

פרק 7:

סביבות מייזיות והשפעתן על הרווחה הנפשית של ילדים ובני נוער

המודל האקולוגי מסביר, כאמור בפרק הקודם, היבטים נרחבים של התפתחות הילד והמתבגר. הוא יוצא מנקודת הנחה שחיי הילד מושפעים מכמה סביבות הקשורות ביניהן, ובין כולם מתקיימים יחסים דו-סטריים. סביבת הבית וסביבת בית הספר מקיימות ביניהן יחסים דו-סטריים, וגם הילד עצמו מקיים יחסים דו-סטריים עם כל אחת מהסביבות האלה, משפיע עליהן ומושפע מהן: יחסים בין-אישיים במשפחה יכולים לבוא לידי ביטוי בתפקוד הבית ספרי, והצלחה בבית הספר יכולה להשפיע גם על מערכות יחסים במשפחה. הילד מביא את עצמו לכל אחת מהסביבות הללו. אם אצל הילד נתפסים המשפחה, בית הספר והקהילה כסביבות תומכות ומאפשרות יחסי חיבה, אשר מציבות ציפיות גבוהות לגביו ויוצרות הזדמנויות להשתתפות ולתרומה - קיים סיכוי טוב שהצרכים הרגשיים והקוגניטיביים שלו ייענו והוא יתפתח כהלכה ויחווה רווחה נפשית.

לפי מחקרים, אצל אנשים מבוגרים נסיבות וסביבות הן בעלות השפעה יחסית קטנה על הרווחה הנפשית, כי 50% מהשונות ברווחה הנפשית נקשרים למאפיינים מולדים. מכאן עולה השאלה אם אפשר לגזור מכך גזרה שווה לגבי השפעות הנסיבות והסביבות על ילדים ובני נוער. ארמסטרונג ועמיתיו (Armstrong et al., 2009) טוענים כי התנסויות ויחסים הם המרכיבים המשמעותיים ביותר המשפיעים על התפתחות מיומנויות למידה ותכונות טובות אצל ילדים. לדבריהם, כל אספקט של חיי אנוש, החל ממעגלים חשמליים במוח וכלה ביכולת לגלות אמפתיה, מושפעים על ידי התנסויות ויחסים שהילד חווה. מבחינה זו יחסים חיוביים משפיעים על ההתפתחות הפיזית והנפשית, ולמעשה מסוגלים לשנות תהליכים ביולוגיים ועל ידי כך להביא להעשרת היכולות של הילד. ההשפעה של הקשר עם האם על

התפתחות הילד היא ידע שאין בו חידוש, אך ממחקרים ראשוניים עולה כי לקשר זה יש יכולת לשנות תהליכים ביולוגיים.

אפשר להגיד בוודאות כי אצל ילדים ובני נוער, בהשוואה למבוגרים, יש להקשר הסביבתי ולנסיבות החיים השפעה גבוהה יותר על הרווחה הנפשית. אפשר גם להניח כי בניגוד לאנשים מבוגרים, המושפעים מנסיבות החיים באופן זמני בלבד, השפעה של נסיבות והקשרים על הילד והמתבגר יכולות להיות ארוכות טווח, ולמעשה להשפיע על כל מהלך חייו.

ממצאי מחקרים על הפוטנציאל לשינוי הביולוגי בגיל המוקדם מדגישים את חשיבות התא המשפחתי, ובעיקר את יחסי האם-ילד, על התפתחות הילד ועל הרווחה הנפשית שלו. עם זאת, קיימים מחקרים שהוכיחו כי גם בגיל מאוחר יותר אפשר להתערב ולהשפיע על תכונות ומאפיינים שונים. אחת הדוגמאות הבולטות היא התערבות למניעת דיכאון בגיל בית הספר היסודי באמצעות הקניית סגנון הסבר שונה.

מעבר לתא המשפחתי והשפעתו על התפתחות הילד ועל הרווחה הנפשית שלו, שמה הספרות העדכנית דגש על בית הספר כסביבה משמעותית בעלת השפעה רבה.

פרק זה יסקור את שתי הסביבות האלה, סביבת המשפחה וסביבת בית הספר, ואת השפעתן על התפתחות הרווחה הנפשית של הילד.

המשפחה - סביבה אקולוגית ראשונית

המשפחה היא הסביבה המיידית הראשונה של הילד, ויש לה תפקיד מרכזי בהתפתחותו. האופן שבו הורים מגדלים את ילדם, התפיסות שלהם לגבי הורות, מאפייני ההתייחסות שלהם לילדים והסגנון ההורי שלהם - לכל אלה השפעה רבה על התפתחות הילד ועל הרווחה הנפשית שלו.

מחקרים מן התקופה האחרונה (Armstrong et al., 2009) הראו כי היבטים של חום ותמיכה ביחסי הורים-ילדים הם המנבאים החזקים ביותר לאושר ורווחה נפשית במהלך הילדות וההתבגרות. עוצמת השפעה של מאפייני תמיכה אלה ניכרת גם כאשר הילד או המתבגר חווים מצבי לחץ קשים.

במחקר איכותני (Suldo et al., 2009) נבחנו מאפייני סביבה משפחתית נוספים והקשר שלהם לרווחה נפשית של מתבגרים. מאפיינים

אלה כללו: בית עם תחושת ביטחון ונוחות; אוריה אוהבת המאופיינת על ידי קרבה והרמוניה; תקשורת פתוחה ואמון; מעורבות הורית ופיקוח על פעילות המתבגר; תחושה של חשיבות שמועברת למתבגר; תמיכה של פעילות ותקשורת של המתבגר עם אנשים שמחוץ למשפחה. נראה כי המשפחה הסובבת את הילד - על כל האינטראקציות הבין-אישיות המתנהלות בתוכה - משפיעה על מכלול התוצאות התפתחותיות והאישיותיות של הילד, והללו מתקשרות בחלקן הגדול לרווחה נפשית.

