

זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 9, תשפ"ד

ISSN 2412-2858



זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 9, תשפ"ד 2023



זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 9, תשפ"ד 2023

עורך: ד"ר יוסי יפה

חברי המערכת האקדמית:

ד"ר איתן סימון, מכללת תל-חי

פרופ' דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה

פרופ' ענבר לבקוביץ, מכללת אורנים

ד"ר מיכל שכטר-לרנר, אוניברסיטת חיפה ומכללת תל-חי

ד"ר אסתר סרוסי, מכללת תל-חי ומכללת צפת

פרופ' ענת קידרון, מכללת תל-חי

פרופ' יצחק גילת, המרכז האקדמית לוינסקי-וינגייט

ד"ר יעל גרינשטיין, מכללת תל-חי והאוניברסיטה הפתוחה

עריכת לשון: ענת קלי

ריכוז מערכת: אורנה ריין, הוצאה גלילית

עימוד ועיצוב: נויה קסטוריאנו

נדפס בישראל 2023

ISSN 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה האקדמית תל-חי:

<https://www.telhai.ac.il/node/2359>

© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית תל-חי

מטרות "זמן חינוך"

כתב העת **זמן חינוך**, הוא כתב עת אקדמי המיועד לפיתוח שיח אקדמי ומחקרי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכיות, הוראת דיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה-20, זאת כדי לקדם את הכשרת המהנכים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה-21. תכליתו של כתב העת **זמן חינוך**, היא להוות במת מחקר היוצרת שיח חוקרים ומחנכים והבוחנת את מושגי היסוד של המחשבה והעשייה החינוכית. אנו מזמינים חוקרים, מורים ותלמידי מחקר להגיש מאמרים ועבודות לפרסום ב**זמן חינוך**.

הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים

זמן חינוך יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה. המאמרים שיוגשו לכתב העת יעברו תהליך הערכה קפדני (peer review) על ידי 1-3 סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים, וכן עריכה לשונית מקצועית. להלן תקציר ההנחיות:

- מערכת כתב העת תשקול לפרסם מאמרים שלא פורסמו ו/או לא הוגשו לפרסום בבמה אקדמית אחרת בשפה העברית. לא יוטלו הגבלות על פרסום גרסאות שונות של המאמר בכתבי עת בינלאומיים בשפה האנגלית.
 - יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל שלא יעלה על 8,000 מילים (לרבות תקציר, טבלאות/לוחות ומקורות).
 - המאמר יוגש למערכת כתב העת בפורמט וורד (עם שוליים של כ-2.5 ס"מ מכל צד, ומספור עמודים), ללא פרטי המחברים.
 - על המחבר/ים להגיש את כתב היד בהתאם לכללים המפורטים במדריך הפרסום של APA במהדורתו השישי (APA, 2010). פירוט ההנחיות המרכזיות ממדריך APA עם התייחסות לכתובה בעברית, מפורסמים בישראל על ידי מכון סאלד וניתן למצואם באתר הבית של כתב העת "מגמות".
 - להגשת המאמר יש לצרף קובץ נפרד עם פרטים מזהים של החוקרים (בעברית ובאנגלית), לרבות שיוך אקדמי ופרטי התקשרות.
 - המאמר המוגש יכלול תקציר המאמר בעברית ובאנגלית, לרבות שם המאמר ותאריכים (מילות מפתח) בשתי השפות.
 - לוחות ותרשימים יש לכלול הן בגוף המאמר והן בקובץ נפרד.
 - לתשומת לב החוקרים: מאמרים שיוגשו לזמן חינוך באופן שאינו תואם את ההנחיות הנ"ל יוחזרו למחבריהם ללא שיפוט. הכתובת למשלוח מאמרים: irita@telhai.ac.il
- (המחברים המגישים מאמר לזמן חינוך מתבקשים לעיין גם בהנחיות למחברים המיועדות לגיליון הנוכחי, המופיעות באתר כתב העת").

דבר העורך

קוראים יקרים,

מערכת "זמן חינוך" והעורך גאים להביא בפניכם את גיליון מספר 9. הגיליון הנוכחי מהווה מקבץ אקדמי-מחקרי איכותי ומרגש, המאגד שישה מאמרים בתחומי דעת ומחקר עכשוויים של החינוך והלמידה, הייעוץ והטיפול הסוציאליים-חינוכיים. משימתו של "זמן חינוך", המשתקפת בגיליונותיו האחרונים, הינה לקדם את פרסומם של מחקרים בחינוך שהם מבוססי מתודולוגיות מגוונות ומשולבת שיטות, כחלק מן השאיפה המתמדת שלנו ליצור איזון בין סוגות מחקריות ומתודולוגיות בחינוך ובתחומי דעת משיקים. אנו מודים לכל העושים במלאכה בגיליון זה, החל ממחברי המאמרים, דרך הסוקרים שהתנדבו לתרום ממומחיותם ולספק למערכת חוות דעת מהימנות באשר למאמרים, וכלה בצוות העריכה וההפקה של זמן חינוך בשיתוף "הוצאה גלילית". "זמן חינוך" הינו כתב עת רב תחומי בנושא חינוך, העוסק בתחומים כגון: ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכית, הוראת הדיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת נכלל ברשימת כתבי העת המתוקפים בישראל בעברית ובערבית על-פי מודל התקצוב של מל"ג-ות"ת, ופועל בכפוף לקריטריונים שהאחרון מגדיר ככתב עת אקדמי-שפיט. אנו גאים בכך שהולך ומתבסס מקומו של "זמן חינוך" ככתב עת אקדמי-שפיט חשוב ומוביל בתחום. המאמרים הרואים אור בכתב העת עוברים תהליכי הערכה ובקרה קפדניים בעזרת סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים (Peer-review), זאת לאחר הערכה מקדימה (Pre-screening) של התאמתם לפרסום בכתב העת באמצעות המערכת והעורך. כמו כן, טרם פרסומם עוברים המאמרים עריכת לשון קפדנית על ידי עורכת לשון מוסמכת. בכך מבטיחה מערכת כתב העת כי המאמרים המתפרסמים בו משקפים רמה אקדמית ומחקרית גבוהה ובלתי מתפשרת.

ומה בגיליון התשיעי?

תחום החינוך מתמודד עם אתגרים גדולים שעה שזה מתאים עצמו לתמורות החברתיות והטכנולוגיות הגלובליות, כמו גם למאפיינים הדינמיים והתובעניים של סביבת החיים המאתגרת במדינת ישראל. בתקופה זו של שינויים מהירים ובלתי צפויים בחלקם חייבות דרכי ההוראה, החינוך והטיפול להתעדכן ולהתגמש כל העת, תוך התאמתן למגוון הצרכים המשתנים של התלמידים ושל המערכות שמטרתן לשרת. בגיליון התשיעי של "זמן חינוך" אנו שמחים להציע ערך מוסף צנוע לשיח האקדמי והמקצועי בהקשרים הללו, בדמותם של שישה מחקרים הדנים בנושאים חינוכיים עכשוויים. למאמרים המגוונים המאוגדים בגיליון הנוכחי תרומה משמעותית, במיוחד בעת הזאת, להבנתנו את מגוון האתגרים והאפשרויות בתחומי הלמידה, הייעוץ והטיפול החינוכי במערכת החינוך ומחוצה לה, הן בעתות שגרה והן בעתות משבר. המחקרים הנידונים בהם מציעים נקודות מבט מעניינות ומועילות מבחינה אקדמית וחינוכית, הנשענות על מידע אמפירי המבוסס על שיטות מחקר רב-גוניות.

המחקר הראשון, מחקרים של **עינת שושן-רפאלי ואיל לוי**, מציג אנליזה השוואתית של השפעת מגפת הקורונה על בני נוער על פני מדינות שונות, תוך ניתוחן של פעולות שמטרתן להביא לפיתוח החוסן הלאומי והקהילתי.

המחקר השני בגיליון זה, מחקרם של **דורית אלט ויואב קפשווק**, עוסק ביישום שיטות למידה מבוססות פתרון בעיות עתידיות בהשכלה הגבוהה, באופן ספציפי תוך בחינת השפעתו של רכיב היצירתיות על נכונותם של סטודנטים ערבים ויהודים בישראל להתפייסות עם האחר. המחקר משלב שיטות כמותיות מתקדמות ואיכותניות, וכולל ניתוחי ראיונות עם המשתתפים, המסייעים להבנת דרכי ההתמודדות עם בעיות חברתיות ותרבותיות עתידיות בסביבת ההשכלה הגבוהה בישראל. התובנות העולות מן המחקר בהקשר הזה עשויות לקבל משנה חשיבות על רקע האווירה הרוויה, החשדנית והרגישה, המאפיינת יחסי יהודים-ערבים בחברה הישראלית מאז פרוץ מלחמת השבעה באוקטובר.

מחקרן של **יעל גרינשטיין ושרלי מידז'נסקי**, המופיע במאמר השלישי, עוסק בתפיסות של הורים ומורים לילדים מחוננים בישראל. המאמר עוסק במערכות סביבתיות ובמשאבים הנדרשים לתלמידים אלה, ומציע שיפורים בהתמודדות עם האתגרים הסביבתיים המיוחדים להם. מאמרו החשוב של **ענבר לבקוביץ וחגית נאמני**, מתמקד ביועצים חינוכיים העובדים עם ילדי אסירים, הנתקלים בעבודתם בצורות שונות של סבל רגשי ודילמות מקצועיות. המחקר, המבוסס על הגישה הפנומנולוגית, מצביע על הצורך בהכשרה מתמשכת של היועצים והיעוצות החינוכיים, בתמיכה רגשית עבורם ובעידוד שיתוף פעולה רב מקצועי לשיפור רווחתם הרגשית. מחקרן של **בלהה פריינטה ורוני גז-לנגרמן**, שבמאמר החמישי, דן בחוויותיהם של ילדי גן במהלך מגפת הקורונה ומתמקד בבניית חוסנם הפסיכולוגי אל מול נוכחות המגפה. המחקר עוסק בתהליכים הרגשיים והתפיסתיים של הילדים ומעורר תהליכי חשיבה בינאישית וחברתית, תוך שהוא מציין את הצורך בהתערבות חינוכית לחיזוק החוסן של הילדים.

המאמר השישי, הנועל את הגיליון התשיעי, מדווח על מחקרה המעניין של **סאוסן עוואד**. המחקר בוחן את חוויותיהם של הורי אומנה לאחר קבלת ילד אומנה לביתם והשתלבותו במשפחה, כמו גם את האתגרים החינוכיים שאיתם מתמודדים ההורים. המחקר מצביע על צורך בתמיכה מקצועית רב-מערכתית ובשילוב הגורמים המקצועיים המלווים את תהליך האומנה. המאמר מייחס חשיבות רבה לתמיכה חברתית, מעשית ורגשית למשפחות האומנה ולקשר עם אנשי הצוות החינוכי בבית הספר.

לסיום, אני מזמין אתכם להתעמק בתוכן העשיר והמגוון המצוי בעבודות הכלולות בגיליון זה. המאמרים משקפים מחקר מוביל ועדכני בתחום החינוך ומספקים פרספקטיבות חדשות ומעניינות. הצטרפו אלינו לזמן חינוך, לדיון האקדמי-מדעי ולתרומה למחקר המתרחב והמגוון בתחום החינוך. אנו מקווים שתמצאו תועלת מחקרית וחינוכית בתוכן הגיליון.

בכבוד רב,
ד"ר יוסי יפה - עורך.

על המחברים

(על פי סדר הופעתם במאמרים)

ד"ר עינת שושן-רפאלי עמיתת מחקר באוניברסיטת אריאל. מרצה בחוג לאזרחות ודמוקרטיה ובחוג לחינוך במכללת "אורנים". יועצת ארגונית בתחומי העצמה, חוסן ותהליכי שינוי והתפתחות. הקימה את מרכז החוסן "מגדלורים - הכוונה לחוסן מיטבי", שמעניק שירותי חוסן באמצעות מחקר, הרצאות, סדנאות והשתלמויות שמיועדות לבסס חוסן אישי-קהילתי ומקצועי מיטבי בארגונים עסקיים ובמסגרות ציבוריות, בדגש על מערכת החינוך. בתחומי מחקרה: הערכות לשעת חירום ומשבר בקרב תלמידים ומורים בישראל בתקופת הפוסט קורונה.

ד"ר איל לוי, ראש המחלקה ללימודי מזרח תיכון ומדע המדינה באוניברסיטת אריאל, ועמית מחקר במכון כנרת למחקר קשרי חברה, ביטחון ושלוש ע"ש רא"ל דן שומרון. ספריו ומאמריו עוסקים בניתוח תופעות של פסיכולוגיה פוליטית, כגון אתוסים ונרטיבים מתחרים. כמו כן הוא עורך את כתב העת "חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה". לוי חבר פעיל באגודת חוקרי צבא-חברה בישראל ומשרת למעלה מארבעים שנה כקצין במילואים, בשנים האחרונות - בפקוד העורף.

פרופ' דורית אלט, מרצה וחוקרת בכירה בתחום מיומנויות למידה במאה ה-21, המכללה האקדמית תל חי. תחומי מחקרה: למידה לאורך החיים; פיתוח, יישום והערכה של סביבות למידה בעידן הקונספטואלי.

ד"ר יואב קפשווק, מרצה וחוקר בתחומי יישוב סכסוכים ושלוש. המכללה האקדמית כנרת. תחומי מחקרו: מדע המדינה ויחסים בינלאומיים; יישוב סכסוכים וחינוך לשלוש; צדק מעברי: התמודדות חברות עם עבר טראומטי.

ד"ר יעל גרינשטיין, מרצה בכירה בפקולטה לחינוך במכללה האקדמית תל חי. חוקרת בתחום הסוציולוגיה החינוכית. מחקרה מתמקדים במגדר ובאתניות במקצוע ההוראה ובמנהיגות חינוכית; במעורבות הורים בזירה הביתית ובזירה הבית-ספרית; ובהיבטים גיאוגרפיים, חברתיים וחינוכיים של סביבות פריפריה ומרכז.

ד"ר שירלי מידז'נסקי, חוקרת מרצה בכירה בפקולטה ללימודים מתקדמים ובחוג לחינוך מתמטי, "אורנים" המכללה האקדמית לחינוך, ובתוכנית לתואר שני בחינוך במכללת תל חי. בעלת תואר שלישי מהטכניון, מכון טכנולוגי לישראל. תחומי העניין המחקריים שלה מתמקדים בחינוך מחוננים; מטה-קוגניציה; ויסות עצמי בלמידה; חינוך מדעי; מרחבי למידה חדשניים בחינוך והערכה.

פרופ' ענבר לבקוביץ, פרופ' חבר, הפקולטה ללימודים מתקדמים, "אורנים" המכללה האקדמית לחינוך. פסיכותרפיסטית, בעלת תואר שלישי מהפקולטה לרווחה ובריאות באוניברסיטת חיפה, ופוסט-דוקטורט בעבודה סוציאלית מאוניברסיטת בר אילן. מחקרה מתמקדים במצבי דחק ודרכי התמודדות; מצבי בריאות וחולי; התמודדות עם אבל, אובדן וטראומה.

חגית נאמני, התוכנית לייעוץ חינוכי, "אורנים" המכללה האקדמית לחינוך.

בלהה פריינטה, מרצה בכירה וסגנית ראשת התוכנית לתואר שני בפסיכולוגיה חינוכית. תחומי מחקרה העיקריים הם: חקר ההורות במצבי טראומה ולחץ מתמשך, וחקר פרספקטיבת הילד בגיל הרך ובגיל ההתבגרות במצבי אתגר.

ד"ר רוני גז-לנגרמן, מרצה, רכזת תחום חונכות ביחידה לכניסה להוראה, רכזת תחום פיתוח מנהיגות חינוכית בקרב חברי הקהילה האתיופית ורכזת פדגוגית במרכז להורות ומשפחה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. תחומי מחקר: תקשורת ויחסים בינאישיים; מצבי משבר; חוסן ו-SEL.

ד"ר סאוסן עואד-תאברי, מרצה בפקולטה ללימודים מתקדמים ובפקולטה למדעי החברה והרוח במכללה האקדמית לחינוך "אורנים". בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת הארטפורד, קונקטיקט. מחקרה מתמקדים בתהליכים נפשיים-חברתיים בהקשר החינוכי; דרכי התמודדות ורווחה נפשית בחברה רב-תרבותית.

סדר המאמרים

- 1 בני נוער כסוכני חוסן בזמן שגרה ומשבר
עינת שושן רפאלי ואיל לוי
- 27 תפקיד היצירתיות כמשתנה מתווך בין חשיבת עתיד לבין נכונות להתפייסות
עם האחר בקרב סטודנטים ערבים
דורית אלט ויואב קפשווק
- 55 תלמידים מחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ: משמעותן של מערכות
סביבתיות וזמינותם של משאבים חינוכיים
יעל גרינשטיין, שירלי מידז'נסקי
- 81 תפיסות של יועצים חינוכיים באשר לעולמם של מתבגרים ילדי אסירים
ולעבודתם עימם
ענבר לבקוביץ, חגית נאמני
- 103 חוסן בקרב ילדי הגן בצל מגפת הקורונה
"יש כאלה אפילו שמתים מהקורונה ואני לא רוצה למות מהקורונה"
בלהה פריינטה ורוני גז לנגרמן
- 123 "חלמתי להיות עוגן עבור ילד אחד": חוויות הורי האומנה והתמודדותם
בבית ועם המסגרת החינוכית
סאוסן עואד-תאברי

בני נוער כסוכני חוסן בזמן שגרה ומשבר

עינת שושן רפאלי ואיל לוי

תקציר

מאמר זה מתמקד בבני הנוער, המתגלים כאוכלוסייה מורכבת ומרתקת בהתמודדותה עם אירועי דחק ומשבר בכלל ובתקופת משבר הקורונה בפרט. בתקופת המגפה התערערו מבנים חברתיים מסורתיים והשתנתה כליל תפיסת תפקידם של בני הנוער והצוותים המקצועיים במערכת החינוך. מאמר זה בוחן באופן השוואתי מדינות אשר נתפסות בספרות המחקרית כמדינות בעלות תרבות חברתית קולקטיביסטית (יפן, תאילנד, בנגלדש, אינדונזיה, טאיוואן) וכן מדינות אשר על פי מדדים שונים נחשבות לבעלות תרבות חברתית אינדיווידואליסטית (לואיזיאנה שבארצות הברית, קנדה, ספרד, גרמניה), ולאחר מכן דן במקרה הבוחן הישראלי. המאמר מתמקד בלקחים שניתן להפיק לגבי בני נוער בעקבות גלי הקורונה שפקדו את מדינת ישראל. לצורך כך רואינו שבעה מנהלים ומנהלות של בתי ספר באזורים שונים ברחבי הארץ; מהחינוך היסודי והעל יסודי, ההתיישבותי והעירוני, צעירים וותיקים וממגזרים שונים. המרוויינים שיתפו בחוויות שנחו בו בתי הספר שתחת ניהולם בזמן הסגרים הראשונים של מגפת הקורונה בישראל. המסקנה הנגזרת מן המחקר היא כי הפעלת בני הנוער לטובת הקהילה בזמן חירום היא אחת מן הדרכים הטובות ביותר להתמודדות עם מצבי לחץ ודחק, הן עבור הצעירים הן עבור הקהילה כולה. מבחינה מעשית מציג המאמר דוגמאות להתמודדות מוצלחת עם מצבי לחץ, הלקוחות מהמדינות שנסקרו בו, וכן המלצה לפיתוח פעילות לאומית בשלושה מישורים: (1) הקמת רשות חוסן; (2) עיצוב תוכנית מגירה להתמודדות עם משברים; (3) הכשרת בני הנוער לתפקיד של שגרירי חוסן בקהילה. כאמור, כל אחת מן הפעולות הללו הוכיחה את עצמה בחברות אחרות, ושילוב שלהן עשוי להוביל לתוצאות מיטביות בפיתוח החוסן הלאומי והקהילתי במדינת ישראל.

מילות מפתח: בני נוער, קורונה, התנהגות קהילתית, חוסן קהילתי, שגרירי חוסן

מבוא

עבור בני הנוער גיל ההתבגרות הוא תקופה מורכבת ורגישה, שבה הם חווים התפתחויות פיזיולוגיות ופסיכולוגיות ובה מתעצבים ומתבססים בקרבם הדימוי העצמי וההערכה העצמית. בנוסף מתחוללים שינויים משמעותיים בציפיות המשפחה מהם וכן בציפיות כלל המערכות החברתיות הסובבות אותם. גיל ההתבגרות נחשב לפיכך לתקופת ביניים, שבה היעדר בשלות וחוסר יציבות נפשית מקשים על גיבוש הזהות האישית. השינויים הרבים, הן הפנימיים הן החיצוניים, טומנים בחובם שלל של אתגרים שעמם נדרשים המתבגרים להתמודד (Arnett, 2000; Diگرانados et al., 2016; Sandu et al., 2015; Wen et al., 2023). מחקרים סוציולוגיים רבים עוסקים בתיאוריה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner) שהוצגה כבר בסוף שנות השבעים. לפי תיאוריה זו ישנו קשר בין ארבע תת-מערכות שמשפיעות באופן ישיר ועקיף זו על זו: (1) מערכת המיקרו (micro), שכוללת את היחסים הבין-אישיים של הפרטים בסביבתם הראשונית והיומיומית; (2) מערכת המזו (meso), אשר משלבת שתי מערכות מיקרו או יותר ברמת הפרט; (3) מערכת האקסו (exo), שבה הפרט אינו מעורב במישרין אך יש לה השפעה עליו ועל הסובבים אותו במערכת המיקרו; (4) מערכת המאקרו

(macro), הכוללת מערכות גדולות ברמה המדינית והגלובלית, שמשיפיעות על המערכות בחיי של הפרט (Brechtwald & Prinsein, 2011; Bronfenbrenner, 1979). יש לציין כי המודל של ברונפנברנר, אף על פי שהועלה לראשונה עוד בשנות השבעים, זוכה לעדנה בשנים האחרונות ומשמש מדעני חברה בתחומים שונים, בעיקר בתחומי בריאות הנפש (Erikson et al., 2018; Hertler et al., 2018).

הסביבה החברתית העיקרית של בני הנוער מתקיימת במערכת המיקרו. בית הספר המצוי בקהילה מזמן לנער המתבגר התנסויות, חוויות וקשרים עם בני גילו. לפיכך מסייע בית הספר בעיצוב הזהות האישית והקבוצתית, בביסוס וניהול החוסן האישי והחברתי של הצעירים, ומהווה גורם משמעותי ביותר עבור הפרטים בחברה (Onkarappa, 2021; Salandana, 2013; Valiente et al., 2020).

כפי שבני הנוער הם סוכני חֶבְרוּת, הם יכולים להפוך גם לסוכני חוסן משמעותיים עבור קבוצת השווים שלהם, ועבור יתר הקבוצות בסביבת המיקרו שאליה הם משתייכים (משפחה, קהילה, בית ספר). ככל שבית הספר, הקהילה והמשפחה יטפחו בהם חוסן - על ידי כך שיאפשרו להם התנסויות, יבססו בהם תחושות שייכות ומשמעות מיטיבות, ובעיקר יהפכו אותם לכוח מניע בקהילה המקומית במונחי חוסן - כך הם יהפכו בעתיד למבוגרים אכפתיים, תורמים ובעלי חוסן מיטבי (בן עמי וארהרד, 2017; Lee et al., 2012; Larkins, 2014).

מגפת הקורונה, שפרצה אל חיינו בדצמבר 2019, שיבשה את שגרת החיים שאליה היינו רגילים. המגפה השפיעה על סדר היום הציבורי והאישי של החברה כולה והובילה אותה "לחשב מסלול מחדש". הנער המתבגר לא למד בצורה הקונבנציונאלית, לא נפגש עם חברים ועם בני משפחה והתנתק מהסבים והסבתות, שהם במקרים רבים הדמויות המשמעותיות בחייו. כך החמיץ הצעיר תקופה שיכולה הייתה להיות גדושה בחברויות, באהבות ראשונות ובמגוון ההרפתקאות, המאפיינות את גיל ההתבגרות. תחת זאת חוו בני הנוער בדידות כואבת וניתוק מהחברה (Branquinho et al., 2021; Lehman et al., 2021; Lundstrom, 2022; Waselewski et al., 2020) לאורך ההיסטוריה התמודדו מדינות שונות בעולם עם משברים רבים ואסונות טבע, טרם מגפת הקורונה. מערכות החינוך במדינות אלה פעלו למציאת פתרונות יצירתיים להתנהלות נוכח המשבר שפקד אותן ואת המדינה בכלל (Akram et al., 2012; Gavari-Starkie et al., 2021; Mutarak & Polhisiri, 2013).

חוקרים שונים מסווגים חברות במדינות השונות על פי נטיותיהן התרבותיות, וסיווג בולט הוא חלוקה לחברות אינדיווידואליסטיות לעומת חברות קולקטיביסטיות (Kagitcibasi, 1997; Triandis, 1995). בחברות אינדיווידואליסטיות, לפי מיון זה, מדגישה התרבות אחריות אישית, חופש בחירה וכבוד כלפי דרכו העצמאית של הזולת. חברות קולקטיביסטיות, מנגד, מעלות על נס דווקא את האחידות החברתית ומדגישות את מקומו החשוב של הכלל בחיי הפרט. על פי הבדלים אלה מקיימות החברות השונות סוגים שונים של קהילתיות, דפוסים שונים של התנהגויות אזרחים, וגוונים שונים של תפיסות עולם, המשפיעות על תגובות האנשים - בעיקר בעתות חירום (Abdel-Fattah & Huber, 2003; Hammamura, 2012; LeFebvre & Franke, 2013). חוקרים עורכים מחקרים השוואתיים שעניינם השוני התרבותי-חברתי כדי להבין את ההשלכות ההתנהגותיות של שוני זה (Brewer & Chen, 2007; Markus & Kitayama, 1991). בשנים האחרונות אף פותח מדד

שממייין את החברות, ועל פיו מסתבר באופן די מובהק שחברות מערביות, ובעיקר פרוטסטנטיות, הן אינדיווידואליסטיות יותר באופיין ואילו בקצה הקולקטיביסטי של המנעד מצויות תרבויות המזרח הרחוק (Hofstede, 2011; Hofstede et al., 2010). במחקר המוצג במאמר זה בחרנו, לפיכך, להתמקד במדינות אשר במחקרים השונים משורטטות כמדינות בעלות תרבות חברתית קולקטיביסטית (יפן, תאילנד, בנגלדש, אינדונזיה, טאיוואן) ולשם ההשוואה בחרנו גם מדינות אשר על פי המדדים נחשבות לבעלות תרבות חברתית אינדיווידואליסטית (לואיזיאנה, קנדה, ספרד, גרמניה). על רקע זה, ובממד השוואתי, נבחנו במחקר זה גם את מקרה הבוחן הישראלי.

סקירת אופן הטיפול באירועי דחק במדינות השונות

להלן תיאור האופן שבו התמודדו מדינות שונות עם אירועי דחק, וכן סקירה של פתרונות יצירתיים שהן אימצו במערכת החינוך:

יפן

לאחר מספר אסונות ואירועי משבר לאומיים ביפן (רעידת האדמה בטוקיו בשנת 1923, הפצצות ארצות-הברית בהירושימה ובנגסקי במלחמת העולם השנייה, אסון פוקושימה בשנת 2011) אימצו מקבלי ההחלטות היפניים מספר פתרונות על מנת להתמודד עם אירועי דחק ומשבר בעתיד ובכך לעצב את החוסן הקהילתי והלאומי של התושבים, ובראשם התלמידים במערכת החינוך היפנית (Fujioka & Sakakibara, 2018). לאורך שנים טיפחה יפן בקרב אנשי חינוך ותלמידים גישה של התמודדות עם אירועים מאתגרים, שאותה כינו "חינוך לסיכונים" (Kagawa & Selby, 2012). הם עשו זאת באמצעות שילוב מערכות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. לפי שיטה זאת יש לטפח בקרב התלמידים מגיל צעיר ביותר מיומנויות שיסייעו להם להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם בזמן אסון, תוך לימוד תיאורטי ומעשי של סוגי האסונות. לימוד זה נעשה באמצעות החינוך הפורמלי (Shaw et al., 2021).

להלן מספר פעולות שננקטו במערכת החינוך ביפן להתמודדות עם אירועי משבר ודחק: תחילה נעשה מאמץ לאומי מרוכז לטיפול תרבות שתפחית סיכונים. בהתאם לכך חונכו התלמידים מגיל צעיר למוכנות לאסונות על ידי הטמעת ידע ופיתוח מיומנויות נדרשות בזמן אסון. מודל זה מיושם באמצעות תיאוריה והכשרה מעשית של צוותי ההוראה (Katada & Kanai, 2016). בנוסף הושגו העצמה וחיזוק של ההדדיות בתוך הקהילה באמצעות תרגול אירועי דמה של משברים בכיתות בית הספר. בתרגול זה פועלים התלמידים והצוותים החינוכיים בחשיבה ביקורתית ובעבודה משותפת ומובילים לפתרון בעיות של אירועי משבר שעלולים להתרחש בעתיד, ובכך מקדימים התרגילים תרופה למכה (Katada & Kanai, 2016). נוסף לכך טופח ביפן תחום הפקת הלקחים. לטענת היפנים אסונות מתרחשים כאשר אנשים שוכחים, ולכן לדידם כל עוד אנו בחיים עלינו לשמר את זיכרון האסון, את זיכרון האובדן בנפש וברכוש. כדי לזכור ולא לשכוח מלמדים היפנים את הצוותים החינוכיים ואת התלמידים על אירועים שהתרחשו, ומפיקים מהם לקחים לעתיד (Sakurai & Sato, 2016).

היפנים ראו בזירה הפוליטית תשתית חשובה והכרחית להשפעה על מקבלי ההחלטות ומעצבי המדיניות, ולכן קידמו חקיקת חוק יסוד אשר הגדיר מי המומחים שעליהם יוטל המנדט לפתח

חוסן במדינה. החוק אף התייחס באופן מפורש לאופן שבו ניתן להכשיר מנהיגות חינוכית לחוסן (Cabinet secretariat - Government of Japan, 2018).

כחלק ממכלול הפעילות המתוארת לעיל דאגו היפנים לפיתח כישורי חיים אצל ילדים ובני נוער. טרם אסון פוקושימה הכינו בתי ספר יחודיים ביפן תוכנית לימודים שנקראה "תוכנית אימונים ממוקדת אסון". תוכנית זו כללה כישורי חיים מגוונים שהצוותים החינוכיים טיפחו בתלמידים, למשל: עבודת צוות בזמן אסון, חשיבה עצמאית, יצירתיות, לימוד ההיסטוריה של הצונאמי ואסונות אחרים, וכן ידע כללי בתחום הגיאולוגיה המקומית (Matsuura & Shaw, 2015; Trucker, 2013).

פעולה חשובה נוספת הייתה הפיכת הילדים והנוער לשגרירים משמעותיים בקהילה. היפנים רואים בצעירים גורם רב-עוצמה לטיפוח חוסן חברתי ועל כן הם מגייסים אותם לפעילות קהילתית בהתאם. עוד בזמן שגרה מדריכים בני הנוער את החברים בקהילה ובני המשפחה - ובהם את האחים הצעירים ואחרים בסביבתם הקרובה - בהיבטים שונים של מוכנות לאסון. תפקידם בהדרכות אלה הוא לבסס חוסן מנטלי בסביבתם הקרובה, ובכך הם הופכים לסוכני חוסן בזמן מצוקה לטובת יקיריהם (Matsuura & Shaw, 2015; Trucker, 2013).

תאילנד

בשנת 2004 פקד את תאילנד צונאמי. בעקבות האסון התבססה הגישה, ברחבי תאילנד בכלל ובאי קופיפי שנפגע ישירות בפרט, שילדים ובני נוער שמכירים ויודעים מה תפקידם בזמן אירוע דחק יצלחו את המשבר טוב יותר וחוסנם יהיה גדול יותר. על כן פותח מנגנון קהילתי הקושר בין יחידים על בסיס זהות משותפת וסולידריות חברתית. המאפיינים המייחדים את הקהילה לעומת מעגלי זהות אחרים (דת, לאום, עדה, מעמד) הם מיקומה הגיאוגרפי ואופי הקשרים החברתיים שבה. אלה הם קשרים אינטימיים; הם אישיים, אותנטיים וספונטניים (דהן, 2021). במהלך הצונאמי בשנת 2004 מילאו הילדים תפקידים חשובים בסיוע למשפחות ולקהילות שלהם, ובהמשך תרמו גם לעידוד ההחלמה ולהתאוששות מהאירוע. הילדים סייעו לאוכלוסייה המבוגרת, טיפלו בילדים צעירים מהם, סייעו בניקיונות ובבניית בתים, הפכו למתורגמנים של חברי הקהילה המבוגרים יותר מול אמצעי התקשורת ומול מערכת החינוך המקומית, ובעיקר יצרו מערכות יחסים אותנטיות ומשמעותיות בקרב כלל נפגעי האסון (Mutarak & Pothisiri, 2013).

בנגלדש

בנגלדש מועדת במיוחד לאסונות טבע. לאורך ההיסטוריה היו ציקלונים, שיטפונות קיצוניים, בצורות וגלי קור מנת חלקה של מדינה זו, והשפיעו באופן חריג על אוכלוסייתה, שהיא מן הצפופות בעולם. כל אירוע אסון בבנגלדש משפיע באופן ישיר על עשרות מיליוני בני אדם ובהם ילדים (Sarker et al., 2013), ועל כן הובילו מקבלי ההחלטות מדיניות המשלבת את מערכת החינוך בתוכניות המאבק באיתני הטבע, שמכים בהם בתדירות גבוהה. על פי מדיניות זו קודמה תוכנית פעולה שצופה את האסונות העתידיים בפירוט רב. בתי ספר ברחבי בנגלדש הכינו תוכנית מגירה שכוללת מקומות למידה חלופיים, ארגון מראש של מערך היסעים לבית הספר, היערכות עם חומרי הוראה למקום החדש, ותוכנית חינוך בזמן חירום. בכל בית ספר עומד בראש התוכנית ממונה החירום, שתפקידו לתכלל את האירוע אם יתרחש, ובנוסף לכך יזמה מערכת

החינוך השתלמויות לצוותים החינוכיים. מטרת ההשתלמויות הן קידום למידה של התוכניות הקיימות לשעת חירום ולהכנה למשבר הבא כחלק מחיי השגרה. מערכת החינוך הכשירה את צוותי ההוראה במערך החינוך של הגנים, בתי הספר היסודיים ובתי הספר התיכוניים. כל אחד מהצוותים הוכשר במסגרת ימי עיון, השתלמויות וסדנאות רלוונטיות, על בסיס קבוע ובפיקוח משרד החינוך המקומי (Peek, 2008).

בנוסף קידמו מקבלי ההחלטות בבנגלדש הקצאת תקציבים ייעודיים לתוכניות חוסן במערכת החינוך. בבנגלדש, כמו יפן ותאילנד, הקצתה משאבים ייעודיים לתוכניות שעיקרן היערכות מיטבית של מערכת החינוך למצבי משבר. הם "צבעו" מראש את התקציבים המיועדים לכך ובנו תוכניות בהתאם (Peek, 2008).

משרד החינוך בבנגלדש ביסס את ערך השוויון בהשכלה כזרז להגברת חוסן. לפי תפיסת עולם זו שוויון בהשכלה לכולם, ללא הבדלים בין מעמדות כלכליים ומגדר, יקדם חוסן באופן מיטבי. רבים מתושבי בבנגלדש משתייכים למעמד סוציאקונומי נמוך מאוד, בהיותם כפריים המתגוררים באזורים קשים מבחינה כלכלית וחברתית, ועל כן קובעי המדיניות העלו לראש סולם העדיפויות את קידום ההשכלה לכולם, במידה שווה ובאופן שוויוני (Akram et al., 2012).

טאיוואן

בספטמבר 1999 פגעה רעידת אדמה בטאיוואן. כ־2,400 בני אדם נהרגו ויותר מ-11,000 נפצעו. כ־870 בתי ספר קרסו, ומערכת החינוך התקשתה לחזור לתפקד באופן מלא כתוצאה ממשבר זה. בקרב מקבלי ההחלטות חזרה הטענה שילדים ובני נוער צריכים להיות חשופים לניהול נכון של אסונות כבר בגיל צעיר. על כן בית הספר אחראי לבסס תרבות של הפחתת סיכונים ומניעת אסונות בתוך הקהילה, ובאופן זה הוא מחזק, מבסס ומעצים את החוסן הקהילתי. על פי תפיסת העולם המדריכה את כל תוכניות ההכנה לאסונות בטאיוואן חייבים בתי הספר לעבוד בשיתוף פעולה מלא עם הקהילה; עליהם לבנות תוכניות שתהיינה מבוססות על קורסים, שעיקר תוכנם מניעת משברים. הקורסים מועברים לצוותים חינוכיים ולסטודנטים באקדמיה, כך שאלה יהיו השגרירים בקהילה המקומית (Jieh-Jiuh, 2020; Ministry of Education, 2019).

אינדונזיה

בדצמבר 2004 אירעה באוקיינוס ההודי רעידת אדמה משולבת בצונאמי. תוצאות השילוב היו מהקטלניות ביותר שידעה האנושות בעת המודרנית. מעל 300,000 איש קיפחו את חייהם באסון, ובהם ילדים רבים. אף על פי שלאורך שנים היכו גלי צונאמי באזורים אלה, לא הייתה מוכנות לקראת האסון באף אחד ממוסדות המדינה ואף לא במוסדות החינוך. לאחר התרחשות האסון הנורא החליטו מובילי המדיניות לקדם שני נושאים עיקריים שנוגעים למערכת החינוך וליכולתה לקדם חוסן מיטבי בקרב קהילת החינוך: הראשון הוא הקמת גוף מוסדי ייעודי שנקרא "חינוך לאסונות/משברים". גוף זה מספק חומרי לימוד וידע בנושא אסונות טבע, ובונה מערך של תרבות בטיחות וחוסן רב גילאי. כמו כן מספק גוף זה השתלמויות לצוותי ההוראה. "חינוך לאסונות/משברים" מכין מודל מבוסס קהילה, כלומר מעוצב לפי המאפיינים שלה, ודואג לכך שהמודל הנבחר יוטמע בקרב חברי הקהילה באמצעות הסברה רחבה, הכשרה, חשיפה ואימון של התלמידים. התחום השני שקודם הוא עידוד הגורמים הפעילים

בבניית החוסן. על פי מדיניות זו ניתנים מענקים לארגונים מפתחי חוסן. לפיכך, בתי ספר שפיתחו מודלים לחיזוק החוסן הקהילתי, והובילו יוזמות שעיקרן פיתוח מוכנות לאסון וחיזוק החוסן, קיבלו מענקים כספיים מהמדינה. המדיניות עוררה מוטיבציה בקרב בתי ספר שונים בכל אינדונזיה (CDE, 2011; Rafliana, 2012).

