשונה קשר בין מנהל לאנשים בארגון. במפגש נבחן מהו קשר איכותי וכיצד הוא מתפתח, איך נראים קשרים משמעותיים בחיי המשתתפים וכיצד הם עונים על הצרכים שלהם, מה הרלוונטיות של קשר איכותי למקום העבודה ולארגון (Hazan & Shaver, 1990) ועד כמה הם מתקיימים עבור המשתתפים. במהלך המפגש נלמדים העקרונות ליצירת קשרים איכותיים. במפגש מזהה סגנון ההתקשרות של כל משתתף, ובעיבוד נעשה קישור בין סגנון ההתקשרות לתחושת הביטחון הפסיכולוגי בהתנסויות שונות שנעשות עם הקבוצה, וכן הקשר שלו לקשרים בחיי כל משתתף. כמו כן נבחנים בקבוצה ההבדלים בין סגנונות ההתקשרות של המשתתפים.

מפגש 2 - סגנון הניהול במרחב הבין-אישי: במפגש מזהה הסגנון הניהולי של כל משתתף ונבחן הקשר בינו לבין סגנון ההתקשרות (Davidovitz, Mikulincer, Shaver, Izsak, & Popper, 2007). כך נבחן הקשר בין סגנון התקשרות לתהליכים ניהוליים שמפעיל המנהל כדוגמת קבלת החלטות (Halama, & Pitel, 2016), ניהול קונפליקטים (Pistole, 1989), דפוסי תקשורת (Feeney, Noller, & Callan, 1994), האצלת סמכויות (Johnston, 2000) ועוד. תהליכים אלה קשורים למתן אמון ויכולת לסמוך על חברי הצוות. למשל, היכולת להאציל סמכויות קשורה לאמון שנותן המנהל בעובדים. מנהל שאינו מאמין ביכולות של עובדיו ואינו סומך עליהם, ייטה שלא להעביר להם חלק מסמכותו ולא יאפשר להם לקבל החלטות, אלא ישמור על מבנה ריכוזי. לכך, קשר לסגנון ההתקשרות של המנהל, לתחושת הביטחון שלו וליכולת שלו לסמוך על עובדיו (Johnston, 2000). נוסף על הגברת המודעות, הסגנונות השונים בקבוצה מאפשרים למנהלים לראות את העוצמות ואת החולשות שבכל אחד מהסגנונות, לזהות כיצד פועלים מנהלים עם סגנון התקשרות שונה משלהם ולהרחיב את מגוון ההתנהגויות שלהם במצבים שונים.

אחד המרכיבים המשמעותיים ביצירת ביטחון הוא הקשבה, כלומר רגישות לסימנים שמגיעים מהזולת ומתן מענה מותאם להם (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). אצל המנהלים עם סגנון לא בטוח עלתה נטייה שלא להקשיב, משום שהם לא רצו לשמוע את מה שיש לעובדים לומר מחשש שלא ידעו מה לעשות עם זה. בבירור מעמיק יותר הסתבר שחלקם גם לא יודעים איך להקשיב. לדוגמה, באחד המפגשים שאלתי את המנהלים "מי מכם שאל עובד שלו מה הוא מרגיש?". כמה מנהלים זזו באי־נוחות בכיסא ויש אפילו מי שגיחכו. "מה זה רלוונטי, מה הוא מרגיש? מה, אני הפסיכולוג שלו?" או: "אני יודע בדיוק מה הוא מרגיש, אני לא צריך לשאול" היו חלק מהתגובות. המנהלים בקבוצה התבקשו לבדוק עם אחד העובדים שלהם מה הוא מרגיש ולחזור עם תשובה למפגש הבא. אחד המנהלים, שסגנונו היה נמנע, חזר נסער. "שאלתי את

העובד הכי טוב שלי מה הוא מרגיש. הייתי בטוח שהוא הכי מבסוט בעולם. הוא עובד מעולה לכן אני אפילו לא בודק אותו - עד כדי כך אני סומך עליו. כששאלתי אותו מה הוא מרגיש הוא ענה לי - על הפנים. אף אחד לא אומר לו מילה טובה על כל העבודה הקשה. בגלל שגם אני לא אמרתי מילה וגם לא התערבתי, הוא הבין שהעבודה שהוא עושה לא חשובה בעיניי, ושמתי אותו שם כי אני לא מעריך אותו. הוא אפילו הודה בפני שבדק אפשרויות עבודה אחרות. הייתי בשוק, איך זה יכול להיות?? אז חוץ מללמוד על מצבו האמתי של העובד, השאלה חשפה בפני המנהל הזה שיש פער בין מה שהוא מאמין לבין מה שהעובד מרגיש, ושניתן לגשר על הפער הזה על ידי שאלות והקשבה. מן הצד של העובדים, כשהמנהל מקשיב להם ומבין אותם, הדבר מעורר אמון ומאפשר להם לסמוך עליו. זאת בהתאם למחקר אשר מצא כי אנשים רוכשים אמון רב יותר למי שמקשיב להם ובטוחים יותר בו ובכוונותיו (Lloyd, Boer, Kluger & Voelpel, 2015).

מפגש 3 - המנהל והצוות: הצוות הניהולי וצוות העבודה הם זירות להתרחשויות בין-אישיות רבות. אפשרויות לשיתוף פעולה, ללמידה, לעזרה ולהפריה הדדית יכולות להתקיים בהן כמו גם תחרות, חוסר כבוד וקונפליקטים. במפגש נבחן כיצד מפתחים אמון כבסיס לעבודת צוות ושיתוף פעולה, וכיצד הופכים את הצוות למרחב בטוח שבו העובדים אינם חוששים לחשוף חוסר ידע וטעויות, להתנסות, ללמוד ולחדש. אחד התהליכים האלה הוא מתן דגש על זיהוי הכוחות של חברי הצוות והכרה בהם, תוך תרגול כלים ליצירת מרחב מכיר ומוקיר. זאת משום שתחושה של חברי צוות כי מבחינים ביכולותיהם ומכבדים אותם, תורמת לתחושת הביטחון, הפתיחות והנכונות ללמוד זה מזה (Edmonson, 1999). תוך כדי המפגשים מושם דגש על תהליכים המסייעים להפוך את המשתתפים לצוות לומד. כך הם חווים בגוף ראשון את התהליכים המסייעים לצוות להפוך למקום שבו בטוח להתנסות, לשאול ולחקור. את החוויה הזו מתרגמים במהלך המפגש לכלים ולמיומנויות שיסייעו למשתתפים לפתח ולגבש את הצוותים אותם הם מנהלים.

מפגש 4 - "מערכת הביטחון" - תרבות ארגונית מיטיבה ואפקטיבית אשר מסייעת להצלחת הארגון, היא תרבות ארגונית התומכת בלמידה וברכישת ידע וטכנולוגיות מסביבת הארגון (Ellinger, Ellinger, Yang, B. & Howton, 2002; Wiewiora, Trigunarsyah, Murphy, & Coffey, 2013) וממוקדת בצורכי הלקוח (Büschgens, Bausch, & Balkin, 2013). מי הם לקוחות הארגון, מה הם צורכיהם, וכיצד מייצרים אצלם תחושת אמון? האם למנהל יש לקוחות בתוך הארגון, מי הם ומה צורכיהם? בשאלות אלה עוסקים במפגש הממוקד במאפייני התרבות האפקטיבית והשפעתה על קשר עם לקוחות הארגון, ומתורגלות דרכים ליצירתה.

אחד המרכיבים ביצירת תרבות ארגונית בטוחה הוא מה שהמנהל מספר במצבים שנחווים מאיימים, כדוגמת שינוי ארגוני. הסיפור יוצר פרשנות ומאפשר לארגן את תפיסת המציאות של הצוות בצורה בטוחה יותר או פחות (Itzchakov, Castro, Kluger, 2016). ההתבוננות בהתנהגות של מנהלים עם סגנונות שונים בקבוצה העלתה כי המנהלים הבטוחים מדברים יותר עם העובדים ממנהלים נמנעים, במיוחד במצבי אי־ודאות ועושים שימוש באופן אקטיבי בדיבור עם העובדים כאקט ניהולי. לעומתם, מנהלים נמנעים מדברים עם העובדים אפילו פחות מהרגיל במצבי אי־ודאות. לדוגמה, מול אירוע של שינוי ארגוני, ניגשו המנהלים עם הסגנון

הבטוח לדבר עם העובדים, בעוד המנהלים עם הסגנון הנמנע השתדלו להימנע מכך, עד שידעו בעצמם את כל העובדות. מנהלים עם סגנון חרד-אמביוולנטי מדברים עם העובדים אבל לא באופן שמסייע להם להתמודד עם אי-הוודאות, אלא יותר כצורך של המנהלים להרגיש שייכים ולהרגיע את עצמם. בקבוצה נבחן על מה מדברים מנהלים בטוחים עם העובדים שלהם, מה הם מספרים להם עכשיו לאחר השינוי הארגוני, וממה מורכב הסיפור שלהם. אחרי הבירור הזה במהלך המפגש, כל מנהל בונה סיפור שאתו הוא יכול לחזור לעובדים.

מפגש 5 + 6 - המנהל כחלק מצוות - מפגש זה מתקיים במתכונת של קבוצות קטנות (חצי קבוצה בכל מפגש). במפגש רותמים את אווירת הפתיחות והקשב ההדדי שהתפתחה בקבוצה הלומדת כדי לאפשר לכל משתתף לקבל משוב מהמשתתפים האחרים הנמצאים עמו בממשק עבודה. המשוב מובנה ועוסק בכמה שאלות: מה הם צריכים ממנו כדי להרגיש בטוחים ולקיים מולו ממשק עבודה אפקטיבי הן כחלק מצוות ניהולי והן כעמית וכאדם בארגון? כיצד הוא נתפס כמנהל ומה הוא יכול לעשות כדי להגביר את האפקטיביות שלו? המשוב הזה עוזר למנהלים להבין איך הם נתפסים ביחס לנושא הביטחון וסגנונות ההתקשרות שלהם וגם לקבל כלים התנהגותיים - מה הם צריכים לעשות אם הם רוצים לשנות את שלהם האופן בו הם נתפסים (Marmarosh, Markin, & Spiegel, 2013)? גם כאן נוצרת הבנה של פער: הפער בין איך אני תופס את עצמי לבין איך אחרים תופסים אותי. נוסף על כך עצם הנכונות להקשיב לאחרים, להבין מה הם צריכים ממני וגם לנסות לספק את זה, מייצרת אצלם ביטחון ומגבירה את תחושת האמון.

אחד הדברים החשובים שקורים במהלך ההשתתפות בתכנית ההדרכה, הוא החוויה של המנהלים בקבוצה הלומדת עצמה (הורביץ, 1997). בתהליך הלמידה המלווה בחשיפה זהירה, בהקשבה, בלמידה הדדית ובהיכרות עם מושג הביטחון הפסיכולוגי על רבדיו השונים ועם תיאוריית ההתקשרות על מחקר, הקבוצה הופכת לבסיס בטוח לחבריה. היא מאפשרת להם לחקור, לבחון, להוקיר, לנסות וגם לטעות מתוך ידיעה שהקבוצה תעודד את הניסיונות, תאפשר למנהל המשתתף בה לצאת מחוזק גם מהטעויות שלו, ותכבד כל מנהל במקום שבו הוא נמצא. החוויה הזו של להיות חבר בקבוצה המהווה בסיס בטוח לחבריה, הופכת למודל עבור המנהלים החוזרים אל הצוותים שלהם. עתה הם מצוידים בהרגשה מהו ביטחון בקבוצה ולמה הם יכולים לשאוף בעבודה עם הצוותים שלהם, וכך להוות בסיס בטוח לצוות.

סיכום

ליצירת ביטחון פסיכולוגי בקרב צוותי מערכת קידום הנוער בסיכון וחברי צוותי בתי הספר יכולה להיות השפעה משמעותית על התפקוד שלהם ועל רווחתם. נוסף על כך תחושת הביטחון הפסיכולוגי שחווה הצוות משפיעה על יכולתו להעניק ביטחון וליצור אמון עם תלמידים בכלל ועם כאלה הנמצאים בסיכון, בפרט. תכנית ההדרכה שתוארה פותחה כדי לסייע למנהלים ליצור תחושת ביטחון פסיכולוגי אצלם ואצל הצוות שלהם.

תכנית זו נוסתה בהצלחה בארגונים מסוגים שונים ובמהלך השנתיים האחרונות גם בקרב מנהלים באגף לנוער בסיכון. בשיחות משוב עם מנהלים, בסיום התכנית ולאחר תקופה של כחצי שנה, רבים מהם מדווחים כי התכנית סייעה להם להרכיב "משקפיים חדשים" שאפשרו להם לראות אחרת קשרים בעולם האישי והמקצועי. רבים גם דיווחו כי אופן פעולתם מול צוותם השתנה. לדוגמה, באמצעות הקפדה רבה יותר על מפגשי צוות ומפגשים אישיים עם חברי הצוות, והקשבה רבה יותר לחברים בצוות ולחברי ארגון עמם הם עובדים בממשק. צעד נוסף יהיה לבצע מחקר הערכה שיבחן באופן מתודולוגי את אפקטיביות התכנית.

מקורות

הורביץ, ל' (1997). העברה בקבוצות אימון ובקבוצות טיפול. בתוך: נ' רוזנסר ול' נתן (עורכים). **הנחיית קבוצות: מקראה** (עמ' 361-372). ירושלים: החברה למתנ"סים.

הראל-פיש, י' (2008). **הרציונל המדעי של מודל "חוסן נעורים"**. מכון WBI Well-Being (International). בית ברל.

נתן, ל' (2009). **הקשר בין דפוס התקשרות מנהל קבוצה לתרבותה הארגונית ולביצועיה**. (עבודה לשם קבלת תואר דוקטורט). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Walls, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team and organizational development. In R. W. Woodman & W. A. Passmore (Eds.), *Research in organizational search and development*. (pp. 231-272). Greenwich CT: JAI Press.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Sadness and depression*. New York, NY: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment*. New York, NY: Basic Books (Original work published 1969)

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*.

- Büschgens, T., Bausch, A., & Balkin, D. B. (2013). Organizational culture and innovation: A meta-analytic review. *Journal of Product Innovation Management*, 30(4), 763-781.
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Izsak, R., & Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientations predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 632-650.
- Dahling, J. J., & Librizzi, U. A. (2015). Integrating the theory of work adjustment and attachment theory to predict job turnover intentions. *Journal of Career Development*, 42(3), 215-228.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-22.
- Feeney, J. A., Noller, P., & Callan, V. J. (1994). Attachment style, communication and satisfaction in early years of marriage. In: K. Bartholomew, & D. Perlma (Eds.), *Attachment Process in Adulthood* (pp. 269-308). London: Jessica Kingsley.
- Flores, P. J., & Porges, S. W. (2017). Group psychotherapy as a neural exercise: Bridging Polyvagal theory and attachment theory. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67(2), 202-222.
- Fraley, R. C., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Owen, M. T., & Holland, A. S. (2013). Interpersonal and genetic origins of adult attachment styles: A longitudinal study from infancy to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(5), 817.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). *A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood*.

- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (2), 270-280.
- Itzhakov, G., Castro, D. R., & Kluger, A. N. (2016). If you want people to listen to you, tell a story. *International Journal of Listening*, 30(3), 120-133.
- Johnston, M. A. (2000). Delegation and organizational structure in small businesses. *Group & Organization Management*, 25(1), 4-21.
- Kafetsios, K., Athanasiadou, M., & Dimou, N. (2014). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 512-527.
- Kogut, E. (2016). Adult attachment styles, self-efficacy, and causal attributional style for achievement-related failures. *Learning and Individual Differences*, 5, 64-72.
- Leiter, M. P., Day, A., & Price, L. (2015). Attachment styles at work: Measurement, collegial relationships, and burnout. *Burnout Research*, 2(1), 25-35.
- Lloyd, K. J., Boer, D., Kluger, A. N. & Voelpel, S. C. (2015). Building trust and feeling well: Examining intraindividual and interpersonal outcomes and underlying mechanisms of listening. *International Journal of Listening*. 29, 12-29.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66-104.
- Manning, T. T. (2003). Leadership across cultures: Attachment style influences. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(3), 20-30.
- Marmarosh, C. L., Markin, R. D., & Spiegel, E. B. (2013). Processes that foster secure attachment in group psychotherapy. In C. L. Marmarosh, R. D. Markin, & E. B. Spiegel, *Attachment in group psychotherapy* (pp. 97-122).
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford Press.
- Pistole, M. C. (1989). Attachment in romantic relationships: Style of conflict resolution and relationship satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 505-512.

Popper, M., & Mayseless, O. (2003). Back to basics: applying a parenting perspective to transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 41-65.

Popper, M., & Mayseless, O. (2013). Addendum: Additional Insights Derived from Associating Attachment theory with Leadership. In *Transformational and charismatic leadership: The road ahead 10th anniversary edition* (pp. 265-268). Emerald Group Publishing Limited.

Popper, M., Mayseless, O., & Castelnovo. (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.

Powel, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, R. (2007). The Circle of Security Project: A case study; "It hurts to give that which you did not receive". In: D. Oppenheim & D. F. Goldsmith (eds.), *Attachment Theory in Clinical Work with Children: Bringing the Gap between Research and Practice*, pp. 172-202. New York: Guilford Press.

Ronen, S., & Mikulincer, M. (2012). Predicting employees' satisfaction and burnout from managers' attachment and caregiving orientations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(6), 828-849.

Sroufe, L. A. (2006). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development* 7, (4). 349-367.

Wiewiora A, Trigunarsyah, B., Murphy, G., & Coffey, D. (2013). Organizational culture and willingness to share knowledge: A competing values perspective in Australian context. *International Journal of Project Management* 31. 1163-1174.

Wilhelm, K., Gillis, I., & Parker, G. (2016). Parental bonding and adult attachment style: the relationship between four category models. *International Journal of Women's Health and Wellness*, 2(1), 1-7.

Wu, C. H., & Parker, S. K. (2017). The role of leader support in facilitating proactive work behavior: A perspective from attachment theory. *Journal of Management*, 43(4), 1025-1049.

"החברה שופטת אותנו רק לפי מה ששונה: הרסות, הפירסינג והקעקועים" **Photovoice - פרקטיקה להעצמה של נוער במצבי סיכון**

ד"ר רבקה הלל לביאן

תקציר

מטרת המחקר הייתה ללוות קבוצת נוער במצבי סיכון במסגרת בסדנת צילום שבועית שהונחתה בהתנדבות על ידי החוקרת במקלט לנוער במצבי סיכון. המשתתפים קיבלו מצלמות ככלי המאפשר להם לחקור את סביבתם כחלק מפרויקט של העצמה אישית וחברתית, וכן כדי לבדוק את הפוטנציאל של Photovoice בתיאור פרספקטיבות אישיות וחברתיות של נוער במצבי סיכון. Photovoice (Wang, 1997) היא פרקטיקה של מתן מצלמות לחברי קבוצה כדי לחקור את סביבתם ולייצגה במטרה לפעול לשינוי כחלק מהעצמה אישית וחברתית. הפרקטיקה מתבססת על גישתו של פריירה (1981) המדגיש את תהליך ההעצמה שיכול לצמוח רק מתוך הקהילות עצמן וכן על התאוריה הפמיניסטית הטוענת כי ידע נבנה דרך יחסים חברתיים (Fine et al, 2003).

שיטת המחקר היא איכותנית ונשענת על גישה פמיניסטית רדיקלית; אוכלוסיית המחקר כללה שבעה בני נוער (14-18). כלי המחקר הם צילומים של משתתפי הקבוצה, תיעוד שיחות, יומן חוקר ושיח בקבוצת פייסבוק סגורה, בהם בוצע ניתוח תוכן. מהממצאים עולה כי הצילום אפשר שיח פתוח על נושאים המשתקפים בדימויים הצילומיים ובמשמעותם הסימבולית עבור המשתתפים. הנושאים הדומיננטיים שעלו בשיחות היו: תיוג, סטיגמות, אינטימיות וזהות מינית. נוצרה הזדמנות לקשר בלתי אמצעי ולהמחשת חוויות הנראות, וכן לאינטראקציה עם הסביבה ומעורבות חברתית של הנערים במרחב שסביב המקלט.

מבוא

הייחודיות של מחקר זה היא בהפעלת מתודולוגיית Photovoice שאיננה מוכרת דיה בארץ, ובבדיקתה כמאפשרת למשתתפים לחקור את סביבתם כחלק מתהליך של העצמה אישית וחברתית. לפני ארבעה עשורים, בשירותי הצבאי בנח"ל, הדרכתי 'חבורת רחוב' - השם המקובל דאז לנוער במצבי סיכון. ההתנסות הזו הייתה כל כך משמעותית עבורי שהיה לי ברור שזה מה

שארצה לעשות בחיי הבוגרים. לפני כשנתיים הוצע לי, דרך עמותת 'פלטפורמה' היוזמת בארץ את פסטיבל הצילום הבין-לאומי, לעבוד בהתנדבות עם נוער במצבי סיכון במקלט במרכז הארץ. התחלתי בעבודה עם קבוצה של נערים ונערות. במקביל, כחוקרת, החלטתי גם לחקור את עבודתי, ופניתי לספרות המקצועית ונחשפתי למתודולוגיית Photovoice.

מבנה המאמר כולל רקע תאורטי שמתמקד בשני מושגים מרכזיים: נוער במצבי סיכון, הגדרותיו ומאפייניו, ו-Photovoice והתאוריות העומדות בבסיסה. לאחר מכן יופיע פרק המתודולוגיה ולאחריו יוצג פרק הממצאים והדין.

נוער במצבי סיכון

בישראל, נכון לשנת 2014, כ-16% מכלל הילדים ובני הנוער בישראל, שהם כ-400,000 ילדים ובני נוער, מוגדרים כנתונים במצבי סיכון. נוער זה אינו מממש את זכויותיו הבסיסיות לביטחון, הגנה וכבוד (ג'יינט-מאירס-ברוקדייל, 2015). בהגדרת המושג 'נוער במצבי סיכון' קיימת הבחנה בין חשיפה של המתבגר לקבוצת מבוגרים הנוהגים באופן שלילי ומשום כך הוא חשוף לסיכון, לבין לקיחת סיכון, כגון: נשירה ממערכת החינוך וקיום יחסי מין לא בטוחים (להב, 2004; שמיד, 2006). גורמי הסיכון נעים מסיכון נמוך לסיכון גבוה וההגדרה משמשת לחיזוי מאורעות כדי לבנות תכנית התערבות שתמנע את התממשות הסיכון (Schonert-Reichl, 2000).

השימוש במושג אינו אחיד ונקבע בהתאם לגורם המטפל או החוקר את הנושא. המונח 'נוער במצבי סיכון', שהחליף את המונחים 'נוער שוליים', 'חבורות רחוב' ו'טעוני טיפוח', מתאר מתבגרים המתקשים להשתלב על פי הנורמה החברתית הקיימת (גרופר ורומי, 2015). שמיד (2006) שעסק בבחינת מצבם של ילדים ונוער במצבי סיכון בישראל ציין כי אלה הם ילדים החיים במצבים המסכנים אותם בקרב משפחתם ובסביבתם. כתוצאה ממצבים אלו, נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם בתחומים האלה: קיום פיזי, בריאות, התפתחות, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות רגשית, השתייכות והשתתפות חברתית, הגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם.

לעתים לוקים המחקרים על נוער במצבי סיכון בחוסר רגישות תרבותית של החוקרים למהות הסיכון עבור הילד, והתוצאה היא חוסר מידע על התחושות והמחשבות של בני הנוער עצמם. מצב זה חמור לאור ההבנה שתובנה של סיכון אצל נוער שונה מזו של המבוגרים (Ungar, 2004; Mann, 2005). מכאן שיש להתייחס גם לדעות, לתחושות ולמחשבות של המתבגרים עצמם, דבר שיכול להתבצע באמצעות Photovoice.

Photovoice: רקע תיאורטי

Photovoice פותחה על ידי קרוליין וונג ואן-מרי בוריס (Wang & Burris, 1994, 1997) כמתודולוגיה שבאמצעותה חוקרים מספקים מצלמות למשתתפים מקבוצות מוחלשות או מודרות, כדי שיוכלו לתעד נושאים חשובים להם באמצעות השימוש בצילום. טכניקה זו מציעה למשתתפים דרכים חדשות ורפלקטיביות לתפיסת העולם שסביבם וכן דרך לחקור את סביבתם ולייצגה במטרה לפעול לשינוי, כחלק מפרקטיקה של העצמה אישית וחברתית. Photovoice מבוססת על הרעיון שהמשתתפים מומחים בחייהם שלהם; הם שותפים ומשתפי פעולה בתהליך יצירת הידע, וחופשיים לבטא את הנושאים שהם בעלי חשיבות עבורם (Genoe & Dupuis, 2013; Rania, Migliorini, Rebora, & Cardinali, 2015).

שלוש מטרות עיקריות עומדות בבסיס ה-Photovoice (Wang, 2006): לתעד את נקודות החוזק והחולשה של הקהילה ושל האדם תוך עירוב אנשים בתהליך של הקשבה ודיאלוג פעילים; לקדם התבוננות פנימית ודיאלוג ביקורתי בנושאים אישיים וקהילתיים; להשמיע את קולם באוזניהם של קובעי המדיניות. מתודולוגיה זו מתבססת על שלוש גישות תאורטיות, שיורחבו להלן: פדגוגיה ביקורתית, פמיניזם וצילום תיעודי.

1. גישתו של פאולו פריירה (1981) - פדגוגיה ביקורתית

פאולו פריירה היה מחנך ברזילאי ותאורטיקן רב-השפעה של חינוך. פריירה נולד למשפחה מהמעמד הבינוני וכמו אחרים ממעמד זה, חווה עוני ורעב בתקופת השפל הגדול של שנת 1929. התנסות זו השפיעה על השקפת עולמו החינוכית. בשנת 1946 מונה למנהל המחלקה לחינוך ותרבות של השירות הסוציאלי של מדינת פרנאמבוקו. פריירה שם דגש על תהליך ההעצמה שיכול לצמוח רק מתוך הקהילות עצמן. הדיאלוג הפדגוגי על פי פריירה היא שיח שוויוני בין מורה לתלמיד, שיח הנובע מחיי הלומדים ומבוסס על כבוד הדדי. באמצעות דיאלוג זה, המורה מסתמך על עולמם התרבותי של הלומדים; המורה והתלמידים לומדים דרך השיח המשותף. לדברי פריירה, יש צורך לקדם שינוי חברתי כדי לאפשר לאדם לזהות את האזורים הבעייתיים בחייו באמצעות דיאלוג ודיון. הדיון נועד לייצר שינוי ברמת הפרט ושיפור איכות החיים החברתיים.

פריירה עסק בפיתוח של 'תודעה ביקורתית', הבנה עמוקה של האופן בו העולם עובד בתחומים של חברה, פוליטיקה, ויחסי כוח, כדי שהאדם יוכל להשפיע על מצבו שלו. במונח 'תודעה ביקורתית' התייחס פריירה לתהליך של מי שדוכא באמצעות חשיבה ביקורתית על מצבם. לדבריו, ניתוח הכוחות המעצבים את חייהם הוא צעד ראשון בדרך לשינוי. במונחים של פריירה, התמונות משמשות קוד שמשקף מציאות חברתית, פוליטית, כלכלית ויומיומית שמשפיעה על חייהם של אנשים. בספרו "מכתבים למורה, לאלה המעזים ללמד" הוא מדגיש כי לפדגוגיה

הדיאלוגית יש לא רק חשיבות פוליטית, אלא גם חשיבות מתודולוגית מפני שאמנם המשתתפים בדיאלוג מעורבים בתיאור האירוע, אך גם בפרשנותו (פריירה, 2015). כלומר, גם המשתתפים וגם החוקרים מעורבים בחומר הנלמד תוך שהם מצלמים, מפרשים את הצילומים שצילמו, מפרשים את העולם ומציעים דרכים לתיקונו. לדבריו, חינוך דיאלוגי, בהיותו מאפשר ביטוי והקשבה, הוא ביטוי לעמדה ערכית המציבה את המשתתפים בעמדה של הקשבה הדדית ולכן באפשרותו של החינוך הדיאלוגי להציף בעיות אמיתיות כמו גם מחשבות על שינוי המצב הקיים. מכאן שדיאלוגים רבים כאלו יוכלו לשנות את החברה (פריירה, 2015).

2. התאוריה הפמיניסטית: תאוריה של זכויות אדם

עניינה של התאוריה הפמיניסטית בדרך בה חברה צריכה לפעול כדי שתהא צודקת. היא דנה בבעיות בחברה וכיצד ניתן לתקן אותן. עמדת המוצא האונטולוגית המשותפת לכל הזרמים הפמיניסטיים היא שהחברה האנושית רוויה קונפליקטים וקבוצות חברתיות נאבקות בה על משאביה החברתיים והחומריים (קרומר-נבו, לביא-אג'אי והקר, 2014). הפמיניזם מהווה ביקורת משפטית וחברתית על החברה ובוחן את סוגי הפערים החברתיים-כלכליים. מטרת הפמיניזם היא לחשוף אי-צדק ולתבוע את שינויו. הוא מדגיש את חשיבות 'השמעת הקול' של קבוצות שאינן בעמדת כוח וטוען, בין היתר, כי ידע נבנה דרך יחסים חברתיים על ידי דיאלוג והצגת צרכים של הצדדים (קמיר, 2002).

מתוך הזרמים הפמיניסטיים, מחקר זה מתחבר לפמיניזם הרדיקלי או 'פמיניזם עם חזון' כפי שמכנה אותו הוקס (2002): מערכות של דיכוי מכל סוג שהוא קיימות רק בהקשר חברתי ופועלות ביחס לכמה מערכות דיכוי נוספות, ועל כן רק עימות עם מציאות זו יאפשר שינוי. בחשיבתה של הוקס שלושה מושגים עיקריים: תודעה ביקורתית, פוליטיקה של זהויות ושוליים. אדם בעל **תודעה ביקורתית** לא יקבל מערכות דיכוי כעובדה נתונה, אלא יפעל לשינוי. מטרתה העיקרית של הוקס, כמו גם של פריירה (1981), היא יצירה של תודעה ביקורתית בקרב תלמידיהם. הוקס טוענת ל**ניפוף זהויות**. בעיניה, רק תהליך פסיכולוגי כזה של מחקר וכתובה של שחרור זהויות יביא לריפוי ולחיזוק הזהות הבין-מעמדית והבין-מגדרית. בהגותה של הוקס, המושג השלישי - **שוליים** - הם עמדה פוליטית חברתית רדיקלית, אתר של יצירתיות שבו נקבע בעצמנו מה אנו רוצים להיות וכיצד, ולא נחכה להכרה של השולט בלגיטימיות שלנו (מוצפי-האלר, 2007).

המחקר הפמיניסטי הביא ליצירת סדר יום אפיסטמולוגי חדש. מעבר למחקר על נשים ולמען נשים, החלו לחקור גם קבוצות מוחלשות כגון מיעוטים גזעיים ואתניים וגם החלו לסמן אנשים מן השורה כמקור ידע לגיטימי וכשדה מחקר ראוי לשמוע על חוויותיהם וקולותיהם. על פי אפיסטמולוגיה זו, תנאי להבנת מבני הכוח והיכולת להיחלץ מהם הוא הבנת המציאות דרך עיני המשתתפים. הצבת התנסויות המשתתפים במרכז המחקר מלמדת ראייה מורכבת של עולמם או של השאלה הנחקרת. האפיסטמולוגיה הפמיניסטית, כמו גם הגותו של פריירה (1981), מובילה להבנה שכל מחקר הוא פוליטי מכיוון שהוא מתקיים ופועל בתוך מערך של יחסי כוח (קרומר-נבו, לביא-אג'אי, הקר, 2014).

3. צילום תיעודי

ההווה שלנו כיום הוא חזותי; דימויים חזותיים משפיעים על בניית ידע (Rose, 2012). הצילום התיעודי נועד לעתים קרובות להביא לשינוי חברתי. מטרתו להעניק קול לאנשים נטולי עמדת כוח, לאפשר להם לשתף את סיפוריהם ואת תפיסות העולם שלהם. התצלומים אינם רק מסמך של אובייקט קיים, אלא גם פרשנות של העולם שנעשית על ידי הצלם. במאמר ביקורתי על צילום תיעודי, רסלר (2006) טוענת כי תכליתו של הצילום התיעודי לייצג חזותית מודעות חברתית בתוך תפיסת עולם ליברלית. לדבריה, לרוב צילום כזה נושא מידע על קבוצת אנשים נטולי עמדת כוח וממוען דווקא לאלה המבוססים חברתית. כהמשך לתפיסה זו טוענת אזולאי (2006) כי הצילום הוא מכשיר של כוח שאיננו ניתן לפירוק מן היסודות המרכיבים אותו - מצולם, צלם וצופה. תורת הצילום על פי אזולאי (2006) מבוססת על ניתוח הצילום כצירוף בין שני מפגשים משלימים: האחד בין המצלמה, הצלם והמצולם, והאחר בין הצילום לצופה. צירוף שני המפגשים הופך את הצילום לאירוע רב-ממדי. גם אם תופסת המצלמה מציאות ולא רק מפרשת אותה, עדיין התצלומים הם פרשנות של העולם שנעשית בידי הצלם: "התצלומים אשר כשלעצמם אינם יכולים להסביר דבר הרי הם הזמנות אינסופיות לדדוקציה, לספקולציה ולפנטזיה" (סונטאג, 2012, עמ' 28).

Photovoice: כלי הבעה חזותי לנוער במצבי סיכון

השימוש במתודולוגיית Photovoice מרחיב את אופי הצילום מתוך אמנות חזותית לתהליך חברתי ופוליטי רב-משתתפים. כוחה של Photovoice הוא לא רק בתמונות אלא גם בפרשנויות הדיאלוגיות, אשר יובהרו במהלך שלב הדיון. כאשר החוקר מבקש שהמשתתפים יספרו או יכתבו סיפורים על הצילומים, המשתתפים שולטים באופן שבו החוקרים מפרשים את התמונות. בדרך זו אנו מעוניינים באופן שבו המשתתפים שלנו רואים את התמונות ולא רק בתמונות עצמן, ואנו מתייחסים אל התמונה כאל נקודת כניסה להבנת נקודת המבט של המשתתף על הסביבה. בניגוד לצילום תיעודי מסורתי בו צלמים מתעדים את האחר, Photovoice מאפשרת למשתתפים לתעד את הראייה שלהם את העולם ולספר עליה. כשהצלם מתבונן בתצלום שצילם, הוא מקבל שיקוף של תמונת עולמו הפנימי ושל התהליך שעבר במהלך הצילום (בוצר, 2015).

ל- Photovoice שלושה תחומי השפעה על בני נוער (Catalani & Minkler, 2010): מגבירה העצמה, כאשר בני נוער מרגישים שהתוצאה של פרויקט שייכת להם; מגבירה את האופן שבו צעירים מבינים את קהילותיהם ואת צורכיהם; מעצימה מעורבות בקהילה. נוסף על כך השימוש בשיטות צילום עשוי לעזור לצעירים להביע התנגדות כנגד דעות קדומות על חוסר המיומנות שלהם כמקבלי החלטות, וכן לעזור בהדגשת יכולת הפעולה ומקור הכוח שלהם (Aldridge, 2014). מאפיין ספציפי נוסף של בני נוער ו-Photovoice הוא מעורבותם של המשתתפים בכל היבטי המחקר: המדובר בתהליך למידה משותף שבו הצעירים, קובעי מדיניות והחוקרים

תורמים זה לזה ולומדים זה מזה ומן המומחיות של כל אחד מהם; תהליך שתורם לפיתוח תודעה ביקורתית (Wang, 2006).

אשר על כן, **שאלת המחקר** המרכזית של עבודה זו הייתה: באיזה אופן תורם השימוש ב- Photovoice לתיעוד הפרספקטיבות האישיות-חברתיות של נוער במצבי סיכון. שאלות המשנה הן:

- א. כיצד משתקפים העולם והקול האישי שלהם בתוך הצילומים והשיחות שנערכו?
- ב. מהם הנושאים והסוגיות שהצילום אפשר שיחה פתוחה עליהם?
- ג. איזה תהליך אפשר הצילום?

שיטה

מטרת המחקר הייתה ללוות קבוצת נוער במצבי סיכון בסדנת צילום שנועדה לפתוח צוהר לחקירת סביבתם כחלק מפרויקט של העצמה אישית וחברתית. התהליך נועד גם לבדוק את הפוטנציאל של Photovoice בתיעוד פרספקטיבות אישיות וחברתיות של נוער במצבי סיכון: לראות דרך העיניים שלהם את עולמם, לשמוע ולהשמיע את קולם באמצעות צילומים ושיחות על הצילומים.

שיטת המחקר היא איכותנית פמיניסטית רדיקלית, במתודולוגיית Photovoice שבאמצעותה חוקרים מספקים מצלמות למשתתפים מקבוצות מוחלשות או מודרות, כדי שיוכלו לתעד נושאים חשובים להם באמצעות השימוש בצילום.

אוכלוסיית המחקר מונה שבעה בני נוער בגילי 14-18 שהשתתפו בסדנת צילום שבועית במשך חצי שנה שהונחתה בהתנדבות על ידי המחברת, במקלט של נוער במצבי סיכון במרכז הארץ. הקבוצה כללה נער אחד ושש נערות: נער בן 17, נערה אחת בת 14 ואחותה בת 17, וארבע נערות בנות 18. אחת מהן הייתה לפני גיוס וכיום משרתת בצבא. אחת מהנערות נשרה ממערכת החינוך בגיל 16; האחרים למדו במסגרת רגילה או במסגרת של "הזדמנות אחרונה", בתי ספר מיוחדים לנוער במצבי סיכון. כל בני הנוער בקבוצה חיים עם בני משפחתם בערים הקרובות למקלט ומגיעים בקביעות אליו.

כלי המחקר הם צילומים שצולמו על ידי המשתתפים, תיעוד שיחות, יומן חוקר ושיח בקבוצת פייסבוק סגורה.

צילומים - המשתתפים יצאו לצלם מדי שבוע, במשך חצי שנה, באזור המקלט וסביבתו, חלקם אף צילמו מוחץ למפגש השבועי ושלחו את הצילומים בקבוצת הפייסבוק הסגורה.

שיחות - בסיום כל פגישה נערכו שיחות על הצילומים; השיחות תועדו על ידי המחברת.

יומן חוקר - יומן שניהלתי במהלך המפגשים לאחר כל מפגש ובין המפגשים ובו כתבתי מחשבות התרשמויות, תובנות ותזכורות.

קבוצת פייסבוק סגורה - בה השתתפו מנהלת המקלט, חברי הקבוצה, והמחברת; שותפו בה גם צילומים וגם שיח כתוב על הצילומים.

הליך המחקר - המחקר החל בהיכרות עם מנהלת המקלט. יחד תוכנן מפגש חשיפה לכל באי המקלט ובו הוסבר על הקבוצה שתיפתח, בליווי תמונות. מתוך עשרים בני הנוער שהגיעו למפגש הראשון נשארו שבעה שהביעו רצון להשתתף ויכלו להגיע למפגשים ביום ובשעה שנקבעו. במהלך חצי שנה, פעם בשבוע למשך שעתיים, אחר הצהריים, יצאנו יחד לצלם, במקלט ומחוצה לו ואחר כך שוחחנו על הצילומים שהפיקו המשתתפים תוך שאנו צופים בהם עם מקרן במקלט. הצילומים נשלחו דרך הפייסבוק, לעתים עם פרשנות נוספת כתובה.

ניתוח נתונים

כלי המחקר, הצילומים והחומר המדובר והכתוב, נותחו ניתוח תוכן הוליסטי כדי להשמיע את קולו של כל אחד מהמשתתפים. נערך גם ניתוח תוכן רוחבי לחילוץ תמות משותפות לכל המשתתפים. בין היתר בוצעו פרשנויות של דימויים חזותיים על ידי המשתתפים. כאשר אנו מתבוננים בתמונה, המשמעות של התמונה נוצרות במוחנו בהתייחס לשלושה תחומים. **תחום הצילום:** מתייחס לאופן שבו צולמה התמונה. איך צולמה, על ידי מי, למי ומדוע. **תחום התמונה עצמה:** כולל את הקומפוזיציה ואפקטים חזותיים ואת הטכנולוגיות המשמשות לייצור, לעריכה, להעברה ולהצגה של התמונות. **ותחום הקהל:** כולל את האופן שבו מתפרשת התמונה, ועל ידי מי, וגם התייחסות לטקסטים אחרים, עמדות צפייה שונות, האופן בו התמונה מועברת, מופצת ומוצגת (Rose, 2012).

לכל תחום (הפקה, תמונה וצפייה) ישנה מערכת של שיטות (טכנולוגית, קומפוזיציונית וחברתית) שמסייעת בהבנת התמונות. השיטה החברתית כוללת מגוון של יחסים כלכליים, חברתיים והקשריים. השיטה הקומפוזיציונית כוללת תוכן של התמונה. השיטה הטכנולוגית כוללת את סוג הטכנולוגיה ששימשה לצילום (Rose, 2012).

מתודולוגיית Photovoice שירתה שתי מטרות: לאפשר למשתתפים שליטה על התמונות והידע שהם סיפקו; לאפשר תהליך איסוף הנתונים לטווח ארוך. במשך חצי שנה נאספו תמונות ותיעודי שיחות. התמונות והנרטיבים הנלווים נותחו ניתוח תוכן פרשני. תפקידי היה לאפשר שיחה, סיפורים ורפלקציה על תמונות שצילמו המשתתפים, ולאחר מכן לקודד את הנושאים העולים מהדיון.

אתיקה

במחקר זה ננקטה גישת אתיקה המבוססת על דאגה ואכפתיות כלפי האחר מתוך מודעות לכך שהעצמי והאחר קשורים וערבים זה לזה (גיליגן, 1995). וביתר דיוק: ברוח הגישה הביקורתית יושמה אתיקה של דאגה וצדק. בספרות מופיעים שלושה עקרונות מוסריים חשובים מאוד במחקר בו מעורבים ילדים ובני נוער: למקסם את הרווח המידי או העתידי של המשתתפים; למזער את הסיכון שלהם שנובע מהחשיפה למחקר ולהבטיח צדק (Santelli et al., 2003). לפיכך לא נחשפו שמות של אנשים או מקומות. לצורך פרסום המאמר נבחרו תמונות ללא פנים הניתנות לזיהוי ונבחרו ציטוטים שלא יוכלו לזהות את המשתתפים. ליווי הקבוצה היה במשך חצי שנה, אך חברי הקבוצה הוזמנו להישאר בקשר עם המנחה גם לאחר סיום הפעילות הקבוצתית. במסגרת פסטיבל הצילום הבין-לאומי 2016 הוצגה תערוכת צילומים שבה צולמה אחת המשתתפות כדי להביע את מחאתה באמצעות לבוש ולהשמיע את קולה. הנערה הגיעה לתערוכה עם אמה ושתייהן ניהלו עם המבקרים בתערוכה שיח סביב הצילומים בנושא חופש ביטוי.