המשך תת-פרק זה יתמקד בבחינת הזיקה בין תיאוריות התקשורת לבין רווחה נפשית, ייסקרו בקצרה סגנונות הורות שונים, הזיקה ביניהם לבין מאפייני רווחה נפשית. בנוסף תבחן השפעת המשפחה על התפתחות תקווה ואמפתיה המעידות על רווחה נפשית.

א. תיאוריות התקשורת ורווחה נפשית

קיים מחקר מועט בלבד על הקורלציות של רווחה נפשית למשתנים אחרים אצל ילדים צעירים. אי אפשר לדובב אותם בגיל כל כך צעיר, ואין אפשרות להשתמש בכלי מדידה של דיווח עצמי.

אחת הקורלציות שנבדקו היא הקשר בין רווחה הנפשית לבין דפוס ההתקשורת שילד מפתח. תיאוריית ההתקשורת אומרת כי על בסיס האינטראקציה החוזרת בין ההורה לילד, מפתח הילד מודל קוגניטיבי פנימי על הנגישות והתמיכה של המטפל, מודל שמשפיע על הרווחה הנפשית שלו. כלומר, החוויות המוקדמות של הילד עם המטפל האחראי מעצבות את המודלים הפנימיים שלו, דהיינו את הציפיות שלו מקשריו העתידיים, את הערכתו העצמית ואת היחס שלו כלפי אחרים. ילד שמרגיש ביטחון בהתקשורת מביא מודל פנימי בטוח גם ליחסים אחרים, הוא מחפש ומצפה לתמיכה, ליחסים מתגמלים עם אחרים, ופועל באופן שיעורר תמיכה כזו אצל אחרים. ההפך הוא אצל ילדים בעלי מודל התקשורת פנימי לא בטוח. אלה מביאים ליחסים חוסר אמון, אינם מצפים לתמיכה והם בסיכון לפיתוח דיכאון, חרדה, כעס וקשיים ביחסים בין-אישיים.

מחקרים רבים הראו כי בשלבי התפתחות מאוחרים ילדים עם יחסי התקשורת בטוחים מגלים יותר רגשות חיוביים ופחות אפקט שלילי מאשר ילדים עם דפוס התקשורת לא בטוח. מחקרים אחרים ארוכי טווח, הראו

תוצאות סותרות. חלקם הראו כי דפוס התקשרות בטוח הפיק רווחה נפשית גבוהה יותר בגיל מאוחר יותר, וחלקם לא הפיקו נתונים ברורים כאלה. המנגנון הסיבתי הקושר בין איכות ההתקשרות המוקדמת לבין רווחה נפשית בהמשך החיים אינו ברור. יש כאן כמה מכניזמים אפשריים: ההשפעה של הטמפרמנט של הילד (האם מדובר באישיות שהיא נירוטית או מוחצנת?), ההמשכיות באיכות הטיפול והסביבה הטיפולית (ככל שיש המשכיות בקשר איכותי - יש יותר השפעה על רווחה נפשית בגיל מאוחר), סגנון ויסות הרגשות של הילד שמשפיע גם הוא על הרווחה הנפשית (הדרך שנבחרת לנהל את הרגשות ולהפחית עוצמות של רגשות שליליים), והאפקט של ביטחון ההתקשרות עצמו באמצעות המודל המופנם. קיימים מחקרים שמוכיחים כל אחת מהאפשרויות הללו. חשוב לציין כי כל האפשרויות יכולות להתקיים זו לצד זו. ייתכן שהרווחה הנפשית של ילד בתקופת גיל מאוחרת יותר לא תגלה ערכים גבוהים, למרות דפוס התקשרות איכותי שהיה לו עם המטפל האחראי, בשל מאפיינים אישיותיים שלו או בשל סגנון ויסות הרגשות שלו. אי אפשר להסיק ממקרה כזה כי דפוס התקשרות איכותי אינו משפיע על רווחה נפשית. מסקנה אחרת יכולה להיות כי יש גורמים מתווכים נוספים שמשפיעים גם הם על הרווחה הנפשית הסובייקטיבית.

לסיכום, יחסי הורה-ילד קשורים לרווחה נפשית סובייקטיבית גם בקרב ילדים וגם בקרב מתבגרים. מידת ההשפעה של יחסי הורה-ילד היא קטנה עד בינונית, כי קיימות השפעות נוספות על הרווחה הנפשית של הילד. דרוש מחקר נוסף שיצביע על המנגנונים העומדים ביסוד הקשר הזה.

ב. סגנונות הורות והשפעתם על התפתחות התנהגות פרו-חברתית ומעורבות בלמידה

מחקר של סולדו (Suldo, 2009) זיהה כמה סגנונות הורות, ובדק את השפעתם על התפתחות הילד: הסגנון האוטוריטרי (שולט ומרוחק); הסגנון המתירני (חס ואינו שם מגבלות); הסגנון האוטוריטיבי (דורש, חם ומעודד את עצמאותו של הילד); והסגנון הלא מעורב (אינו דורש, אינו מגיב, דוחה או מזניח). נראה כי מכל הסגנונות, סגנון ההורה האוטוריטיבי תורם בכל הגילים לפיתוח יכולות חברתיות והתנהגות פרו-חברתית ומעורבות בלמידה. הדגש בגיל הצעיר הוא על הכְּנָה, הצבת גבולות, עידוד וחום, ובגיל

ההתבגרות ידגיש ההורה האוטוריטיטיבי באינטראקציה שלו עם המתבגר גם היבטים של מתן עצמאות.