לואיזיאנה - ניו אורלינס

בשנת 2008 הכתה בניו אורלינס סופת ההוריקן "קטרינה", שהייתה הקטלנית ביותר שפקדה את ארה"ב משנת 1928. הסופה גבתה את חייהם של כמעט 2,000 בני אדם. רוב הנספים היו בני מיעוטים ועניים, שלא הצליחו להיחלץ בכוחות עצמם מהתופת. רוב הנפגעים היו ילדים ובני נוער שנותרו ללא מערכת חינוך מתפקדת, ללא קורת גג, וחלקם אף ללא משפחה. לאחר טראומת קטרינה הוקם ביוזמת אוניברסיטת טולין (Tulane) שבלואיזיאנה מאגד חינוכי-מחקרי, ERA - Education Research Alliance, שמטרתו לעקוב אחרי תוצאות האסון ולהיערך לעתיד בהתאם. בעקבות מחקרים שהעלה המאגד החליטו במערכת החינוך בעיר ניו אורלינס להיערך למשברים הבאים באמצעות שני תהליכים: האחד הוא הפקה מדוקדקת של יום שנתי למען הקהילה; מאז אסון קטרינה מציינת העיר ניו אורלינס מדי שנה "יום למען הקהילה" באירוע רחב ממדים. יום זה מאורגן ומנוהל רובו ככולו על ידי בני הנוער בעיר, והתוכן המרכזי שלו מתמקד בהכרת תודה לקהילה באמצעות סיוע ועזרה, תרומה לאוכלוסייה המבוגרת ועשייה אלטרואיסטית משמעותית למען האחר. התהליך השני שהוטמע במערכת החינוך של ניו אורלינס הוא לימוד של כתיבה יצירתית מרפאת. מערכת החינוך בניו אורלינס קידמה את הפעילות היצירתית לאור הבנה שהכתיבה היא כלי מסייע להקלה נפשית בזמן משבר, לחץ וטראומה. לאחר האסון אפשרו הצוותים החינוכיים לתלמידים לכתוב בתחילת כל שיעור באופן חופשי במשך עשר דקות בכדי שיפנו זמן למחשבה, יביעו רגשות, יקשיבו לקשיים וישתפו את חבריהם לכיתה. בהמשך לפעילות זו החלו הצוותים החינוכיים לקיים בכיתות מדי שבוע שיעור קבוע במערכת של "כתיבה מתפתחת", שבה כל שכבת גיל קיבלה קטעי מלל (טקסטים) המותאמים ליכולות הקוגניטיביות שלה. קטעי המלל נלקחו ממחקרים ומכתבות על אודות האסון שפקד את ניו אורלינס בסופה קטרינה. כל התלמידים נתבקשו לקרוא את המאמרים ולאחר מכן להביע את דעתם באופן ביקורתי וחופשי. פעילות זאת העניקה לתלמידים הזדמנות להביע את אשר על ליבם ולהתמודד עם הקשיים שהם חווים, ובכך חיזקה את חוסנם (Barret & Harris, 2015; Bross et al., 2016; Harris & Larsen, 2019).

קנדה

בקנדה קודם החוסן במערכת החינוך באמצעות יוזמות חינוכיות בלתי פורמליות של הילדים ובני הנוער, מתוך הכרה בכך שהתחום הבלתי פורמלי חשוב במיוחד בהתמודדות עם אירועי דחק ובהבניית חוסן מיטבי. לשם כך קודמו יוזמות של עשייה הצומחת מהשטח, מקרב הילדים ובני הנוער. היות שילדים ובני נוער זקוקים לאמצעי חזותי שידבר בשפתם, ולקודים מעולם התרבות שלהם שישבירו להם את משמעות החוסן וההתמודדות עם אסונות, אפשרו מערכות החינוך הבלתי פורמליות לילדים ולנוער להכין סרטונים שישמשו כהסברה להתמודדות עם אירועי דחק ומשבר. כתוצאה מפתרון יצירתי זה הופקו בקנדה סרטונים מותאמים לכל גיל, מינקות ועד גן

חובה. את הסרטונים הפיקו בני הנוער באופן עצמאי, בהנחיה של צוותים בלתי פורמליים. נושא הסרטונים הוא התמודדות עם משברים ואסונות, והם כללו דמויות מעולם התוכן של הילדים, לדוגמה: ציפור שקינה נהרס בזמן סופת ההוריקן ותיאור מאבקה להישרדות. עצם ההכנה של הסרטונים עוררה חשיבה על האסטרטגיות, הדילמות והחלטות שמתקבלות כתוצאה מאסון, וכן לגבי האופן שבו ניתן להתכונן אליו (Wachtendorf et al., 2008).

ספרד

בספרד זימן משבר הקורונה מרחב למידה נוסף למרחב המסורתי, והוא המרחב הטיפולי. במרחב זה העניקו צוותי החינוך וההוראה תוספת משמעותית ללמידה הרגילה והנורמטיבית בבתי הספר, ושיפרו את הביצועים הלימודיים של תלמידיהם באופן ניכר. הלכה למעשה התווספו למערכת הלימודים של התלמידים שעות שכללו שיעורי יוגה, מדיטציה וקשיבות (mindfulness). תחומים אלה פיתחו בקרב התלמידים תחושה של אחריות ומשמעות, פסיכולוגיה חיובית והכרת תודה. בנוסף לכך הגבירו השיעורים האלה את אושרם של התלמידים ואת תחושת הרווחה שלהם בכך שאפשרו להם באמצעות הנחיות מתאימות להכיר את עצמם, להיות מודעים לעצמם ולהתפנות לרגשותיהם. באופן זה הגבירו צוותי החינוך את החוסן האישי והקהילתי במסגרת הבית ספרית (Sanchez et al., 2021).

גרמניה

גרמניה ידועה כמדינה שסובלת מהצפות קשות לאורך השנים. ההצפות נגרמות משינויים אקולוגיים עולמיים ומקומיים. על כן קידמה מערכת החינוך מיזם המאפשר למידת שטח באמצעות הקמת בית ספר שדה. בית ספר השדה הוקם על מנת לייצר סביבת לימודים מעוררת השראה, שבה מתקיימת יצירה משותפת של הלומדים. תוכנית הלימודים התבססה על המשגה אקולוגית אזרחית שבמסגרתה יצרו התלמידים ידע משותף וחקרו פעולות שעיקרן טיפול בשיטפונות ובאסונות טבע מקומיים. קורסי הלימוד בבית הספר, שהתקיימו בשטח, תרגלו ניהול משאבים, סוגיות בהנדסה עירונית, הדמיית שינויי אקלים, ניהול סיכונים והגנה מפני הצפות עירוניות. בהמשך, לאחר שנושאים אלה נלמדו, יישמו התלמידים גישות לפתרון בעיות בכדי לחזק ולבסס את החוסן בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט (Holden et al., 2019). לסיכום סקירה השוואתית זו מובאת להלן טבלה 1, המסכמת את הפעולות שנקטו מערכת החינוך במדינות השונות לקידום החוסן.

טבלה מס' 1:

טבלה מסכמת - פעולות מקדמות חוסן של מערכות החינוך במדינות השונות

חברות אינדוידואליסטיות				חברות קולקטיביסטיות					התמה/פעילות לחיזוק החוסן
גרמניה	ספרד	קנדה	לואיזיאנה	אינדונזיה	טיוואן	בנגלדש	תאילנד	יפן	
+	-	-	-	-	-	-	-	+	חינוך לסיכונים
-	-	-	-	-	-	-	-	+	מאמץ לאומי מרוכז
+	-	-	-	+	-	-	-	+	הפקת לקחים
-	-	-	-	+	-	-	-	+	השפעה על מקבלי ההחלטות ומקדמי המדיניות
+	-	-	-	+	-	-	-	+	פיתוח כישורי חיים
-	-	-	+	-	+	-	+	+	יום שנתי למען קהילה
-	-	-	+	-	-	-	-	-	כתיבה יצירתית מרפאה
+	-	-	-	-	-	-	+	-	טיפול רוח ניצחון בקהילה
-	+	+	-	+	-	-	-	-	יזמות חינוכית בלתי פורמליות
+	-	-	-	+	-	+	-	-	לצפות את העתיד
-	-	-	-	+	-	+	-	-	השתלמויות והכשרה לצוותים
-	-	-	-	+	-	+	-	-	תקציבים יעודים לתוכניות חוסן בחינוך
-	-	-	-	-	-	+	-	-	השכלה שווה לכל
+	-	-	-	+	-	+	-	+	גוף יעודי - חינוך לאסונות
+	+	-	-	-	+	-	-	+	חינוך למניעת משברים

סקירת הטיפול באירועי דחק במדינת ישראל - מקרה הבוחן של מגפת הקורונה

בבואנו לדון במקרה הבוחן הישראלי חשוב לזכור כי באופן כללי תוצאות ההערכות התקופתיות של חוסן לאומי וחוסן קהילתי, הנוגעות לכלל החברה בארץ, מדרגות את החברה הישראלית במקום גבוה (בן דור, 2018; זיגדון ולוין, 2020; קמחי ואחרים, 2018).

במחקר איכותני זה נלקחה דגימה מכוונת (purposive sampling); כלומר, בחירת המרואיינים לא הייתה אקראית. הדגימה המכוונת נבחרה על פי מכסה (quota sampling); דהיינו, המרואיינים והתכונות שעל פיהן נבחרו נקבעו בהחלטת החוקרים. איתור המרואיינים נעשה על פי מבחן ההכלה (inclusion criteria), שמשמעו איסוף קבוצת נשאלים השונים זה מזה בתכונותיהם אך המשותף להם הוא חוויה הקשורה לתופעה הנחקרת (Gentles et al., 2015; Lopez & Whitehead, 2013; Morse, 2015; Moser & Korstjens, 2018; Tracy, 2020). לפיכך רואיינו שבעה מנהלים ומנהלות בתי ספר מאזורים שונים בישראל; מהפריפריה והמרכז, מהמגזר היהודי והערבי, מהחינוך ההתיישבותי והעירוני, צעירים וותיקים, מנהלים בבתי ספר תיכוניים ויסודיים, כך שהמנהלים והמנהלות שנבחרו ייצגו מגוון גדול של מגזרים, גילים, יישובים, ותכונות נוספות אשר מבחינות בין בתי ספר ובין אוכלוסיותיהם. על מנת להקשיב לרחשים מהשטח לאחר הסגרים הראשונים שהוטלו בישראל כתוצאה ממגפת הקורונה חשוב היה לשים דגש על בחירה הטרוגנית של המרואיינים. כל קבוצה חברתית התנהלה בדרך מעט שונה, וחשוב היה לאפשר לשונות זו לבוא לידי ביטוי במחקר הנוכחי.

המחקר התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים עם המנהלים והמנהלות של בתי הספר. כאמור, מספר המרואיינים וזהותם נקבעו כך שייצגו את סוגי בתי הספר השונים ואת ההון האנושי המגוון במערכת החינוך בישראל. סוגיית מספר המרואיינים העסיקה את החוקרים בשלב התכנון, שכן שאלת גודל המדגם איננה זרה לשיח המתודולוגי הקיים בין חוקרים איכותניים; המחשבה המסדרת במחקר כמותני שואפת להיתכנות סטטיסטית ואילו הרעיון המוביל את החוקר האיכותני הוא עושר המידע שאותו יוכל לאסוף. על פי חוקרים רבים, המתמחים בשיטת המחקר שבה נקטנו, עדיף להתמקד בנבדקים בודדים כדי להעמיק בחקר התופעה (Blaikie, 2018; Francis et al., 2010; Morse, 2015).

הריאיון פותח בהתבסס על סקירת הספרות המקצועית, ובהסתמך על ניסיונם של החוקרים בתחום מחקרי החוסן ועל היכרותם האישית עם מערכת החינוך בישראל, לפני ובזמן מגפת הקורונה. יש לציין כי גישה מתודולוגית זו מאפיינת מחקרים בתחום החינוך בעולם כולו ובפרט בחקר ניסיונם של מורים (Barkhuizen, 2021; Hong & Cross Francis, 2020).

החוקרים גיבשו את רשימת המרואיינים לאחר שפנו באופן אישי לכל אחד מהם וקיבלו את אישורם להשתתף במחקר. הראיונות נערכו בין חודש יולי 2022 לחודש אוקטובר 2022. כל ריאיון נמשך 60 עד 90 דקות והתנהל פנים מול פנים במשרדי המנהלים והמנהלות. לאחר סיום הראיונות נערך ניתוח תוכן על ידי החוקרים לאיתור תמות מרכזיות. כך גילו החוקרים דפוסים חוזרים בתשובות ובאמירות המרואיינים, המשקפות את תפיסתם בנושא התמודדות מערכת החינוך עם משבר הקורונה בישראל.

מתוך הראיונות עם המנהלים עלו חמש תמות עיקריות:

1. תגובת המנהלים, צוותי החינוך וההוראה והתלמידים להלם הראשוני של משבר הקורונה בזמן הסגר הראשון, במרץ 2020.
2. קיומה של תוכנית מגירה מבוססת ומאורגנת טרם אירוע מגפת הקורונה.
3. רכישת שפת חוסן לפני, בזמן ולאחר מגפת הקורונה.
4. מצוקות של צוותי החינוך וההוראה והתלמידים בזמן המגפה.
5. תובנות חינוכיות מתקופת הקורונה בתחום החינוכי-לימודי-חברתי, ששימרו בבית הספר.

התמות שעלו מתוך הראיונות נגזרו מתשובות המנהלים, שתיארו את האירועים שחוו במהלך מגפת הקורונה במערכת הבית ספרית שבראשה הם עומדים. המנהלים תיארו תחושות, פירוט קשיים, ושחזרו את התגובות לאירוע ואת הפעולות שנקטו. הממצאים שעלו מציגים תמונה שיש בה גם כדי להדאיג וגם כדי לעודד. מצד אחד ניכרים הקושי, הבלבול וחוסר הסדר שפקדו את מערכת החינוך, ומצד שני ראוי לציין גם את ניסיונות ההתמודדות, את המאבק להישרדות ואת הלמידה. מעל לכל ניתן לראות כי תקופת המשבר הותירה אחריה תובנות שהעשירו את המערכת. להלן דוגמאות להתבטאויות מהראיונות, מסווגות לחמשת התמות השונות:

תמה ראשונה: התגובה להלם הראשוני בזמן הסגר הראשון, מרץ 2020

זיוה (שם בדוי) היא רכזת פדגוגית בבית ספר תיכון, מורה לספרות ואזרחות בחטיבה עליונה, בעלת ותק של 30 שנים במערכת החינוך ועובדת בבית ספר בצפון הארץ, בת 50. זיוה תיארה את ההלם שאפף את הצוותים ביום הראשון ללמידה מרחוק, במרץ 2020. היא תיארה את חוסר ההיערכות של הצוותים החינוכיים המקצועיים, ואף את היעדר היכולת הטכנולוגית הבסיסית להקים את מערך הלמידה מרחוק. לדבריה:

[...] לא הייתה היערכות מוקדמת בבית הספר. זה נפל עלינו כרעם ביום בהיר. התחילו שבוע לפני חודש מרץ 2020 לדבר על זה, ועשו לנו לכל המורים סדנאות לאיך משתמשים בזום. [...] ביום שהודיעו שיהיה סגר לא התכוננו, לא ידענו. בימים הראשונים לא התקיימו לימודים בבית הספר ממקום של חוסר הבנה ושל [חוסר] יכולת לתפקד מרחוק [...].

אושרית (שם בדוי) היא סגנית מנהלת בית ספר תיכון, מורה לאזרחות והיסטוריה בחטיבה עליונה, בעלת ותק של 25 שנים במערכת החינוך ועובדת בבית ספר במרכז הארץ, בת 48. אושרית תיארה את ההיערכות ללמידה מרחוק "תוך כדי תנועה". בריאיון עמה היא הציגה את חלוקת העבודה בין הצוותים המקצועיים והצוותים החינוכיים, וכן את הדרישה של ההנהלה שהצוותים ישתלמו בפיתוחים מקצועיים שעוסקים במערכות למידה מרחוק על מנת שיוכלו להתקשר עם התלמידים ועם הצוותים בזמן הסגרים הממושכים. לדבריה:

[...] בתקופת הסגר הראשון הצוותים המקצועיים החלו במערך משימות מתוקשבות; מערכים מותאמים ללמידה מרחוק. בנו קהילה לומדת - הצוותים החלו ללמוד כלים מתוקשבים, מתן שעות פרטניות בקבוצות קטנות בחדרים, למידת עמיתים בין תלמידים. כל צוות מקצועי נדרש לקחת חלק בפיתוח מקצועי והיערכויות [...]. הם התמקדו בפן המקצועי בלבד ובחלוקת עבודה.

שרית (שם בדוי) היא מנהלת בית ספר תיכון לחינוך מיוחד באזור הגליל המערבי כ־10 שנים, בעלת ותק של 30 שנה, מורה לאנגלית בעברה, בת 57. בית הספר שאותו היא מנהלת עבד באופן מלא בתקופת הסגר הראשון על אף ההלם הקולקטיבי ששרר סביב. שרית תיארה את הנסיעה לבית הספר מדי יום למרות הסגרים שהיו נהוגים באותה התקופה. מאחר שבית הספר שאותו היא מנהלת מוגדר כבית ספר לחינוך מיוחד, המאמץ לשמר ככל האפשר את השגרה היה חלק מן ההיערכות, שכן התלמידים נזקקו לעוגן של יציבות בתקופת המגפה. הצוות היה מוכרח להתייבב במקום העבודה ולא לעבוד מרחוק. ובכל זאת תחושת הבדידות ברחוב, ולאחר מכן בבית הספר מול מעט תלמידים, הותירה אותה ואת הצוות בהלם, וחשפה חוסר מוכנות לאירוע שהתקיים בקנה מידה כה גדול. לדבריה:

[...] רוב הסגרים נכחנו בבית הספר מאחר שהתבקשנו להגיע מעצם מהותו של בית הספר [שהוא] בית ספר לחינוך מיוחד. זהו בית ספר של 54 אנשי צוות, שמתוכם שבעה אנשי טיפול, ושתי יועצות ופסיכולוג בחלקיות משרה. החוסן הוא אחד מיעדי בית הספר גם בקרב התלמידים וגם בקרב המורים. צוות בית הספר היה מופתע, בעיקר מאחר שלצידינו שוכן על הגבעה בית ספר נוסף, התיכון הגדול של משגב, שכולו נזרק הביתה בתקופת הסגרים ואנחנו, בית הספר לחינוך מיוחד, נשארנו כאן. מתוך מודל של שותפות, בהרבה דברים היינו מושקעים ביחד, פתאום נמצאנו לבד על הגבעה. כך שמתוך 1,900 תלמידים שמדי יום נכנסו בשער בית הספר נותרו עם 140 תלמידים בלבד. זה היה מבחינתנו אירוע של שוק, הפתעה [...].

שי (שם בדוי) הוא מנהל בית ספר תיכון באזור הצפון כשנתיים, בעל ותק של 20 שנים במערכת החינוך ומורה לספרות, בן 47. שי הציג את הקושי העצום שחוהו כמנהל. התפרצות המגפה הייתה בשנת הניהול הראשונה שלו. הוא תיאר אווירה של בלבול עצום בין הצוותים, מול התלמידים ומול מערכת החינוך. לדבריו נדרשו מספר ימים כדי להתארגן כראוי, וכל אותה העת העבודה התנהלה "סביב השעון", בוקר צוהריים וערב. בכל זמן נתון היו ישיבות צוות, כולל בימי שישי בערב ובשבתות. שי סיפר בהתרגשות שבימים הראשונים לפרוץ המגפה התלמידים "נעלמו" ולא ענו לטלפונים, דבר שהדאיג אותו ואת הצוות. רוב המורים לא ידעו לתפעל את מערכת הזום ללמידה מרחוק ועובדה זו הקשתה מאוד על הקשר עם התלמידים. לדבריו:

[...] לא הייתה תוכנית. הכול נפל עלינו בהפתעה. כל מה שהיה עד אותו מועד - תרגילי למידה מרחוק - אף אחד לא תרגל ממש והבין שזה יהיה הסדר גודל. ההיערכות הייתה מהירה. לא הכרנו את הזום. נעזרנו ברכזת התקשוב וכך הכרנו את הפלטפורמות השונות. לקח כמה ימים להתארגן, והקפדנו להיות בקשר עם הילדים. בהתחלה לא היה קשר סדיר ולקח זמן עד שכולם התרגלו לעניין [...].

ענת (שם בדוי) היא מנהלת בית ספר יסודי באזור הגליל המערבי כשלוש שנים, בעלת ותק של 30 שנה במערכת החינוך, מתמחה בחינוך המיוחד ומורה לאנגלית בעברה, בת 55. ענת התייחסה לשנה הראשונה שלה כמנהלת בית הספר, שבמהלכה קיבלה אל בין כותלי בית הספר את התלמידים הצעירים שרק סיימו את לימודיהם בגן חובה. בדבריה תיארה בית ספר המצוי

בתהליך צמיחה, שרוב הצוות הפעיל בו הם מורים ומורות שהחלו זה עתה את שנתם הראשונה או השנייה במערכת החינוך. הצוות הצעיר והבלתי מנוסה נדרש לתת מענה לשאלות ולבעיות שהעלו התלמידים וההורים, מבלי שידע כיצד להשיב. כך תיארה ענת:

[...] בסגר הראשון בית הספר היה קיים שנה אחת בלבד. היו בו שכבת א' ב' ו'ג' בלבד. ילדים צעירים עם מיומנויות מחשב דלות, צוות צעיר ולא מנוסה. וכשהחל הסגר הראשון התחלנו לחשוב איך מייצרים תהליך למידה אפקטיבי שישמור על תהליך הלמידה ויהיה על בסיס עקרונות של פדגוגיה חדשנית. ישבנו כל הצוות ובנינו יום לימודים מותאם לגיל, למצב, למיומנויות הטכניות והדיגיטליות, ולכל שכבה לגופה [...]. בהתמודדות עם דרכי ההוראה האחרות לא הייתה פניות של אנשי הצוות, מאחר שהם היו צוות צעיר. היו הרבה כשלים טכניים, הצוותים היו צריכים ללמוד טכנולוגיה בהתאמה לתקופה [...].

תמה שנייה - קיומה של תוכנית מגירה מבוססת ומאורגנת טרם אירוע מגפת הקורונה

מדינת ישראל כבר חוותה בעבר אירועי טראומה, הגם שרובם ביטחוניים, ובהתאם ישנן תרגולות, שחלקן מעוגנות בנהלי מערכת החינוך דרך קבע. לפיכך נשאלו המרואיינים על קיומן של תוכניות פעולה לשעת חירום.

ענת (כאמור, מנהלת בית ספר יסודי באזור הגליל המערבי כשלוש שנים, בעלת ותק של 30 שנה במערכת החינוך, מתמחה בחינוך המיוחד ומורה לאנגלית בעברה, בת 55) תיארה לאורך הריאיון את המצב ההישרדותי שבו הייתה שרויה כל העת בזמן המגפה. הצוות שהובילה עיצב את דפוסי הפעילות שלו "תוך כדי תנועה", בהתאם למתרחש בשטח. הם קיימו שיחות ושיבות, ובעיקר פעלו לטובת מתן מענה מידי לאירועים שצצו בבתים (עם התלמידים ובתוך המשפחה). לדבריה של ענת, הרשות המקומית, משרד החינוך, מעטפת הפיקוח, הצוותים החינוכיים והיא עצמה - כולם פעלו "מתוך אינסטינקט", ללא חשיבה ארוכת טווח. כך, בין היתר, ניסחה זאת ענת:

[...] לא הייתה תוכנית מגירה בכלל. אני התמנתי ביוני להיות מנהלת בית הספר וכל הצוות היה חדש ולא הספקנו לעשות כלום. הכול היה הישרדותי - לא יכולנו לייצר יום נורמטיבי. לא הייתה תוכנית מגירה גם למועצה המקומית ולכן למדנו תוך כדי תנועה [...]. לא היו תוכניות שהשתמשנו בהן. יצרנו איים של דברים, איים של חוסן. למשל, יצרנו סדנאות רגשיות לצוות, שעות עבודה עם היועצת - עשינו דברים תוך כדי תנועה [...].

גם שרית (כאמור, מנהלת בית ספר תיכון לחינוך מיוחד באזור הגליל המערבי כ־10 שנים, בעלת ותק של 30 שנה ומורה לאנגלית בעברה, בת 57) תיארה תיאור דומה. לטענתה, במערכת הבית הספרית לא היו כלל תוכניות מובנות להתמודדות עם משבר בסדר הגודל של הקורונה; התוכניות הקיימות עסקו רובן באירועי ביטחון. לדבריה: "לא הייתה תוכנית מגירה, למעט משימות מתוקשבות לכל צוות במסגרת 'אירועי ביטחון'". תשובות דומות השיבו גם שאר המרואיינים בהתייחס לתמה זו.

תמה שלישית - רכישת שפת חוסן לפני מגפת הקורונה, בזמן המגפה ולאחריה

"שפת החוסן" היא עולם מושגים נרכש, שהמוסד החינוכי עשוי לפתח במהלך השנים כדי להקנות מבעוד מועד כלים להתמודדות במצבי משבר, הן לאנשי צוות ההוראה הן לתלמידים. התשובות שהתקבלו בנושא זה היו מגוונות למדי.

זיוה (כאמור, רכזת פדגוגית בבית ספר תיכון, מורה לספרות ואזרחות בחטיבה עליונה, בעלת ותק של 30 שנים במערכת החינוך ועובדת בבית ספר בצפון הארץ, בת 50) מתארת כיצד בתחילת המגיפה ההנהלה הביאה לפתחם של אנשי הצוות את שיח החוסן, שעד אותו מעמד היה נהוג רק במסגרת הצוות הייעוצי בבית הספר. היא טוענת כי שיח זה התפתח ככל שהמגיפה נמשכה, וכי העיסוק במושג ובכלים שהוא מעניק צבר חשיבות רבה בחדר המורים. לדבריה:

[...] ההנהלה, במסגרת ההשתלמות הבית ספרית בימי ג', דאגה להרצאה בנושא חוסן נפשי. [...] היועצות הכינו מערך בהיבט רגשי. מערך החינוך החברתי הכין תוכניות בהיבט החברתי, והמחנכים - בהיבט הערכי. שפת החוסן הייתה נהוגה במסגרת הייעוץ והחינוך החברתי בלבד, כך שלא הייתה נחלתם של הכלל טרם מגפת הקורונה ולא הייתה מושרשת בקרב התלמידים והצוותים החינוכיים [...].

כך פירטה גם אושרית (כאמור, סגנית מנהלת בית ספר תיכון, מורה לאזרחות והיסטוריה בחטיבה עליונה, בעלת ותק של 25 שנים במערכת החינוך ועובדת בבית ספר במרכז הארץ, בת 48). היא תיארה את הדאגה העצומה שחשו היא והצוות החינוכי כלפי בני נוער שהיו בבית בתקופת הקורונה ולא קיבלו מענה רגשי מספיק. בתיאורה היא מספרת בקול חנוק על בני נוער ה"שקופים" במסכי הזום; כלומר, הנערים שלא הגיבו ולא דיברו. המורים מצידם המשיכו ללמד בשטף, כי היו צריכים להספיק ללמד את כל חומר הלימוד לקראת הבגרות. היא מתארת כיצד ויתרו למעשה על הפן הרגשי והאישי כדי להספיק ללמד עוד פרקים לקראת מבחני הבגרות. המטרה הייתה להכין את בני הנוער בכל מחיר למבחני הבגרות, גם אם לא היו פנויים לכך רגשית ונפשית. היא מעידה כי זה היה רגע של שבר בקריירה המקצועית שלה, שבו היא מצאה את עצמה מול אטימות מוחלטת מצד משרד החינוך. לדבריה:

[...] לא השתמשנו בשום תוכנית חוסן ולא דיברנו על מושג כזה. נלחמתי עם היועצות על העובדה לדעת מה קורה בבתי. ידעתי שיש בתים חזקים יותר לעומת חלשים. ניסינו תמיד לטפל בתלמידים החלשים, שידענו שהבתים שם לא נותנים מענה מצד אחד, ומצד שני נדרשנו להספיק חומר לימודי לקראת בחינות הבגרות. מורים וצוותים חינוכיים כלל לא היו על הפרק ביחס לתוכניות חוסן, כך שבין הסגרים, וגם היום, הפן הרגשי עדיין לוקה בחסר בקרב הצוותים והתלמידים [...].

לעומת זאת, שרית (מנהלת בית ספר תיכון לחינוך מיוחד באזור הגליל המערבי כ-10 שנים, בעלת ותק של 30 שנה ומורה לאנגלית בעברה, בת 57) שרטטה תמונה שונה מעט של המתרחש אצלה בבית הספר; ובה שיח החוסן בבית הספר לא היה זר. היא מתארת כיצד צמחה "שפת חוסן" באמצעות מודל שפיתח בית הספר, ולפיו נערכה פעילות על בסיס שעותי, יומי ושבועי, לכל תלמיד או תלמידה ולאנשי הצוות במערך הבית ספרי. לדבריה:

[...] לפני מגפת הקורונה השפה בבית הספר הייתה שפת חוסן. כבר עבדנו בצוותים שטיפלו בחוסן. בכל כיתה תמיד יש מחנכת, תרפיסטית וסייעת. המודל הזה נקרא "מודל השילוש". בכל יום כל כיתה מקבלת את שלושת נשות הצוות, כך שכולם מקבלים תמיכה מנקודות מבט שונות. בנוסף לכך, פעם בשבועיים נכנסות לכל כיתה היועצת ואני, על מנת להוסיף מעטה של תמיכה. כך גם הצוותים והתלמידים מקבלים מעטפת חוסן על בסיס יומי ושבועי [...].

תמה רביעית - מצוקות של צוותי החינוך וההוראה ושל התלמידים בזמן המגפה

תקופת הקורונה נתפסת כתקופה שבה מצוקות צפו על פני השטח. בעיות קטנות וקשיים קטנים יצרו תהודה גדולה יותר מאשר בעת שגרה, והיא התבטאה באופן ההתייחסות אליהם. יתרה מכך, לא פעם צבר של קשיים שונים הוביל לכדי מצוקה שהשפיעה הן על הצוותים הן על התלמידים. אורלי (שם בדוי) היא מורה לכלכלה ולמשאבי אנוש בבית ספר תיכון באזור השרון, היא כיהנה בעבר כמנהלת בית ספר פרטי בצפון הארץ, בעלת ותק של 35 שנים במערכת החינוך, בת 58. בריאיון עמה שיתפה אורלי שהמערכת הבית ספרית הייתה לחלוטין בלתי מוכנה להתמודד עם אירוע הקורונה. היא תיארה מצב של אי סדר והיעדר בהירות, ולטענתה שמעה על מצב דומה גם בבתי ספר אחרים, שבהם עובדות עמיתות לעבודה ששיתפו אותה בחוויותיהן. אורלי תיארה את הימים הראשונים שהתאפיינו בחוסר יכולת לתפקד ברמה האישית והמקצועית; לדבריה, כולם - גם סגל ההוראה וגם התלמידים - היו משותקים. היא תיארה הוראות שהתקבלו בו זמנית, בהודעות דואר אלקטרוני, בשיחות טלפון ובווטסאפ, והיו בלתי ברורות לחלוטין. תיאורה של אורלי משקף אי סדר ותחושת אנדרלמוסיה ששררה בצוות שלה בימי הסגר הראשונים בזמן המגיפה. לדבריה:

[...] אף אחד לא ידע מי נגד מי. לא היו הוראות ברורות. הרבה אי בהירות. לא ידענו מה עלינו לעשות בימים הראשונים. הרגשנו פשוט משותקים. ההנהלה התכנסה כל יום מבוקר עד ערב בזום והתחלנו לייצר סדר יום [...].

מאיה (שם בדוי) היא מנהלת בית ספר תיכון מהמגזר הערבי, מורה לאנגלית, בעלת ותק של 20 שנים במערכת החינוך, בת 45. בעדותה ביקשה מאיה להתרכז במצוקתם של בני הנוער שחוו תקופת בדידות וניתוק חברתי. היא מתארת את האירועים שתלמידי י"ב החמיצו; הבוגרים עזבו את בית הספר לאחר שנים של למידה מבלי להיפרד כלל, התגייסו לצבא ללא אמירת שלום, ומבלי שחוו לפני כן טיולים, מסיבות, טקסים, ואירועים. כך מתארת מאיה את תקופת הסגרים:

[...] המצוקה הייתה של בני הנוער, תלמידי י"ב שלא סיימו כמו שצריך. הם היו בלחץ לקראת הגיוס. הייתה פרידה פשוט מזעזעת; ללא מסיבה, ללא משמעות, ללא מסע לפולין [...] עד היום הדבר הזה בראש שלי: איך לא נפרדנו מילדים שהתגייסו? [...] המורים התקשו בדיוק כמו הילדים. במצבים מסוימים [הם] לא הבינו שהם המבוגרים האחראים ו[שהם] אלו שצריכים לדאוג לילדים. חלקם נעלמו, לא תפקדו, ולא היו בקשר בזמן המשבר; פשוט השתקו [...].

זיוה (כאמור, רכזת פדגוגית בבית ספר תיכון, מורה לספרות ואזרחות בחטיבה עליונה, בעלת ותק של 30 שנים במערכת החינוך ועובדת בבית ספר בצפון הארץ, בת 50) מתארת את המצוקות

של צוותי החינוך וההוראה בתקופת הקורונה והסגרים, ומתמקדת בנשירה הסמויה ממערכת החינוך תוך כדי נוכחות-לכאורה בכיתת הזום. היא מתארת שיעורים שבהם במפגש עם המורה רוב התלמידים לא היו מוכנים כלל לחשוף את המקום הפרטי שלהם; לא את הבית, לא את החדר, ואף לא את עצמם. תלמידים, המצויים בגיל שבו לפעמים אינם מוכנים להסתכל כלל במראה, סירבו להיות עם מצלמה פתוחה במשך שש עד שבע שעות ביום. הניתוק הטכני הוביל לא פעם לנשירה משיעורי הזום, ובעיקר היווה חסם בשמירה על הקשר האישי של הצוותים החינוכיים עם הצעירים. לדבריה:

[...] אי כניסה של תלמידים לזומים. נשירה סמויה. תלמידים נכנסו ללא מצלמה. תלמידים, בעיקר מחינוך מיוחד ואגף שח"ר [אגף במערכת החינוך שנועד לתת מענה מיטבי לילדים ונוער בסיכון], התקשו ללמוד מרחוק. לא כל התלמידים מסוגלים ללמוד מרחוק, [ישנם] תלמידים שאין להם מיומנויות של לומד עצמאי. הקשיים של המחנכים [היו] לשמור על קשר עם תלמידי החינוך, הגעה לבתים לפי ההנחיות, שהיו יציאה ליישובים בפורים בקפסולות, ועוד [...].

וכך גם בפירוט דבריה של אושרית (כאמור, סגנית מנהלת בית ספר תיכון, מורה לאזרחות ולהיסטוריה בחטיבה עליונה, בעלת ותק של 25 שנים במערכת החינוך ועובדת בבית ספר במרכז הארץ, בת 48). אושרית תיארה בריאיון את הקושי ללמד באופן היברידי, גם מרחוק וגם מקרוב, והזכירה את התקופה שבה התלמידים נדרשו להגיע לבית הספר בקפסולות, כלומר כשחלק הגיעו לבית הספר ואחרים נשארו בבית ולמחרת התחלפו הקבוצות. מי שהגיע לבית הספר למד ומי שנשאר בבית קיבל תמיכה רגשית מרחוק, אם היה מוכן לכך. במקרים רבים נכחה אושרית בניסיון של התלמידים להתחמק משיח עם הצוותים החינוכיים; פעמים רבות גם ההורים סייעו לתלמידים להתחמק מהשיעורים בבית הספר ובזום. לדבריה:

[...] הקושי ללמד היברידי: ילדים נשארו בבית, חלקם, ואחרים הגיעו לבית הספר. היה קושי טכני ומאמץ גדול, כך שמי שהיה בבית בדרך כלל שילם את המחיר. מי שהגיע לבית הספר קיבל תמיכה לימודית ומי שנשאר בבית קיבל תמיכה רגשית [...].

תמה חמישית - תובנות חינוכיות מתקופת הקורונה בתחום החינוכי-לימודי-חברתי, אשר שומרו בבית הספר בעקבות תקופת הקורונה

משבר יכול להיות גורם בעל ערך מוסף ואף להפוך ליתרון, אם יודעים לנצלם כראוי. ואכן, תקופת הקורונה פיתחה גם חוזקות בקרב רוב המנהלים שהתראיינו. כך, לדוגמה, זיוה (כאמור, רכזת פדגוגית בבית ספר תיכון, מורה לספרות ולאזרחות בחטיבה עליונה, בעלת ותק של 30 שנים במערכת החינוך ועובדת בבית ספר בצפון הארץ, בת 50) מתייחסת לחוזקות שפיתחו הצוותים החינוכיים בזמן הקורונה. היא ייחסה חשיבות מיוחדת להכשרות שקיבלו הצוותים המקצועיים בתחום המחשוב בתקופת המגפה. לדבריה, קודם לכן נמנעו הצוותים מלהתמקצע בתחומים הדיגיטליים, שעשויים היו להוות פלטפורמה טובה לשיעורים שלהם, מתוך חשש להתמודדות ומתוך סירוב לצאת מאזור הנוחות שלהם - מהמקום הטוב והמוכר של המורה ליד הלוח. תקופת המשבר היטיבה עם צוותי החינוך בכך שאילצה את המורים לפעול במרחבי לימוד דיגיטליים,

בהתחלה בעל כורחם ולאחר מכן מרצונם. לדבריה: "המתנה הגדולה הייתה ההוראה הדיגיטלית; שימוש במשימות מתוקשבות, פיתוח מיומנויות אצל התלמידים, וכן קהילה לומדת של המורים". שרית (כאמור, מנהלת בית ספר תיכון לחינוך מיוחד באזור הגליל המערבי כ-10 שנים, בעלת ותק של 30 שנה ומורה לאנגלית בעברה, בת 57) מתארת לאורך הריאיון את החוזקות שצמחו בתקופת המגפה. לצד השבר התפתחו אצלה ואצל הצוות שלה יכולות חדשות, לא רק בתחום הפדגוגי. לדוגמה, ניהול גמיש של שבוע הלימודים על כל מטלותיו, הכולל מפגשים ושיבות מקרוב ומרחוק. שרית מתארת את הלקחים שהפיקה מאותה התקופה כמנהלת:

[...] יצרנו גמישות במפגשים. ההנהלה נפגשה בשעות גמישות, גם בערבים, בהתאמה לצרכים. בנוסף "העלנו ווליום" בכל המעטפת של החוסן בקרב צוותי החינוך. עשינו מיפוי שבועי של צרכים - פעם בשבוע הסתכלנו על רשימת הצוותים והתלמידים וסימנו באדום את מי שזקוק לנו יותר. הצרכים השתנו פעם בשבוע לפחות. אלו התנהגויות שלא אימצנו לפני המגפה. בנוסף, התייחסנו לחשיבות שיש לפיתוח המקצועי של הצוותים החינוכיים ודאגנו לפיתוח מקצועי רחב בקרב הצוותים. כל הנושא של הפיתוח המקצועי התפתח. כל המענה היה סביב נושא החוסן והרגישויות. הזמנו מנחים ומרצים שיתנו כלים לצוותים, כך שהתנועה הייתה בין דברים שיעודדו לבין דברים שידברו על שיח רגשי [...].