ממצאים ודיון

מטרת המחקר הייתה ללוות בסדנת צילום קבוצת נוער במצבי סיכון ולצייד אותם מצלמות כדי לחקור את סביבתם ולייצגה כחלק מתהליך של העצמה אישית וחברתית, וכן כדי לבדוק את הפוטנציאל של Photovoice בתייעוד פרספקטיבות אישיות וחברתיות של נוער במצבי סיכון. אדון כאן בשלושת הנושאים העיקריים שעלו בממצאים ובזיקה שלהם לספרות: שיח פתוח על נושאים מחיי המשתתפים, נראות ויחסים בקהילה. אציג כאן דוגמאות אחדות של צילומים ואת השיח סביבם ואסכם בתמונת המשותפות שעלו ובתהליכים הקבוצתיים שקרו. נבחרו צילומים שאותם רצו המשתתפים להציג בתערוכה, צילומים שלא חשפו את המצולמים אך שיקפו את הלך הרוח וכן צילומים שחזרו על עצמם באופנים שונים. מתודולוגיה זו ממקמת את המשתתפים כמומחים של ידע ובשליטה מלאה על הידע שהם מבקשים לחלוק עם הסביבה דרך המחקר או דרך הצגת התמונות בתערוכה.

א. שיח פתוח על נושאים מחיי המשתתפים: הצילום אפשר שיח פתוח על נושאים המשתקפים בדימויים הצילומיים ובמשמעותם הסימבולית עבור המשתתפים; בין היתר על נושאים כמו: פחדים, סטיגמות, חופש ביטוי, זהות עצמית, לרבות זהות מינית. השיח היה במפגש הקבוצתי, המצלמה תרמה לשיח בכך שהמפגש סבב סביב צילומים שהביאו חברי הקבוצה. כל צילום תרם להעלאת נושא לדיון, השיח בקבוצה היה כן, ישיר ומרגש בפתיחות שבו.

תמונה 1



בתמונה 1 מופיע מקום המפגש של הנוער, מקלט בתוך גן ציבורי במרכז הארץ, המשמש מקום מקלט לנוער, בו הם מוקפים בחום ובאהבה של העובדים והמתנדבים. התמונה צולמה ממרחק, באור אחר הצהריים, באופן שרואים חלק מהמקלט וחלק מהשירותים הציבוריים שלידו. בתמונה מופיעים שני נערים האחד יושב על המבנה והאחר עומד מולו, מחזה די נפוץ בשעות אחר הצהריים. הנער שצילם תיאר את הצילום כך: "בתמונה כאילו לא רואים שום דבר מיוחד. זה מקלט של נוער בסיכון, וכמו שאתם לא שמתם לב למקלט בתמונה, כך החברה לא מתייחסת לנוער שבא לכאן". בכך הוא מבטא אפוא חוויה של חוסר נראות או תחושה של שקיפות בעיני החברה.

תמונה 2



תמונה 2 ממשיכה בתחושת חוסר הנֶאָאָת. בתמונה שצולמה בגן הציבורי, מופיע בחור צעיר שגבו מופנה למצלמה, נשען על עגלת סופר מלאה שקיות ובגדים ועליה שלט הפונה למצלמה בו כתוב: "עזרה בכמה שקלים צדקה הומלס שנה וחצי ללא משפחה..." וכך אמר הנער שצילם: "בתמונה רואים נער הומלס עם שלט שמבקש כמה שקלים ושלוש דקות מזמנם של העוברים ושבים. הנער עומד עם הגב אלינו, מה שמראה לנו איך החברה רואה אותו או בעצם לא רואה אותו". גם כאן חוזרת תחושת היותם שקופים בפני החברה.

תמונה 3



תמונה 4



בתמונות 3 ו-4 מוצג תקריב על בני נוער מבאי המקלט. בתמונה 3 מופיע נער עם פירסינג והרחבה באוזנו והוא אפוף עשן סיגריות. בתמונה 4 נגלה חלק גוף עליון ללא פנים. המראה הזה נפוץ בקרב באי המקלט. השיער אינו מסורק באופן מכוון ועשוי רסטות, תסרוקת הנוצרת באמצעות קשרים. פירסינג, הליך קוסמטי בו מנוקב הגוף כדי לענוד תכשיט, מקובל בכל חלקי הגוף, במיוחד בפנים, וכך גם קעקועים. תנוכי האוזניים מורחבים בטבעות מיוחדות בגדלים שונים שנקראות 'הרחבה'. כל הנערים מעשנים סיגריות, ולרוב מגלגלים טבק בעצמם כי זה זול יותר. התמונות צולמו על ידי אחת הנערות שאמרה: "החברה שופטת אותנו רק לפי מה ששונה: הרסטות, ההרחבות, הפירסינג והקעקועים". כפי שאנו רואים, בתמונה הראשונה הייתה תחושה של חוסר נראות על ידי החברה ואילו כאן עולה הטענה כי החברה שופטת אותם על פי המראה החיצוני בלבד.

תמונה 5



נער אחר צילם את תמונה 5 בהפגנה שהייתה בגן הציבורי בעקבות רצח הנערה שירה בנקי ז"ל במצעד הגאווה בירושלים. בתמונה מופיע שלט עם הכיתוב "הומופוביה, גזענות, זו אותה האלימות". בקצה התחתון של השלט קצה ראשו של אדם: רק עיניו וקצה ראשו ויד מורמת עם טלפון נייד, כנראה לצורך צילום. האמירה שלו עלתה כחלק משיחה על חופש הביטוי ובהתייחס לצילום הזה הוסיף: "צריך שיהיה גם חופש ביטוי גם במובן של זהות מינית" והמשיך בתמונה הבאה באותו נושא:

תמונה 6



וכך אמר: "הבניין הזה מוזנח ומתפורר ומולו מונפים שני דגלי גאווה. לידו בניין נקי ומשופץ שאינו מיוחס לקבוצה כלשהי וזה מראה את יחס החברה אל האחר". הפרשנות שלו לצילום שצילם מתקשרת שוב ליחס החברה שלא מאפשרת בעיניו חופש ביטוי במובן של זהות מינית.

נראה כפי שצינו וונג ובוריס (Wang & Burris, 1994) כי טכניקה זו מציעה למשתתפים דרכים חדשות ורפלקטיביות לתפיסת העולם שסביבם וכן דרך לחקור את סביבתם. השיח סביב התמונות הוכיח את המעורבות של המשתתפים ואת רצונם לתעד ולהציג את נקודת המבט שלהם על החברה ועל איך החברה רואה אותם כיחידים וכקבוצה של נוער במצבי סיכון.

על פי וונג (Wang, 2006), ל-Photovoice שלוש מטרות עיקריות: הראשונה לתעד ולשקול את נקודות החוזק והחולשה של הקהילה ושל האדם תוך עירוב אנשים בתהליך של הקשבה ודיאלוג פעילים. מהממצאים ניתן לראות איך המשתתפים מצביעים על נקודות החולשה של החברה ביחס אליהם, על כך שהחברה אינה רואה אותם, ואם כן, היא רואה רק את הפן החיצוני השונה, פירסינג, הרחבות וקעקועים. את החברה המגיעה למקלט, הן הצוות והן הנוער, הם רואים דווקא כחברה מקבלת ותומכת. המטרה השנייה שמצינת וונג היא לקדם התבוננות פנימית ודיאלוג ביקורתי בנושאים אישיים וקהילתיים. הממצאים מדגימים כיצד המשתתפים עסקו בדיאלוג על הקהילה שעוברת מהר מדי לסדר היום אפילו בנושא של רצח ילדים על לא עוול בכפם. בתקופה שהייתי שם הייתי עדה גם להפגנה שהם יזמו נגד הרשויות שאינן פועלות נגד הטרדה מינית, וכן לערב שיזמו לזכרו של טרנסג'נדר (שהיה חברם למקלט) שהתאבד.

המטרה השלישית של Photovoice היא להגיע לקובעי המדיניות. כדי לשנות, לא מספיק להיות מודעים ולדבר על כך. צריך גם להיראות וגם ליזום שינוי ולהגיע לקובעי המדיניות. לשם כך נעשו כמה פעילויות, נבחרו תמונות שצילמו המשתתפים כדי להציג בפסטיבל הצילום שהתקיים באפריל השנה. לצערי, לא הצלחנו לקבל בזמן אישורים מהורי המשתתפים ולכן לא הוצגו הצילומים בפסטיבל, אך מתוכננת תערוכת צילומים במקלט עצמו וכנראה שגם בגלריה חיצונית.

ב. נראות: נוצרה הזדמנות לקשר בלתי אמצעי ולהמחשת חוויות הנראות שצמחה מתוך תחושה של היותם שקופים בחברה. בצילום, הצורך בנראות יכול לבוא לביטוי דרך המצלם שרוצה להעביר דרך הצילום את נקודת מבטו הייחודית. הצורך בנראות יכול לבוא לידי ביטוי גם במצולמים עצמם המבקשים לראות כיצד הם נראים בעיני האחר. החוויה של המבט הרואה יכולה להיות שונה מאוד בין אדם לרעהו. מבט יכול להיות שופט או מקבל, פולש או מתעניין. בדברי המשתתפים הובא הצורך הכפול בנראות; כולם הראו את נקודת מבטם הייחודית על חייהם במקלט וסביבו ועל יחס החברה אליהם; חלקם בחרו להצטלם כדי לראות איך הם נראים בעיני האחר, בעיני כמלווה אותם בתהליך ובעיני החברה שצפתה בצילומים. הנערה בצילומים 7 ו-8 - היא בת 17 שנשרה מבית הספר לפני כשנה. היא עדינה ורגישה, לבושה תמיד בגדים שהיא עיצבה, בשחור עם אביזרי כסף. היא שואפת לפתוח חנות לביגוד שהיא תייצר. היא פחות אהבה לצלם ויותר אהבה להצטלם כשהיא מביימת את התמונות. בפסטיבל הוצגו הצילומים

שלה שהיא והוריה אישרו את הצגתם. היא הגיעה לפסטיבל עם אמה ויצרה סביבה מעגלים של שיח גלריה על חייה, אופן לבושה והשקפת העולם שלה.

תמונה 7



תמונה 8



בתמונה הראשונה ביקשה לצלם את הקעקוע שעל גבה "Fuck society's ideas of beauty" וכך אמרה "הקעקוע על הגב בעצם פוסל את רעיון היופי של החברה", בצילום השני נעמדה

בתוך כיור לשטיפת ידיים בשירותים הציבוריים שליד המקלט וכך רצתה להצטלם כהתרסה בפני החברה. כך אמרה על התמונות:

"צריך שיהיה חופש ביטוי אישי! הגוף הוא אמנות. אני אולי מתחפשת אבל בעצם כולנו מתחפשים, כולנו נולדנו ערומים; כל אחד מחליט מה הוא לובש, למה הוא מתחפש... וזה לא בסדר שאנשים לא מקבלים אותי לעבודה בגלל איך שאני נראית, צריך לקבל את השונה, אנשים אומרים את זה אבל לא נכנסים לעומק העניין, אף אחד לא נלחם בשביל שיקבלו את השונה ולא רק אותי, את כולם. בביה"ס התיכון לימדו אותנו לקבל את השונה אבל כשעשיתי נזם באף אמרו לי להוריד אותו, וזה לא באמת לקבל את השונה זה להדחיק את השונה".

גם כאן אפשר לראות את הטענה כלפי החברה ששופטת רק על פי המראה החיצוני ובעצם מנסה למנוע שונות, לנרמל את כולם לאותו קוד לבוש התנהגות.

למשתתפים היה חשוב לצלם את נקודת המבט שלהם וגם לשוחח עליה, היה להם ידע על הקהילה שלהם שהם חלקו אתי, ידע על איך הם חושבים שהחברה רואה אותם, איך הם רואים את החברה, מה מפריע להם באופן שרואים אותם, מה היו רוצים שישתנה. Photovoice עוסקת באנשים השייכים לקהילות (Rania, Migliorini, Rebora, & Cardinali, 2015), והיא מבוססת על הרעיון שהם מומחים בחייהם שלהם; הם שותפים פעילים בתהליך יצירת הידע, וחופשיים לבטא את הנושאים שהם בעלי חשיבות עבורם (Genoe & Dupuis, 2013).

העצמה אישית התבטאה בהיווצרותה של הזדמנות לקשר בלתי אמצעי ולהמחשת חווית הנראות. גם המחשת חווית הנראות עברה תהליך. בהתחלה הייתה תחושה של שקיפות מול החברה, תחושה של חוסר נראות. אחר כך הייתה חוויה של נראות אבל נראות חיצונית בלבד רק של השונה, נראות מתייגת ומדירה מהחברה. ואז היו ניצנים של נראות: "איך רואים אותנו במקלט, איך אנחנו רואים את החברה באירועים שקורים בקהילה ובכלל ומה קורה כשרואים צילומים שלנו מוצגים בתערוכה, תחושה של יש לי מה לומר ומקשיבים לי". כפי שכותבת סונטאג (2012), לצלם משמעו ליצור יחס מסוים אל העולם, יחס דמוי ידע ולכן גם דמוי עוצמה. עדות נוספת להיווצרותה של העצמה אישית היה עניין חדש בצילום, בתערוכות צילום, בבילויים בנושא צילום.

ג. יחסים: נוצר מקום לאינטראקציה עם הסביבה ומעורבות חברתית של הנערים במרחב שסביב המקלט כולל התייחסות לנושאים חברתיים, הבעת דעות והשתתפות בהפגנות הזדהות.

תמונה 9



תמונה 10



את תמונות 9-10 צילמה נערה בת 18 לפני הגיוס לצבא, בחורה אופטימית, דעתנית וטובת לב. היא בחרה בתמונות בעלות מסר חברתי ואמרה כך:

”בעצם כל התמונות האלו מתארות תיעוד של כמה ימים שהיו מאוד מתוחים בחברה הישראלית. הם מתארים את הפלורליזם. את ריבוי הדעות המביא לשנאה ופגיעה בחיי אדם. את הרצון לשנות, ואת זה שהחיים בעצם ממשיכים כרגיל. התמונות מראות שתי מודעות אבל תלויות. אחת של שירה בנקי שהיא ילדה בת 16 שנרצחה במצעד הגאווה על ידי אדם חרדי והשנייה של ילד בן שנה וחצי פלסטינאי שנרצח ונשרף על ידי מתנחלים. התמונה מתארת את המצב המתוח שקיים במדינה. שהמצב קיים ונראה לעין ברחובות. אך בכל זאת החיים ממשיכים כרגיל וזה נוגע לאנשים אך לא עד צורה כזו שהם יפסיקו להמשיך כרגיל בשגרת חייהם. כפי שרואים שהאנשים הולכים ברקע ולא עוצרים”.

בבחירה לצלם צילומים אלו המבטאים את הלך הרוח בחברה הישראלית באותם ימים, הנערה בוחרת לצאת מעולמה הפרטי ולהתייחס לקהילה הסובבת, לחברה, לאנשים שנרצחים ללא עוול בכפם. כנערה אקטיבית ואכפתית אשר משתתפת בהפגנות כגון מצעד הגאווה בו נרצחה הנערה שירה בנקי, היא מביעה כאן את תחושתה, תחושה של זעזוע מהחברה שאינה מגיבה אפילו לרצח של ילדים.

תמונה 11



תמונה 12



בתמונה 11 צילם נער את כפות הידיים של זוג שישב באצבעות שלובות. הבחורה הייתה ממוצא אתיופי. בתמונה 12 מצולמות הכתף שלי לצד הכתף של אחת הנערות. אני שזופה, היא לבנה עם קעקוע. והנער שצילם אמר: "כאן במקלט כולם מקבלים את כולם". כלומר, יש כאן שונות

בצבעים, שונות במראה, שיכולות ויוצרות בדרך כלל תחושות של ניכור ובדידות, אבל בניגוד לחברה הלא מקבלת, המדירה, השופטת על פי המראה החיצוני - כאן כולם מקבלים את כולם למרות השונות. בקבוצה במקלט הייתה אווירה אינטימית. קבוצה אינטימית ממלאת בדרך כלל תפקיד מרכזי בחיי הפרט והחברה, ומסייעת בהתמודדות עם תחושות של שונות, ניכור, ובדידות.

תמונה 13



את תמונה 13 צילם נער בן 17. בתמונה הוא צילם, מזווית צילום גבוהה, את אחת הנערות בקבוצה שישבה על הרצפה והסתכלה בתמונות במצלמה. הוא אמר:

"צילמתי אותה מסתכלת על תמונות וחשבתי לעצמי 'כדור צילום' כי היא בתנוחה של כדור. הוא מזכיר לי את האישיות שלה ואת הקשר שלנו, נפגשנו בהפוך ומאז אנחנו חברים ואני מאוד אוהב אותה, היא ממש נחמדה ועברנו הרבה ביחד".

גם כאן, כמו בתמונות 11, 12, 13, המסר הוא שבמקלט בין הנערים והנערות המגיעים אליו יש הרגשה של קרבה וקבלה. קבוצה יכולה לשמש כמרחב לעיבוד רגשות הנוגעים לזהות אישית, אותנטיות ואינטימיות. הקבוצה עשויה לסייע למשתתפים בה למצוא משמעות, לשתף בקשיים חברתיים ולהקל במידה משמעותית תחושות של בדידות וניכור. קבוצה יכולה לסייע למשתתפים אחרים לגלות אמפתיה ולעודד פניה מן המיקוד בעצמי אל עבר תחושה של דאגה לזולת (יאלום, 2006).

התהליכים שקרו בקבוצה במהלך הפגישות היו משמעותיים ביותר, שיח פתוח שהתאפשר על נושאים המשתקפים בדימויים הצילומיים ובמשמעות הסימבולית עבורם. הצילום הפך עניין חברתי משותף - הנערים מפרסמים בפייסבוק הקבוצתי תמונות שצילמו וגם כתבות על צלמים מהעולם. חלק מהמשתתפים ממשיך, מצלם ומפרסם תמונות בעלות מסר בפייסבוק בכלל ולא

רק בקבוצה הסגורה. כמו כן הועצמו ההבנה והביטוי שלהם את קהילתם. לדוגמה, השתתפות בהפגנה של שירה בנקי שנרצחה במצעד הגאווה, ייזום ערב לזכרו של חבר שהתאבד והגברת המעורבות בקהילה. הם אף הביעו את הרצון והצורך שלהם בתערוכה שתשקף גם אותם. לבקשתם, הנושא יהיה "חופש הביטוי" או שם אחר שהציעו - "אל תשפטו אותי".

תרומת העבודה עם Photovoice

Photovoice כמתודולוגיה איכותנית, היא רעיון שיכול להוביל את המחקר האיכותני למקום של שינוי וצדק חברתי. מטרתו לעורר באנשים את היכולת האישית והקולקטיבית לגילוי עצמי וחשיבה ביקורתית על בעיות ופתרונות אפשריים באמצעות פעולה משותפת. עצם הפעולה של שיח סביב עניין משותף, יציאה לפעולת צילום, בעידן שבו בני נוער מעדיפים אמצעים טכנולוגיים על שיח פנים-אל-פנים, הפעילות כשהיא לעצמה מעודדת שינוי חברתי ומאפשרת למשתתף לזהות את האזורים הבעייתיים באמצעות דיאלוג ודיון. הדיון נועד לייצר שינוי ברמת הפרט ושיפור איכות החיים החברתיים. כוחה של Photovoice אינו רק בתמונות אלא בעיקר בפרשנויות הדיאלוגיות. לא ניתן להבין את הסיטואציה המצולמת ללא פרטי הקשר, ידע איש, פרשנות ושינוי חברתי.

נוער במצבי סיכון אינו מממש את זכויותיו הבסיסיות לביטחון, הגנה וכבוד. לעתים לוקים המחקרים על נוער במצבי סיכון בחוסר רגישות תרבותית של החוקרים למהות הסיכון עבור הילד; התוצאה היא חוסר מידע על התחושות והמחשבות של הנוער עצמו. מצב זה חמור לאור ההבנה שתובנה של סיכון אצל נוער שונה מזו של המבוגרים (Ungar, 2004). מכאן שיש להתייחס גם לדעות, לתחושות ולמחשבות של המתבגרים עצמם, דבר שיכול להתבצע באמצעות Photovoice. לכן ראוי בעיניי להכניס מתודולוגיה מחקרית זו כחלק מלימודי מחקר איכותני בלימודי חינוך ועבודה סוציאלית כדרך להקשבה והעצמה אישית, קהילתית וחברתית. יתר על כן, הכנסת כלים חזותיים לתהליכים חברתיים והשימוש בהם כתוספת למחקר איכותני בכל אחד משלבי המחקר, עשויים לתרום להפיכת מחקרים לגלויים ונראים יותר ובכך משמעותיים יותר בעולם של ריבוי זהויות וריבוי תרבויות.

מקורות

- אזולאי, א' (2006). **האמנה האזרחית של הצילום**. תל אביב: רסלינג.
- בוצר, ע' (2015). **צמצם התשוקה, פסיכותרפיה וצילום**. תל אביב: רסלינג.
- ג'ינט ישראל (2015). **נתונים בקצרה: ילדים ובני נוער בסיכון בישראל**. נדלה ב-8.5.2017 מהאתר http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/MJB-Data-Snapshot-Children-at-Risk-2016-06-Hebrew.pdf?SearchParam=%D7%99%D7%9C%D7%93%D7%99%D7%9D%20%D7%91%D7%A1%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9F
- גילגן, ק' (1995). **בקול שונה: התאוריות הפסיכולוגיות והתפתחות האישה**. תל אביב: ספרית הפועלים.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2015). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים) **כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים שדה החינוכי-טיפול**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- הוקס, ב' (2002). **פמיניזם זה לכולם - פוליטיקה מכל הלב**. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- הקר, ד', לביא-אגאי, מ', קרומר-נבו, מ' (2014). **הזמנה לדיון במתודולוגיות מחקר פמיניסטיות**, בתוך: מ', קרומר-נבו, מ', לביא-אגאי, ד', הקר (עורכות). **מתודולוגיות מחקר פמיניסטיות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. (7-31).
- יאלום, א' (2006) **טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה**. ירושלים: מגנס וכנרת.
- להב, ח' (2004). **תופעת הנשירה ממערכת החינוך - הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר**. **מניתוק לשילוב**, 12, 11-27.
- מוצפי-האלר, פ' (2007). **לקרוא את כל הוקס בישראל: פמיניזם רדיקלי, חשיבה ביקורתית ואחוות האחיות החדשה**. בתוך ינאי, נ', אלאור, ת', לובין, א' ונווה, ח' (עורכות) **דרכים לחשיבה פמיניסטית**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- סונטאג, ס' (2012). **הצילום כראי התקופה**. תל אביב: ספריית אופקים-עם עובד.
- ספקטור-מרזל, ג' (2010). **מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית**. בתוך קסן, ל', וקרומר-נבו, מ' (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 63-96). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. ירושלים: מפרש.
- פריירה, פ' (2015). **מכתבים למורה לאלה המעזים ללמד**. תל אביב: דרור לנפש.

- קמיר, א', (2002). **פמיניזם, זכויות ומשפט**. תל אביב: משרד הביטחון.
- רסלר, מ', (2006). **בתוך ומחוץ לתמונה: על צילום אמנות ועולם האמנות**. תל אביב: פיתום.
- שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבים של ילדים ובני נוער במצוקה**.
- Aldridge, J. (2014). Working with vulnerable groups in social research: Dilemmas by default and design. *Qualitative Research*, 14(1), 112-130.
- Santelli, J. S., Rogers, A. S., Rosenfeld, W. D., DuRant, R. H., Dubler, N., Morreale, M., English, A., Lyss, S., Wimberly, Y., & Schissel, A. (2003). Guidelines for adolescent health research: A position paper for the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 33(5), 396-409.
- Scannapieco, M.; Connell-Carrick, K. (2002). Focus on the first years: eco-developmental assessment of child neglect for children 3-0 years of age. *Children and youth services review*, 24(8), 601-621.
- Schonert-Reichel, K.A. (2000). Children and youth at risk: Some conceptual consideration. Paper prepared for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, *Children and Youth at Risk*. (1-14). Canadian Education Statistics Council.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35, 341-361.
- Wang, C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change, *Journal of community practice*, 14(1, 2), 147-161.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health education quarterly*, 21(2), 171-186.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies* (3rd ed.). London, UK: Sage.
- Catalani, C., & Minkler, M., (2010) Photovoice: a review of the literature in health and public health. *Health education & behaviour*, 37(3), 424-451.
- Genoe, M. R., & Dupuis, S. L. (2013). Picturing leisure: Experience of leisure and dementia. *The qualitative report*, 18 (Art. 21), 1-21. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/genoe21.pdf>

Rania, N., Migliorini, L., Rebora, S., & Cardinali, P. (2015). Photovoice and interpretation of pictures in a group discussion: A community psychology approach. *Qualitative research in psychology*, 12(4), 382-396.

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.

‘מחבלי לידה לחבלי גאולה’: קבוצת ביבליותרפיה לאבות דתיים למתבגרים שיצאו בשאלה (הצעה למערך הנחיה)

עופרה גרוסמן¹

תקציר

יציאה בשאלה היא תופעה שהיקפה מתעצם בשנים האחרונות. הדבר קיים ביתר שאת בקרב בני המגזר הדתי-לאומי, ואוכלוסיית הבנים החוזרים בשאלה בתוכם היא הגדולה ביותר. אירוע כזה יוצר חוויה קשה בקרב ההורים. עם זאת, ולמרות שכיחות התופעה, קשה למצוא גוף המשויך לציבור הדתי-לאומי, העוסק בתמיכה בהורים שבנם עזב את דרך התורה. בהיעדר פתרון למצוקה, מאמר זה מציע לבחון את הטיפול הביבליותרפי כאפשרות להתערבות טיפולית באבות, אשר מסיבות מגוונות, ממעטים לשתף ברגשותיהם. קריאה ועיון בטקסטים הם חלק משגרת החול והקודש של הציבור הדתי-הלאומי. משום כך נבחרה מתודת ההתערבות - ביבליותרפיה.

המאמר סוקר את התופעה ומדגים התערבות ביבליותרפית תיאורטית בת שני מפגשים על פי ‘שיטת קובובי’ עבור אבות למתבגרים מהמגזר הדתי-לאומי. הוא מציג את ההתערבות לפרטיה, במקרה זה באמצעות השיר “פיגומים” של ארז ביטון. בשיקולי הבחירה של השיר נלקחו בחשבון הרקע החברתי והסביבתי של הקבוצה, רמת הבנת הנקרא שלה, שליטתה הלשונית, התעניינותה בקריאה והבנת העולם האיקונוגרפי של המטפורות והסמלים. וכמובן, הדמיון בין עולמו הנפשי של גיבור השיר לבין המצע הנפשי של הקבוצה.

מילות מפתח: יציאה בשאלה, המגזר הדתי-לאומי, ביבליותרפיה, פער בין־דורי, התערבות קבוצתית.

1 מרצה לאמנות, ספרות ויצירה במכללה האקדמית לחינוך תלפיות ומדריכה פדגוגית במסלול לאמנות.

מאמר זה מוקדש להור"י יקרים, יוסף הגלילי עליו השלום ומרסל תבלחטויא - מה אשיב להם והכול שלהם.

מבוא

היציאה בשאלה היא תופעה שהיקפה הולך ומתברר בשנים האחרונות, ואף כי קיימות מחלוקות בנוגע להיקפה והגדרתה, נראה כי מדובר במצב בלתי זניח. כבר לפני כשני עשורים התרבו והתגונו העדויות על עזיבת אורח החיים הדתי בקרב צעירים בחברה הדתית-לאומית (בר־לב וקדם, 1989). יש אף מי שטענו, ש"בציבור הדתי קיימת רגישות רבה לנושא, ומבחינה אמפירית אכן רבים מילדי מורידים בבגרותם את הכיפות" (טרופר, אצל וולמן, 1990, עמ' 154). בראשית שנות ה־90 התפרסם מחקרם של לסקי ובר־לב (1994) במסגרתו התחקו החוקרים במשך עשור אחר עולמם של יהודים, מוסלמים ונוצרים שחזרו בשאלה. 20% מקרב בוגרי החינוך הדתי במגזר היהודי עזבו את הדת. בישיבות התיכונים של החברה הדתית-ציונית, תאמה עזיבת הדת את ממצאי המחקר. באולפנות לבנות היה שיעור העזיבה נמוך יותר ועמד על פחות מ־10%. בר־לב היה הראשון שעסק בתופעת היציאה בשאלה מנקודת מבט סוציולוגית בהקשר החינוכי באמצעות מחקרים כמותיים, ועל רקע נתונים אלו התבטא בכמה ראיונות ש"אין בית שאין בו מת". בזכות מחקריו של בר־לב עלה הנושא לסדר היום החינוכי (גל גץ, 2011).

הנתונים הכמותיים שהוצגו לעיל על נטישת צעירים את הדת, מסתמנים כמתאימים גם לימים אלו והדעה שאין מדובר עוד במקרים פרטיים אלא בתופעה מתרחבת, הולכת ומתחזקת. עם זאת, עיון בספרות המחקרית מלמד כי העיסוק בתופעת העזיבה מצומצם למדי, מקוטע ובלתי שיטתי. בנוגע לתופעת ה"יציאה בשאלה", רב הנסתר על הגלוי. אפשר להבין זאת כבר משם התופעה "יציאה בשאלה", שמקורו בביטוי עממי ולא בטרמינולוגיה מחקרית. רוב המחקרים הקיימים היום הם בשיטות איכותניות ומנסים להתחקות אחר התהליכים שעוברים על היוצאים בשאלה, לנתח את הנרטיבים שלהם ולהבין את החלטתם. חלקם עוסקים במאפייני הרקע והגורמים שהשפיעו על צעירים מהחברה הדתית-לאומית ובבדיקת השפעות העזיבה על מערכות היחסים של העוזבים עם המשפחה ועם חברת המוצא שלהם תוך הבחנה בין גוונים שונים של עוזבים (דורון, 2013).

על פי נתוני הלמ"ס לשנת 2009, למשל, 14% מהנשאלים העידו כי הם דתיים היום פחות מכפי שהיו בשנות נעוריהם (סקר הלמ"ס, 2009, עמ' 24). ובספרה של מרגוליס (2017) "היוצאים", קיימת התייחסות לנתונים בעזרת עדויות מהשטח. לדוגמה, דברי הרב חיים נבון, מחנך וסופר: "זו בוודאי בעיה גדולה, ההערכה שלי שמדובר על משהו כמו 20%-25% מבוגרי החינוך הדתי" (עמ' 21). לכן נקודת המוצא במאמר היא שאנו יודעים על קיום תופעת ה"יציאה בשאלה" וחשים שהיא תופסת תאוצה, אבל ללא מדד כמותי ועם הבנה מסוימת וחלקית לגבי מה שמתרחש בה. ייתכן כי הגורם לקושי המתודולוגי והסטטיסטי בהתחקות אחר היקף התופעה נעוץ בכך שתהליך היציאה בשאלה כרוך בשינוי שלושת מעגלי הזהות היסודיים של האדם: האיש, המשפחתי והקהילתי, ותהליכי הפירוק וההרכבה של מעגלים אלה הוא ממושך ומורכב (דורון, 2013). המשפחה, וההורים בפרט,

מהווים גורם משמעותי ורב־ממדי בהחלטת האדם לעזוב את אורח חייו המשפחתי, הן בהקשר של המניעים לעזיבה, והן במסגרת תהליך העזיבה ולאחריה (נאמן, 2002).

הדתיים-הלאומיים בחברה הישראלית הם קבוצה הרואה ערך מרכזי בשמירת ההלכה והמסורת היהודית, ובמקביל תומכת בציונות ובהשתלבות אקטיבית בחברה הכללית במדינת ישראל (שוורץ, 2009). השקפת היסוד הדתית-לאומית מנסה להתמודד עם המתח הכרוך בהליכה על הגבול שבין המסורת למודרנה: "הישן יתחדש, והחדש יתקדש" (הרב קוק, 1962, עמ' 214), שמשמעה כי היהדות בנויה על מסורת ישנה, שאותה יש להפגיש עם מציאות עכשווית, והיא פתוחה כלפי החברה כולה והעולם (אלמוג ודוד פז, 2008).

קבוצת החוזרים בשאלה מן הזרם הדתי-לאומי זכתה במהלך השנים לכינוי "דתיים לשעבר", או דתל"שים (פישרמן, 1998). נראה כי שם זה, המבדיל מ"חילונים" רגילים, מייצג בין היתר את הרצון להשאיר את הקשר של בני קבוצה זו למסורת המשפחה, למרות בחירתם להחליפה בדרך אחרת. על אף המהפך בחייהם האישיים, הם לא עזבו את הבית, והבית לא התנתק מהם. פעמים רבות, עברו של הדתל"ש מעסיקו לא פחות מחילוניותו. ניתן לראות כיום, בניגוד למקרים מלפני עשור ויותר, שלא פעם, אף אם התא המשפחתי סופג מכה כואבת, מכה זו אינה מגיעה לכדי פירוק התא כולו. נראה כי מבחינה זו, החברה הדתית-לאומית פתוחה ומכילה יותר (גל גץ, 2011). למרות שכיחות התופעה, קשה למצוא גוף המשווה לציבור הדתי-לאומי, העוסק בתמיכה ובעזרה להורים שבנם עזב את דרך התורה. אמנם בדרך כלל נותר סיוע מן הסביבה הקרובה, אך זו עלולה לבוא לא פעם יד ביד עם אווירה שיפוטית או רחמים. ליוצאים בשאלה כמה גופים מסייעים, שמרביתם הוקמו כדי לתת מענה לעולם החרדי דווקא, לדוגמה, עמותת הל"ל.

מאמר זה מבקש למלא את החלל התמיכתי החסר לציבור הדתי-לאומי. חשוב שגם הורים החווים קושי סביב חזרת ילדם, יחוו תמיכה וקבלת כלים להתמודדות עם השינוי בצורה לא משברית. קבוצות תמיכה להורים לחוזרים בשאלה יכולות לאפשר להם לבטא רגשות ומחשבות שעולים וצפים. הקבוצה יכולה לחזק את החוסן הרגשי באמצעות עידוד לתקשורת רגשית, כמו גם חיזוק תחושת השייכות של ההורים וילדם החוזר בשאלה למשפחה הגרעינית ולקהילה, ומציאת דרכים יצירתיות לתקשורת בין־אישית ופיתוח כבוד הדדי תוך יכולת הגדרת גבולות מחודשים בין ההורים לילדיהם (שפרן, 2009). עצם ההשתייכות לקבוצה נותן מענה לצורך בסיסי של העצמי: הצורך להשתייך והצורך בתאומות. האינטראקציות בתוך הקבוצה והפעילות של כלל הקבוצה, אשר מספקות את צרכיו של העצמי הקבוצתי, מספקות בה בעת גם את צרכי העצמי של כל פרט בקבוצה. קבוצה היא מקום לגיבוש ולהתפתחותו של העצמי, לחיזוק לכידותו וכוחותיו הבסיסיים וגם לבחינה מחודשת של העצמי ולהמשך גיבוש (רז, 2014).

לקבוצה יש תכונות המאפשרות מרחב שבו לכל פרט יש אפשרות של צמיחה, שיפור, החלמה והגברת כוחו. פועלים בה "גורמים מרפאים" (יאלום, 2006). שכן חברי הקבוצה מבינים שהם אינם לבד, שאינם היחידים הסובלים מבעיות או קשיים ושאינם חריגים. דרך קשרי הגומלין בקבוצה הם לומדים לדעת כיצד הם מתפקדים בהקשרים חברתיים. הם יכולים לנסות

התנהגויות חדשות ודרכי פעולה הדדיות, משום שאווירת הקבוצה יוצרת סביבה בטוחה שבה ניתן להתנסות בשינוי ולקבל משוב. חברי הקבוצה, בהתבוננות על המשתתפים האחרים, לומדים גם באופן עקיף מתוך ההתמודדות הנצפית. היתרון החשוב ביותר בקבוצה הוא התמיכה הרגשית והחברתית שחברי הקבוצה זוכים לה (שכטמן, 2010). מכיוון שהציבור הדתי-לאומי הוא ציבור שמשתלב בעולם שמחוצה למסגרתו כפי שהוסבר לעיל, לא מעט חומר קריאה עובר את מפתנם וקיים במדפיהם. השימוש בביבליותרפיה כאמצעי תמיכה הוא אידיאלי מבחינה זו, משום שזו קהילה אשר מחד גיסא כואבת מאוד כאשר ילדיה זונחים אורח חיים דתי, ומאידך גיסא חשופה ונגישה לארון הספרים העשוי לשמש לטיפול.

בחרתי להתמקד בנושא זה כי במעגל חיי הפרטיים, הממצאים הופכים למציאות. כאשת חינוך במוסדות הציונות הדתית העל-יסודית והאקדמית, אני נחשפת לתאוצת התופעה על ידי פניות אישיות של סטודנטים לבקשת עזרה נוכח הפער בין תפיסת העולם המוסדית ותפיסתם האישית בחיפוש דרך. יתרה מזאת, השתייכותי לקהילה מסוג זה מפגישה אותי עם משפחות רבות החוות תהליך כזה עם אחד מבני המשפחה. על סמך לימודי הביבליותרפיים וניסיוני בהוראת הספרות, אנסה במאמר זה להציג תכנית התערבות ביבליותרפית צנועה לעזרה בהתמודדות של אבות מהמגזר הדתי-לאומי אשר בנם חזר בשאלה. ככלל ועל פי רוב, אדם רוצה כי ילדיו יגדלו בדרכו ועל פי אמונתו. על כן טבעי הוא כי יציאה בשאלה גורמת להורי היוצא כאב ותחושת כישלון. לפיכך אין זה מפתיע שהורים רבים, שבנם עזב את אורח חייהם הדתי, חשים תסכול ואכזבה מדרך חינוכם ומלווים בתחושות אשמה.

מטרתו של המאמר הנוכחי היא לבחון את שיטת ההתערבות בעזרת ביבליותרפיה באמצעות קבוצה של אבות למתבגרים. הבחירה באבות דווקא אינה אקראית. בין אם מדובר בסיבות ביולוגיות, ובין אם בסיבות של התניה חברתית, תיאוריות רבות תומכות בקושי של גברים לשתף ברגשותיהם (מלאך פיינס, 1997). מטרת המפגשים הטיפוליים תהיה, אם כן, להשמיע את הקול הדומם הנדחק של כאב האבות, לחשוף את רגשותיהם ולנסות לאפשר תקשורת אשר תגיע ללב הילד. מצב מורכב זה עומד ביסודו של המאמר הנוכחי. מדובר בהתערבות תיאורטית, שתוצג לפרטיה, כולל השערות בנוגע לתגובות פוטנציאליות שיעלו במהלכה. כמובן שבמציאות יהיה צורך לערוך התאמות למשפחות הספציפיות שבהן תיערך ההתערבות.

בחלק הראשון של המאמר סקירה קצרה של המסגרת התיאורטית, בה תתואר תגובת ההורים לחזרה בשאלה של בנם ועקרונות הביבליותרפיה. בהמשך אתאר את קבוצת האבות המועמדת להנחה ואסביר את "שיטת קובובי", שנבחרה להנחיית ההתערבות. בליבת המאמר מפורטת הצעה להתערבות ביבליותרפית בת שני מפגשים המיועדת לאבות מן המגזר הדתי-לאומי שילדם יצא בשאלה. מערך ההתערבות מתואר באמצעות השיר "פיגומים" של ארז ביטון באופן המאפשר ליישמה במקרים אחרים ועם טקסטים אחרים, בהתאם לקבוצת היעד. בסיום ההתערבות יועלו נקודות למחשבה.

סקירת ספרות

הורות וסמכות הורית

לפי המודל הקונטקסטואלי (קונטקסט) יש לראות בסגנון ההורי מעין אקלים משפחתי שבמסגרתו מיושמות פרקטיקות הוריות ומודגשות מטרות חינוכיות ויש בו כדי לווסת את יעילותן והגשמתן של אלה. בהקשר הזה נראה כי לאופן שבו הורים מעודדים את הילד על ידי תמיכה, עקביות, פיקוח, הדרכה והכוונה, יש חשיבות מכרעת בהשפעה על תפקודי הילד (Darling & Steinberg; 1993). אך הורות בעידן הפוסט־מודרני היא מן התפקידים הקשים והמסובכים שבני אדם מתחייבים אליהם, ובד בבד אחד התפקידים המסורתיים והשורשיים ביותר במעגל החיים של האדם (עידן, 2009). הורים רבים חשים מבוכה וקושי במילוי תפקידם (רביב וקרסו-גולדשטיין, 2004). התמורות הדרמטיות שחלו במשפחה בעשורים האחרונים, התחזקותה של תרבות הנעורים, האדרת ה"צעיר" והשינוי במבנה התעסוקה במשק הישראלי - יציאה מוגברת של נשים לעבודה, פיתוח קריירה עצמאית שלהן מחוץ לבית והתרבות של מבנים משפחתיים חלופיים (דוגמת משפחות חד־הוריות) - הפכו את הילדים לעצמאיים יותר. המשאבים הכספיים העומדים לרשותם (מדמי כיס, מתנות והשפעתם הגוברת על הרגלי הצריכה המשפחתיים), העבירו לילדים שליטה גדולה יותר בחייהם והקנו להם מיומנויות וידע המערערים את המדרג המשפחתי המסורתי שבו ההורים הם "היודעים והמחליטים". גישות החינוך הליברליות המכירות בישותו של הילד כעצמאית וכבעלת זכויות אנוש, הניבו דמוקרטיזציה גוברת של חיי המשפחה והתערערות של הסמכות ההורית (למיש, 2000).

הופעת האינטרנט והמהפכה הדיגיטלית ותפוצתו של הידע יצרו מציאות שבה דרוש מענה שונה מאשר בעבר לצורכיהם הטבעיים של ילדים, לציפיותיהם ולרגשותיהם. על ההורים מוטלת אחריות רחבה, ורבים מהילדים קוראים תיגר על סמכותם, יותר מאשר בעבר (Borensstien, 2002). מאפיינים אלו של המציאות החברתית-משפחתית בת זמננו, מחייבים חשיבה מחודשת, הדורשת מגוון של כלים חדשים להתמודדות של הורים וילדים (גרין, 2002; עומר, 2000).

מקובל לטעון כי גישת ההורים כלפי ילדיהם היא מתירנית מדי בד בבד עם החשש התמידי מפני פגיעה בהתפתחותם, אם יציבו גבולות נוקשים. בה בעת, הורים שמים דגש על הישגיות והצלחה בלימודים, ללא התמקדות מספקת בצרכים הרגשיים של הילד. ההורים נשפטים היום בסטנדרטים מחמירים יותר הן על ידי ילדיהם והן על ידי אנשי מקצועות הסיוע, ועקב כך הם דורשים מעצמם דרישות מחמירות. הצפת ההורים בעידן המידע הנוכחי תורמת אף היא ליצירת בלבול, לחץ, ותחושת אשמה בלתי נמנעת. ההורים נבוכים ומתקשים להחליט באיזה כיוון ללכת, וגם כשהם מחליטים, הם מתפקדים לעתים קרובות על בסיס של רגשי אשמה וייסורי מצפון (קלר, 2012). על רקע המציאות המורכבת הזאת שבפניה ניצבים ילדים והורים כאחת, נתפסים

פיתוח והידוק הקשר ביניהם כחיוניים להתפתחותם התקינה של ילדים ולבריאות נפשם של בני המשפחה כולה. עניין זה סבוך במיוחד בבואנו להתמודד עם תהליכים בחברה הדתית-לאומית, בשל אפיונה הייחודיים (פישרמן, 2009).