כמה מחקרים הראו כי סגנון הורות אוטוריטיטיבי (המאופיין בחום, תמיכה ומתן אוטונומיה פסיכולוגית) מהווה מנבא חזק של רווחה נפשית בקרב ילדים בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון, ללא קשר למבנה המשפחה.

ג. הסביבה המשפחתית והתפתחות תקווה

תקווה היא תכונה נלמדת. שניידר (Snyder), שפיתח את תיאוריית התקווה, טוען כי בני אדם לומדים לקוות ולחשוב ולתכנן השגת מטרה בקונטקסט של אנשים אחרים. לגבי הילד הצעיר, הקונטקסט של מטפל המשרה ביטחון והיוצר אמון, הוא קונטקסט חיוני לחשיבת תקווה. כשילדים לומדים שאפשר לבטוח בעתיד ולצפות אותו ושיש קביעות ועקביות ביחסיהם עם הדמות הטיפולית, הם לומדים מהי תקווה. משפחה שיש בה גבולות, עקביות ותמיכה, מסייעת ללמידת חשיבת תקווה. מאפיינים אלה תורמים ליצירת תחושת רצף (יש עבר, יש הווה שבו מתגבשת המטרה ויש עתיד שבו אפשר להשיגה), להתפתחות תחושת ביטחון הקשורה עם הקביעות ועם הצבת הגבולות, ובכך נפתח מרחב לתכנון הדרכים להשגת המטרה. תחושת המסוגלות לביצוע התכנון קשורה לחוויית התמיכה. לעומתם, לילדים שחווים הזנחה פיזית חסר מבוגר שילמד אותם כיצד לחשוב בדרך של תקווה. ההזנחה הורגת את התקווה באופן פסיבי, והתעללות פיזית או מינית הורגת אותה באופן אקטיבי, משום שהמבוגר שיכול לשמש מודל לחשיבת תקווה מכוונת-מטרה הופך לדמות המשרה פחד. הילד לומד כי אי אפשר לסמוך על קשר בין-אישי, ודבר זה מחבל ביכולת שלו להסתכל קדימה בביטחון שהוא יוכל לממש את מטרותיו. גם סיטואציה של מות הורה או פרידה בין הורים עלולה לפגוע בהתפתחות תקינה של תקווה, שכן הילד לומד כי מטרות, לפחות אלה בתחום הבין-אישי, אינן ניתנות למימוש (Snyder, 2002).

ד. הסביבה המשפחתית והתפתחות יכולות חברתיות: אמפתיה והכרת תודה

איכות הקשר הורה-ילד היא גורם מכריע בהבנת התגובות האמפתיות של הילד. קשר המאופיין על ידי ביטחון ורמת קונפליקטים נמוכה עשוי לסייע לילד ליצור תקשורת עם אנשים אחרים. מחקרים הראו כי לילדים בעלי איכות התקשורת טובה עם הוריהם יש נטייה גבוהה יותר לבטא גילויי דאגה כלפי אדם זר והם יותר חברותיים.

בנוסף לאמור לעיל, נמצא כי תגובת אם התואמת את ההקשר, רגישה לילד ומאפשרת, קשורה למידה רבה יותר אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית בגיל הינקות וגם בגיל הילדות המוקדמת. מחקר ארוך טווח שבוצע בנושא זה הראה כי תגובות רגישות של האם לתינוקה ניבאו תגובות שלו למצוקה של אחרים 8 חודשים מאוחר יותר.

היבטים שונים של מחקר על הקשר בין תגובת ההורה לבין התפתחות אמפתיה אצל ילדים התמקדה בטכניקות החינוך, בעיקר באופן שבו הורים מסבירים לילדם את השפעת ההתנהגות שלהם על התגובה הרגשית של הזולת. פרקטיקת חינוך מעין זו נחשבת כמעודדת אמפתיה מכיוון שהיא מאפשרת לילד לראות את פעולותיו מתוך פרספקטיבה של הזולת ומאפשרת להפנים את עמדות ההורה. במקביל, הראה המחקר כי הורים המענישים את ילדיהם - ובעיקר הורים המכים אותם באופן קבוע, משגיחים עליהם באופן צמוד או מונעים מהם פריבילגיות - עלולים לחבל בהתפתחות היכולת האמפתית של ילדיהם.

תיאוריות למידה מדגישות את החשיבות של התנהגות אמפתית של ההורים ואת החיזוקים להתנהגות אמפתית של הילד על התפתחות היכולת האמפתית שלו. התברר כי הורים שנתנו דוגמה להתנהגות אמפתית פיתחו אצל ילדיהם מאותו המגדר התנהגות של רצון לסייע לאדם במצוקה.¹ היכולת לגלות אמפתיה מהווה קטליזטור התפתחותי של היכולת להכיר תודה, שכן היא מאפשרת להעריך את הסיטואציות החברתיות של מתן סיוע. כמו בפיתוח אמפתיה, גם בפיתוח הכרת תודה יש להורים תפקיד תיווך חשוב. כאשר הורים מסבירים לילדם סיטואציה שבה ננקטה פעולה נדיבה

¹ הקטע הנ"ל מהווה סיכום מילולי של תת הפרק Parental Socialization במאמר של Spinrad & Eisenberg (2009).

כלפיהם, הם תורמים לפיתוח הכרת תודה אצל הילד. הכרת תודה אינה מופיעה באופן ספונטני בקרב ילדים, אלא היא תוצאה של תיווך סביבתי. הורים יכולים לפתח הכרת תודה בקרב ילדיהם לא רק על ידי עידוד ילדם להיות מנומס ולהגיד תודה, אלא על ידי הפניית תשומת לבם לכוונות ולמניעים של המעשה הנדיב של הצד השני: "הוא ראה שאתה רוצה כל כך את הצעצוע שלו, אז היה מוכן לוותר עליו כדי שאתה תוכל לשחק בו גם כן. תגיד לו תודה!" (Bono & Froh, 2009).