ענת (כאמור, מנהלת בית ספר יסודי באזור הגליל המערבי כשלוש שנים, בעלת ותק של 30 שנה במערכת החינוך, מתמחה בחינוך המיוחד ומורה לאנגלית בעברה, בת 55) תיארה בדבריה את השילוב בין ההוראה המסורתית להוראה הטכנולוגית כאתגר שהצוות היה צריך להתמודד איתו. היא סיפרה על חבלי הלידה שחוותה כאשר היה עליה ללמד מרחוק, בעזרת האמצעים הטכנולוגיים, ילדים צעירים שרק עלו לכיתה א'. ענת דיברה על יכולת ההכלה ועל יכולת ההמצאה מחדש מדי יום שנדרשו מהצוות בכדי לעניין את התלמידים הצעירים והוריהם, שישבו לידם בחדר בזמן שהם למדו. הדבר הוביל לביקורתיות ולהערות מתמידות מצד ההורים ופגע לעיתים בדימוי של המורה. בנוסף, ענת תיארה את הבעייתיות הטמונה בקלות של הנגישות לזום; היכולת לקיים מפגשים בכל עת ובכל פורום יצרה לא פעם בלבול בין התחום הפרטי לתחום המקצועי בקרב הצוותים וההורים. כך התייחסה ענת ללקחים בתחום הטכנולוגי; היתרונות אך גם החסרונות, שהביאו עימם הכלים הטכנולוגיים:

[...] היכולת ללמוד ולהשתמש בכלים הדיגיטליים. השילוב בין המדיה ככלי עבודה שוטף ושיטתי ורכישת קריאה וכתובה דרך המסך לתלמידים הצעירים היו אתגר ומתנה כאחד [...]. אימהות כתבו מכתבי מחמאות למורות; כמה סבלנות, רוך ונועם ניתנו לילדים בלמידה חדשנית מול המסך. שימרנו את עבודת הערב [...]. הכלי של הזום, המפגש מרחוק בשעות שאינן שגרתיות. העבודה לא נגמרת וזה מעיד על קושי ועל חולי. הפכנו להיות עבד של הזמן. הדבר נגס באופן בוטה בחיים הפרטיים של אנשים. אז מצד אחד זה נוח ומצד שני העבודה לא נגמרת [...].

טבלה 2, המובאת להלן, מסכמת את סקירת הטיפול במקרה הבוחן של מגפת הקורונה כאירוע דחק במדינת ישראל:

טבלה מס' 2:

טבלה מסכמת - ריכוז התמות העיקריות מדברי המנהלים מתוך הראיונות

המנהלים והמנהלות המרואיינים							
מאיה (שם בדוי)	שי (שם בדוי)	אורלי (שם בדוי)	אושרית (שם בדוי)	ענת (שם בדוי)	שרית (שם בדוי)	זיוה (שם בדוי)	התמות הנבחנות
הלם ראשוני וחוסר יכולת לתפקד בימים הראשונים ברמה הצוותית והבית ספרית	הלם ראשוני וחוסר יכולת לתפקד בימים הראשונים ברמה הצוותית והבית ספרית	הלם ראשוני וחוסר יכולת לתפקד בימים הראשונים ברמה הצוותית והבית ספרית	הלם ראשוני וחוסר יכולת לתפקד בימים הראשונים ברמה הצוותית והבית ספרית	הלם ראשוני וחוסר יכולת לתפקד בימים הראשונים ברמה הצוותית והבית ספרית	הלם ראשוני וחוסר יכולת לתפקד בימים הראשונים ברמה והבית ספרית	הלם ראשוני וחוסר יכולת לתפקד בימים הראשונים ברמה והבית ספרית	תגובה ראשונית
לא הייתה תוכנית מגירה	לא הייתה תוכנית מגירה	לא הייתה תוכנית מגירה	לא הייתה תוכנית מגירה	לא הייתה תוכנית מגירה	לא הייתה תוכנית מגירה	לא הייתה תוכנית מגירה	תוכנית מגירה
לא היה שימוש בשפת החוסן לפני המגיפה	לא היה שימוש בשפת החוסן לפני המגיפה	לא היה שימוש בשפת החוסן לפני המגיפה	לא היה שימוש בשפת החוסן לפני המגיפה	לא היה שימוש בשפת החוסן לפני המגיפה	היה שימוש בשפת החוסן לפני המגיפה	לא היה שימוש בשפת החוסן לפני המגיפה	שימוש בשפת החוסן
התגלו מצוקות קשות של צוותים חינוכיים ותלמידים	התגלו מצוקות קשות של צוותים חינוכיים ותלמידים	התגלו מצוקות קשות של צוותים חינוכיים ותלמידים	התגלו מצוקות קשות של צוותים חינוכיים ותלמידים	התגלו מצוקות קשות של צוותים חינוכיים ותלמידים	התגלו מצוקות קשות של צוותים חינוכיים ותלמידים	התגלו מצוקות קשות של צוותים חינוכיים ותלמידים	מצוקות של צוותי חינוך ותלמידים
חזרה לתפקוד רגיל ללא שימור היכולות שנרכשו.	חזרה לתפקוד רגיל ללא שימור היכולות שנרכשו.	חזרה לתפקוד רגיל ללא שימור היכולות שנרכשו.	רכישת יכולת טכנולוגית ושימוש בכלים דיגיטליים להוראה	רכישת יכולת טכנולוגית ושימוש בכלים דיגיטליים להוראה	השמת דגש על פיתוחים מקצועיים לצוותים החינוכיים. קיום ההשתלמויות העוסקות בחוסן.	רכישת יכולת טכנולוגית ושימוש בכלים דיגיטליים להוראה	יתרונות שנרכשו בתחום החינוכי, לימודי והברתי

דיון ומסקנות

בעיון המעמיק במקרים השונים בעולם נמצאו פעילויות מגוונות שיועדו לבני הנוער ואף לצוותי החינוך וההוראה לאחר שנחשפו לאירוע דחק ומשבר. הסקירה העולמית שבמחקר זה העלתה כי הפעילויות הותאמו לגיל, ובעיקר לתרבות המקומית, לתפיסת העולם ולערכים המקודמים בכל מדינה. בכמה מדינות שימשו בני הנוער כשגרירים של חוסן, התורמים לקהילה ומסייעים ברגעי משבר, והיו מקור עזרה ברגעים של אירועי דחק.

במקומות אחדים נמצא כי הכתיבה היצירתית הינה כלי יעיל. בני הנוער פרקו את אשר על ליבם והתמודדו עם אירועי חירום באמצעות הנייר והדיו ולאחר מכן ניהלו בעקבות הכתיבה שיח משמעותי עם הצוותים החינוכיים. הכתיבה הייתה זרז לשיח על בנייה, ביסוס ושימור חוסן. במקרי הבוחן של הארצות השונות נסקרו גם יוזמות שבמסגרתן יצרו הילדים ובני הנוער סרטים שמסבירים כיצד להתמודד עם אסונות. בני הנוער היו צריכים לחשוב יצירתית ואסטרטגית, לעבוד בשיתוף פעולה צוותי ולהכין מוצר מוגמר בדמות סרט. עצם עשייה משמעותית זו יצרה חוסן מיטבי.

בנוסף לאלה, הסקירה במחקר זה חשפה דרכי חינוך פורמליות ובלתי פורמליות ליצירת חוסן במתכונת של פיתוח כישורי חיים, היערכות לקראת העתיד, חינוך למניעת משברים ופיתוח מקצועי לצוותים חינוכיים בנושא חוסן. לצד הפעילויות החינוכיות, הפורמליות והבלתי פורמליות שעלו מתוך המחקרים ושמהפיינות תגובות למצבי דחק בעולם כולו, נחשפה זירה נוספת, והיא הזירה הפוליטית, שבה פועלים מקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות. ישנן מדינות שהתייחסו לזירה זו כאל תשתית חיונית בבניית החוסן במערכת החינוך; הן עשו זאת באמצעות חקיקת חוקים בנושא חוסן, העברת תקציבים ייעודיים עבור גופים שמייצרים תוכניות חוסן, הקמת גופים ייעודיים מקדמי חוסן, ואף באמצעות קביעת יום שנתי בלוח הזמנים המדינתי שעוסק בחוסן.

במיון הפנימי שערכנו במחקר זה, בין פעילויות מקדמות חוסן במדינות השונות (טבלה 1), נמצא כי רוב הפעילויות קודמו במערכות חינוך במדינות בעלות תרבות קולקטיביסטית. במדינות אלה נמצאה פעילות ענפה יותר בתחום החוסן, הן ברמה הלאומית הן ברמת הקהילה. הסברה ברמה הלאומית קודמה באמצעות השפעה על מקבלי ההחלטות, העברת חוקים ותקציבים לטובת החינוך לחוסן והמוסדות המובילים חוסן, וחינוך לסיכונים ברמת הקהילה. בהכללה גורפת ניתן לומר כי במדינות הקולקטיביסטיות הוכנו תוכניות מגירה ופעילויות פוטנציאליות מגוונות לרגעי משבר, קודם פיתוח מקצועי והושם דגש על השתלמויות הצוותים לרכישת כלים לחוסן מיטבי של הצוותים והתלמידים. לעומת זאת, התגלה כי במדינות שתרבותן נוטה יותר לאינדיבידואליזם הפעילות המחנכת לחוסן אינה נחלתה של כלל הקהילה, להבדיל מהמדינות הקולקטיביסטיות. במדינות אלה ניכר שהדגש מושם באופן נקודתי על יוזמות חינוכיות העוסקות בחוסן, ובנוסף לכך מחונכים הפרטים להתמודדות עם משברים.

שאלה גדולה, המצויה מעט מחוץ לתחום עניינו של מחקר זה, היא באיזו מידה ישראל היא מדינה קולקטיביסטית, או לחלופין, באיזו מידה מתפתחת בה דווקא חברה אינדיבידואליסטית. סוגיה זו נחקרה בעבר על ידי סוציולוגים מובילים בתרבות הישראלית (הורוביץ וליסק, 1990), והחברה אף זוהתה כמצויה בתנועה תרבותית, כעין שלב מעבר בין תפיסה קולקטיביסטית ישנה יותר לתפיסה אינדיבידואליסטית המאפיינת את העת החדשה (רונינגר, 1999). טענה נוספת היא כי

החברה מצויה בתנועה מתמדת על הציר שבין שתי התרבויות, והשינוי מתחולל על פי הנסיבות - בעיקר כפועל יוצא של מצוקות ביטחוניות (Lewin, 2014). אולי דווקא מתוך התנודה, הנוטה יותר לכיוון הקולקטיביסטי בעתות מצוקה, ניתן היה לצפות שהחברה בישראל תתנהג כחברה קולקטיביסטית בבואה לטפל באיום של מגפה קטלנית. כך או כך, מתוך הממצאים שנדגמו בישראל ניתן לראות שלא מתקיימת בין כתלי בית הספר פעילות משמעותית לחיזוק החוסן ברמת המדינה והקהילה. ברוב המקרים שבהם נדרשת החברה להפגין חוסן כדי לשרוד ולשגשג מסתכמת פעילות ההסברה בשיח בענייני ביטחון, למשל - התגוננות מפני ירי טילים או חדירת מחבלים. חוסן מסוג זה מתורגל חדשות לבקרים במערכת החינוך. יחד עם זאת, חוסן מסוג אחר, כמו זה הנדרש למשל בתקופת מגפת הקורונה, אינו זוכה להתייחסות במערכת החינוך הישראלית, כפי שניתן להבין מתוך דברי המנהלים והמנהלות שרואיינו במחקר הנוכחי.

ממצאי מחקר זה מלמדים כי בעת משבר הקורונה מערכת החינוך בישראל עסקה לרוב ביצירת מענה לתלמידים ולא מענה לצוותי החינוך וההוראה. תופעת "כיבוי השריפות" הנקודתית באה לידי ביטוי בדברי המרואיינים. המחקר הנוכחי מראה כי לא קיים טיפול בחוסן של צוותי החינוך וההוראה, וכי לא קיימת תוכנית פעולה סדורה לאירועים מהסוג שמערכת החינוך נחשפה אליהם בתקופת הקורונה. יתרה מכך - אף לאחר המשבר לא אומצו תוכניות כאלה. ממצא זה חייב להדאיג את האזרחים, שכן מדינת ישראל, כמו ארצות אחרות, חווה גלים נוספים של המגפה, גם לאחר שלכאורה דעכה. זאת ואף זאת - מדינת ישראל חשופה גם לפגעי טבע, כפי שקורה במדינות רבות אחרות בעולם, מקצתן בשכנות קרובה לנו.

מחקר זה מעלה שלושה פעולות אפשריות, שכל אחת מהן בנפרד וכולן יחד עשויות לקדם חוסן מיטבי במערכת החינוך בכלל ובקרב בני הנוער בפרט: (1) הקמת רשות חוסן; (2) עיצוב תוכנית מגירה להתמודדות עם משברים; (3) הכשרת שגרירי חוסן בקהילה.

(1) הקמת רשות חוסן

הקמת מוסד לאומי ייעודי שיעסוק בחוסן מיטבי ברגעי משבר. מוסד כזה יוכל לתת מענה למגזר הפרטי ולמגזר הציבורי, ומדרך הטבע יתמקד במערכת החינוך. הקמת מוסד מסוג זה כרוכה בתקצובו כך שיוכל לקדם תוכניות חדשניות, להפעיל אנשי מקצוע שיעסקו בחוסן ולתת מענה בקהילות מקומיות, בהתאמה לסוג הקהילה, המבנה שלה וגיל חבריה. המוסד יפעל מתוקפה של תוכנית-על (סעיף 2) אשר תתכלל את כל מוסדות המדינה ותתעל את פעילותם להגברת חוסן.

(2) עיצוב תוכנית מגירה להתמודדות עם משברים

כתיבתה ויצירתה של תוכנית מגירה להתמודדות עם משברים תצמצם את מידת חוסר הוודאות בעת אסון מכל סוג שהוא במדינה. כפי שהראה מחקר זה, מדינות בעלות תרבות קולקטיביסטית, בהן יפן, אינדונזיה ובנגלדש (ובדומה להן גרמניה, אף על פי ששם המגמה היא אינדיבידואליסטית), השכילו להפיק לקחים מן המשברים שחווי ולייצר תוכניות מגירה לעתיד. לפיכך, על מערכת החינוך הארצית, בשילוב מערכות חינוך מקומיות, להשכיל ולהכין מבעוד מועד תוכניות מגירה ליום פקודה. הדבר יועיל לא רק ברמה הלאומית והקהילתית אלא גם ברמה האישית, לכל נער ונערה; בעת אירועי דחק ומשבר ידע כל אדם כיצד מצופה ממנו לנהוג, איך עליו לפעול, ומה תפקידו כחוליה חברתית בתוך הקהילה. בדרך זו ההפתעה, הקושי והאתגר יאיימו פחות.

(3) הכשרת שגרירי חוסן בקהילה

לבני הנוער יש כוח עצום, וניצולו יתבטא בשני מישורים: במישור הפיזי-תפקודי, ככוח עזר בחברה ובקהילה; ובמישור האישי, כאנשים שחוסנם האישי גדול יותר. במישור הראשון, חשוב לזכור שאף על פי שבני הנוער צעירים, ולכאורה נזקקים להגנה תמידית, יש להם יכולות פיזיות, רגשיות וקוגניטיביות לפעולות מגוונות שמעצימות את החוסן הקהילתי. במישור השני, יש לציין כי שימוש בכוחם של בני הנוער תורם לא רק לחברה ולקהילה אלא גם לבני הנוער עצמם, שכן מעורבותם, עזרתם ותרומתם לקהילה מאפשרות להם לפתח את חוסנם האישי.

בני נוער יכולים ומסוגלים לפעול בתוך הקהילה ולתרום לעצמם ולקהילתם. הם מכירים את חברי הקהילה, יודעים מה טיבה ומכירים את התרבות המקומית, ועל כן יכולים ליצור רשתות חברתיות אשר יסייעו בשעת משבר ומצוקה. את ההכשרה של בני הנוער כשגרירים יכולה מערכת החינוך לבצע בזמן שגרה, כהכנה למשברים הבאים. הכנה מתוכננת מבעוד מועד תכשיר את בני הנוער באופן מיטבי לשמש כסוכני חוסן בזמן מצוקה ומשבר.

מעבר לכך, מי שעוסק בחינוך, ולא רק במחקר, מודע לכך שבני הנוער הם המשאב היקר ביותר שיש לנו, הם עשויים לעצב את פני החברה ולהיות הנהגת המחר שלה. בני הנוער הם סוכני השינוי המשמעותיים ביותר בחברה ויש להם את תחושת השליחות הגדולה ביותר שהחברה יכולה לייצר על בימתה - הם מלאי אנרגיה, יכולות וכוחות עתירי חדשנות, ויש להם פוטנציאל עצום לעשות, לקדם ולייצר למען הכלל, אם רק תינתן להם ההזדמנות להגשים כל זאת. עלינו לאפשר להם לחלום, לכוון אותם נכון, ובעיקר - להאמין בהם.

הנוער בישראל חווה מציאות משברית מתמדת מילדותו, כמו הדורות שלפניו בעשרות שנות קיומה של המדינה, ואף לפני כן. זהו נוער שמתמודד עם אתגרים כלכליים-חברתיים ועם אתגרים ביטחוניים - בהתאם למקום המגורים והשייכות החברתית-כלכלית. יתרה מכך, רוב הנוער בישראל הוא ערבי; השיח הפוליטי אינו זר לו והוא יודע להתמודד עם שינויים פוליטיים, כלכליים וחברתיים. את השיח מנהל הנוער הישראלי על במות תנועות הנוער, במופעים של מנהיגות מקומית וארצית, ובפעילות חברתית מגוונת, שרובה ככולה תורמת ליכולת לייצר חוסן. כל זאת מבלי להזכיר, כמובן, את התחנה שאליה מגיע הנוער על סיפה של בגרות - ההתנדבות לשורות צה"ל, והנכונות לתרום את שנות המעבר בין ילדות לבגרות למען החברה כולה.

היסטוריון המגפות פרנק סנודן (Snowden) טען כי מגפות בוחנות את המחויבות שלנו לערכים אנושיים, כגון יחסנו לאנשים הפגועים ביותר בחברה (Snowden, 2019). ואכן, השילוב בין מאורעות המגפה ומצבם של בני הנוער חייב את החברה למצוא פתרון ישים לביסוס חוסנם של הצעירים בעזרת מערכת החינוך, ובהמשך אף להיעזר בחוסן זה. לפיכך, אם נשכיל להציב את בני הנוער כעמוד האש העומד לפני המחנה, בסופו של דבר יהיו הם שיכשירו את הדורות הבאים בתוך הקהילה וישמשו גם כגשר מלכד עבור המבוגרים מהם.

מקורות

- בן עמי, א' וארהרד, ר' (2017). נוער גאה במערכת החינוך: גורמי חוסן ומנגנוני התמודדות עם הומופוביה. *חברה ורווחה, לז(2)*, 342-317.
- בן דור, ג' (2018). *שאלון סקר חוסן לאומי - 2018*. אוניברסיטת חיפה.
- דהן, י' (2021). קהילה, שוליות, מנהיגות, מדיניות: עקרונות ומסגרת חשיבה. *מובילים: כתב עת אקדמי לחקר סוגיות מנהיגות בקהילה*, 1, 60-13.
- הורוביץ ד' וליסק, מ' (1990). *מצוקות באוטופיה: ישראל - חברה בעומס יתר*. עם עובד.
- זיגדון, א', ולוין, א' (2020). מדד אריאל לחוסן ולמוכנות לאסון: דו"ח המדד לשנת 2020. *חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה*, 2(1), 39-7.
- קמחי, ש', מרציאנו, ה' ואשל, י' (2018). *מדד החוסן לישראל - יוני 2018: פרויקט מחקר מתמשך*. המכללה האקדמית תל-חי.
- רונינגר, ל' (1999). האינדיבידואליזם בקרב הציבור היהודי בישראל של שנות התשעים. בתוך ע' בשארה (עורך), *בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית* (עמ' 109-128). מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- Abdel-Fattah, E. D., & Huber, G. L. (2003). Individualism vs. collectivism in different cultures: A cross-cultural study. *Intercultural Education, 14*(1), 47-55.
- Akram, O., Chakma, J., & Mahbub, A. (2012). Continuing education in disaster affected schools in Bangladesh: Experience from the project education in emergencies. *Children, Youth and Environments, 22*(2), 249-262.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480.
- Barkhuizen, G. (2021). Identity dilemmas of a teacher (educator) researcher: Teacher research versus academic institutional research. *Educational Action Research, 29*(3), 358-377.
- Barret, N., & Harris, D. (2015). *Significant changes in the New Orleans teacher workforce*. Tulane University – ERA for New Orleans.
- Blaikie, N. (2018). Confounding issues related to determining sample size in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology, 21*(5), 635-641.
- Branquinho, C., Santos, A., Noronha, C., Ramiro, L., & de Matos, M. G. (2021). COVID-19 pandemic and the second lockdown: The third wave of the disease through the voice of youth. *Child Indicators Research, 15*(1), 199-216.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 166-179.
- Brewer, M. B., & Chen, Y. R. (2007). Where are collectives in collectivism? Toward conceptual clarification of individualism and collectivism. *Psychological Review, 114*(1), 133-148.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bross, W., Harris, D., & Liu, L. (2016). *The effects of performance-based school closure and charter takeover on student performance*. Tulane University – ERA for New Orleans.
- Cabinet Secretariat – Government of Japan (2018). *Fundamental plan for national resilience: For building a strong and flexible country*. Grantham research institute on climate change and the environment, Salin center at Columbia law school.
- CDE (2016). *A framework of school-based disaster preparedness*. Consortium for disaster education.
- Diagranados, S., Sebnan, R. L., & Dionne, M. (2016). Acts of social perspective taking: A functional construct and the validation of a performance measure for early adolescents. *Social Development, 25*(3), 572–601.
- Erikson, M., Ghazinour, M., & Hammarstrom, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory and Health, 16*(4), 414–433.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidwell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalism data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and Health, 25*(10), 1229–1245.
- Fujioka, T., & Sakakibara, Y. (2018). School education for disaster risk reduction in Japan after the 2011 Great East Japan Earthquake and Tsunami (GEJET). *Terrae Didactica, 14*(3), 313–319.
- Gavari-Starkie, E., Casado-Claro, M. F., & Navarro-González, I. (2021). The Japanese educational system as an international model for urban resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*, 1–19.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report, 20*(11), 1772–1789.
- Hamamura, T. (2012). Are cultures becoming individualistic? A cross-temporal comparison of individualism-collectivism in the United States and Japan. *Personality and Social Psychology Review, 16*(1), 3–24.
- Harris, D., & Larsen, M. (2019). *The effects of the New Orleans post-Katrina market-based school reforms on medium-term student outcomes*. Tulane University – ERA for New Orleans.
- Hertler, S. C., Figueredo, A. J., Penaherrera-Aguirre, M., Fernandes, H. B. F., & Woodlie, M. A. (2018). Urie Bronfenbrenner: Toward an evolutionary ecological systems theory. In S. C. Hertler, A. J. Figueredo, M. Penaherrera-Aguirre, H. B. F. Fernandes, & M. A. Woodlie (Eds.), *Life History Evolution* (pp. 323–339). Palgrave Macmillan.

- Hofstede, G., Hofstede G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Holden, M., Chang, R. A., & Gunderson, R. (2019). Resilience and pedagogy: Learning form international field studies in urban resilience in Canada and Germany. *Cities and the Environment, 12*(1), 2–17.
- Hong, J., & Cross Francis, D. (2020). Unpacking complex phenomena through qualitative inquiry: The case of teacher identity research. *Educational Psychologist, 55*(4), 208–219.
- Jieh-Jiuh, W. (2020). Promoting school's recovery and resilience after the Chi-Chi earthquake. *Disaster Prevention and Management: An International Journal, 29*(4), 609–627.
- Kagawa, F., & Selby, D. (2012). Ready for the storm: Education for disaster risk reduction and climate change adaptation and mitigation. *Journal of Education for Sustainable Development, 6*(2), 207–217.
- Kagitcibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 3* (pp. 321–339). Allyn & Bacon.
- Katada, T. & Kanai, M. (2016). The school education to improve the disaster response capacity: A case of “Kamaishi Miracle”. *Journal of Disaster Research, 11*(5), 845–856.
- Larkins, C. (2014). Enacting children’s citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and acts of citizenship. *Childhood, 21*(1), 7–21.
- Lee, T. Y., Cheung, C. K., & Kwong, W. M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: A conceptual review. *Scientific World Journal, 2012*. <https://doi.org/10.1100%2F2012%2F390450>
- LeFebvre, R., & Franke, V. (2013). Culture matters: Individualism vs. collectivism in conflict decision-making. *Societies, 3*(1), 128–146.
- Lehman, S., Skogen, J. C., Haug, E., Maeland, S., Fadness, L. T., Sandal, G. M., Hysing, M., & Bjorknes, R. (2021). Perceived consequences and worries among youth in Norway during the COVID-19 pandemic lockdown. *Scandinavian Journal of Public Health, 49*(7), 755–765.
- Lewin, E. (2014). *Ethos clash in Israeli society*. Lexington Books.
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. In Z. Shneider, D. Whitehead, G. LoBiondo-Wood, & J. Haber (Eds.), *Nursing and midwifery research: Methods and appraisal for evidence-based practice* (pp. 123–139). Elsevier Health Sciences.

- Lundstrom, M. (2022). Young in pandemic times: A scoping review of COVID-19 social impacts on youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 432–443.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 221–235.
- Matssuura, S., & Shaw, R. (2015). Exploring the possibilities of school-based recovery and community building in Toni district, Kamaishi. *Natural Hazards*, 75(1), 613–633.
- Ministry of Education (MOE) (2019). *Program on education of school disaster risk reduction and climate change adaptation: 2015–2018 project achievement report*. MOE Taiwan.
- Morse, J. M. (2015). Analytic strategies and sample size. *Qualitative Health Research*, 25(10), 1317–1318.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection, and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18.
- Mutarak, R., & Pothisiri, W. (2013). The role of education on disaster preparedness: Case study of 2012 Indian ocean earthquakes on Thailand's Andaman coast. *Ecology and Society*, 18(4), 51–68.
- Onkarappa, A. P. (2021). School's role in political socialization of students in Shivamogga district. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 8(9), 153–162.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience: An introduction. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 1–29.
- Rafliana, I. (2012). Disaster education in Indonesia: Learning how it works from six years of experience after Indian ocean tsunami in 2004. *Journal of Disaster Research*, 7(1), 83–91.
- Sakurai, A., & Sato, T. (2016). Promoting education for disaster resilience and the Sendai framework for disaster risk reduction. *Journal of Disaster Research*, 11(5), 402–412.
- Salandana, J. (2013). Power and conformity in today's schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 228–232.
- Sanchez, R., Luis, M., Moll-Lopez, S., Morano-Fernandez, J., & Llobregat-Gomez, N. (2021). B-Learning and technology: Enablers for university education resilience: An experience case under covid-19 in Spain. *Sustainability*, 13(6), 1–22.
- Sandu, C. M., Panisoara, G., & Panisoara, I. O. (2015). Study in the development of self-awareness in teenagers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1656–1660.

- Sarker, A. R., Alam, K., & Gow, J. (2013). Assessing the determinants of rice farmers' adaptation strategies to climate change in Bangladesh. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 5(4), 382–403.
- Shaw, R., Sakurai, A., & Oikawa, Y. (2021). New realization of disaster risk reduction education in the context of a global pandemic: Lessons from Japan. *International Journal of Disaster Risk Science*, 12(4), 568–580.
- Snowden, F. M. (2019). *Epidemics and society: From the black death to the present*. Yale University Press.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collective evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Taylor & Francis.
- Trucker, J. (2013). The failure of the Kamaishi tsunami protection breakwater. *Journal of Undergraduate Engineering Research and Scholarship*, 1, 1–13.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578–594.
- Wachtendorf, T., Brown, B., & Nickle, M. (2008). Big bird, disaster masters, and high school students taking charge: The social capacities of children in disaster education. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 456–469.
- Waselewski, E. A., Waselewski, M. E., & Chang, T. (2020). Needs and coping behaviors of youth in the US during COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 649–662.
- Wen, Z., Tzu-Jung, L., Glassman, M., Saetbyul, K., Shantu, T., Nagpal, M., & Yon Ha, S. (2023). The development of early adolescents' social perspective taking through small-group discussions. *The Journal of Early Adolescence*, 43(9), 1129–1163.

תפקיד היצירתיות כמשתנה מתווך בין חשיבת עתיד לבין נכונות להתפייסות עם האחר בקרב סטודנטים ערבים¹

דורית אלט ויואב קפשוק

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להדגים כיצד ניתן ליישם למידה המבוססת על פתרון בעיה עתידית בהשכלה הגבוהה, ולבחון כיצד רכיב היצירתיות, המעודד חשיבה רב כיוונית ונחשב לתוצאת למידה מרכזית בשיטה זו, עשוי להגביר את נטייתם של סטודנטים ערבים שהשתתפו בתוכנית לבחון דרכים מגוונות לפתרון בעיה העוסקת ביחסי יהודים-ערבים בישראל, ובכך לתרום לנכונותם להתפייסות עם האחר. מחקר זה הוא ראשוני ולכן כולל שילוב מתודולוגי בין מחקר כמותי לאיכותי. המדגם כלל קבוצות מחקר וביקורת של סטודנטים ערבים שלמדו קורסים העוסקים ביישוב סכסוכים ובחינוך לשלום בתואר הראשון. נתונים כמותיים נאספו באמצעות שאלונים שבדקו את המודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון, את תפיסת היצירתיות ואת הנכונות להתפייסות עם האחר, לפני ואחרי הפעלת התוכנית. ניתוחי שונות הצביעו על שיפור במדדי המששתנים שנבדקו בקבוצת המחקר בלבד. בניתוח משוואות מבניות של מודל המחקר נמצא כי תפיסת היצירתיות מתווכת באופן מלא בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין נכונות להתפייסות עם האחר. כדי להבין כיצד תופסים סטודנטים את מימושה של תוכנית המבוססת על פתרון בעיה חברתית עתידית, בדגש על תרומתה בהקשרים שנבדקו במחקר (יצירתיות, נכונות להתפייסות ופיתוח חשיבת עתיד), נותחו 12 ראיונות עם המשתתפים. תהליך ניתוח התוכן כלל את בחינת החומרים שנאספו והפקת קטגוריות מהנתונים. הניתוח העלה שלוש קטגוריות: הסתכלות רחבה רב כיוונית על בעיה חברתית; חשיבה על בעיה עתידית: "לדמיין מציאות"; ויצירת תוכנית פעולה.

מילות מפתח: יצירתיות, חשיבת עתיד, התפייסות, סטודנטים ערבים, השכלה גבוהה, מתודות משולבות

מבוא

תוכנית לימודים הנשענת על פתרון בעיה עתידית פותחה כבר בשנת 1974 על ידי טורנס וטורנס (Torrance & Torrance, 1978), אשר הצביעו על מגמה מדאיגה, לפיה תלמידים אינם מוטרדים די הצורך מעתידים ואינם לומדים לחשוב באופן יצירתי. תוכנית זו נשענת על "חשיבת עתיד", מושג שטבע מוקדם הרבה יותר וולס (Wells, 1913), תפיסה הרואה בחקר העתיד תחום דעת מדעי. חוקרים (Azevedo et al., 2016; Treffinger et al., 2012) טוענים כי הצורך להתעמק בעתיד חשוב כעת מאי פעם מכיוון שאנו חיים בתקופה של חוסר ודאות, ולכן התלמידים צריכים להיות מסוגלים לחשוב חשיבה ביקורתית, להשתמש במיומנויות חשיבה ובאסטרטגיות חדשניות במגוון דרכים ולהתאימן למציאות המשתנה. כמו כן, תוכניות אלה עשויות לקדם במידה רבה את היצירתיות של הלומד (Alzahrani et al., 2020; Dochy & Segers, 2018; Rankin, 2019) משום שהן מקדמות שלושה תחומים: מיומנויות רלוונטיות לתחום הדעת, מיומנויות רלוונטיות ליצירה, ומוטיבציה להשלמת המשימה (Alt & Raichel, 2018; Masek &).

1 סטודנטים ערבים אזרחי ישראל.

(Yamin, 2010). מערך המיומנויות הרלוונטי לתחום הדעת קשור לידע אישי ולמיומנויות חשיבה בסיסיות, ועשוי לכלול מיומנות הנוגעת לדיסציפלינה ספציפית. מערך המיומנויות הרלוונטי ליצירה קשור לשטף ולמקוריות של פתרון בעיות, לחשיבה גמישה ולחדשנות בפתרון בעיות. הרכיב האחרון כרוך בעיקר במוטיבציה מהותית לביצוע משימה, שהלומד רואה בה תועלת אישית.

בהשכלה הגבוהה בישראל חסרות תוכניות למידה המבוססות על פתרון בעיה עתידית. המחקר המוצע מראה כיצד ניתן ליישם תוכנית למידה כזו במוסד רב-תרבותי להשכלה גבוהה. התוכנית מפנה זרקור לבעיה העוסקת ביחסים המורכבים בין יהודים לערבים אזרחי ישראל. מטרת המחקר היא לבדוק כיצד מציאת פתרון לבעיה עתידית שיסודותיה נטועים בהווה עשויה לשפר את תפיסת היצירתיות של הלומדים, הנחוצה לצורך חשיבה רב-כיוונית בפתרון בעיות, ולתרום לנכונותם להתפייסות עם האחר. מחקר זה כולל שילוב של שיטות כמותיות ואיכותניות, ולצורך דיון ביחסים בין תרבותיים אימץ את מודל הדיאלוג התוך-קבוצתי (Rothman, 2014; Sternberg, 2018; et al., 2018), המכונה גם "המודל הלא-ישר של חינוך לשלום" (Shechter & Salomon, 2005). הבחירה במודל זה נבעה מההנחה שדיון תוך קבוצתי הכולל סטודנטים ערבים בלבד יאפשר לחברי הקבוצה חופש רב בביטוי דעותיהם. ממצאי המחקר עשויים לתרום לאימוץ גישות קונסטרוקטיביסטיות בתכנון שיטות הוראה במטרה לפתח מיומנויות למידה לאורך החיים, המבוססות על פיתוח חשיבה יצירתית וערכים חברתיים.

סקירת ספרות

למידה מבוססת פתרון בעיה עתידית

בשנים האחרונות הדגיש משרד החינוך את חשיבות "חשיבת עתיד" בסדרה של דוחות שפרסם תחת הכותרת "פדגוגיה מוטת עתיד" (מורגנשטרן ואחרים, 2019). לפיהם: "האתגר של מערכת החינוך הוא לקיים תהליכים מתמידים של חשיבת עתיד לזיהוי מגמות עתידיות והשלכותיהן על החינוך כבסיס לעיצוב ולתכנון עתיד רצוי שיתן מענה לצורכי החינוך במציאות העתידית" (עמ' 141). לפי דוחות אלה יש לאמץ תפיסה פדגוגית המקנה ללומד יכולות הסתגלות לתמורות המאפיינות את העידן הנוכחי. פיתוח יכולות אלה יאפשר ללומד לשגשג ולהתאים את עצמו באופן מיטבי למציאות המשתנה, להבין מגמות עתידיות אפשריות ולעצב את העתיד הרצוי. שלושת רכיבי הליבה של פדגוגיה זו הם: (1) ידע בתחומי חשיבת עתיד; (2) מיומנויות כגון קבלת החלטות בטווחי זמן קצרים, ניהול סיכונים, תכנון וחשיבה מערכתית, יוזמה ויצירתיות; (3) תפקיד המורה כמנחה של תהליכי למידה במרחבי אי-ודאות, המיישם שיטות הוראה שמאתגרות את הלומד על ידי עיצוב סביבת למידה גמישה ועל ידי הכנסת הלומד למצבי אי-ודאות באופן מכוון.

יש לציין כי דוחות אלה של משרד החינוך אינם כוללים התייחסות לשיטת ההוראה של פתרון בעיה עתידית, הנפוצה בתוכניות שונות בעולם (Main et al., 2019; Treffinger et al., 2012). בתוכניות אלה נעשה שימוש בנושאים המבוססים על חיי היומיום, שהם רלוונטיים לעתיד ונעוצים בהקשרים חברתיים. הבעיה יכולה להתייחס לחששות ממגמות עכשוויות שעשויות להתפתח ולהשפיע על המין האנושי בעתיד, והפתרון צריך להציע שינוי או התאמה של החברה

למצבים עתידיים. כלומר, על הבעיה להיות מורכבת ולהתייחס לנושאים חברתיים ופוליטיים או לנושאים עסקיים וטכנולוגיים, ועליה לקחת בחשבון מגמות עתידיות שנטועות בעידן הנוכחי. על ידי פעילות חקר זו, המזמנת לתלמידים אפשרות להציג פתרונות יצירתיים, התלמידים צפויים לפתח מיומנויות שיוכלו ליישמן במהלך חייהם (Main et al., 2019). למידה מבוססת פתרון בעיה עתידית כוללת שישה שלבים עוקבים (1) (Cramond, 2009): זיהוי אתגרים ותרחישים עתידיים. בשלב זה בעיות אפשריות רבות יכולות לנבוע מהאתגר שאותר. על התלמידים לזהות מספר בעיות הקשורות למצב ולנסות להשיג מידע שיעזור להם להבין אותן טוב יותר. לדוגמה, להבין את הגורמים לבעיות והשלכות אפשריות שלהן; (2) בחירת בעיה בסיסית שיש לטפל בה. על סמך השלב הקודם מתבקשים המשתתפים לבחור בעיית ליבה, אשר פתרונה עשוי לתרום רבות לפתרון האתגר הרחב יותר. בשלב זה תתכן חזרה למחקר כדי לקבל מידע נוסף ואפילו הגבלה או הגדלה של מוקד הבעיה המוצהרת; (3) הפקת רעיונות לפתרון הבעיה הבסיסית ללא שיפוט. בשלב זה נדרשים התלמידים לחשוב על רעיונות מגוונים, יוצאי דופן, לא סבירים ואף מדומיינים לפתרון הבעיה הנבחרת; (4) יצירת ובחירת קריטריונים להערכת הפתרונות המוצעים. בשלב זה התלמידים מציינים קריטריונים מתאימים להערכת פתרונותיהם כדי לבחור את הפתרון הטוב ביותר. הקריטריונים יכולים להוות מדדים של איכות הפתרון, כגון: בטיחות, יעילות, כלכליות, או מוסריות; (5) הערכת הפתרונות. מטרת שלב זה היא להעריך את הפתרונות על פי הקריטריונים שהוצעו, על-ידי דירוג כל פתרון מוצע על פי כל קריטריון; (6) פיתוח תוכנית פעולה, המדגימה כיצד ייושם בפועל הרעיון המוצע לפתרון הבעיה הבסיסית. שלב זה מחייב את התלמידים לשקול כיצד הם עשויים ליישם את הפתרון שנבחר. עליהם לתכנן תוכנית שתשכנע את בעלי העניין המרכזיים לאמץ את הרעיון שהוצע.