כאמור לעיל, קיים חשש כי יציאה בשאלה של ילד תערער את התא המשפחתי כולו, ולכן ההורים נדרשים להסתגלות ולמתן מענה בסיטואציה דינמית ומורכבת. מדובר בתהליך העלול לעורר מערבולת ערכית בתוספת תגובה רגשית עזה, שבראשה פחד מפני נתק בתוך המשפחה. ההורים צריכים להתמודד הן בינם לבין עצמם עם דימוי ההורות, הערכים והחינוך שלהם, הן עם הנער או הנערה היוצאים בשאלה במתן מענה הולם, והן עם המסרים מול יתר בני המשפחה והקהילה הסובבת. מעגלי יחס סבוכים אלה מהדהדים אל תוך הקשר מכיוון היוצא בשאלה אל הוריו. מבחינתו, על הנער להתמודד עם אכזבת הוריו מהדרך שבחר, ועם החרדה שלהם בנוגע לעתידם. תהליך זה קרוב לוודאי יפגוש את הצעירים היוצאים בשאלה בשלב קריטי, שבו הם בתווך בין מעגלי ההשתייכות הישנים שהם פירקו זה עתה, לבין החדשים שטרם נבנו בצורה מספקת (דורון, 2013).

טיפול באמצעות ביבליותרפיה

ביבליותרפיה היא טיפול רגשי מתחום הטיפולים האמנותיים בהבעה ויצירה, העושה שימוש בסיפורים, שירים, מעשיות וטקסטים כתובים כאמצעי טיפולי, בעזרתו ניתן לגעת בתכנים נפשיים שונים ולעבדם באופן מעמיק ובטוח. ביבליותרפיה הוכחה כאפקטיבית למשל בטיפול בדיכאון, כמו גם בבעיות נפשיות נוספות, כולל התמכרויות לסמים, ותוצאות אלו הוכחו יעילות גם לטווח הארוך (Urquhart & Fanner, 2008).

הנחת היסוד של הביבליותרפיה היא שקריאת טקסט מאפשרת לאדם להתחבר לרגשות ולתחושות, שהוא יתקשה להביע, או שאולי לא ירצה לדבר עליהן בדיבור ישיר. הטקסט הספרותי מאפשר באמצעות דיבור דרך דמות מסוימת בסיפור, בחירת שיר שמהדהד את התחושות, כתיבת מכתב לדמות, המשך כתיבה של שורה בשיר באופן ספונטני ועוד, להביע באופן מדויק רגשות ומצבים נפשיים שונים על מורכבותם וכן להגיע לרבדים עמוקים בנפש. באופן שימוש זה, הטקסט מהווה מסגרת שומרת בזכות האפשרות לדבר באמצעות הטקסט: דרך דמות מסוימת, באמצעות השפה המטאפורית שמספק הטקסט ועוד (גרנות, 2010).

על פי אדיר כהן (1990), ביבליותרפיה היא תהליך של אינטראקציה דינמית בין אישיות הקורא לבין הספרות שהוא מעיין בה, אינטראקציה אשר בעזרתה ניתן להגיע לפורקן, לשחרור ממתח, להארה חדשה של הבעיות האישיות, לטיפול המודעות לבעיות ה"אני", להגברת התובנה ולמציאת דרכי התמודדות ולסיוע בגדילה של האישיות. ההגדרה מתייחסת לשני מרכיבים מרכזיים: האמצעי - שימוש בטקסטים ספרותיים, והמטרה - קידום הבריאות הנפשית. הביבליותרפיה היא תהליך של עיבוד רגשי המאפשר לפרט לחיות את עצמו דרך דמות אחרת, ספרותית, ולהגיע לתובנות עצמיות באופן מוגן ובהלימה לכוחות הנפש שלו. הדבר נעשה

באמצעות דיון שאינו עוסק במטופל ישירות אלא בגיבור היצירה. בתהליך ההתערבות, המטופל יכול להשליך תכנים מעולמו הפנימי וממציאות חייו על הדמות בעלילה, לחוות קתרזיס, לשאול שאלות ולהגיע לתובנות אישיות (ברץ וקס, 2007).

תהליך התיווך הנעשה באמצעות המנחה הביבילותרפי, מאפשר לקיים דיאלוג רגשי באופן מושכל, מעמיק ויעיל יותר. כל קורא "יוצר מחדש את הטקסט באופן התואם את תמות הזהות הייחודיות לו" (צורן, 2009, עמ' 38). בהשפעת תהליכי ההעברה הייחודיים לו, המנחה מתוודע לבעיותיו האישיות באמצעות קריאה המוצעת לו. ההעברות הללו של הטקסט נעשות באמצעות דמות או עלילה של טקסט אחר, או טקסט ממשי נוסף שמביא הקורא בתגובה למה שמחולל בו המפגש עם הטקסט המדובר, או רעיון המתפתח מתוך הדמות והעלילה הללו.

הבחירה להשתמש בשיטת הביבילותרפיה עבור קבוצת הקריאה, כפי שתוצג בהמשך, נבעה מן ההנחה ששיטה זו מהווה אמצעי השלכתי. הדיון בדמויות הספרותיות שבהן נתקל הקורא, מאפשר להרחיק את השיח מן המעגל האישי-אינדיבידואלי שלו לאופקים רחבים יותר. המציאות המרוחקת של הסיטואציה עשויה לאפשר להתמודד עם תכנים קשים באופן מוגן יחסית, בעזרת מנחה שתפקידו לתווך בין הקורא ליצירה. בתהליך הזה, ה"אני" של הקורא מתרחב ומודעות זו מאפשרת לו להבין את עצמו ולנתח מצבי חיים שהוא חווה כפרט (קובובי, 2008).

קבוצת תמיכה באמצעות ביבילותרפיה: מסגרת ההתערבות

מכיוון שתופעת היציאה בשאלה הופכת לנפוצה והיא משיקה למעגלים חברתיים כמו משפחה, חברים, מוסד לימודי, וקהילה, ברצוני להציע התמודדות עם התופעה באמצעות התערבות קבוצתית ביבילותרפית להורים חוזרים בשאלה. בהנחיית הקבוצה חשוב לעסוק בערך של קבוצות תמיכה, ובהבנת החוויה המשותפת של משתתפי הקבוצה - תהליך היציאה בשאלה והקשיים הנלווים אליו. ההנחיה תכוון לחיזוק תקשורת מקבלת ומכבדת שתאפשר קבלה הדדית תוך שמירת ערוץ פתוח, הצבת גבולות והגברת החוסן המשפחתי בהתמודדות עם החוזר בשאלה (שפרן, 2009).

גישת ההתערבות שנבחרה במאמר זה היא "שיטת קובבי" המשויכת לענף בתחום המכונה 'ספרותרפיה' - שיטת לימוד מובנית, אשר מושם בה דגש על החוויה הרגשית של הקורא, תוך כדי לימוד הטקסט הספרותי (קובובי, 2008).

"שיטת קובובי" היא פעילות בקבוצה המונחית על ידי מנחה הבקיא בספרות. זהו מסע שבו המונחים מוזמנים לשקוע בעולמו הייחודי של הזולת, גיבור הטקסט, ולאחר מכן תוך דיאלוג פנימי בינם לבין הזולת, הם מוזמנים להבין טוב יותר אותו ואת עצמם. אחד המרכיבים המרכזיים בשיטת קובובי היא שיחה מורחבת, המבוססת על יצירה ספרותית. שיחה מורחבת היא דיון מורחב של המנחה עם המונחים על אודות היצירה באופן לא שיפוטי כלפי הדמות ורגשותיה,

ויצירת דיאלוג בין החוויה הגלומה בטקסט הספרותי לבין עולמו של הקורא. שיחה כזו תורמת למשתתפיה תרומה משמעותית כאשר היא מקרבת אותם להבנת עצמם ולהבנת זולתם.

השיחה המורחבת מבוססת על מודל האמפטיה. היא כוללת שלושה שלבים:

(1) שלב ה'הזדהות' - ההזדהות היא עם גיבור היצירה או עם החוויה המרכזית המתבטאת בה, ללא ביקורת ושיפוטיות.

(2) שלב ה'הדהוד' - בשלב זה הקורא מעלה דוגמאות מחוץ לטקסט הנלמד, שמתבטאות בהן חוויה נפשית דמיונית או אישית, הדומה לזו של גיבור היצירה.

(3) שלב ה'ניתוק' - הניתוק הוא מן ההזדהות עם המצב הרגשי של הגיבור ושל הקורא, ומעבר להבנת המצב האנושי הכללי שמתואר ביצירה.

מסגרת ההתערבות: ההתערבות שמוצעת במאמר זה כוללת שני מפגשים, שבוע אחר שבוע. בשבוע הראשון תיערך בתחילת המפגש היכרות של הקבוצה ויצירת אינטימיות, ביטחון, תיאום ציפיות וחזקה קבוצתית. ובהמשך, בהתאם לשלב ההזדהות שיתואר לעיל, יתוודעו המשתתפים לטקסט וינתחו אותו. אורך מפגש זה כשלוש שעות. במפגש השני ינתן ביטוי לשלב ההדהוד ולשלב הניתוק יחדיו. תהליך זה של מציאת נקודות השקפה בין הפרט לבין הגיבור המופיע בטקסט המנותח ולאחריו היציאה מן העצמי לעבר התופעה הרחבה שעולה מהיצירה, מצריך מסגרת זמן ארוכה. לפיכך ימשך המפגש כשלוש שעות ובו יפגשו המשתתפים את הטקסט בהקשר אישי ואוניברסלי דרך הכוונה ביבליותרפית.

אוכלוסיית היעד: הקבוצה תמנה 6-10 אבות מן המגזר הדתי-לאומי המנהלים אורח חיים דתי, אשר אחד מילדיהם חזר בשאלה. התערבות בשיטה הביבליותרפית על פי מתווה ההתערבות המוצגת תתבצע באופן הולם עם גברים בעלי השכלה אקדמית או תואמת, בקיאים בתנ"ך, בתלמוד ובספרי קודש נוספים, בעלי יחס חיובי כלפי השכלה חילונית והחומרים הספרותיים הנלווים אליה. בתי הספר שבהם ילדיהם לומדים, כמו גם תנועות הנוער שאליהם הם משתייכים, משלבים לימודי קודש ולימודי חול, תורה ועבודה.

הבחירה באבות דווקא אינה אקראית. בין אם מדובר בסיבות ביולוגיות, ובין אם בסיבות של התניה חברתית, תיאוריות רבות תומכות בקושי של גברים לשתף ברגשותיהם (מלאך פיינס, 1997). מטרת המפגשים הטיפוליים תהיה, אם כן, להשמיע את הקול הדומם הנדחק של כאב האבות, לחשוף את רגשותיהם ולנסות לאפשר תקשורת אשר תגיע ללב הילד מתוך תקווה שלאחר מפגשי סדנת הביבליותרפיה, ימשיכו האבות בדיון עם הילדים במניעים ובנימוקים לאורח חייהם, בהבהרת הגבולות החינוכיים, בדיון בצורך בהתלבטות ובצורך בייחודיות כחלק מגיבוש זהות. והכול תוך כדי הימנעות ממאבקי כוחות ומאווירה עוינת.

המפגשים ייערכו בחדר מרווח. כדי לא לעורר דיונים והתלבטויות נוספים, המקום צריך להיות ניטרלי ולא משויך דווקא לאחד המשתתפים, לדוגמה בית מגורים, וגם לא בניין ציבורי המשמש

את המגזר כגון בית הכנסת. הקבוצה תונחה בניהולו של איש מקצוע טיפולי או עובד סוציאלי אך יכולה להתנהל על ידי איש חינוך, אשר רכש ידע בהנחיה ובספרות (ברץ וקס, 2007)

טכניקת ההתערבות: מבין הסוגות השונות של היצירות הספרותיות, נבחרה השירה מפני שהיא מדגישה את רגשות היחיד ומתמקדת בהם. באמצעות האמצעים האמנותיים המיוחדים אותה, כגון, מקצב וחריזה, ביטוי לשון מקוריים, דימויים טעוני רגש שאינם כפופים לחוקי ההיגיון ושאינם מגבולותיו חלות עליה, יש ביכולתה להביא את האדם לעימות עם רגשותיו ועם חוויות של תת־מודע. קריאת שיר יוצרת מצע נפשי ושיחה המובילים לאקספלורציה של תהליכים רגשיים ולהבנתם. השירה על פי מהותה, בשל היעדר עלילה חיצונית והיעדר דיונים הגיוניים החוצצים בין האדם לרגשותיו, מזמינה את הקורא וכמעט מאלצת אותו לחיות את עצמו באופן פעיל. קריאה אמיתית של שירה מכוונת את הקורא שיבנה את השיר מתוך עצמו (קובובי, 1985; צורן, 2000). השירה, אם כן, מעמידה את הרב־משמעות במרכז, והיא מחפשת את האזון בין מרב המשמעויות למינימום המילים. השירה, ובמיוחד הלירית, מעמתת את האדם עם רגשות ורעיונות שאינם בהכרח במודע, ובכך מאפשרת תיווך והתערבות שאינם ישירים ומאיימים.

הטקסט הנבחר

פיגומים / ארז ביטון

עַל סֶף חֲצִי בֵּית בְּאַרְץ יִשְׂרָאֵל

עָמַד אָבִי

מַצְבִּיעַ לַצִּדְדִּים וְאוֹמֵר:

בְּהִרְסוֹת הָאֵלֶּה נִבְנָה פְּעַם מִטְבָּח

לְבִשְׁל בּוֹ זָנָב לְיִיתָן

וְשׁוֹר הֶבֶר,

וּבְהִרְסוֹת הָאֵלֶּה

נָקִים פָּנֵת תְּפִלָּה

לְמִצַּא מְקוֹם

לְמִקְדָּשׁ מְעֻט.

אָבִי נִשְׁאַר בְּסֶף,

וְאֲנִי - כָּל יָמֵי

מְצִיב פְּגוּמִים

אֶל לֵב הַשָּׁמַיִם

השיר הנבחר "פיגומים" מאת המשורר הישראלי ארז ביטון, יליד 1941 אשר עלה לישראל מאלג'יר. ביטון הוא חתן פרס ישראל לספרות ולשירה עברית לשנת 2015. הוא מבטא בשיריו את קשיי ההגירה וההתערות בארץ, ומתאר את הניחוחות, הטעמים והמנהגים של מקורותיו התרבותיים. השיר "פיגומים" נכתב בשנת 1979, והוא מורכב ממשפט אחד בעל גלישות רבות, הבנוי תוך כדי התבססות על מטפורות, אזכורים וניגודים, היוצרים ריבוי רבדים. זהו שיר דואלי, העוסק הן בבית הפרטי והן בבית הלאומי, והקונטראציות בשיר שזורות בשני הבתים, וממזגות אותם לאחד, שאחד לא יתקן בלי משנהו.

טקסט זה נבחר כמצע לשימוש במסגרת הסדנה המוצעת במאמר, מתוך רצון להתאימו לאוכלוסיית היעד. "פיגומים" מכיל קודש וחול, ידע היסטורי ועושר שפתי, ותואם את האוכלוסייה העוברת את ההתערבות. "פיגומים" עוסק בדילמות רגשיות ובמצבים מורכבים העוברים על הגיבור, בהקשר ליחסים הבין-דוריים ולהבדלי גישות ועמדות בין הדורות. הוא נמצא מתאים לסדנה המתוארת, משום שאינו עוסק בחזרה בשאלה באופן ישיר. כך עשויה להתעורר התנגדות והצפה רגשית מידית בקרב המשתתפים. השימוש בטקסט שבו המהגר חווה מערבולת רגשית הדומה לזו של חוזר בשאלה מאפשרת ניתוח בוגר והשלכה לסיטואציה האישית. כמו כן מערכת היחסים בין אב ובן מופיעה הן בטקסט והן בקרב האבות המשתתפים בקבוצה.

בשיקולי הבחירה של השיר "פיגומים" נלקחו בחשבון הרקע החברתי והסביבתי של הקבוצה, כמו גם שיוכה הדתי-לאומי, רמת הבנת הנקרא שלה, שליטתה הלשונית, התעניינותה בקריאה והבנת העולם האיקונוגרפי של המטפורות והסמלים. וכמובן, הדמיון בין עולמו הנפשי של גיבור השיר לבין זה של האבות. בחירת הטקסט השירי נעשתה בצמוד לתיאוריה העומדת בבסיס שיטת הטיפול, והיא התמקדה בחיפוש אחר שיר המבטא רגשות שחרור יחד עם תובנה בנוגע למורכבות הסיטואציה. עם זאת, חשוב היה לשקול גם מגבלות קונקרטיות, כמו מגבלת זמן ביחס למורכבות ואורך היצירה הנבחרת, ולכן במכוון לא נבחרה יצירה ארוכה או מורכבת מדי, כדי להתאים את היצירה לבשלות הקבוצה ולזמן הטיפול.

לשיר ישנה משמעות לקורא בחייו האמתיים, אך קיים הריחוק הדרוש לצורך הפיכת השיר לכלי טיפולי. הריחוק נוצר מעצם הנושא השונה. בהגדרתו, השיר עוסק בהגירה בעוד הבעיה הנידונה היא החזרה בשאלה. מכיוון שההתמודדויות דומות בשני המצבים, מתאפשרת כאן העברה של הקונפליקטים דרך פריזמה בדיונית. השיר נתפס כמרחב יצירתי שבו יכול הקורא לשחק, לשנות וליצור סיפור משלו. במובן מסוים הטקסט אינו רק משקף חוויה, אלא גם מעורר אצל הקורא קשת של רגשות ותכנים לא מודעים. באמצעות הטקסט, הקורא יכול להתמודד עם תכנים אלו בצורה מותאמת לו אך גם ניטרלית, לכאורה (צורן, 2000).

ניתוח ביבליוגרפי לשיר 'פיגומים'

ניתוח חלקו הראשון של השיר (שורות 1-11), ברמת הפשט, מעיד על רצונו של האב לכונן את ביתו הפיזי בארץ ישראל על גבי ההריסות שם. בית זה אמור לתת הן מענה לצרכים הפיזיים (מטבח), והן לצרכים הרוחניים (מקדש מעט שפירושו בית כנסת). ברור כי פשט זה אינו מספק

(הייטנר, 2012). חלקו השני של השיר (שורות 12-14) מצביע על ההבדל בין האב לבנו. הבן אומר כי בעוד אביו נשאר עומד על הסף, הבן מציב 'פיגומים' אל לב השמים. זהו ביטוי ציורי-מטפורי-פיגורטיבי, אשר טומן בחובו גם עושר משמעות אסוציאטיבי, מעבר למשמעותו המילולית.

אף שבמבט ראשון השיר שלפנינו מייצג מונולוג של אדם המספר על אביו ועל עצמו, הסתכלות מעמיקה יותר מגלה שיש להתייחס לשיר כאל שיחת נפש בין עמדת האב לעמדת הבן, ולכן כדיאלוג ביניהם. מבחינה זו יש לראות בשיר שני רבדים המפרידים את השיר לשניים - דברי האב התופסים את מרב נפח השיר (שורות 1-11) לעומת תגובת הבן (שורות 12-14). התייחסות זו לשיר כאל דיאלוג מחייבת שינוי תפיסתי נוסף. אם נניח שהבן והאב מגיבים זה לזה, יש מקום לחפש את השאלות המקדימות, אלה המובילות לתגובות הדוברים. מתוך המידע החסר בשיר באופן מרומז ומופיע כתשובות, ניתן להרחיב את הרקע על המצע הנפשי והנסיבות של דוברי השיר מעבר למוצע בטקסט באופן גלוי וליצור השלכה על עולמו האישי של הקורא בשיר.

המפגש הביביליותרפיסטי כתרומה ליישוב יחסים בקרב משפחות של יוצאים בשאלה

במפגש הביביליותרפי מתגלמות כמה מטרות. מטרה ראשונה היא להאיר להורי הדתל"שים - באמצעות השיר "פיגומים" - זווית ראייה שתאפשר להם להתמודד עם סערת רגשותיהם. זאת נעשית על ידי פתיחת פתח להבנת החזרה בשאלה של ילדם, בראש ובראשונה כההליך אישי וסובייקטיבי המתרחש לראשונה בתוך צפונות לבו של היחיד ועיקריו השתנות של תפיסות ושל התנסויות הקרובות לגרעין הפרטי ביותר של האדם, והוא אינו קשור ישירות להורה או לאחריותו (דורון, 2013; פישרמן, 2009). כשהורה מבין כי המניע לחזרה יכול לנבוע מתהליך גיבוש זהות האני בגיל ההתבגרות, רוח לו. במהלך גיל ההתבגרות מתרחשים שינויים רבים שיש להם רלוונטיות להתפתחות הזהות האמונית. המתבגר מסוגל לחשוב על נושאים מופשטים והוא אף נדחף לעשות כן. מסוגלות זו דוחפת אותו לחשיבה מחודשת על אמתות שהיו מנת חלקו בגיל הילדות. יכולת המורכבות הקוגניטיבית המתכללת שלו עולה והוא יכול לחשוב על רעיונות סותרים ולתכללם לעמדה אחת קוהרנטית (צוריאלי, 1990; מוס, 1998).

מוקד התפתחותי נוסף הוא המוקד החברתי. בגיל הילדות, מושא ההתייחסות המרכזי של הילד היה הוריו, ועם הבגרות, מושא ההתייחסות המרכזי הוא החברים. ואכן, לחברים תפקיד מרכזי בהתפתחות ובגיבוש זהות האני והזהות האמונית. הזהות מורכבת משני ממדים עיקריים: שייכות וייחודיות, ושני ממדים אלו קשורים לקבוצת השווים של המתבגר. הרצון להשתייך לקבוצה, הרצון לפתח את הייחודיות והרצון למצוא את האיזון ביניהם, תלויים במתבגר עצמו ובקבוצת השווים שלו (פישרמן, 2009). משיטלת האחריות והאשמה, ההורה מסוגל לחיות בשלום יחסי עם עצם עזיבת הדת, שכעת מובנת יותר כחלק מהשתנות והתנסויות בתהליך גיבוש זהות האני.

מטרה חשובה נוספת של ההתערבות היא לגרום להורה למצוא דרכים לתעל את רגשותיו, כך שיוכל להגיב בצורה אופטימלית מול הילד בדבריו ובמעשיו. בפרט, ההתערבות מכוונת להצביע

על כך שניתן למצוא פורקן לתחושות ולרגשות מורכבים, ועדיין לחזור לשגרה, ושניתן למצוא דרך לעשות זאת בלי לשבור את נפשו של הילד. כלומר, על אף הכאב הרב, ההורה ייתן גם מקום לתחושות המורכבות של הילד בתהליך השתנותו.

מטרה שלישית היא לאפשר לעבד את המציאות, ולמקם את הנתונים מול הצד הבוגר שלנו, החלק השכלי והמחושב יותר, המאפשר התבוננות פנימית. על המפגש לתת כלים לאיזון המבהיר שאף אם ההורה איננו מקבל את התנהגות הנער - הוא מסוגל להבינה, גם אם לא בהכרח לקבלה. במקום להתעסק בכאב, יש להשקיע מרץ לנהוג עם הילדים באהבה וקבלה על אף אי-ההסכמה. להציב גבולות, אך מתוך סובלנות וסבלנות. המטרה היא כי האבות יצאו מן המפגש עם התובנה שילד יכול לקבל ביטחון מלא דרך תמיכת ההורים, ולהבין שאין משמעות התמיכה הסכמה עם הדרך שבחר הילד (פישרמן, 2000).

"פיגומים" כטקסט ביבליותרפי

השימוש בטקסט יעשה בכמה רמות ומובנים. ראשית, תוך התייחסות לעולם הפנימי העולה מן השיר, ובדיקת ההקשרים שבין המאפיינים הצורניים לבין התוכן. שנית, יש להתאים את הטקסט הנבחר לקבוצה העוברת את ההתערבות, שהיא במקרה דנן קבוצה המתמודדת עם פער בין דורי, יחסי אבות ובנים: החלום ושברו. נושאים אלה עולים כאמור גם מתוך השיר, אם כי השיר מתמקד בהגירה כקו השבר, ואילו האבות בקבוצה מתמודדים עם שבר הקשור ביציאה בשאלה, תוך ויתור על המסורת והערכים בחברה האורתודוקסית.

הבחירה בהיבטים הספרותיים דורשת מחקר מעמיק: תוכן השיר, מידת העניין שהוא עשוי לעורר בקורא, מבנה השיר והתאמתו לתפיסתו של הקורא, הקונפליקטים שהמשורר מעלה ודרך טיפולו בהם, עיצוב הדמויות, יחס המשורר לדמויות אלה ועומקן ועוד. בין היתר נבחנו גם פתרונות המוצגים בשיר דרך דו־שיח סימבולי, דיאלוגים ומונולוגים כאמצעי לגילוי הדמויות, והדיבור הישיר המעורר אמפתיה ויוצר אינטימיות המפעילה את הקורא. חברי הקבוצה מתמודדים בחייהם האישיים עם פערים על רקע משבר תרבותי ושוני בין־דורי בתפיסת עולם, בדיוק כמו הדמויות בשיר. הדמויות מיוצגות בשיר באופן אותנטי, הן פגומות ובעלות לבטים, ועיצובן במודע הוא אנושי ולא מושלם. ייצוג כזה גם יוצר אמינות וגם מעורר הזדהות עם הדמויות המתייסרות, מתמודדות ונאבקות. הקונפליקטים בשיר מתמקדים בבחירה שבין שמירה על הקיים לבין התקדמות עם רוח הזמן; בחירה בסטגנציה מול עשייה מתוך תקווה; ניסיון למימוש החלום או כניעה למציאות. התמה המרכזית של הסיפור היא פער. פער בין חזון למציאות, בין חלום לנסיבות הקשות. הוא משקף את השבר הגדול בציפייה של העולים לארץ למצוא בבואם גאולה משיחית, אל מול המציאות הקשה בפועל. כמו כן, הפער שבין הציפייה לעלייה רוחנית לבין שבירת המבנה הפטריארכלי ואבדן הדרך. שבר זה הוביל לתגובות שונות בקרב דור האבות לעומת דור הבנים, כפי שניתן לראות בשיר.

הטקסט על כל אפיוניו משמש, אם כן, אמצעי מתווך בין המנחה למונחים, כשתהליכי הקריאה בו מסייעים להיווצרות מרחב תומך המאפשר את קידום הדיאלוג הטיפולי. ברמה הראשונה ניתן לפענח את השיר כתגובה של הבן לאביו שחלמו לא התגשם. הסתכלות זו תראה בתגובת הבן גילוי של רגישות לאביו שחלם, שאף ופילל להשיג משהו, וחלומותיו לא התגשמו, וכעת בנו, הדובר, מנסה להגשים את חלומו של האב, כדרך לשמר את זכר אביו ומורשתו (חקק, 2003). אם ארחיב את נקודת המבט, ואניח כי ביטון מתכתב עם הביוגרפיה האישית שלו, יהיה סביר להניח כי האב הוא יהודי שנעקר מצפון אפריקה, והשיר נכתב מנקודת מבטו של הבן, המתבונן באביו המהגר, הזר (הייטנר, 2012).

העמידה מול חורבות החלום שלא התגשם מובילה לתגובות שונות בקרב בני הדורות השונים. האב שהגיע חדור כוונות לשלב את ערכיו הישנים במקום המתחדש, אינו מצליח להסתגל למציאות הארץ ישראלית. הוא אינו מוכן להשלים עם המצב, אך גם אינו עושה פעולה אקטיבית כדי להתמודד עמו. הוא מתבונן בהריסות, חי בשוליו של הקיים, וחולם על הגאולה. הבן המתבונן בעליבותו של אביו העומד בפתח, מבקש לסלול לעצמו דרך להגיע אל האלוהים, "אל לב השמים", ייתכן כדי להחזיר את כבודו האבוד של האב (חקק, 2003; פודה דרויאן, 2008). גישתו של הבן, הדובר, אקטיבית יותר. הוא ממאן לוותר על החלום, אבל מבין שעליו לפעול בתוך המציאות הקיימת, ולא להתבונן בה מהצד. הוא מונע מתוך שאיפה לגשר בין המציאות והחזון, מתוך הבנה שלעולם לא יצליח לחבר ביניהם באופן מלא. בעוד האב ממשיך לדבר בלשון עתיד (נבנה, נקים), הוא נותר בלשון עבר (נשאר), ואילו הבן פועל בהווה (מקים) (הייטנר, 2012). דרך הסתכלות נוספת על ה'פיגומים' היא כמבנה ארעי שמטרתו לסייע לבנייה של מבנה הקבע. הבחירה ב'פיגומים' מעצימה את תחושת הארעיות, שכן 'פיגומים' לא נועדו להישאר. הם אותו החלק שסופו להתפרק ולהתייתר עם סיום הבנייה (פודה דרויאן, 2008, עמ' 262).

בחירת המילים של ביטון בסיום השיר, המקנה לשיר את אופיו הייחודי, אף היא דואלית:

וְאֵנִי - כָּל יָמִי

מְצִיב פְּגוּמִים

אֶל לֵב הַשָּׁמַיִם.

הביטוי "אל לב השמים" מעורר שתי קונטציות הפוכות. האחת, חלום יעקב, בו "וַיֵּחַלם, וַיְהִי עֹלָם מִצֵּב אֲרָצָה, וְרֹאשׁוֹ, מִגֵּיעַ הַשָּׁמַיִם" (בראשית כח 12). ומגדל בבל המסמל יוהרה אנושית ומרידה באל, והוביל בסופו של דבר להתפזרות האנושות לתפוצות. מבחינה זו, דימוי מגדל בבל המושתל לתוך השיר, מוביל לקונטציה של פירוק ופיזור, ולא ליצירה אמתית של ישראליות חדשה, המשמשת כור היתוך לכל העולים. בעוד האב מבין זאת, ונותר בשוליים, הבן בונה 'פיגומים' אל לב השמים, ועלול למצוא עצמו מאבד את הכול. אותה פעולה ממש יכולה להסתיים בתקומה של העם - "וַיְהִי אֲנֹכִי עֶפְרוֹ, וְשִׁמְרֹתֶיךָ בְּכָל אֶשֶׁר-תִּלְךָ, וַיְהִי שְׁבִיתֶיךָ, אֶל-הָאֲדָמָה הַזֹּאת" (בראשית כח 15), או להוביל לפירוק של החזון "וַיִּפֹּץ יְהוָה אֶתֶם מִשָּׁם, עַל-פָּנֵי כָל-הָאָרֶץ" (בראשית יא 8).

מערך ההנחיה של הסדנה הביבליותרפית - קווים מנחים

מפגש ראשון (שלוש שעות)

בתחילת המפגש תיערך היכרות של הקבוצה ויצירת אינטימיות, ביטחון, תיאום ציפיות וחזרה קבוצתית. המשך המפגש הוא שלב ההזדהות עם גיבור היצירה, התבוננות בעלת אופי לא שיפוטי ושקיעה ביצירה ללא ביקורת. המנחה יחלק לכל המשתתפים את הטקסט ויקרא בקול את השיר. לאחר מכן ייערך בקצרה בירור תוכנו של השיר באמצעות שאלות בעלות אופי פענוחי. על המנחה לכוון את הקבוצה להתמקד ביצירה ולא בקורא, במטרה לעורר תחושות מוכרות. בשיר הספציפי 'פיגומים' ישנם לא מעט אתגרים לקורא המשכיל ובעל הידע, שכן השיר משתמש בקונטציות שונות הדורשות ידע מקדים והתבוננות מעמיקה. מאפיינים אלה של השיר עלולים להפוך את הקורא ל"בלש", והמאמץ האינטלקטואלי המושקע בשיר עלול לשרת כמנגנון הגנה מפני הזדהות רגשית עמוקה, הדיבור יהפוך לדיבור "על אודות" היצירה תוך הימנעות מהחווייה הנלווית לקריאתה.

יועלו שאלות כגון: למי פונה הדובר בשיר? מיהו הנמען? מה מבקש הדובר? למה הוא מייחל? לאיזה שינוי הוא מצפה? תגובות הקבוצה יהיו מגוונות ורלוונטיות לתוכן השיר המדובר: חלום ושברו, גורלו של עולה-מהגר במציאות הארץ ישראלית, יחסי הורים-בנים ועוד. תהליך זה של דיון מורחב עם הקבוצה על אודות היצירה, יכלול גם פיתוח אמפתיה לא שיפוטית כלפי הדמויות וקבלה של רגשותיהן, וכן יצירת דיאלוג בין החוויה הגלומה בטקסט לבין החוויה של הקורא כלפיו.

מפגש שני - חלק ראשון (שעה וחצי)

השלב הבא הוא שלב ההדהוד במהלכו חוזרים המונחים להתבוננות אישית באופן חלקי. שלב זה מעורר הדים רגשיים מתוך ניסיון החיים ועל ידי זה מתאפשרת הבנה והערכה חדשה של הזולת. על יסוד הבנת החוויה האוניברסלית שטמונה במצב הייחודי הגלום ביצירה, חוזרים המונחים ומתוודעים אל המתרחש בלבם ובו זמנית גם חוזרים ומעמיקים בהבנת הדמות שביצירה. במהלך שלב ההדהוד ייעשה שימוש בשאלות מכוונות המחברות בין תהליך ההזדהות והדהוד. שלב ההדהוד הוא התורם העיקרי לשיפור התקשורת הפנימית והתבונה העצמית, אבל הוא מתבסס על ההזדהות וההפנמה שהתחוללו בשלב הקודם. כאשר האדם פתוח למצבי הנפש הייחודיים הגלומים ביצירה, מתעורר בו הד מתוך ניסיונו שלו וצפים ועולים מתוכו רבדים שלא היה מודע להם עד אז.

השיר מציג דמות של אב. נתייחס לדמות האב ונשאל מי הוא אותו אב גיבור בשיר. הקורא יסיק שמדובר באב דתי בעל תודעה ציונית שהאמונה במסורת ישראל חשובה לו. נבין זאת מתוך הידיעה שחשוב לו לבנות מקום צנוע שבו יוכל להתפלל. הוא חולם על בניית מטבח שבו הוא

יאכל מאכלים כמו זנב לווייתן ושור הבר. מושגים אלה והקונטציות העולות מהן יידונו אף הם. שלב זה יכלול חיפוש דוגמאות מחוץ לטקסט שבהן גלומה חוויה דומה לזו של הגיבור. חברי הקבוצה יוזמנו בשלב זה לתאר דוגמאות אלה מחייהם הפרטיים ומחיי ילדיהם, ולשתף בהן את יתר הנוכחים. המתקשים בכך רגשית יוכלו לבצע שלב זה בכתב מבלי לשתף את המליאה באופן ישיר. יש לכוון את הקוראים לייחס את השיר לניסיונם האישי ולמקד את החשיבה לדמיון מצב קונקרטי, כדי ליצור מצע נפשי המסייע להתחבר לשיר ולחוויה האישית (קובובי, 2008).

מפגש שני - חלק שני (שעה וחצי)

השלב השלישי והאחרון בדיון המורחב הוא שלב ה**ניתוק**. שלב זה כולל ניתוק מהספציפי ומהחוויות האישיות של הקורא והתייחסות למצב האנושי הכללי הגלום ביצירה. שלב זה יאפשר ניתוק מהסיטואציה הרגשית הייחודית תוך התכווננות לניתוח אובייקטיבי של יצירה. בשלב הניתוק, מופסקת המעורבות הרגשית. המנחה מכוון את המונחים להתרחק גם מהזדהות עם המצב הנפשי הסובייקטיבי הגלום ביצירה וגם מעצמם, ריחוק הנחוץ להם לשם תפיסה כוללת ומאוזנת של כלל הסיטואציה השלמה על מרב מרכיביה. ניתוק זה מן הרגש והחוויה שבו, נועד לשלב בין הלמידה הרגשית לזו הקוגניטיבית. הניתוק נועד להעניק התבוננות ביקורתית ורחבה יותר לתהליכים הנפשיים שעמדו במוקד ההזדהות והדהוד. בשלב זה ניתן לערוך דיון בבעיות כלל-אנושיות העולות מהשיר. שאלות לדוגמה המתלוות לשלב זה: מי לדעתכם נהג כראוי או שלא כראוי? מה, לדעתכם, היה קורה אילו...? מה אפשר ללמוד מן השיר על אודות...? מה היה קורה אילו הגיבור היה נוהג אחרת? מה היו הדברים החיוביים בדרך שהגיבור ניסה לגבור על קשייו? למה אפשר לייחס את הצלחתו או את כישלונו של הגיבור? כדי לחוות את המבטא בשיר - ולפעמים אף כדי להבינו ברמה הבסיסית - הקורא נדרש לדלות מתוך עצמו, ממאגר התנסויות העבר שלו, מזיכרונות ומדמיון, רקע להתרחשות הנפשית בשיר.

לפיכך שלב הדיון המוקדם יהיה מוגבל יחסית בזמן, כדי לא להסיט את תשומת הלב מהכללי, תוך התכנסות באישי בלבד. המטרה היא למעשה למצוא נקודת איזון בין הפניית תשומת הלב ומתן לגיטימציה להתמודדות עם האישי, דבר שהאבות נוטים לא פעם להימנע ממנו, לבין הימנעות מפני שקיעה מציפה ברגשות, שמעוררת חשש, ומרחיקה התמודדות רגשית. איזון זה, הבנוי על הזדהות עם הדמות הספרותית, הוא שקיעה בחוויה הנפשית בהתאם ליכולת הקורא (קובובי, 2008). נוסף על כך יושם דגש על מקומו של האב בעולמו של הדובר, או כיצד בחר הדובר להציג את אביו בשיר. הדובר-הבן מצהיר באופן שאינו משתמע לשתי פנים "אבי נשאר בסף". כלומר, לא זכה לממש את שאיפותיו, והוא נותר לא כאן ולא כאן - לא בחלום ואף לא במציאות. השורה "אבי נשאר בסף" מבטאת בהקשר זה כאב רב של הבן על שאביו לא זכה לממש את חלומה הצנוע, ואולי שורה זו גם מבטאת את עלבונה של הדובר-הבן הכואב את תסכולו של האב ואת יחס החברה הישראלית כלפיו. הבן חושב שאביו אדם נאיבי, שאינו קורא את המציאות. הוא כועס וחומל עליו בעת ובעונה אחת. ואולי אף יהיה מי שיאמר שהוא בז לאביו

ואפילו מתבייש בו. הסתכלות זו תצטרך להתמודד עם המשך השיר, אשר על פיו, נראה לכאורה כי הבן בוחר להמשיך את דרכו של האב מרצונו. ואם כן, אולי הכעס אינו על אביו דווקא, אלא על החברה והממסד שאינם מכילים ומכבדים את האב, ואפשרו לו להגיע למצב זה. הדיון יורחב לאפשרות כי איננו מדברים באב ובן ספציפיים, אלא בגורלם של אבות ובנים רבים שעברו חוויית הגירה, שהובילה לפער בין־דורי.

קול נוסף יתייחס לעובדה כי בעוד האב מדבר בלשון רבים, הבן דובר בלשון יחיד. האב מתייחס לבן כאל חלק בלתי נפרד מהשושלת המשפחתית, הבן יוצר נפרדות בינו לבין מסורת אבותיו. תפיסה יסודית שונה זו משפיעה כמובן על היכולת של הבן ושל האב לספק מענה שיוביל לשביעות רצון הדדית. עם זאת, אולי יש מקום לצפות כי חברי הקבוצה יראו בדיאלוג בין הבן לאב ביטוי לקשרים העבתיים ביניהם, על אף תפיסתם השונה. הקול האחר בקבוצה אולי יטען כי הבן כועס על שאלת האב, וכי הוא חש צורך להתנתק ממסורת אבותיו, כי אינו מעוניין לשאת בעול הדורות שלפניו. תת־קבוצה זו תדגיש רגשות כמו האשמה, ניתוק ואפילו בושה.

אם נתייחס להלך הרוח של השיחה, על אף ההבדלים בין האב לבנו, השיחה נראית על פניה, מתורבתת, לא מתלהמת, ולכל אחד מהדוברים יש מקום להביע את דעתו. הבן משתמש בכינוי החיבה "אבי", והאב מדבר בלשון רבים, בין היתר כדי ליצור תחושת שייכות וקרבה לבנו. עם זאת, חברי קבוצה יעלו את האפשרות שהשיח השקט לכאורה מסתיר התנשאות תחת פני השטח. הבן בז לאביו, מרגיש נעלה ממנו, והמרחק ביניהם כה גדול, עד כי אפילו אין לו צורך להתעמת עם האב.

מן השיר אל האיש

המנחה יפנה לקבוצה בבקשה להעלות תרחישים שבהם יכולה להתקיים שיחת נפש באופן הדומה לטקסט בין אב לבן. ציפיית המנחה היא שהקבוצה תעלה השערות רבות מסיטואציות מגוונות כגון: על ערש דווי, רגע לפני גיוס, רגע לפני חתונה, רגע לפני טיול גדול, לפני טקס בר המצווה, לפני מעבר לתיכון, רגע לפני נישואין, גירושין או כל מצב שבו הילד מגיע לשלב מפנה או שלב מכונן בחייו. מתוך הקבוצה יהיו גם כאלה שיגרסו כי זו שיחה טבעית שאינה מצריכה אירוע מכונן כדי לקיימה, ואף כאלה שיטענו כי שיחה כזאת איננה מציאותית, וכי לא ייתכן יחס כזה של כבוד בין אב ובן השונים כל כך זה מזה.

הבן מציע מודל אחר לתקווה - מודל של עשייה. אלא שגם עשייתו של הבן אינה מאפשרת לו ליצור מבנה של קיימא, והוא נותר ב'פיגומים' המגיעים לשמים, ללא כל מבנה קבע תומך המאפשר את קיומם לאורך זמן. בסופו של דבר, הן הבן והן אביו נותרים עם חלום שאינו ממומש, בכאב הפער שבין החזון לבין המציאות. הבן אינו מצליח לממש את מה שעליו חלם האב. במקום לבנות בניינים ממש, במקום להשלים את מה שהאב לא הספיק, נגזר על הבן להציב 'פיגומים' "אל לב השמים". הוא עסוק בהכנות לבנייה, מציב את 'הפיגומים' המסמלים את הכמיהה לשמים, מושא געגועיו של האב הדתי. מבחינה זו, הן האב והן הבן נשארים באותו מעגל של געגועים אל עולם שלא התממש באופן מלא.