בית הספר כסביבה בעלת השפעה

בית הספר מהווה סביבה משמעותית בעבור הילד והמתבגר, בשל משך הזמן שבו הם שוהים בין כתליו, בשל המערכות המגוונות של יחסים בין-אישיים המתנהלות בו, ובשל תהליכי הלמידה המתרחשים שם. האינטראקציה הבין-אישית בבית הספר, המתנהלת בין הילד לסביבתו ובין הילד למטלות העומדות בפניו, היא בעלת פוטנציאל מכריע להשפעה על התפתחותו הקוגניטיבית, החברתית והרגשית.

המחקר על רווחה נפשית סובייקטיבית של הילד מעלה שקיים קשר בין החוויה הבית ספרית לבין שביעות רצון כוללת מהחיים. ילדים שאינם שבעי רצון מהחוויה הבית ספרית שלהם מגלים הפרעות בתחומים רבים: בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות, מחשבות אוכדניות, סימפטומים פסיכוסומטיים, דיכאון ושימוש בסמים. ילדים אלה הם גם בעלי הישגים לימודיים נמוכים. ואולם כיוון הסיבתיות עדיין לא הוכח באופן מבוסס במחקר. מעניין לציין כי מתבגרים מדווחים באופן כללי על שביעות רצון נמוכה יותר מבית הספר מאשר ילדים בגיל בית הספר היסודי. קשה לקבוע אם הסיבה לכך היא היכולת של מתבגרים להגדיר ביתר בהירות את מחשבותיהם ורגשותיהם, או שמדובר בתוצאה הקשורה לשלב ההתפתחותי (Baker & Maupin, 2009). תת פרק זה יציג תוצאות מחקר הקושר בין מאפיינים חברתיים-קוגניטיביים-התנהגותיים של תלמידים לבין רווחה נפשית ושביעות רצון כללית. בהמשך הפרק תיבחן התרומה הסביבתית של המורה, קבוצת בני הגיל והמערכת הבית ספרית לפיתוח תקווה, אופטימיות, דימוי עצמי, תחושת מסוגלות אקדמית, חוויית זרימה ומיומנויות חברתיות, שנקשרו, כל אחד בנפרד וכולם יחד, לרווחה נפשית של ילדים ובני נוער.

א. רווחה נפשית ומאפיינים קוגניטיביים, התנהגותיים וחברתיים בבית הספר

אחת השאלות המעניינות במחקר היא מה הקשר בין מאפיינים קוגניטיביים, חברתיים והתנהגותיים שונים של הפרט לבין שביעות הרצון שלו מבית הספר ושביעות הרצון הכללית שלו מחייו? מה משפיע על מה? האם הצלחה בלימודים משפיעה על שביעות רצון מבית הספר והיא משפיעה על שביעות רצון כוללת מהחיים? או שהצלחה בלימודים מתווכת על ידי גורמים אחרים כמו התנהגות או תחושת שייכות? לשאלה זו יש השלכות מעשיות חשובות, שכן תשובה לה יכולה להשפיע על כיווני ההתערבות לקידום רווחה נפשית.

מחקר (Suldo et al., 2008) בקרב 321 תלמידי תיכון בארצות הברית הציב שתי שאלות משנה הנובעות מאותה השאלה: (1) באיזה אופן מתקשרים מאפיינים אקדמיים (הישגים ותפיסות אקדמיות אישיות) לשביעות רצון מהחיים? האם יש כאן השפעה ישירה או עקיפה? (2) מהם המאפיינים הבית-ספריים שהם בעלי אסוציאציה חזקה לרווחה נפשית של מתבגרים?

לצורך המחקר נמדדו המשתנים הבאים: שביעות רצון כוללת מהחיים, עמדות ואמונות כלפי בית הספר, תחושת שייכות לבית הספר, אקלים בית הספר (האקלים כולל: סדר ומשמעת, יחסים בין-אישיים בין התלמידים, יחסי מורה-תלמיד, מעורבות הורים וקשר בין הורים לבית הספר, שוויון בנגישות המשאבים הבית ספריים, ומצב המבנה) שביעות רצון מבית הספר, הישגים לימודיים ובעיות התנהגות בבית הספר.

לשאלת המחקר השנייה היו תוצאות חד משמעיות: היבטים של אקלים בית ספרי משפיעים במישורין על רווחה נפשית. מתוך מכלול ההיבטים של האקלים, יחסי מורים-תלמידים ותקשורת שוטפת של הורים עם בית הספר - הם הממדים החשובים ביותר הקשורים ישירות לרווחה נפשית של התלמידים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים אחרים המגלים קשר בין תמיכת הורים ותמיכת מורים לבין רווחה נפשית.

לגבי שאלת המחקר הראשונה, כיצד מתקשרים מאפיינים אקדמיים לשביעות רצון מהחיים, עולה מן המחקר כי ההשפעה איננה ישירה. אקלים בית הספר ומאפיינים התנהגותיים, כמו השגים לימודיים וציוני התנהגות, וגם מאפיינים קוגניטיביים, כמו תפיסה עצמית אקדמית ותחושת שייכות לבית הספר - כל אלה תורמים לגיבוש תחושת שביעות רצון מבית הספר, והיא משפיעה על שביעות רצון כוללת מהחיים ועל חוויית האושר. תוצאות אלה

עולות בקנה אחד עם תוצאות ממחקרים אחרים שהראו כי יש קשר בין תחושת מסוגלות אקדמית לבין רווחה נפשית. מתוצאות אלה משתמע כי החוויה הבית ספרית מהווה מאפיין חשוב התורם לגיבוש תחושת שביעות רצון מבית הספר. אקלים בית הספר (הכולל את איכות הקשר בין מורים לתלמידים ואיכות הקשר בין הורים לבית הספר) הוא מרכיב המשפיע במישרין על רווחה נפשית וגם על שביעות רצון מבית הספר.