מקומה של היצירתיות בלמידה המבוססת על פתרון בעיה עתידית

יצירתיות נתפסת כיכולת לייצר רעיונות ותוצרים שהם חדשניים ושימושיים (Runco & Jaeger, 2012). בספרות נמצא כי יצירתיות ופתרון בעיות קשורים זה בזה (Treffinger et al., 2012). יצירת רעיונות, ניתוח והערכת טיבם של רעיונות אלה, ובאופן פרקטי יישום הרעיונות, שכנוע אחרים להעריך את הרעיונות, והסבר כיצד יישום של פתרון יצירתי לבעיה נועד לטובת הכלל - יש בהם כדי להמחיש את התהליכים שעוברים תלמידים במסגרת תוכניות לפתרון בעיות עתידיות. בתוכניות אלה התלמידים לומדים כיצד ניתן ליישם תהליכים יצירתיים בהקשר של פתרון בעיות עתידיות, שבהם הם עשויים לפתח תמונות עשירות יותר של העתיד ולהרחיב את היצירתיות שלהם, כמו גם לשפר כישורים ומיומנויות רבת-חומיות, כמו עבודת צוות, חשיבה ותקשורת בין אישית (Rankin, 2019).

במחצית השנייה של המאה עשרים התרבו המחקרים בתחום היצירתיות אשר התמקדו בנושאים חינוכיים, בהוראת אסטרטגיות ובפרקטיקות מנהליות בסביבת בית הספר, במטרה לקדם חדשנות ויצירתיות בקרב תלמידים. שיטות רבות הוצעו לקידום יצירתיות בקרב תלמידים וקודמו דיונים שעסקו בגורמים המעכבים את התפתחותה (Aleinikov, 2002; Fleith, 2000). דיונים אלה מאפיינים גם את המאה הנוכחית, שבה חוזר ומודגש הצורך בפיתוח יצירתיות (Dochy & Segers, 2018) על רקע השינויים החברתיים-כלכליים המהירים המאפיינים את עידן המידע, וביתר שאת בעידן הקונספטואלי הנוכחי והתפתחויות הטכנולוגיה המהירה

(McWilliam, 2017). צורך זה מודגש גם בהקשר התעסוקתי. חברות עסקיות בכל התחומים החלו לדרוש מעובדים פוטנציאליים מיומנויות שבבסיסן יצירתיות ויכולת להתמודד עם בעיות מגוונות. יכולת זו מזוהה גם עם אוטונומיה, חקירה, סקרנות והתנסות. כדי לעמוד בקצב השינויים היצירתיות היא מפתח להצלחה, מכיוון שבסביבה משתנה הכישורים הנדרשים להתחדשות ולהסתגלות אינם יכולים עוד להיחשב בגדר מותרות והם נעשים מרכזיים גם בתחום החינוכי, כמו גם בארגונים העוסקים בפיתוח מיומנויות בקרב מבוגרים (Alt & Raichel, 2018).

חוקרים (Torrance & Haensly, 2003) טענו כי לכל אדם יש מידה מסוימת של כישרון בתחום ידע ספציפי שאותו ניתן לשפר באמצעות הכשרה והוראה. מכאן עולה חשיבות פיתוח סביבת למידה אטרקטיבית בהיבטים שונים, כגון היבט רגשי, רוחני, קוגניטיבי וחברתי, כדי לעודד את התלמידים להיות יצירתיים על ידי חשיפתם למצבים ולפעילויות העשרה המתגרים את יכולותיהם ומאפשרים להם להביע את דעותיהם באווירה בטוחה. קידום חשיבה יצירתית נעשה למטרה חינוכית מרכזית, המעלה את הצורך להעשיר את הלמידה בפעילויות המעוררות את יצירתיות התלמיד (Hayel Al-Srouf et al., 2016). פרקטיקות אלה מזוהות עם הקניית אסטרטגיות הקשורות לפתרון יצירתי של בעיות, לקבלת החלטות, ולרכישת כישורי חשיבה הכוללים חשיבת עתיד. תוכנית המבוססת על פתרון בעיות עתידיות, מאפשרת פיתוח אופקים רחבים של חשיבה ודמיון, שגורמים לתלמיד לשקול נושאים ובעיות עתידיים ולמצוא עבורם פתרונות (Alzahrani et al., 2020). כמו כן, פרקטיקות אלה מתמקדות במציאת פתרונות חיוביים לבעיות. התמקדות זו עשויה להוביל לגיבוש עמדות חיוביות בנוגע לאתגר הנדון (Alzahrani et al., 2020). בשנים האחרונות הולכת וגוברת הדרישה לתכנן תוכניות המבוססות על פתרון בעיות המערבות באופן מתמשך את הלומדים בתהליך הלמידה, תוך מיצוי המרב מטכנולוגיות ומכלי למידה שונים, כדי להבטיח שהלומדים יהיו מוכנים לאתגרי העתיד (רן ושפרלינג, 2016).

מחקרים בתחום למידה מבוססת פתרון בעיה עתידית הדגימו את יעילותה בפיתוח יצירתיות. טרפינגר ואחרים (Treffinger et al., 2012) חקרו את יעילות התוכנית לפתרון בעיות עתידיות בקרב תלמידי תיכון והראו כיצד התוכנית סייעה למשתתפים לפתח דימויים חיוניים יותר של עתידם, ולהגדיל את יכולות היצירה שלהם. האנג (Hung, 2003) חקר את יעילות התוכנית בקורסי כימיה בבית ספר יסודי, תוך שימוש בכלי הערכה ייעודיים: מבחן לפתרון בעיות מדעיות ומבחן יצירתיות מדעית. תוצאות המחקר הצביעו על יעילותה של התוכנית להעלאת היצירתיות המדעית של התלמידים (בהשוואה לקבוצת ביקורת). באופן דומה, אזבדו ואחרים (Azevedo et al., 2019) חקרו תוכנית בינלאומית לפתרון בעיות עתידיות, שמטרתה לקדם חשיבה יצירתית וביקורתית וחשיבת עתיד. מחקרם נועד לנתח את השפעות התוכנית על כישורי יצירה של מתבגרים, שהוערכו באמצעות מבחני טורנס הבודקים חשיבה יצירתית (Torrance Tests of Creative Thinking). תפיסת המשתתפים את יעילות התוכנית הוערכה גם כן. בתוכנית ההתערבות השתתפו 131 מתבגרים לאורך תקופה של שבעה חודשים, תוך שימוש בקבוצת ביקורת. התוצאות הראו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין הקבוצות בכישורים היצירתיים שנבדקו, ותפיסות חיוביות מאוד לגבי יעילות התוכנית. יש לציין כי לא נמצאו מחקרים אשר בחנו את יישום השיטה ויעילותה בהשכלה הגבוהה.

במחקר הנוכחי תיבדק יצירתיות באמצעות הערכת תפיסת המסוגלות של הלומד בזיקה

ליצירתיות, ותפיסתה כאלמנט חשוב בהגדרת העצמי (Farmer et al., 2003; Kaufman & Sternberg, 2019). זו מוגדרת כאמונה של האינדיבידואל שיש ביכולתו להפיק תוצרים יצירתיים, ובמרכזיותה בתיאור העצמי הכולל (Plucker & Makel, 2010). לומדים המאמינים ביצירתיות שלהם נוטים להשקיע יותר במשימות יצירתיות ולפתור בעילות יתרה בעיות הדורשות חשיבה יצירתית (Pretz & Nelson, 2017). אמונה זו נמצאה קשורה להתנהגות יצירתית (Czerwonka Karwowski & Karwowski, 2018; Gu, et al., 2017; Lemons, 2010) ולהישגים יצירתיים (Mathisen & Bronnick, 2009). עם זאת, (Barbot, 2016), והיא מושפעת מהתנסויות למידה (Mathisen & Bronnick, 2009). עם זאת, חשוב להדגיש כי מדד זה אינו יכול להיחשב כמדד לבחינת היצירתיות עצמה אלא כהערכה סובייקטיבית של האינדיבידואל את יכולתו להיות יצירתי.

חינוך לשלום והתפייסות בין יהודים לערבים: שיטות הוראה-למידה

החינוך לשלום הוא חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך מזה שנים רבות. ניתן למצוא תוכניות כאלה במדינות רבות והן שונות ומגוונות מאוד ביעדיהן, באידיאולוגיה שבבסיסן, בתכנים ובפרקטיקה שלהן (Maoz, 2012; Stetter, 2021). למרות השוני, מטרתן המשותפת של תוכניות חינוך לשלום היא להיאבק בנושאים כמו עוול, אפליה, אלימות ומלחמות, במטרה ליצור עולם צודק יותר, המבוסס על שוויון, סובלנות וזכויות אדם (Salomon & Cairns, 2011). חינוך לשלום הוא "תהליך של קידום ידע, מיומנויות, עמדות וערכים הדרושים בכדי לחולל שינויים התנהגותיים שיאפשרו לילדים, נוער ומבוגרים למנוע סכסוכים ואלימות, גלויים ומבניים כאחד; לפתור סכסוך בדרכי שלום; ליצור את התנאים התורמים לשלום, בין אם ברמה תוך אישית, בין אישית, בין-קבוצתית, לאומית או בינלאומית" (Fountain, 1999, p. 1). תוכניות חינוך לשלום בחברות שנמצאות בסכסוך מתמשך נועדו לגרום למשתתפים לעצב תפיסות עולם (ערכים, אמונות, עמדות, התנהגויות) שמקדמות שלום ופיוס עם הקבוצה המצויה עימן בסכסוך (פרשקור, 2017; קוטנר, 2019). מחקרים מראים שלתוכניות חינוך לשלום יש השפעה חיובית במובן של קבלת האחר, אימוץ גישה חיובית יותר כלפי האחר (Rosen & Salomon, 2011). אם כך, מטרת החינוך לשלום, מלבד שינוי עמדות ותפיסות, היא ליצור אזרחים פעילים אשר יאתגרו את תפיסות המלחמה, העוול והתוקפנות הקיימות בחברות שונות (Davies, 2004).

יחד עם זאת, היוזמות לחינוך לשלום בישראל, כפי שהן מוצגות על ידי בסמן-מור (Basman-Mor, 2021), אינן רבות. קשה מאוד ליישם שינויים חברתיים ופוליטיים משמעותיים במסגרת של סכסוכים מתמשכים. באזורים המצויים בקונפליקט, ובכלל זה ישראל, האפשרות לחנך לשלום מוגבלת, אך בה בעת נדרש "לא לחכות עד שהתנאים החברתיים-פוליטיים ישתנו כדי ליישם חינוך לשלום" (עמ' 19).

בספרות מוזכרים שני מודלים פדגוגיים מרכזיים של חינוך לשלום בחברות שנמצאות בסכסוך מתמשך (Bar-Tal et al., 2011). מודלים אלה עוסקים במבנה הקבוצה וסוג הדיאלוג. האחד הוא "המודל הישיר", בו חברי כל קבוצה נפגשים עם חברי הקבוצה השנייה ועוברים תהליך של חשיפה הדדית לאחר; לעמדות, לתפיסות, ולרגשות של חברי קבוצה זו. המודל השני נקרא "המודל העקיף" של חינוך לשלום, והוא מתרחש כאשר כל קבוצה עוברת תהליך של חינוך לשלום בתוכה, לעיתים בשל רמה גבוהה של סכסוך או עוינות המונעים מפגשים קבוצתיים,

ולעיתים בשל גורמים אחרים הקשורים לקבוצה (Rothman, 2014). ניתן להשוות את ההבחנה בין שני המודלים להבחנה בין שני סוגים של קבוצות דיאלוג: קבוצת פנים-דיאלוג, וקבוצת בין-שיח (Zigenlaub & Sagy, 2020).

בהשוואה למודל הישיר, המודל העקיף, או הדיאלוג התוך-קבוצתי, מאפשר לחברי קבוצת המיעוט ההומוגנית מבחינה תרבותית לחקור ולספר את סיפוריהם ביחס לחברי קבוצת הרוב באופן חופשי, ואילו בדיאלוג בין קבוצות הדבר קשה ליישום (Sternberg & Shecter & Salomon, 2005; et al., 2018). במודל זה נוצר בנוסף תהליך רפלקטיבי, שבו חברי הקבוצה חושבים בינם לבין עצמם מה ניתן לעשות ומה ניתן לשנות בעצמם ובחברה כולה, על מנת להפוך את היחסים העוינים עם הקבוצה האחרת ליחסי קרבה (Broome & Collier, 2012). בתוכניות כאלה, של דיאלוג פנים-קבוצתי, חברי הקבוצה חוקרים את זהותם המורכבת מנקודות מבט שונות, ודנים בדרכים אפשריות לפתור את הסכסוך ברמה הבין-קבוצתית (Sternberg et al., 2018). משום כך בחרנו במחקר הנוכחי במודל העקיף, וכל הסטודנטים בקורס היו סטודנטים ערבים.

בזיקה לפרקטיקת ההוראה, חקר קורסים נקודתיים בנושא ניתן למצוא בסקירתם של גולן ושלחוב-קבורקיאן (Golan & Shalhoub-Kevorkian, 2014), אשר השוו בין 13 קורסים לזכויות אדם העוסקים בקהילה, שהתקיימו ב-11 מוסדות להשכלה גבוהה בישראל בין אוקטובר 2009 ליוני 2010. סטודנטים ישראלים-יהודים וסטודנטים ישראלים-פלסטינים השתתפו בכל הקורסים פרט לאחד. מטרת הקורסים היא להקל על אינטראקציה בין שתי הקבוצות ולמנף מפגש זה לקידום שיתוף פעולה למען יצירת חברה משותפת וצודקת. הקורסים אימצו גישה של למידה מבוססת בעיה, שבמהלכה התבקשו התלמידים לקשר ידע לפעולה באופן שעשוי להביא לשינוי חברותיהם, ברמה מקומית ומחוצה לה. במחקרם נמצא כי מרבית הסטודנטים אינם מאמינים ביכולתם לפעול ולהשפיע כדי להביא לשינוי. כמו כן, רובם לא תירגמו את הידע לפעולה ונמנעו מלאתגר את השתיקה ההגמונית סביב נושאים פוליטיים. במחקר נמצא גם כי סטודנטים ערבים חוששים להביע את דעתם הפוליטית, הנחשבת בלתי לגיטימית בשיח ההגמוני בישראל.

במחקר אחר בדקו צינגלאוב ושגיא (Zigenlaub & Sagy, 2020) את הנכונות להתפייסות בין שתי קבוצות של סטודנטים במסגרת קורסים אקדמיים. הקבוצה הראשונה כללה סטודנטים יהודים בלבד והשנייה הייתה קבוצה הטרוגנית, שכללה סטודנטים יהודים וערבים-ישראלים. שיטת ההוראה הייתה במהותה מסורתית, ומורכבת בעיקר מהרצאות; היא כללה שני מפגשים בתחילת הקורס וחמש הרצאות, ארבע המוקדשות לנרטיבים פלסטינים ואחת לנרטיבים יהודיים-ישראלים. בנוסף, לאחר כל הרצאה התקיימה פגישה קבוצתית ופגישת סיום. המרצים היו אקדמאים ופעילים חברתיים, חלקם יהודים ישראלים וחלקם פלסטינים, שהציגו היבטים שונים של נרטיבים קולקטיביים פלסטינים על פי מחקרן של צינגלאוב ושגיא. בשתי הקבוצות לא נצפו שינויים בנכונות להתפייסות. המחקר הנוכחי ישתמש בין היתר בשאלון נכונות להתפייסות של צינגלאוב ושגיא, אך בשונה ממערך המחקר שלהן יבדוק המחקר הנוכחי נכונות להתפייסות בקרב קבוצה הכוללת סטודנטים ערבים בלבד, בזיקה למודל העקיף של חינוך לשלום. בנוסף, תיבחן פרקטיקה של פתרון בעיה עתידית בזיקה לחינוך להתפייסות, שלא נבדקה עד כה. לפי מחקר עדכני (Väyrynen, 2023), רק לעיתים רחוקות מיושבים קונפליקטים באופן

שמיטיב עם הקבוצות המצויות בהם. הפתרון הטוב ביותר שניתן לקוות לו הוא הֶכוּונה של הצדדים והסוגיות בליבת הקונפליקט לכיוון פחות אלים ויותר קונסטרוקטיבי. טכניקות ליישוב קונפליקטים המתאפיינות בגישות ריאליסטיות ובונות מציעות מרחב פוליטי רחב לפתרון יצירתי של קונפליקטים. הגישה הקונסטרוקטיבית עשויה לדרוש טרנספורמציה של קונפליקטים על ידי הגדרה מחדש של השחקנים, יחסיהם ההדדיים, הנושאים ודרכי פתרון בדרכי שלום. היכולת לחשוב באופן רב-כיווני, המאפיינת גישות קונסטרוקטיביות ושעליה מבוססת הלמידה הכרוכה בפתרון בעיה, עשויה להוביל את השותפים לצדד ברעיונות יותר קונסטרוקטיביים לפתרון הסכסוך. שכן במהותה, הגישה קונסטרוקטיבית-חברתית מצדדת בלמידה הצומחת מאינטראקציה חברתית בין נקודות מבט שונות (Pande & Bharathi, 2020).

המחקר הנוכחי

ניתן ללמוד מסקירת הספרות כי תוכניות ללמידה המבוססת על פתרון בעיה עתידית התקיימו בעיקר בבתי ספר, אך לא בהשכלה הגבוהה. תוכניות אלה נמצאו כמועילות לפיתוח יצירתיות, אשר נדרשת לצורך חשיבת עתיד. בנוסף, תוכניות למידה כאלה לא הוצעו בזיקה להעלאת מודעות של סטודנטים ערבים לבעיות חברתיות עתידיות ולמציאת דרכי פתרון, ובמטרה לסייע בתהליכי התפייסות עם האחר. מחקר זה מתבסס על המודל העקיף, המאפשר דיאלוג תוך-קבוצתי, ולכן המשתתפים בו הם סטודנטים ערבים בלבד. מטרת המחקר הנוכחי היא להדגים כיצד ניתן ליישם למידה המבוססת על פתרון בעיה עתידית בזיקה לחינוך להתפייסות עם האחר. בנוסף, מטרתו לבחון כיצד רכיב היצירתיות, המעודד חשיבה רב כיוונית ונחשב לתוצאת למידה מרכזית בשיטה זו, עשוי להגביר את נטייתם של המשתתפים בתוכנית לבחון דרכים מגוונות לפתרון בעיה העוסקת ביחסי יהודים-ערבים בישראל, וכך לתרום לנכונותם להתפייסות עם האחר. מחקר זה הוא ראשוני, ולכן הוא כולל שילוב מתודולוגי בין מחקר כמותי לאיכותי (Creswell, 2012). להלן תוצגנה שאלות והשערות המחקר.

1. במחקר זה ביקשנו לבדוק עד כמה יעילה תוכנית למידה המבוססת על פתרון בעיה חברתית עתידית (להלן: התוכנית), להעלאת מודעות סטודנטים ערבים בישראל לבעיות עתידיות ודרכי פתרון. **השערה ראשונה** היא כי משתתפי התוכנית יהיו מודעים יותר לקיומן של בעיות חברתיות עתידיות ומציאת דרכי פתרון בעקבות יישום התוכנית (בדיקה אחרי), בהשוואה לתחילתה (בדיקה לפני) ובהשוואה לקבוצת ביקורת.
2. שאלה נוספת היא עד כמה יעילה התוכנית לפיתוח תפיסת היצירתיות בקרב המשתתפים בה. **השערתנו השנייה** היא כי משתתפי התוכנית יתפסו את עצמם כיצירתיים יותר בעקבות יישום התוכנית (בדיקה אחרי), בהשוואה לתחילתה (בדיקה לפני) ובהשוואה לקבוצת ביקורת.
3. בנוסף, ביקשנו לבדוק את יעילות התוכנית לקידום נכונותם של סטודנטים ערבים להתפייס עם הרוב היהודי. מאחר שתוכניות למידה המבוססות על חשיבת עתיד מתמקדות בהצעת פתרונות חיוביים ומטיבים לבעיות חברתיות (Alzahrani et al., 2020), **השערתנו השלישית** היא כי נכונות זו תעלה בקרב המשתתפים בעקבות יישום התוכנית (בדיקה אחרי), בהשוואה לתחילתה (בדיקה לפני) ובהשוואה לקבוצת ביקורת.

4. בשל מרכזיות רכיב היצירתיות בתוכניות מסוג זה בעולם, כפי שהוצג בסקירת הספרות, ייבחנו בנוסף מערכות הקשרים בין משתנה זה לבין יתר משתני המחקר. אנו מניחים כי יימצא קשר חיובי בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין קידום תפיסת היצירתיות (**השערה רביעית**) ונכונות להתפייסות (**השערה חמישית**).
5. מחקרים בתחום למידה מבוססת פתרון בעיה עתידית (Treffinger et al., 2012) הדגימו כיצד התוכנית סייעה למשתתפים לפתח דימויים חיוניים יותר של עתידם באופן יצירתי, וכן מחקרים הדגימו כיצד חשיבה יצירתית המתמקדת במתן פתרונות חיוביים לבעיות עשויה להוביל לגיבוש עמדות חיוביות בנוגע לאתגר הנדון (Alzahrani et al., 2020). בהסתמך על מחקרים אלה אנו מניחים כי יימצא קשר חיובי בין תפיסת היצירתיות לבין נכונות להתפייסות, המבטאת עמדות חיוביות לפתרון הבעיה (**השערה שישית**).
6. לבסוף, נותחו נתונים איכותניים שנאספו באמצעות ראיונות עם סטודנטים מקבוצת המחקר לצורך בחינת נקודת המבט הסובייקטיביות של הלומדים, וכדי להבין לעומק את המודל הכמותי. השאלה שביקשנו להבהיר הינה: כיצד תופסים סטודנטים אשר השתתפו בתוכנית המבוססת על פתרון בעיה חברתית עתידית את מיומשה; בדגש על תרומתה בהקשרים שנבדקו במחקר (יצירתיות, נכונות להתפייסות ופיתוח חשיבת עתיד).

שיטה

משתתפים

המדגם כלל קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת של סטודנטים שלמדו קורסים העוסקים ביישוב סכסוכים וחינוך לשלום בלימודים רב-תחומיים לתואר ראשון במכללה אקדמית בארץ. קבוצת המחקר כללה 45 משתתפים (מתוך 50 שנרשמו לקורס) וקבוצת הביקורת כללה 94 משתתפים (מתוך 98 שנרשמו לקורס). שני הקורסים שבהם השתתפו קבוצות המחקר והביקורת זהים בתוכנם. החלוקה לקבוצת מחקר וביקורת נעשתה באופן אקראי. הקורסים הונחו על-ידי אותו צוות הוראה. יודגש כי מאחר שהתוכנית (למידה המבוססת על פתרון בעיה עתידית) יושמה לראשונה במכללה, הוחלט להחילה בקורס אחד בלבד כדי לבדוק את יעילותה ואת המשאבים הדרושים לצורך יישום נרחב יותר של התוכנית בקורסים נוספים בעתיד.

הלומדים בקורסים היו כולם סטודנטים ערבים. לוח 1 מתאר את קבוצות המחקר והביקורת לפי מאפייני גיל, מגדר ומצב סוציו-אקונומי. המצב הסוציו-אקונומי הוערך על ידי רמת ההשכלה של הורי הסטודנט, ודורג על סולם בן שש דרגות, בטווח שבין 0 = חוסר השכלה, ל-5 = תואר דוקטור. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת המחקר לביקורת בכל המשתתפים שנמדדו. נתונים איכותניים נאספו באמצעות ראיונות עם 12 סטודנטים מקבוצת המחקר (שמונה סטודנטיות וארבעה סטודנטים). הראיונות שימשו לחקר תוצאות המחקר הכמותי ולהרחבת הבנתנו את הממצאים.

לוח 1.
מאפייני משתתפי המחקר

מאפיינים	קבוצת מחקר	קבוצת ביקורת
גיל	Mean 21.60 (SD = 2.18)	Mean 21.90 (SD = 3.95)
מגדר	נשים 85%	נשים 83.8%
השכלת אם	השכלה תיכונית 3 Mo =	השכלה תיכונית 3 Mo =
השכלת אב	השכלה תיכונית 3 Mo =	השכלה תיכונית 3 Mo =

שכיח = Mo (Mode)

כלי המחקר

נכונות להתפייסות

שאלון זה מבוסס על השאלון של שנבל ואחרים (Shnabel et al., 2009), הבוחן את נכונות המשיבים להתפייס עם האחר (משתנה תלוי), ועל השאלון של ציגנלאוב ושגיא (Zigenlaub & Sagy, 2020), שהשתמשו בשאלון של שנבל ואחרים לבחינת נכונותם של סטודנטים יהודים-ישראלים להתפייס עם פלסטינים. המשתתפים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם 11 היגדים הבוחנים את נכונותם להתפייס עם האחר. למשל: "אני חושב שיש לפעול לשיפור היחסים בין ערבים ליהודים", או: "אני מאמין שקיום יחסים טובים עם היהודים יכול לתרום מאוד לשגשוג ולרווחה שלנו כערבים". מידת ההסכמה צוינה על סולם בן שש דרגות, שבו 1 = לא מסכים לחלוטין, ו-6 = מסכים לחלוטין. מהימנות אלפא לפי קרונבאך בבדיקות השונות (לפני ואחרי) נמצאה במחקר הנוכחי בטווח שבין 0.89 ל-0.95.

מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון

כלי זה נבנה לצורך המחקר הנוכחי, לבחינת מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון (משתנה בלתי תלוי). בהתבסס על המסגרת התיאורטית (Cramond, 2009) שאלון זה כלל שישה פריטים, התואמים את ששת שלבי הפרקטיקה של פתרון בעיה עתידית. המשתתפים התבקשו לציין את רמת המודעות שלהם לבעיות חברתיות שעלולות להתעורר בעתיד ולדרכים לפתרון. לדוגמה: "אני מזהה אתגרים בחברה וחושב כיצד ניתן להתגבר עליהם". התשובות דורגו על סולם מ-1 = בכלל לא, עד 6 = במידה ניכרת. מהימנות אלפא לפי קרונבאך בבדיקות השונות במחקר הנוכחי נמצאה בטווח שבין 0.74 ל-0.88.

תפיסת היצירתיות

שאלון זה (Karwowski, 2011, 2014), אשר נבנה לצורך מדידת תפיסת היצירתיות (משתנה מתווך), מורכב מ-11 פריטים, כגון: "אני חושב שאני אדם יצירתי", או: "אני יודע שאני יכול לפתור בעיות בעיות, כולל בעיות מסובכות". המשתתפים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם ההיגדים על סולם בין 1 = לא מסכים לחלוטין, ל-6 = מסכים לחלוטין. מהימנות אלפא לפי קרונבאך בבדיקות השונות במחקר הנוכחי נמצאה בטווח שבין 0.80 ל-0.91.

כלי המחקר האיכותני

הנתונים האיכותניים נאספו באמצעות ראיונות חצי מובנים עם 12 סטודנטים בקבוצת המחקר, שבמהלכם התבקשו הסטודנטים להביע את מחשבותיהם ורגשותיהם בנוגע לתהליך שחו במהלך מימוש התוכנית. המשתתפים התבקשו להתייחס למספר שאלות כלליות על אודות התוכנית, ולהסביר האם וכיצד תרמה להם התוכנית בהקשרים שנבדקו במחקר (יצירתיות, נכונות להתפייסות ופיתוח חשיבת עתיד). דוגמאות לשאלות מתוך מדריך הריאיון: "האם וכיצד הפעילות תרמה לכם לחשוב על בעיות עתידיות ולתת להן פתרון?"; "האם נדרשתם לגמישות מחשבתית? אם כן, מה היה הקושי בכך?"

ניתוח הנתונים

הנתונים הכמותיים נותחו ניתוחי שונות, כדי לבחון את ההבדלים במשתנים התלויים בין קבוצות המחקר והביקורת לפני ואחרי הפעלת התוכנית. הנתונים עובדו גם באמצעות ניתוח משוואות מבניות (Partial Least Squares Structural Equation Modeling [PLS-SEM]; Hair et al., 2017) בתוכנת SmartPLS. בנוסף, נאספו נתונים איכותיים בעקבות ניתוח הנתונים הכמותיים ולצורך הבהרתם (sequential explanatory strategy; Creswell, 2012). שני חוקרים, מומחים בתחום סביבות למידה קונסטרוקטיביסטיות וחינוך לשלום ויישוב סכסוכים, ביצעו ניתוח תוכן. הם קראו את הראיונות, חיפשו אחר רכיבים בולטים שחזרו בראיונות, סיננו את הנתונים החשובים ביותר וקידדו אותם לקטגוריות מובחנות. מחשבות ורגשות שהעלו הסטודנטים מדווחים בסעיף הממצאים כדי להגביר את מהימנות הניתוח.

הליך המחקר

קבוצת המחקר הייתה משולבת בתוכנית למידה סמסטריאלית המבוססת על פתרון בעיה עתידית, שכללה את ששת השלבים הבאים, בהתאם לפירוט המוצג בסקירת הספרות (Cramond, 2009). התוכנית לוותה בשני עוזרי הוראה, האחד דובר עברית כשפת אם והשני דובר השפה הערבית. כמו כן, כל המטלות והמשימות נכתבו בערבית ובעברית. **שלב 1:** שלב זה כולל הצגה של אתגר עתיד רחב ופירוקו למספר אתגרים. האתגר העתיד שנבחר במסגרת הקורס היה קשור לקיטוב ולעוינות הגוברים בין אזרחי ישראל היהודים והערבים. האתגר הוצג כמאמר עתיד בעיתון המתאר מחקר שלפיו הקיטוב והעוינות בין יהודים לערבים בישראל הגיעו לשיאם בשנת 2040, והובילו לנתק כמעט מוחלט בין המגזרים: "יהודים וערבים כמעט אינם מתקשרים, כל קבוצה תופסת את השנייה באור שלילי, יהודים וערבים אינם יודעים לדבר את שפת הקבוצה האחרת, והארגונים ששאפו בעבר ליצור קשרים חיוביים בין הקבוצות מושבתים כעת".

לאחר הצגת האתגר הרחב חולקו הסטודנטים לקבוצות של ארבעה, וכל קבוצה התבקשה לזהות בעיות שעשויות לנבוע מהאתגר העתיד. שלב זה כולל התחלה של מחקר במטרה להבין את האתגר ואת הבעיות הנובעות ממנו (Cramond, 2009). הקבוצות בחרו בבעיות כמו "המסגרות המשותפות של יהודים וערבים מצטמצמות"; "שיעורים בבתי ספר ערביים נלמדים רק בשפה הערבית"; "חוסר היכולת של המשטרה להתמודד עם פשע אליים במגזר הערבי"; או "אפליה בתעסוקה כלפי ערבים נפוצה, כמו גם נגישות להשכלה גבוהה".

שלב 2: כל קבוצה התבקשה לבחור בעיה אחת הקשורה לאתגר, ולנסח אותה כשאלה שניתן להשיב עליה באופן אופרטיבי, לדוגמה: "באילו דרכים נוכל לקדם תוכניות בנייה בכפרים ערביים בכדי לבסס פתרונות מגורים מתאימים המשתווים למגזר היהודי?"; "באילו דרכים נוכל לתכנן (יהודים וערבים) במשותף תוכניות למניעת אלימות במגזר הערבי?"; או "באילו דרכים נוכל לשפר את מעמדה של השפה הערבית בישראל?"

שלב 3: בשלב זה כל קבוצה התבקשה לנסח ארבעה פתרונות לבעיה שנוסחה בשלב 2. התלמידים בכל קבוצה ערכו סיעור מוחות והונחו להגיע לכל פתרון שיעלה על דעתם, גם אם הוא לא הגיוני או בלתי אפשרי. לצורך כך התבקשו הקבוצות לאסוף מידע על ידי קריאת חומרים הקשורים לתוכן הקורס.

שלב 4: שלב זה כלל תכנון קריטריונים להערכת הפתרונות שהעלו. לאחר דיון בקבוצה יצרו הקבוצות מסמך שיתופי באמצעות Google Docs שבו כל קבוצה העלתה חמישה קריטריונים אידיאליים. בהמשך בחרו המרצה ושני עוזרי ההוראה, בשילוב הצעות הסטודנטים, את חמשת הקריטריונים המתאימים ביותר להערכת הפתרונות. הקריטריונים שנבחרו הם: יעילות, שימוש, אדפטיביות, האם הפתרון בר קיימא, והאם הפתרון עומד במבחן עלות-תועלת.

שלב 5: כל קבוצה התבקשה להעריך את ארבעת הפתרונות שהציעו על פי הקריטריונים. כל פתרון הוערך ונוקד על פי סולם בטוח שבין 1 = בכלל לא, ל-6 = לחלוטין.

שלב 6: לבסוף, כל קבוצה התבקשה לתכנן תוכנית פעולה כדי "למכור" את הפתרון שנבחר. בתוכנית זו פירוט הסטודנטים את הצעדים המוצעים ליישום הפתרון. הם גם תיארו מדוע הפתרון יכול לעבוד, מי יכול לעזור להם ליישם אותו, מי יכול להתנגד לו וכיצד ניתן למתן אתגרים כאלה. התלמידים התבקשו להציג את תוכנית הפעולה שלהם בפני מליאת הכיתה, באמצעות פלטפורמות מקוונות כגון Thinglink. לדוגמה, אחת הקבוצות עסקה באי-השוויון בשימוש בשירותי בריאות בקרב יהודים וערבים, שעלול להעמיק בעתיד. מתוך כמה פתרונות שהוצעו בחרה הקבוצה לקדם את יכולת ההעסקה של האוכלוסייה הערבית בשירותי הבריאות, ולפתח מרכזי בריאות בכפרים ערביים. אחת מהתוכניות כללה פנייה למשרד הבריאות בדרישה ליצור העדפה מתקנת לאוכלוסייה הערבית בתעסוקה בתחומי הבריאות, וכן תוכנית יישום שלב אחר שלב שמטרתה להגביר את הנגישות לשירותי בריאות.

סטודנטים בקבוצת הביקורת למדו תכנים זהים לקבוצת הניסוי באמצעות הרצאות וקריאת מאמרים אקדמיים. בנוסף הם קיבלו תמיכה פרטנית וקבוצתית לאורך הקורס. באמצע הסמסטר קיבלה הקבוצה משימה שהצריכה קריאת חומר אקדמי, ובסוף הסמסטר התקיים מבחן מסכם.

אתיקה במחקר

לצורך שמירה על העקרונות האתיים הנוגעים למחקר עם בני-אדם נשמרו בין היתר הנושאים הבאים: הושגה הסכמתם של המשתתפים לשימוש בנתונים שנאספו במהלך התוכנית הלימודית תוך הבטחה על שמירת אנונימיות מלאה. הובהר למשתתפים כי ייעשה שימוש בנתונים לצורך הערכת תוכנית ההתערבות. לשם כך הוסבר שכל שם יוחלף לשם בדוי וכל פריט מזהה יושמט בעת כתיבת הדוח המחקרי. הובהר למשתתפים כי הנתונים יעובדו באופן אנונימי בלבד, ובאפשרותם למנוע שימוש בחומרים לצרכי המחקר. המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה המכללתית.

המצאים

מצאי המחקר הכמותי

בשלוש השערות המחקר הראשונות טענו כי ימצאו הבדלים בין הבדיקות (לפני ואחרי) בזיקה למשתנים התלויים: מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון, תפיסת היצירתיות, ונכונות להתפייסות. ניתוח שונות מסוג מנובה (MANOVA) נערך לקבוצות המחקר והביקורת; סוג הקבוצה (מחקר או ביקורת) היה גורם בין-נבדקי, והזמן (לפני או אחרי התוכנית) היה גורם תוך-נבדקי. בניתוח נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות (מחקר וביקורת) במשתנים התלויים ($F_{(3, 264)}=5.69, p < 0.001, \eta_p^2=.06$). בנוסף, נמצא הבדל מובהק בין הבדיקות (לפני ואחרי) במשתנים התלויים ($F_{(3, 264)}=6.72, p < 0.001, \eta_p^2=.07$). לבסוף, נמצאה אינטראקציה מובהקת בין המשתנים קבוצות ובדיקות ($F_{(3, 264)}=9.44, p < 0.001, \eta_p^2=.10$).

לוח 2 ותרשימים 1-3 מסכמים את הממצאים לגבי כל אחד מהמשתנים התלויים. ניתן ללמוד כי בקבוצת המחקר חלה עלייה מובהקת בממוצעי כל המשתנים התלויים בין הבדיקות. גודל האפקט ($\eta^2 > 0.14$) מראה כי השפעת התוכנית הייתה בעיקר על משתנה המודעות לבעיות עתידיות ולדרכי פתרון, ואילו גודל האפקט בזיקה לתפיסת היצירתיות נמצא בינוני (Richardson, 2011, p. 142). בין הבדיקות בתוך קבוצת הביקורת לא נמצאו הבדלים בשני המשתנים התלויים: מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון, ותפיסת היצירתיות. לעומת זאת חלה ירידה קלה בין הבדיקות בנכונות להתפייסות, אך יש לציין כי היא לוותה בערך אפקט נמוך מאוד.