בין הכללי לאישי

הפער שבין הפנטזיה למציאות אינו מאפיין מגזרים מסוימים אלא הוא נחלתו של כל אדם כמעט, שכן תמיד קיים מרווח בין הרצוי לבין המצוי. וכאן תעלה השאלה, האם אכן קיים פער בין הבית האידיאלי שרצו חברי הקבוצה לבנות בעבר לבין ביתם הנוכחי? ומה עשוי היה ליצור פער זה? משתתפי הקבוצה יציעו מגוון אפשרויות. מקום מגורים אחר ממה שתוכנן מבחינה גיאוגרפית, או סוג מקום מגורים שונה. לא בכדי, הפער נוצר עקב אילוצי המציאות, החל בקשיים כלכליים וכלה בטעמים משפחתיים. חלק מחברי הקבוצה יצינו כי היה ניסיון כושל למימוש האידיאל שגרם לוותר על החלום.

ובנוגע לאידיאל הבית, הערכים והחינוך המונחלים בתוכו, האם יש פער והיכן הוא בא לידי ביטוי? הקבוצה תעלה גורמים שונים שהשפיעו ומשפיעים על אופי ביתם. רצון לקבוע עתים לתורה, רצון לשהות שעות רבות יותר בבית ולבלות עם הילדים, או גורמים כמו פתיחות, זמינות והכלה בין בני המשפחה. האידיאל בנוגע לכל אלה מסרב "ליישר קו" עם המציאות. ההבנה הרווחת היא שהפער נוצר עקב נסיבות המציאות ואופיים של שאר בני המשפחה המעצב את אופי חיי הבית.

בשלב ההזדהות נבקש לתאר את העולם של כל אחד מחברי הקבוצה ביחס לעולמו של ילדם או עולמם של ילדיהם, תוך שימוש בדימויים שונים. הקבוצה תעלה רעיונות שונים לדימויים כגון, העץ הנדיב (דימוי מתחום הספרות), גנן וגינה, עץ ושורשים, וכדומה. הקבוצה תקבל עידוד להרחיב את הדימויים בהתאם למסר שהיא רוצה לחדד בנוגע לטיב הקשר בין ההורה לילד. דימויים אלה נועדו לתת ביטוי לכמיהה האנושית הבסיסית - הרצון להנחיל לילדינו השקפת עולם ועקרונות חיים הדומים לאלו שאנו מאמינים בהם. לכן יינתן בשלב זה, לחברי הקבוצה המתמודדים עם ילדים שבחרו לוותר על החלום שהתוו עבורם ובחרים דרך שונה, להביע תחושות אכזבה, כעס ומשבר. המפגש יאפשר הבעת רגשות אלו-אט-אט ללא תחושת כפייה או איום של התערבות ישירה.

השימוש בשיר עשוי גם לעזור לחברי הקבוצה לאזן בין הפער התפיסתי שקיים בינם לבין הבנים, לבין שמירה על תקשורת מכבדת. השיח הקבוצתי יכול להוות פתח לחברי הקבוצה לחשוב על ילדיהם, על עוצמותיהם לצד חולשותיהם, ומה הדברים החיוביים באופיים ובבחירותיהם שיש להעריך, כמו גם האם חברי הקבוצה מזהים תכונות שלהם בילדיהם. ניתן לשער שההורים ימצאו בילדיהם גם טוב, ויוכלו להביעו, ואף יעצימו את הדברים שבחרו להציג כטובים. יש להעריך שאף יגדירו את התכונות הטובות כעוברות בתורשה או ייחסו אותן לחינוך הנכון שקיבלו הילדים בבית. ייתכן שכאן יתחילו להיחשף גילויי מרידה שהיו לחברי הקבוצה בנושאים כמקבילה למרידה של ילדיהם. אולי אף ימצאו מנחה משותף שיאפשר להם לראות את בחירות הדור הצעיר באור שונה.

שלב הניתוק

לאחר שלבי ההזדהות וההדהוד, ימשיך המנחה לשלב הניתוק. שלב זה משמעו ניתוק מהחוויות האישיות של הקורא כפי שעלו עד כה והתייחסות למצב הכללי הגלום ביצירה. ייווצר ניתוק הרגשות הייחודיים והתכונות לניתוח אובייקטיבי של המצב.

בפתיחתו המפורסמת לרומן "אנה קרנינה" כותב טולסטוי: "כל המשפחות המאושרות דומות זו לזו, אך כל משפחה אומללה - אומללה על פי דרכה" (טולסטוי, 1976, עמ' 6). כלומר, הקשיים וההתמודדויות המורכבים ביותר נמצאים דווקא בתוך חיי המשפחה שלנו, והורות היא אחד מאתגריה הגדולים. השיר 'פיגומים' עוסק בקושי אישי ומשפחתי הנובע מזהות שבורה ומיסודות הבית הנמצאים בתזוזה והרס. אך עם זאת הוא מציג בית שלמרות הקשיים שומר על קשר בין דורי. לפחות מפרשנות אחת של השיר עולה מצג של מידה מסוימת של יציבות, סמכות הורית עקבית, כבוד הדדי ואהבה רבה בין שותפיו, גם אם קיימים זרמים תת־קרקעיים מורכבים יותר.

בשלב זה המנחה יחזור שוב לשיר בהתייחסו לנקודה נוספת. השיר מבקש להעמיד דיוקן של אב שחווה בחייו את חוויית העקירה. האב מוצג בשיר כאדם אופטימי שלא איבד את חלומותיו עם העלייה ארצה וממשיך לדבוק בהם. לצד זה, הבן נוכח במצב העליבות של האב שלא זכה להגשמת משאלותיו. הדבקות העקבית של האב באידיאלים שבהם הוא מאמין גורמת לבן להתאמץ להגשים את חלום אביו, גם אם בפרשנות משלו. אמנם האב עלה ארצה, אך לא התערה בארץ. לעומתו, הבן מבקש להמשיך את מפעל ההתיישבות והחזרה לארץ ישראל שאביו לא השלים. ה'פיגומים' מהווים כאן מטפורה לניסיונותיו הבלתי נלאים של הדובר לבנות ולסלול דרכו "ללב השמים".

סיום ההתערבות

ילדינו לא תמיד מקשיבים למה שאנו אומרים, אבל תמיד רואים מה שאנחנו עושים. ערכים נלמדים בעיקר באמצעות חיקוי של דמויות משמעותיות. לא כל הילדים של הורים שמקיימים "נאה דורש ונאה מקיים" ידבקו בערכי הוריהם. לעולם אין ערובה לגידול ילדים בהצלחה, אך מכיוון שעניי הילדים נשואות אלינו כל הזמן, ככל שנשכיל להבין את הקשר בין המסרים שאנו משדרים לבין ההתנהלות מול ילדינו, כך יש סיכוי שהם יאמצו את הערכים אותם אנו מבקשים להנחיל (ליכט-וויניש, 2011).

מבחינה זו מערכת היחסים בין האב לבן המיוצגת בשיר יכולה לשמש דגם חיובי למונחים. בשיר מוצג אב הדבק במטרה, שערכיו מוצקים וברורים לו. הבן רואה שהאב אינו סוטה מן הדרך, למרות הסביבה הסוערת, מפח הנפש ושבר החלום. הבן המיוצג בשיר גדל על אדנים חזקים לאב ש"אומר ועושה". ואולי בעקבות זאת הבן בוחר להמשיך את דרך האב ולא לנטוש אותה, אך עושה זאת בתרגומו, בדרכו שלו.

סיכום

היציאה בשאלה היא תופעה שהיקפה הולך ומתברר בשנים האחרונות, והיא בעלת השלכות מרחיקות לכת על ההורים המתמודדים עם תחושות אכזבה, אשמה וכאב, המנותבים לא פעם לכעס וניתוק בפועל, וקוראות תיגר על שלמות המבנה המשפחתי. העבודה המוצגת מציעה מודל התערבות אפשרי הנועד לסייע לאבות מן המגזר הדתי-לאומי המתמודדים עם בן היוצא בשאלה.

חשוב שהורים החווים קושי סביב חזרת ילדם בשאלה, יקבלו תמיכה וכלים להתמודדות עם השינוי בצורה לא משברית. הורים שאינם יודעים או מסוגלים להתמודד עם המצב, עלולים להגיב בדרכים קשות כגון כעס, סגירות, קרירות כלפי הילד והאשמה עצמית והדדית. אלה עלולים להוביל לעצבות ולדיכאון. אף שתגובות אלה מובילות להסלמה של המצב, מדובר בתגובות טבעיות. יציאה בשאלה מעוררת בהורים תחושה כי הבן היקר להם, שהשקיעו בו את מרב משאביהם, לכאורה בוגד בהם ובדרכם. יתרה מכך, ככל שהאמונה בדרך חזקה יותר, כך מתעצמים הרגשות המתוארים. אין ספק כי מאפיינים רבים ממעגל התמודדות עם אבל ומשבר² קיימים גם במקרה של אבדן דרך על ידי הילד (פישר, 2009).

מאמר זה עוסק בתכנית התערבות שנועדה לסייע לאבות להתמודד עם ילד היוצא בשאלה. הוא התמקד באבות מן המגזר הדתי-לאומי, כאשר הטקסט ושיטת ההתערבות נבחרו בהתאם לקהל יעד זה. ההתערבות הביבילותרפית מאפשרת התבוננות במשבר האישי מתוך פריזמה מרחיקה, יצירה ספרותית אובייקטיבית לכאורה, אך הסתכלות זו מובילה בסופו של דבר להתמודד גם עם האישי, ולמצוא דרכים חלופיות לדפוסים של כעס, אכזבה, ייאוש או תוקפנות. בסופו של דבר חשוב לזכור, כי העובדה שהילד התנתק מהמסלול של אורח החיים הדתי המשפחתי, אינה מעידה על התנתקותו מן המשפחה או על חוסר אהבה. ברוב המקרים, ההורים ימשיכו להיות דמויות משמעותיות בחיי הנער, וכמעט לעולם הילד ישתוקק לאהבתם ולקרבתם. לא משנה מה הוא עשה או יעשה; בפנימיותו, בתוכו, במהותו, הילד מחפש את אהבת ההורה.

הורים הרוצים לקדם את ילדיהם בחברה פוסט־מודרנית חייבים לפתח דרכי תקשורת מילולית ומערכת יחסים שמעודדת את הילדים לבטא את עצמם, תוך יצירת סמכות המבוססת על תקשורת ולא על מעמד, ועל מעורבות רבה יותר בחיי הילדים. השתתפות בקבוצות הורים המתמודדים עם בעיה משותפת, בדומה למודל שהוצע כאן, יכולה לספק את התמיכה והסיוע הדרושים לביצוע השינוי המתבקש. הדרך האקטית לעזור לילדים היא בחיזוק ההורים והעצמתם. ילד המתנתק מהוריו - ניתוק פיזי או רגשי - נושא עמו כל חייו את העול הכרוך בכך,

2 קובלר רוס (Kubler-Ross, 2005) הציעה מודל מפורסם של שלבי ההתמודדות עם תהליכי אבל, הכולל הכחשה, כעס, מיקוח, דיכאון והשלמה, הרלוונטי אף למקרה שלנו.

והמחיר האישי, המשפחתי והחברתי לעתים כבד מנשוא, להורים ולילדים כאחד. אם ההורים והילדים ייצרו דיאלוג של ממש, דו־שיח שמכבד אותם ומאפשר להם להיפתח ולהתבטא, להגדיר את הקשיים ואת הציפיות, ואם יתפתח שיח שכולל גם הקשבה מצד ההורים, ניתן יהיה אולי ללמוד לחזק את הגרעין המשפחתי תוך שיתוף הילד שכביכול נטש.

מקורות

- אלמוג, ע', ופז, ד' (2008). **זרמים אידיאולוגיים וסגנונות חיים באוכלוסייה הדתית-לאומית, אנשים-ישראל: המדריך לחברה הישראלית**. מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.
- ביטון, א' (1979). **נענע שירים**. תל אביב: עקד.
- ביטמן, א', בייט-מרום, ר', להב, צ', ופוך, ח' (1992). **אישיות: תיאוריה ומחקר**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בר־לב, מ', וקדם, פ' (תשמ"ט). **חניכי עליית הנוער בישיבות ובאולפנות**. דו"ח מחקר. מוגש לעליית הנוער. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- ברץ, ל', וקס, א' (2007). **מדף הספרים - איב או ידיד? רעננה: מכון מופ"ת**.
- גץ פוריה, ג' (2011). **הדתל"שים: מסע אל עולמם של דתיים לשעבר**. תל אביב: עם עובד.
- גרין, ד' (2002). מתבגרים בחלל מתרוקן. **פנים - כתב עת לתרבות, חברה וחינוך** 19, 104-113.
- גרנות, ל' (2010). **מהי ביבליותרפיה**. נדלה מ־<http://bibliotherapy.co.il/bibliotherapy>
- דורון, ש' (2013). עזיבת העולם החרדי כמפגש בין מודלים חברתיים דתיים. **סוציולוגיה ישראלית** יד(2), 373-390.
- דורון, ש' (2013). **המהלכים בין העולמות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד וספריית הלל בן חיים.
- הייטנר, א' (2012). 'פיגומים' אל לב השמים. **זהות**, כתב עת אינטרנטי, 4.1.2012.
- נדלה מ־<http://israblog.nana10.co.il/blogread.asp?blogco&272685&12958956-de>
- וולמן, י' (1990). קירוב לבבות: מפגשים וטיפוח הזהות היהודית. בתוך: י"צ ליבמן (עורך), **לחיות ביחד: יחסי דתיים-חילוניים בחברה הישראלית** (עמ' 70-149). ירושלים: כתר.
- חקק, ב' (2003). משל ליסודות הבית - משבר המעבר התרבותי בשירת ארז ביטון. **מבוע, לח**, 87-92.

- טולסטוי, לב ניקוליביץ' (1976). **אנה קרנינה** (תרגום י' שנהר. חלק א' עמ' 6). ירושלים: שוקן.
- יאלום א' (2016). **כולנו בני חלוף**. כנרת זמורה-דביר.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש - ביבילותרפיה הלכה למעשה**. (עמ' 105-110). חיפה: אח.
- ליבר, ש' (2011). תמיד התביישנו בכם. ירושלים: **מקור ראשון, מוסף "שבת"**, כח בחשוון תשע"ב, 25.11.2011.
- ליכט-וייניש, א' (2011). **קשיי הילד מול תגובת ההורים**. מכון יסודות.
- נדלה מ' (2011). <http://www.yesodot3.co.il/index.php/yesodot-magazin/item/339>
- למיש, ד' (2000). "אם אתה לא שם אתה לא קיים. הפרסומת כאשנב הצצה לחברה הישראלית", בתוך: הרצוג חנה (עורכת) **חברה במראה**. תל אביב (אוניברסיטת תל אביב): רמות.
- לסלוי, א', וברלב, מ' (תשנ"ד). **עולמם הדתי של בוגרי החינוך הממלכתי דתי**. דוח מחקר. רמת גן: המכון הסוציולוגי לחקר קהילות, אוניברסיטת בר אילן ומנהל החינוך הדתי, משרד החינוך והתרבות.
- מוס, ר' (1998). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספריית פועלים.
- מלאך פיינס, א' (1997). **הביולוגיה של המינים** (כרך 2, יחידה 5, עמ' 76). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- מרגוליס, פ' (2017). **היוצאים - מדוע דתיים עוזבים את הדת וכיצד להתמודד עם האתגר**. אשקלון: מאיר סלע.
- נאמן, נ' (2002). מקומה של המשפחה כגורם בעזיבת אורח חיים דתי של צעירים מהחברה הדתית לאומית. מתוך י' ארנון, י' פרידלנדר, וד', שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן** (עמ' 273-308). רמת גן: בר אילן.
- נאמן, נ' (2005). 'רציתי לדעת למה': הישיבה התיכונית והאולפנא בסיפוריהם של צעירים שעזבו את אורח החיים הדתי. **דפים**, 40, 161-204.
- עומר, ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. תל אביב: מודן.
- עידן, א' (2009). יחסי ילדים-הורים בעידן הפוסטמודרני. **עט השדה**, 2, 4-7.
- פודה-דרויאן, ג' (2008). **השירה שבבגרות** (עמ' 261-264). תל אביב: לחמן בגרות ופסיכומטרי.
- פישר, ר' (2009). הילד לא הולך בתלם. **לב אבות**. 26.11.2009.
- נדלה מ' (2011). <http://www.levavot.org.il/article>
- פישרמן, ש' (2009). לקות בהתפתחות זהות אמונית בקרב מתבגרים ישראלים דתיים. בתוך: מכללת אורות ישראל (אלקנה) (עורכים), **היכלי הנפש: מענייני תורת הנפש ביהדות** (עמ' 289-302). אלקנה: מכללת אורות ישראל.

- פישרמן, ש' (2000). **עלמה אבדה: זהותן האמונית של דתל"ש"ות**. אלקנה: מכללת אורות ישראל.
- פישרמן, ש' (1999). **נוער הכיפות הזרקות - דתל"שים**. אלקנה: מכללת אורות ישראל.
- פריבך-חפץ, ד' (2015). טקסט כקורא, קורא כטקסט: מבט אחר על המפגש הביבליותרפי. **בין המילים**, 9. נדלה מ־ <http://www.smkb.ac.il/arts-therapy/beyn-hamilim9/artical/ben-hamilim9-dana-fibach>
- צוריאלי, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות**, 4, 484-509.
- צורן, ר' (2009). **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים: כרמל.
- צורן, ר' (2000). **הקול השלישי**. ירושלים: כרמל.
- קובובי, ד' (1970). **הוראה טיפולית - טיפוח בריאות הנפש באמצעות תוכני הוראה**. ירושלים: מאגנס, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה ושל משרד החינוך והתרבות.
- קובובי, ד' (1981). תרומת 'ההוראה הטיפולית' להוראת הספרות. **עיונים בחינוך**, 31, 159-179.
- קובובי, ד' (2008). **ספרותרפיה - הוראה טיפולית במבחן השנים** (עמ' 13-14). ירושלים: מאגנס.
- קובובי, ד' (1985). ספרותרפיה - הסיפור כקומוניקציה תרפויטית בכיתות טיפוליות. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 168-171.
- קוק, אברהם יצחק (תשכ"ב). **איגרות הראי"ה**, כרך א (איגרת קסד). ירושלים: מוסד הרב קוק.
- קלר, ד' (2012). **סגנונות הורות בעידן הפוסט מודרני - תחושת החוללות העצמית של ההורה והסתגלות הילד**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- רביב, ע' וקרסו-גולדשטיין, מ' (2004). הורות עכשיו: השלכות לגבי המערך המסייע. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 317-342) תל אביב: הוצאת רמות.
- רז, נ' (2004). עבודה קבוצתית במערכת החינוכית - למה ואיך? בתוך: **קבוצות, קהילת מנחי הקבוצות בישראל**. נדלה מ־ <http://www.igroups.co.il/fullart.asp?art=87>
- שוורץ, ד' (2009). הציונות הדתית ורעיון האדם החדש. **ישראל - כתב עת**, 16, 163.
- שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים**. הוצאת יזרעאל.
- שפרן, ג' (2009). סיפורו של אברהם: מתבגרים חוזרים בשאלה ויחסי הורים-מתבגרים. **יסודות**, 8. נדלה מ־ <http://www.yesodot3.co.il/index.php/adolescence/item/154>
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

Borenstein, M. B. (2002). *Handbook of parenting*. Mahwah, New Jersey

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative. model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496

Kübler-Ross, E. (2005). *On Grief and Grieving: Finding the Meaning of Grief through the Five Stages of Loss*. New York: Scribner.

Fanner, D., & Urquhart, C. (2008). Bibliotherapy for mental health service users Part 1: A systematic review. *Health Information & Libraries Journal*, 25(4): 237-252.

Rubin R. J. (1978). *Using Bibliotherapy: A guide to theory and practice*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press

Smith, N.M., Floyd, M.R., Jamison, C., & Scogin, F. (1997). Three years follow up of bibliotherapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(2): 324-327.

תנועה ומחול כגשר לריפוי: טיפול בתנועה ומחול עם אוכלוסיית ילדים ונוער בסיכון

ד"ר אורית סוניה ויסמן¹

תקציר

מאמר זה מציג את תחום הטיפול בתנועה ומחול ואת יתרונותיו עבור ילדים ונוער בסיכון. תחילה אציג פגישה אחת מתוך טיפול ממושך באדיר, ילד שסבל מהזנחה, כדי להדגים את יתרונותיה הקליניות של התנועה הגופנית בתוך חדר הטיפול. לאחר סקירה של התפתחות תחום הטיפול באמנויות מתוך הפרקטיקה הפסיכואנליטית, אנתח את המקרה תוך כדי הדגשת המשחק וההנאה שבתנועה בקשר טיפולי, וארחיב על מקומו של הגוף בטיפול בטרומה, ועל אלמנטים מרכזיים בפרקטיקת העבודה בטיפול בתנועה ומחול עם אוכלוסייה של ילדים בסיכון. הדוגמה השנייה היא פגישה מתוך השנה השנייה בטיפול במתבגרת. באמצעותו אמשיך לתאר את העבודה הבו זמנית בתנועה, אגע בסוגיות של התבוננות בדרכי ההבעה הגופניות של נוער בסיכון ומשמעותן במסגרת הקשר הטיפולי. כמו כן, אתייחס בקצרה לחדר הטיפול בתנועה ומחול ולשילוב עבודה מילולית בטיפול בתנועה ומחול. המאמר מציג ויניטות מתוך העבודה הקלינית במתכונת פרטנית, ומוצגות דרכי התערבות שונות אשר נועדו להבהיר ולהדגים את החומר שהוצג בסקירת הספרות. המאמר מסתיים בדיון המסכם את מסקנותיו והשלכותיו.

מבוא

אם נתבונן בתנועתה של פעוטה שזה עתה הצליחה לעמוד, נבין מיד את ההנאה והסיפוק שבתנועה ובהישגים הגופניים. לעומת זאת, עבור ילדים ונוער שעברו הזנחה, התעללות או הטרדות מיניות, הגוף נעשה למקור ניתוק וסבל. בטיפול בתנועה ומחול אנו פועלים כדי לאפשר לילדים לשוב וליהנות מתנועתם, להחזיר את ההנאה להנעה. כדי לתאר את היתרונות שבטיפול באמנויות בכלל ובטיפול בתנועה ומחול בפרט, בחרתי במסורת הכתיבה הפסיכואנליטית של סיפורי מקרה ובאמצעותם אראה כיצד התרפיה באמנות מצליחה תחילה לעגן את הנער או הנערה המנותקים אל המטפל, וכך בהמשך לסלול בעזרתו את דרכם לקשרים ולעצמאות.

הטיפול בתנועה ומחול שייך לתחום הטיפול באמנויות ומשמש בישראל פרקטיקה טיפולית זה כארבעה עשורים. תחומי הטיפול באמנויות כוללים טיפול באמנות, טיפול במוזיקה, טיפול בתנועה ומחול, דרמה-תרפיה וביבליותרפיה והם משולבים כיום במסגרות החינוך המיוחד ובמוסדות רבים המטפלים באוכלוסיות ילדים ונוער בסיכון. למרות ההטמעה של יתרונות הטיפול באמנויות והישגיו, נראה שרוב הבלבול בין תחומי הטיפול ובין תחומי העשרה אחרים.

השיטה שננקטת במאמר היא הצגת מקרים מתוך העבודה הקלינית, תוך כדי שרטוט התפתחות התיאוריה והקליניקה של הטיפול בתנועה ומחול. שני הטיפולים שאציג נערכו במסגרות טיפוליות שיועדו לאוכלוסיית ילדים ונוער בסיכון. פרטים מזהים של המטופלים טושטשו באופן מהותי כדי להגן עליהם. רגעים אלו נבחרו מתוך שעות טיפול רבות במשך שנות עבודתי והם מייצגים רגעי מפגש בטיפול כפי שהתרחשו עם מטופלים אחרים מאוכלוסייה זו. שזירת המקרים והתיאוריה עשויה להבהיר את האופן שבו העבודה הטיפולית באמצעות תנועה ומחול מסייעת לריפוי.

התפתחות תחום הטיפול בתנועה ומחול

טיפול בתנועה ומחול, כמו תחומי הטיפול באמנויות שכוללים טיפול באמנות, טיפול במוזיקה, דרמה-תרפיה וביבליותרפיה, החל להתבסס כפרופסיה בפני עצמה החל משנות ה־40 של המאה הקודמת, בעיקר בארצות הברית ובאנגליה. על פי האיגוד האמריקני ADTA, אנו מטפלים בתנועה "כדי לקדם אינטגרציה רגשית, חברתית, קוגניטיבית וגופנית של האדם" (אתר האיגוד <https://adta.org/faqs>). אך ניתן להשתמש גם בפשטות הניסוח של אורית גרוס, מטפלת בתנועה ומחול, שמתארת את הדחף או את התועלת "בביטוי של חוויות שעוד אין להן מילים" (גרוס, 2005, עמ' 95).

בשנות ה־40 של המאה הקודמת, שיתפה מריון צ'ייס, מורה לריקוד, פעולה עם הפסיכואנליטיקאי האמריקאי הארי סטאק סאליבן. הגישה האינטר־פרסונלית שהוא ייסד גורסת כי טיפול נפשי מתרחש במקומו המרכזי של קשר בין־אישי. מכאן, תהליך התרפיה עצמו נתפס כאינטראקטיבי, כלומר באמצעות האינטראקציה בין המטפל למטופל. בהתאם לכך, ההצלחה נמדדת כשמתרחש שינוי חיובי בדרכי יצירת קשר עם הזולת. פרידה פון רייכמן, פסיכיאטרית גרמנית יהודייה המוכרת מספרה של חנה גרין "מעולם לא הבטחתי לך גן של ורדים", עבדה עם סאליבן ועם צ'ייס והעידה על כך שהמבע הלא מילולי עשוי לגרום לשינוי יותר מהמבע המדובר. מריון צ'ייס העמידה דורות של תלמידות שהמשיכו לחקור ולטפל דרך עיקרי תורתה ולנסחם באופן מתודי (Sandel et.al, 1993; Chaiklin, 2009).

באותן שנים חיברה מארי וויטהאוז, גם היא רקדנית, בין הפרקטיקה הגופנית שלה לבין תורתו של הפסיכואנליטיקאי קרל יונג. על פי תפיסתו של יונג, האדם הוא ישות אינטגרלית וביכולתו להתחבר עם מהות מרכזית פנימית שניתן לקרוא לה "עצמי", כמקור ליצירתיות ולריפוי.

וויטהאוז עברה אנליזה יונגיאנית (Franz, 1999), השתמשה בפרקטיקת ה"דמיון הפעיל" של יונג ובנתה את השיטה - "תנועה מן המעמקים" - שמאוחר יותר נקראה "תנועה אותנטית". "תנועה אותנטית" מורכבת מאדם שמתנועע בעיניים עצומות נוכח התבוננותו של יעד שאינו נע. מבטו של היעד מאפשר למתנועע לשים לב לדחפים הגופניים שלו ולבטא אותם בתנועה. שתי תלמידותיה הבולטות של וויטהאוז, ג'ואן חודורוב וג'אנט אדלר, המשיכו לפתח את התחום, הן מהבחינה התיאורטית והן מבחינה הפרקטית, בדרכים ייחודיות משל עצמן (Pallaro, 1999; Whitehouse, 1999).

תחום הטיפול בתנועה ומחול נשען, אם כך, על הקשר שבין הביטוי התנועתי של האדם לבין רגשותיו, מחשבותיו ותחושותיו. באמצעות תנועתו, האדם יכול לחשוף את האיום, את הכמיהות ואת התשוקות, את האיסורים ואת פרצי הרגשות אשר אינם ניתנים לביטוי במילים, להשגיח בהם, להתבונן בהם ואף לעשות עמם משהו.

בעשור האחרון עבר תחום הטיפול בתנועה ומחול אקדמיזציה, וכיום מתפרסמים כתבי עת ומחקרים כמותניים ואיכותניים שמגבים את העבודה הקלינית. חלק ניכר מהמחקרים בודקים את התרומה של התחום למטופלים באוכלוסיות שונות ומצביעים על היעילות בכלים התנועתיים בכל הנוגע לעזרה נפשית, לטיפול בדיכאון, בחרדה, בהפרעות אכילה או בתוקפנות (Brooks & Stark, 1989; Chaiklin & Wengrower 2009; Ho, 2015).

כך, למשל, על פי ולטמן (Weltman, 1986) טיפול בתנועה ומחול אפקטיבי במיוחד לטיפול בילדים שעברו טראומות שונות וגם פגיעה מינית, שכן שפת התנועה היא הדרך הטבעית להבעה ולתקשורת ומתאימה במיוחד כשפה לא מילולית לעיבוד חוויה שלא ניתן לתארה במילים. הקשר הטיפולי באמצעות הריקוד והתנועה מאפשר גישה לזיכרון הקינסטטי של הילד ומשחרר את המחשבות והתחושות מהרגשות שהתלוו לפגיעה המינית. התנועתיים מאפשרת גישה לזיכרון הקינסטטי ומגבירה את המודעות לרגשות ולתחושות. הגוף מאפשר גישה לחוויה ה"חבויה" אשר ניתן לעבדה על ידי הקשר הטיפולי באמצעות התנועה. למסקנות דומות הגיעה רז קופר-אדר, מטפלת בתנועה ומחול שעבדה עם אוכלוסיות של מתבגרים בסיכון. היא מצאה כי פגישה של המטופל עם חוויות גופניות חיוביות עשויה לעודד את המטופל להתיידד מחדש עם גופו, ולבסס תחושת גוף ודימוי גוף חיוביים. קופר-אדר מדברת על הרחבת ה"מילון תנועתי". הדבר נוגע במיוחד למטופלים שיש להם דימוי גוף שלילי והפרעות רגשיות ומגיבים שוב ושוב בהתנהגויות שעל הציר בין אלימות לבין התגוננות יתר. תוך כדי תנועה בחלל בנוכחות המטפל, הם יכולים לפתח תגובות חדשות, יעילות יותר, קומוניקטיביות יותר (קופר-אדר, 1999, ראו גם: הרן, 2010, שופר-אנגלהרד, 2013; Goodill, 1987; Erfer & Ziv, 2006; Lee, et.al. 2013; Payne, 1992).

חוקרות ישראליות אחרות, סמדר בן אשר ובילי קורן, שניתחו גם הן את ההיבט הלא מילולי של המשחק בהקשר הטיפולי שמערב ביטוי גופני, טוענות שהילד עשוי לבטא במשחק את מה שאינו מסוגל לומר, עקב פחד או מסיבה אחרת שגרמה לחוסר יכולת לבטא רגשות במילים (בן אשר וקורן, 2002).

חבל, סקטבורד ומשחק לשניים: מתוך חדר הטיפול של אדיר

אדיר התחיל בפגישות הטיפוליות בגיל חמש, כשהגיע לגן של החינוך המיוחד. הוא ילד שלישי מבין ארבעה ילדים, וכשהיה בן שנתיים נפטרה אמו בלידת אחיו הקטן. האב לא היה מסוגל לטפל בילדיו וכשהזנחה גברה עד שנשקפה סכנה לחייהם, הועברו הילדים למוסדות חירום ומשם נשלחו לבתי אומנה. אדיר הופנה לטיפול בתנועה ומחול בשל חוסר שקט מוטורי קיצוני, מוסחות רבה, התפרצויות זעם וחרדות הקשורות לגוף. הוא הגיע לטיפול באופן מסודר, תחילה פעמיים בשבוע, ולאחר מכן, בתדירות של אחת לשבוע. הטיפול באדיר נמשך שבע שנים, עד הפרידה ממנו בגיל 12, עקב מעבר לבית אומנה חדש. במהלך שנות הטיפול חווה אדיר כמה אירועים קשים. בין השאר הוא נקלע לפיגוע רצחני ואם האומנה שלו עברה תאונת דרכים ושיקום ממושך.

כדי לתאר את עקרונות הטיפול בתנועה ומחול ויתרונותיו, אציג פגישה שהתקיימה כשאדיר היה בן שמונה. באותה תקופה, השנה השלישית לטיפול, הוא בחר את הסקטבורד כמשחק האהוב עליו. אדיר ביקש ממני להביא סקטבורד לחדר ודאג לבקש ממני שילדים אחרים לא ישחקו בו. הסקטבורד היה שמור עבורו אצלי בחדר ועמד במרכז ההתעניינות שלו, לסירוגין, במשך כשלוש שנים. באותה פגישה היינו ממוקמים פנים-אל-פנים. אדיר ישב על הסקטבורד ואני במרחק מה מולו, נשענת בגבי על קיר. שינוי אחזנו בקצה אחר של חבל קפיצה. אדיר ביקש ממני לשלוח אותו לירח. לקראת היציאה לדרך ביררתי אם יש לו צידה נחוצה ופירטתי: אוכל? שתייה? כרטיס טיסה או כרטיס רכבת, וכן ספר? סלולרי? חיית מחמד או כל חפץ אחר שנדרש לנסיעה. כשחשתי כיפקעה סבלנותו ואצה לו דרכו, ספרתי "שלוש ארבע ו..." ובאחת הדפתי את הסקטבורד בשתי רגליי ושילחתי אותו אחורה, לקול צהלותיו. אדיר נהדף בזריזות אחורה, תוך שהוא פורץ בצחוק, ועוצר את עצמו בעזרת החבל שבידו.

אדיר הוא שהמציא את המשחק, הנחה אותי כיצד לאחוז בחבל, וכיצד לשלוח אותו לדרכו. אדיר חזר על המשחק הזה בווריאציות מגוונות, אך תמיד היו במשחק מרכיבים של יחסים בין אישיים וחוויה תנועתית: הבקשה שלו, השאלות הבודקות והמאשררות שלי, החבל שבו אוחזים שניים, והשיגור המהיר, המהנה כל כך, שמסתיים בעצירה שאדיר עוצר את עצמו בעזרת החבל. בשלבים המאוחרים יותר של "תקופת הסקטבורד" נהג אדיר לשכב על גבו על הסקטבורד כשאני יושבת מולו, נשענת על הקיר בגבי. שינוי אחזנו בקצות החבל, ואני מושכת והודפת אותו בעדינות, בתנועה קלה. זה היה מצב שבו רצה אדיר לשהות לאורך זמן בעודו שוכב, תוך כדי תנועת התקרבות והתרחקות שאני מפעילה בעזרת החבל.

הפגישה ניתנת לפירוש באמצעות אחת התצפיות של פרויד הידועה בשם "פורט-דה". ב"מעבר לעקרון העונג" (1920) מספר פרויד על נכדו, בן שנה וחצי, את הדבר הזה:

אותו נכד לא היה בוכה אף פעם אחת כשאמו הייתה עוזבת אותו לשעות, אף על פי שנפשו קשורה הייתה לאהבה בנפש האם אשר לא רק היניקה אותו בעצמה אלא גם טיפחה וגידלה

אותו בלי עזרת אחרים. והנה ילד צייתן זה נתפס להרגל המרגיז לפעמים להשליך כל חפץ קטן שבא לידי ממונו והלאה אל פינת החדר [...] אותה שעה היה מוציא מפיו בארשת של התעניינות והנאה קול או רם וממושך, ואמו והמתבונן תמימי דעים היו כי צליל זה לא היה קול קריאה סתם אלא שפירושו היה "הלאה!" [בגרמנית: "פורט"]. לבסוף הוברר לי, כי זהו משחק וכי הילד משתמש בכל צעצועיו רק כדי לשחק במשחק "הלאה". יום אחד הייתי עד למחזה שאימת את תפיסתי. הילד החזיק בסליל עץ שחוט היה כרוך עליו. לא עלה על דעתו כל עיקר לגרור, למשל, את הסליל מאחוריו על הארץ, כלומר לשחק בו משחק העגלה. אלא זרק בזריזות רבה את הסליל המחובר לחוט על פני קצה מיטתו הקטנה, שווילון כיסה עליה, עד שהסליל נעלם בתוכה, השמיע תוך כדי כך את קול האוו [שמשמעותו אצל הילד "הלאה", ובגרמנית: "פורט"] ומשך אחרי כן שוב את הסליל הקשור בחוט מתוך המיטה, אלא שעכשיו קידם את הופעתו ב"הנה" [בגרמנית: "דה"] עליז (פרייד, תשכ"ח, עמ' 100).

הדמיון בין המשחק שהמציא אדיר לבין המשחק שהמציא נכדו של פרייד הוא בולט. בשני המקרים אנו מוצאים השלכה הלאה מלאת חדווה, ובשני המקרים החפץ (הסקטבורד, סליל העץ) חוזר בעזרת חוט. גם הפעוט וגם אדיר חוזרים שוב ושוב על אותו משחק, ונוסף על כך, יש להדגיש, הנכד בן השנה וחצי ואדיר בן השמונה, לא השתמשו בשפה כדי להמציא את משחקם המהנה. אם אסמך את פירושו של פרייד למשחק של אדיר, יהיה ברור מדוע אותה פגישה הייתה אכן כה מרגשת:

לא היה קשה להבין את משמעות המשחק. הוא היה כרוך בהישגו התרבותי הגדול של הילד, בויתור היצר שעלה בידו (בויתור על סיפוק היצר), כשהתיר לאמו לצאת בלי שהתקומם. משל כאילו פיצה את עצמו על יציאה זו של אמו, על ידי שהמחז אותה היעלמות ואותה שיבה בעצמים שהיו בהישג ידו. [...] התצפית מורה לנו, כי המערכה הראשונה, ההסתלקות, בוימה בפני עצמה כמשחק (שם, עמ' 101).

אפשר, אם כך, להגיד שבאופן שאדיר "השתמש" בי כשותפה למשחק, הוא החל להבין או ביצע הסמלה של היפרדות. בכך ששנינו גילמנו את ההשלכה והחזרה, הוא התחיל להיות מסוגל לשאת או לסבול את היעלמות דמות ההורה ולהאמין בחזרתו - או - להאמין שההורה עדיין מחזיק בו, אף שהוא עצמו חש כמושלך ממנו והלאה.

ניתן לראות כאן כיצד המשחק שנוצר בחדר הטיפול משחזר ומפעיל מצבים של קשר ראשוני. סוגיית האמון במבוגר היא קריטית עבור ילדים בסיכון ולכן העיבוד של חוויות נטישה ואבדן, חשוב ביותר. המשחק בשניים שהמציא אדיר מדגים היטב את היתרונות של תחום הטיפול בתנועה ומחול. בשונה מעבודה גופנית לא טיפולית, כמו חוגי ריקוד או ספורט, ובשונה מעבודה טיפולית שאינה משתמשת בממד הפיזי, כאן הגוף משמש באופן ממשי ומטפורי כאחד, ונושא עמו את האפשרות לבנות מחדש דמות הורה שאף שהיא נעלמת לפרקים, היא ממשיכה להתקיים.

הולדת הדמות בחדר הטיפול

אחזור עתה להשתלשלות הטיפול באדיר כדי להצביע על עבודה עם מקרים קשים של הזנחה וסיכון בילדות. כאמור, אדיר סבל מעיכוב התפתחותי ניכר הן בשפה והן במוטוריקה גסה ועדינה (התקשה למשל לתפוס ולמסור כדור), ומבעיות התנהגות קשות. נוסף על כך היו לו סיוטים רבים וחרדות.

כבר מהפגישות הראשונות, אדיר תמיד נענה בשמחה להתלוות אליי לחדר הטיפול, אך משחקו התאפיין באי־שקט תמידי. הוא הרבה להתרוצץ ממשחק למשחק ולא שיחק במשחק אחד יותר משבריר שנייה; ברגע שביקש נדנדה, כבר היה עסוק במשחק אחר. בפגישה אחת הוא "תיזז" על פני משחקים עם מעברים חדים בין ביטויי שמחה לבין ביטויי בהלה ופחד, ואז לכעס ולכאב בשל פציעה. חוסר המיקוד שלו והאוטומטיות בדרך שיצר קשר התישו אותי והעלו בי תחושה שאדיר מנפץ כל ניסיון לרצף כלשהו, הן מהבחינה הגופנית והן מבחינת התוכן.

בתקופה זו לא היה במשחקו של אדיר מקום לעולם סימבולי. הדבר התבטא בבקשות ממשיות לאוכל או עיסוק מונוטוני במים. קשר נוצר בדרכים לא מילוליות, בהתערבויות אופייניות לקשר אם-ילד בשלבי התפתחות מוקדמים: הצטרפתי אליו לריצה או לגלגול, נגעתי בחפצים בהם נגע, חיקיתי קולות שעשה או יזמתי קולות והזמנתי אותו לחקותם. אף שנענה, נדמה היה שפניותיו אליי היו אוטומטיות. ניסיונותי לפתח קשר היו כמו לשווא כשבכל רגע הקשר נשטם.

בהדרגה הלכו והתארכו פרקי הזמן שבהם אדיר הצליח להתרכז במשחק אחד, והמשחק כלל עלילות ארוכות וברורות יותר עם התחלה של רצף. במקביל, החל לשאול תכופות האם אחכה לו והאם יחסר לי אם לא יבוא. בשלוש השנים הראשונות, התפקוד שלו בגן ובהמשך בבית הספר, היה רצוף עליות מתונות ורגרסיות קשות; כך היה גם הקשר שלו עם חברים ללימודים ובבתי האומה.

כשנתיים לאחר תחילת הטיפול, נכנס אדיר לפגישה הטיפולית בהתרגשות רבה. הוא הראה לי מתנה שקיבל מאביו ליום הולדתו ופניו זהרו מאושר. תנועתו התאפיינה בתנועות זריקה חזקות. אחר כך התחיל מפזר גולות ברחבי החדר ושיחקנו ביניהן. לאחר זמן מה מצא משקפי שמש בקופסת המשחקים, הרכיב אותם והכריז על עצמו כחייל ובמשך כשלוש דקות רצופות הצעיד אותי ברחבי החדר: אדיר פקד עליי לצעוד, זרק עליי פצצה ואז ביקש ממני להיות החייל. אדיר החזיק בדמות החייל עליו הכריז - עם ביטוי גופני הולם ותבנית שלמה של דמות גוף, קול, וסיטואציה - במשך פרק זמן יחסית ארוך. בפגישה זו הזכיר אדיר את הפיגוע, והביע לראשונה עצב כשסיפר על געגוע לחבר שעבר לבית ספר אחר. אדיר סיים את הפגישה במשאלה: "להיות אתך כאן עד מחרתיים בצהריים, זה כל כך כיף!"

בדיעבד, כשבחנתי את אותה פגישה דרמטית, ראיתי את הקשר שבין הופעת דמות (חייל) בחדר הטיפול, לבין יחסו של אדיר אליי. כלומר: ברגע שהוא היה "מישהו" (דמות החייל), אותו "מישהו" יצר מיד קשר עם הזולת. ואכן פגישה זו היוותה נקודת מפנה בקשר הטיפול. ילד שאחוז בחרדה, קוטע את משחקו ואינו מסוגל להחזיק בעלילת המשחק, כמו גם ברצף השיחה. ניתן

להיווכח בקיומה של חרדה באמצעות ביטויים גופניים כמו חוסר קשר עין, שינוי תנוחה תכופים ותנועותיות, נשימה רדודה או שינוי מנעד הקול. תנועותיו של אדיר באותה פגישה היו של תנועות זריקה חזקות. שחר לוי (2004) מכנה תנועה זו "בליסטיות" וטוענת כי זריקה היא תנועה חשובה מאוד להתפתחות תקינה, ויעילה במיוחד בהתמודדות עם חרדה.