ב. המורה כדמות משמעותית בקונטקסט הבית ספרי

מתוך המחקר הזה וממחקרים רבים אחרים מתבררת החשיבות של תמיכת המורים בתלמידיהם ואיכות התקשורת ביניהם. היבטים בין-אישיים אלה בין המורים לתלמידים משפיעים מאוד על הרווחה הנפשית של התלמידים, על תחושת השייכות שלהם לבית הספר ועל פיתוח התפיסה הלימודית שלהם. תלמידים החווים קשר של תמיכה עם צוות בית הספר מצליחים יותר, הן מבחינה אקדמית והן מבחינה חברתית, ומגלים מוטיבציה לימודית. האופן שבו התלמיד תופס את תמיכת המורה בו מנבאת את מידת העניין שהוא מגלה בשעת הלימוד בכיתה את יכולתו להציב מטרות ואת מידת צייתנותו להוראות. למורים, אם כן, יש השפעה רבה על מידת המעורבות שהתלמידים מגלים בלמידה ובבית הספר ועל הרגשתם (Griffiths et al., 2009).

1. תפיסה עצמית, תפיסה עצמית אקדמית ואופטימיות

תיאוריות ומודלים (Cooley, 1902, Bracken, 1992) המסבירים את תהליך גיבוש התפיסה העצמית, מדגישים כי האופן שבו אנו תופסים את עצמנו מושפע מדעתם של אנשים הנמצאים בסביבתנו. ילדים קשובים מאוד למסר השיפוטי של הזולת לגבי העצמי שלהם. שיפוט זה הופך לעתים לדיבור העצמי שלהם (Purkey, 2000). כך, למשל, אם המורה מעביר מסר (ישיר או עקיף) שתלמיד מסוים הוא בעל יכולת, יש סבירות שמסר זה ישתקף בדיבור העצמי של התלמיד. השתקפות זאת תקפה גם לגבי מסרים שליליים. למורה, כדמות משמעותית בבית הספר, יש אם כן השפעה רבה על האופן שבו כל תלמיד תופס את עצמו. אם אמרנו קודם לכן שתפיסה עצמית בכלל, ותפיסה

עצמית אקדמית בפרט, מתגבשת באמצעות אימוץ סטנדרטים של הערכה (אבסולוטי, משווה ושל העצמי) ונקודות ראות (של העצמי או של אחרים), הרי האופן שבו תופס המורה את התלמיד - יש לו פוטנציאל להשפיע רבות על ההערכה העצמית והאקדמית של התלמיד, מכיוון שהתלמיד רואה היבטים של עצמו משתקפים בעיניו ובהבעותיו של האחר. התפיסה העצמית של הילד (וגם של המבוגר) היא המקור לתחושת המסוגלות שלו וליכולת שלו לזיזם פעולות המכוונות את סביבתו (Bandura, 1997). משום כך יש לאמונתו של המורה ביכולות התלמיד השפעה עמוקה על גיבוש תחושת המסוגלות בכלל, ותחושת המסוגלות האקדמית בפרט. הערותיו של המורה יכולות להעצים את תחושת המסוגלות של התלמיד או לערער אותה. מורה שהוא פחות ביקורתי ופחות שיפוטי, המעודד ונותן חיזוקים, יכול לגרום לילד להאמין ביכולותיו (Bracken, 2009). אין מדובר במתן חיזוקים ושבחים בכל הקשר ובכל תנאי. ביטוי של אמירות ריקות מתוכן שהמורה אינו מאמין בהן, יחטיא את המטרה. ילדים רגישים גם לזיוף, ואמירות שאינן משקפות את המציאות לא יתרמו לשיפור הדימוי העצמי של התלמיד ויפגעו באמינות המורה. כך, למשל, לא יהיה זה נכון להלל ולשבח את היכולת המתמטית של תלמיד אם הוא מתקשה בתחום זה. במקרה שכזה על המורה לעודד ולהציב אתגרים שהתלמיד יכול לעמוד בהם.

מורה שמצליח ליצור בכיתה אווירה לא שיפוטית מקדם גם את המידה שבה תלמידים ירשו לעצמם להרגיש בנוח לבטא את עמדותיהם, לשתף אחרים בחוויותיהם ולהעזיז לענות לשאלות ולהרגיש שייכים. מחקר (Patrick et al., 2007, אצל Griffiths et al., 2009) העלה כי כאשר תלמידים חשו בתמיכה רגשית מהמורים, כאשר הרגישו שהם מסוגלים לשוחח על נושאים לימודיים, וכאשר חוו תמיכה לימודית של חבריהם לכיתה - השתפרו יכולת הלמידה שלהם ותחושת המסוגלות, והן מצידן העמיקו את תחושת המעורבות שלהם בבית הספר.

תגובת המורה להצלחה או לכישלון יכולה לתרום גם לפיתוח האופטימיות של התלמיד. אם הוא מסביר את ההצלחה באמצעות מאמץ ואת הכישלון באמצעות היעדר מאמץ מתאים - הוא יכול להדגים לתלמיד סגנון הסבר שתורם לפיתוח אופטימיות. גם דרכו של המורה להתמודד עם בעיות יכולה לתרום בכיוון זה: מורים המעבירים מסר כי תמיד יש עוד משהו שאפשר לעשות כדי לפתור בעיה - מחזקים את היכולת למצוא אופציות ואלטרנטיבות, ובכך משמשים מודל אופטימי לתלמידיהם.