לבסוף, ניתן לראות כי בבדיקה שלפני התוכנית נמצא כי קבוצת הביקורת הייתה בעלת מדדים גבוהים יותר בכל המשתנים התלויים בהשוואה לקבוצת המחקר. ניתוחי שונות נוספים מסוג ANOVA) בבדיקה שלפני התוכנית העלו כי הבדלים מובהקים נמצאו בשני משתנים בלבד, תפיסת היצירתיות ($F_{(1, 137)}=8.722, p < 0.01, \eta_p^2=.060$), ומודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון. בבדיקה שאחרי התוכנית נמצא הבדל מובהק אחד בלבד בין הקבוצות; בנכונות להתפייסות ($F_{(1, 137)}=15.265, p < 0.001, \eta_p^2=.100$), אך לא נמצאו הבדלים מובהקים בנכונות להתפייסות בבדיקה שאחרי התוכנית נמצא הבדל מובהק אחד בלבד בין הקבוצות; בנכונות להתפייסות ($F_{(1, 139)}=21.523, p < 0.001, \eta_p^2=.143$). ממוצע קבוצת המחקר נמצא גבוה יותר מזה של קבוצת הביקורת. ניתן לומר כי שלוש השערות המחקר הראשונות אוששו. מדדי המשתנים הנחקרים נמצאו גבוהים יותר בקבוצת המחקר בהשוואה למצב ההתחלתי שלה, ואילו לא נמצאה עלייה במדדים בקרב קבוצת הביקורת.

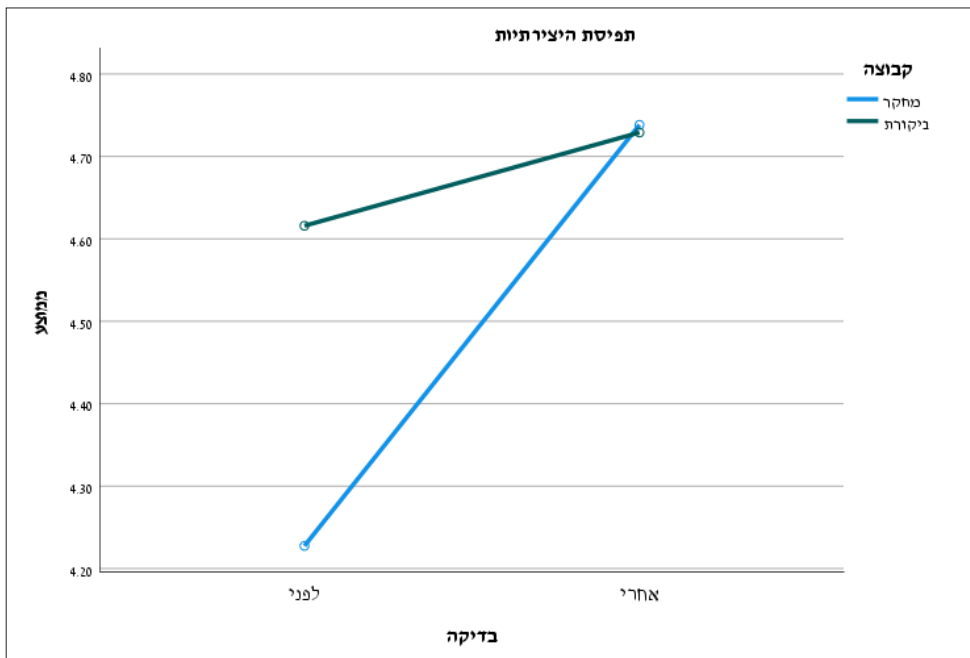
לוח 2

ממוצעים, סטיות תקן, גודל האפקט (אט בריבוע), ותוצאות מבחני השונות בתוך כל קבוצה (מחקר וביקורת) בין הבדיקות (לפני ואחרי).

	קבוצת ביקורת						קבוצת מחקר						
	אחרי		לפני		η^2	F	אחרי		לפני		η^2	F	
η^2	SD	M	SD	M			SD	M	SD	M			SD
	.000	0.003	0.877	4.180	0.865	4.173	0.231	***25.191	0.638	4.436	0.975	3.534	מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון
	.064	**12.446	1.126	4.385	0.824	4.898	0.135	**13.079	0.657	5.264	0.831	4.676	נכונות להתפייסות
	.006	1.101	0.721	4.729	0.740	4.616	0.118	**11.215	0.721	4.738	0.692	4.228	תפיסת היצריות

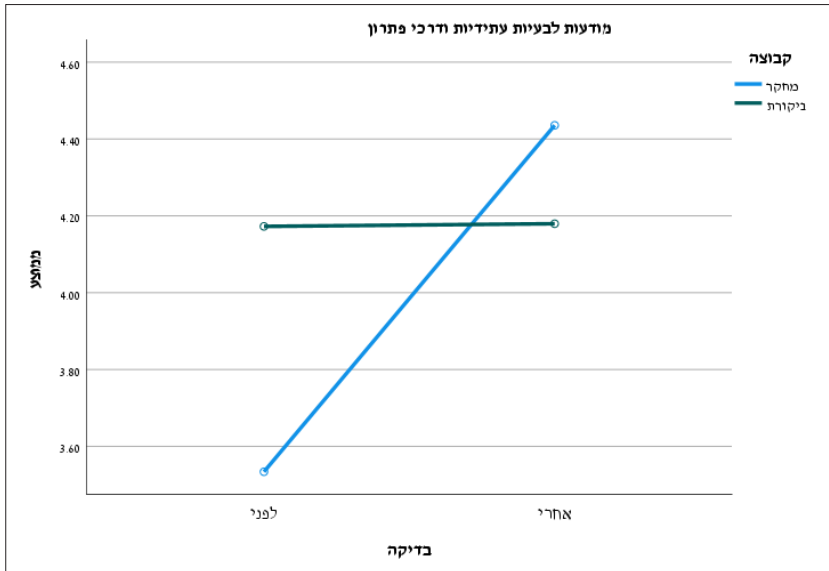
תרשים 1

הבדלים בין הבדיקות (לפני ואחרי הפעלת התוכנית) בקבוצות (מחקר וביקורת) במשתנה תפיסת היצריות



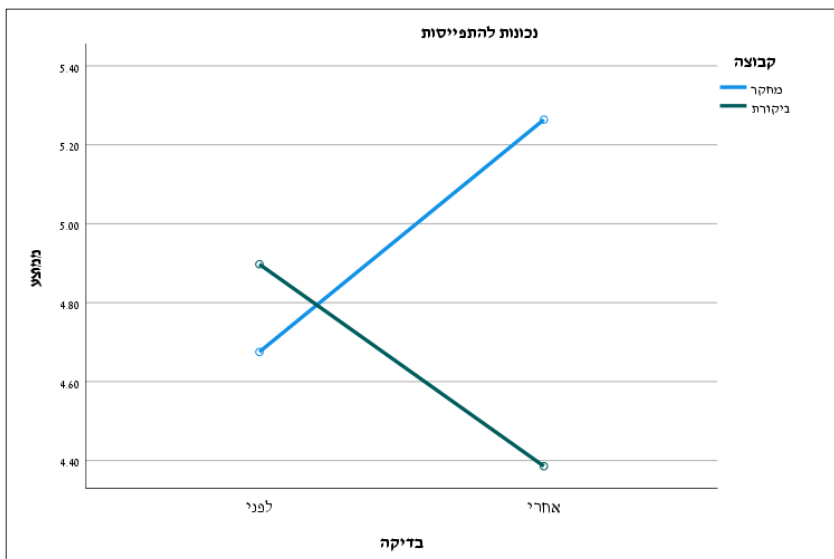
תרשים 2

הבדלים בין הבדיקות (לפני ואחרי הפעלת התוכנית) בקבוצות (מחקר וביקורת) במשתנה מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון



תרשים 3

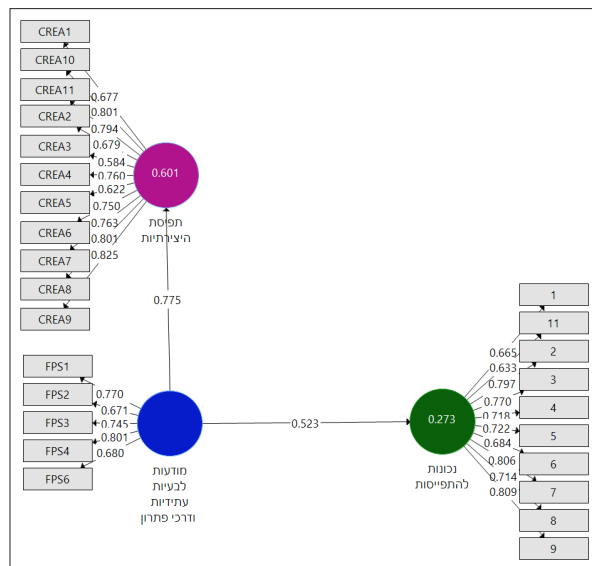
הבדלים בין הבדיקות (לפני ואחרי הפעלת התוכנית) בתוך הקבוצות (מחקר וביקורת) במשתנה נכונות להתייחסות



כדי לבחון את ההשערות באשר לקשר בין המשתנים התלויים (השערות 4-6), נעזרנו במודל 1 (תרשים 4). המודל כלל נתונים שנאספו מקבוצת המחקר בבדיקה שאחרי התוכנית. במודל ניתן לראות את שלושת המשתנים הלטנטיים מסומנים בעיגולים בעיגולים צבעוניים, מלווים באינדיקטורים שלהם. נציין כי בניתוח משוואות מבניות מסוג PLS-SEM טעינות האינדיקטורים צריכה להיות גבוהה מ-0.40, ולכן פריט 10 בשאלון נכונות להתפייסות ופריט 5 בשאלון מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לא נכללו בניתוח. לצורך הניתוח נעשה שימוש ב־bootstrap routine ניתן לראות בתרשים כי נמצא קשר חיובי חזק בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין תפישת היצירתיות ($\beta=0.772$, $p<0.001$), ובין תפישת היצירתיות לנכונות להתפייסות ($\beta=0.569$, $p<0.01$). לא נמצא קשר ישיר מובהק סטטיסטית בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין נכונות להתפייסות, אלא עקיף בלבד, בתיווך משתנה היצירתיות ($\beta=0.439$, $p<0.01$). כדי לבדוק את טיב התיווך נבנה מודל 2 (תרשים 5), שהוא זהה למודל 1 למעט ציון הקשר בין תפישת היצירתיות לנכונות להתפייסות. ניתן לראות בתרשים זה כי נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין נכונות להתפייסות ($\beta=0.523$, $p<0.001$). אך כפי שנמצא במודל 1 הקשר הופך ללא מובהק כאשר נבדקת השפעת תפישת היצירתיות על הנכונות להתפייסות. המשמעות היא כי מתקיים תיווך מלא (Hair et al., 2017) בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין נכונות להתפייסות באמצעות תפישת היצירתיות. השערות 4 ו-6 אושרו. השערה 5 אומתה באופן חלקי משום שלא נמצא קשר ישיר מובהק סטטיסטית בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין נכונות להתפייסות, אלא קשר עקיף בלבד.

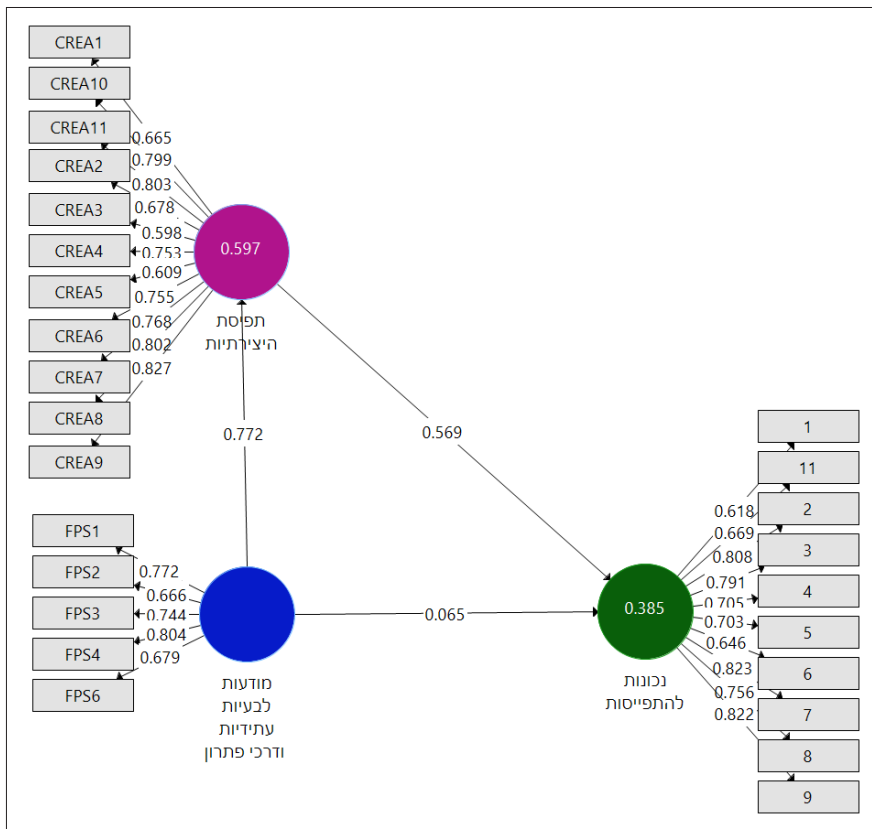
תרשים 4

מודל 1. בחינת מערכת הקשרים בין המשתנים התלויים באמצעות SmartPLS



תרשים 5

מודל 2. בחינת מערכת הקשרים בין המשתנים התלויים באמצעות SmartPLS



בחינת טיב המודל (1)

בחינת טיב המודל כללה מספר שלבים (Hair et al., 2017). ראשית נבדקה מולטי-קולינאריות באמצעות פקטור השונות האינפלציונית ([Variance Inflation Factor] VIF) בקרב המשתנים. מדדים אלה נמצאו מתחת לרף עליון 5, בטווח שבין 1.00 ל-2.479. שנית, נבדקו מדדי מקדם המתאם (R^2 [coefficient of determination]), הערכים 0.25, 0.50 ו-0.75 נחשבים בהתאמה נמוכים, בינוניים וגבוהים. עבור נכונות להתפייסות מקדם המתאם הוא 0.385, ועבור תפיסת היצירתיות 0.597, שני הערכים מעידים על מקדמים בינוניים עד גבוהים. בנוסף נבדק גם השינוי ב- R^2 בהשמטה של אחד המשתנים החיצוניים (exogenous), הבלתי תלויים, כדי לבדוק את השפעתו על המשתנים הפנימיים (endogenous), המנובאים. אומדן זה נקרא גודל אפקט f^2 , והערכים 0.02, 0.15, ו-0.35 מעידים בהתאמה על גודל אפקט נמוך, בינוני וגבוה. נמצא כי המדד בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין תפיסת היצירתיות הוא 1.479, ו-0.212 בין תפיסת היצירתיות לנכונות להתפייסות. בין מודעות לבעיות עתידיות ודרכי פתרון לבין נכונות להתפייסות נמצא מדד נמוך: 0.003. לבסוף בוצעה פרוצדורת blindfolding כדי לבדוק את

יכולת הניבוי של המודל (Q^2 [predictive relevance]). ערכים גבוהים מ-0 מעידים על יכולתם של המשתנים הבלתי תלויים במודל לנבא משתנים תלויים מסוימים. הערכים שנמצאו הם 0.165 עבור נכונות להתפייסות, ו-0.295 עבור תפיסת היצירתיות.

ממצאי המחקר האיכותני

ממצאי המחקר הכמותי העידו על מרכזיות תרומתה של תפיסת היצירתיות לנכונות להתפייסות. כדי להבין את תרומתה של תוכנית הלימוד המבוססת על פתרון בעיה עתידית לפיתוח יצירתיות נותחו ראיונות הסטודנטים שהשתתפו בתהליך הלמידה. תהליך ניתוח התוכן כלל את בחינת החומרים שנאספו והפקת קטגוריות מהנתונים (Creswell, 2012). המשתתפים צוטטו בהרחבה כדי לתמוך בתוקף הקטגוריות שנמצאו ולהגדיל את מהימנות הניתוח. הניתוח העלה שלוש קטגוריות: (1) הסתכלות רחבה רב כיוונית על בעיה חברתית; (2) חשיבה על בעיה עתידית: "לדמיין מציאות"; (3) יצירת תוכנית פעולה. שמות הסטודנטים שונו לצורך שמירה על אנונימיות.

הסתכלות רחבה, רב כיוונית, על בעיה חברתית

הנושא עלה בהרחבה בראיונות הסטודנטים והתייחס לחשיבה רב-ממדית שקודמה באמצעות תוכנית ההתערבות, אשר אפשרה להם לבחון את המצב מנקודות מבט נוספות, הנחות על-ידי משתתפים אחרים. העבודה בקבוצות וההקשבה לדעות בשילוב חשיבה על אתגר עתידי גרמו להם "להסתכל על המצב במבט יותר רחב", ו"להתאמץ לחשוב עמוק, לשמוע מלא דעות שונות ולקחת את כל אלה בחשבון". אלאא טענה כי החשיפה למגוון אפשרויות לפתרון הבעיה גרם להם להסתכל "על הבעיות שיש ביחסים בין יהודים לערבים בישראל מנקודת מבט אחרת [...] אני חושבת אחרת והמוטיבציה שלי מאד גבוהה לדבר על הבעיות הללו ולהביע את דעתי ואת מה שלמדתי מול אנשים אחרים". יסמין העידה כי הפעילות גרמה לה לבחון את היעדר השוויון המתמשך בדירור באופן אחר, משום שעד כה לא נמצא פתרון באמצעות התוכניות הקיימות:

ככפר שלנו כולנו חווים בעיית דירור, אחות שלי התארכה לפני שלוש שנים והם עדיין לא יכולים אפילו לחשוב על נישואין כי אין להם חלקה שיבנו עליה בית. אני אישית חוויתי את המצב הקשה הזה, ותוך כדי ההכנות ושיתוף הפעולה עם שאר הצוות גם שיתפתי אותם במקרה הזה. התנהל בינינו שיח שבו הבעתי רגשות של כעס וכאב והם התחילו גם לשתף אותנו בחוויות דומות. עצם העובדה שמצאתי עוד סטודנטים שנתקלו באותה בעיה, זה גורם לנו כצעירים שחושבים על העתיד שלהם להסתכל על הבעיה מנקודת מבט שונה ולנסות לפתור אותה עם אנשים אחרים.

סעיד ציין כי הרחבת הידע באשר למגוון דרכי פעולה אפשריות ליצירת גשרים בין המגזרים, החדיר בו תחושה של רצון להתפייסות:

העבודה שעשינו תרמה לי לחשוב ולהבין שיש הרבה דרכים שדרכן אפשר להגיע לפיוס בין ערבים ויהודים, וזה גרם לי לרצון לפעול לשיפור היחסים, כי לדעתי עכשיו אני מכיר הרבה פתרונות שלא ידעתי לפני זה מעיר אצלי איזו תחושה של אחריות לנסות לקדם פיוס בין ערבים ויהודים.

חשיבה על בעיה עתידית: "לדמיין מציאות"

נושא נוסף אשר חזר ונשנה בראיונות הסטודנטים התייחס לגמישות מחשבתית המאפיינת חשיבה על בעיה עתידית. הסטודנטים התבקשו לדמיין מציאות עתידית ולצורך כך היה עליהם להגדיר בעיות בדרכים שונות מהמקובל, המתייחסות לבעיות של כאן ועכשיו. היה עליהם לאסוף מידע ולארגן אותו על מנת לחשוף היבטים חדשים ומורכבים של הבעיה, לבדוק היתכנות של חלופות לפתרון לצורך שינוי יעיל של תוכניות קיימות והתאמתן לעתיד. מוחמד, התייחס לגמישות שנדרשת כדי לדמיין מצב עתיד:

נדרשנו לגמישות מחשבתית. במצב הזה אתה נדרש לדמיין את המציאות שלך הקיימת, איך הולך להיות בחיים שלך, למה אתה מרגיש סוג ב', מה הסיבה לכך. מייצרים גם מחשבות לעתיד; איך נחיה עם המצב הזה, אם יהיה טוב או לא טוב. לכל המחשבות האלה הייתה דרושה יצירתיות, וזה הדבר הקשה ביותר - לדמיין איך העתיד שלנו הולך להיות, ואילו הפתעות מחכות לדור העתיד.

באופן דומה, איה ציינה את הבקשה לדמיין מציאות עתידית ואת הקושי שהיה טמון בכך: כשהתחלנו לחשוב אם הפתרון יעיל או לא, היה צריך לחשוב ולדמיין את הפתרון וגם כן את תהליכי היישום לאותו פתרון. היה בכך קושי מסוים כי הרבה דברים שמשפיעים על יעילות הפתרון לא ידענו עליהם וגם אולי פספסנו אותם. גם כן היה לנו קושי קצת למי לפנות כי יש יותר ממשרד אחד או מקום אחד שיכול לעזור לנו. אבל בגדול חיפשנו וקראנו המון, והתגברנו על הקושי הזה.

יצירת תוכנית פעולה

קטגוריה זו מתייחסת ליצירת תוכנית הפעולה שסיכמה את הפעילות. תוכנית זו היא התוצר של העבודה היצירתית ומפרטת את דרכי יישום הפתרון לבעיה. באמצעות תוכנית הפעולה התבקשו הסטודנטים להסביר כיצד יוציאו לפועל את הפתרון שנבחר על ידם. רוב הקבוצות השתמשו לצורך כך בפלטפורמות אינטרנטיות שיתופיות כגון Thinglink, דוגמה בתרשים 6. בניית תוכנית הפעולה דרשה חשיבה יצירתית בתכנון ובצורת ההגשה. מייסון תיארה כיצד פעילות של ניסוח הפתרון תרמה לתחושת היצירתיות שלה:

בשלב האחרון היינו צריכים למצוא פתרונות לבעיות, ולכתוב תוכנית פעולה ומה צריך לעשות כדי לפתור אותן או לפחות לצמצם את הפערים, זה דבר שדרש הרבה חשיבה ויצירתיות, אבל בסוף ואחרי שמצאנו פתרונות יצירתיים לבעיות הרגשתי שאני יכולה להיות יצירתית והבנתי שזה כף.

בשאר התייחס לקושי בניסוח תוכנית הפעולה, שדרשה רמת פירוט גבוהה והתייחסות לשלבים ביישום התוכנית בצורה תמציתית וברורה:

היינו זקוקים לגמישות מחשבתית כדי לנסח פתרונות ולכתוב משפטים בצורה הטובה ביותר כדי להבהיר פתרונות. זה היה קשה עבורנו מכיוון שכולנו, חברי הקבוצה בעבודה, ערבים. בטח, אנחנו יודעים לדבר ולהבין את השפה העברית, אך היצירתיות הייתה בטקסט וכתבית העבודה בצורה נכונה כך שזו תהיה עבודה שלמה ומובנת. ההשתתפות של חברי הקבוצה סייעה לנו להתגבר על כל הקשיים הללו.

תרשים 6

הצגת תוכנית פעולה באמצעות Thinglink



דיון

מחקר זה בחן את ההשפעה הפוטנציאלית של תוכנית המבוססת על פתרון בעיה עתידית על תפיסת היצירתיות, נטייה להתפייסות עם קבוצת הרוב, ומודעות לבעיות עתידיות בקרב סטודנטים ערבים. התוכנית כללה שישה שלבים (Cramond, 2009), ובמהלכה נדרשו המשתתפים להתמודד עם אתגר עכשווי העוסק בעיונות הגוברת בין אזרחי ישראל היהודים והערבים, ולהציע פתרונות מעשיים. משתתפי התוכנית (קבוצת המחקר) דיווחו כי מודעותם לבעיות חברתיות עתידיות ומציאת דרכים לפתרונן גברה לאחר תוכנית ההתערבות בהשוואה לתחילתה. ממצא זה לא עלה בקבוצת הביקורת. יש לציין כי בבדיקה לפני התוכנית דיווחו האחרונים על מודעות גבוהה יותר בהשוואה לקבוצת המחקר, אך כאמור בקבוצת הביקורת לא חל שיפור במשתנה זה בבדיקה שאחרי התוכנית, בשונה מקבוצת המחקר. ממצא זה עשוי להעיד על יתרונות התוכנית שיושמה לקידום מודעות של סטודנטים לאתגרים חברתיים, לקידום יכולותיהם להציע פתרונות ולהעריך את איכותם, ולתכנן תוכנית פעולה ליישום רעיונות חדשניים. כך עלה גם מניחוח הראיונות, לפיו ההשתתפות בתוכנית, שבה הסטודנטים נחשפו למגוון אפשרויות לפתרון הבעיה, גרמה להם לבחון בעיות חברתיות עכשוויות, להתייחס לבעיות אלה ולהביע את דעתם בסוגיות השונות.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים (Starko, 2010), אשר הדגישו את יתרונותיהן של תוכניות מסוג זה לפיתוח מיומנויות של פתרון בעיות, העלאת המודעות לבעיות עתידיות ונשיאה באחריות לפתרון בעיות אלה. לפיכך, התמודדות עם אתגרים עתידיים אפשריים, הצעת פתרונות לוגיים ויצירתיים להתמודדות עמם, ותכנון תוכניות להתמודדות מתאימה עם שינויים עתידיים, עשויים לגרום לתלמידים להעמיק במצבים מאתגרים בהווה שייתכן שישפיעו על הדורות הבאים, ולעודד אותם לנקוט בגישה מעשית ואקטיבית בהתמודדות איתם.

בתום התוכנית דיווחו הסטודנטים בקבוצת המחקר כי הם תופסים עצמם כיצירתיים יותר בהשוואה לתחילתה. ניתן להסביר ממצא זה באמצעות ניתוח ראיונות הסטודנטים, שבהם הודגשה יכולתם לחשוב באופן יצירתי בעקבות התוכנית, וליישם גמישות מחשבתית בפתרון בעיות של מציאות עתידית תוך שימוש בדמיון. לדברי המשתתפים דרכי חשיבה מסתעפות אלה, בשילוב יצירת פתרון על שלביו השונים, תרמו לפיתוח חשיבה יצירתית. ממצא זה משתקף גם במחקרים קודמים שנערכו במסגרת הפעלת תוכניות שעוסקות בחשיבת עתיד, אשר הראו כיצד ניתן לפתח יצירתיות באמצעות פתרון בעיות עתידיות (Treffinger et al., 2012). בתהליך הלמידה לפיתוח חשיבת עתיד יוצרים הלומדים רעיונות חדשניים, מנתחים את טיבם באמצעות בחינת נקודות מבט מגוונות ובודקים את היתכנות יישומם, תוך יצירת שיתופי פעולה לצורך תמיכה בתוכניות המוצעות. לכן מפתחים התלמידים בתהליכים אלה חשיבה מסועפת יותר לגבי תמונות עתידיות, והיא אשר מפתחת למעשה את היצירתיות (Rankin, 2019).

ממצא נוסף הוא תרומתה העקיפה של התוכנית לנכונותם של סטודנטים ערבים להתפיס עם האחר. עלייה בנכונות זו נצפתה בקרב קבוצת המחקר בלבד, לאחר הפעלת התוכנית ובהשוואה לראשיתה. ניתן להציע לפחות שני הסברים לממצא זה: ראשית, תוכניות מסוג זה מתמקדות במתן פתרונות חיוביים לבעיות, וההתמקדות בפתרונות חיוביים עשויה להוביל לגיבוש עמדות חיוביות בנוגע לאתגר הנדון (Alzahrani et al., 2020). שנית, ניתן להסביר ממצא זה גם על ידי המודל העקיף, המדגיש את יעילות השימוש בתרגול דיאלוג תוך-קבוצתי עם סטודנטים מקבוצות מיעוט בעת דיון ביחסים בין תרבותיים (Sternberg et al., 2018). פרקטיקה זו עשויה לעודד את התלמידים לבטא באופן חופשי את מחשבותיהם ורעיונותיהם, ללא מגבלות שמקורן ביחסי כוחות קיימים בין יהודים לקבוצת המיעוט הערבית (Suleiman, 2004). ממצאי הניתוח האיכותני מחזקים הסברים אלה; באמצעותם ניתן ללמוד כי בחינת הבעיה החברתית המורכבת שהוצגה מנקודות מבט מגוונות הובילה את המשתתפים לבחון פתרונות תוך אימוץ נקודת מבט אחרת, חיובית. כך ניסח אחד המשתתפים במילים טעונות במשמעות חיובית: "[...] וזה גרם לי לרצון לפעול לשיפור היחסים [...] עכשיו אני מכיר הרבה פתרונות שלא ידעתי לפני וזה מעיר אצלי איזו תחושה של אחריות לנסות לקדם פיוס בין ערבים ויהודים".

המודל האמפירי הצביע על מרכזיות רכיב תפיסת היצירתיות כמשתנה מתווך בין העלאת מודעות לבעיות עתידיות ודרכים לפתרון לבין נכונות להתפיס עם האחר. תפיסה זו השתפרה בקרב קבוצת המחקר בלבד בתום הפעלת התוכנית בהשוואה לתחילתה. כדי להבין לעומק ממצא זה נותחו נתונים איכותניים של הסטודנטים שהשתתפו בתוכנית. מן הניתוח ניתן להבין כיצד תרמה התוכנית לתחושת היצירתיות של הסטודנטים. מדברי המשתתפים ניתן ללמוד כי תוכניות מסוג זה עשויות לפתח את תחושת היצירתיות באמצעות בחינת בעיה חברתית מנקודות מבט שונות. רכיב זה עשוי לאפשר לסטודנטים לחשוב על מגוון דרכי פעולה לפתרון סוגיות חברתיות טעונות. בנוסף, התוכנית אפשרה לסטודנטים לדמיין מצבים בעתיד, שלא היו מודעים להם, כפי שהעידו מחקרים קודמים בנושא (Treffinger et al., 2012). כפי שדיווחו המשתתפים, שימוש תהליכי בדמיון כרכיב בחשיבה יצירתית הוביל לגמישות מחשבתית באשר לתפיסת המצב שלהם בהווה כאזרחי המדינה, ולשינוי הדרוש כדי לשפר את חייהם. לבסוף, הסטודנטים התייחסו לתוצר הלימודי, לתוכנית הפעולה ולדרכי יצירתה. הם השתמשו בפלטפורמות טכנולוגיות כדי להציג

את שלבי התוכנית שלהם באופן יצירתי. ניתן להניח כי הצגה יצירתית של התוכנית בפני קהל יש בה כדי לטפח מיומנויות שכנוע, הדרושות לצורך ביסוס אזרחות אקטיבית ויצירת שיח אפקטיבי בין קבוצות (Alt & Raichel, 2021).

מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

העבודה הנוכחית כוללת מספר מגבלות וכיווני מחקר עתידיים. המחקר התבסס על "המודל העקיף" של חינוך לשלום, לפיו כל קבוצה עוברת תהליך חינוכי בתוכה כדי לאפשר הבעת דעה חופשית, ולכן כללו קבוצות המחקר והביקורת סטודנטים ערבים בלבד. ראוי לבחון במחקרי המשך את השפעתו של המודל הישיר, המאפשר דיאלוג בין תרבותי, על המשתנים שנבדקו במחקר זה ועל המודל האמפירי. בחינה זו עשויה לתרום להבנת מקומו של הדיאלוג בקבוצה הטרוגנית או הומוגנית מבחינה תרבותית בתהליך הלימודי של פתרון בעיות עתידיות המתמקדות בסכסוך בין קבוצות לאום.

המחקר העריך את תפיסותיהם של התלמידים לגבי בעיות חברתיות עתידיות, יצירתיות, ונכונותם להתפייס עם קבוצת הרוב באמצעות שאלון דיווח עצמי. מחקרים מסוימים מוצאים הטיות משמעותיות במדידות דיווח עצמי ושוני גדול בין הערכות סובייקטיביות ואובייקטיביות, ולכן יש לפרש בזהירות נתונים שנצברו באמצעים כאלה (Bowman, 2010) עם זאת, ראוי לציין שתפיסות התלמידים, עמדותיהם ואמונותיהם, ממלאות תפקיד מרכזי בלמידתם וקשורות למוטיבציה של התלמידים לעסוק בפעילות למידה ספציפית (Bandura, 1997). למשל, בהקשר למחקר הנוכחי, המודעות לבעיות חברתיות עתידיות, שעליהן דיווחו התלמידים, עשויה להניע את פעולותיהם העתידיות. מכאן שמדידת תפיסות התלמידים עשויה לסייע בהבנת תפקידם בהנחיית תוכניות מהסוג שיושם במחקר זה ולהערכת השפעתן.

באופן דומה, במחקר הנוכחי נבדקה תפיסת היצירתיות ולא היצירתיות עצמה. זאת בשל מרכזיותה של הערכת תפיסת המסוגלות של הלומד ביחס ליצירתיות בהגדרת העצמי (Farmer, 2019; Kaufman & Sternberg, 2017; Tierney, 2017) ותרומתה להתנהגות יצירתית בפועל, כגון השקעה במשימות יצירתיות והפקת תוצרים המוגדרים כיצירתיים (Pretz & Nelson, 2017). במחקרי המשך ראוי להוסיף כלי מדידה הבודקים יצירתיות כמדד אובייקטיבי.

מסקנות והמלצות

להבדיל ממחקרים קודמים שעסקו בתוכניות "חשיבת עתיד" בקרב תלמידי בית ספר (Alzahrani et al., 2020; Lewinsohn et al., 2015; Saygili, 2014), המחקר הנוכחי מעשיר את הידע בתחום בכך שהוא מצביע על תרומה של תוכניות מסוג זה למערך הכישורים של סטודנטים בחברות רב תרבותיות בעת התמודדות עם אתגרים חברתיים. מיומנויות אלה נדרשות גם לצורך חיזוק כישורי אזרחות פעילה לאורך החיים, הכוללת יכולת הסתגלות לנסיבות משתנות ופיתוח מיומנויות המעודדות מוטיבציה לחיפוש אחר גישות חדשניות לפתרון בעיות (Alt & Raichel, 2018). המחקר הנוכחי מעיד בעיקר על יעילות תוכנית המשלבת בעיה חברתית עתידית, רלוונטית לעולמם של המשתתפים, בהתבסס על הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה עם דגש על עבודה קבוצתית הרגישה להיבטים תרבותיים, תוך יישום מודל הדיאלוג התוך-קבוצתי בעת דיון ביחסים בין תרבותיים.

בשל מרכזיות רכיב תפיסת היצירתיות במודל האמפירי, והדגשים שעלו מראיונות המשתתפים בתוכנית באשר לרכיב זה, המלצתנו היא לקדם תוכניות המפתחות חשיבת עתיד בזיקה לנושאים חברתיים במטרה לקדם חדשנות ויצירתיות בקרב הלומדים. הפרקטיקה המוצעת במחקר זה עשויה לתרום לכך היות שלצורך פתרון בעיה עתידית לא ניתן להסתמך על פתרונות מוכרים אלא נדרשת חשיבה חדשה על רעיונות מרכזיים, על מנהגים ועל ערכים כדי לשנותם ולהסתגל לנסיבות משתנות. למידה חדשנית זו דורשת מיומנויות המכוונות אל מעבר לידוע ולמוכר, תוך ביסוס קהילת לומדים ככלי רב עוצמה להאצת פיתוח החדשנות. יישום תוכניות אלה בהקשרים חברתיים עשוי להניב רווח כפול; הגדלת יכולת היצירה של הלומדים כחלק מפיתוח מיומנויות חשיבה, ופיתוח דימויים חינויים וחיוביים יותר באשר לעתידם.

מקורות

- מורגנשטרן, ע', פינטו, א', וגרהוף, ע', הופמן, ת' ולוטטי, ש' (2019). **פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים**. משרד החינוך, אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות, המינהל הפדגוגי.
- פרשקר, מ' (2017). **מקום לכולנו: לכידות חברתית ועתיד ישראל**. עלו-עט.
- קוטנר, ר' (2019). **שותפות בין קהילות ערביות ויהודיות לבניית חברה משותפת: מודל גבעת חביבה**. גבעת חביבה.
- רון ע' ושפרלינג, ד' (2016). **מגמות ואתגרים עתידיים בחינוך**. הוצאת מכון מופ"ת.
- Aleinikov, A. G. (2002). *The future of creativity*. Scholastic Testing Service, INC.
- Alt, D., & Raichel, N. (2018). *Lifelong citizenship: Lifelong learning as a lever for moral and democratic values*. Brill and Sense Publishers.
- Alt, D., & Raichel, N. (2021). Equity and formative assessment in higher education: Advancing culturally responsive assessment. Springer.
- Alzahrani, A. A., Al-Dhaimat, Y., & Shahin, A. (2020). The Effectiveness of Future Problem-Solving Program (FPSP) in developing creative thinking skills among gifted students: Experimental Study. *Journal of Education and Practice, 11*(9). <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/52002>
- Azevedo, I., de Fátima Morais, M., & Martins, F. (2019). The future problem solving program international: An intervention to promote creative skills in Portuguese adolescents. *The Journal of Creative Behavior, 53*(3), 263–273. <https://doi.org/10.1002/jocb.175>
- Azevedo, I., Morais, M. D. F., Martins, F., & Cramond, B. (2016). The Future Problem Solving Program International (FPSP): A challenge for creative citizens. In F. Reisman (Ed.), *Creativity in Arts, Science and Technology* (pp. 94–154) Kie Conference Publishing. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42299>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bar-Tal, D., Rosen, Y., & Nets-Zehngut, R. (2011). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions. In G. Salomon (Ed.), *Handbook on peace education* (pp. 21–43). Psychology Press.
- Basman-Mor, N. (2021). Saving peace education: The case of Israel. *Higher Education Studies, 11*(1), 18–27. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes>
- Bowman, N. A. (2010). Can 1st year college students accurately report their learning and development? *American Educational Research Journal, 47*(2), 466–496. 10.3102/0002831209353595
- Broome, B. J., & Collier, M. J. (2012). Culture, communication, and peacebuilding: A reflexive multi-dimensional contextual framework. *Journal of International and Intercultural Communication, 5*(4), 245–269.
- Cramond, B. L. (2009). Future problem solving in gifted education. In L. Shavinina

- (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1143–1156). Springer, Dordrecht.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Czerwonka, M., & Karwowski, M. (2018). The order matters: Asking about creative activity calibrates creative self-concept. *Creativity Research Journal*, 30, 179–186. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446499>
- Davies, L. (2004). Building a civic culture post-conflict. *London Review of Education*, 2(3), 229–244.
- Dochy, F., & Segers, M. (2018). *Creating impact through future learning: The high impact learning that lasts (HILL) model*. Routledge.
- Farmer, S. M., Tierney, P., & Kung-McIntyre, K. (2003). Employee creativity in Taiwan: An application of role identity theory. *Academy of Management Journal*, 46, 618–630. <https://doi.org/10.5465/30040653>
- Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepert Review*, 3(22), 148–154. <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Working Paper Series, Programme Division, Education Section. UNICEF. https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_Peace_Education_1999_en_0.pdf
- Golan, D., & Shalhoub-Kevorkian, N. (2014). Community-engaged courses in a conflict zone: A case study of the Israeli academic corpus. *Journal of Peace Education*, 11(2), 181–207. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.898624>
- Gu, J., He, C., & Liu, H. (2017). Supervisory styles and graduate student creativity: The mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation. *Studies in Higher Education*, 42, 721–742. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072149>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage.
- Hayel Al-Sour, N., Al-Ali, S. M., & Al-Oweidi, A. (2016). The impact of teacher training on creative writing and problem-solving using futuristic scenarios for creative problem solving and creative problem solving programs. *Education*, 136(4), 461–467.
- Hung, W. (2003). A study of creative problem solving instructional design and assessment in elementary school chemistry courses. *Chinese Journal of Science Education*, 11(4), 407–430.
- Karwowski, M. (2011). It doesn't hurt to ask... but sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 154–164. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021427>
- Karwowski, M. (2014). Creative mindset: Measurement, correlates, consequences.

- Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 62–70. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0034898>
- Karwowski, M., & Barbot, B. (2016). Creative self-beliefs: Their nature, development, and correlates. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds.), *Cambridge companion to reason and development* (pp. 302–326). Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2019). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Lemons, G. (2010) Bar drinks, rugas, and gay pride parades: Is creative behavior a function of creative self-efficacy? *Creativity Research Journal*, 22, 151–161. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.481502>
- Lewinsohn, C. R. F., Gislene, G., Leonardo, R. J., Johannes, K., Gerhard, E. O. D. P., Daniela, P., & Wolfgang, W. W. (2015). The effectiveness of applying the future problem solving program to solve a wide range of future environmental problems among students who are illiterate. The Royal Swedish Academy of Sciences. *AMBIO 2015*, 44, 154-162.
- Main, L. F., Delcourt, M. A., & Treffinger, D. J. (2019). Effects of group training in problem-solving style on future problem-solving performance. *The Journal of Creative Behavior*, 53(3), 274–285. <https://doi.org/10.1002/jocb.176>
- Maoz, I. (2012). Contact and social change in an ongoing asymmetrical conflict: Four social-psychological models of reconciliation-aimed planned encounters between Israeli Jews and Palestinians. In J. Dixon & M. Levine (Eds.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change* (pp. 269–285). Cambridge University Press.
- Masek, A., & Yamin, S. (2010). *Fostering creativity from the constructivist perspectives: A literature review*. Proceeding of the 3rd Regional Conference on Engineering Education & Research in Higher Education. School of Professional and Continuing Education (UTMspace), Universiti Teknologi Malaysia, 7–9 June 2010.
- Mathisen, G. E., & Bronnick, K. S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 1, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.009>
- McWilliam, E. (2017). Today's children, tomorrow's creatives: Living, learning and earning in the conceptual age. In S. Choo, D., Sawch, A, Villanueva, & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st century* (pp. 7–23). Springer.
- Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking: A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100637. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637>
- Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 48–74). Cambridge University Press.
- Pretz, J. E., & Nelson, D. (2017). Creativity is influenced by domain, creative self-

- efficacy, mindset, self-efficacy, and self-esteem. In M. Karwowski, & J. C. Kaufman (Eds.), *The creative self* (pp. 242–270). Academic Press.
- Rankin, B. (2019). *Creativity development for high ability Arabic English language learners within the international future problem solving programme* (A thesis presented as partial requirement for the Master of Education Degree for the University of Canterbury). <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/100084>
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6, 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Rosen, Y., & Salomon, G. (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Social Psychology of Education*, 14(1), 135–147. 10.1007/s11218-010-9134-y
- Rothman, J. (2014). From intra group conflict to inter group cooperation. In L. M. Woehle (Ed.), *Intersectionality and social change: Research in social movements, conflicts, and change* (pp. 107–123). Emerald Group Publishing Limited.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24, 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Salomon, G., & Cairns, E. (2011). *Handbook on peace education*. Taylor & Francis.
- Saygili, G. (2014). Problem-solving skills employed by gifted children and their peers in public primary schools in Turkey. *Social behavior and personality journal*, 42. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.S53>
- Shechter, H., & Salomon, G. (2005). Does vicarious experience of suffering affect empathy for an adversary? The effects of Israelis' visits to Auschwitz on their empathy for Palestinians. *Journal of Peace Education*, 2, 125–138. <http://dx.doi.org/10.1080/17400200500173535>
- Shnabel, N., Nadler, A., Ullrich, J., Dovidio, J. F., & Carmi, D. (2009). Promoting reconciliation through the satisfaction of the emotional needs of victimized and perpetrating group members: The needs-based model of reconciliation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1021–1030. 10.1177/0146167209336610
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. Routledge.
- Sternberg, M., Litvak Hirsch, T., & Sagy, S. (2018). “Nobody ever told us”: The contribution of intragroup dialogue to reflexive learning about violent conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(2), 127–138. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pac0000304>
- Stetter, S. (2021). *What fosters and what hampers sustainable peace education? The Palestinian Center for Policy and Survey Research (PSR)*. <https://www.pcpsr.org/>
- Suleiman, R. (2004). *Planned encounters between Jewish and Palestinian Israelis*:

- A social-psychological perspective. *Journal of Social Issues*, 60(2), 323–337. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00113.x>
- Torrance, E. P., & Haensly, P. A. (2003). Assessment of creativity in children and adolescents. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence, aptitude, and achievement* (pp. 584–607). The Guilford Press.
- Torrance, E. P., & Torrance, J. P. (1978). Developing creativity instruction materials according to the Osborn-Parnes creative problem solving model. *Creative Child and Adult Quarterly*, 3, 80–90.
- Treffinger, D. J., Solomon, M., & Woythal, D. (2012). Four decades of creative vision: Insights from an evaluation of the Future Problem-Solving Program International (FPSPI). *The Journal of Creative Behavior*, 46. <https://doi.org/10.1002/jocb.14>
- Väyrynen, R. (2023). To settle or to transform: Perspectives on the resolution of national and international conflicts. In R. Väyrynen (Ed.), *A pioneer in international relations, scholarship and policy-making* (pp. 279–299). Springer International Publishing.
- Wells, H. (1913). *The discovery of the future*. B. H. Huebsch.
- Zigenlaub, E., & Sagy, S. (2020). Encountering the narrative of the “other”: Comparing two types of dialogue groups of Jews and Arabs in Israel. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 26(1), 88–91. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pac0000439>

תלמידים מחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ: משמעותן של מערכות סביבתיות וזמינותם של משאבים חינוכיים

יעל גרינשטיין, שירלי מידז'נסקי

תקציר

שיעורה של אוכלוסיית התלמידים המחוננים בישראל הוא 3% מכלל אוכלוסיית התלמידים, בדומה לשיעורן של אוכלוסיות המחוננים במדינות שונות בעולם. על מנת לתת מענה מותאם לאוכלוסייה ייחודית זו, ולאפשר לתלמידים מחוננים לממש את הפוטנציאל הגבוה שלהם, יש צורך במשאבים ייחודיים. בעבר הייתה מקובלת גישה פרטנית, אינדיבידואלית, לטיפוח מחוננים, המתייחסת לתהליכים התפתחותיים, להסתגלות ולעבודה ממוקדת עם התלמידים; אולם בשנים האחרונות מושם דגש על גישה רב מערכתית, המקדמת קשרים חינוכיים בין מערכות שונות ומשאבי למידה לטובת הפרט. המחקר הנוכחי עוסק בגישה רב מערכתית זו, תוך התייחסות להקשר שבו מתפתחים ומתחנכים התלמידים המחוננים: סביבות של פריפריה ומרכז, והאופן שבו משאבים ומערכות בסביבות אלה באים לידי ביטוי במתן התמיכה הנדרשת לתלמידים מחוננים. לפיכך, מטרת המחקר היא בחינת תפיסות של הורים ומורים לילדים, המשתתפים ביום העשרה שבועי למחוננים במרכזי מחוננים בפריפריה ובמרכז, לגבי המערכות החינוכיות והסביבתיות של התלמידים, ולגבי המשאבים הזמינים עבור המחוננים ומשפחותיהם. המחקר נשען על תיאוריית המערכות הסביבתיות (Bronfenbrenner, 1979) ועל הגישה המכוונת משאבים (Ziegler et al., 2017) כמסגרות תיאורטיות לניתוח הממצאים ולהבנתם. המחקר נערך בגישה האיכותנית, בהתבסס על 26 ראיונות עם הורים ומורים לתלמידי מרכז-יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ. הממצאים נותחו בנפרד לפי המערכות הסביבתיות השונות ולפי המשאבים השונים. מניתוח תמטי של ממצאי המערכות הסביבתיות עולה כי הן בפריפריה הן במרכז הארץ ההורים ממעטים בתקשורת עם המרכזים שבהם מתקיים יום העשרה שבועי למחוננים. בנוסף נמצא כי בפריפריה ההורים נמצאים יותר זמן בבית עם ילדיהם, ומקבלים פחות תמיכה והדרכה בנוגע לילדיהם המחוננים. כמו כן, הם תופסים את הרשויות כתומכות פחות בחינוך של ילדיהם המחוננים. מהממצאים עולה עוד כי משאבים ייחודיים נדרשים עבור ילדים הן במרכז והן בפריפריה, ועם זאת משאבים כלכליים, תשתיות (infrastructures) ומשאבים דידקטיים זמינים יותר במרכז מאשר בפריפריה. בנוסף, בפריפריה הודגש הצורך במשאבים אישיים (למשל זמן פנוי ואמצעי הסעות) ובמשאבי ידע חינוכי. ממצאי המחקר מסייעים להבין את ההקשרים הסביבתיים של תלמידים מחוננים ואת ההתמודדויות של הוריהם והמורים בכל הקשור למתן תמיכה לתלמידים אלה על רקע הפוטנציאל הגבוה שלהם.

מילות מפתח: מחוננים, פריפריה צפונית, מרכז הארץ, גישה מכוונת משאבים, תאוריית המערכות הסביבתיות, הורים, מורים

מבוא

חלקם של התלמידים המחוננים באוכלוסייה אומנם קטן מאוד (עד 3%) אך נדרשות עבורם מסגרות חינוכיות אשר תואמות את יכולותיהם הגבוהות ואת צרכיהם הייחודיים, בתחומים הרגשיים, החברתיים והלימודיים-אינטלקטואליים. במהלך ארבעת העשורים האחרונים (Renzulli, 2020) החלה הגישה למחוננים להשתנות; מהגישה האינדיבידואלית, המתמקדת בהשקפה המסורתית על המחוננות, בעיקר כפונקציה של ציונים גבוהים במבחני ידע ובקיאיות,

לגישה חוצת-מערכות, המדגישה את הקשרים החינויים בין מערכות שונות, כגון משפחה, בית ספר וקהילה, לצד משאבי למידה הדרושים לאותם תלמידים (Garbacz et al., 2017; McNeal, 2015). היתרון של המעבר לגישה מערכתית-סביבתית במטרה לתרום לרווחתם ולהתפתחותם של המחווננים טמון בקיומן של דמויות שונות ומערכות מגוונות, שצריכות לעבוד יחד על מנת לממש את הפוטנציאל והיכולות הגבוהים של המחווננים בתחומים אקדמיים, חברתיים ופסיכולוגיים. עם זאת, מעט נחקר על משמעותן של המערכות הסביבתיות השונות שאליהן משתייכים תלמידים מחוננים במהלך לימודיהם בבתי-ספר יסודיים ועל יסודיים, ועל זמינות המשאבים במערכות סביבתיות אלה. לכן חיוני לבחון את המערכות הסביבתיות ואת המשאבים השונים שאליהם נחשפים ילדים מחוננים ושבאמצעותם הם מתפתחים. המחקר הנוכחי מתבסס על שתי מסגרות תיאורטיות - תיאוריית המערכות הסביבתיות, והגישה המכוונת משאבים - לצורך ניתוח והבנת תהליכים אלה.

המערכות החינוכיות והסביבתיות השונות ניתנות לבחינה באמצעות תיאוריית המערכות הסביבתיות או הגישה האקולוגית (Bronfenbrenner 1977, 1979), המדגישה את חשיבותה של הסביבה הרחבה כאלמנט מרכזי בהתפתחותם של ילדים ובטיפול בהם, לצד חשיבות הסביבה הביתית. התיאוריה מתמקדת בארבע רמות עיקריות של מערכות: מיקרו, מזו, אקסו ומקרו, ומציעה מערכות מגוונות ברמות שונות שיכולות לעצב את התפתחות התלמידים, במישורין ובעקיפין. אומנם תיאוריית המערכות הסביבתיות נחקרה ויושמה באופן נרחב (Garbacz et al., 2020; Tach et al., 2020; Harpaz & Grinshtain, 2020; Shelton, 2019), אך נדרשות הרחבות נוספות של יישום תיאוריה זו בזיקה למחווננים. יישום התיאוריה מאפשר להתייחס למערכות הסביבתיות העומדות לרשות ילדים מחוננים בסביבה שבה הם גדלים (Bessman et al., 2013); (Miedijensky & Grinshtain, 2024) ולבחון את המשמעות והתרומה של כל אחת מארבע המערכות למחווננים ולהוריהם (Chowkase, 2021), תרומה המתאפשרת באמצעות המשאבים הזמינים במערכות הסביבתיות השונות.

הגישה מכוונת המשאבים (Resource-oriented approach) פותחה באופן ממוקד עבור חינוך מחוננים, תוך חלוקה למשאבי למידה אקסוגניים (exogenous) ואנדוגניים (endogenous) (Ziegler et al., 2017). המחקר הנוכחי התמקד בחמשת משאבי הלמידה האקסוגניים: משאב חינוכי כלכלי, משאבי תשתיות, משאב חינוכי תרבותי, משאב חינוכי חברתי ומשאב חינוכי דידקטי. לפי זיגלר ואחרים (Ziegler et al., 2017): "המשאב החינוכי קשור להישגים לא רק ברמת הפרט או המשפחה אלא גם ברמת מערכת החינוך" (עמ' 312). לפיכך, יש לבחון את המשאבים העומדים לרשות הילדים המחווננים ולקשר אותם לסביבה שבה מתגוררים הילדים ושבה ממוקמות המערכות השונות שבהן הם נעזרים (Bessman et al., 2013).

ההתייחסות למערכות סביבתיות ולמשאבים שהן מספקות ראויה להיבחן כתלויה הקשר (Cassels & Evans, 2020). כך, המחווננים והוריהם המתגוררים באזורי פריפריה ומרכז עשויים להיות מאותגרים בדרכים מגוונות, המוכתבות על ידי המאפיינים של ההקשר החברתי-גיאוגרפי שבו הם חיים, מתפקדים ומתפתחים (Azano & Callahan, 2021; Stambaugh, 2019). מלבד הריחוק הגיאוגרפי (למ"ס, 2019) משקפת תפיסת הפריפריה ממד חברתי-תרבותי; בהשוואה למרכז מוגדרת הפריפריה במונחים של רמות נמוכות יותר של

דומיננטיות וכוח כלכליים, פוליטיים, חברתיים ותרבותיים (Kühn, 2015; Shils, 1961). חשוב במיוחד לבחון את המערכות הסביבתיות השונות ואת משאבי החינוך המגוונים של המחוננים באזורים אלה, שכן באזורים פריפריאליים יכולות גבוהות עלולות להתקל במחסומים (Putnam, 2015; Williams & Grooms, 2016), הנובעים ממיעוט מספרי שני פרמטרים מצטלבים: מיעוט מחוננים ביחס לאוכלוסייה, ומיעוט תושבי הפריפריה ביחס לאוכלוסיית המדינה. כך, אתגרי ההתמודדות עם קבוצה זו קשים במיוחד בסביבות מסוימות. על בסיס הייחודיות של אוכלוסיית המחוננים ושל הצרכים שלהם, ומתוך רצון להבין את המערכות החינוכיות ואת זמינות משאבי הלמידה בסביבות בעלות מאפיינים שונים מבחינה חברתית וגיאוגרפית, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהם של הורים ומורים ממרכזי יום העשרה שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ לגבי משמעות המערכות הסביבתיות וזמינותם של משאבים במערכות אלה.

סקירת ספרות

מחוננים ומחוננות - מאפיינים ומסגרות ייחודיות

הגדרות מגוונות למחוננות קיימות בספרות המחקרית, אך ההגדרה המסורתית למחוננות מתייחסת לפרט עם רמת אינטליגנציה גבוהה (Warne, 2016; Terman, 1926). השימוש במבחני רמת אינטליגנציה קיים גם כיום כחלק מתהליך זיהוי תלמידים מחוננים (McClain & Pfeiffer, 2012), אך עם השנים התרחבו ההגדרות למחוננות וכיום הן כוללות התייחסות ליצירתיות, למוטיבציה, למכוונות עצמית, וליכולת להביע רעיונות יוצאי דופן בתחומים שונים שיכולים לתרום לחברה (Renzulli, 1987, 2002; Renzulli & Reis, 2021). הארגון הלאומי לילדים מחוננים (NAGC) מגדיר מחוננות כתלמידים שבתחומים שונים הם בעלי כישרון וביצועים ברמות גבוהות יותר מאשר תלמידים אחרים באותו הגיל, או כתלמידים שהם בעלי יכולת להגיע לביצועים כאלה.

תלמידים מחוננים קיימים בכל התרבויות ובכל הגזעים באוכלוסיות העולם, והם יכולים להיות מאובחנים עם לקויות למידה אשר נדרשות בגינן תוכניות ספציפיות שתסייענה להם לטפח את יכולותיהם הגבוהות (NAGC, 2018). עם זאת, כפי שציין סטרנברג (Sternberg, 2023), מחוננות נובעת לא רק מהפרט אלא מאינטראקציה בין אדם, משימה ומצב. בנוסף, כדי לאפשר פריחה של המחוננים בבגרות נדרשת סביבה עם הזדמנויות להתפתחות, לתרגול וליישום הכישרונות והיכולות (Olszewski-Kubilius et al., 2017).

זיהוי תלמידים מחוננים מבוסס בדרך כלל על מבחנים סטנדרטיים, המלצות מורים ומדדים אחרים המצביעים על יכולת יוצאת דופן (Gross, 2017; Levin & Kupermintz, 2017). בספרות המחקרית (זורמן ואחרים, 2004; רבינוביץ, 2017) מתאפיינים תלמידים מחוננים בהיבטים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים ייחודיים. לרבים מהם יש מהירות חשיבה גבוהה והם יכולים לפתור בעיות באופן ייחודי ויצירתי. לרוב הם מעדיפים להתמודד עם פתרון בעיות מורכבות מאשר עם בעיות פשוטות. תלמידים מחוננים רבים מאופיינים בזיכרון טוב מאוד, הם סקרנים מאוד מגיל צעיר ולרוב מכוונים להשגת המטרות שהציבו לעצמם. לרוב נוכח פער בין יכולתם השכלית הגבוהה לבין יכולתם הרגשית להתמודד עם קשיים, מכשולים ותסכולים. הצרכים המרכזיים של תלמידים מחוננים הם מתן האפשרות להרחבת חומרי הלימוד הסטנדרטיים

וההעמקה בהם, חשיפה לנושאים שאינם קשורים ישירות לתוכנית הלימודים, והמענה החברתי והרגשי הייחודי עבורם, שנדרש בין היתר כתוצאה מהבידול המאפיין אותם ביחס לעמיתיהם הלומדים איתם במסגרות רגילות (ליטמנוביץ, 2018).

על מנת לתת מענה לתלמידים אלה נדרשות סביבות מטפחות, שבהן יוכלו לממש ולפתח את כישוריהם. בישראל מתקיים תהליך השמה למסגרות מחוננים מיוחדות, כמו כיתות מחוננים בבית הספר הרגיל או מסגרות יום העשרה שבועי (משרד החינוך, 2021; Zorman et al., 2016). בנוסף קיימות תוכניות העשרה בתוך בתי ספר רגילים (משרד החינוך, 2021). כיתות המחוננים מיועדות לתלמידים המתגוררים בעיר שבה מתקיימת כיתת מחוננים. תוכנית הלימודים בכיתות אלה מבוססת על העמקה והרחבה של תוכנית הלימודים הרגילה, מתקיימים בה לימודי העשרה וקצב הלמידה מהיר יותר. להבדיל מכיתות המחוננים, המתאימות לחלק מהתלמידים המחוננים, תוכניות העשרה שבועיות מתאימות לרוב התלמידים המחוננים. תוכניות אלה מתקיימות במרכזים אזוריים או על-אזוריים בארץ, וכוללות תוכניות לימודים אחרות מתוכנית הלימודים הפורמלית. תוכניות העשרה מתבססות על הרחבת דעת וחושפות ילדים מחוננים ומוכשרים לתחומי ידע שונים, כגון: תכנים מדעיים, מתמטיקה ואמנות, וכן מאפשרות לימוד עצמאי של נושאים שהתלמידים בוחרים בהם (משרד החינוך, 2021; Peters, 2022).

תוכניות נוספות לטיפוח מחוננים בישראל מתמקדות בגילאי התיכון ונתמכות בקרנות ייחודיות. למשל, מרכז מדעני העתיד, שפועל בשיתוף פעולה עם משרד החינוך ומשרד ראש הממשלה, מציע שלוש תוכניות: אודיסיאה, אלפא ואידיאה, שחושפות תלמידים מחוננים לעולם האקדמיה והמחקר במהלך לימודיהם בבית הספר התיכון. תוכניות אלה שמות דגש על פיתוח אישי של התלמידים המחוננים ועל מתן תמיכה רגשית, זאת לצד השתתפותם בפעילויות חברתיות. בנוסף ישנן נבחרות ישראל במדעים, השייכות למסגרת שבה מוכשרות נבחרות ישראל בתחומי המדעים. הנבחרות מתחרות בתחומי המדעים ומדעי המחשב באולימפיאדות בינלאומיות (אתר מרכז מדעני העתיד: <https://www.madaney.net/site/about/about>).

השתתפות בתוכניות מחוננים מאפשרת גם מפגשים עם מומחים ועם עמיתים מוכשרים (Redding & Grissom, 2021). הספרות מראה כי להשתתפות בתוכניות אלה, המפגישות תלמידים בעלי יכולת גבוהה, יש השפעות חיוביות על היבטים רגשיים וחברתיים בנוסף להתקדמות האינטלקטואלית של התלמידים (Callahan et al., 2017; Kim, 2016; Kulik, 2018; Miedijensky, 2018; Miedijensky & Tal, 2016; Azano & Callahan, 2015; Stambaugh & Wood, 2021). ובין קבוצות שונות באוכלוסיית המחוננים קיימים פערי הזדמנויות ופערי גישה לתוכניות אלה (Jung et al., 2022; Peters, 2022). תוכניות העשרה אומנם נחשבות משמעותיות אך עבור תלמידים מסוימים הן ממלאות רק חלק מהצרכים במהלך שבוע הלימודים. משום כך, כדי להבין טוב יותר את ההתפתחות וההתמודדות של המחוננים, חשוב להתייחס למערכות הסביבתיות שבהן הם מתפתחים.

מערכות סביבתיות חינוכיות לפי תיאוריית המערכות הסביבתיות

תיאוריית המערכות הסביבתיות (Bronfenbrenner, 1994) גורסת כי כדי להציע לתלמידים את המסגרות המתאימות יש לתאם ולשלב מערכות שונות באופן ש"מארגן את התפתחות הילד במערך של מבנים משולבים, ממערכות מיקרו מיידיות אליהן הפרט משתייך, כגון הבית ובית הספר, למערכות מרוחקות יותר, כגון מדיניות בית הספר, שכונות, חוקים ומבנים חברתיים ברמת המקרו" (Garbacz et al., 2017, p. 1). תיאוריית המערכות הסביבתיות מדגישה אפוא את חשיבותה של הסביבה הרחבה יותר כאלמנט מרכזי בהתפתחות ובטיפול בילדים, לצד משמעות הבית והסביבה המשפחתית, הנתפסת כמערכת המיקרו, שבה הילד משתתף באופן פעיל. על פי גישה זו קיימת חשיבות ליחסים הדינמיים שבין יחידים לבין ההקשרים הרחבים יותר של חייהם, שבהם הם פועלים לאורך זמן (Yamauchi et al., 2017), תוך דגש על חשיבותן של חוויות שנצברו (Bronfenbrenner, 2001).
לכל אחת מארבע המערכות המוצעות בתיאוריית המערכות הסביבתיות יש מאפיינים ייחודיים וספציפיים (לתיאור ארבע המערכות ראו טבלה 1).

טבלה 1

ארבע המערכות לפי תיאוריית המערכות הסביבתיות (מבוסס על Bronfenbrenner 1977, 1979)

רמה	תיאור	רכיבים
מערכת מיקרו Microsystem	מייצגת את הסביבה הקרובה שעמה הילד נמצא באינטראקציה קרובה, כגון: כיתה, מגרש משחקים, בית, בית חברים, שכונה.	פעילויות, תפקידים ויחסים בינאישיים שחווה ילד במהלך התפתחותו בסביבה נתונה בעלת מאפיינים פיזיים וחומריים מובחנים.
מערכת מזו Mesosystem	מוגדרת כ"יחסי הגומלין בין שתי מסגרות או יותר שבהן האדם המתפתח משתתף באופן פעיל". לפיכך היא מתייחסת ליחסים בין מיקרו-מערכות או קשרים בין הקשרים.	הקשר בין חוויות משפחתיות לחוויות בית הספר. הקשר בין חוויות משפחתיות לחוויות עם קבוצת השווים.
מערכת אקזו Exosystem	מתייחסת לקהילה, למסגרת חברתית, למשמעות. כלומר: "הגדרה אחת או יותר שאינן מערבות את האדם המתפתח כמשתתף פעיל, אך מתרחשים בהן אירועים המשפיעים או מושפעים ממה שקורה בסביבה המכילה את האדם המתפתח".	חוויות של הורי הילד בעבודה כמשפיעות על הילד. חברים/רשתות החברתיות של ההורים והשפעתם על הילד.
מערכת מקרו Macrosystem	כוללת את ההקשר התרבותי הרחב יותר, המקיף את האדם, שכולל מערכת אמונות חברתית, נורמות תרבותיות, אידיאולוגיות, מדיניות או חוקים המשפיעים בעקיפין על האדם. חברי קבוצה תרבותית חולקים זהות, מורשת וערכים משותפים.	ערכים של מצוינות. מדיניות הקשורה למחוננים.

למערכות המיקרו (microsystems) שלוש תכונות עיקריות: זהו "דפוס של פעילויות, תפקידים ויחסים בינאישיים שחווה האדם המתפתח בסביבה נתונה עם מאפיינים פיזיים וחומריים מסוימים" (Bronfenbrenner, 1989, p. 227). מערכות המיקרו מייצגות את הסביבה הקרובה שבה הילד מקיים אינטראקציה הדוקה, כמו: הבית, הכיתה, מגרש המשחקים, בתי החברים והשכונה. מערכת המיקרו העיקרית היא הבית והמשפחה. תפקידם של ההורים באופן כללי נעשה מרכזי בתהליכים חינוכיים הקשורים למערכות פורמליות ובלתי פורמליות (Hill & Tyson, 2012; Jeynes, 2009); והוא עשוי להיות בעל ערך רב במיוחד בקרב ילדים מחוננים (Mun, et al., 2021). כפי שצוין על ידי האוולי ואחרים (Howley et al 2009): "תמיכה הורית וקהילתית היא קריטית כדי להבטיח כי הצרכים האקדמיים, החברתיים והרגשיים של תלמידים מחוננים יענו" (עמ' 521). הורים למחוננים מתערבים אפוא התערבות פרואקטיבית בתהליכי למידה ובטיפול הרגשי בילדיהם. התערבות זו נובעת מהציפיות הגבוהות של ההורים מילדיהם בשל היכולות והפוטנציאל הגבוהים שלהם (שכטמן ובושריאן, 2015), ומהצורך לספק משאבים התואמים את יכולותיהם. עם זאת, לדברי ברונפנברנר (Bronfenbrenner) ניתן להשוות ולהבדיל בין מערכות מיקרו, כך שאדם יכול לחוות או להשתתף בשתי מערכות מיקרו או יותר (Shelton, 2019). מערכות המזו (mesosystems) מוגדרות כ "יחסי הגומלין בין שתי מסגרות או יותר שבהן האדם המתפתח משתתף באופן פעיל." הכוונה היא ליחסים בין מערכות מיקרו שונות (Bronfenbrenner, 1994), למשל קשר בין חוויות משפחתיות לחוויות בית הספר (Harpaz & Grinshtain, 2020), או בין חוויות משפחתיות לחוויות עמיתים. הקשרים בין המערכות יכולים להיות ישירים או עקיפים, וניתן להשיגם באמצעות דרכי תקשורת שונות בין המערכות ושיתוף בידע בין המערכות. למשל: שיתוף בין ידע בתוך המשפחה לבין ידע בבית-הספר (Shelton, 2019). תשומת לב מיוחדת ניתנה בספרות לקשר החיובי בין שיתוף פעולה משפחתי-בית-ספרי לבין הישגים בית-ספריים ושאיפות לימודיות (Benner et al., 2016; Herzog & Bennett, 2004); קלהאן (Callahan, 2007), למשל, קרא למעורבות נוספות של הורים באמצעות יצירת תיאום בין מורה הורה וחונך, המספקות תמיכה לתלמידים מחוננים. מחקרים אחרונים מדגישים את תפקידם של ההורים בבחירה ובזיהוי של מוסדות חינוך מתאימים (Alkhaldeh et al., 2023; Peebles et al., 2023). מערכות האקזו (exzosystems) מתייחסות למערכות שהפרט יכול להיות מושפע מהן באופן מהותי במהלך התפתחותו אף על פי שהוא לא משתתף בהן ישירות (Shelton, 2019). לדוגמה: חוויות של הורי הילד בעבודה, חברים של ההורים ורשתות חברתיות, כפי שהם משפיעים על הילד. לבסוף, הרמה הרחוקה ביותר מהאדם היא מערכות המאקרו (macrosystems). רמה רחבה זו מייצגת את ההקשר התרבותי הגדול המקיף את הפרט, הכולל את מערכת האמונות החברתית, הנורמות התרבותיות, האידיאולוגיות, המדיניות, החוקים, מבני ההזדמנויות ואפשרויות מסלול החיים המשפיעות בעקיפין על האדם (Bronfenbrenner, 1994; Shelton, 2019). מאחר שחברי קבוצה תרבותית חולקים זהות, מורשת וערכים משותפים, אמונות אלה "באות לידי ביטוי לעתים קרובות בחוקים ובמדיניות הציבורית הקובעים את המאפיינים הספציפיים של מערכות אקסו, מסו ומיקרו" (Shelton, 2019, p. 98).

ארבע המערכות המשפיעות על התהליך ההתפתחותי של הפרט יושמו בהרחבה בכל הקשור

לסוגיות חינוכיות של אי-שוויון או של קבוצות שוליים בחברה (Cassells & Evans, 2020; Chetty et al., 2016; Erlendsdóttir et al., 2022); ובמרחבי פריפריה (Crawford et al., 2020; Sukhbaatar & Tarkó, 2022). יתר על כן, מחקרים אחרים השתמשו במסגרת התיאורטית של ברונפנברנר ובמערכות השונות כגורמים להגברה או להפחתה של למידה מותאמת עבור מחוננים (Collins et al., 2022; Miedijensky & Grinshtain, 2024). בנוסף, מחקר שנערך לאחרונה בהודו התמקד במערכות הסביבתיות ובתרומתן לתלמידים מחוננים, והדגיש את החוזקות הייחודיות של המסגרות בפריפריה, כולל תפקידן של משפחות מורחבות, מאפייני קהילה חזקים ויחסים חיוביים עם בית הספר, המורים והקהילה (Azano et al., 2019; Chowkase, 2021). מחקר נוסף עסק בהוראת מחוננים בתקופת הקורונה, בדגש על מערכות המיקרו ובעיקר המשפחה, שנדרשה לתת מענה ביתי להוראת המחוננים (Brigandi et al., 2022). היבט מרכזי שבא לידי ביטוי במסגרות אלה הוא המשאבים החינוכיים המצויים בידי מי שמעורבים בחינוכם ובהתפתחותם של מחוננים, ושעשויים להיות זמינים במידה כזו או אחרת עבור המחוננים.

משאבים חינוכיים עבור ילדים מחוננים

משאבים והון יכולים להיחשב כאמצעים להשגת מטרה (Vladut et al., 2016) או כנכסים מגוונים המשמשים ומופעלים בתחומים שונים המעצימים את כוחו של הפרט (Bourdieu, 1986; Moore, 2008). תשומת לב מיוחדת ניתנה למשאבים העומדים לרשות המחוננים. על-פי התיאוריה מכוונת המשאבים, שפותחה באופן ממוקד עבור מחוננים על-ידי זיגלר ואחרים (Ziegler et al., 2017), קיימת מערכת של משאבים שמטרתם לשמור על יציבות פנימית ולייצר התנהגויות מסוימות. ללא משאבים מספיקים, פיתוח כישרונות הוא בלתי אפשרי. מסיבה זו, זמינות המשאבים והשימוש המוסמך בהם נמצאים במוקד הטיפול והתמיכה בחינוך מחוננים. על פי גישתו של זיגלר לחינוך מחוננים (resource-oriented approach) (Ziegler et al., 2017) ומשאבי הון חינוכי (to gifted education) קיימים משאבי הון למידה (endogenous learning resources) ומשאבי הון חינוכי (exogenous educational capital). משאבי הון למידה מצויים באדם ונובעים מתוכו, למשל: מאפיינים פיזיולוגיים, הצבת מטרות ותשומת-לב ללמידה. משאבי הון חינוכי, שבהם אנו מתמקדים במחקר הנוכחי, מצויים בסביבה של המחוננים ומקיימים יחסי גומלין מתמידים של חילופי מידע ופעולות בין הילד לסביבתו (Ziegler & Baker, 2013; Ziegler et al., 2017). ההון החינוכי מסווג למשאבים כלכליים, תשתיות, משאבים תרבותיים, חברתיים ודידקטיים (לפירוט המשאבים ראו טבלה 2).

טבלה 2

משאבי הון חינוכיים (מבוסס על Ziegler et al., 2017)

משאב	הסבר	דוגמה
כלכלי	הון חינוכי כלכלי הוא כל סוג של עושר, רכוש, כסף או חפצי ערך, שניתן להשקיע בייזום ותחזוקה של תהליכי חינוך ולמידה	כסף למימון ספרי לימוד הנדרשים על ידי מורים פרטיים
תשתיות	הון חינוכי תשתיתי מתייחס לאפשרויות פעולה המיושמות באופן מהותי, המאפשרות למידה וחינוך	אוניברסיטאות, ספריות, תוכנות למידה, ספרים, צעצועים
תרבותי	ההון החינוכי התרבותי כולל מערכות ערכים, דפוסי חשיבה, מודלים וכדומה, אשר יכולים להקל או לעכב השגת מטרות למידה וחינוך	עמיתים מוכונוי מטרה למידה; הערצה לתחומים מסוימים בחברה (למשל, טניס שולחן ונגינה בפסנתר בסין, שחמט ומתמטיקה ברוסיה)
חברתי	ההון החינוכי החברתי כולל את כל האנשים והמוסדות החברתיים שיכולים לתרום במישרין או בעקיפין להצלחת תהליכי למידה וחינוך	מורים מחויבים, הורים אכפתיים, בן זוג תומך, מנטורים
דידקטי	הון חינוכי דידיקטי פירושו הידע המצטבר המעורב בעיצוב ושיפור תהליכי חינוך ולמידה	תכניות לימודים, תוכניות הכשרה, מומחיות מקצועית של מורים, מיומנויות הורים.

בדומה להתייחסות תלוית ההקשר למושג ההון (Lareau et al., 2016; Schneidhofer et al., 2015), משאבי חינוך מתפקדים כמבנים יחסיים הניתנים לשינוי בהתאם להעדפות ולנטיות ההורים (Vladut et al., 2016), ונמצאו קשורים לחוסן ולעמידות גדולים יותר (Vladut et al., 2016). זיגלר ועמיתיו (Ziegler et al., 2017) טוענים כי משאבים אלה צריכים להיות זמינים עבור מחנכים של מחוננים ועבור תלמידיהם. חוסר במשאבים עלול לגרום לתלמיד המחונן לוותר. בנוסף, תעדוף המשאבים הוא חיוני, שכן משאבים נדירים ספציפיים עשויים להשפיע על התהליך החינוכי יותר מצירוף כל יתר המשאבים. לכן חשוב מאוד לשפר את הידע לגבי משאבים אלה. בניתוח השוואתי עדכני של שש מדינות ערב, תוך התמקדות במשאבי חינוך ולמידה, תוארה בהרחבה התקדמות התמיכה והטיפוח של המחוננים לצד הדגשת "החשיבות של הקצאת תקציב נוסף לחינוך מחוננים והקדשת תשומת לב רבה יותר למחסור במשאבים חינוכיים" (Ismail et al., 2022, p. 2). לכן חשוב לבחון את זמינותם של המשאבים בתהליכי החינוך של מחוננים בכלל, ותוך התייחסות למקום שבו הם חיים ומתחנכים (Bessman et al., 2013), כמו באזורי פריפריה ומרכז, באופן שהוא תלוי הקשר.

ילדים מחוננים באזורי פריפריה בעולם ובישראל

ילדים מחוננים ומשפחותיהם בסביבות פריפריה מתמודדים בו זמנית עם שני אתגרים עיקריים: אתגר ההקשר של הסביבה הפריפריאלית שבה הם חיים, והיכולות הגבוהות של הילדים המחוננים (Azano et al., 2014; Lawrence, 2009). מספר מחקרים שנעשו בעולם מדגימים את האתגרים

של ילדים מחוננים בפריפריה מנקודת מבטם של הורים לילדים מחוננים (Vialle, 2017), של מורים לילדים מחוננים (Azano et al., 2014) ושל התלמידים המחוננים עצמם (Gentry et al., 2001). בספרות המחקרית מתוארת הזיקה הקיימת בין הפריפריה כסביבה גיאוגרפית לבין מחוננות, ומודגשת בה הדרישה שילדים מחוננים יקבלו הזדמנויות להתפתחות בהתאם ליכולות הגבוהות שלהם בסביבה שבה הם חיים, בדומה להזדמנויות שמקבלות קבוצות השווים שלהם במרכז המדינה (Stambaugh, 2022). עם זאת, נראה שילדים אלה מתמודדים עם חסמים נוספים לאיתור ולמימוש היכולות והפוטנציאל הגבוהים שלהם (Callahan et al., 2022; Chowkase, 2021; Gentry et al., 2001; Lewis & Boswell, 2020; Lynn & Glynn, 2019; van Tassel-Baska & Hubbard, 2016). מחקרים שנערכו לאחרונה הדגישו את החשיבות של יוזמות והתערבויות מקומיות לקידום מחוננים. הן מושקות כתוכניות של מדיניות מועצה או רשות, ומטרתן שיפור תהליכי למידה והתפתחות בקרב ילדים מחוננים בפריפריה (Ayoub et al., 2021; Duff, 2020). נראה כי הסוגיות והאתגרים של חינוך מחוננים בפריפריה קשורים בצרכים המרובים של המחוננים ובני משפחותיהם (Chowkase, 2021), וכן בתהליכי הכשרת מורים למחוננים במסגרות רגילות או מיוחדות (ליטמנוביץ, 2018). האגף למחוננים ולמצטיינים במשרד החינוך מציע שלושה מסלולים למורים: לימודי תעודה להוראת תלמידים מחוננים - לימודים אשר מתקיימים במסגרת לימודי חוץ במוסדות אקדמיים; השתלמות פסג"ה (30 שעות); וקורסי מיקרו-קרדיטציה (10 שעות) לרכישת מיומנויות הוראה. יצוין כי התכנים במסלולים אלה אינם כוללים התייחסות ספציפית לייחודיות של מחוננים באזורי פריפריה. חשוב לזכור כי אף על פי שההתייחסות לפריפריה היא רב-ממדית ובחינתה מורכבת לכשעצמה, גם בהשוואה לאזורי מרכז, יש לבחון את האופן שבו מחוננים מקבלים מענה ליכולותיהם הגבוהות גם כתלות במקום מגוריהם.