מחקרים שניטרו את תגובות הגוף במצבי טראומה הצביעו על כך שכאשר האדם חש איום, מתעוררת המערכת הסימפטטית שמכווצת, למשל, את השרירים, ואף מכווצת את האוזניים כך שהאדם יוכל לשמוע ולזהות סכנות בקולות וברעשים מסביבו. השינויים האלו מכונים מנגנוני המלחמה/בריחה/קיפאון זמני (Fight/Flight/Momentary Freeze). במצבים שהם פעילים, האדם מתנתק מאחרים, סורק את הסביבה ודורך להגן על עצמו. זה מאפיין את כל מי שסבל מטרומה. בהנחה שחלק מהטרומות הן טראומות מצטברות (למשל, החוויות היומיומיות של ילד לצד הורה מזניח או מתעלל), התופעות שמעוררים מנגנוני הבריחה, המלחמה והקיפאון - אינן זמניות כלל ועיקר, אלא מתקבעות. תיאוריות עדכניות מצביעות על כך שהדרך הסנסומוטורית לטיפול בתופעות טראומטיות היא בסיסית ויעילה. תחום הטיפול בתנועה ומחול משכלל ומעדכן את שיטות ההתערבות שלו בהתאם לגילויים אלו (טל מרגלית, 2014, הרמן, Beebe, et.al, 2010; Beebe & Lachmann 1998; Siegel, 2010; Van der Kolk, 1994; ,1994 (Van der Kolk, & McFarlane, 2012).

באחת הפגישות בשנה החמישית לטיפול, ביקש אדיר להקשיב באוזניות למוזיקה מתוך הדיסקים שלו ששמר בחדר. תוך כדי כך הוא שיחק במכוניות הקטנות שאהב ואני ישבתי במרחק מה ממנו. לפתע, קם, התחבא מאחורי מזרן שהעמיד על צדו, הניח קופסת דקים במרחק מה וצעק: "פצצה! חפץ חשוד!" הוא לקח טלפון משחק, הצמידו לפיו והחל לפקד בצעקות: "להישאר בבתים! לא לצאת!" צעקתי בחזרה: "אני אעזור לך, המפקד!" יחד התחבאנו מאחורי כריות ומזרנים, השלכנו קוביות על הקופסה עד שנפלה על צדה. אדיר פיקד על המבצע עד שפלט זעקה, נפל והכריז על מותו. ניגשתי אליו עם כדור ספוג וחבל כמסמנים כלים של רופאה ואמרתי שבאתי לרפא אותו. הוא פקח עיניו לרגע, טען שאין תקווה, כי הוא מת ממש, ועצם עיניים. לרגע שתקתי לנוכח המוות המפתיע, אך עד מהרה שבתי לעשתונותי ולא ויתרתי. ניסיתי להחיות אותו בכל מיני צורות, ללא הצלחה. הוא נותר שוכב בעיניים עצומות. לבסוף דגדגתי אותו עד שחזר לחיות. צחקנו. התיישבנו על הכריות ולראשונה סיפר אדיר מה קרה בפגוע, איך "היה פתאום חושך ושמעתי אישה אחת צועקת 'אוי, אוי לי' ואנשים צעקו ומתו". מוטיב הפצצה הופיע כמה פעמים בחדר, עד שפסק.

אי־אפשר שלא לראות שאדיר לא היה מסוגל לעבד את האירוע הרצחני - הטרומה - לפני שירדה מעט החרדה, ולפני שהתבסס הקשר הטיפולי. בשנים קודמות הוא החל להשתמש בצורה יעילה יותר ויותר באביזרים שבחדר: הוא ביקש ממני להניע חבל על הרצפה כאילו היה נחש, וקפץ מעליו; הוא התכרבל כעובר בתוך האוהל. ללא שפת המשחק שמתקיים לאורך זמן, וללא המנעד הגופני הרחב שמצא בחדר הטיפולים, לא יכול היה אדיר לבטא את חרדותיו, לא את חרדת המוות בפגוע הטרור, ולא חרדות אחרות שמלוות אותו מראשית חייו.

התפתחות תקינה תלויה ביכולתו של הילד לשחק, אך במקרים רבים ישנם ילדים ומתבגרים שאינם מסוגלים לשחק (ויניקוט, 1991). בטיפול בתנועה ומחול יש חשיבות הן לתוכן הסימבולי שהילד מביא במשחקו, והן לביטויים הגופניים שלו בעת המשחק. המטפל בוחן את איכות התנועה, שואל את עצמו האם היא זורמת, מופנמת, משתלחת; הוא מברר מהו סוג התנועה וכיצד התנועה מתפתחת במהלך פגישה ובמשך התהליך הטיפולי. לדוגמה, פעולת חלוקת קלפים יכולה להיות תנועה של זריקת הקלפים, או אחיזת הקלפים בחוזקה, צמוד לבית החזה. לעתים קרובות ילדים בסיכון עסוקים בצורך קיומי הישרדותי ואינם פנויים למשחק; אין בעולמם מקום ל"כאילו" או "נגיד ש..." (פנדיזיק (Pendzik, 2006) מדגישה את חשיבותו של מרחב בטוח שבו הילד יכול לשחק ומכנה אותו 'מציאות דרמטית'. המושג מבוסס על תיאוריות אחרות, כמו המושג של ויניקוט 'מרחב פוטנציאלי' (ויניקוט, 1995). המרחב הפוטנציאלי הוא המרחב שמתפתח עם הפרידה של הילד מאמו, ולא נותר חלל, אלא מתמלא במשחק. כדי לאפשר את המשחקיות, על המטפל לאפשר כניסה בטוחה למרחב דמיוני זה ויציאה בטוחה ממנו.

ישנן שתי אפשרויות עיקריות להתערבות גופנית: הצטרפות והנגדה (מיסמטש), (Waisman, 2014). המטפל יכול להצטרף לגלגול על הרצפה יחד עם מטופל או דווקא להישאר עומד. הבחירה אם להצטרף או להתנגד נתונה לשיקולים שונים שעולים בפגישה. בספרות יש אזכורים לתועלת שבהצטרפות, בתנועה ההדדית, ולתועלת בתגובה ההפוכה, המנגידה (Waisman, 2014). שתי התגובות מאפשרות למטפל לשדר לילדים שהוא אִתם. הצטרפות לתנועה של האחר פירושה לחקות את הקצב שבו הוא נע, או להתאים את עצמנו לגובה או למנח הגוף שלו, גם בלי להתקרב או לנוע יחד. בתחילת התהליך הטיפולי, עשיתי ככל יכולתי כדי להתאים לתנועותיו של אדיר בדיוק רב ככל האפשר. עם התקדמות הקשר הטיפולי, מצאתי מצבים שונים שבהם לא התאמתי את עצמי ואף נגדתי, כמו למשל בסירובי לאפשר לו "למות".

כפי שתואר בפתיחת המאמר, אדיר חזר ושיחק בסקטבורד באופנים מגוונים. אדיר אהב לשבת על הסקטבורד ולדחוף עצמו ברגליו בעוצמה לעבר ערמת כריות הצמודות לקיר ולהתנגש בהן. הדבר גרם לו הנאה רבה ותחושה של שליטה. אריק אריקסון (1964, 1960), פסיכולוג התפתחותי, פיתח את תיאוריית השלבים של פרויד, תוך התמקדות בסוגיות של זהות, והתבסס על מחקרים אנתרופולוגיים עשירים. במאמרו "משחקים ותובנות", אריקסון מתייחס לאותו מקרה של ה"פורט-דה", משחק הזריקה והמשיכה, ומדגיש את חשיבות השליטה (mastery) שהילד משיג במשחקו. בטיפול בתנועה ומחול, שליטה זו נרכשת בפועל, בהתנסות בגוף, בדרך להשגת ההסמלה. לטענת אריקסון, משחק ילדות הוא הדרך שבה הילד מתמודד עם חוויות המציאות, על ידי יצירת מצבים עליהם הוא מתגבר באמצעות ניסוי ותכנון (אריקסון, 1964, עמ' 10).

בגיל 11 עבר אדיר אבחון שהראה כי השתקמה דמות האם הפנימית, זאת לעומת אבחונים שעבר בגילים מוקדמים יותר, שקבעו כי יש פגיעה משמעותית בהפנמת דמות אם. לשמחתי, התאפשר לי להיות בקשר עם המוסד שאליו הגיע אדיר בגיל ההתבגרות, ולראות את ההתפתחות החיובית שלו. אדיר סיים תיכון במסגרת של החינוך המיוחד, והשתלב במסגרת מוגנת של עבודה ומגורים. הוא יצר קשר עם בחורה ובפעם האחרונה שנפגשנו, סיפר לי בהתרגשות על אהבתו.

צעדיה הרחבים של רעות

רעות הוצאה מהבית בגיל 4 עקב התעללות רגשית והזנחה קשה. אביה היה מכור לאלכוהול שנטש את אמה ואת ילדיו הקטנים. האם אובחנה כחולת סכיזופרניה פרנואידית והרבתה להיכנס ולצאת מאשפוזים פסיכיאטריים. רעות הגיעה אליי לטיפול בגיל 15, כשגרה בפנימייה עם אחד מאחיה. טיפולתי בה במשך כשלוש שנים, עד שעזבה את הפנימייה. בדוח שקראתי בטרם התחלתי לטפל בה נכתב כי זו נערה בעלת מצב רוח דיכאוני ותחושה של ריקנות, הידלדלות וחוסר חיוניות. רעות סבלה מהפרעות שינה, קשיי תפקוד, חוסר תיאבון והפרעות אכילה.

החרדה בלטה היטב בגופה של רעות. גפיה היו רפויים, נטולי אנרגיה. זרועותיה ורגליה נעו כמו לא הוחזקו על ידה. היא התלוננה תכופות על קור בכפות הידיים. לעתים קרובות סיפרה על חשש לעלות לאוטובוס או להתמודד עם יציאה למקום לא מוכר. אחד הפערים הברורים שהבחנתי בו בתחילת הטיפול ברעות, היה הפער בין הכוח הגופני שהיה לה למעשה, לבין הגפיים הרפויים, שכאמור נראו כאילו לא היו לגמרי קשורים אליה, הפער בין כוח שריריה, לבין האופן שבו היא חוותה את הגוף שלה.

כדאי לציין בהקשר זה, שגם גופו של הילד האלים מטעה לעתים. הוא נחווה כמאיים, כפולש, אך ניתוח של תנועותיו יגלה כי לעתים קרובות אין תיעול של האנרגיה לגפיים, ונמצא גם כיווץ שרירים באזור הגרון, העורף והריאות, לעתים עד כדי עיוות נראה לעין. עבודה תנועתית טיפולית תשאף לאפשר ביטוי מאוזן יותר ותיעול של האנרגיה דרך הגפיים או הקול, שהם האיברים שנועדו לביטוי. אחד המאפיינים המובהקים של ילדים שחוו הזנחה הוא כפות ידיים שמוטות שאינן באמת נשלחות אל הזולת כדי לקחת או לתת. לעתים הם אף ידמו את גופם לפח או לאבן ויתפארו בכך שלא ניתן להכאיב להם.

לאחת הפגישות, הגיעה רעות נסערת. כשפתחתי את דלת הכניסה היא לא חייכה אליי כהרגלה, ובמקום זאת, זרקה את תיק בית הספר שלה לפינת החדר. בשונה מהרגיל, היא לא אמרה מילה ופנתה מיד לעבר נגן הדיסקים. היה זה בשנה השנייה לטיפול ורעות נתנה בי אמון ונהגה לבוא בשמחה לשעה המשותפת שלנו. הפעם היא הפעילה את הנגן, והתיישרה מכוונסת, בדממה, זרועותיה מקיפות את ברכיה, ראשה טמון בין רגליה, ורעד מהיר, בקצב לא מוסדר, עבר בין כפות הרגליים ולידיים. ביקשתי לתת לקושי שלה הזדמנות להביע את עצמו באופן מילולי ושאלתי אם קרה משהו היום בבית הספר, אך היא שתקה. חשתי את נשימתי עצורה, אולי כהדהוד לנשימתה שלה. פניה הקרינו נחישות ורצינות, ואז, באחת, קמה רעות ממקומה - ושלא כהרגלה, לא המתנה לרשותי כדי להתחיל - והחלה לרקוד. צלילי המוזיקה שבחרה כמו הזרימו לגופה את התנועה; הצמצום שהיה בו לפני דקה, נעלם. הרעידות שהיו קודם בגפיים, בכפות הידיים והרגליים פינו מקומן לתנועה שבה שלחה רעות את ידיה לעבר המרחב, בעיקר קדימה ולצדדים, אך גם אחורה. הדבר בלט במיוחד משום שבתחילת עבודתנו המשותפת, הייתה רעות מגבילה

את תנועת זרועותיה ושומרת אותן קרוב לגופה. תחילה מצאתי עצמי שותקת מול נוכחותה הריקודית המפתיעה וזמן מה ישבתי והתבוננתי בה. בהדרגה, התחלתי גם אני לרקוד בתנועות מינוריות במרחב, לנוע בתנועות דומות לתנועותיה. היא המשיכה לשלוח את רגליה הארוכות והחזקות בצעדים רחבים, לכיוונים שונים. לעתים נראה היה שהיא חוזרת לכוריאוגרפיה מסוימת שאותה למדה בשיעורי הריקוד בפנימייה, אך מיד זנחה את הצעדים המובנים ותנועותיה השתנו למשהו כאוטי יותר ואף תזזיתי. היא המשיכה לשלוח את כפות הידיים במהירות ובבירור לעבר כיוונים שונים. המבט שהופנה לרוב לעבר נקודה דמיונית, פגש את עיני כמה פעמים למשך שבריר שנייה. רעות קבעה את התנועות ואני, בריקודי המצומצם יותר, כמו חיקיתי, או הרחבתי את נוכחות הביטוי הייחודי, הראשוני הזה, שאולי לא העזה לבטא עד כה.

ריקודה של רעות נמשך כרבע שעה. בסיומו הביטה בי לרגע ארוך, ניגשה למזוג לעצמה כוס מים וחייכה לעברי, חיוך שונה מחיוכה הקבוע. היא התיישבה ואני התיישבתי מרחק מה ממנה. מבטי נתון אליה, מסדירה את נשימתי בעוד היא מרגיעה את עצמה. לאחר שהחזירה לעצמה את נשימתה, פנתה אליי: "עזבתי אותו", אמרה. חצי חיוך עלה על שפתייה.

רעות אהבה בחור שסירב לענות להודעותיה, היה משים אותה לצחוק בעיני חברים והיא התקשתה לעמוד מולו. עד עכשיו. "אני לא מאמינה, אבל עשיתי את זה. אמרתי לו שאני לא מוכנה יותר". לרגע פרצה בבכי שקט. היא ניסתה להסתיר את דמעותיה, את רטט כתפיה.

בשלב זה של תיאור המקרה כדאי לענות על השאלה מדוע הצטרפתי לריקוד שלה. גילוי נירוני המרפא על ידי חוקרים איטלקיים לפני כשני עשורים עשוי לתת הסבר תיאורטי להתרחשות הגופנית הבין-אישית בטיפול (Berrol, 2006). עורך ניסויים במעבדה איטלקית שם לב שהאלקטרודות שהיו מחוברות לראשיהם של קופים, החלו מהבהבות בדומה להבהוב שמתרשש כשהם מבצעים פעולות, אלא שהפעם הקופים הניסויים לא נעו, אלא רק צפו בעורך הניסויים שארגן את החדר לקראת הניסוי. בעקבות ניסויים שונים נוספים הסתבר שתנועת אדם אחד נתפסת על ידי הזולת כמו הייתה תנועתו שלו. ההזדהות אינה "מסתפקת" ברגש או במחשבה אלא ממש בגוף. דניאל סטרן, פסיכואנליטיקאי וחוקר התפתחותי שהתמקד בחקר שלב הניקות, מיטיב לתאר בספרו *The present moment*, את עוצמת הגילוי של נירוני המראה:

ניירוני המראה מאפשרים לנו להשתתף ישירות בפעולות אדם אחר מבלי לחקותן. אנו מתנסים באחר כמו ביצענו את אותה פעולה גופנית, מרגישים את אותו רגש, משמיעים אותו קול, או חשים מגע, כמו שהם חשים מגע ... (Stern, 2004, p. 79) (תרגום חופשי)

להיענות לריקוד יוצא הדופן של רעות בריקוד משלי, ריקוד לא בולט, מינורי, אך עדיין לנוע בקצב שלה, בתנועות דומות משהו לאלו שלה, אך לא זהות, פירושו להחזיק את ידה ברגעים הנחשונים של הבעה. ריקודה של רעות התאפיין בתפיסת מקום במרחב, בשימוש חדש באיברים ושילוחם קדימה באומץ. הייתה בתנועות החדשות האלו הלימה בין הכוח שעצור בגופה לבין התנועות הנחשונות והנמרצות. במקרה זה, המשוב היה גופי שלי, אשר העיד כי היא אכן מבצעת, עוברת

אל מעבר לאמצעי הביטוי הקודמים שלה. המטפלת בתנועה מעידה על נקודת מפנה, ובגופה שלה מדברת את ההבנה, את הקרבה. אחד המושגים הבסיסיים של טיפול בתנועה ומחול הוא 'אמפתיה קינסטטית', שפירושו שאמפתיה מועברת על ידי סימונים גופניים, ללא צורך במילים. במקרה זה, ההתאמה של תנועותיי לתנועותיה של רעות לא שאפה להיות מרבית, אלא חלקית. השתמשתי באלמנטים גופניים מסוימים ולא אחרים. כך למשל, לא קפצתי למרחק כמוה, נותרתי במקומי ונעתי ברגלי בקצב דומה. בכך, אפשרתי לה מרחב אשר התאמה מוחלטת לא מאפשרת.

החרדות והפגיעה הנפשית פגעו בדימוי העצמי של רעות ופגמו ביכולת הביטוי הגופני שלה. באמצעות הריקוד המשותף שלנו, המשחק והעבודה הגופנית שנעשו בנוכחותי, רעות חשה ונוכחה בחוזק הגופני שלה. עבודה זו כללה שימוש בכלים תנועתיים כמו נשימה, הרגעה, מגע עצמי שמנכח את הגוף וקרקוע, וכן כלים דרמטיים שכללו משחקי תפקידים שונים. לעתים הייתה רעות מגיעה לפגישה עיפה, ומבקשת לנוח. בעולמה בו הטלטלות רבות כל כך, חדר הטיפול היה גם מקום למנוחה. במשך חודשים רבים הייתה רעות עסוקה בנטישה של אביה, במחלה של אמה ותהתה אם גורלה יהיה כשלהם. כמו הבהובים של תודעה, רעות אפשרה לעצמה לרגעים לחוש את עוצמת הפגיעה שחוותה בילדותה, וכוחם המרפא של הגוף והמשחק היה לה כגשר מעל תהום פעורה. לא ברור לי עד כמה סיפור נורא כזה נתון לעיבוד, אך רעות ידעה את הפרטים של עברה, והייתה מודעת לאחריות של הוריה. לעתים חשה כלפיהם רחמים ואהבה, ולעתים כעס ואכזבה.

המרחב: חדר הטיפול בתנועה ומחול

כדי לקיים תהליך של טיפול בתנועה ומחול יש צורך בחדר גדול לתנועה רחבה, ויחד עם זאת, חשוב שיהיה בו מקום לרגיעה ולהתכרבלות, לרוב פינת כריות. החדר יכול להכיל כל אביזר המוכר מתחום הריקוד, הריפוי בעיסוק או הספורט: נוצות ומטפחות, "נחום תקום", שק כסף גדול, כדורי פיזיו, טרמפולינה ושקי מילוי קטנים. כדאי שלכל ילד תהיה קופסה או תיקייה שבה יישמרו חפצים או משחקים אישיים שלו. לעתים קרובות הילדים מבקשים להתחבא; חדר טיפולי צריך לספק מקומות כאלו, אם בצורת אוהל או גליל.

עבודה קבוצתית בטיפול בתנועה ומחול

טיפול בתנועה ומחול יכול להיעשות במתכונת פרטנית וקבוצתית. העבודה הקבוצתית בתחום טיפול בתנועה ומחול מוכרת ונהוגה במסגרות רבות. המטרות בעבודה קבוצתית עם אוכלוסייה של ילדים ונוער בסיכון יכולות להיות מכוונות לשיפור מיומנויות חברתיות, שיפור יכולת לאמפתיה לזולת, ושכלול יכולת ביטוי רגשי. הגורמים המרפאים בעבודה קבוצתית בטיפול

בתנועה ומחול מתייחסים בין השאר לתנועה משותפת עם חיבור קצבי וליצירת מרחב משותף לעבודה סימבולית (Schmais, 1985; Devereaux, 2017; Torrance, 2003).

חשוב לציין כי במוסדות בהם מוצע טיפול באמנויות, יצירת קבוצה טיפולית יעילה בעיקר במקרים שבהם המטופלים מקבלים גם מענה רגשי במסגרת פרטנית נפרדת. ככל שמצבם של המטופלים קשה יותר מבחינה נפשית, וככל שהסימפטומים של הפגיעה קשים ובולטים יותר (כגון: התפרצויות זעם, קושי להסתגל למסגרת), עדיפה מסגרת פרטנית במקביל או במקום הטיפול הקבוצתי. אלו כלים שמתאימים מאוד לעבודה במסגרות תומכות לילדים ולנוער בסיכון וניתן להשתמש בהם לעבודה קבוצתית בעלת אופי טיפולי, אך לא טיפולית. יש לזכור כי על טיפול קבוצתי חלים כל הכללים והתנאים הטיפוליים כמו בטיפול פרטני, כולל הפניה לטיפול על פי מדדים מקצועיים, שמירה על כללי אתיקה וסודיות, דאגה לתנאי עבודה נאותים כמו חדר, אביזרים, זמן למפגשים עם הורים והדרכה למטפלים.

המרחב: תנועה ומחול בחדר הטיפול

לנוע, לנשום ולדבר

כשם שאין דרך אחת לטפל באופן מילולי, כך גם אין דרך אחת לנוע עם המטופל. כל פעולה אנושית מערבת תנועה; גם פעולת הדיבור מערבת נשימה, ופעולות מוטוריות שונות, כמו הנעת הפה והגרונ. תנועות אלו הן בעלות משמעות ומשקפות את מאווינו ואת מחשבותינו. ההתערבויות בטיפול בתנועה ומחול נעשות הן בעזרת התנועה והריקוד והן בעזרת המילה, מאחר שלעיתים קרובות עולה במפגשים טיפוליים הצורך להביע, לסכם ולעבד את התכנים העולים מתוך התנועה, גם באופן מילולי. מילים יכולות להיות דרך לברר ולתת משמעות לתוכן הסימבולי והרגשי של התנועה, להוביל לדימויים לאסוציאציות או זיכרונות ולתת תוקף לחוויה הסובייקטיבית של המטופל. קיים היזון הדדי וחוזר בין המילה לתנועה באינטראקציה הטיפולית.

סיכום

כידוע, אוכלוסיות של ילדים ונוער שנמצאות או עלולות להימצא במצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים, הן מכל המגזרים במדינה. על אוכלוסייה זו נמנים ילדים ונוער שנמצאים בסכנה מיידית, כמו קרבנות אלימות במשפחה, מי שנמצא בסכנה עקיפה כמו עדים לאלימות הורים או לעבריינות בקהילות מסוכנות, וגם מי שנסיבות חייו עלולות ליצור סיכון כמו ילדים ונוער ממשפחות במשבר, בין אם נגרמות מגורמים חיצוניים כמו הגירה, מחלה או מוות, ובין אם נגרמו כתוצאה של משבר נפשי (גרופר ורומי, 2014).

מאפיינים התנהגותיים לילדים ולנוער במצבי סיכון הם סף תסכול נמוך, אימפולסיביות, שליטה עצמית לקויה, קשיים בחשיבה מופשטת, רמת מילוליות נמוכה, תחושות ניכור, אי־שייכות חברתית ורמת שאיפות נמוכה לגבי החיים העתידיים. מסתמנת חשיבות רבה לגיל שבו המטופל מגיע לטיפול. ככל שהגיל צעיר יותר, יתאפשר שינוי לטובה (כהן, 2001).

במסגרת עבודתי כמטפלת בתנועה ומחול, פעלתי במוסדות שונים שנועדו לדאוג, לטפח ולטפל בילדים ובבני נוער בסיכון והדרכתי מטפלים באמנויות. הקשר עם מוסדות אלו היה קיים גם מתוקף תפקידי בשילוב והדרכת סטודנטים בתכנית לתואר שני בטיפול בתנועה ומחול במכללת דוד ילין. נוסף על כך אוכל להעיד מניסיוני בקליניקה הפרטית על ילדים רבים שסבלו מסממנים הדומים לאלו של ילדים ונוער בסיכון, אף שלמדו במסגרות נורמטיביות לכל דבר. הם סבלו מניכור ממערכות החיים הנורמטיביות של בני גילם, שמתחבר בהמשך לסימפטומים התנהגותיים-חברתיים נלווים, כגון שוטטות, עבריינות, שימוש בסמים ואלכוהול והתנהגות אלימה.

הצגת המקרים של אדיר ורעות אפשרה הצצה לתוך חדר הטיפול וניתוח של ההתערבויות שעמדו לרשותי במסגרת הפרקטיקה של הטיפול בתנועה וריקוד. יש לזכור כי מדובר בדוגמאות בלבד, וכי המקרים השונים מזמנים מצבים מגוונים ופתרונות תנועתיים שונים מאוד אלו מאלו. המשותף להם הוא מרכזיותו של הגוף שכן בכל אחד מהמצבים, לא יכול היה המטופל למלל את אשר על לבו, והביטוי הגופני הוא שנתן בידי המטפל את ההזדמנות היקרה לעיבוד הקושי ואת המזור למצבו. במאמר זה בחרתי להציג את היתרונות שבטיפול בתנועה ומחול באמצעות מסורת הכתיבה הפסיכואנליטית של סיפורי מקרה ובאמצעותם הראיתי כיצד תרפיה בתנועה מצליחה לעגן את המטופל אל המטפל ובהמשך, אל עצמו. בעזרת עגינה זו, נוצרת היכולת לסלול את דרכו לקשרים ולעצמאות.

תחומי הטיפול באמנויות בכלל ותחום הטיפול בתנועה ומחול בפרט, מוכרים כיום בשדה הטיפול, אך לעתים קרובות התחום אינו מובחן מתחומים אחרים, כמו שיעורי מחול והעשרה. תחום הטיפול בתנועה ומחול קיים מעל לשישה עשורים, אך עדיין פחות מוכר. לעתים הוא מתקיים כמו במחשכים, כשהמטפלים עושים עבודתם מבלי שיקבלו את המקום הראוי. לעתים קרובות מטפלים בתנועה ומחול צריכים להילחם על תנאי עבודה מינימליים, כמו חדר ראוי, אביזרים או שעת הדרכה.

החתירה להגיע למרחב הסימבולי, החתירה למובן ולמשמעות, כמוה כחתירה לחיים, והגוף הפיזי הוא שמעניק לנו צוהר לעבודה זו. בחדר הטיפול, העבודה נחוות לעתים קרובות כסיזיפית, כחסרת סיכוי. אמנם עבודה עם ילדים ונוער בסיכון דורשת אומץ ותשומת לב מהסביבה כולה, אך נעשים מאמצים אלו, התוצאות הן פנינים נדירות שנשלות ממעמקי ההווה האנושית.

מקורות

- אריקסון, ה"א (1988/1960). **ילדות וחברה**. תל אביב: ספריית פועלים בע"מ.
- בן אשר, ס' וקורן, ב' (2002). גופו של המטפל ככלי לקליטת אותות של פגיעה מוקדמת. **שיחות**, טז 3, 283-287.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2014). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה. רעננה: הוצאת מכון מופ"ת.
- גרוס, א' (2005). מבוא לטיפול בתנועה. בתוך: אור, א' ואמיר, ד' (עורכות). **בשפה אחרת: תרפיה באמנויות - סיפורי טיפול**. בן שמן: מודן (עמ' 195-200).
- הרמן, ג' (1994). **טראומה והחלמה** (עמ' 50-70). הוצאת עם עובד, ספריית אופקים.
- הרן, נ' (2010). למידה במסגרת טיפול בתנועה בילדים עם הפרעות התנהגות. **בין המילים - כתב העת האינטרנטי של המרכז להכשרת מטפלים ביצירה ובהבעה**, גיליון 3.
- ויניקוט, ד.ו.י' (1991). **הילד, משפחתו וסביבתו**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- ויניקוט, ד"ו (1995). **משחק ומציאות**. הוצאת עם עובד. תל אביב: הוצאת עם עובד.
- טל מרגלית, מ' (2014). תנועה וקשב לחיים (STREAM): מודל בטיפול בתנועה, מטראומה ולחץ לחוסן וויסות. בתוך ר' ברגר (עורך), **היצירה - לב הטיפול**. קריית ביאליק: הוצאת אח.
- כהן, ש' (2001). טיפול תחת לחץ - תרומה פסיכואנליטית לטיפול בילדים בסכנה של התעללות והזנחה. **שיחות**, טו, 3, 207-196.
- פרויד, ז' (תשכ"ח). **כתבי זיגמונד פרויד**, חלק רביעי, ח' איזק (מתרגם), הוצאת דביר.
- קופר-אדר, ר' (1999). להחזיר לפרפר את התנופה שאיבד - טיפול בתנועה עם ילד פנימייה. **שיחות יג**, (3), 253-240.
- שופר-אנגלהרד, ע' (2013). לחלום את גיל ההתבגרות. **בין המילים - כתב העת האינטרנטי של המרכז להכשרת מטפלים ביצירה ובהבעה**, 8.
- שחר לוי, י' (2004). **מהגוף הגלוי לסיפור הנפש הסמוי: פרדיגמה תנועתית נפשית לטיפול בתנועה ולניתוח שפת התנועה הרגשית**. ירושלים: חמו"ל.

Beebe, B., Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., Bahrack L, Andrews H & Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: A microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment & Human Development*, 12(1-2), 3-141.

Beebe, B., & Lachmann, M. (1998). Co-constructing inner and relational processes: Self and mutual regulation in infant research and adult treatment. *Psychoanalytic Psychology*, 15(4), 480-516.

Berrol, F.C. (2006). Neuroscience meets Dance/Movement Therapy: Mirror Neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*, 33(4), 302-315.

Brooks, D., & Stark, A. (1989). The effect of dance/movement therapy on affect: A pilot study. *American Journal of Dance Therapy*, 11(2), 101-112.

Chaiklin, S. (2009). We dance from the moment our feet touch the earth. In: S. Chaiklin, & H. Wengrower (Eds.), *The art and science of dance/movement therapy* (pp. 3-11). USA: Routledge.

Chaiklin, S., & Wengrower, H. (Eds.). (2009). *The art and science of dance/movement therapy: Life is dance*. Routledge.

Devereaux, C. (2017). Educator perceptions of dance/movement therapy in the special education classroom. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 1-16.

Erfer, T., & Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: Group dance/movement therapy with children in psychiatry. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 238-246.

Erikson, E. H. (1964) "Toys and Reasons" in: Mary R. Haworth ed. *Child Psychotherapy, Practice and Theory*, New Jersey: Jason Aronson, inc: 3-10.

Franz, G. (1999). An approach to the center: An interview with Mary Whitehouse. In: Pallaro, P (ed.). *Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*. Jessica Kingsley Publishers. 17-28.

Goodill, S. W. (1987). Dance/movement therapy with abused children. *The Arts in Psychotherapy*, 14(1), 59-68.

Ho, R. T. H. (2015). A place and space to survive: A dance/movement therapy program for childhood sexual abuse survivors. *The Arts in Psychotherapy*, 46, 9-16.

Lee, T. C., Lin, Y. S., Chiang, C. H., & Wu, M. H. (2013). Dance/movement therapy for children suffering from earthquake trauma in Taiwan: A preliminary exploration. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 151-157.

Pallaro, P. (1999). *Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*. Jessica Kingsley Publishers.

Payne, H. (1992). Shut in, shut out: Dance movement therapy with children and adolescents. In H. Payne (Ed.), *Dance movement therapy: Theory and practice*. London: Tavistock/Routledge. 39-80.

Pendzik, S. (2006). On Dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy, in: *Arts in Psychotherapy* 33. 271-280.

Sandel, L. S., Chaiklin, S. & Lohn, A. (1993) (eds.). *Foundations of dance/movement therapy*. USA. The Marian Chace memorial Fund of the American Dance Therapy Association.

Schmais, C. (1985). Healing processes in group and dance therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 8, 17-36.

Siegel, D. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration* (Norton Series on Interpersonal Neurobiology), New York: WW Norton & Company.

Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life* (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). WW Norton & Company.

Torrance, J. (2003). Autism, aggression, and developing a therapeutic contract. *American Journal of Dance Therapy*, 25(2), 97-109.

Van der Kolk, B. A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry*, 1(5), 253-265.

Van der Kolk, B. A., & McFarlane, A. C. (Eds.) (2012). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*.

Guilford Pre Weltman, M. (1986). Movement therapy with children who have been sexually abused. *American Journal of Dance Therapy*, 9(1), 47-66.

Waisman, O.S. (2014). Mismatches as milestones in dance movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 9(4), 224-236.

Weltman, M. (1986). Movement therapy with children who have been sexually abused. *American Journal of Dance Therapy*, 9(1), 47-66.

Whitehouse M.S. (1999). Physical Movement and Personality. In Pallaro, P. (ed.), *Authentic movement, a collection of essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*. London: Jessica Kingsley, pp.51-57.

פרקטיקות של סוכנות לעבודה עם נוער בהדרה חברתית¹

ד"ר גילה אמיתי²

תקציר

בתי ספר בשכונות המתמודדות עם סיכון, עוני והדרה חברתית, מאופיינים לרוב בהזנחה מבחינה פיזית ומבחינת הכוחות המקצועיים המושקעים בהם. המורים בשכונות פריפריאליות חברתית וכלכלית מתמודדים מחד גיסא עם אוכלוסייה רבת־אתגרים אך מאידך גיסא אינם זוכים תמיד לליווי המקצועי והרגשי לו הם זקוקים במסגרת עבודה כה תובענית. כתוצאה מכך שיעורי השחיקה והתחלופה של מורים בבתי ספר אלו הוא גבוה יותר מהממוצע. בני הנוער שאינם מצליחים להתמודד במצב זה נושרים מתוך המערכת ומגיעים לבתי הספר החלופיים כשהם חסרי אמון במערכת החינוכית ולאחר שכבר פיתחו כלפיה תחושת ניכור. מאמר זה יציג את הגישה הביקורתית לעבודה עם בני נוער במצבי מצוקה וסיכון המגיעים אל הגורמים החברתיים והטיפוליים רוויי תחושות של ניכור וחוסן אמון. הגישה הביקורתית מתבוננת על האופנים שבהם יחסי הכוחות החברתיים חודרים אל תוך המערכות החברתיות ותופסת את הנערים כסוכנים חברתיים, המתמודדים באופן רציונלי עם החסמים החברתיים הרבים הניצבים לפניהם. מתוך גישה זו צמחו פרקטיקות המתנגדות לניכור שאותו מפתחים הנערים לאור חוויותיהם הבית ספריות, ביניהן, פרקטיקות של סוכנות שמטרתן להפוך את משתמשי השירותים החברתיים לסוכנים פעילים, הפועלים מתוך מודעות פוליטית למיקומם החברתי. במאמר יוצגו כמה פרקטיקות של סוכנות בליווי דוגמאות יישומיות מהשדה.

מילות מפתח: פרקטיקות של סוכנות, הדרה חברתית, חינוך ביקורתי והתנגדות לניכור

1 המאמר כתוב בלשון זכר אך מתייחס לכלל המגדרים

2 המחלקה לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

מבוא

אסנת בר-אור מציגה בספרה צילומים של מתחמים בבתי ספר: מסטיקים דבוקים לשולחנות, קירות מוכתמים, שולחנות במראה אחיד אפור וברקע - סורגים. מראות של אסתטיקה בעירבון מוגבל (בר-אור, 2002). כשמתבוננים בבתי ספר בשכונות המתאפיינות בעוני, נמצא הזנחה מרובה אף יותר: קירות מתקלפים, ריח רע העולה מחדרי השירותים, חלונות לא אטומים לרוחות החורף ולחום הקיץ, נתונים על אודות זיהום אוויר גבוה השורר במתחם בית הספר ועוד (Evans, 2010; Yoo, & Sipple). ההזנחה איננה רק פיזית: סקר מקיף בארצות הברית מצא כי שיעור גבוה של מורים בבתי ספר בשכונות של פריפריה חברתית וכלכלית, לאו דווקא גיאוגרפית, הם בעלי הכשרה פחותה ביחס לעמיתיהם בבתי ספר מבוססים (Fine, Burns, Payne, & Torre, 2004). עם זאת הם עובדים עם ילדים החיים בסביבה מרובת קשיים, ביניהם מצב חברתי-כלכלי המאופיין במחסורים בסיסיים, הפרעות רגשיות-התנהגותיות, חיים במרחבים לא בטוחים או מזוהמים, שיוך לקבוצות בהדרה חברתית ועוד (Beloevik, Evans, Paunovik, & Jakovlijevik, 2012; Evans, Yoo, & Sipple). למרות הקשיים הרבים כמו גם מחסור בצידוד הולם בבית הספר, המורים מדווחים על ליווי מקצועי ורגשי מועט מדי ביחס לקשיים עמם הם מתמודדים ומחקרים מצביעים על שיעורי שחיקה גבוהים מאוד (Fine et. Al., 2004). רוב המורים אינם שורדים את תנאי העבודה ואת כמות האתגרים שהמערכת מציבה בפניהם ורמתם, ונתוני הנשירה של מורים מבתי ספר בשכונות מצוקה הם מן הגבוהים (Fine et. Al., 2004). חוויה זו של הזנחה פיזית ומקצועית, משפיעה על עיצוב הילדים והנוער (Durán-Narucki, 2008). במסגרות חינוכיות רבות בפריפריה החברתית נוצר מצב שבו לתלמידים אין דמות קבועה שמלווה את התפתחותם וגדילתם, אין דמות קבועה לייצר עמה קשר ארוך טווח ומשמעותי וכל מורה חדש שמגיע "נחשד מידית" שלא יחזיק מעמד והתחושה היא כי אין טעם לנסות להיקשר אליו.

המבנים והמוסדות החברתיים העובדים עם בני נוער יוצאי מסגרות אלו ניצבים מול אתגר גדול, ומתמודדים הן עם הכישלון האקדמי, הן עם הפגעים הרגשיים וההתנהגותיים שנוצרים במפגש של הנוער עם מציאות חינוכית זו. כמו כן אנשי מקצוע רבים חשים כי לא די בטיפול בנערים אלא הכרחי לשנות את המציאות החברתית.

למאמר זה שני חלקים עיקריים. בחלקו הראשון תוצג תמונת המצב אותה חווים בני נוער רבים במצבים של הדרה חברתית. כמו כן יתואר "פרדוקס השיקום" - פרדוקס מבני הקיים בעבודה עם אוכלוסיות בהדרה חברתית. לאחר מכן יוצגו עיקרי הגישה הביקורתית כגישה חלופית לעבודה עם משתמשי שירותים, מי שאנו רגילים לקרוא להם הלקוחות או הפונים ויוסבר מהו ההיגיון בעבודה מתוך הגישה הביקורתית. כמו כן יוצגו עקרונות העבודה עם משתמשי שירותים הנגזרים מהגישה הביקורתית, תוך דגש על הצגת התפיסה העומדת בבסיס פרקטיקות של סוכנות לעבודה עם משתמשי שירותים. בחלקו השני של המאמר יובאו כמה דוגמאות לפרקטיקות של סוכנות כפי שאלו באו לידי ביטוי במחקרים ובמיזמים בשדה.

בגידתם של קובעי המדיניות והצטלבות מיקומי שוליים כבסיס להבנת ניסיונם הנחווה של בני הנוער

"Being poor is your kid's school being the one with the 15-year-old textbooks and no air conditioning." [John Scalzi, 2005]

כחמישית מתושבי ישראל חיים מתחת לקו העוני (אנדבלד, ברקלי, גוטליב, והלר, 2015). לצד זה מתקיימים בישראל פערים כלכליים וחברתיים מן הגבוהים בעולם המערבי. כלומר, מתקיים מצב שבו חיים בחברה אחת עשירים כקורח לצד עניים מרודים. תופעה בהיקף כזה איננה מקרית ונוצרת במקרה הטוב ממדיניות שאדישה לתושביה. מצב שבו ילדים רבים נולדים לתנאים של עוני והדרה חברתית נתפס בעיני פיון ועמיתיה כבגידתם של קובעי המדיניות (Fine et al., 2004), שכן הפערים העצומים הם תוצר של מדיניות שיוצרת - במעשה ובמחדל - את הפערים ואת מצבי העוני הקיצוניים לצד עושר רב באותה חברה. העובדה שבני הנוער החיים בשכונות בפריפריה החברתית אינם מקבלים את האפשרות להיחלץ ממצב זה בגין מערכת חינוכית שאינה מייצרת די הזדמנויות, היא בעיניי בגידה כפולה: לא די שנולדו למצב של עוני, גם אין להם אפשרות להיחלץ ממצב זה בשל תשתיות חינוך ורווחה לא מספקות שבמקרה הטוב משעתקות את הפערים החברתיים ומנציחות אותם. בוגרי בתי ספר בשכונות של עוני ושוליות חברתית מציינים כי חסרו להם במהלך חינוכם הבית ספרי דמויות משמעותיות שדרשו מהם לעמוד בהישגים, שהציבו לפניהם ציפייה להצלחה והאמינו בהם (Fine et al., 2004; Martin, & Jackson, 2002). מצב זה מייצר תחושות של ניכור כלפי מערכת החינוך, ערכיה ואנשיה, ניכור שמגביר את הסיכון לכישלון לימודי ולנשירה (Hyman, Mahon, Hascher, & Hagenauer, 2010; Razer, et al, 2013; Schultz, 2011; Cohen, Snook, Britton, Lurkis, Conoley, 2004). ראזר ועמיתיה מתארים זאת כנטישה של המערכת את מוריה, הנזקים אל תוך מציאות חינוכית בלתי אפשרית, כמו גם את הילדים והנוער המתקשים לעמוד נוכח האתגרים (Razer, Friedman, & Warshofsky, 2013).