2. פיתוח יכולות חברתיות

תפיסות המורה את התלמידים וציפיותיו מהם משפיעות, לא רק על גיבוש התפיסה העצמית של התלמיד עצמו, אלא גם על תפיסותיהם של חבריו לכיתה ועל האקלים החברתי בה. תלמידים שמוריהם מחשיבים אותם לאינטליגנטים, נתפסים באופן חיובי גם בעיני חבריהם. יתר על כן, התגובות המילוליות והלא-מילוליות של מורים כלפי תלמידים קשורות לאופן שבו שאר תלמידי הכיתה מתייחסים לתלמידים אלה (Wentzel et al., 2009).

בהקשר זה מעניין לציין מחקר שבדק את הקשר בין פרקטיקת ההוראה של המורה לבין התופעה של תלמידים דחויים (Donohue et al., 2003). המחקר התבצע בקרב 14 כיתות א' בקליפורניה, והשווה בין פרקטיקת הוראה הממוקדת במורה לבין פרקטיקת הוראה הממוקדת בתלמיד (כזאת המתאימה את ההוראה לצרכים של הילד הבודד, מתמקדת בלמידה חווייתית ומדגישה פיתוח של אקלים חברתי חיובי בכיתה). המחקר הזה העלה כי ההתמקדות בתלמיד מפחיתה תופעות של דחייה חברתית. לממצא זה יש כמה הסברים: האחד - שיטת הוראה הממוקדת בתלמיד מגבירה את הסובלנות של התלמידים ליוצאי הדופן בכיתה; השני - ייתכן ששיטה המתייחסת לצרכים של כל תלמיד באופן דיפרנציאלי מעבירה מסר כי כל תלמיד הוא ייחודי ושונה, עניין המחזק את הסובלנות בקרב התלמידים.

ג. השפעתה של קבוצת בני הגיל בקונטקסט הבית ספרי

בתוך המרחב האקולוגי של בית הספר משמשת קבוצת בני הגיל גורם משמעותי לסיפוק צורכי ההתקשרות והשייכות, גורם שיכול לתרום להגברת המוטיבציה, לפיתוח יכולות בין-אישיות ולהגברת שביעות הרצון מבית הספר.

יחסים בין-אישיים בבית הספר נותנים, כאמור, מענה לצורך ההשתייכות של התלמיד, ויש בכך כדי לקדם את תחושת המעורבות שלו. מחקר מצא כי תחושת שייכות ניבאה מעורבות רבה יותר בלמידה בשלבים מאוחרים יותר. כאשר תלמידים מגיעים לחטיבת הביניים, יש לרשת החברתית שלהם תפקיד משמעותי בקביעת עמדותיהם כלפי בית הספר והמוטיבציה שלהם להצלחה. כפי שיחסי חברות הם בעלי ערך חיובי לפרט, דחייה חברתית והצקות

קשורות לתוצאות שליליות. נמצא כי יש קשר שלילי בין דחייה, הצקות ובידוד חברתי לבין התפיסה העצמית של התלמיד, למעורבותו בלמידה ולסיכויי הצלחתו (Griffiths et al., 2009).

קיימים מחקרים רבים המאששים את ההשערה כי הקונטקסט החברתי של הכיתה קשור לשיעור רצון מבית הספר (היסודי ואף חטיבת הביניים). כמה מחקרים העלו כי ילדים שיש להם מספר רב של חברים שאיתם הם מתקיימים יחסים מעמיקים ומשמעותיים, מדווחים על שביעות רצון גבוהה מחייהם. אפשר אולי להסביר זאת בכך שהמספר הגדול של החברים והחברות המעמיקה מעלים את הסיכוי של הפרט לקבל תמיכה חברתית ולהיות מעורב בפעילות חוץ בית ספרית חיובית (Baker, 2009).

מעניין לציין כי מחקרים שנערכו בארצות הברית העלו כי להרכב התלמידים בכיתה יש השלכות על אקלים הכיתה ועל היווצרותם של קשרים בין-אישיים בה. כיתות שאוכלוסייתן מגוונת (מבחינה חברתית, לימודית, מגדרית ואתנית) מקדמות דינמיקה בין-אישית של יצירת קשרים. כיתות הומוגניות, בעיקר כאשר רוב התלמידים בעלי יכולות לימודיות נמוכות, עלולות להיות בעלות השפעה הרסנית על איכות היחסים הבין-אישיים במהלך הזמן.

מעבר לקשר בין הקונטקסט החברתי של הכיתה לבין שביעות רצון מבית הספר, יש חוקרים שרואים את קבוצת בני הגיל כתורמת להתפתחות מסוגלות חברתית. מסוגלות חברתית מוגדרת כמושג הקשור עם תוצאות ברמת הפרט, כמו קיום רפרטואר התנהגויות יעילות, מיומנויות לפתרון בעיות, תפיסה עצמית חיובית, יכולת להשגת מטרות חברתיות ויחסים בין-אישיים חיוביים. קונטקסטים חברתיים כיתתיים ובית ספריים אמורים למלא תפקיד חשוב בהספקת הזדמנויות להתפתחות חברתית בריאה בהגדירם מה יחשב להישג חברתי מתאים. על פי גישה זו קבוצת בני הגיל מסייעת להתפתחות מסוגלות חברתית בכך שהיא מגדירה את המטרות החברתיות הרצויות ואת הציפיות למימושן, היא מעניקה עזרה וסיוע מכוון ללמידה וכמו כן תמיכה רגשית וביטחון רגשי. בהעניקה את כל אלה, קבוצת בני הגיל מאפשרת לפרטים שבתוכה להתפתח חברתית ולימודית (Wentzel et al., 2009).