בהתבסס על חשיבותם של מערכות סביבתיות ומשאבים זמינים לתלמידים מחוננים, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהם של הורים ומורים ממרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ לגבי מערכות סביבתיות והמשאבים הזמינים במערכות אלה. במוקד המחקר הנוכחי עומדות שתי שאלות מחקר:

(1) מהי משמעותן של מערכות סביבתיות עבור תלמידים מחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ מנקודת מבטם של ההורים והמורים?

(2) כיצד הורים ומורים לילדים ממרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ תופסים את המשאבים החינוכיים ואת זמינותם עבור תלמידים מחוננים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר מבוסס על הגישה האיכותנית, ששמה דגש על משמעויות וחוויות של משתתפים השייכים לקבוצת אנשים בעלי מאפיינים מוגדרים, ושחולקים חוויה משותפת שמאפייניה דומים. המחקר הנוכחי מבקש לבחון לעומק את המשמעויות שמייחסים הורים לילדים מחוננים ומורים במרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בשני אזורים שונים בישראל, למערכות החינוכיות המשמשות כבסיס להתפתחותם של מחוננים, וכן למשאבים הזמינים עבור המחוננים במערכות

אלה. הבחירה בהורים ובמורים במחקר הנוכחי מחזקת את התוקף והמהימנות של הממצאים באמצעות טריאנגולציה, על ידי שימוש בבעלי תפקידים שונים המספקים זווית ראייה שונה על תופעה דומה (Flick, 2018).

שדה המחקר והמשתתפים

שדה המחקר הוא המרכזים שבהם מתקיימת תוכנית של יום העשרה שבועי למחוננים (משרד החינוך, 2021). במסגרת תוכנית זו, המיועדת לתלמידי כיתות ג'-ט', המחוננים מחליפים באופן קבוע יום לימודים אחד בשבוע בבית הספר שלהם בלימודים במרכז למחוננים ולמוכשרים מיוחד, הממוקם באזור הגיאוגרפי שבו הם גרים. בישראל פועלים 59 מרכזים בסביבות גאוגרפיות מגוונות, המנוהלים על ידי משרד החינוך. מרכזים אלה כוללים את המגזר היהודי הממלכתי והממלכתי-דתי, ואת המגזרים הערבי, הבדואי והדרוזי. בחלק מהמרכזים האוכלוסיות מעורבות (משרד החינוך, 2021). אזור הפריפריה במחקר הנוכחי מיוצג על ידי מחוז הצפון (למשל רמת הגולן, גליל מערבי, גליל עליון וקריית שמונה). אזור המרכז מיוצג על ידי תל-אביב רבתי ומחוז המרכז. במחקר נבחרו שלושה מרכזי מחוננים מכל אחד מהאזורים. המרכזים נבחרו בשל מיקומם הגיאוגרפי על פי מדד פריפריאליות: בצפון נבחרו מרכזים הממוקמים ביישובים מאשכול 2-3 במדד פריפריאליות ואילו במרכז נבחרו מרכזים שממוקמים ביישובים מאשכול 9-10 במדד פריפריאליות (למ"ס, 2019). במחקר הנוכחי השתתפו 26 הורים ומורים במרכזי מחוננים (14 הורים: 13 אימהות ואב אחד; 12 מורים: 7 נשים, 5 גברים); 15 מאזור הפריפריה ו-11 מאזור המרכז. לכל ההורים יש לפחות ילד מחונן אחד בטווח הגילים 8-15, שמשותף באופן קבוע בתוכנית של יום העשרה שבועי למחוננים.

כלי המחקר

המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים שתכליתם לאסוף מידע לגבי היבטים שונים של מערכות סביבתיות ומשאבים זמינים עבור המחוננים ומשפחותיהם, כפי שאלה נתפסים בחוויה ובמציאות של המרואיינים; מורים והורים (Marshall et al., 2021). הראיונות כללו שלושה חלקים: שאלות רקע (למשל: מגדר, סטטוס אישי, רמת השכלה, ידע קודם על מחוננים); שאלות על המערכות הסביבתיות של המחוננים (למשל: באילו מסגרות חינוכיות ילדך נמצא? מהם היתרונות של המסגרות השונות שבהן נמצא ילדך? מהן המערכות הסביבתיות הנוספות שקיימות באזור מגוריך, ומהם המאפיינים של מערכות אלה?); ושאלות על המשאבים החינוכיים וזמינותם עבור המחוננים ומשפחותיהם (למשל: לדעתך, מהם המשאבים הנדרשים עבור ילדך המחונן? כיצד כמחונן הוא מקבל את המשאבים הללו?). מכיוון שבין המשתתפים היו הורים ומורים, נעשה שימוש בשאלות דומות; ההורים נשאלו על ילדם, ואילו אנשי החינוך נשאלו שאלות דומות על יחסם למשאבי ההורים ועל הצרכים של הילדים שהם פוגשים ומלמדים. חלק מהראיונות נעשו בתקופת הקורונה. על אף זאת התמקדו השאלות בתקופות שגרה, שלגביהן יש למרואיינים ניסיון רב. בראיונות אחדים עלתה התייחסות להתמודדות בתקופת הקורונה, אולם כאמור התייחסות זו הופיעה רק בכמה מהראיונות ולא הייתה רכיב מרכזי בנושאים שהועלו בראיונות. הראיונות נערכו בזום. משך הראיונות היה בין 40 ל-70 דקות. מתווה השאלות של הראיונות הוכן מראש על ידי עורכות המחקר ועל ידי עוזר מחקר שהוכשר לכך. הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם תוך שמירה על חיסיון מוחלט של פרטים מזהים.

הליך המחקר והיבטים אתיים

עם קבלת אישור המדען הראשי במשרד החינוך, ואישור ועדת אתיקה מוסדית לביצוע המחקר, נעשתה פניה למנהלות ולמנהלים בששת המרכזים בבקשה לשתף פעולה עם המחקר ולהציג אותו בפני הורים ומורים. בחירת משתתפים זו מבוססת על עקרון "כדור שלג" או "עקרון שרשרת", לפיו נשענים על רשתות תקשורת והיכרות עם משתתפים פוטנציאליים (Guest et al., 2013). בהתאם לקודים האתיים של מחקר המערב בני אדם התבקשו המשתתפים ליצור קשר עם החוקרים. הורים ומורים שהביעו נכונות להתראיין פנו באימייל חוזר לחוקרות. לאחר קבלת תיאור מלא של מטרת המחקר, פירוט אמצעי החיסיון שיינקטו על ידי החוקרות, והסבר על יכולתם לסגת מהמחקר בכל שלב שהוא, יכלו הפונים להחליט אם להשתתף בו ואישרו את השתתפותם באמצעות חתימה על טופס הסכמה מדעת.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר זה התבסס על ניתוח נושאי (thematic analysis). הקידוד הונחה על ידי עקרונות הניתוח ההשוואתי (Strauss & Corbin, 1998), הכוללים השוואה של כל היגד מקודד להיגדים האחרים במונחים של קטגוריות ותת-קטגוריות מתפתחות. תהליך זה נועד "לראות אם הנתונים תומכים וממשיכים לתמוך בתפיסות מתפתחות" (Holton & Walsh 2017, p. 78). הניתוח התבסס על נושאים שעלו מהראיונות (emic) לגבי מערכות חינוכיות ומשאבים זמינים. הניתוח נערך בשני שלבים נפרדים עבור כל אחד מהנושאים התיאורטיים: מערכות סביבתיות ומשאבים זמינים. השלב הראשון עבור כל אחד מהנושאים התמקד בתהליך הדוקטיבי, שבו זוהו קטגוריות קיימות מתוך התיאוריות (עבור מערכות סביבתיות - הרמות השונות של המערכות; ועבור המשאבים - סוגי משאבי החינוך השונים). השלב השני התבסס על קידוד אינדוקטיבי מונחה נתונים. מוקד הניתוח כאן היה לגלות דפוסים, נושאים וקטגוריות בנתונים שעלו מתוך השדה (Bernard et al., 2017; Patton, 2002), ושלא נמצאו בתיאוריות. בשלב זה, נמצאו בהקשר לתיאוריה מכוונת המשאבים שני משאבים אישיים, זמן וידע, שלא היו חלק מהתיאוריה אך תוארו באופן מקיף על ידי המרואיינים, ולפיכך נותחו והוצגו במחקר זה כחלק מהרחבה של המשאבים הקיימים בספרות התיאורטית.

ממצאים

המחקר הנוכחי בחן את תפיסותיהם של הורים ומורים ממרכזי יום-העשרה-שבועי למחוננים בפריפריה הצפונית ובמרכז הארץ לגבי משמעותן של מערכות חינוכיות וזמינות המשאבים במערכות אלה. הממצאים מוצגים בהתייחס לכל אחת משתי שאלות המחקר. תחילה מוצגים הממצאים המתארים את המערכות הסביבתיות של מחוננים, ובהמשך מתוארים המשאבים וזמינותם עבור מחוננים.

משמעותן של מערכות סביבתיות עבור המחוננים

מהניתוח הדוקטיבי עלתה התייחסות לארבע המערכות הסביבתיות המרכזיות: מיקרו, מזו, אקזו ומקרו, כפי שיפורט להלן:

מערכת המיקרו: "תוכניות יום העשרה שבועי מאפשרות למחוננים להיות מי שהם. יש הרבה חופש. יש להם עם מי לדבר" (הורה, פריפריה)

הורים ומורים מהפריפריה, כמו גם מהמרכז, ציינו כי בתוכניות של יום העשרה שבועי נחשפים המחוננים למגוון תחומי עניין, ויש להם חופש בחירה ואפשרויות שאינן קיימות בבית הספר הרגיל. למשל, הורה מהמרכז ציין כי: "מחוננים נכנסים בכיתה ד' לתוכנית העשרה שבועית ופתאום מוצאים שאומנות היא עולם שלם. זה כמו פארק שעשועים עבורם. מגוון הנושאים שאליהם הם נחשפים מאפשר להם לחקור את העולם" (הורה מרכז 2.2.1). בנוגע לבתי הספר הרגילים, מרבית ההורים מהפריפריה ציינו כי הם אינם נותנים מענה לצרכים של ילדיהם ושיש בעיות רבות בכיתות שבהן הם לומדים. ניתן לקרוא זאת בהתייחסות הבאה: "השכונה שבה אנו גרים היא במצב סוציו-אקונומי נמוך. מעוניינים בשינוי, אך יש הרבה בעיות בכיתה של הבן שלי" (הורה פריפריה 1.2.3). לעומתם, הורים מהמרכז ציינו כי ישנם בתי ספר רגילים שמספקים מענה, כי יש תשלומי הורים. למשל: "התקציבים פה גבוהים יותר כי ההורים משלמים ויש גם אג'ודות. יש תוכניות העשרה בבית הספר הרגיל בתחומי המתמטיקה, השפה וגם ספורט" (הורה מרכז 2.2.5). היבט נוסף שאליה התייחסו המרואיינים היה "זמן משפחה". כל ההורים ציינו כי הם עושים מאמץ לבלות עם ילדיהם המחוננים. הורה מהפריפריה ציין למשל: "חשוב לנו לבלות כמשפחה כחלק מהשגרה שלנו. ארוחות משפחתיות, משחקים, טיולים בסופי שבוע (הורה פריפריה 1.2.1). הורה מהמרכז ציין: מרבית הפעילויות המשותפות שלנו עם הילדים הן העשרה, מופעי תרבות וסרטים (הורה מרכז 2.2.6).

מערכת המזו: "צריכה להיות הכוונה במשפחה ובמסגרת החינוכית, צריך לתאם את הציפיות שלנו, כך שלא תהיינה בעיות עם הילדים" (הורה, פריפריה)

הורים רבים מהפריפריה ציינו כי לא קיבלו הדרכה וייעוץ פורמליים לגבי חינוך ילדיהם המחוננים, ולחלקם אין כלל קשר עם המורים מתוכניות ההעשרה השבועיות. "לא נאמר לנו שהילד זקוק לחינוך מיוחד ושיש מסגרות או אפילו פעילויות עבורו, ושאיינו אמורים לשלם עבורן. גילינו במקרה" (הורה פריפריה 1.2.3). גם מורים מהפריפריה ציינו דברים דומים, בדבר היעדר קשר רציף עם ההורים אלא במקרים של בעיות משמעת: "קשר נוצר בעיקר בעקבות בעיות שנוצרו עם הילדים. אין לנו לצערי מסגרת קבועה שבה אנו נפגשים עם ההורים" (מורה פריפריה 1.1.3). הורים מהמרכז ציינו כי רק לעיתים רחוקות הם מתקשרים עם המורים של ילדיהם, הן בבית הספר הרגיל הן בתוכניות ההעשרה. רובם מעדיפים לא להתערב, אם אינם נדרשים לכך: "אין לי הרבה סיבות להיות בקשר עם המורים בין יום הורים אחד למשנהו. הילד מסתדר טוב ודברים מתנהלים כשורה" (הורה מרכז 2.2.5). לעומת זאת, דווקא מורים מהמרכז ציינו כי הם יוזמים קשרים עם הורי התלמידים ממגוון סיבות: "אם אני רואה ילד עם יכולת יוצאת מן הכלל אני מעדכן את הוריו. זה לא משנה אם זה אמנות לחימה או שחמט" (מורה מרכז 2.1.2).

מערכת האקו: "אני חולקת עם ילדיי מה קורה בעבודה שלי במהלך היום והם גם חולקים איתי דברים. יש לנו דיונים ואנו לומדים מכך הרבה" (הורה מרכז)

לגבי מערכת זו ניכר כי הורים בפריפריה כמו גם במרכז משתפים את ילדיהם בתוכני שיחות עם חברים וקולגות לעבודתם, בהתנסויות ובאירועים שהם חווים, וציינו כי לרוב ילדיהם מתעניינים ושואלים שאלות. למשל, הורה מהפריפריה ציין כי: "הילדים שלנו מתעניינים בעבודתי, שואלים שאלות ומגיבים. בחודש שעבר היה מפקח בעבודתי וילדיי רצו לדעת איך זה היה" (הורה פריפריה

1.2.1). הורה נוסף ציין כי: "בני מכיר את העבודה שלי כי הוא שואל על כך. לפעמים הוא מגיע לעבודה יחד איתי. הוא פוגש את העובדים שלי גם באירועים חברתיים" (הורה פריפריה 1.2.8). הורים מהמרכז ציינו דברים דומים: "הילדה שלי מתעניינת. אני מספרת על קשיים בעבודתי. אני משתפת עד לגבול שלדעתי נכון לשתף" (הורה מרכז 2.2.4).

מערכת המקרו: "במערכת החינוך הפורמלית עדיין אין גישה לתלמידים מחוננים, ולכן אני לא מלמד שם כלל. אני חושב שזה פוליטי וזה גרוע יותר בפריפריה מאשר במרכז" (מורה פריפריה 1.1.1)

הורים מהפריפריה ציינו כי מערכת החינוך ומשרד החינוך אינם מכוונים לפיתוח כישוריהם של ילדיהם המחוננים. לטענתם, את מרבית ההשקעה בפעילויות מחוץ למסגרת בית הספר הרגיל מממנים ההורים. ניתן לראות זאת בדוגמה הבאה: "כל דבר שניתן מחוץ לבית הספר משולם על ידי ההורים. מי שיש לו אפשרויות לתמיכה כספית בילדיו יכול להציע להם מסגרות חינוכיות או חברתיות, פעילויות ספורט או חוגים אחר הצוהריים. אם אינם יכולים לממן זאת, אין כלום. הרשויות המקומיות אינן מסוגלות לספק זאת" (הורה פריפריה 1.2.4). לעומת זאת, הורים מהמרכז ציינו כי מבחינה כלכלית המשפחות במצב טוב ולכן ילדיהם משתתפים בפעילויות העשרה וחוגים. הם לא ציינו צורך לשלם עבור תחבורה ועבור הפעילויות. חלקם ציינו כי תוכניות העשרה שבועיות למחוננים הן טובות, אך לעיתים אינן מספקות: "יום בשבוע זה נפלא, אין לי תלונות. אני לא חושב שזה מספיק" (הורה מרכז 2.2.3). התייחסות מעניינת נוספת מצד ההורים במרכז נגעה לעובדה כי במרכז יש הומוגניות וילדיהם אינם מכירים מגורים אחרים, כמו למשל החברה הערבית, והדבר באחריות מערכת החינוך: "כמי שגר בעבר בצפון הארץ אני מצטער שהבת שלי אינה מכירה ערבים בגלל שאין כאן כל קשר איתם בתוכנית" (הורה מרכז 2.2.3). ההבדלים בין הפריפריה למרכז בלטו גם בדברי המורים. מורים מהמרכז ציינו כי לרוב הם מקבלים תמיכה מהרשויות המקומיות, ורשויות אלה מכירות בחשיבות קידום תלמידים מחוננים: "המצב במרכז הארץ ללא ספק טוב יותר מאשר [מצב] הקולגות שלי שמלמדים במרכזי העשרה בפריפריה. הרשויות המקומיות משקיעות כסף. הן יודעות שזה חשוב לעתיד הילדים המחוננים. המרכז יעבור שיפוץ וגם נקבל מחשבים משודרגים (מורה מרכז 2.1.5).

זמינות המשאבים עבור המחוננים

מהניתוח הדדוקטיבי, הנשען על הגישה מכוונת המשאבים, נמצאו התייחסויות לחמישה סוגי המשאבים: משאבים כלכליים, תשתיות, משאבים תרבותיים, משאבים חברתיים ומשאבים דידיקטיים.

משאבי הון כלכליים: "אין מספיק תקציב להסעות או לפעילויות" (הורה, פריפריה)

באופן כללי, מהניתוח עולה כי משאבים כלכליים תמיד רצויים ונדרשים. עם זאת ניכר כי הזמינות שלהם גבוהה יותר באזור המרכז בהשוואה לאזורי הפריפריה. למשל, כך תיאר מורה במרכז הארץ: "אצלנו התלמידים באים מערים וממשפחות שמשקיעות בילדים, ובדרך כלל יש להן מספיק אמצעים לממן חינוך טוב יותר" (מורה 2.2.1). או למשל, אמא במרכז הארץ: "בית הספר הרגיל שלנו לא מייצג בשום צורה את בתי הספר הרגילים. בין אם זה בגלל שהתקציבים שלו שונים, בגלל תשלומי ההורים, ובין אם בגלל שזה האג'נדות של להוציא הרבה כסף על החינוך של ילדים מחוננים" (הורה 2.2.5). בפריפריה לעומת זאת מתוארת תמונת מצב מעט שונה: "אתה

חייב לנסוע בשביל כל דבר או להביא מרצים, וזה יקר יותר כי המשאבים שלנו מוגבלים מאוד. אנחנו שייכים למשרד החינוך. לפעמים יש תרומות, אבל בשנתיים האחרונות זה היה ממש קשה" (מורה 1.1.6). או למשל: "אנחנו מסתדרים עם תקציב ההסעות, אבל המדינה צריכה לדאוג לקחת את הילדים האלה ולהחזיר אותם. זה לא צריך להיות על חשבון ההורים" (הורה 2.2.6).

משאבי הון תשתיות: "נדחסנו לתוך בית-ספר קטן" (מורה, פריפריה)

בדומה למשאבי ההון הכלכליים, גם באשר לתשתיות מבטאים הורים ומורים, הן בפריפריה הן במרכז, רצונות ושאיפות לתנאי למידה טובים יותר. עם זאת, נראה כי בפריפריה יש מחסור רב יותר בתשתיות. כך למשל מתאר מורה בפריפריה: "אני 'צועק' על מצב המחשבים כבר כמה שנים. זו באמת בעיה, המחשבים קורסים באמצע השיעור. אין לי מה לעשות בקשר לזה חוץ מלהתחנן, ואני עושה את זה לא מעט. שלחנו מכתבים לעירייה, אבל הם שלחו רק שלושה מחשבים חדשים מתוך 30 (מורה 1.1.3). או למשל אמא בפריפריה: "יש לי כל כך הרבה חלומות. ראשית, צריך להיות בית ספר [...] אנחנו יושבים בקומה השלישית ואין לנו נגישות, ויש לנו ילדים שזו בעיה עבורם" (1.1.2). עם זאת, גם במרכז קיימות שאיפות לגבי תשתיות: "אני מאמין שהחשיבה שלי כאן צרה מדי, כי אני תקוע מדי במה שיש שם כרגע. הייתי בונה מעבדה. הבת שלי מעולם לא הייתה במעבדה. בניית נגריה, כדי שיוכלו לעבוד עם הידיים, לא רק עם הראש (הורה 2.2.4). נראה כי תפיסה זו מבטאת חשיבה לגבי העתיד, ואילו בפריפריה הדגש הוא על חסכים בהווה.

משאבי הון תרבות: "יש פה פסנתר, וקונצרטים והפעלות מוזיקליות" (מורה, פריפריה)

הזמינות של משאבי הון תרבות נמצאה דומה במרכז ובפריפריה, בעיקר בזכות יוזמות מקומיות ובזכות תושבי האזור העוסקים בתרבות. כך למשל מתארת מורה בפריפריה: "בתוכנית המחוננים שלנו היא [המנהלת] לקחה אותם לבית ספר רימון (בית ספר לאמנות למוזיקה, ריקוד ומשחק), חשפה אותם למוזיקה. היא לקחה אותם למוזיאונים, לכל הסוגים, לאמנות ולפיסול. שחקנים גם באים לבית הספר ועושים כל מיני דברים" (מורה 2.1.2). וכך, למשל, מתאר מורה במרכז: "יש כאן פסנתר, יש כלי נגינה ומצלמות טובות מאוד. יש השקעה בדברים האלה. אם כבר מדברים על משאבים תרבותיים, אם אנחנו מדברים על הרצאות, אנשים רבים שמחים לבוא ולדבר. יש משאבים תרבותיים שהם בחינם ואנחנו מנסים להשתמש בהם" (מורה 1.1.2).

משאבי הון חברתיים: "מרכז המחוננים לא מספק מספיק תמיכה רגשית וחברתית" (הורה, מרכז)

גם זמינותם של המשאבים החברתיים נמצאה דומה במרכז ובפריפריה. כך למשל מתארת אמא בפריפריה: "באופן כללי זה תלוי במורה. המסגרת הפורמלית עבורי היא המחנכת, שדואגת לילד שלי ומגלה אמפתיה כלפיו" (הורה 1.2.2). הורים ומורים במרכז ובפריפריה תיארו את הצורך המשותף לספק יותר תמיכה רגשית לילדים מחוננים. כך מתאר מורה ממרכז מחוננים במרכז הארץ:

אני חושב שהדגש צריך להיות יותר על תמיכה רגשית וחברתית לילדים האלה, כי יש ילדים שבאים ממשפחות גדולות ומאוכלוסייה חלשה. על מרכז המחוננים לתת תמיכה חברתית ורגשית מעבר לשעות הרגילות. זו צריכה להיות מסגרת שבה ילדים יכולים להושיט יד ולשתף בקשיים שלהם ולקבל כלים כיצד להתמודד עם חייהם (מורה 2.1.3).

או למשל אמא בפריפריה: "חסרה יותר הבנה לגבי המהות של המחוננות ולמתן תמיכה מתאימה, בעיקר במסגרות הפורמליות, שם הילד שלי נמצא רוב הזמן. להיות מחונן זה 'תיק'. זה לא רק מתנה שמקבלים וזהו" (1.1.2).

משאבי הון דידיקטיים: "אין כאן פרויקטים מיוחדים, אין השקעה מעבר לנדרש" (הורה, פריפריה)
הזמינות של הון דידיקטי, בדומה להון כלכלי ולתשתיות, נמצאה גדולה יותר במרכז מאשר בפריפריה. כך למשל תיאר הורה מהפריפריה: "אני מסתכל על האחיין של דור [חבר, שם בדוי] - שהוא באותו גיל, הוא נמצא בפרויקט מצוינות בעיר שהוא גר בה - מה שהוא מקבל שם, וגישה למורים ולפרויקטים מיוחדים שהם עושים שם, לעומת מה שהם מקבלים כאן. אין מה להשוות" (הורה 1.2.8).

דוגמה נוספת של מורה בפריפריה: "אנחנו אומנם עוברים הכשרה מסוימת, אבל אין הכשרה מתמשכת כדי להמשיך להתמקצע ולהבין יותר על חינוך מחוננים. הרבה מהידע שלי הוא מדברים שקראתי, שחיפשתי. צריכה להיות יותר הכשרה" (מורה 1.1.3).

בנוסף לחמשת המשאבים, שנמצאו בתהליך ניתוח דדוקטיבי לפי גישת המשאבים לחינוך מחוננים, עלו מדברי ההורים שתי תמות, המצביעות על עוד שני משאבים שזמינותם עבור ההורים למחוננים באזורי פריפריה פחותה: משאבים אישיים של הורים, ומשאבי ידע חינוכי. שתי תמות אלה עלו מהשדה בתהליך ניתוח אינדוקטיבי ומרחיבות את גישת המשאבים לחינוך מחוננים. להלן הפירוט של תמות אלה:

משאבי הון אישי הורי: "הזמן שאני מקדישה לילדים מצטמצם בעקבות הסעות" (אמא, פריפריה)

הצורך במשאבים אישיים, כמו זמן ועזרה בתמיכה בילדים, הועלה על ידי הורים מאזורי הפריפריה והמרכז כאחד. עם זאת, הורים מהפריפריה התמקדו בתחבורה במונחים של מרחק, ובהיעדר עזרה זמינה כמו שיעורים פרטיים או תמיכה מיוחדת. למשל: "אני מותש מהצורך לחלק את זמני בין ארבעה ילדים. כשאנחנו נוסעים אחר הצהריים לארבע שעות עם הילד שלנו, שלושת האחרים כולם צריכים שיהיה להם סידור. אני צריך לקבל יותר עזרה" (הורה 1.2.1). או: "התוכנית המיוחדת נמצאת במרחק של 45 דקות נסיעה. זה בלתי אפשרי. אפילו לא שקלתי את זה כאופציה" (1.2.3). דוגמה נוספת תוארה על ידי מורה מהפריפריה: רצינו לפתוח תוכנית מיוחדת במדעי הרוח. אני אישית דיברתי עם ההורים. הרגשתי שהם לא במצב להגיד כן. הם אמרו לי שהמחיר גבוה מדי מבחינת הילדים האחרים, הזמן שלהם, הזמינות שלהם" (1.1.1). חוסר בזמן בהקשר של הורות תואר גם על ידי מרואיינים מהמרכז אך באופן כללי יותר, למשל: "הלוואי והיה לי יותר זמן" (הורה 2.2.4). וגם: "אני צריך לחלק את עצמי בין הילדים. כאשר יש ביקוש גבוה יותר להשקעה בילד בעל צרכים מיוחדים זה משפיע על חלוקת הזמן בין כל ילדיי" (הורה 2.2.3).

משאבי ידע חינוכי: "אפשרויות מוצעות רחוק ממקום מגורינו, ולכן אין לנו מספיק מידע" (הורה, פריפריה)

משאב נוסף שעלה מהראיונות היה ידע ומידע חינוכי, שהיה נדיר מאוד בקרב הורים בפריפריה. אמא במרכז תיארה זאת כך: "יש לנו הרבה הורים בקבוצת הווטסאפ שמעדכנים אחד את השני על הכול. לפעמים זה מעיק, אבל זה עוזר להיות בעניינים; כאשר יש בחינות כניסה, אילו טפסים להגיש, ובכל זאת הלוואי שזה יהיה יותר רשמי" (הורה 2.2.2). התיאור בפריפריה היה שונה:

"שיעורים ותוכניות מוצעים בדרך כלל באזורים מרוחקים, הרחק מהבתים שלנו, ולכן אנחנו לא יודעים עליהם. הייתי רוצה שהמועצה שלנו תתאם ותעדכן מידע כזה ותפרסם אותו" (הורה 1.2.2). אמא נוספת באזור הפריפריה תיארה:

אני שואבת מידע מכאן ומשם. אני כל הזמן מגלה שאני מפספסת משהו שיכול להיות קריטי. נודע לי על תחרות חשובה ביום האחרון להרשמה. יש כאן רק מעטים מאיתנו והמידע היה רלוונטי לקבוצה די קטנה של הורים וילדים. לכן אנחנו צריכים לקבל הודעה (הורה 1.2.8).

דיון

המחקר הנוכחי התמקד בתפיסות של הורים ומורים לילדים אשר משתתפים בתוכניות יום העשרה שבועי למחוננים בפריפריה ובמרכז, לגבי משמעות המערכות הסביבתיות עבור המחוננים וזמינות המשאבים במסגרות אלה. באשר למערכות סביבתיות נמצאו התייחסויות דומות ברמות המיקרו, מזו ואקזו. לגבי רמת המיקרו, בפריפריה ובמרכז תיארו ההורים והמורים את יום ההעשרה השבועי כמשמעותי מאוד עבור הילדים והוריהם, וכמספק תוספת משמעותית או חלופה לתוכנית הלימודים בבית הספר. עבור הורים בפריפריה בלטה יותר תרומת תוכנית הלימודים לילדיהם בשל חוסר מוחלט בהרחבות כאלה בבתי הספר הרגילים. ברמת המזו נראה כי הן בפריפריה הן במרכז מתקיימת רק תקשורת מועטה בין המורים במרכזי המחוננים לבין ההורים. ברמת האקזו תיארו הורים בשני האזורים שיתוף ומעורבות של ילדיהם המחוננים בעבודתם. ברמת המקרו עלתה התייחסות מורכבת יותר בפריפריה להישגיות ולהשקעה במחוננים ברמה אזורית. התמיכה מצד הרשויות לא נתפסת כמספיקה וגם יום ההעשרה לא בהכרח משלים את כל צורכי הילדים המחוננים. הורים ומורים באזור המרכז התייחסו להיעדר חשיפה של הילדים לאוכלוסיות הטרוגניות. באשר לזמינות המשאבים נמצא כי משאבים כלכליים, תשתיות ומשאבים דידיקטיים זמינים יותר במרכז מאשר בפריפריה, על פי דיווחי המרואיינים. בנוסף, בפריפריה הודגש הצורך במשאבים אישיים (למשל זמן פנוי ואמצעי הסעות) ובמשאבי ידע חינוכי, כמו למשל בקיאות בנהלים, מידע לגבי מיונים שונים, חוגים, מלגות ותחרויות שונות. ניתן לדון בממצאים אלה תוך שימת דגש על הגישה הכללית למחוננות, על מקומם ותפקידם של ההורים ביחס לילדיהם; ועל האופן שבו ממלאת מסגרת ההעשרה את צורכי הילדים המחוננים.

המעבר מגישה אינדיבידואלית למחוננים לגישה מערכתית, אשר חוצה מערכות שונות, בולטת מאוד במחקר זה (Renzulli, 2020). המשאבים המצויים והרצויים של המחוננים נמצאים ברמות זמינות משתנות במסגרות השונות שאליהן משתייכים המחוננים; החל מהמשפחה, דרך מסגרות ההעשרה למחוננים ובהמשך בתי הספר שלהם, ותשתיות שונות המופעלות וממומנות על ידי הרשויות המקומיות והאזוריות (Bessman et al., 2013; Chowkase, 2021). כך, היכולת לפעול לטובת מחוננים ולקדם אותם מותנית בהשקעה משולבת של הגורמים השונים, ובפרט המשפחה כיחידת מיקרו, ובתוכה ההורים, מהווה מסגרת משמעותית עבור המחוננים. תפקידם של הורים למחוננים, הבא לידי ביטוי במעורבות שלהם, הכרחי בכל הקשור להתפתחות המחוננים ולמימוש הפוטנציאל שלהם (Howley et al., 2009; Mun, et al., 2021), ובמיוחד

השלמת חסכים הנוצרים כתוצאה מהיעדר משאבים והשלמת פעילויות אשר אינן מתבצעות באופן מלא במסגרות הקיימות. כך, הורים נדרשים להשקיע זמן, לאסוף מידע, לטפל ולהקצות תקציב כדי להשלים את הנדרש עבורם ועבור ילדיהם (Vladut et al., 2016). למשל, הורים התייחסו במחקר הנוכחי למשאבי הון חינוכי, הכוללים ידע חינוכי אשר ברשותם, ידע לגבי נהלים וחוקים הקיימים במערכת החינוך וקשרים שיש להורים עם אנשי חינוך, המאפשרים להם ללמוד מהו אופן ההתנהלות הרצוי מצידם בבית הספר (Addi-Raccach, 2020). הורים ומורים בפריפריה התייחסו במחקר הנוכחי לזמינות הנמוכה של הון חינוכי זה בסביבה שבה הם נמצאים. כפי שעולה מהמחקר הנוכחי, רכישה של ידע זה ושליטה בו מצריכות השקעה הן במרכז הן בפריפריה. עם זאת, באזורי הפריפריה נדרשת השקעה רבה יותר, היות שהמגורים באזורים אלה מבודדים ומרוחקים יותר, ומאופיינים במיעוט אוכלוסייה באופן כללי (Ovenden- Hope & Passy, 2020), ומיעוט מחוננים בפרט. כמו כן מאופיינת הפריפריה בגישה מוגבלת לתשתיות ולכוח אדם עם הכשרה מתאימה להוראה, לליווי ולטיפול במחוננים (Grinshtain & Miedijensky, 2024).

ממצאי המחקר הנוכחי ניתן ללמוד על חשיבות יום ההעשרה השבועי למחוננים לצד ההבנה כי מסגרת זו אינה מספקת בהכרח את המשאבים הנדרשים, בעיקר בקרב קבוצות שונות באוכלוסייה (Jung et al., 2022; Peters, 2022). הורים ומורים שהתראינו למחקר זה התייחסו למרכז המחוננים שבו מתבצעת ההעשרה כאל "בית" ו"משפחה" עבור הילדים, בעיקר באזורי הפריפריה. ניתן לתלות זאת בחסכים במשאבים ובמיעוט ההזדמנויות של תלמידים מחוננים באזורים אלה (Putnam, 2015). עם זאת, לא ניתן לראות במסגרות אלה את המענה היחיד או אפילו העיקרי לצורך קידום של המחוננים. נדרשת התייחסות מקיפה יותר המאפשרת פתרונות מגוונים, הכוללים את סוגי המסגרות המוצעות ואת המשאבים שיועמדו לרשות תלמידים מחוננים ומשפחותיהם. זאת בדומה לדגש התיאורטי המושם על שילובן של מערכות שונות לצורך הצלחת התפתחות ילדים בכלל ומחוננים בפרט, כפי שנבדק במחקר זה (Bronfenbrenner, 1979; Shelton, 2019).

המחקר הנוכחי הראה כי משאבים, כמו זמינות של מסגרות חינוכיות, הם תוצר של תמיכת הרשויות בפעילויות שונות של מחוננים. היעדר תמיכה כזו, בעיקר באזורי פריפריה, פועל כגורם מעכב בהתפתחות המחוננים וביכולתם לממש את הפוטנציאל שלהם (Azano & Callahan, 2015; Stambaugh & Wood, 2021), ומחייב את ההורים להשקיע יותר בילדיהם. עם זאת הטרונגניות המשפחות בפריפריה, המתבטאת במאפיינים כגון מעמד סוציו-אקונומי, גודל המשפחות וידע חינוכי, מובילה לכך שלא כל ההורים יכולים להשלים או לפצות בכספם או בזמנם על חוסר במשאבים או במסגרות מתאימות עבור ילדיהם, ובכך נוצרת פגיעה ממשית בקידום של הילדים המחוננים (Jung et al., 2022; Peters, 2022). התפיסה לגבי תלמידים מחוננים בפריפריה צריכה להישען על עקרונות של הצטלבות קטגוריות, המצביעות על ייחודיות קבוצה זו ועל הצורך להשקיע בה; כמו הפריפריה כמאופיינת בריחוק ובמיעוט מספרי, ומחוננות כמאופיינת ביכולת גבוהה במיוחד. נוסף לשתי קטגוריות אלה ניתן לבחון קטגוריות כמו מעמד סוציו-אקונומי ולאום, שלא נדונו במחקר זה אך עשויות למצוא את ביטוין בפריפריה.

תרומת המחקר ומגבלותיו

המחקר מתמקד במערכות סביבתיות ובמשאבים עבור תלמידים מחוננים בסביבות מגורים נבדלות. **מבחינה תיאורטית** נשען המחקר על שתי תיאוריות מרכזיות: הגישה המכוונת משאבים (Ziegler et al., 2017) ותיאוריית המערכות הסביבתיות (Bronfenbrenner, 1979), ובוחן באמצעותן מאפייני פריפריה ומרכז, ובכך מרחיב את המשמעות של כל אחת מהתיאוריות. בנוסף, נעשה ניסיון לשלב בין המערכות לבין המשאבים בהתייחסות למחוננים, ובכך להצביע על המשמעות הרחבה והמורכבת של מילוי צורכי המחוננים הנדרשים לקידום. **מבחינה יישומית** עשוי המחקר לסייע בקידום מדיניות, שתכליתה פיצוי על חסכים במערכות ובמשאבים תוך התמקדות בתפיסותיהם של המעורבים ישירות בתהליכי חינוך ולמידה למחוננים. **מתודולוגית** המחקר משלב תפיסות של מורים והורים, ובכך מציע נקודת מבט רחבה יותר, שיש בה גם ממדים משלימים של בעלי תפקידים המעורבים בחינוך מחוננים.