לכאורה, תגובתם של בני נוער רבים במצב זה של שוליות חברתית מרובה, היא ניתוק מהערכים והמטרות החברתיים והמקובלים (Cohen, 1955). אולם ניתן לטעון כי תגובתם היא הרציונלית אם כי היא כוללת אימוץ התנהגויות שמגבירות את שוליותם החברתית ואת מידת הדרתם החברתית. מנגנון ההדרה החברתית הפועל כאן לא פועל רק על המרחב הפיזי והמרחב הכלכלי אלא מדייר מסגנות חיים, ידעים ותפיסות אשר קיימים במרחב הציבורי (Young, 1999) ובכך מערים חסמים חברתיים מול הנוער. כתוצאה מכך, בני הנוער בפריפריה החברתית בבית הספר כמו גם אלו שנשרו ממערכת החינוך הכללית, חווים ניכור רגשי ותפקודי כלפי מערכת החינוך, ערכיה ומטרותיה (Hascher, & Hagenauer, 2010). במצב זה של ניכור כלפי המערכת, הם פוגשים את השירותים החברתיים המיועדים לבני נוער בסכנת נשירה או שנשרו, והאתגר שלנו ושלם הוא להתגבר על הניכור ועל חוסר האמון ולמצוא את דרכם חזרה משולי החברה פנימה.

לאורך המאמר אגדיר את בני הנוער בהם אדון כחווים הצטלבות של מיקומי שוליים. תיאוריית המיקומים הצולבים מתארת כיצד מיקומים חברתיים מגוונים שלובים זה בזה, כשכל אחד חווה הצטלבות זו באופן הייחודי לו (Hancock, 2007). כך, למשל, אדם בקהילה סולידרית ומלוכדת יחיה במצב כלכלי קשה אך יחווה פחות את העוני לעומת אדם החי בחברה שאין בה סולידריות ולכידות. האופן בו היחיד חווה את הצטלבות המיקומים החברתיים שלו משפיע מהותית על ניסיונו הנחווה. מרבית האנשים החיים במצב של הדרה חברתית חווים הצטלבות של כמה מיקומי שוליים, כגון עוני, מצב של הגירה, שוליות אתנית או עדתית, חיים במיקום גיאוגרפי שולי או מזהם ועוד. ההנחה המחקרית של חוקרים ביקורתיים היא כי הצטלבות מיקומי שוליים איננה תופעה מקרית אלא קשורה לדיכוי ולאי־שמירה על זכויות אדם במדיניות המיושמת על החברה (McCall, 2005). הצטלבותם של מיקומים הנובעים מדיכוי, יוצרת מחסומים ואפשרויות דיפרנציאליות לכל אדם בחברה, בהתאם למיקומים הספציפיים שהוא חווה. התבוננות זו חדשה יחסית, ובישראל החלו בשנים האחרונות שירותים חברתיים מעטים לפעול מתוך התבוננות על הצטלבות מיקומי השוליים.

פרדוקס השיקום

עבור בני נוער אלו החווים הצטלבות של מיקומי שוליים, נבנו מערכות חינוך חלופיות, מכילות יותר, אינטימיות, מקצועיות יותר או לפחות, מודעות ומכוונות יותר להכיל את ריבוי האתגרים עמם הם מתמודדים (Carver, Lewis, & Tice, 2010; Nibbelink, 2011). בישראל פועלות כמה מסגרות כגון בתי הספר של ברנקו-וייס, תיכון מוזות, תיכון מסכים ועוד מסגרות נוספות המעניקות הזדמנות שנייה לנוער שנשר ממערכת החינוך הכללית. מסגרות אלו מצטיינות לרוב בגמישות במתן מענה, בטיפוח קשר בין־אישי קרוב ובבניית מרחב בטוח לנערים, כדי שיוכלו לשהות וליצור קשר עם צוות המקום (טל, 2013; Nibbelink, 2011). אך מסגרות אלו בנויות על פרדוקס. המודל הרווח בשירותים החברתיים הוא מודל המתבסס על שיקום. המונח הכללי שיקום טומן בחובו את התפיסה כי למשתמש השירותים יש דפוסי התנהגות שמפריעים לו בהסתגלותו החברתית ויש להשיבו למוטב (Arrigo, 2013). זו תפיסה שנובעת מהתבוננות דטרמיניסטית, לפיה הנער נתון לכוחות פנימיים וחיצוניים ויש לשנות את השפעת כוחות אלו עליו על ידי שינוי דפוסי התנהגותו וחשיבתו. עם זאת, האדם המשוקם האחראי לגורלו, הוא זה המסוגל לבצע בחירות אישיות אחראיות ולנהל את חייו באופן עצמאי. התבוננות על האדם כמתפקד וכפועל מתוך אחריות לחייו היא התבוננות שאיננה דטרמיניסטית אלא רציונלית. בבסיס התבוננות זו קיימת האמונה כי האדם הוא יצור רציונלי השוקל את האפשרויות הקיימות עבורו באופן הגיוני ויודע לבחור את הבחירה האופטימלית עבורו. התבוננות זו על האדם נמצאת גם בגישות של פסיכולוגיה וקרימינולוגיה חובית (Ronel, & Elisha, 2011).

מכאן שההתבוננות השיקומית היא התבוננות דואליסטית על הטבע האנושי, המתבוננת על האדם שאינו במסלול הנורמטיבי כעל מי שאינו מסוגל להיות אחראי על עצמו ועל התנהלותו, לעומת האדם הנורמטיבי הנתפס כבעל מסוגלות להיות אחראי על חיו. כלומר, כשהאדם אינו מיישר קו עם החברה - הוא לא רציונלי, אך בהשתקמותו הוא הופך לרציונלי במהותו. וכך, בזמן שאנו תופסים את הנער באופן דטרמיניסטי, אנו מציבים לו דרישות רציונליות (Amitay, 2017). לא רק שתפיסה דואליסטית זו טומנת בחובה סתירה (דטרמיניזם ורצון חופשי דרים בה בכפיפה אחת), זו גם תפיסה מוסרית בעייתית, בעיקר לאור מחקרים שמצביעים על כך שהתנהלות שלכאורה איננה רציונלית בקרב אוכלוסיות המצויות בהדרה חברתית, טמונה בבסיסה מחשבה סדורה, הגיונית ושקולה. כך, למשל, מחקרה של קומס על אודות נערות הבורחות מביתן מצביע על היגיון פנימי סדור בהתנהלותן, אף שבעיני הרשויות הן נתפסות כ"ברחניות", כבעלות "מיניות בלתי מובחנת" (קומס, 2006). מחקר זה מהווה דוגמה אחת לנתח הולך וגדל בשנים האחרונות של מחקרים המצביעים על התפיסה הדואליסטית כתפיסה שגויה (קומס, 2006; קרומר-נבו, 2000; קרומר-נבו וקומס, 2012; Halsey, 2006).

התפיסה הרווחת בשירותי החינוך לנוער בהדרה חברתית בנויה על היכרות קצרה עם הנער, שלאחריה נבנית תכנית אישית הכוללת מטרות לטווח קצר ובינוני, והתנעת התכנית עם הנער, תוך כדי בחינה חוזרת של הרלוונטיות של התכנית לנער במהלך הפעלתה (ראו טל, 2013). בתהליך בניית התכנית האישית, איש המקצוע מביא בדרך כלל את הטרמינולוגיה המגדירה את המטרות והיעדים של התכנית כמו גם הפעולות הנדרשות להגעה אליהן. אמנם הנער נשאל לדעתו, אך אין לו באמתחתו שפה או מסגרת רעיונית חלופית לשיח המקצועי השגור (Arrigo & Milovanovic, 2009). מצב זה מייבא ומשכפל את יחסי הכוחות החברתיים אל תוך המרחב הבין-אישי בין הנער לאיש המקצוע. לרוב, הנער מתבקש לדבוק בתכנית שנבנתה בשיתוף עמו והפרת התכנית נתפסת כמכשול להשגת היעד שאמור לקרב את הנער לנורמות ההתנהגותיות והחברתיות. למרות זאת, פעמים רבות ניתקל בהפרות של התכנית ואי-עמידה ביעדיה או בדרכים להשגת יעדים אלו או אף הפניית עורף לתכנית כולה, כגון אי-הגעה למפגשים, לעבודה וללימודים, הפרת מעצר בית "רק" כדי לצאת עם חברים, הפרת מעצר על-תנאי, אי-הגעה למבחן, אקטינג אאוט מסוגים שונים ועוד. כמנהלת היל"ה לשעבר מצאתי עצמי לא פעם מתוסכלת נוכח הפרות חוזרות ונשנות של תכנית שהאמנתי כי היא מתאימה לנער ומהווה הדרך הנכונה להשגת שילובו מחדש.

כפי שצוין מעלה, גוף מחקרי גדל והולך מתבונן על הפרת תכניות אישיות שיקומיות כעל פעולה רציונלית בה האקטור (האדם כשחקן פעיל בזירה החברתית בה הוא חי) מבקש להחזיר אליו את השליטה על חיו על ידי התנגדות: לא רק שהתכנית נוסחה ונקבעה בהתאם לטרמינולוגיה לא לוו, משתמש השירות (הנער, במקרה שלנו) גם מצופה להיות רה"קטיבי לתכנית. כלומר, מגיב לה ומבצע אותה, ולא פרו-אקטיבי לתכנית. כלומר, הוא מתבקש שלא ליזום ולחרוג מהתכנית לכיוונים שאינם רצויים בעיניו של איש המקצוע. האלסי (2006) מדגים כיצד הרה"קטיביות

של עצורים מהווה מכשלה לשיקומם, נוכח העובדה שהם מתבקשים לפעול בתוך גבולותיה של תכנית שיקומית קיימת ולא לפתח יכולת לחשוב על מהלכים, ליזום ולהוציא לפועל תגובות שאינן "לפי הספר" (Halsey, 2006).

באופן כללי, הכמות הרבה של תכניות שיקומיות שפותחו מאז שנות ה־70 מעידה על כך שטרם פיצחנו את הקוד לפיתוח עקרונות יעילים לשיקום, אחרת היינו מסתפקים בכמה סדרות מצומצמות של תכניות או של עקרונות. כל זמן שמשתמש השירות נותר פסיבי ואינו מפתח יכולת להיות יזם פרו־אקטיבי ואוטונומי, הוא יישאר במעמד "המטופל". אי־עמידתו בתכנית נתפסת פעמים רבות כ"התנגדות" שיש לפרקה, אף שמחקרים שונים מציינים תמונה לפיה להתנגדות יש בסיס רציונלי והגייוני, שאינו מהדהד בתכנית הטיפולית ואינו מקבל בה מענה (קרומר-נבו, 2000; קרומר-נבו וקומם, 2012; Farrall, & Calverley, 2006; Arrigo, & Milovanovic, 2009). בקצרה - הציפייה מהנערים לעמוד בדרישות התכנית מוגדת לרצון שלנו לייצר סובייקטים אוטונומיים בעלי יכולת ליזום מהלכים מקוריים.

למתח פנימי זה קראתי במקום אחר "פרדוקס השיקום" (Amitay, 2017). פרדוקס השיקום נובע מהמסר הכפול הנמסר לאדם הנמצא במצב של סטייה חברתית או של הדרה חברתית. כפי שפורט מעלה, הוא נתפס מחד גיסא כפועל מתוך מניעים לא מודעים, מתוך חוסר היגיון ומאידך גיסא, הוא מצופה לקחת אחריות על חייו ולהיות אינדיבידואל האחראי למעשיו. מחד גיסא, הוא אמור להיות החצי המובל בתהליך הטיפול ומאידך גיסא עליו ללמוד מתהליך טיפולי שמותיר אותו פסיבי ביכולותיו ובאפשרותו להיות אקטיבי וליזום מהלכים. לעתים, באותו מהלך טיפולי, יישמעו מסרים סותרים. למשל, הבנת שיפור התנהגותי תתבסס גם על נטילת תרופה וגם על ידי "לקיחת עצמו בידים" של המטופל (Guilfoyle, 2006). הבנת פרדוקס השיקום כנובע מהעמדה הפוזיטיביסטית-דטרמיניסטית מובילה לצורך לעבור עם משתמשי השירותים תהליך ארוך שבסופו יוכלו לפרש בשפתם שלהם את מציאות חייהם, לבחור לעצמם את השירות, את נותן השירות הרלוונטי עבורם, את אופי השירות ואת תכניו (ראו Krumer-Nevo, & Barak, 2006). התבוננות זו מעדיפה לקרוא לבאי השירותים החברתיים "משתמשים", כסוכנים פעילים העורכים שימוש אקטיבי בשירותים. כדי להבין סוגיה זו לעומק וכדי לצאת ממנה לפרקטיקות המתנגדות לניכור ולרה־אקטיביות של משתמש השירותים, עלינו להבין ראשית מהי עמדת המוצא החברתית-ביקורתית. לאחר מכן אדון בכמה פרקטיקות הנגזרות מתוך גישה זו.

הגישה הביקורתית לעבודה עם משתמשי שירותים

Being poor is having to live with choices you didn't know you made when you were 14 years old. [John Scalzy, 2005]

ניקולאוס קופרניקוס, בן המאה ה־15, היה אסטרונום חובב. באותה תקופה רווחה הסברה כי כדור הארץ ניצב במרכז היקום, והכוכבים והשמש סובבים סביבו. אך במהלך תצפיותיו נוכח קופרניקוס כי התמונה לא רק שונה אלא אף הפוכה: כדור הארץ הוא כוכב לכת לא חשוב כל כך שסובב סביב השמש. הוא בוודאי איננו מרכז היקום. חשיבה קופרניקאית זו מאפיינת גם את המחשבה הביקורתית במדעי החברה. אם עד שנות ה־50 של המאה ה־20 נחקרו האנשים שסטו ממסלול החיים הנורמטיבי, בשנות ה־50 החלו להישמע קולות אחרים הטוענים כי לא את פעילות האנשים יש לחקור אלא את פעולת המערכות החברתיות (Becker, 1973). נקודת המבט צריכה להיות מוסטת אל עבר המנגנונים המייצרים את הידע, עורכים הבניה למציאות ומגדירים מהו סטה ומהו נורמלי. עלתה ההבנה כי ללא הרף קורים תהליכים בהם כוחות חברתיים בעלי עוצמות שונות נפגשים בזירה שבה משמעויות נוצרות ונוצרות מחדש (Adams, Dominelli, & Payne, 2002). זאת, בניגוד לתפיסה המסורתית לסטייה חברתית ופשיעה הגורסת כי החוק נחקק באופן קונצנזואלי ומוסכם על רוב החברים בחברה. התפיסה המסורתית רואה בפשע אירוע חריג, יוצא דופן במהותו מאירועים אחרים שאינם נחשבים פשע. הגישה המסורתית לפשיעה מבחינה מהותית בין הפושע לבין האדם מן השורה, בין פשע לבין כל פעולה חברתית אחרת (Huff, 1980).

ואולם בשנות ה־70 מתפרסמים מחקרי דיווח עצמי על עבריינות שמצאו קשר חלש בין השתתפות בפשיעה לבין מאפיינים סוציודמוגרפיים וגזע (Huff, 1980). מסתבר שפרישת הפשע שוויונית יותר ממה שמציגים לנו באופן סטריאוטיפי, רק שעל בני המעמדות הגבוהים פחות מדווחים - הנראות שלהם נמוכה יותר ויש להם יותר אמצעים לטפל בקשיים באופן פרטי בהיותם בעלי אמצעים ולכן הם פחות מגיעים לבתי המשפט. נתונים אלו גרמו לציבור ולחוקרים להעלות ספקות לגבי אמיתות הסטטיסטיקה הפלילית: האם באמת אוכלוסיות אתניות מסוימות מעורבות יותר בפשיעה? האם הסטטיסטיקה הפלילית משקפת את הפשיעה בחברה, או משקפת את פעילות רשויות אכיפת החוק ששוהות יותר בשכונות קשות, או שהפשעה בולטת יותר בשכונות קשות בשל העובדה שפשיעת חסרי הכוח נראית יותר (לדוגמה, פריצה לבית לעומת פשעי צווארון לבן) (Lynch & Michalowski, 2010)?

אם בשנות ה־50 דובר על תהליכים חברתיים של תיוג, בשנות ה־60 חדרה ההבנה כי בתהליכים אלו פועלים משתתפים בעלי כוח דיפרנציאלי. ועם הבנה זו חלה תפנית במחקר: נוצר היפוך של נקודת המבט המחקרית. החלו לחקור לא את הסוטים והפושעים אלא את סוכנויות הפיקוח

- מה קורה שם? אילו תהליכים של פיקוח קורים ואיך הם משפיעים על החברה ועל אי־שוויון חברתי? זהו שילוב של מחקר אקדמי והקשר היסטורי-חברתי. בעוד השאלה החברתית תהיה: למה "אלכוהול כן" ו"סמים לא", בשעה שידוע שאלכוהול מעלה רמות אלימות וסמים לא בהכרח, השאלה המחקרית תהיה: מי מחליט מה נחשב עברייני? למי יש את הכוח להחליט על מה ולמה לערוך קרימינליזציה?

המחקר הביקורתי עורך "זום-אאוט" לתופעות של המחקר החברתי ומתבונן לא רק על עוני, מוצא אתני ומצוקה כהסברים לפשיעה אלא גם על המקורות שלהם - על מדיניות וכן על מקורות תרבותיים וחוקיים העומדים בבסיס התפיסה שהתנהלות מסוימת היא בעייתית וגם משמרים עוני ומצוקה. הגישה הביקורתית מתבוננת "למעלה", אל השלטון ובעלי הכוח, האופן שבו הם מגדירים סטייה חברתית ומגיבים לה. כך, למשל, התבוננות על מועדות לפשע כתופעה של התנהגות עוברת חוק כרונית תהיה שונה מהתבוננות על מועדות לפשע ככישלון גורף של המערכות לייצר מערך שיקומי (Lynch, & Michalowski, 2010).

התבוננות זו, שעורכת את היפוך נקודת המבט, חדרה גם לחקר השירותים החברתיים. תהליך ההתמחות שהתרחש במחצית השנייה של המאה ה־20 ויצר תחומי מומחיות בעבודה החברתית תוך עיגון והתניית המומחיות בתהליך הכשרה ממושך (כמו לימודי תואר או שני תארים אקדמיים והתמחות בשדה כתנאי לעבודה כמומחה), הִכְנָה התנהגויות חברתיות בהגדרות ובמונחים שגורים, אשר בחמשת העשורים האחרונים עוברים תהליך של פירוק ושאלת שאלות על אודותיהם (Amitay, 2017). צורת עבודה זו מתנגדת להשטחה שעורך לעתים קרובות המחקר המתבסס על המשגות כלליות ועל ממצאים המתבססים על ממצעים, באופן שמעלים את הניואנסים האישיים, הדקים אך משמעותיים שקיימים בחוויות אישיות ובהבדלים ביניהן. הבדלים אלה לעתים קרובות מתבררים כמהותיים לגיבוש עבודה מדיקת שתהיה רלוונטית למשתמשי השירותים.

בשני העשורים האחרונים נערכים מחקרים שמתנגדים להשטחה הנערכת למשתמשי שירותים הן בשירותים החברתיים והן במחקרים על אודותיהם. רוב המחקרים מתבססים על מחקר איכותני שבוחן מקרים לגופם ולא רק תמונה כללית, אם כי כל שיטות המחקר תורמות להבנת ההשטחה ולהתנגדות לה. כך, למשל, מחקרה של קומס (2006) על נערות בורחות, שהוזכר קודם. מחקרים נוספים מצביעים על תפיסת מציאות רציונלית ועל היגיון פנימי בריא העומדים מאחורי פעולות שלכאורה נתפסות כבלתי מסתגלות ופתולוגיות. מאמרה המאלף של וייט מציג לפנינו את העוולות שעורך המסד לאנשים החיים בעוני, בהגדירו את תרבות העוני כתרבות לא רציונלית, כאשר גברת ג', שסיפור השתקתה על ידי מערכת הרווחה מגולל במאמר, מחליטה לרכוש לחמש בנותיה נעלי יום ראשון, פריט צריכה המהווה "מותרות" מיותרים ואף לא לגיטימיים בעיני המסד ואנשיו (וייט, 2009). דוגמה נוספת לתפיסה זו ניתן למצוא בסיפור הזה. לפני שנה, כשחיפשתי תרומה להובלת פסנתר שקיבלה עמותה למען ילדים במצבי מצוקה בה אני פועלת, נדהמו לשמוע שאני מעוניינת להוביל פסנתר: "זה לא מטבח או ריהוט". קרי לילדים בעוני מגיעים צרכים בסיסיים ותו לא. למה שנסייע להביא להם פסנתר? תרבות? שאר רוח? גם אלבשן בספרו על הדיפרנציאליות

של מנגנוני הצדק מצביע על קשר הדוק בין מעמדו של האדם לבין הנגישות שלו למשפט צדק הרלוונטי לניסיונו הנחוה (אלבשן, 2005). שיחות עם אנשים החיים במצבים של עוני והדרה חברתית מגלות התבוננות שונה על פעולת מערכות הרווחה והחינוך מזו שלה אנו מורגלים. כך, למשל, בסיפור חלופי לנרטיב של מערכת הרווחה, קובלת סימה, מרואיינת ממחקרה של קרומר-נבו (2006): "לקחתם לי את הילד ומה יצא ממנו? פושטק, לא לומד, לא עובד, לא עושה כלום, בעייתי. אמרתם שאני לא יכולה לגדל אותו, אבל אני רואה שגם אתם לא הצלחתם מי יודע מה" (קרומר-נבו, 2006, עמ' 11-12). הגישה הביקורתית מוסיפה לעשייה הטיפולית את הרובד הפוליטי של יחסי הכוחות החברתיים המשועתקים אל תוך חדר הטיפולים ואת ההבנה כי כל פעולה בשדה החברתי היא פעולה פוליטית, במובן החברתי. למשל, תקצוב גבוה יותר למדיניות אחת על פני אחרת מעוגן לעתים קרובות בתפיסות עולם מסוימות על פני אחרות.

במצב עניינים זה, הבנת ניסיונו הנחוה של משתמשי השירות, הבנת ההגיונות העומדים בבסיס פעולותיהם והתייחסות להגיונות אלו כידע המשמעותי לעבודה יעילה של השירותים החברתיים, כמו גם סיוע למשתמשי השירותים למצוא את קולם ולהפוך לסובייקטים אוטונומיים בחברה שאינם חייבים להמשיך להיות כפופים לסדרים חברתיים הפוגעים בהם - כל אלו מהווים מטרות חשובות מאין כמותן עבורנו, אנשי המומחיות והשירותים החברתיים. עבודה מסוג זה מצריכה מאתנו להתמקצע בהפעלת פרקטיקות של התנגדות לניכור, ביניהן פרקטיקות המכוננות בספרות המחקרית והמקצועית פרקטיקות של סוכנות.

לפני שאדון על פרקטיקות של סוכנות, אבהיר את מושג הפרקטיקה. פרקטיקה היא עשייה בשדה המבוססת מחד גיסא על ראייה תאורטית ומאידך גיסא על יכולת ליישם את התבונה התאורטית, כך שהיישום יהיה רלוונטי להקשר הספציפי של השדה. אין בנמצא מונח מקביל בעברית למושג הפרקטיקה על כלל משמעויותיה. במשמעותו הביקורתית, המושג "פרקטיקה" מעגן בתוכו את היכולת לנתח את העולם החברתי באמצעות כלים תאורטיים ביקורתיים, וכן את היכולת לגבש פעולות שיקדמו את האינטרסים שאנו מעוניינים לקדם, כך שיתנגדו למבנים חברתיים ולמציאויות חברתיות שאינם תואמים את המחשבה הביקורתית המבוססת על צדק חברתי. מכיוון שפרקטיקות ביקורתיות יוצאות מתוך ההנחה כי "האישי הוא פוליטי" וכל חוויה אישית נובעת מסדר חברתי וממבנה כוחות חברתיים מסוים, ישפיעו אלה לא רק על פרט זה או אחר, אלא יהוו זרז לשינוי חברתי (Adams, Dominelli, & Payne, 2009).

מה הן פרקטיקות של סוכנות?

פרקטיקות של סוכנות מהוות חלק מגוף רחב יותר של פרקטיקות ביקורתיות המתנגדות לניכור והמנסות להשפיע על נראותם ועל פירוקם של יחסי הכוחות החברתיים הלא שוויוניים (Ringrose, 2013). מהי פרקטיקה של התנגדות? פרקטיקה של התנגדות למציאות החברתית המנוכרת היא פרקטיקה העורכת שימוש במסמנים שגורים וידועים אך עורכת בהם "טוויסט"

כלשהו, מפנה בהתנהלות, שמנכיח את חוסר ההיגיון שבפעולת הממסד ומתריס כלפיו. הסבר פשוט לפרקטיקות של התנגדות ניתן למצוא במאמר הפובליציסטי להלן אמיתי (2012). אפתח בדוגמה שלא דווקא תסביר אלא תיתן את התחושה הנלווית לפרקטיקה של התנגדות. ביוני 1985 הציעו צמד האמנים נטליה אבלקובה ואנטולי זיגאלוב את שירותם במסגרת פרויקט "התנדבות יום א" באחת ממדינות חבר העמים. הם הציעו לצבוע מחדש את המתקנים הציבוריים (ספסלי רחוב, פתחים למקלטים ולמתקנים ציבוריים, עמודי חשמל ועוד). ביום זה הם גייסו את תושבי הרובע סביבו התקיימה הפעילות, ציידו את כולם במברשות ובכלי צביעה וסיפקו להם צבע - זהב. את האירוע הפכו למיצג וידאו בשם "זהב לכול: יום ראשון התנדבותי מוזהב". פעולת החדרת צבע הזהב לכלל מתקני הרחוב היא פעולה חתרנית של החדרת מסמן מטריטוריה אחרת (חיי זוהר ועושר) למרחב ציבורי אפרורי ועני. האמירה הייתה ברורה: גם לאנשים שחיים כאן בעוני ודלות מגיעים חיים מוזהבים, מגיעים חיי זוהר. האמירה הפוליטית הנוקבת שבמעשה זה מתעצמת על רקע השימוש במנגנון שלטוני (יום ראשון התנדבותי) כדי לחולל אמירה מחוצפת ויוצאת דופן זו (שימוש בצבע זהב בוהק). את סיפור המעשה ניתן למצוא ברשת, באתרם של האמנים (ראו Golden Sunday ברשימת המקורות).

אם נצטמצם לפרקטיקות של סוכנות, המהוות חלק מהפרקטיקות הביקורתיות המתנגדות לניכור, המונח "סוכנות" מגיע ממחקרי הנערות (Girlhood) המתבססים על השיח הביקורתי והמרקסיסטי (Ringrose, 2013). בהמשך לפרדוקס השיקום, מושג הסוכנות תופס את היחיד כאינדיבידואל סובייקטיבי ואוטונומי המסוגל, בהיותו חי ופועל בתוך ההקשר החברתי, לתפוס את האופן שבו האישי הוא פוליטי-חברתי וכמסוגל לפתח דרכי פעולה המתמודדות עם סביבתו הפרטית, המושפעת בו זמנית מהכוחות החברתיים הפועלים בכל ספירה אישית וציבורית, כפי שפורט קודם (Ringrose, 2013).

כפתרון לפרדוקס השיקום, פרקטיקות של סוכנות הן פרקטיקות שיקדמו את תחושת הסובייקטיביות של בני הנוער ואת היכולת שלהם לבחור באופן אוטונומי, תוך מודעות לכוחות ולחסמים החברתיים הפועלים עליהם. מכאן, פרקטיקות של סוכנות יפעלו בכמה מישורים, ביניהם, יצירת שיח המעלה לתודעה את פעולת הכוחות החברתיים, יצירת שיח המעלה לתודעה את הכוחות של הפרט, את התמודדותיו עם מציאות חיי הנחוויה, ואת החוכמה החבויה המצויה בהתמודדות אלו. דוגמה עדכנית לעשייה מסוג זה המתבססת על למידה מהצלחות (במובן הסוכנות-ביקורתי) ניתן, למשל, למצוא בספרם של שמר, רוזנפלד, דהן ודניאל-הליונג (2016).

ברקוביץ', קרומר-נבו וקומם (2013) מאפיינות שיח של סוכנות כמורכב מארבעה אלמנטים: (1) הדגשת כוחותיו של האדם והאקטיביות שלו כמאפיין מהותי המתקיים בו; (2) חשיפת הדמיון בין ילדים ונוער בהדרה חברתית לבין ילדים ונוער שאינם במצב של הדרה חברתית, מבחינת שאיפותיהם להצלחה, תוך ניתוח השפעותיה של מציאות החיים הסיכנות; (3) חשיפה והתמקדות באופני ההשתתפות של ילדים ונוער בהדרה חברתית בתחומי החיים השונים; (4) חשיפה וניתוח של האופנים בהם אוכלוסיות בהדרה חברתית מנהלות משא ומתן עם המוסדות החברתיים וההבניות החברתיות המגבילות אותן.

מטרתן של פרקטיקות של סוכנות היא להגביר את המודעות לקיומם של כוחות חברתיים המעצבים את היחיד ואת הסביבה החברתית שלו וכן להגביר את היכולת שלו להתמודד עם הסביבה המושפעת מיחסי הכוחות החברתיים, תוך שימור כוחו שלו ואף צבירת כוח חברתי נוסף. דוגמה לתכנית המפעילה פרקטיקות של סוכנות היא תכנית "בראש אחר" המתוארת במאמרם של ברט, אבידן, למפרט ועמית (2013). מטרת התכנית עבור הנערים הן בו זמנית אישיות ומשלבות התבוננות על אפשרות לשינוי חברתי. אימוץ פרקטיקות של סוכנות מגביר את יכולתו של האדם לשלוט במהלך חייו ולהפחית את הניכור שהוא חש בסביבתו החברתית. כפי שפורט בעקרונות פעולת הסוכנות, פרקטיקות של סוכנות עוסקות בהחזרת תחושת השליטה באמצעות חשיפת פעולת הכוחות החברתיים, מודעות לפעולתם ומודעות לכוחו של היחיד להתמודד עמם (Baines, 2011). לעתים קרובות, אין הבדל נראה לעין בין פרקטיקה של סוכנות ושל התנגדות לבין פרקטיקות שיקומיות וחינוכיות שגורות. זאת, כיוון שההבדל המהותי בין השתיים הוא הבסיס הערכי ממנו נובעת הפעולה. ההבדל נובע מההתכוונות הפנימית שיוצרת הבדל מהותי באופן החלת הפרקטיקה, בשיח המתקיים בין איש המקצוע לבין משתמש השירותים ובמידת השותפות של השניים בעשייה.

מאמר זה יציג כמה פרקטיקות של סוכנות שמסייעות להתמודד עם הניכור ועם פעולת הפחתת הכוח על ידי הממסד כלפי אוכלוסיות בהדרה חברתית. את העקרונות אלוה בדוגמאות הלקוחות הן ממחקרים שונים שערכתי עם שותפים, והן מהתנסויות שלי בשדה עם נוער, נערות וצעירות במצבים של הדרה חברתית. חלק מהדברים נעשים במערכות כבר זמן מה אבל לא בהכרח מתוך היכרות עם המקורות הפוליטיים של הפעולה או מתוך הבנה של הפוטנציאל הפוליטי והחברתי שיש לפעולה, ולכן לא ניתן למסגרם כפרקטיקות של סוכנות ושל התנגדות לניכור.

תיאור הפרקטיקות ודוגמאות לשימוש יומיומי בהן במרחב החינוכי

1. התנגדות לניכור

"כל מי שבוחר לעסוק בחינוך או להאמין בחשיבותו של חינוך, חייבת להתקיים בו ההנחה כי יש אלטרנטיבה לניכור, שקיים איזשהו ממד של מציאות ללא קשר למעמדו האונטולוגי, שבו בני אדם מתקיימים כאנשים, לא כסחורות"

[חן למפרט, 2008]

פרקטיקות של הפחתת ניכור נמצאות כמעט בכל מרחב המספק שירותים לנוער במצבי מצוקה וסיכון. מאחר שפרקטיקות של סוכנות פועלות לקידום תחושת הסובייקטיביות של הנערים, הפחתת הניכור היא תנאי ראשוני לשיח ולעבודה עם נוער שחש את בגידת קובעי המדיניות ביומיום שלו. מחקריו של אדלשטיין (2013, 2010) מדגימים היטב כיצד קשר בין־אישי מהווה

"גורם חיסון במניעת מועדות" (אדלשטיין, 2013, עמ' 20). עם זאת, הפחתת ניכור כפרקטיקה ביקורתית מעוגנת הן בתביעה להבין את הניכור שחש אדם ספציפי מתוך הניסיון הנחוה שלו, באופן בו הוא עצמו חווה אותן, והן בתביעה להבין את פעולת הכוחות החברתיים כפי שהם מתבטאים בתוך החוויה הספציפית (אבישר, 2015). הבנה זו קוראת לנו, אנשי המקצוע, לפעול מתוך אינטישה, כפי שראזר ושותפיה ממשיגים זאת (Razer et. Al., 2013). פרקטיקה זו מעוגנת בהתבוננות הוליסטית על הנער, מתוך פדגוגיה של דאגה (Noddings, 1984), פדגוגיה המתבססת על יחסים הדדיים של דאגה ואכפתיות והמקיימת שיח רגשי גם בתוך הקשר שאיננו טיפולי, כמו המסגרת החינוכית. פרקטיקות של הפחתת ניכור מכוונות להגברת תחושת שייכותו של היחיד למרקם החברתי, אף שנבעט החוצה ממרקם זה והוא שומע ללא הרף כי אינו שייך אליו, אינו מתאים, אינו עונה על הציפיות. את ההתנגדות לניכור ניתן ליישם בדרכים מגוונות, ביניהן פרקטיקות של התקשרות (אדלשטיין, 2013), פרקטיקות של דאגה וחמלה רדיקלית (למפרט, 2008), ובעיקר באמצעות תקשורת בין־אישית שהיא לא פורמלית, שמחד גיסא מדברת על יחסי הכוחות בין איש המקצוע לבין הנער ומאידך גיסא מבינה כי בתקשורת לכל צד יש ידע שהוא חשוב לבניית תהליך שיתופי של התמודדות.

במחקר שנערך על ידי ועל ידי גיורא רהב בתיכון "מוזות", תיכון לאמנויות לנוער שנשר ממערכת החינוך הכללית (מאמרים טרם פורסמו), מצאנו שנערים שחווים יחסים הדדיים מסוג זה מציינים כי מחד גיסא "את יכולה לשבת ולדבר אֵתה [המורה] בגובה העיניים"; "הרבה יותר פתוחים, אתה יכול לדבר אֵתם על הכול יושבים אתך במרפסת, מעשנים אתך". ומאידך גיסא, "יש עדיין גבול בין מורה לתלמיד. אבל אני יכול לדבר אתו או אליה כמו חברים. זה מרגיש פתיחות, קרבה למורה, אני נפתח אליהם. אני יותר קרוב אליו, פתוח ואם אני אפריע בשיעור, גם לא יהיה לי נעים בגלל המחויבות האישית". תלמידה ערכה הבחנה חשובה לגבי מה שנדרש מהמורה המתנגד לניכור: "הם לא מורים יותר טובים, הם יותר אמפתיים". הפחתת הניכור מתרחשת דרך הוספת ממד בין־אישית והתייחסות לנערים כאל סובייקטים אינדיבידואליים ולא כאל "מקרה" מתוך מספר רב של מקרים.

2. נראות

בית הספר מחולק לטריטוריות, חלקן מחוץ לטווח הראייה של צוות בית הספר אף שמתרחשות בהן אינטראקציות חשובות ומשמעותיות בחייהם של התלמידים, ביניהן עישון, תקריות אלימות ובריונות. אלו הם המקומות הבלתי נראים של בית הספר (Astor, Meyer, & Behre, 1999) וככל שבבית הספר מתקיימים יותר מקומות בלתי נראים, המתחם כולו מועד להתנהגות מפרת כללים וזדונית. סביבה לא בטוחה נוספת בה נמצא הנער מהווה כיתת הלימוד שבה הוא חווה כישלון ולעתים אף לעג מצד ילדי הכיתה ואף מוריו. תחושות אנונימיות וחוסר ערך אלו אותן מפתחים בני נוער במערכות חינוכיות גדולות ומנוכרות, מקטינות את תחושת הסובייקטיביות ואת היכולת לפעול באופן אוטונומי במרחב החברתי. לכן, בניית סביבה מוגנת על ידינו, אנשי

המקצוע, הכרחית לנוער שחוה סביבה בית ספרית שלא הייתה בטוחה עבורו. כדי להבנות סביבה מוגנת, יצירת נראות של התלמידים בכל חלקי המרחב הבית ספרי היא פעולה הכרחית.

הנראות איננה רק פיזית אלא רגשית, חברתית ולימודית. תלמיד החש כי מוריו רואים אותו ברמת התנהלותו הפיזית ושומרים עליו, וברמה הרגשית ומבינים מהו הלך רוחו, הוא תלמיד המתהלך בביטחון גבוה יותר בסביבה הלימודית. בסביבה הבנויה על סמך פרקטיקות ביקורתיות, הנראות תהיה דו־כיוונית. הנער גם רואה את מוריו ואת התנהלות "מאחורי הקלעים" שלהם, וכך בונה תחושת ביטחון גבוהה יותר כי אין מסתירים מפניו וכי מניעיהם של מוריו "נקיים" וברורים לו. נראות זו עומדת בניגוד לנראות הפנאופטיקונית של פוקו, המתאר נראות כלל־מוסדית של מוסדות כליאה ופיקוח חברתי, כדרך לערוך פיקוח בו זמני של כלל השוהים במתקן (Foucault, 1977). הנראות בהקשר של מאמר זה היא נראות אמפטיית, המנסה לשהות עם בני הנוער, ולא נראות מפקחת.

התלמידים בתיכון "מוזות" מתארים את הנראות על מופעיה השונים, החל מהנראות הפיזית: "יש בזה משהו טוב שרואים אותך ואתה לא נעלם, שתמיד אתה נמצא ויודעים עליך, אבל יש בזה גם משהו קצת מחניק"; "אם אתה רוצה שנייה להיות לבד או אם אתה רוצה שלא יראו אותך, אין לאן אין... כאילו לא משנה לאן אני אצא - יראו אותי. ב[בית הספר הקודם] בגלל שזה ענקי, יכולתי ללכת למקומות שבחיים לא היו חושבים"; עבור דרך הנראות הרגשית: "מורים שבחיים לא לימדו אותי באים ומדברים אתי. בבית הספר הקודם, את יודעת, המורה הזאת מלמדת ת'כיתה ההיא אנגלית. מה לה ולי? למה שתשאל בכלל מה שלומי? למה שתדע איך קוראים לי?... פה אין, כל מורה 'מה שלומך, איך אתה מרגיש?' ואם תופסים אותי זו שיחת נפש כזאת 'איך במוזות' וזה. לאט-לאט אני נפתח אליהם".

כמו כן חדר המורים של "מוזות" מופרד מהחלל המרכזי של בית הספר על ידי קיר זכוכית גדול, שאמנם מחופה בתריס ונציאני אבל התריס פתוח רוב הזמן. חדר המורים מתפקד גם כספריית בית הספר וכחדר המחשבים שלו, כך שלצוות אין ממש מקום מופרד משלו, טריטוריה משלו. הדיפוזיה הזו בין החללים מייצרת תחושת קרבה בין התלמידים למורים. התלמידים חשים בנוח לפנות למורים, הם רואים כל מה שמתרחש בקרב המורים, שומעים את שיחותיהם וצופים בהם מבליים את זמנם החופשי, בהפסקות כמו גם בזמן ארוחת הצהריים. עיצוב מרחב בו הנראות היא דו־כיוונית יוצר תחושת מוגנות, שקיפות ופתיחות.

3. השעיית שיפוטיות

"זה כל כך קל שבעצם זה בדיוק מה שלימדו אותנו בגיל 8 כשלמדנו לחצות כביש: לעצור, להתבונן, לפעול. זה הכול. אבל עד כמה אנחנו באמת עוצרים? אנחנו ממהרים דרך החיים. אנחנו לא עוצרים. אנחנו מחמיצים את ההזדמנות כי אנחנו לא עוצרים. אנחנו זקוקים לעצירה, להיות בשקט. לכן אנו צריכים לבנות סימני "עצור" בחיינו" [דיוויד שטינדל-ראסט 2016].

מחקרים רבים מהעשור האחרון מצביעים על כך שמשתמשי השירותים, גם אלו הנמצאים בהדרה החברתית הקיצונית ביותר, פועלים מתוך היגיון, מתוך עריכת חישובים ולקיחה בחשבון של שיקולים רבים הרלוונטיים לנסיבות חייהם. יותר ויותר מחקרים מוצאים כי המינוחים שבהם אנשי מקצוע מורגלים לתאר את האנשים עמם הם עובדים, הם מינוחים שיפוטיים המתבססים על הנחות מוטעות ותפיסת מציאות שאיננה תפיסת המציאות של האנשים עמם הם עובדים וחוויתיה (Arrigo & Milovanovic, 2009; KruMer-Nevo & Barak, 2008). השעיית שיפוטיות היא פרקטיקה שבמהלכה אנחנו לומדים את הנחות היסוד הלנטטיות של עצמנו ובחרים להשעות שיח שיפוטי כלפי מעשה אשר כלפיו אנחנו בדרך כלל שיפוטיים. היכולת להשעות שיפוטיות מייצרת מרחב המקבל את האדם על מעשיו ומאפשר עצירה לצורך חשיבה, התבוננות וקבלת החלטות. מרחב זה לא יכול היה לקרות ללא השעיית השיפוטיות (Dolgooff, Lowenberg, & Harrington, 2009). כך, למשל, נער במצוקה גדולה המשתמש לראשונה בסמים ולראשונה בחייו חש טוב עם עצמו, יחפש תחושה זו שוב ושוב נוכח מציאות חייו הבלתי נסבלת. במקרים של שימוש בחומרים משני תודעה או אפילו במקרים של אלימות, אם נתבונן על המעשה ונסה להבין עם הנער את ההגיונות למעשיו, את שיקול הדעת שהפעיל ואת התחושות שחש, נוכל לייצר מרחב של שיח פתוח ומעמיק ולהגיע לתהליך של בחירה שלמה, תוך הבנת התנהלותו ושקילת החלופות להתנהלותו של הנער.

שיח שכזה איננו מן המוכן. פעמים רבות נערים כבר מכירים את השפה הטיפולית ומשתמשים בה כאמצעי הגנה והישרדות במערכות ומול המערכות. כך, למשל, אמר לי פעם נער בשיחה: "אני עובד על עצמי". נער אחר, בשיחה לאחר אירוע קשה, נשאר זמן רב עם ההסבר "לא ראיתי בעיניים". היכולת להגיע לשיח מעמיק דורשת מאתנו "ללכת צעד אחורה" מעמדת המומחה, להרחיב את עצמו לידעים נוספים ולהיות באמונה שלמה כי הידע שלנו הוא חלקי ונובע מהמיקום החברתי הספציפי שלנו ומהניסיון הנחוה שלנו. עלינו להפנים את התובנה כי ההבנות שלנו לגבי עולמם של הנערים הן לעתים בגדר אמונות ולאו דווקא ידע מבוסס, ומבוססות לעתים על מחקרים או דוחות וידעים מקצועיים "עממיים" שלעתים מייצרים השטחה של הנערים. היכולת להשעות שיפוטיות ולהגיע עם הנער לשיח מעמיק, תובעת הן מהמומחה והן מהנער להיכנס לתהליך של דיאלוג, של שאילת שאלות פתוחות, ושל הבנת האפשרות כי התשובה יכולה להפתיע אותנו וכך גם המשך השיחה. עם חוסר הידיעה לגבי התנהלות השיחה ותפניות אפשריות בה, נצטרך להישאר בעמדת השעיית השיפוטיות שלנו. תהליך זה מאפשר לנער לקחת באופן פעיל אחריות על מעשיו ולמעשה, על מהלך חייו. היכולת להשעות שיפוטיות מסייעת לנער לתרגל את הטרנספורמציה להפיכתו לסובייקט אוטונומי.