ד. השפעת מערכת בית הספר

בית הספר כמערכת משפיע אף הוא על היבטים של רווחה נפשית. חזון בית הספר, מדיניותו, האמונות והדעות המשותפות לצוות ההוראה ולעומדים בראשו, האקלים שלו, שיטות הלמידה הנהוגות בו - ההיבטים האלה הם בעלי פוטנציאל השפעה רב על הרווחה הנפשית של התלמידים. בהמשך יסקרו היבטים של אקלים, שיטות למידה, היבטי מדיניות ונקודות מוצא שמשפיעים על הרווחה הנפשית של התלמידים.

1. אקלים

אקלים הוא מושג ברור, לכאורה, אך בעל הגדרות רבות. ארגון הבריאות העולמי (WHO, 2003) הגדיר סביבה בריאה של בית הספר כמאופיינת על ידי יחסים בין-אישיים חמים, שוויון, שיתוף פעולה וקומוניקציה פתוחה. סביבה בריאת אקלים מעין זו חופשייה לחלוטין מכל אלימות, והיא מאפשרת למידה ויצירתיות בקרב התלמידים (Baker 2009).

הגדרה שונה במקצת של אקלים בית ספרי כוללת את הממדים הבאים: סדר ומשמעת (תחושת ביטחון אישי והמידה שבה מצייתים לכללים ולהוראות), יחסים בין-אישיים בין התלמידים, יחסי מורה-תלמיד (הכולל את המסוגלות ואת היחס של המורים), מעורבות הורים (התקשורת בין הבית לבית הספר והתדירות של ביקורי הורים בבית הספר) חלוקת משאבים (המידה שיש נגישות שווה לכל משאבי בית הספר לכל התלמידים) והמבנה של בית הספר (מראה ותחזוקה של המבנה) (Donohue, 2003).

קיימות נקודות ממשק אחדות בין שתי הגדרות אלה, והמשותף ביניהן מתמקד בקיומם של יחסים בין-אישיים חמים בין באי בית הספר. כבר ראינו במחקר שצוטט בתחילת פרק זה כי יחסים בין מורים לתלמידים ומעורבות ההורים בבית הספר היו קשורים ישירות לרווחה נפשית של התלמידים. תוצאות מחקרים אחרים (Baker, 1998, וגם Baker et al., 2007) תומכות בהשערה כי שביעות רצון מבית הספר קשורה למאפייני אקלים.

2. דרכי ההוראה

הקשר בין שיטות הוראה לבין רווחה נפשית הוזכר בתחילת פרק זה. כאמור, תפיסה עצמית חיובית ותפיסה עצמית אקדמית מתגבשות, בין השאר, תוך כדי תהליכי השוואה עם אחרים. לעומתן, שיטת הוראה הממוקדת בתלמיד מעדיפה את ההוראה האינדיבידואלית על פני ההוראה הקבוצתית, ובכך נמנעת מליצור אווירה תחרותית, ותורמת לגיבוש תפיסה עצמית חיובית. כאשר ההוראה מותאמת לתלמידים, סביר להניח כי תלמידים יתמקדו בלמידה ובהתקדמות בהתאם לסטנדרטים הפנימיים שלהם, ובכך תצטמצם ההשוואה החברתית שהם עושים. אי אפשר למנוע מתלמידים להשוות את עצמם לחבריהם לכיתה, בלי קשר לשיטות ההוראה של המורה, אבל בשיטת הוראה יחידנית התלמידים יכולים לבחור ביתר קלות את התלמידים שאליהם ישוו את עצמם.

שיטות הוראה הממוקדות בתלמיד תורמות גם ליצירת חברויות וקשרים בין-אישיים בכיתה. עידוד התלמידים לשוחח זה עם זה, שיתופם בתהליכי קבלת החלטות בהתאם למשימות השונות - פעולות אלו מקדמות קשרים בין-אישיים.

שיטות הוראה שונות ומקצועות לימוד שונים יכולים להפיק מן התלמידים חוויה של זרימה. כזכור, זרימה הוא מצב של מעורבות עמוקה בפעילות מתוך מוטיבציה פנימית, תוך כדי ריכוז, עניין והנאה. הפעולה עצמה מתגמלת ומהווה מטרה בפני עצמה. ההנאה מקורה בתחושת המימוש העצמי שפעולה בעלת המאפיינים האלה מסבה לאדם. לכן חוויה של זרימה היא חלק מהגדרה של רווחה נפשית אאוטימונית. נשאלת השאלה עד כמה מסגרת בית הספר יכולה לספק לתלמידים חוויות של זרימה? שיטת ההוראה הפרונטלית הקונוונציונלית, שבה המורה פעיל, מרצה ולמעשה שולט במתרחש בלמידה, משאירה לתלמידים רק אפשרויות מוגבלות למעורבות אקטיבית. מחקר שבדק את מידת המעורבות של תלמידי תיכון בלמידה ואת ההיקף והנסיבות של חוויית הזרימה שלהם העלה כי תלמידים מבלים כשליש מהזמן בכיתה באופן פסיבי, כמחצית מהזמן הם עסוקים בפעילות שיש בה אקטיביות מסוימת ורק 14% מהזמן הם הקדישו לפעילות אינטראקטיבית, כמו דיונים בכיתה או פעילות קבוצתית. תלמידים דיווחו כי חשו מעורבות גבוהה יותר כאשר היו עסוקים באותן הפעילויות האינטנסיביות. נראה כי פעולות המאופיינות על ידי זרימה ומעורבות מניבות אינטנסיביות של למידה