אביא לכך דוגמה מריאיון עם תלמידת מוזות. תלמידי מוזות חווים את השעיית השיפוטיות ביומיום שלהם בבית הספר: "לא שופטים אותך"; "באתי מהבית ספר הקודם בתור זו שכל הזמן רצה וצועקת ומטפסת ורוקדת ועושה בלגנים. 'אל תתייחסו, זה קורה פעם בכמה ימים' ופה היה לזה מקום. פה לא הופעתי לבד - צעקו אתי. הייתי תופסת סדין ורצה כאילו אני סופרמן ועוד מישהו עבר ורץ אתי. [ש: ומה הצוות פה אמר?] שעשע אותם. זה היה מצוין. קיבלתי מקום שאוכל להיות מי שאני. בלי לפחד, בלי לשים יותר מדי מסכות. אני כן עטופה בקליפה - כולנו, לא

יכולה לפצח אותה אבל לפחות אני יכולה להיות אמיתית. אני יכולה לבוא ולהגיד מה אני חושבת. שזה חשוב. יש שיקראו לזה חוסר טקט אבל אני קוראת לזה אמת".

4. סנגור עצמי

סנגור עצמי כולל את יכולתו של הפרט לנהל תקשורת כמו גם משא ומתן יעילים, שבאמצעותם הוא מתקשר את האינטרסים שלו, את רצונותיו, את צרכיו ואת זכויותיו (Van Reusen, & Bos, 1994). מכאן שסנגור עצמי מהווה פרקטיקה מהותית שבאמצעותה הפרט מממש את הסובייקטיביות שלו ואת יכולות הסוכנות שלו, כאינדיבידואל שפועל באופן אוטונומי ומצליח למקסם את מימושו העצמי והחברתי. פיתוח סנגור עצמי בקרב הנערים כפתרון לפרדוקס השיקום, יכול להיערך באמצעות צוות ההופך - בעבודה משותפת עם הנערים - למודע לחסמים החברתיים, לצורכיהם של כל נער ונערה, ולפיתוח יָדָע עם הנערים על אודות האפשרויות שהמבנה החברתי יכול לזמן להם לקדם את עצמם במבנה החברתי למרות החסמים מולם הם ניצבים.

פיתוח של היכולת לסנגור עצמי דורש פיתוח ידע עצמי על אודות כוחות אישיים וחברתיים, כמו גם על אודות חסמים חברתיים עמם האדם מתמודד ומהם אופני התמודדותו עמם וכן את היכולת להמשיג את הידע הזה לאנשי הצוות. פיתוח סנגור עצמי כרוך בפיתוח יכולות תפקודי ניהול וויסות ודורש המללה של צרכים ובקשות. אנשי הצוות, באמצעות שימוש בהשעיית שיפוטיות ובקרבה גבוהה לנערים, מתרגלים עם הנערים סנגור עצמי כך שהנערים מתיימנים במיצוי זכויותיהם ומיצוי אפשרויות פירוק החסמים החברתיים מולם הם ניצבים.

כמו בתהליכים של העצמה, גם תהליך בניית היכולת לסנגור עצמי כרוך בבניית מודעות חברתית חדשה על אודות הקשר בין הכוחות והיכולות האישיים לבין הפעולות הפוטנציאליות של כוחות אלו על המערכות החברתיות, כאמצעי למוביליות חברתית ולהפחתת השפעתם של חסמים חברתיים (Giddens, 1991). היכולת להבין מהו הקושי שלי, מה אני צריך כדי להתמודד עם הקושי ומה הזולת והמערכות יכולות לספק לי, היא יכולת מעצימה. זו היכולת לקרוא את המערכות החברתיות, להבין את אופן פעולתן, את הכוחות הטמונים במערכות החברתיות ואת ההבנה איך הכוחות הקיימים במערכות החברתיות יכולים להיות מנוצלים לטובת הסרת חסמים חברתיים.

פיתוח יכולת סנגור עצמי תסייע לנערים למצוא את העוצמות שבתוכם, להפעיל אותן, להשיג חזרה שליטה על חייהם ולהפחית את תחושת חוסר האונים והניכור עמם הגיעו למערכות החינוך החלופיות. צוות המיומן בפיתוח סנגור עצמי בקרב הנערים עמם הוא עובד הוא צוות שעבר בעצמו תהליך של מודעות להסדרי המבנה החברתי, על החסמים שבו, על מבני השיח הדכאניים שלו. זהו צוות המיומן בעבודה אישית עם נערים בפיתוח תפקודי ניהול וויסות עצמי אופטימליים, פיתוח יכולות של עיבוד מידע, פיתוח יכולת רפלקסיבית בעצמו ובנערים ויכולת הן לנסח מטרות ולהמליל את הקשיים, הצרכים והרצונות בדרכ למטרות אלו, והן לאמן את הנערים לפיתוח יכולות אלו.

כדוגמה לתהליכי פיתוח סנגור עצמי, תלמידים במוזות מספרים על השינוי שעברו במהלך השהות במוזות ובאמצעות השיחות האישיות עם הצוות. השיחות עם הצוות והשהות במוזות סייעו להם לשמור על עצמם ולנהוג אחרת, מתוך מודעות לסכנות ולסיכונים שנטלו בעבר, אל מול הבית, אל מול מערכות חברתיות:

"אני השתניתי מקצה לקצה אפילו. זה תהליך, שנה ראשונה באתי ככה, שנה שנייה כבר יותר טוב. שנה שלישית כבר סבבה לגמרי. תמיד יש עליות וירידות, מצבי רוח שבלחץ וכאלה אבל באמת עברתי פה תהליך משמעותי בחיים שלי שבאמת למדתי להחזיק תרגשות שלי, לא להתפרץ. למדתי ללמוד איך להיות מתונה עם עצמי, יענו, גם עם עצמי - לא רק עם אחרים... העניין של הבית בעיקר, שאני לא מתפרצת כמו פעם. אני יותר רגועה, אני לא יוצאת בחוץ בשעות מאוחרות בלילה. הייתי מסתובבת בשעות מאוחרות, יוצאת עם גברים נורא גדולים ממני, 28, 30, 27"; "התבגרתי. אני מצליח להבדיל בין חברים וידידות טובים לבין הרעים יותר, בין אלו שמדרדרים לאלו שכדאי להסתובב אִתם. לא הייתי ככה פעם. הייתי מסתובב עם כל אחד. היום אני שם לב"; "כשאני ואביתי (שם בדוי) החבר שלי רבים, הייתי שותקת והיום אני עונה לו, כבר לא שותקת... [ש': מה הוא אומר על השינוי?] מבסוט, טוב לו. יש לו בנאדם מולו להתמודד אתו".

דוגמה נוספת לפיתוח מיומנות של סנגור עצמי אביא דרך צעירה עמה עבדתי לאחרונה. את ב' הכרתי בשירות לנערות וצעירות במרכז הארץ. במהלך שנת הלימודים תשע"ז הקמתי "מרחב למידה" במקום זה, מרחב הפתוח לכלל סוגי הלמידה שהנערות והצעירות של המרחב יבחרו להביא אל תוכו. המרחב פועל עד היום. אחת מהן הייתה ב', סטודנטית בשנת הלימודים האחרונה שלה. ב' הגיעה במצוקתה אליי, לאחר שהתקשתה להתמודד לבד עם עבודת הסמינריון של סיום התואר. ב', בת 30 ילידת אתיופיה, בחורה חכמה ואופטימית, מלאת אנרגיות, אך בפגישותינו הראשונות הייתה כבויה. היא בסוף התואר ומתקשה למצוא מקום להתמחות. ב' ואני ניהלנו שיחות רבות, כולל שיחות חולין. בין היתר, דיברנו כל אחת על מקום העבודה שלה. ב' סיפרה כי קורות החיים שלה ממש לא מרשימים והיא לא יודעת איך ליצור רושם טוב בראיונות הקבלה להתמחות. עברנו על קורות החיים. היא עובדת כמוכרת זה חמש שנים באותו מקום. בשיחת שאלות ותשובות הגענו להיגיון מאוד ברור למה ב' עובדת כל כך הרבה שנים לכאורה בלי להתקדם - המקום מייצר עבורה שכר בטוח וודאי, מתגמש עבורה בשעות העבודה במהלך השנה ובתקופות המבחנים, כך שתוכל להמשיך לעבוד בזמן הלימודים ובעצם, יש חוכמה גדולה מאוד לא לחולל שינויים משמעותיים בתעסוקה ולהשקיע את האנרגיות בסיום מוצלח של הלימודים, תוך ייצור שקט ב"גזרת" הפרנסה. בשיחות נוספות גיליתי שב' עורכת פעולות התנדבותיות בשכונה בה גרה, שכונת מהגרים אתיופים, מחוסרי אמצעים, השוכנת בקצה העיר - מיקום שמסמן את היותם פריפריה חברתית וגיאוגרפית. הוספנו את ההתנדבויות שלה לקורות החיים. התאמנו על דיבור אסרטיבי ועל מתן הסברים ובניית תמונת מציאות שלמה של חייה של ב'. בערבו של יום, לאחר ריאיון במקום חשוב ויוקרתי להתמחות, מספרת לי ב': "הפעם החלטתי שלא אכפת לי כלום. נעלתי נעלי עקב, התאפרתי, השווצתי על עצמי". ב' התקבלה להתמחות במקום יוקרתי ומהותי, שבו תוכל להיאבק על זכויותיהם של אנשים במצבים של הדרה חברתית. אנחנו עדיין שומרות על קשר חברי בינינו ואני מלאת הערכה לכוחות של ב' ולאופטימיות שלה.

5. ידעים, לא ידע

"איך מאלפים?" שאל הנסיך הקטן.

"יש להתאזר בסבלנות רבה," ענה השועל. "בהתחלה תשב במרחק מה ממני, ככה, על העשב. אציץ בך מזווית העין ואתה תשתוק. הדיבור מוליד אי־הבנות. אבל כל יום תוכל לשבת קצת יותר קרוב..."

[דה־סנט אכזופרי, 1952]

בשהותי במוזות למדתי מהמנהלות של המקום כי בבסיס הקשר למידה-הוראה קיים סכסוך. סכסוך עם הידע, סכסוך על מהו הידע, סכסוך על מהי למידה ומהי הוראה. כדי שיתרחש אירוע של הוראה-למידה, התלמיד צריך להיות מוכן ללמוד והמורה צריך להיות נכון ללמד. הסכסוך ייפתר אם המורה יכרות ברית עם התלמיד, ברית שבה המורה מסכים להיות המורה והתלמיד מסכים להיות התלמיד. אך למעשה, המציאות היא הרבה יותר מורכבת. כפי שהדגמתי קודם ממחקרים על שותפות עם משתמשי שירותים, אנו כבר יודעים שגם התלמיד נושא ידע. התלמיד מלמד את המורה מהו הידע אותו הוא מבקש, מהי דרך הלמידה הנכונה עבורו, ובעצם, התלמיד מלמד את המורה להיות המורה שלו. הלמידה של המורה איך להיות המורה הרלוונטי והמדויק הופכת לאפשרית כשהמורה משחרר שליטה על התהליך ומאפשר לתלמיד להיות חלק מתהליך ההוראה-התחנכות.

למעשה, ההכרה בידיעים היא קו מנחה מבחינה אתית המכתיב לנו התנהלות מנטלית אחרת בשיח ובעבודה עם הנערים עמם אנו עובדים: התנהלות של הכרה בקיומן של דרכי ידיעת עולם והתמודדות שונות, שלכולן היגיון פנימי וחוכמה. הכרה זו מכתיבה לנו דרך התנהלות של דיאלוג, של כריית הדרך בשותפות. המורה שמקשיב לתלמיד ולומד ממנו מהו החינוך שהוא זקוק לו, הוא המורה המשתנה ללא הרף. המורה שלומד מתלמידיו מהו החינוך אותו הם מחפשים, הוא המורה שעובר שינוי עם תלמידיו ובסיוע של תלמידיו. במפגש של הנסיך הקטן עם השועל, השועל מלמד את הנסיך את חשיבות הקשר, חשיבותו של האילוף ומסביר לו איך מאלפים.

מי פה המורה ומי התלמיד?

הנסיך מתבקש על ידי השועל לאלף אותו אבל השועל הוא זה שמסביר לו איך לאלפו. הנסיך תלוי בשועל ממש כפי שהשועל תלוי בנסיך, והקשר ביניהם יקרה כשכל אחד יצמצם את עצמו ויפנה מקום לשותף לתהליך. ומה שסמיו מן העין הוא שהתלמיד הוא לא פחות מורה מהמורה והמורה הוא תלמיד של תלמידיו. כדי שהתלמיד יעבור טרנספורמציה - גם המורה צריך לעבור אותה. גם המורה וגם התלמיד לא יצאו מהמפגש כפי שנכנסו אליו. בתהליך בו מתרחשת פרקטיקה של סוכנות "אי־אפשר לחצות את אותו שיעור פעמיים". הן התלמיד והן המורה לא יהיו אותו אדם אחרי מפגש אמיתי ביניהם. הדברים לא נכתבים כהגזמה. אתחיל בדוגמה, קטנה אבל מהותית. במפגש הנחיה עם מורים מתנדבים לילדי פליטים, מורה מספרת על שאלה של תלמידה בת 8: "[האם] את מלמדת אותנו אנגלית כי את מכינה אותנו לגירוש?" ההבנה, כי השקעה בלימוד

אנגלית לא נתפסת אצל הילדה כרצון לסייע לה להשתלב לימודית, היא הבנה ששינתה את אופן ההוראה ואת השיח שהתקיים מאז אותו שיעור בין המורה לתלמידה. החוויה הקצרה הזו הייתה עבורה חוויה מכוננת מבחינת המשך העבודה של המורה עם הילדה. המשמעות של מפגש אמתי היא של מתן הכרה אותנטית זה בדבר ידיעותיו של זה, תוך רפלקסיה מתמדת של איש הצוות לגבי הנחות היסוד שהוא מחיל על דבריו ומעשיו של הנער עמו הוא עובד.

סיכום

למומחים יש יחסים עמומים מבחינה מוסרית עם המדינה. המומחים הם בעלי אוטונומיה מקצועית ברמה מסוימת שלעיתים אף מייצרת ביטויי התנגדות למבנה הכוח החברתי. כהן טוען כי בשל כך אין אחידות במתן השירותים החברתיים, אין קו פעולה מוסדר ואחיד והרמות הזוטורות של מתן השירותים הן בעלות פוטנציאל מתמשך לפעול באופן אנרכי ולא צפוי (Cohen, 1985).

לעיתים אנו, אנשי המקצוע, עומדים חסרי אונים וחשים רגש של התקוממות אל מול הגדרות לא מדויקות של הדרה והכלה, אל מול מאזן הכוחות החברתי שמגדיר מי שייך ומי לא, מה פתולוגי ומה נורמטיבי. פרקטיקות של סוכנות ושל התנגדות ליחסי הכוח ולשיח המנג'ריאליסטי שמשתלט לעיתים קרובות על השיח ההומניסטי הן ברות השגה, אך הן תובעות מאתנו כמה תנאים.

ראשית, כדי לייצר ידע אותנטי על אודות חוויותיו של הנער, עלינו להגיע מעמדה של ויתור על המונופול על הידע, ולהבין כי ברשותנו ידע חלקי ומסויג, סכמתי וממקור שני. הנער יהיה שותף לדרך, לדיאלוג נעצור, נתבונן ונקשיב למה שהוא אומר ומספר וגם למה שלא.

הפיזיקאי הייזנברג כתב כי: "מה שאנו צופים בו איננו הטבע עצמו, אלא הטבע החשוף לשיטות החקירה שלנו", והוסיף: "התיאוריה קובעת במה אנו יכולים לצפות". הפיזיקאי בוהר טען כי: "תפקיד הפיזיקה הוא לא למדוד מהו הטבע, אלא לקבוע מה אנו יכולים לומר על הטבע". שני המדענים מצביעים על העובדה כי השיח קובע על מה נשוחח, קובע מה נראה ומה נעלם. היכולת לפרק את השיח (עליה דנתי במאמר אחר, ראו Amitay, 2017) מכריחה אותנו להציב סימני שאלה בסוף כל הנחה, מודל ותיאוריה שאנו בונים בפעילות היומיום שלנו עם הנערים. הדיאלוג שדרכו נגיע לשיח אחר, למסמנים אחרים ולמשמעויות חדשות, מחייב אותנו לשתפות עם הנערים. ושותפות זו מחייבת אובדן שליטה על התהליך האישי והבין-אישי - אנחנו יודעים מאיפה אנחנו יוצאים, לעולם לא לאן אנחנו מגיעים.

מקורות

- אבישר, נ' (2015). **טיפול פוליטי**. תל אביב: רסלינג.
- אדלשטיין, א' (2010). משתנים המשפיעים על הפחתת התנהגויות סיכון מחקר הערכה של התוכנית "סיכויים". **מניתוק לשילוב**, 16, 98-75.
- אדלשטיין, א' (2013). מניעת רצדיוויזם בקרב בני נוער עולים - בחינת יעילות תכנית "סיכויים". **מניתוק לשילוב**, 18, נדלה מתוך:
- <http://Meyda.education.gov.il/Files/YelednoarBesikun/NitukShiluv/Nituk18f.pdf>
- אלבשן, י' (2005). **זרים במשפט: נגישות לצדק בישראל**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד סדרת קו אדום.
- אמיתי, ג' (21.5.5) **מגרש משחקים חדש**. נדלה מתוך העוקץ:
- <http://www.haokets.org/2012/05/05/%D7%9E%D7%92%D7%A8%D7%A9-%D7%9E%D7%A9%D7%97%D7%A7%D7%99%D7%9D-%D7%97%D7%93%D7%A9/>
- אנדבלד, מ', ברקלי, נ', גוטליב, ד' והלר, א' (2015). **דוח ממדי העוני והפערים החברתיים - ממדי העוני והפערים החברתיים - דוח שנתי, 2015**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- בר-אור, א' (2002). **בית ספר**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- ברט, א', אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2013). "בראש אחר" - עבודת רחוב: מהחללים הסגורים למרחבי החיים של בני נוער שבקצה רצף הסיכון. **מניתוק לשילוב**, 18. נדלה מתוך <http://cMs.education.gov.il/EducationCMS/UNits/YelednoarBesikun/Maagarim/NitukShiluv/18.htm>
- ברקוביץ, א', קרומר-נבו, מ' וקומם, מ' (2013). גוף הידע המחקרי בישראל על נערות במצבי מצוקה: סקירה היסטורית מפרספקטיבה פמיניסטית. **חברה ורווחה**, לג, 39-7.
- דה־סנט אקזופרי, א' (1993/1952). **הנסיך הקטן**. תרגום: אילנה המרמן. תל אביב: עם עובד.
- וייט, ל"א (2009). הכפפה, כישורי הישרדות רטוריים ונעלי יום ראשון: הערות על השימוע בעניינה של גברת ג'. **מעשי משפט: כתב עת למשפט ולתיקון חברתי**, כרך ב, עמ' 119-132.
- טל, פ' (2013). "זה מעבר להגדרת תפקידי" - תפיסת התפקיד של מורי היל"ה. **מניתוק לשילוב**, 18 <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/828ADE6C-DCEC-4FBF-850C-12BC7E5D7342/192282/Nituk18c.pdf>
- למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל-אביב: רסלינג.

קומס, מ' (2006). **חיפוש וקבלת עזרה אצל נערות שברחו מהבית**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור בפילוסופיה, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

קרומר-נבו, מ' (2000). ידע אקדמי לעומת ידע מהחיים: המקרה של מקבלי הבטחת הכנסה. **ביטחון סוציאלי**, 58, 132-150.

קרומר-נבו, מ' (2006). **נשים בעוני: סיפורי חיים: מגדר, כאב התנגדות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. קרומר-נבו, מ' וקומס, מ' (2012). את ואני נשנה את העולם. **חברה ורווחה**, לב, 347-374.

שמר, א', רוזנפלד, י', דהן, א', ודניאל-הלוינג, א' (2016). **מה בעצם עשינו**. תל אביב: מכון מופ"ת.

Adams, R., Dominelli, L., & Payne, M. (2002). *Social work: Themes, issues and critical debates*. Basingstoke, ENG: Palgrave.

Adams, R., Dominelli, L., & Payne, M. (2009). *Critical Practice in Social Work*. Basingstoke, ENG: Palgrave.

Amitay, G. (2017). The evolution of co-dance: Social construction of power relationship and minor resistances within the therapeutic space. *Critical Social Work*, 18(1), pp. 48-66.

Arrigo, B. A., & Milovanovic, D. (2009). *Revolution in penology: Rethinking the society of captives*. New York, NY: Rowman & Littlefield.

Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3-42.

Arrigo, B. A. (2013). Managing risk and marginalizing identities: On the society-of-captives: thesis and the harm of social Dis-Ease. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 20, 1-22.

Baines, D. (2011). *Doing anti-oppressive practice. Social justice social work* (2nd ed.). Black Point, NS: Fernwood.

Becker, H. (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.

Belojevik, G., Evans, G. W., Paunovik, K., & Jakovlijevik, B. (2012). Traffic noise and executive functioning in urban primary school children: The moderating role of gender. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 337-341.

- Carver, P. R., Leiws, L., & Tice, P. (2010). Alternative schools and programs for public school students at risk of educational failure: 2007-08. Washington MD: U.S Department of Education.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*, Glencoe. IL: Free Press.
- Cohen, S. (1985). *Visions of social control*. Cambridge, England: Polity Press.
- Coloroso, B. (1994). *Kids are worth it!* New-York, NY: HarperCollins.
- Dolgoft, R., Lowenberg, F. M. & Harrington, D. (2009). *Ethical decisions for social work practice*. Belmon, CA: Thomson.
- Durán-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 278-286.
- Evans, G. W., Yoo, M. j., & Sipple, J. (2010). The ecological context of student achievement: School building quality effects are exacerbated by high levels of student mobility. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 239-244.
- Farrall, S., & Calverley, A. (2006). *Understanding desistance from crime*. Berkshire, England: Open University Press.
- Fine, M., Burns, A., Payne, Y. A., Torre, M. E., (2004). Civics lessons: The Color and Class of Betrayal. *Teachers College Record*, 106(11), 2193-2223.
- Foucault, M. (1977). *Discipline & Punish*. New-York, NY: Vintage Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Golden Sunday (1985). <http://conceptualism.letov.ru/TOTART/GOLDEN-SUNDAY.htm>
- Guilfoyle, M. C. G. (2006). *Concealing and revealing power in the therapeutic relationship*. Unpublished doctoral dissertation, Utrecht University, Utrecht, The Netherlands.

- Halsey, M. (2006). Negotiating conditional release. *Punishment and Society*, 8, 147-181.
- Hancock, A. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining Intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5, 63-79.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(2), 220-232.
- Huff, R. C. (1980). Conflict theory in criminology. In: Inciardi, J. A. (Ed.), *Radical Criminology: The Coming Crisis*, London: Sage, pp. 61-78.
- Hyman, I., Mahon, M., Cohen, I., Snook, P., Britton, G., Lurkis, & Conoley, L. (2004). Student alienation syndrome: The other side of violence. In J. Close, & A. P. Goldstein (Eds.), *School Violence Intervention: A practical Handbook* (2nd ed.), pp. 483-506. New York: Guilford Press.
- Krumer-Nevo, M., & Barak, A. (2006). Participatory action research: The social welfare system from the viewpoint of its customers. *Hevra Ve Revava*, 72, 11-38.
- Lynch, M. J., & Michalowski, R. J., (2010). The radical concept of crime. In: Lynch, M. J., & Michalowski, R. J., (eds). *A primer in radical criminology: Critical perspectives on crime, power, and identity*. 4th ed. Monsey, NY: Criminal Justice Press, 63-82.
- Martin, P. W., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130.
- McCall L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30, 1771-2002.
- Nibbelink, S. F. (2011). Educating the outliers: A study on the effectiveness of an alternative school. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 72(8-A), 2012, 2691.
- Noddings, Nel. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Razer, M., Friedman, V. & Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1152-1170.

Ringrose, J. (2013) Post-Feminist Education? Girls and the sexual politics of schooling, London: Routledge.

Ronel, N., & Elisha, E. (2011). A different perspective: Introducing positive criminology. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(2), 305-325.

Scalzi, J. (9.3.2005) Being poor. <http://whatever.scalzi.com/2005/09/03/being-poor/>

Schultz, L. L., (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: Focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 75-83.

Stindel-Rast, D. (2016). Stop-look-go. Mill Valley: CA, Wink Books Incorporated.

Van Reusen, A. K. & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional Children*, 60(5), 466-475.

Young, J. (1999). *The exclusive society: Social exclusion, crime, and difference in late modernity*. London: Sage Publications.

היכרות עם מערכת החינוך הפינית: תיעוד משלחת של מנחות פדגוגיות בתכנית היל"ה לפינלנד

דיקלה גרוס פודור,¹ אילנה הדס ושני שוסטיאל²

תקציר

תכנית היל"ה-קידום נוער אמונה על מתן מענה חינוכי-טיפולי-השכלתי לתלמידים נושרים מבית הספר. לאורך השנים, ההיכרות עם פרופיל התלמידים שנשרו ממערכת החינוך דרבנה אותנו למצוא דרכים לצמצם את הנשירה מבתי הספר ולאפשר מענים הולמים לתלמידים בסכנת נשירה. ב־1 באפריל 2017, הצטרפה קבוצה המונה שבע מנחות פדגוגיות מתכנית היל"ה ונציגה ממטה התכנית ברשת עתיד, למשלחת של "ערי חינוך". יחד חוונו מסע היכרות מרתק של חמישה ימים עם מערכת החינוך הפינית. ביקרנו בעשרה בתי ספר ובמסגרות חינוך פורמליות ולא פורמליות. לאורך המסע נפגשנו ושוחחנו עם מפקחים ממשדד החינוך, מנהלים, מורים, גננות ותלמידים על אודות מערכת החינוך הפינית. ניסינו לזהות את סוד הקסם הטמון במערכת זו, דבר שלא היה קשה להבחין בו. יחד עם זאת, זיהינו את הקשיים איתם מתמודדת מערכת החינוך הפינית.

סיפור המשלחת לפינלנד התחיל ביולי 2016, במפגש ארצי של מנחים פדגוגיים בתכנית היל"ה, כאשר נתבקשנו לחשוב על תכנית יזמות וחדשנות שטרם התקיימה. עלה הרעיון של משלחת למידה למערכת חינוך מצליחה בחו"ל. הבחירה נפלה על פינלנד שדוח מקנזי הגדיר אותה כאחת מעשר מערכות החינוך הטובות בעולם. יתר על כן, מערכת החינוך הפינית מובילה ביציבות בעשור האחרון בהישגים יוצאי דופן במבחני פיז"ה (Programme for International Student Assessment - PISA), מדד בין-לאומי הנערך אחת לשלוש שנים, מאז שנת 2000, על ידי מנהל החינוך של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD). מן הממצאים עולה כי מערכת החינוך הפינית מושתתת על **ערך השוויון**, שכן במבחנים אלו, פינלנד מציגה בעקביות את הפערים הנמוכים ביותר בין השכבות הסוציו-אקונומיות השונות ובין מרכז לפריפריה, מבחינת הישגי התלמידים. חרף זאת, מפתיע למדי לגלות כי הלימודים אינם מוכוונים אל אלא להפך: הלמידה בפינלנד מוכוונת לשם למידה, סקרנות וחקרנות, ולא למידה לשם הצלחות במבחנים.

1 מנחה פדגוגית בתכנית היל"ה - קידום נוער, מחוז מרכז

2 מנחות פדגוגיות בתכנית היל"ה - קידום נוער, מחוז חיפה

במסגרת הסיורים השונים כמעט לא נשמעו המילים: "מבחנים", או "הישגים". אף שכמעט אין מבחנים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים כחלק מהרפורמה החינוכית בפינלנד, בעשור האחרון פינלנד מובילה בהישגים במדדים של המבחנים הבין-לאומיים. מטרתם הראשית של המורים הפינים היא שהתלמיד יהיה בריא, מאושר וסקרן, ורק לאחר מכן להתחיל את תהליך הלמידה.



תמונה 1: צילום ברחוב בהלסינקי על ידי אחת מבנות המשלחת

במערכת החינוך הפינית, **ועדה חינוכית לאומית ארצית** מתכנסת מעת לעת, ובהתאם לצורך. הוועדה מורכבת מבעלי תפקידים מתחום החינוך: מנהלי בתי ספר, מורים, אנשי אקדמיה והורים, בשיתוף עם בעלי תפקידים במשרד החינוך. בעלי תפקידים אלו דנים וקובעים את עתידם החינוכי של התלמידים במדינה. כל החלטה על רפורמה מתממשת במשך עשר שנים, כאשר חלק מהתהליך הוא חשיבה לעומק ותכנון לטווח ארוך. בשונה מפינלנד, בישראל קביעת מדיניות ארוכת טווח במערכת החינוך היא תולדה של תפיסת שר החינוך המכהן, דבר היוצר שינויים רבים ותכופים בתכנית הלאומית החינוכית לאור התנודות והשינויים הפוליטיים קצרי הטווח.

לפי נציגיה, בסוד הצלחתה של מערכת החינוך הפינית טמונים **שלושה יסודות: רווחה, אושר וביטחון**. שירותי החינוך ניתנים בחינם מגיל הגן ועד האוניברסיטה; בכל בתי הספר יש תכנית הזנה מסודרת; סביבת הלמידה נעימה, אסתטית ומגוונת; האקלים הבית ספרי בטוח, מאפשר ומקבל. כך לדוגמה, בכניסה לבית ספר בפינלנד, רואים נעליים מסודרות על מדפים ותלמידים יחפים. כששאלנו לפשר הדבר, נאמר לנו שהם (הפינים) מאמינים כי הדבר מפחית אלימות בבית הספר ונוסף על כך, פעולה שגרתית זו משרה אווירה ביתית וחמימה. זוהי דוגמה אחת וקונקרטיה שמשקפת את תפיסת הרווחה, האושר והביטחון במערכת החינוך הפינית.



תמונה 2: מסדרון הכיתות בחטיבת ביניים בפינלנד

הפינים מכוונים להטמעה של **שבע מיומנויות עיקריות** במערכת החינוך: מיומנויות למידה (learning skills), מיומנויות חשיבה (thinking skills), דאגה לעצמך ולאחרים (taking care of oneself), (and others), מיומנויות דיגיטליות (digital skills), מיומנויות אינטראקטיביות (interactive skills), שיתוף פעולה (collaboration) ומיומנויות אוריינות מתפתחות (sustainable reading skills). מיומנויות אלו, על פי החשיבה הפינית, נתפסות כמיומנויות העיקריות שעל התלמיד לרכוש כדי להשתלב כראוי בעולם במאה ה-21.

בפינלנד שמים דגש רב מאוד על **עקרון ההוליצים** של מערכת החינוך, באמצעות **למידה על פי רצף חינוכי**. המערכות השונות - גנים, בתי ספר יסודיים, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה - משתפות ביניהן מידע על אודות התלמידים. המידע מתועד ומועבר בין יחידות החינוך השונות של מערכת החינוך, וכך גם תכניות הלימוד. בבית הספר היסודי, לדוגמה, התלמיד מתנסה בלמידה אקלקטית מתחומים שונים כגון מוזיקה, תיאטרון, אמנויות ומלאכה לצד, כמובן, הלימודים העיוניים השונים. עם הגעתו לתיכון, יש באמתחתו של התלמיד סל של התנסויות שצבר והוא יכול לבחור מתוך ידע היכן הוא רוצה להשתלב: בבית ספר עיוני או מקצועי. כמחצית מבין התלמידים מגיעים לתיכון עיוני ומחציתם לתיכון מקצועי. מבין הרשומים בתיכון עיוני, 85% זכאים לבגרות, כאשר המסלול מחולק לקורסים (בשיטה האוניברסיטאית). בתיכון המקצועי מוצע מגוון עצום של מקצועות למידה, כגון: ספרות, בישול ואדריכלות. תעודות המקצוע זוכות

להערכה רבה. התלמידים יכולים להשתלב באמצעותן בעולם העבודה ולהמשיך להכשרה מעשית, או להשתלב בלימודים גבוהים באקדמיה.

הערכים המרכזיים בתפיסה הפדגוגית בפינלנד הם **אמון ואוטונומיה**. מערכת החינוך נותנת אמון מלא במנהל ובמורים. שכבת הפיקוח בפינלנד "רזה" (מספר המפקחים נמוך למדי) מפני שמשרד החינוך הפיני מעורב בהצבת היעדים אך לא בדרכן להגיע אליהם. נתון זה יוצר אקלים למידה פתוח ומאפשר. המנהל אוטונומי לחלוטין בניהול הבית ספרי (ניהול עצמי); המורים אוטונומיים בקבלת החלטות פדגוגיות וביישומן, כגון: הדגשים שונים בחומר הנלמד או בחירה ופיתוח שיטות הלמידה לצורך הוראת הנושא. ההורים והמורים נותנים אמון בתלמידים, דבר המשרה עליהם אווירת אוטונומיה ואחריות על לימודיהם.

איכות המורים בפינלנד ומעמדם והיות ההוראה מקצוע מבוקש, הם היבט נוסף בולט. המורים המתקבלים להוראה הם בעלי תואר שני ומעלה (הכולל עבודת תזה). רק 10% מהמועמדים מתקבלים להוראה, ורק 20% מבעלי הציונים הגבוהים בקרב מסיימי התיכון מתקבלים ללימודי הוראה באקדמיה. למורים אין שעות הוראה פרונטליות רבות ביום, וחלק משעות העבודה שלהם מוקדשות לפיתוח מקצועי, לבניית תכניות לימודים ולעבודת צוות. 90% מהמורים שמתקבלים להוראה, מתמידים בה לאורך זמן, לרוב עד גיל הפרישה.

להתרשמותנו, הדבר החשוב ביותר בפדגוגיה של פינלנד הוא **אקטיביות התלמיד**. הם דוגלים בעבודה רבה בקבוצות, בזוגות ובאופן פרטני. הפינים מאמינים שגוף האדם (ובהקשר זה התלמיד), לא נועד להיות פסיבי ולשבת זמן רב. כפועל יוצא, הם מעצבים את חללי הכיתות שלהם בצורה שהתלמידים יכולים להתנועע בשיעור נתון בכמה מרחבי למידה שונים. כל זאת כדי שלתלמיד יהיה נוח והוא ימצא את עצמו מהבחינה הפיזית במרחב הכיתתי, מה שמשרת את הלמידה מהפן הפדגוגי ומהפן הרגשי כאחד.

העיצוב משרת את הפדגוגיה ואת ההיבט הרגשי של התלמידים ושם דגש על שימוש בצבעים חיים, עזים ושמחים. **חללי הלמידה מעוצבים** בצורה מתוכננת ומחושבת מראש, ומותאמת לצורכי התלמידים ולנתינת מענים להם מרחבי הכיתה כוללים שטיחים, ספות וכריות ישיבה, שולחנות ניידים עם גלגלים וכיסאות מתכווננים, מסכים חכמים ומחשבים ניידים. חשיבות רבה ניתנת לנוחות הישיבה בכיתה.



תמונה 3: כיתה בבית ספר יסודי בפילנד

לאור הביקור המעשיר, התרשמנו כי מערכת החינוך בישראל וכן תכנית היל"ה יכולות ללמוד רבות מפילנד. אפשר להצביע על מספר היבטים, בהם: חינוך איכותי ציבורי לכולם (ראייה שוויונית ואוניברסלית), תכנון לטווח ארוך, תהליכי קבלת החלטות על סמך מעורבות של אנשי מקצוע, ניהול פדגוגיה פרו-אקטיביות במעורבות התלמיד, שיתופי פעולה ועידוד ללמידה דרך סקרנות וחקרנות, ושימת לב לעיצוב מרחבי הלמידה כמשרתים את הפדגוגיה. יתרה מזאת, שימת דגש על איכות המורים, הצבת הלמידה במרכז המעשה החינוכי, מתן אוטונומיה למנהלים, למורים ולתלמידים ולבסוף, שימת דגש על ההיבט הרגשי הטמון בטרם-למידה. אנו מקוות מאוד שנוכל לקדם חלק מהדברים הללו בתכנית היל"ה.

לסיכום, הביקור עם המשלחת במערכת החינוך הפינית היווה עבורנו השראה רבה. חזרנו ארצה חדורות חוויה משמעותית ועם ידע חדש. אחד הדברים החשובים שחוינו הוא שאין "כמראה עיניים". למרות המאמרים והספרים שקראנו בנושא, החוויה העוצמתית של התנסות התיאוריה במעשה היא עבורנו חוויה שלא תישכח.

להאיר את הרי החושך - התנהגות אובדנית בקרב בני נוער

עורך ראשי: ד"ר יוסי לוי בלז

עורכים: פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק, ד"ר ירי גביון, ד"ר יוסי לוי בלז ופרופ' אלן אפטר

תל אביב: הוצאת דיונון מבית פרובוק בע"מ (2016), 376 עמודים

סוקר: ד"ר אבשלום אדרת¹



מדי שנה מתאבדים בישראל למעלה מ־500 בני אדם. התאבדות היא סיבת המוות השנייה בקרב מתבגרים בארץ כיום. בעשר השנים האחרונות, לגביהן יש נתונים רשמיים (2004-2013), התאבדו בממוצע 55 בנים ו־12 בנות בגילי 15-24 בכל שנה. מספר ניסיונות ההתאבדות גדול בצורה דרמטית ממספר ההתאבדויות עצמן. בנות מנסות להתאבד יותר, ואילו בנים מתאבדים יותר בפועל. בממוצע, כל שנה נרשמות כ־600 פניות לחדרי מיון עקב ניסיונות התאבדות, כמחציתם מתבגרים (משרד הבריאות, 2016).

נושא כאוב זה מוצג בצורה בהירה ומפורטת בספר "להאיר את הרי החושך" שהעורך הראשי שלו ד"ר יוסי לוי בלז פעיל שנים רבות במניעת אובדנות בכלל ואובדנות צעירים בפרט. המסקנה המרכזית העולה מתוך הספר: אפשר וניתן למנוע התאבדות בקרב מתבגרים.

מתוך קריאת פרקי הספר השונים נחשפים לפני הקורא - איש מקצוע, מטופל או בן משפחה שיקירו התאבד - ממצאי מחקרים, פרשנויות ומסגרות תאורטיות, דרכי טיפול ומידע רב ומגוון בתחום האובדנות, לעתים מפתיע ובלתי ידוע לציבור הרחב. כך למשל, מתברר שרוב המתבגרים האובדניים רוצים לחיות, אך קשה להם מאוד והם אינם מאמינים שיש מוצא ממצבם. חלק גדול מהם גם מביע בתקופה שלפני ההתאבדות רמזים ואיתותי אזהרה על כאבם הנפשי או כוונותיהם.

מסקנה ברורה מאוד שעולה מתוך הספר היא שהבורות הקיימת בתחום האובדנות, ההנחות המוטעות והפרקטיקות השגויות, מנציחות למעשה את התופעה ומונעות, פעמים רבות, הצלת חיים. דוגמה מצוינת לכך היא האמונה הרווחת שדיבור על התאבדות יעודד את המתבגרים להתאבד ו"כניס רעיונות לראש שלהם". המחקר המקיף של מדלן גולד ועמיתיה (Gould et al., 2005) הוכיח כי לשאול מתבגר על אובדנות אינו מעלה סיכון אובדני. להפך, מתבגרים שנשאלו דיווחו על פחות מצוקה. מחקר עדכני יותר אישש בצורה ברורה וחד משמעית מסקנות אלה (Mathias et al., 2012).

הספר ערוך בצורה בהירה ומאוזנת ומקיף ב־19 הפרקים שבו, ששת המדריכים להערכה ולטיפול ושלושת התיאורים של מסגרות סיוע בקהילה, את מכלול ההיבטים התאורטיים, הטיפולים, האפידמיולוגיים והמעשיים של תופעת ההתאבדות אצל מתבגרים. הפרק הפותח של הספר, שנכתב על ידי פרופ' אלן אפטר, פסיכיאטר ילדים ונוער בעל שם עולמי בתחום האובדנות, וד"ר יוסי לוי בלז, העורך הראשי של הספר, עוסק במורכבות ההגדרות של התנהגות אובדנית וסוקר את המאפיינים האפידמיולוגיים של התנהגות אובדנית ושל התאבדות בארץ ובעולם, ובאופן ספציפי אובדנות של צעירים. מתוך מגוון הממצאים המובאים בפרק בולטת העובדה שהתאבדות היא סיבת המוות השנייה בשכיחותה בקרב בנים בני 14-25 והסיבה השלישית בקרב בנות בגילי 15-24.

החלק הראשון של הספר - "להבין את הבלתי מובן, לתפוס את הבלתי נתפס" - מתמקד בסקירה תאורטית של הנושא ובניסיון להבין את ההתנהגות האובדנית של מתבגרים. בחלק זה בולט הפרק "כאב שאינו נותן מנוח" שעוסק בחווית הכאב הנפשי בראי התיאוריה של שניידמן, גדול חוקרי ההתאבדות. החלק השני של הספר - "בין ייאוש לתקווה" - דן בהרחבה בגורמי הסיכון להתאבדות וכולל פרק חשוב - "מילים יכולות להרוג" - שעיקרו דיון בהשפעת התקשורת המסורתית והחדשה על אובדנות בקרב צעירים.

החלק השלישי של הספר - "גשר על מים סוערים" - עוסק בהערכה, בטיפול ובמניעה של התנהגות אובדנית בקרב צעירים. חלק זה כולל פרק מעניין של ד"ר ירי גבעון, פסיכולוגית קלינית מומחית וראש המגמה הקלינית באוניברסיטת בר-אילן, שמתארת את מהות המפגשים עם "אנשים הרוצים למות". החלק הרביעי של הספר - "כאילו לא ירד לבי למרתפים" - עוסק בשארי התאבדות. שניידמן הדגיש כי הבעיה הציבורית הקשה ביותר בהתאבדות היא זו של התמודדות השארים - מיליוני בני אדם הסובלים מחסרונם של אדם קרוב שהתאבד. בחלק זה מרגש במיוחד סיפור האישי של דפני אסף, אם שכולה שבתה דורון התאבדה בגיל 18.5 והיא מתארת בצורה ישירה חודרת לב את מה שעבר עליה לפני ההתאבדות ואחרי והדרך שהיא עושה בהתמודדות עם האסון הקשה.