ותגובה של רגשות חיוביים. זהו שילוב שמקורו לא רק בדרכי הוראה אלא תלוי גם במקצוע הלימוד. למידה של מקצועות שהם פחות אקדמיים (אומנות, חינוך גופני) מאופיינת על ידי למידה אינטנסיבית ורגשות חיוביים. מקצוע לימודי המחשב הוא אחד הדוגמאות יוצאות הדופן של מקצועות אקדמיים המשלב בין שני המאפיינים האלה ומאופיין על ידי זרימה. המסקנה של המחקר היא כי פעילות המשלבת אינטנסיביות של למידה ומסבה הנאה היא הפעילות שתעורר בתלמידים את המעורבות הרבה ביותר. כדי לעורר מעורבות ולאפשר חוויה של זרימה אמורים המורים לא רק לתכנן פעולות שהן מאתגרות ורלוונטיות אלא גם לאפשר לתלמידים להרגיש בשליטה על הלמידה שלהם. לכן שיעורים שיהיו מובנים פחות, בעלי מאפיינים משחוקיים מאתגרים, הכוללים יותר אינטראקציה בין תלמידים עשויים להפיק למידה אינטנסיבית והנאה שהם הבסיס לחוויית הזרימה (Shernoff et al., 2003).

כמה מאפיינים מערכתיים של בתי ספר קשורים בהגברת המעורבות והמוטיבציה הלימודית, ומתקשרים עם חוויה של זרימה. מתוך בחינת המאפיינים של בתי ספר שונים ושל מערכות החינוך בדנמרק, ביפן ובפינלנד עולה כי המאפיינים הבית ספריים המקדמים מעורבות מתוך מוטיבציה פנימית וזרימה, כוללים, בין השאר, שילוב של עצמאות ואוטונומיה, המתבטאת גם בגמישות במערכת הלימודים וביכולת בחירה של התלמידים, פעילויות יצירתיות בלתי מובנות בעלות אופי משחוקי שבהן התלמידים מעורבים מתוך בחירה, ושילוב של פעילויות ספורטיביות ואמנות (Csikszentmihalyi & Shernoff, 2009).

3. חזון, אמונות בסיסיות ומדיניות

החזון והאמונות הבסיסיות המשותפות לצוות בית הספר הן המצע למדיניות שבית הספר מאמץ. כאשר קידומה של רווחה נפשית של התלמידים הוא חלק מחזון בית הספר והאמונות הבסיסיות המשותפות לצוות החינוכי כוללות אמונה ביכולתו של כל תלמיד ללמוד ולהתקדם ואמונה בצוות שיש לו תפקיד משמעותי בתהליך זה. המדיניות שתאומץ אמורה לבטא את החזון ואת האמונות הבסיסיות האלה. מדיניות זו תבטא הן בהדגשת היבטים בין-אישיים כמו קשר מורה-תלמיד, תקשורת ושותפות עם הורים, יישום תוכניות חינוכיות שונות, הן בהדגשת היבטים לימודיים כמו שיטות ההוראה, אופן

הערכת התלמידים, פתיחת הזדמנויות מגוונות להצלחה ועוד, והן בהיבטים ארגוניים כמו קביעת מסגרת למפגשים אישיים, מסגרות לשיתוף התלמידים בהחלטות, יצירת מסגרות לפעילות חוץ בית ספרית ועוד.

סביבות מיידיות והשפעתן על הרווחה הנפשית - סיכום

פרק זה בדק היבטים שונים של שתי סביבות מרכזיות המקיפות את הילד, סביבת המשפחה וסביבת בית הספר. השפעתן על התפתחות הילד חשובה ביותר, וכל ניסיון לתאר את מרכזיותן של סביבות אלה בהקשר של התפתחות הילד, לא תצליח לתאר את מכלול גורמי ההשפעה שלהן עליו.

לסיום פרק זה, אני רוצה להביא ממצאים של מחקר (et al., 2002) Lawrence) שבדק את ההשלכות של תמיכה הורית, מורית וחברתית על התפקוד הבית ספרי של אוכלוסיית תלמידי חטיבות ביניים וחטיבות עליונות. מהמחקר עולה כי רק תמהיל של תמיכת הורים, תמיכת מורים ותמיכת תלמידים מפיק תוצאות חיוביות בכמה ממדים מרכזיים: שביעות רצון גבוהה מבית הספר, מעורבות ומסוגלות עצמית. תמיכת מורים נצפתה במחקר זה כתנאי הכרחי, אך לא מספיק, בהקשר לתוצאות החיוביות שהוזכרו.

על מנת להבין את הקשר בין תמיכה לבין התוצאות החיוביות האלה הועלתה ההשערה כי תמיכה מחזקת את תחושת הביטחון ומצמצמת את תחושת האי-ודאות בקרב מקבליה, ובכך מאפשרת התפתחות של תחושת שליטה. קבלת תמיכה כדרך להתמודדות במצבי לחץ וכמשאב זמין לקבלת סיוע משפיעה גם על התפתחות תגובה רגשית חיובית כלפי בית הספר, וזו בהמשך יכולה להשפיע על תוצרים חיוביים נוספים בתחום הלמידה.

ממחקר אחרון זה וממחקרים רבים אחרים עולה מסקנה בלתי נמנעת על החשיבות של יצירת שותפות של מורה-הורה לצורך הבניית מערכת תמיכה לילד. בה בעת עולה שאלה כיצד מתווכים לתלמידים, בעיקר לתלמידים מתבגרים, את המסר של חשיבות תמיכת המורה, בגלל הנטייה ההתפתחותית לבסס עצמאות ונפרדות בגיל זה.