"קרוב לבית, קרוב ללב" הוא החלק החמישי והאחרון של הספר. הוא עוסק באסטרטגיות ובתכניות למניעת אובדנות של צעירים בישראל וכולל שלושה פרקים מעניינים: האחד על תופעת האובדנות ודרכי ההתמודדות אתה במערכת החינוך בישראל, השני על מניעת התאבדויות בצה"ל, והשלישי הוא תיאור מנקודת מבט אישית של ליאור כרמל, מי שהיה המנהל

הראשון של התכנית הלאומית למניעת התאבדות בישראל. תכנית זו הוצעה בעקבות החלטת ממשלה בנושא בשנת 2013, החלטה שהתאפשרה לאחר מאבק ציבורי רב שנים של עמותת "בשביל החיים" להביא את הנושא לתודעת מקבלי ההחלטות בישראל.

בסוף הספר ניתן למצוא סדרה של מדריכים קצרים וכלים שימושיים שנועדו לענות על שאלות מעשיות ובווערות כגון: כיצד מזחים נער בסיכון? מה לעשות כשפוגשים הודעה אובדנית ברשת? איך על ההורים להתמודד עם ילד שהם חוששים שהוא אובדני? וגם מדריכים שנועדו לשמש מקור ידע ממוקד לנושאים חשובים כגון כיצד לדבר עם מתבגר על אובדנות ואיך לבצע תשאל על רמת הסיכון האובדני במהלך טיפול.

הספר, כשמו כן הוא, מנסה "להאיר את הרי החושך" בנושא ההתנהגות האובדנית בקרב בני נוער: החושך בחברה הישראלית האופף את הנושא הכאוב של אובדנות בכלל, ואובדנות מתבגרים בפרט, חוסם בקרב מקבלי ההחלטות את ההכרה בהתאבדות כתופעה שניתן למנוע אותה תוך שימוש באסטרטגיות מניעה שהוכחו מצילות חיים במדינות אחרות; החושך שבו שרויים צעירים אובדניים שפעמים רבות אינם מבינים שהמצוקה הקשה שלהם אינה חייבת להסתיים בהתאבדות; החושך שבו נמצאים עדיין חלקים רבים בתוך מערכת החינוך בישראל, הפורמלית והבלתי פורמלית, ביחס לדרכי מניעה של אובדנות בני נוער; החושך שבו שרויים גם בני המשפחות שלאחר התאבדות יקיריהם מהווים בעצמם קבוצת סיכון להתאבדות נוספת במשפחה.

עמותת "בשביל החיים", שד"ר יוסי לוי בלז וחלק מכותבי הפרקים בספר הם חברים נאמנים שלה שנים רבות, חרטה על דגלה את המאבק בהתאבדויות בחברה הישראלית ואת התמיכה במשפחות שיקיריהם התאבדו. העמותה, שהוקמה בשנת 2000 על ידי אנשי מקצוע ומשפחות שחוו את הטראומה של התאבדות בן משפחה, כוללת חברים ממשפחות שכולות ואנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש, אשר מתמחים בתחום האובדנות ובמניעתה. העמותה פועלת במספר רב של אפיקים מתוך אמונה כי ניתן לשנות את המצב בתחום זה במדינת ישראל.

הספר "להאיר את הרי החושך" הוא, ללא ספק, נדבך חשוב ביותר בשנוי התודעתי שחייב להתרחש גם בקרב הציבור הרחב וגם בקרב מקבלי החלטות בתחום זה. במהלך עשרות השנים האחרונות הונחו על שולחנו של משרד החינוך תכניות רבות להגברת המודעות של אנשי החינוך והמתבגרים לתופעת האובדנות ולדרכי ההתמודדות על התופעה.

רק בשנים האחרונות החל השירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך (שפ"י), בהכשרת היועצות הבית ספריות והפסיכולוגים החינוכיים ברשויות בנושא זה. הדרך עד להכנסת תכנית חינוכית שבה ידברו באופן ישיר עם התלמידים על התופעה, על הסימנים למצוקה אובדנית ודרכי ההתמודדות אתה, ארוכה, ארוכה מדי. תכנית ייחודית כזאת, שכוללת בסך הכול חמש שעות לימוד והופעה על ידי האיחוד האירופי במשך חמש שנים בעשר מדינות והקיפה כ־11,000 תלמידים, הביאה לתוצאות יוצאות דופן במניעת התאבדויות: ירידה של כ־50% במספר הניסיונות האובדניים של צעירים בתום שנה אחת בלבד של הפעלת התכנית.

התאבדות בקרב בני נוער ניתנת למניעה. כפי שהספר חוזר ומדגיש פעמים אחדות: מותר וחשוב לדבר על מחשבות, התנהגויות או כוונות אובדניות עם מתבגר אשר נמצא במצוקה או בסיכון. חשוב להכיר את גורמי הסיכון, לזהות את גורמי המצוקה, להקשיב למתבגר וכן להפנותו וללוותו לגורמי סיוע ואנשי מקצוע בעת הצורך.

הספר "להאיר את הרי החושך" הוא ספר חשוב שחושף לפני הקורא הישראלי את מכלול גורמי הסיכון, הדילמות ודרכי ההתמודדות עם התופעה הקשה והכואבת של התאבדות צעירים. זהו ספר חובה להורים לבני נוער, שרובם כלל אינם ערים לאפשרות שילדיהם ישקלו לשים קץ לחייהם בזמנים של מצוקה וסערות נפש. הוא גם ספר חובה לאנשי מקצוע ולמטפלים שיביא להבנה עמוקה של התופעה ולהיחשפות לדרכי מניעה וטיפול שהוכחו כאפקטיביים ומצילי חיים.

חבריי ואני בעמותת "בשביל החיים" אופטימיים לגבי האפשרות לצמצום תופעת ההתאבדות בישראל. אני תקווה שהספר ידרבן את אנשי המקצוע ואת מקבלי ההחלטות לפעול בנחישות ובהתמדה להגברת המודעות לנושא ולהפעלת אסטרטגיות מניעה, ובכך להציל חיים של בני נוער רבים.

מקורות

משרד הבריאות (2016). **אובדנות בישראל**. ירושלים: מינהל מידע ומחשוב, משרד הבריאות.

Gould, M.S., Marrocco, F.A., Kleinman M., Thomas, J.G., Motzkoff, K. Cote, J. Davies, M. (2005). Evaluating iatrogenic risk of youth suicide screening programs: A randomized controlled trial. *JAMA*, 293(13), 1635-1643.

Mathias, W.C., Furr, R.M., Sheftall, H.A., Hill-Kapturczak, N., & Dougherty D.M. (2012). What's the harm in asking about suicide ideation? *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42(3), 341-351.

הקרב על המתנדב: גיוס והפעלת בני נוער לשינוי חברתי

מחברים: ד"ר עוזי ששון וד"ר חגי כץ

חיפה: פרדס הוצאה לאור (2016), 117 עמודים.

סוקרת: רונית בר¹



הספר "הקרב על המתנדב" מציע התבוננות חדשנית ופורצת דרך על תופעת ההתנדבות של בני נוער בישראל, התבוננות הנשענת על מחקר שדה ונתמכת בעדויות השזורות לאורך הספר. הספר מתאים לשמש כלי למידה וחקר עבור אנשי מקצוע העוסקים בניהול התנדבות. אנשי אקדמיה, מטפלים ואנשי חינוך, יוכלו להיחשף לחומרים הכתובים בבהירות וברגישות תוך הבהרת העוצמה הנשקפת מהפעולה החברתית של בני הנוער ומתוך האמונה הרבה בכוחם של בני נוער כמובילי שינוי שבולטת בספר.

עמדה זו מתחברת לפעולה שמקדמת ממשלת ישראל בתכנית החינוכית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית-קהילתית". תכנית

זו מאפשרת לכל נער ונערה לקדם יוזמות חינוכיות התנדבותיות, לפתח מנהיגות ולייצר מרחב לנתינה ולהשפעה חברתית, ובמקביל להשקיע בפיתוח אישי ומקצועי של המתנדב (אתר משרד החינוך). תכנית זו משקפת את אחת המגמות הבולטות בעולם ההתנדבות המתייחסת לתפיסה של התנדבות כמאפשרת למתבגר להיחשף לתחומי עשייה מגוונים ואפשרויות לתעסוקה עתידית ולבחון אותן (Cieska & Ratajczak, 2004; The National Youth Agency on behalf of the Department for Education and Skills, 2007).

התפיסה השזורה לאורך הספר מציעה הסתכלות על המציאות המשתנה בעולם ההתנדבות כפי שעלה בעת כינוס של העצרת הכללית של האו"ם, בשנת 2000, שבו זיהו משתתפי העצרת את ההתנדבות כ"מנגנון נוסף בקידומה של אינטגרציה חברתית" והסכימו לגבי הצורך להעלות את המודעות הציבורית לערכה של ההתנדבות ולהזדמנויות הטמונות בה. ההכרה בהתנדבות

1 ראש תחום התנדבות בג'וינט-אשלים ומנהלת מיזם ההתנדבות הישראלי

כתהליך המוביל גם להכלה חברתית, סימנה את תחילתו של המעבר מתפיסת ההתנדבות כפעילות חד-צדדית שבה יש צד נותן וצד מקבל, לתפיסתה כפעילות הדדית, בה כל הלוקחים חלק הם גם נותנים וגם מקבלים (State of the World's Volunteerism Report, 2011).

הרעיון המרכזי העובר כחוט השני בספר הוא חשיבותה ומשמעותה של התנדבות הנוער עבור בני הנוער המשקיעים את זמנם ומרצם בארגונים החברתיים וחשיבותה של תרומתם לחברה הישראלית. נושא זה מתחבר אל פעולה רחבת היקף המתרחשת בישראל בתחום ההתנדבות, בהובלתה של ממשלת ישראל והחברה האזרחית (להלן מיזם ההתנדבות והקמת רשת ההתנדבות הישראלית). אחת ממטרותיה היא הרחבת ההתנדבות לאוכלוסיות המתנדבות פחות (נוער בסיכון, נוער ומבוגרים עם מוגבלות ועוד) וכן פיתוח ידע ומחקר בתחום ההתנדבות והשפעותיה.

החלוקה הברורה **במבנה הספר** מאפשרת לקרוא רק חלק מן הפרקים ללא תלות בחלקים האחרים. בספר שישה פרקים שיפורטו להלן והוא מסתיים בשיטת המחקר וחקרי מקרה. הפרק הראשון עוסק בבני הנוער כמגזר חברתי ובחשיבותה של ההתנדבות, ומאפשר הצצה מרתקת לעולמם של בני הנוער ולסיבות שבגינן הם בוחרים להתנדב. הפרק השני דן בדרכי הפעולה לגיוס מתנדבים ומציג גישות שונות לכך. הפרק השלישי עוסק בהכנת הארגון לעבודה עם נוער מתנדב ובחשיבות הגדרת התפקיד המדויקת עבור הנער והקפדה על מיצוי הזמן שהוא משקיע בארגון בצורה מיטבית. הפרק הרביעי עוסק בגישות פרקטיות להשמת בני נוער ולהנהגתם. הפרק החמישי מתייחס להזדמנויות לצמיחה ומציג את חשיבותה של ההערכה והשיפור המתמיד בעשייה וכן מתייחס להוקרה ולהכרת תודה למתנדבים על פועלם. הפרק השישי מציג התבוננות על סכנות וצרכים שונים במשך הפעלת המתנדב והארגון.

הספר מציג לפני הקורא את השלבים השונים בניהול ובהפעלת מתנדבים, ומדגיש חלקים שונים בהם. שלבים אלו מתוארים במאמרה של חסקי-לוונטל (2008). ניתן ללמוד על שלבים נוספים באמצעות סיפורים, תיאורי מקרה ודוגמאות מהשטח אשר ממחישים לקורא את העושר והגוונים השונים הקיימים במרחב הפעלת המשאב האנושי המתנדב.

תרומתו הייחודית של הספר היא בהעלאת סוגיית האתיקה בניהול והפעלת המתנדבים למודעות, סוגיה חשובה ומשמעותית המשפיעה פעמים רבות על הפעלת מתנדבים בארגון ודרכי הפעולה מולו: "אין לנו מספיק אמצעים כדי לשכור אנשים מקצועיים" (עמוד 53). אמירה מהותית זו מגלמת בתוכה את שאלת החשיבות והמשמעות בהפעלת מתנדבים מול שכירים. כל ארגון חשוב ומשמעותי ישאל על הצורך הארגוני בגיוס ובהפעלת מתנדבים - סוגיה שהספר שם עליה דגש ומציע מחשבה ותובנות על הנושא. בפרק 3 בספר (עמוד 50) נשאלת השאלה "האם מתנדבים בני נוער טובים לארגון?" חשוב שארגונים יערכו דיון עומק להבנת המשמעות והאחריות הרבה שיש בהפעלת בני נוער כמתנדבים ובמסרים החינוכיים והחברתיים החשובים הטמונים בפעולה זו.

עוד שני נושאים חשובים עליהם הכותבים שמים דגש, הם ההערכה והמוסריות. נושא ההערכה (בפרק 5) מונגש לקורא בצורה ברורה וקלה להבנה, המחדדת עבור איש המקצוע את המשמעות העזה שיש להערכה, השפעתה על פעולות חברתיות, העצמתן ובדיקת האימפקט שלהן. הכותבים מציעים לקורא דרכים לביצוע ההערכה ומפרטים אותן תוך הצגת מודל, דוגמאות ושאלות למחשבה.

בפרק 6 החותם את החלק הראשון של הספר, הכותבים מציעים התייחסות לסוגיה חשובה ומשמעותית ביותר עבור אנשי המקצוע: המוסריות בארגון. "ארגון המפעיל בני נוער חייב לפעול באופן מוסרי כדי להפחית את הסכנות שאליהן הם חשופים" (עמוד 83). לארגון המפעיל בני נוער מתנדבים, תפקיד משמעותי בסוציאליזציה של בני הנוער לחברה האזרחית ולחברת המבוגרים המשמעותיים. חשוב שארגון המפעיל בני נוער כמתנדבים ידאג למוסריות יתר, בשל אחריותו הרבה על המסר עמו יוצאים בני הנוער מפעילותם בו.

ציפיות נוספות מארגון הבוחר להפעיל התנדבות נוער הן לאפשר לבני נוער תפקידים אטרקטיביים, מאתגרים ובעלי משמעות, תפקידים עם יכולת קידום מהיר ועם אפשרות לבצע כמה משימות בו זמנית, המשתלבים באורח החיים שלהם תוך שימוש בטכנולוגיה וברשתות החברתיות. בני הנוער מחפשים וזקוקים לגמישות, גיוון וחופש בחירה, וזקוקים למשימות התנדבות מוגדרות על פי תוצאות. הם מחפשים התנדבות יעילה, ללא בירוקרטיה ומצפים למקצועיות. אם לא יהיה להם טוב - הם יקומו וילכו (Hustinx, 2001).

לכן מומלץ לארגונים לפעול על פי מודל ה־FLEXIVOL בניהול מתנדבים והטמעת תרבות של התנדבות: גמישות (Flexibility) - בשעות הפעילות ובמשימות; לגיטימציה (Legitimacy) - להפוך את ההתנדבות לדבר אטרקטיבי ומושך עבור בני הנוער; הנגשת ההתנדבות (Ease of access) - מתן מידע, והרחבת הפעילות המעודדת מעורבות ונגישות למידע על התנדבות, שימוש בטכנולוגיה; חוויות והתנסויות משמעותיות (Experience) - על ההתנדבות להציע הזדמנויות ללמוד מיומנויות חדשות, להתנסות באתגרים חדשים, לבחון אפשרויות שונות של תעסוקה ולצבור ניסיון בתחומי ידע ספציפיים; תמריצים (Incentives) - המלצות, תעודות הסמכה וניסיון מוכר שיוכלו לסייע בהשתלבות בעולם האקדמיה או התעסוקה בעתיד; מגוון אפשרויות (Variety) - חשוב להציע מסלולי התפתחות, ניווד תפקידים וכן להציע גיוון בסוג המחויבות הנדרש, כדי לנסות ולמשוך קהל מגוון ככל האפשר; ניהול המתנדבים (Organization) חייב להיות אפקטיבי, אך בלתי פורמלי, כזה המספק סביבה רגועה שבה בני נוער יוכלו להרגיש רצויים ומוערכים. חשוב להם לזכות בהכרה, ביעוץ ובתמיכה; צחוק והנאה (Laughs) - הצרכים המשמעותיים של בני הנוער לצמיחה אישית אינם באים על חשבון רצונם של בני הנוער ליהנות בהתנדבות. על ההתנדבות להיות מספקת, מהנה וכיפית (מתוך: The Institute for Volunteering Research).

לסיכום, הספר "הקרב על המתנדב" כתוב היטב וטיעוניו מבוססים. הוא מציג הבנה של המרחבים השונים בהם נע עולם ההתנדבות ומותאם למגמות של ההתנדבות החדשה. הגישה המוצגת בספר תוכל להוות בסיס למחקרי המשך שיתמקדו בניית אוכלוסיות נוספות והעמקת ההבנה בהתנדבות הנוער בישראל.

מקורות

אתר מנהל חברה ונוער, משרד החינוך. נדלה מתוך:

<http://edu.gov.il/noar/minhal/departments/social-community/Pages/social-involvement/personal-development.aspx>

חסקי-לונטל, ד' (2007). ניהול מתנדבים כפרופסיה מתגבשת. **ביטחון סוציאלי**, 74, 121-144.

Cieska, B., & Ratajczak, J. (2004). *Report on the survey of participants of EVS projects*. Warsaw: Polish National Agency for the Youth.

Hustinx, L. (2001). Individualization and new styles of youth volunteering: An empirical exploration. *Voluntary Action*, 3(2), 57-76

United Nations Development Programme (2011). *State of the World's Volunteerism Report*. Retrieved from <https://www.unv.org/publications/2011-state-world%E2%80%99s-volunteerism-report-universal-values-global-well-being>

The Institute for What Young People. *What young people want from volunteering* Electronic references. Retrieved from <http://volunteering.com.au/wp-content/uploads/2015/01/What-young-people-want.pdf>

The National Youth Agency on behalf of the Department for Education and Skills (2007). *Young people's volunteering and skills development*. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW103.pdf>

מה עובר לך בראש? מה שצריך לדעת על פסיכולוגיה בגיל ההתבגרות

מחברים: ד"ר עדנה כצנלסון ופרופ' עמירם רביב

תל אביב: מטר (2017), 367 עמודים.

סוקרת: ד"ר רחל ארנון¹



מה חבל שלא קראתי את הספר הזה כשהייתי נערה, שגופה התפתח לאטו. בני דורי ואני התנהלנו בחשכה, ליקטנו פיסות מידע מכאן ומשם, כדי להבין מה קורה לנו ומה עתיד לקרות, ולהקטין את המבוכה שבה היינו. ספר כזה לו היה אז, היה יכול לעזור לנו להכיר ולמקם את עצמנו, לדעת שאנחנו לא חריגים ולהקטין מבוכות, פחדים וחרדות שהיו מנת חלקנו באותם הימים. כך גם אהרון בן ה-13, גיבור ספר הדקדוק הפנימי שכתב הסופר דוד גרוסמן, שגופו מסרב להתבגר. הוא בן 13 אבל נראה כמו בן 9. מחפש ללא הרף ומוצא סימני התבגרות אצל חבריו. סימנים המדגישים עד כמה הוא חריג וגורמים לו סבל בל יתואר. איזו הקלה הוא היה חש לו ידע שיש מקרים, אמנם נדירים, של התבגרות מאוחרת ועוד מעט קט ייכנס גם הוא לעולם המבוגרים.

כל הנושאים שמתבגר רוצה לדעת עליהם נמצאים בספר, מאורגנים בסדר הנכון ובמינון הנכון. השער הראשון של הספר פותח בנושא המהותי ביותר בעיני המתבגר: השינויים הגופניים והתפתחות הזהות. מהפרט, המחברים עוברים לסביבה החברתית והמשפחתית המקיפה את המתבגר ודנים ביחסים המורכבים עם החברים ועם ההורים. השער השלישי עוסק במישור הקוגניטיבי של חשיבה, למידה וזיכרון ולצדו במישור הרגשי. השער הרביעי של הספר דן בבריאות הגוף והנפש והשער החותם מציג את ההקשר של הזמן והמקום: להתבגר בישראל במאה ה-21.

תרומתו הייחודית של הספר, מעבר למידע החשוב, האמין והרלוונטי שבו, היא הדרך שבה מונגש המידע לקורא המתבגר. "מה שצריך לדעת על פסיכולוגיה בגיל ההתבגרות" הוא בראש ובראשונה ספר פסיכולוגיה המציג ממצאי מחקרים קליניים ומחקרים עדכניים ומסביר תהליכים

נפשיים, באופן מעמיק ובשפה ברורה ובהירה תוך הדגשת מושגי מפתח ואזכור מקורות שהמתעניין והרוצה להרחיב יכול לפנות אליהם. בד בבד הוא גם ספר הדרכה וייעוץ. על בסיס התשתית התאורטית המוצקה, מועלות עצות ממוקדות, למשל: "זיהוי התנהגויות המובילות לבעיות חברתיות", "טיפים להעלאת הדימוי העצמי", "עצות לשיפור היחסים עם ההורים", "טכניקות לשיפור הזיכרון" ועוד. השילוב המבורך בין המישור האקדמי למישור המעשי בא לידי ביטוי גם בפורמט החזותי. בתוך הטקסט משולבות "תיבות מושגיות" שבהן מובאים תיאורים של מחקרים מפורסמים כמו גם "סיפורים מחדר הטיפולים" או רשימות של עצות.

ניכר שהספר נכתב על ידי פסיכולוגים בעלי תחושת אחריות, הרואים את המתבגרים לנגד עיניהם ומבקשים לתת להם את מרב התמיכה והעידוד. המידע המובא בספר שזור בנימה אופטימית, רגישה וזהירה. הדברים מתוארים ברוח טובה מתוך רצון לספק פרספקטיבה למתבגרים כאומרים: "אל תיבהלו, אתם בסדר. עוד רבים חווים בעיות דומות לאלו שלכם". כך למשל, מוצע למתבגר הנמצא בסערת רגשות והתחבטויות להיעזר בכתיבה במתכונת של יומן אישי - פתרון פשוט, נחמד ויעיל, שברוב המקרים עשוי להקל ואינו מצריך התערבויות חיצוניות.

עם זאת, המחברים מתייחסים בכובד ראש למצבי סיכון, כמו דיכאון בעקבות דחייה חברתית, קשרים רומנטיים בעייתיים כמו חיזור אליהם, סימנים מדאיגים אצל חבר ועוד. במצבים אלו, טיפול עצמי אינו מספיק ומודגש הצורך בפנייה לעזרה ואף מוצעים מוסדות ציבוריים, עמותות ואתרי אינטרנט שנותנים מענה למצוקות השונות של מתבגרים. ניתן היה לצרף רשימה נפרדת ובולטת של גורמי סיוע כנספח בסוף הספר.

אף שבספר מוצגת סקירה מעמיקה של נושאים מורכבים, המחברים מצליחים לשמור על פורמט ידידותי ולהשתחרר מהכבלים האקדמיים המקובלים. הדבר בולט לא רק באופן אזכור המקורות אלא בעיקר בצירוף לא שגרת של נושאים שבספרות הפסיכולוגית נחשבים כנפרדים, בהיותם קשורים לתאוריות שונות. כדי לתת הסברים כוללים ומעמיקים של מצבים אופייניים למתבגרים, המחברים מצרפים תאוריות וממצאים שבספרות הפסיכולוגית מוצגים בנפרד. כך למשל, התאוריות של דיסוננס קוגניטיבי, התנהגויות לא רציונליות, קוגניציה גופנית ומנגנוני הגנה, מוצגות בכפיפה אחת כי כולן מסבירות מצבים של השפעות לא מודעות.

לטעמי, חסרה בספר התייחסות לתופעת האגוצנטריות של גיל ההתבגרות, שעליה הצביע הפסיכולוג דויד אלקינד. התופעה מסבירה התנהגויות רבות של מתבגרים השקועים בעצמם ומקדישים זמן רב להתבוננות במראם החיצוני, אבל לעתים נשארים בבחינת "שחקנים בלי קהל". האגוצנטריות גם מסבירה מדוע המתבגר עלול להיכנס למצבי סיכון, בנהיגה על הכביש או בקיום יחסי מין, שכן הוא מרגיש מיוחד מאוד, מלווה בתחושה ש"לי זה לא יקרה".

כאמור, הקריאה בספר מלווה באווירה של נינוחות ואופטימיות. המחברים מנסים לשדר למתבגרים מסר שהעולם פתוח, הכול אפשרי, אף פעם לא מאוחר מדי, תמיד אפשר להשקיע מאמצים ולהשתפר. הם ממליצים לאתר נקודות חוזקה - תחומים בהם יש למתבגר יתרון יחסי

- ולהתמקד בהם, אך גם לא להזניח תחומים אחרים. כך למשל, אינטליגנציה אינה כישרון מולד שאינו ניתן לשינוי; אף בתחום זה ניתן להשקיע מאמצים ולהשתפר.

הספר הוא ישראלי מאוד. הדוגמאות המובאות בו נראות מוכרות ונטועות בתרבות הישראלית. הפרק האחרון מוקדש לחוויית ההתבגרות במאה ה-21 בישראל. כצפוי, מושם דגש רב על הגיוס לצבא המייחד את הנוער בארץ לעומת ארצות אחרות. וכאן עולה שאלה מעניינת: האם הגיוס לצבא מסיים את גיל ההתבגרות או דווקא מאפשר לו להימשך? המחברים אינם נותנים תשובה חד-משמעית ומשאירים לקורא להרהר בסוגיה זו.

הספר פונה למתבגרים אך גם הורים ואנשי חינוך יוכלו ללמוד ממנו ולהיעזר בו. הספר נותן בידי מחנכים חומר למחשבה ולהעלאת נושאים משמעותיים לבני הנוער. בגיל זה, לעתים יש צורך ב"את, פתח לו", כי לא תמיד המתבגר יודע לנסח לעצמו את השאלות. כמעט כל פרק בספר עשוי לספק חומר מהותי לשיחת מחנך. כמובן שגם מדריכי נוער יכולים לעשות בו שימוש דומה.

כפי שצוין, בספר בולטת התמה של הגשת עזרה. בין אם, במקרה הטוב, בקשת העזרה באה מהמתבגר, או במצבים המורכבים יותר, המבוגר הקשוב מזהה אותות מצוקה ונחלץ לעזרה. לעתים די בעצה טובה או בהכוונה קלה, ופעמים אחרות כשמדובר במצבי משבר נדרשת היחלצות מסיבית בעזרת מומחים חיצוניים. אך לא פחות חשוב הוא הקשר היומיומי השגרתי עם המתבגר. המידע שבספר עוזר למבוגר המשמעותי לפתח תובנות שיסייעו לו להבין מה עובר על המתבגר, ליצור עמו דיאלוג פורה באווירה רגועה ונעימה המאפשרת התפתחות בריאה.

of the therapy relations are discussed. In addition, dance and movement in the therapy room and the integration of verbal work in movement and dance therapy is briefly discussed. Furthermore, vignettes from clinical work in the individual context and different methods of intervention designed to clarify and illustrate the material presented in the review of literature are provided. Finally, conclusions and implications are discussed.

Keywords: dance movement therapy, children at risk, body in trauma, verbal work in dance movement therapy, games, pleasure of movement

Agency Practices for Youth Social Exclusion

Dr. Gila Amitay, The Max Stern Yezreel Valley College

Schools in the neighborhoods that deal with youth at risk, poverty and social exclusion, are frequently characterized by neglect from the physical perspective and from the professional forces invested in them. On the one hand, teachers in the social and economic peripheral neighborhoods must cope with multiple challenges and on the other hand, they are entitled to professional and emotional accompaniment required in their very demanding work. Consequently, the rate of burnout and turnover among the teachers in these schools is higher than average. Youth who are unable to cope, dropout of the system, end up at alternative schools, lose their faith in the education system and develop a sense of alienation towards it.

A critical approach is presented in this article for working with youth in distress and at-risk, who come to the social service and treatment authorities filled with feelings of alienation and distrust. The critical approach observes the way in which social forces penetrate the social systems and perceives the youth as social agents, who rationally cope with the multiple social barriers they encounter. This approach has resulted in the growth of anti-alienation practices that the youth develop consequent to their experiences in school, including agency practices with the aim of turning the social service users into agents who act from the political awareness of their social position. Several agency practices with examples of implementation in the field are presented.

Keywords: agency practices, social exclusion, critical education and anti-alienation

From the umbilical cord to redemption: A Bibliotherapy group of religious fathers of adolescents who are Off the Derech (Proposal for Group Guidance)

Ofra Grossman, Talpiot Academic College of Education

Off the Derech is a growing phenomenon in recent years. It exists more among the national religious sector, and the population of Off the Derech boys among them is the most. Such an event is a very hard experience for parents. Nonetheless, and despite the prevalence of the phenomenon, it is difficult to find an entity in the national religious community that deals with providing support to parents of OTD sons who left the religious path. With the lack of a solution to this distress, bibliotherapy is proposed in this article as a possible treatment intervention for fathers, who, for diversified reasons, fail to share their emotions. Reading and reviewing texts is part of the sacred routine of the national religious community. Thus bibliotherapy was chosen as the intervention method in this case.

In this article the author surveys the phenomenon and describes theoretical bibliotherapy intervention comprising two encounters based on Koubovi's method for fathers of adolescents in this sector. The intervention is presented in detail, by means of the poem "Scaffolding" by Erez Biton. In deliberating about the poem, the social background and the surroundings of the group, the level of comprehension, the command of linguistics, interest in reading and understanding the world of iconography of metaphors and symbols were taken into account. Furthermore, the similarity between the emotional world of the hero in the poem and the emotional state of the group were also taken into consideration.

Keywords: Bibliotherapy, Off the Derech, national religious sector, intergenerational gaps, group intervention

Dance and movement as a bridge to healing: Dance movement therapy with children and youth at risk

Dr. Orit Sônia Waisman, David Yellin Academic College of Education

Dance movement therapy and its advantages for children and youth at risk are presented in this article. First, in order to demonstrate the clinical benefits of physical movement in the therapy room, the author describes a few vignettes of long-term therapy with Adir, a child who suffered from neglect. After surveying the development of art therapy from within the field of psychoanalysis, she analyzes the case while placing emphasis on game and pleasure from movement in the treatment relations and expands on the place of the body in trauma therapy, and on the main elements of dance movement therapy with the population of children at risk. The second example is a session in the second year of therapy with an adolescent. The simultaneous work with movement is described through this example, and the issues of observing the body movements of youth at risk and their meaning in the context

it and the encouragement of learning processes. School teams who experience psychological safety can provide security to the student in the school and thus contribute to their sense of trust in the team members. Consequently they feel that they are visible, that their needs are recognized and such safety can strengthen their feeling of belonging and their desire to learn. This feeling can contribute to the emotional, social, and functional wellbeing among the children and thus assist in preventing their at-risk behaviors. Despite the little research on the subject, there is evidence in studies that the managers' ability to develop psychological safety among the teams they lead is associated with their attachment style and how it effects their and the team's functioning. During the managers' development program, the managers acquire insights, tools and skills for establishing psychological safety in the teams they lead, in order to create the optimal basis for effective cognitive and social explorative activities.

Keywords: psychological safety, attachment theory, managers, team, training program, secure base

"Society judges us only on the basis of what is different: Dreadlocks, piercing, tattoos"

Photovoice as a method for the empowerment of youth at risk

Dr. Rivka Hillel Lavian, Levinsky College of Education

The goal of the study was to accompany a group of youth at risk in the framework of a weekly photography workshop for a period of six months, which was voluntarily led by the researcher at a youth shelter for at-risk youth. The participants received cameras as a tool that enables them to investigate the surroundings as part of a self-empowerment and social project, and to assess the potential of Photovoice in documenting the personal and social perspective of youth at risk. Photovoice is a method of providing cameras to group members to investigate their surroundings and presents a goal of working towards change as part of personal and social empowerment. The method is based on Freire's (1981) approach, which emphasizes the empowerment process that can develop only within the communities, and on the feminist theories that claim that knowledge is built from social relations.

A qualitative research method which leans toward the radical feminist approach was applied. The research population included seven teenagers (ages 14–18). The research tools comprised photographs taken by the group members, documentation of discussions, the researcher's journal and conversations in closed Facebook groups, which underwent content analysis. The findings show that photography facilitated open discussion on issues that were reflected in the images depicted in the photographs and in their symbolic meaning for the participants. The dominant topics that arose in the discussions included labeling, stigma, intimacy and sexual identity. An opportunity was created for unmediated relations and an experience of visibility, as well as integration with the surroundings and social involvement of the youth in the space surrounding the shelter.

Keywords: Photovoice, empowerment, visibility, youth at risk

The results for the group who studied in the Mabbar classes with reference to all of these aspects were found to be better than those of the group of students with the same scholastic profile who learned in regular classes with strong students.

Keywords: integration and segregation in the education system, Mabbar class, scholastic and occupational ambitions, youth at risk

Implementation of the 'Personalized Services Approach' (P.S.A) in the work with youth at-risk in Israel

Dr. Chaim Lahav, Beit Berl Academic College

This article focuses on the "Personalized Services Approach" (PSA), which evolved in the world of management and marketing over the past decade, and on the question of its implementation in the world of social pedagogy in the framework of services for promoting youth at risk in Israel. The article examines the manifestation of PSA over the years and how its principles are put into practice in the framework of services for the promotion of youth at risk in Israel. This approach places the client of the organization at the center of planning and operation of the "package of services" which he is expected to receive, with the aim of best suiting the package to his needs and inclinations, i.e., "tailoring the suit to the client". The examination of this approach was conducted by means of an initial exploratory study on a sample of managers of units providing services to youth at risk, with the goal of examining their perception of the PSA elements and their translation into practical use. The findings indicate that this issue greatly occupies the unit managers of the services provided to the youth at risk as well as the workers who provide the services. The results show that the appropriate use of the principles of PSA in educational-treatment services for youth at-risk may greatly assist all those involved in this endeavor, with the goal of creating and providing comprehensive, effective and significant services for the complex issues these youth pose. A list of the main elements of the approach that should be maintained and implemented when appropriately and effectively applying this approach in the services for youth at-risk is proffered.

Keywords: social pedagogy services, multi system intervention, personalized services approach, case manager, wraparound model

The Manager as a Secure Base: Managers' training program for the development of psychological safety as a basis for learning, trust and a sense of belonging among team members

Dr. Liron Nathan, Organizational Psychologist

Psychological safety is the sense that a person and a team can experience a new cognitive and social situation without the fear that they will be harmed. The ability of managers to develop psychological safety among team members that they lead can have a significant effect on the efficacy of the team, the cooperation within

In this multi-case study, the common characteristics of the interventions conducted in accordance with the program were examined and their types were characterized. In addition, changes as a result of the program and the factors contributing to the success or delay were investigated. The study was based on data analysis collected from teachers in their classes, before, during and after the intervention and on an analysis of the researcher's journal written during the program. The joint principles of the program focused on the transfer of responsibility to the students, gradual transition from mediation to independence, strengthening motivation and reliance on the strength of the group and the relationship between the teacher and the students. Five types of intervention that concern the scholastic, emotional and social fields were revealed. Significant and extensive changes occurred in the students' functioning in the majority of the interventions; nonetheless evidence of the transfer of skills to other situations was partial. The degree of success of the program was affected by characteristics of the intervention and the environment in which it was implemented. The article examines the significance of the enhancement of self-regulation for students at risk and proposes directions for future research in this field.

Keywords: youth at risk, self-regulation, motivation, intervention programs, assessment study

To be the head of foxes or tail of lions? The contribution of the "Mabar class" to promoting youth at risk

Rinat Arviv-Elyashiv and Ilanit Giladi-Asus, Kibbutzim College of Education

Many education systems throughout the world are concerned with how to promote scholastic and education achievements of youth at risk, including youth from the low socio-economic class, who experience difficulties and have accumulated scholastic failures throughout the years. One of the solutions is to open unique classes for these students. The dilemma of opening such classes stems from the tension that exists between integration and segregation in the education system, and their implications on the students' achievements. The present study focuses on a program to promote youth at risk in the education system in Israel - the Mabar Program (regular matriculation track). This program is designated to assist students, from low socio-economic background who are experiencing difficulties, in completing their high school studies with a matriculation certificate. The study population comprised 100 high school students, where 65 studied in Mabar classes and 35, with similar learning profiles, participated in regular classes. The study examined whether there are differences between the two groups of students with reference to their sense of integration in class and their scholastic and occupational perceptions. The findings indicate that students who participated in the Mabar class perceived their learning achievements as good compared to their peers in the classroom and the level of teaching in the class as high. They even expressed positive feelings with relation to their learning capabilities and empowerment, and many expressed their ambition of acquiring an academic degree and engagement in professional fields in the future.

show any change. In addition, positive correlations were found between the results of the parents who participated in the intervention and the results of their children. These findings support the conclusion that counseling support groups directed at efficient parenting characteristics result in positive outcomes among the parents and indirect positive effects on their children.

Keywords: parents, children, ADHD, group therapy, intervention results

Facing the family – nurturing skills in early childhood through parents: The HORIM Program as an effective intervention model

Dr. Avia Shoham Luz, HORIM (Parents) Institute

Throughout the years the State of Israel has declared the realization of skills and closing the gap between the skills of children of families of different socio-economic backgrounds its first priority. Nonetheless, to date the nurturing efforts in education have not achieved the desired results. One of the possible reasons for this is that the significant efforts made were not directed at the root of the problem – cultivating the home background and specifically nurturing the parents – the most significant and influential figures in a child's life and through them nurturing their children from an early age. Indeed, there are objective difficulties in working with parents. Nonetheless, we have long term experience throughout the years in operating the Nurturing Skills in Early Childhood through the HORIM (parents) program with approximately 15,000 families. This experience has demonstrated that the HORIM Program not only significantly promotes the development of the child, the parents and the entire family, but is also possible and beneficial to the system. The intervention through the HORIM Program, its principles, courses of action as well as the findings of four independent studies that accompanied the work are presented in this article. It also suggests how the experience accumulated can assist in incorporating the approach described in this article in the education, health and welfare systems, locally and regionally, and as part of the existing services.

Keywords: child development, nurturing skills, early childhood, family, parents, coping with poverty, closing the gap, families in distress

Promoting self-regulation and motivation of students at risk: Assessment of an intervention program

Dr. Einat Lichtinger, Oranim Academic College of Education

The aim of this study was to assess an intervention program for the enhancement of self-regulation and motivation of children and youth at risk. The program was implemented by teachers for at-risk students in diverse classes and study groups and 30 performances of the program were assessed. The program has a unique structure which places emphasis on autonomy and involvement of the students in the process.

Establishing a sense of belonging among youth at risk to dropout: An Adlerian based model

Dr. Shlomit Oryan, Oranim Academic College of Education and Guidance
Professions College of the Adler Institute

One of the main factors of risk behaviors and school dropouts among children and youth is the lack of a sense of belonging. Alfred Adler, the founder of Individual Psychology, was one of the first theoreticians to indicate the importance of the sense of belonging and its contribution to an individual's wellbeing. Adler believed that the main educational goal of parents and educators is to establish, a sense of belonging of the child to his circles, which include schools and other educational frameworks. An Adlerian applied model is presented in this paper, which comprises five elements that jointly facilitate a person's sense of belonging: (1) personal attention; (2) sense of merit; (3) personal growth and development; (4) contribution and usefulness; (5) meaning. In addition educational strategies to strengthen the sense of belonging based on the principles of the Adlerian theory are provided. This paper may assist educators, and other professionals who work with schoolchildren and students on the dropout spectrum, in creating a basis that will strengthen their sense of belonging to school and other educational frameworks in which they participate.

Keywords: sense of belonging, Adlerian theory, at-risk children and youth

The contribution of group counseling to parents of children with attention deficit disorders and to their children

Dr. Michal Ziperfal, David Yellin Academic College of Education

Children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) must cope with many emotional, social, behavioral and academic problems. They are at a high risk of developing behavioral problems, substance abuse, juvenile delinquency and dropping out of school. Frequently these children constitute a challenge for their parents, who carry an emotional burden and are under great pressure in their role as parents. This study focuses on the results of group counseling intervention, which aims to support parents of children with ADHD, assist in gaining insight and in making changes in their parenting as well as its indirect effect on the children.

In this qualitative study the results of intervention of an experiment group was compared with the results of a control group. The experimental group comprised 78 parents who participated in an intervention counseling group and their children who did not receive any help or direct treatment. The control group of 78 parents and children did not participate in the intervention or receive any treatment. The parents who participated in the intervention group showed more positive results compared to the parents who did not undergo therapy (the control group) in all measures examined. The children of the parents who participated in the intervention program showed improvement in the emotional and behavioral measures compared to the children of the parents who did not participate in the program, who did not

3.	Young change makers: Recruiting and leading adolescent volunteers	287
	Reviewer: Ronit Bar	
4.	What's going through your head	291
	Reviewer: Dr. Rachel Arnon	

PART TWO | Educational Entrepreneurship

- 1. The Manager as a Secure Base: Managers' training program for the development of psychological safety** 175
Dr. Liron Nathan
- 2. Photovoice as a method for the empowerment of youth at risk** 189
Dr. Rivka Hillel Lavian
- 3. From the umbilical cord to redemption: A Bibliotherapy group of religious fathers of adolescents who are Off the Derech (Proposal for Group Guidance)** 211
Ofra Grossman
- 4. Dance and movement as a bridge to healing: Dance movement therapy with children and youth at risk** 235
Dr. Orit Sônia Waisman
- 5. Agency practices for youth social exclusion** 253
Dr. Gila Amitay

PART THREE | Documentation and Book Reviews

- 1. Familiarity with the Finnish education system: Documentation of a delegation of pedagogical instructors in the HILA (completion of basic education) to Finland program** 277
Dikla Gross Fudor, Ilana Hadas, & Shani Shustial
- 2. Illuminating the mountains of darkness – Suicidal behavior and suicide prevention among adolescence** 283
Reviewer: Dr. Avshalom Aderet

PART ONE | Research Articles and Theoretical Reviews

- 1. Establishing a sense of belonging among youth at risk to dropout: An Adlerian based model** 21

Dr. Shlomit Oryan
- 2. The contribution of group counseling to parents of children with attention deficit disorders and to their children** 39

Dr. Michal Ziperfal
- 3. To be the head of foxes or tail of lions?
The contribution of the "Mabar class" to promoting youth at risk** 69

Dr. Rinat Arviv-Elyashiv and Ilanit Giladi-Asus
- 4. Facing the family – nurturing skills in early childhood through parents:
The HORIM Program as an effective intervention model** 97

Dr. Avia Shoham Luz
- 5. Promoting self-regulation and motivation of students at risk: Assessment of an intervention program** 129

Dr. Einat Lichtinger
- 6. Implementation of the 'Personalized Services Approach' (P.S.A) in the work with youth at-risk in Israel** 155

Dr. Chaim Lahav



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: Dr. Nir Wittenberg

No.20 • February 2018