לצד תרומתו של המחקר יש לו מספר מגבלות: ראשית, מחקר זה הוא איכותני, וככזה הוא מתמקד בחוויות עומק של משתתפי המחקר. ההכללה שהוא מאפשר היא נטורליסטית בעיקרה, ומתמקדת בסיפור של המחקר עצמו. מחקרי המשך עשויים להעמיק את ההתייחסות למושגים שעלו במחקר זה ולפתח אותם כמשתנים כמותיים. שימוש במתודה נוספת, כמותית, נדרשת על מנת להרחיב את הממצאים ועשויה להשלים את המידע שנאסף במחקר זה. מחקר כמותי יאפשר בחינה של מספר גדול יותר של מרכזי מחוננים ושל מדגמים מייצגים של הורים, כמו גם ניתוח לפי טווח גיל של ילדים מחוננים. שנית, עיקר המחקר בוצע בתקופת הקורונה, שבמהלכה חל שינוי במערכות הסביבתיות ובזמינות המשאבים. ייתכן שהדבר השפיע על מהלך איסוף הנתונים ועל משמעותם. עם זאת חשוב להדגיש כי הניסיון המרכזי והממושך של ההורים והמורים שרואיינו נצבר בזמני שיגרה, שבהם התמקדו הראיונות. לעיתים הייתה התייחסות לתקופת הקורונה, אך כמצב חירום זמני שלא עמד במוקד המחקר. שלישית, למרות הכוונה לבחון נקודות מבט של הורים, מרבית הראיונות נערכו עם אימהות. מאפיין זה, של היענות גבוהה יותר של אימהות על פני אבות, שכיח במחקרים העוסקים בהורות ומכוונים למשתתפים שהם הורים. מחקרי המשך כמותיים יוכלו לחתור לייצוג גבוה של אבות, וכן להתמקד בסוגיות מגדריות נוספות, כמו מגדר ההורים ביחס למגדר ילדיהם. כך ניתן יהיה לבחון האם קיים הבדל בתפיסות ההורים לגבי בנותיהם המחוננות לעומת בניהם המחוננים בכל הנוגע למשאבים ולמסגרות בפריפריה ובמרכז הארץ. לסיום, החלוקה לאזורי "פריפריה" לעומת "מרכז" היא לא בינארית, ואין בהם מיקשה אחת של תלמידים, הורים או מורים. נדרשת התבוננות מעמיקה על סוגי יישובים ומאפייניהם ההיסטוריים והסוציולוגיים כדי להבין טוב יותר את המאפיינים של מחוננים ומשפחותיהם במקומות שבהם הם גדלים ומתפתחים. עם זאת חשוב לזכור כי נושא המחוננים ככלל נמצא בשוליים מבחינה מחקרית, ולפיכך חשיבותו ותרומתו של מחקר זה הן בכך שהוא מספק הצצה למציאות הקשורה במערכות חינוכיות וזמינות של משאבים, המאפשרת למידה של הנושא בהקשר סביבתי.

מקורות

זורמן, ר', רחמל, ש' ושקד, א' (2004). עקרונות לפיתוח תוכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מחוננים. משרד החינוך, התרבות והספורט.

ליטמנוביץ, ע' (2018). שילוב וקידום מחוננים ומצטיינים בבתי ספר יסודיים הטרוגניים. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. <https://padlet.com/educationmadan/padlet-2d5iwalalklesqwb/wish/2626849272>

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2019). פועלים בין מרכז לפריפריה, 2016-2017 (דוח מס' 11). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

משרד החינוך (2021). תלמידים מוכשרים ומחוננים. <https://mosdot.education.gov.il/students/gifted/program>

רבינוביץ, מ' (2017). איתור תלמידים מחוננים במערכת החינוך. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/eab2925e-23e9-e611-80cc-00155d0206a2/2_eab2925e-23e9-e611-80cc-00155d0206a2_11_10062.pdf

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העליסודי. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Addi-Raccah, A. (2020). Resources and influences: Parents in leadership positions in low-/mid-SES and high-SES schools in Israel. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 600–640. <https://doi.org/10.1177/0013161X19883693>

Alkhalil, M. A., Alwaely, S. A., Al Sabi, Y. N., Abueita, S. D., Alomari, N., Al Taqatqa, F. A. S., Khasawneh, M. A. S., Darawsheh, S. R., & Al-Shaar, A. S. (2023). Parents' role in gifted students' educational issues and development. *Information Sciences Letters*, 12(3), 1215–1221. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/120312>

Ayoub, A. E. A., Abdulla Alabbasi, A. M., & Plucker, J. A. (2021). Closing poverty-based excellence gaps: Supports for gifted students from low-income households as correlates of academic achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(3). <https://doi.org/10.1177/01623532211023598>

Azano, A. P., Callahan, C. M., Missett, T. C., & Brunner, M. M. (2014). Understanding the experiences of gifted education teachers and fidelity of implementation in rural schools. *Journal of Advanced Academics*, 25, 88–100. <https://doi.org/10.1177/1932202X14524405>

Azano, A. P., & Callahan, C. M. (Eds.) (2021). *Gifted education in rural schools developing place-based interventions*. Routledge.

Azano, A. P., Downey, J., & Brenner, D. (2019). Preparing pre-service teachers for rural schools. In J. Lampert (Ed.), *The Oxford encyclopedia of global perspectives on teacher education* (pp. 1–25). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.274>

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>

- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2017). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Bessman, L., Carr, R., & Grimes, L. E. (2013). A Gift for the Gifted: School counselor advocacy for representation of Latino students in gifted education. *Georgia School Counselors Association Journal*, 20, 1–7.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Brigandi, C. B., Spillane, N. K., Rambo-Hernandez, K. E., & Stone, J. (2022). Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964492>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963–6970). Elsevier.
- Callahan, C. (2007). What can we learn from research about promising practice in developing the gifts and talents of low-income students? In J. Van Tassel-Baska, & T. Stambaugh (Eds.), *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners* (pp. 53–58). The National Association for Gifted Children and the Centre for Gifted Education, College of William and Mary USA.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20–49. <https://doi.org/10.1177/0162353216686215>
- Callahan, C. M., Azano, A., Park, S., Brodersen, A. V., Caughey, M., & Dmitrieva, S. (2022). Consequences of Implementing curricular-aligned strategies for identifying rural gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 243–265. <https://doi.org/10.1177/00169862221082064>
- Cassells, R., & Evans, G. (2020). Concepts from the bioecological model of human development. In L. Tach, R. Duniform, & D. L. Miller (Eds.), *Confronting inequality: How policies and practices shape children's opportunities* (pp. 221–232). American Psychological Association.
- Chetty, R., Hendren, N., & Katz, L. F. (2016). The effects of exposure to better neighborhoods on children: New evidence from the moving to opportunity experiment. *American Economic Review*, 106(4), 855–902.

- Chowkase, A. A. (2021). A bioecological systems view of school experiences of high-ability students from rural India. *Gifted Child Quarterly*, 66(1). <https://doi.org/10.1177/00169862211030311>
- Collins, K. H., Coleman, M. R., & Grantham, T. C. (2022). A Bioecological perspective of emotional/behavioral challenges for gifted students of color: Support needed versus support received. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/10634266221076466>
- Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43–74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>
- Duff, J. (2020). Provisions for gifted and talented students in Queensland rural and remote high schools. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(2), 5–16.
- Erlendsdóttir, G., Macdonald, M. A., Jónsdóttir, S. R., & Mtika, P. (2022). Parental involvement in children's primary education: A case study from a rural district in Malawi. *South African Journal of Education*, 42(3).
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. Sage.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 62, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45, 115–129. <https://doi.org/10.1177/001698620104500205>
- Grinshtain, Y., & Miedijensky, S. (2024) [forthcoming]. Available and desirable resources for gifted children in Israel's rural and central regions: Parents and educators' perspectives. *Journal for the Education of the Gifted*.
- Gross, M. U. (Ed.) (2017). *Handbook of gifted education*. Springer.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data*. Sage.
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020). Parent–teacher relations, parental self-efficacy, and parents' help-seeking from teachers about children's learning and socio-emotional problems. *Education and Urban Society*, 52(9), 1397–1416. <https://doi.org/10.1177/0013124520915597>
- Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26, 96–104. <https://doi.org/10.1080/02783190409554249>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Holton, J. A., & Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory*. Sage.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Howley, A., Rhodes, M., & Beall, J. (2009). Challenges facing rural schools: Implications for gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(4), 515–536. <https://doi.org/10.1177/016235320903200404>
- Ismail, S. A. A., Alghawi, M. A., AlSuwaidi, K. A., & Ziegler, A. (2022). Gifted education in Arab countries: Analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2115620>
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jung, J. Y., Townend, G., Hay, P. K., & Smith, S. R. (2022). The state of knowledge in rural gifted education: A systematic literature review. *Journal of Advanced Academics*, 33(3), 315–363. <https://doi.org/10.1177/1932202X221076385>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60, 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kühn, M. (2015). Peripheralization: Theoretical concepts explaining socio-spatial inequalities. *European Planning Studies*, 23(2), 367–378. <https://doi.org/10.1080/09654313.2013.862518>
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178–196). Allyn and Bacon.
- Lareau, A., Adia Evans, S., & Yee, A. (2016). The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: Middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>
- Lawrence, B. K. (2009). Rural gifted education: A comprehensive literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(4), 461–494. <https://doi.org/10.1177/016235320903200402>
- Levin, H., & Kupermintz, H. (Eds.) (2017). *Handbook of research on talent development and excellence*. Routledge.
- Lewis, K. D., & Boswell, C. (2020). Perceived challenges for rural gifted education. *Gifted Child Today*, 43(3), 184–198.
- Lynn, R., & Glynn, J. (2019). *Small town, big talent: Identifying and supporting academically promising students in rural areas*. Jack Kent Cooke Foundation. <https://www.jkcf.org/wpcontent/uploads/2020/01/Small-Town-Big-Talent-Jack-Kent-Cooke-Foundation-Jan-2020-edit.pdf>
- Marshall, C., Rossman, G. B., & Blanco, G. L. (2021). *Designing qualitative research*. Sage.

- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. I. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59–88.
- McNeal, R. B. (2015). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice, 14*, 153–167.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted: What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International, 34*(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Miedijensky, S., & Grinshtain, Y. (2024). Environmental frameworks for the gifted in the periphery and center regions: Parents' and teachers' perceptions. *Gifted Child Today, 47* (2) <https://doi.org/10.1177/10762175231222298>
- Miedijensky, S., & Tal, T. (2016). Reflection and assessment for learning in science enrichment courses for the gifted. *Studies in Educational Evaluation, 50*, 1–13.
- Moore, R. (2008). Capital. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 101–119). Acumen Publishing.
- Mun, R. U., Ezzani, M. D., & Yeung, G. (2021). Parent engagement in identifying and serving diverse gifted students: What is the role of leadership? *Journal of Advanced Academics, 32*(4), 533–566. <https://doi.org/10.1177/1932202X211021836>
- National Association for Gifted Children (NAGC) (2018). A definition of giftedness that guides best practice. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf
- Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2017). The role of domains in the conceptualization of talent. *Roeper Review, 39*(1), 59–69. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1247310>
- Ovenden-Hope, T., & Passy, R. (2020). Understanding the challenges of teacher recruitment and retention for 'educationally isolated' schools in England. In T. Ovenden-Hope, & R. Passy (Eds.), *Exploring teacher recruitment and retention*. Routledge.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation method*. Sage.
- Peebles, J. L., Mendaglio, S., & McCowan, M. (2023). The experience of parenting gifted children: A thematic analysis of interviews with parents of elementary-age children. *Gifted Child Quarterly, 67*(1), 18–27. <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Peters, S. J. (2022). The Challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly, 66*(2), 82–94. <https://doi.org/10.1177/00169862211002535>
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids – The American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Redding, C., & Grissom, J. A. (2021). Do students in gifted programs perform better: Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 43*(3), 520–544. <https://doi.org/10.3102/01623737211008919>

- Renzulli, J. (1987). The positive side of pull-out programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 245-253. <https://doi.org/10.1177/016235328701000402>
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58. <https://doi.org/10.1177/003172170208400109>
- Renzulli J. S. (2020). The catch-a-wave theory of adaptability: Core competencies for developing gifted behaviors in the second machine age of technology. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(2), 79-95.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The Three Ring Conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-356). Palgrave-Macmillan.
- Schneidhofer, T. M., Latzke, M., & Mayrhofer, W. (2015). Careers as sites of power: A relational understanding of careers based on Bourdieu's cornerstones. In A. Tatli, M. Ozbilgin, & M. Karatas-Ozkan (Eds.), *Pierre Bourdieu: Organization, and Management* (pp. 19-36). Routledge.
- Shelton, L.G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
- Shils, E. (1961). Centre and periphery. In Polanyi Festschrift Committee (Ed.), *The logic of personal knowledge: Essays presented to Michael Polanyi* (pp. 117-131). Routledge & Kegan Paul
- Stambaugh, T. (2022). The interplay between geography and giftedness. In J. Roberts, T. E. Inma., & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to Gifted Education* (pp. 367-383). Taylor & Francis.
- Stambaugh, T., & Wood, S. M. (2015). *Serving gifted students in rural settings*. Routledge.
- Sternberg, R. (2023). Giftedness does not reside within a person: Defining giftedness in society is a three-step process, *Roepers Review*, 45(1), 50-60. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2145400>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Sukhbaatar, B., & Tarkó, K. (2022). Contextual factors impacting school and pastoralist family communication in rural Mongolia: A partial ecological model. *Qualitative Report*, 27(8), 1638-1659. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5511>
- Tach, L., Dunifon, R., & Miller, D. L. (Eds.). (2020). *Confronting inequality: How policies shape children's opportunities*. American Psychological Association.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius: Vol. 1 Mental and physical traits of a thousand gifted children* (2nd ed.). Stanford University Press.
- VanTassel-Baska, J., & Hubbard, G. F. (2016). Classroom-based strategies for advanced learners in rural settings. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 285-310.

- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372–393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- Vladut, A., Vialle, W. & Ziegler, A. (2016). Two studies of the empirical basis of two learning resource-oriented motivational strategies for gifted educators. *High Ability Studies*, 27(1), 39–60.
- Warne, R. T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the cattell–horn–carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0016986215605360>
- William, S. M., & Grooms, A. A. (2016). *Educational opportunities in rural contexts: The politics of place*. Information Age Publishing.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9–34. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Ziegler, A. & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. In S. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of giftedness* (pp. 18–39). Routledge.
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310–333. <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>
- Zorman, R., Rachmel, S., & Bashan, Z. (2016). The national mentoring program in Israel: Challenges and achievements. *Gifted Education International*, 32(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/0261429414560667>

תפיסות של יועצים חינוכיים באשר לעולמם של מתבגרים ילדי אסירים ולעבודתם עימם

ענבר לבקוביץ, חגית נאמני

תקציר

יועצים חינוכיים נפגשים במסגרת עבודתם עם אוכלוסיות בסיכון, ובהן מתבגרים שהם ילדי אסירים. למרות מציאות חייהם המורכבת של ילדי-אסירים, מעטים המחקרים שבחנו את תפיסות אנשי החינוך המלווים אותם. מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסותיהם של יועצים חינוכיים באשר לעבודתם עם מתבגרים ילדי-אסירים. לשם כך נערך מחקר איכותני פנומנולוגי, שבו רואיינו 18 יועצים חינוכיים העובדים בבתי ספר על-יסודיים ברחבי הארץ. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים, שהוקלטו, תומללו ונותחו ניתוח תמטי. ממצאי המחקר עולה כי לתפיסת היועצים ילדי אסירים סובלים ממצוקה רגשית, מתחושת בושה ומרצון להסתיר את מאסר האב, מאי-ודאות לגבי מצבו של אביהם, מהתדרדרות במצב הכלכלי ומשינויים במרקם המשפחתי. היועצים החינוכיים תיארו התמודדות עם דילמות אתיות ומקצועיות בטיפול באוכלוסייה זו ובשיתוף הצוות החינוכי. היועצים תיארו שהעבודה "זלגה" לחייהם הפרטיים והתאפיינה בתחושת בדידות ומעמסה רגשית. ממצאי המחקר עולה כי מומלץ לפתח תוכניות הכשרה והתערבות עבור יועצים חינוכיים, לספק להם תמיכה מתמשכת ולעודד עבודת צוות רב-מקצועי בכדי לשפר את רווחתם הרגשית.

מילות מפתח: מתבגרים, ילדי אסירים, מאסר אב, יועצים חינוכיים

מבוא

בעשורים האחרונים גוברת ההתעניינות הקלינית והאמפירית במצבם הרגשי והתפקודי של ילדים אשר אחד מהוריהם שוהה במאסר (Jefferson & Young, 2017; Kautz, 2017; Luther, 2015). מספר האסירים בישראל נמוך בהשוואה לארצות הברית, ושיעורם הוא כ-240 אסירים לכל 100,000 איש, לעומת 696 בארצות הברית (טננבוים וסופר, 2015; Schneider & Weber, 2020). הסטטיסטיקות המעודכנות בישראל מצביעות על כ-9,000 ילדי אסירים, מרביתם ילדים לאב אסיר (מדיני-לוי וסויה, 2017).

התמודדותם של ילדי אסירים עם האתגרים שבחייהם נדונה בספרות העולמית בהרחבה (Jefferson & Young, 2017; Kautz, 2017; Kjellstrand et al., 2020). נמצא כי מתבגרים שאחד מהוריהם נאסר נפגעים מבחינה רגשית, חברתית, אקדמית ומשפחתית (Turney & Goodsell, 2018; Muentner et al., 2019). אף על פי שגם בישראל חוות משפחות רבות מציאות חיים הכוללת הורה במאסר, ולמציאות זו השלכות על חיי ילדיהן (מדיני-לוי וסויה, 2017), לא נמצא מחקר מקיף על אוכלוסיית ילדים זו. חשוב להדגיש שמחקרים על ילדי אסירים קשים לביצוע וליישום משום שמדובר באוכלוסייה שהנגישות אליה נמוכה, ואשר חקירתה כרוכה במגוון רחב של סוגיות אתיות. בנוסף חסר מידע אמפירי על אודות המשמעות שמעניקים אנשי חינוך, ובפרט יועצים חינוכיים, לעבודתם עם ילדי אסירים. המחקר הנוכחי בחן תפיסות של יועצים חינוכיים באשר למצוקות ולקשיים שחווים מתבגרים

ילדי אסירים בהיבטים השונים, ומספק הצצה לחייהם המקצועיים של יועצים העובדים עם תלמידים אלה ולהתמודדותיהם עם האתגרים במסגרת עבודתם. המחקר מציע דרכי התמודדות אפשריות עבור יועצים חינוכיים בהקשר הבית-ספרי, שיספקו מענה מיטבי לצורכיהם הייחודיים של תלמידים שאחד מהוריהם במאסר. מחקר זה עשוי לתרום לזיהוי ולעיצוב דרכים לסיוע מיטבי למתבגרים שהם ילדי אסירים, בעיקר בהקשר למסגרת הבית ספרית. הרחבת הידע עשויה לסייע בקידום תהליכי הכשרה של יועצים חינוכיים, ובביסוס תשתית לפיתוח התערבויות חינוכיות עבור הצוות החינוכי.

אתגרי גיל ההתבגרות

תקופת ההתבגרות היא שלב מעבר מחיי התלות האופייניים לילדות לחיי הבגרות והעצמאות (Klimstra et al., 2010). בתקופה זו מתמודדים בני הנוער עם הזדמנויות חדשות לצד אתגרים המלווים לעיתים קרובות בתחושות בלבול וחרדה. בגיל ההתבגרות חווים המתבגרים שינויים ביולוגיים, קוגניטיביים, חברתיים, רגשיים, וכן שינויים בשיפוט המוסרי (Becht et al., 2017). תקופת ההתבגרות מתחילה עם שינויים פיזיולוגיים, המלווים בהופעת סימנים מיניים ושינויים רגשיים (Sharma et al., 2017). בהמשך, בשלב ההתבגרות התיכונה, המתבגרים מתחילים להיות מודעים לחופש הבחירה שלהם וליכולתם לעצב את חייהם - מציאות המעוררת לא אחת ניסיונות לפרוץ גבולות ולהסתכן. לבסוף, בשלב ההתבגרות המאוחרת מגבשים המתבגרים זהות מינית ברורה יותר, הם מתחילים ליצור קשרים זוגיים אינטימיים משמעותיים, מחפשים תחומי עניין ועבודה ומפנים את מבטם אל עבר העתיד. המשימה המרכזית העומדת בפני מתבגרים ממוקדת בהבניית הזהות האישית שלהם (Erikson, 1968), ונקודת מבטם על עצמם, על קשריהם החברתיים ועל לתפיסת עולמם משתנה (Allen et al., 2014). אתגר נוסף שעמו מתמודדים מתבגרים טמון ביחסיהם עם הוריהם (Van Eijck et al., 2012). בתקופה זו רווחים עימותים וחכוכים במערכת יחסים זו, על אף העובדה שיציבות המבנה המשפחתי חשובה מאוד למתבגרים (Somefun & Odimegwu, 2018). להורים ישנה השפעה רבה על המתבגרים; כך למשל נמצא שהתנהגות הורית הכוללת בקרה ותמיכה תורמת להערכה עצמית של ילדים מתבגרים ולנטייה מופחתת להתנהגויות סיכוניות (Vrolijk et al., 2020).

השלכות של מאסר הורה על ילדו המתבגר

מתבגרים שהינם ילדי אסירים מתמודדים עם מגוון קשיים בחייהם; במישור האישי, החברתי והלימודי (Bradshaw et al., 2021; Kautz, 2017; Luther, 2015). בהיבט האישי חווים ילדי אסירים טלטלה רגשית הנובעת מעזיבת ההורה ומהיעדרותו (Jefferson & Young, 2017). נמצא כי ילדי אסירים סובלים ממגוון בעיות רגשיות, כגון: חרדה ודיכאון (Arditti & Savla, 2015; Jefferson & Young, 2017). כמו כן הם בעלי סיכון גבוה לבעיות התנהגות, לעבריינות, ולשימוש בחומרים ממכרים (Arditti & Savla, 2015; Kjellstrand et al., 2020; Murray et al., 2012). מחקרים מראים כי ילדי אסירים מדווחים על יחס של הדרה מצד דמויות בסביבתם הקרובה, ובעיקר מצד קבוצת השווים, שממנה הם עלולים לחוות אלימות פיזית ונפשית (Arditti & Savla, 2015; Dawson et al., 2012). מתבגרים חווים בושה בעקבות מאסר הוריהם ולכן נוטים להסתיר זאת פעמים רבות, כך שהחברה אינה מודעת למצבם הייחודי והם אינם מקבלים את התמיכה והסיוע שלהם הם זקוקים (Morgan et al., 2013).

בהיבט הלימודי ילדי אסירים נוטים להיעדר מבית הספר יותר. בשל ההיעדרויות נתקלים המתבגרים לעיתים בחוסר הבנה מצד הצוות החינוכי, והדבר עלול ליצור בקרבם תחושות של חוסר אמון כלפי המערכת (Kahya & Ekinci, 2018; Oldrup, 2018; Sahin et al., 2016). התנהגותם של ילדי אסירים בין כותלי בית הספר מלווה לעיתים בהתפרצויות כעס, עצבות, תיסכול וייאוש, והם מתמודדים עם חוסר פניות רגשית ללמידה (Dawson et al., 2012). שיעור הנשירה מהלימודים בקרב ילדי אסירים גבוה כמעט פי שניים, והישגיהם האקדמיים נמוכים יותר מאלה של חבריהם לכיתה (Oldrup, 2018; Sahin et al., 2016; Turney & Goodsell, 2018). בעקבות מאסר הורה עשויים לחול שינויים גם בחיי המשפחה של ילדי אסירים (Michael, 2018). המשבר עלול לגרום להידרדרות במצב הכלכלי ולירידה ברמת החיים בתקופת המאסר ולאחריה (Luther, 2015). במחקר שנערך בקרב 162 משפחות שלהן הורה במאסר נמצא כי 71% מהאסירים דיווחו על שינוי אחד או שניים שהתרחשו בתנאי המגורים של משפחתם, כגון: מעבר דירה, העברת הילדים למשפחות אומנה או מגורים אצל הסבים (Muentner et al., 2019). מחקר נוסף מראה כי עקב מצוקה כלכלית שחוות המשפחות רבים מהמתבגרים נחלצים לסיוע המשפחה ואף עוזבים את הלימודים לצורך עבודה (Kahya & Ekinci, 2018).

עבודתם של יועצים חינוכיים עם מתבגרים ילדי-אסירים

תפקיד היעוץ החינוכי הוא דינמי ותלוי הקשר בית ספרי. בשלושים השנים האחרונות חל בתפקיד היעוץ שינוי, והוא נעשה מגורם טיפולי ממוקד-פרט לגורם מוביל בבית הספר, הפועל באופן מערכתי. כיום היעוץ החינוכי עוסק במגוון רחב של תחומים, המתמקדים בקידום המיטביות של כלל באי בית הספר ושל המערכת כארגון (Galassi, 2017). מחקרים שנערכו בעולם בחנו באמצעות תיאורי מקרה את עבודתם של יועצים חינוכיים עם ילדי אסירים (Brown, 2020; Brown & Barrio Minton, 2017; Lopez & Burt, 2013). מחקר שבחן את חשיבות הקשר בין גורמי בית הספר השונים לבין משפחותיהם של מתבגרים ילדי אסירים מצא כי הוא חיוני להצלחת הילדים בלימודים (Nichols et al., 2016). עוד נמצא כי באחריות היועצים החינוכיים ליצור מרחב חינוכי שבו ילדי האסירים ירגישו שהשתייכותם לקבוצה היא לגיטימית, ויכולו להביע דעות ורגשות בפתחות ובכנות (Liviatan, 2016). מחקרים ממליצים ליועצים לאמץ תוכניות התערבות המתמקדות בעבודה קבוצתית, שמטרתן לסייע למתבגרים ילדי אסירים בפיתוח קשרים חברתיים ובהכוונה לקריירה (Gerlach, 2020; Lopez & Burt, 2013). במישור הפרטני, נמצא כי יועצים חינוכיים מופקדים על איסוף מידע לגבי מציאות חייו של תלמיד שאחד מהוריו במאסר ועל עדכון המחנכים (Petsch & Rochlen, 2009). השיח בין יועצים חינוכיים למתבגרים ילדי אסירים נמצא חשוב לקידום יכולתם לקבל החלטות ויכול להקל עליהם ברגעי משבר ועל התמודדותם עם הבחירות האישיות שלהם (Petsch & Rochlen, 2009; Warren et al., 2019). במחקר שנערך בארצות הברית על עבודתם של יועצים חינוכיים נמצא כי יועצים פחדו להתעמת עם נערים שהוריהם במאסר, ודרשו לאפשר ביקורים של קציני משטרה בבתי ספר כמשאב במקרים המתדרדרים לעבריינות (Brown & Barrio Minton, 2017). לסיכום, מתבגרים שהם ילדי אסירים מתמודדים עם אתגרים בתחום האיש, המשפחתי, החברתי והלימודי (Bradshaw, 2021; Kjellstrand, et al., 2020). יועצים חינוכיים המלווים בני נוער שהם ילדי אסירים מתמודדים לעיתים עם מחסור בידע ועם קושי בדרכי התמודדות או

בהיעדר תמיכה במהלך עבודתם בליווי אוכלוסייה ייחודית זו (Brown & Barrio Minton, 2017; Gerlach, 2020). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון תפיסות של יועצים באשר לקשיים שחווים מתבגרים ילדי אסירים בהיבטים השונים, ובזאת מספק המחקר הצצה לחייהם המקצועיים של יועצים המלווים תלמידים כאלה ולאתגרים שאיתם הם מתמודדים במסגרת עבודתם.

שאלת המחקר

מהן התפיסות של יועצים חינוכיים באשר למאפיינים של מתבגרים שאחד מהוריהם במאסר, וכיצד הם חווים את העבודה עימם?

שאלות המשנה

1. כיצד תופסים היועצים החינוכיים את האתגרים בחייהם של מתבגרים שאחד מהוריהם במאסר במישור האישי והמשפחתי ואת הצרכים הייחודיים שלהם?
2. כיצד תופסים היועצים החינוכיים את תפקידם בליווי מתבגרים שאחד מהוריהם במאסר?
3. מהן הדילמות והסוגיות שאיתן מתמודדים יועצים בעבודה עם מתבגרים שאחד מהוריהם במאסר?
4. מהן ההשלכות של העבודה עם מתבגרים שאחד מהוריהם במאסר על חייהם המקצועיים והאישיים של יועצים חינוכיים?

שיטת מחקר

המחקר נערך בגישה האיכותנית, בסוגה הפנומנולוגית. הגישה הפנומנולוגית הולמת את מטרת המחקר בשל התמקדותה בחוויה הסובייקטיבית של הנחקרים אשר בפרשנותם את התופעות מעניקים להן משמעויות (Brinkman & Kvale, 2015).

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 18 יועצים חינוכיים, העובדים בבתי ספר על-יסודיים, שליוו במסגרת עבודתם תלמידים שאביהם שהה במאסר בשלוש השנים האחרונות. בבחירת היועצים הושם דגש על גיוון המאפיינים שלהם: סוג בית הספר שבו עבדו, גיל, מגדר, וותק בעבודה הייעוצית. כל היועצים שהשתתפו במחקר זה נפגשו עם מתבגרים שאביהם שהה במאסר, ולא אימם. נתונים אלה תואמים את ממצאי שירות בתי הסוהר, שעל פיהם פחות מ-2% מכלל האסירים הם נשים (שירות בתי הסוהר, 2020).

המשתתפים שהתראיינו היו 14 יועצות נשים (77.77%) וארבעה יועצים גברים (22.22%), כולם יהודים ודוברי עברית. גיל משתתפי המחקר נע בטווח 33-62 שנים ($M=45.22$, $SD=9.25$). ותק היועצים בתחום החינוך נע בטווח 6-35 שנים ($M=20.33$, $SD=9.74$), והוותק בעבודתם כיועצים חינוכיים נע בטווח 4-34 שנים ($M=13.16$, $SD=8.93$). היועצים שהשתתפו במחקר עבדו בבתי ספר על-יסודיים באזורים שונים בארץ, שלושה יועצים עבדו בפנימיות לנוער בסיכון (16.66%). מרבית היועצים עבדו בבתי ספר חילוניים (61.11%), שבעה יועצים עבדו בבתי ספר דתיים (38.88%). מרבית היועצים נפגשו עם תלמידים בנים (66.66%). היועצים תיארו כי סוגי העבירות שביצעו אבות התלמידים היו: רצח (22.22%); עבירות אלימות (33.33%); סמים (22.22%); ועבירות שונות, בהן הונאה ומעילה בכספים (22.22%).

כלי המחקר

כלי המחקר שנבחר הוא ריאיון חצי-מובנה. ריאיון חצי מובנה מאפשר למידה על תופעה מנקודת מבטם של משתתפי המחקר (Creswell & Poth, 2016). הריאיון התבסס על מדריך ריאיון, שהורכב אומנם ממסגרת קבועה של שאלות מובנות אך אפשר גמישות וספונטניות בכל הקשור לסדר השאלות ולתוכן. להלן דוגמאות לשאלות הכלולות בו: "תאר לי את הדילמות שהתעוררו בך בעת ליווי מתבגר עם הורה במאסר"; "מהם מקורות התמיכה שעליהם אתה נשען בעבודתך עם מתבגרים ילדי אסירים?"; "מה היית ממליץ ליועצים חינוכיים לעשות בעבודתם עם מתבגרים ילדי אסירים?"

מהלך המחקר

המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה במכללת אורנים. גיוס המשתתפים התבצע על ידי פנייה ליועצים חינוכיים דרך הרשתות החברתיות או בעזרת צוותים חינוכיים המוכרים לחוקרות. הפנייה אל היועצים נעשתה באמצעות שליחת מייל מהחוקרות אל היועצים החינוכיים, שבו הוסברו נושא המחקר וחשיבותו. לאחר מכן נערכה שיחה טלפונית עם היועצים, שבה הובהרה להם באופן מקיף מטרת המחקר, ותואם המועד והמקום שבו יתקיים הריאיון. היועצים חתמו על טופס הסכמה מדעת לפני הריאיון. הריאיונות התקיימו בין החודשים יולי וספטמבר 2020, ונמשכו כשעה כל אחד. יש לציין כי הריאיונות נערכו במסגרת הנחיות משרד הבריאות במהלך תקופת הקורונה; כמחצית מהריאיונות התקיימו במפגש פיזי בבתי היועצים והיתר נערכו מרחוק באמצעות פלטפורמת הזום.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תמטי שמטרתו הייתה לארגן את הנתונים שנאספו ולהפיק מהם משמעות. תהליך הניתוח צמצם את נפח הנתונים שנאספו, זיהה וקיבץ קטגוריות תוך הבנה ופירוש של הנתונים (Creswell & Poth, 2016). את הליך הניתוח ביצעו שתי חוקרות מיומנות במחקר איכותני כדי להעניק תוקף לעיבוד הנתונים. הניתוח נעשה בשלושה שלבים עיקריים: בשלב הראשון אחת החוקרות קראה את כל תמלילי הריאיונות כדי להתרשם מהתכנים ומהצורות המרכיבים אותם; בשלב השני נותח כל ריאיון באמצעות זיהוי יחידות משמעות, והן קובצו לקטגוריות ותמות ראשוניות; ובשלב השלישי סקרה החוקרת הנוספת באופן אינדיבידואלי את הליך הניתוח, כולל הקטגוריות והתמות הראשוניות. לבסוף שתי החוקרות סקרו מחדש יחד את התמות הראשוניות לצורך גיבוש התמות הסופיות והקשרים ביניהן וכתבת פרק הממצאים (Brinkman & Kvale, 2015).

ממצאים

במחקר הנוכחי נמצאו שלוש תמות עיקריות:

תמה 1: "שמחת החיים והחיוך שהכרתי כמעט נמחקו מפניו": תפיסות של יועצים חינוכיים באשר לאתגרים שחווים מתבגרים ילדי אסירים

(1) האופן שבו תופסים יועצים חינוכיים את התגובות הרגשיות של ילדי אסירים היועצים החינוכיים שהשתתפו במחקר תיארו מגוון קשיים רגשיים שעימם התמודדו מתבגרים בעקבות מאסר הורה. היועצים סיפרו כי המתבגרים הפכו מופנמים, מדוכדכים ומלאי עצב

וחשש. הם שמעו מהם על תחושות אשם ובושה גדולה על רקע מאסר אביהם: "בבת אחת הוא הפך לילד עצוב מאוד ומופנם. משפיל את המבט ואת הראש למטה כל היום, מפחד להרים את הראש שלא להתקל במבטים של אחרים. שמחת החיים שהייתה קודם והחיוך כמעט נמחקו" (אורית, 48).

חלק מהמתבגרים סיפרו ליועצים כי חוו את היעדרות האב באופן פתאומי. היועצים תיארו חרדה של המתבגרים לגורלו של אביהם, שלעיתים אין מידע על מצבו. השלכות הדאגה וחוסר הוודאות גרמו לקשיי תיפקוד בחיי היומיום בקרב המתבגרים. היועצת שירה סיפרה על מקרה שאם הסתירה מבנה המתבגר במשך שנים את סוד מאסר האב:

כשנפגשנו האב היה כבר שלוש שנים בכלא והוא [המתבגר] לא ידע. הוא שמע מחברים "אביך בכלא" ולא האמין [...] תמיד חשב שאבא בחו"ל, כי זה מה שסיפרה לו אמא. הדרכתני את האם על כך שהילד צריך לדעת את האמת, עד כמה שהיא כואבת וקשה. כשגילו לו את האמת על המאסר יצאה ממנו אנחת רווחה (שירה, 33).

יועצים חינוכיים רבים סיפרו כי בפגישותיהם עם המתבגרים עלו תחושות פגיעות וכעס רב בעקבות נטישת האב, ועיקר הכעס הופנה כלפי האב. לעיתים השליכו המתבגרים את תסכולם על דמויות סמכות ולעיתים היו מתפרצים על חבריהם מקבוצת השווים. עוד עלו תחושות של פחד וחשש. היו מתבגרים שהביעו פחד מהמחשבה לבקר את ההורה בכלא, או שחשו מאוימים מצד דמויות עברייניות שהיו חלק בלתי נפרד מהסביבה המשפחתית והחברתית שבה גדלו. חלק מהמתבגרים שיתפו בפחד את היועצים בזיכרון אב אלים שהטיל מורא בבית, ותיארו כי גם בהיעדרו נותרו משקעים קשים: "במקרה של הילד [שם הילד], האבא רצח את האמא. ילדים כאלה מביאים תחושות אשמה: מה יכולתי לעשות, למה לא ראיתי, למה לא מנעתי את האירוע" (אורה, 50).

היועצים החינוכיים תיארו מקרים בודדים של מתבגרים עם הורה במאסר שהצליחו להתמודד עם קשיים רגשיים ואף הגיעו להישגים לימודיים טובים. הם הצטיירו בעיני היועצים כתלמידים החותרים למצוינות ומשקיעים את רוב זמנם בלימודים. היועצים החינוכיים חשבו כי המניע לשאפתנות ולהתמדה היה החשש להיקלע לעתיד דומה לזה של אביהם. כמה מתבגרים סיפרו ליועצים על דמויות חינוכיות, כגון מדריכה או מחנך, שעודדו אותם, העניקו להם יחס חם ותמיכה, ובכך סייעו להם להתמודד עם מצבם בעיתות משבר:

בהתחלה היא [המתבגרת] הייתה סגורה ומדוכאת כזאת, ואז פתאום היא הפתיעה אותי כשהיא התחילה פתאום לתפקד [...] כאילו כמו תלמידה רגילה. היא הבינה שלהתאבל על המקרה ולהפסיד את החיים שלה זה לא ייתן לה כלום, ודווקא במצב הקיים היא הבינה שהפתרון הכי טוב זה לנצל את היכולות שלה וללכת לכוון חיובי (יעל, 49).

(2) תפיסות היועצים החינוכיים באשר להשלכות חברתיות של מאסר ההורה על הילד היועצים תיארו כי גם בזירה החברתית רבים מהמתבגרים שהוריהם במאסר התמודדו עם קשיים. המתבגרים שיתפו את היועצים בתחושות הלעג והדחייה החברתית שבהן נתקלו, וסיפרו על הימנעות מפעילויות חברתיות שדרשו נוכחות הורית. הם הרגישו בעיקר כי הסביבה

נוטה להיות שיפוטית כלפיהם או מעדיפה להשתיק את נושא מאסר אביהם. רבים מהם בחרו להתנהל בשקר מול חבריהם וסיפרו כי אביהם נפטר או נסע לחו"ל: "הוא פחד שיגלו שאבא שלו בכלא, ובמיוחד על מה הוא בכלא [...] הוא נורא התבייש אז המעגל החברתי שלו הצטמצם [...] הוא לא יצא להפסקות כי הוא פחד שמישהו יזרוק לו איזו הערה (רחל, 38).

(3) תפיסות היועצים החינוכיים באשר להשלכות המשפחתיות של מאסר הורה על הילד לתפיסת היועצים החינוכיים יצר מאסר האב נקודת מפנה בחייה של המשפחה והיווה זרז לפגיעה משמעותית באורח החיים ובמצב הכלכלי. בעקבות ההתדרדרות הכלכלית והיעדרות האב השתנה המרקם המשפחתי המוכר ונדרשה חלוקת תפקידים חדשה. היועצים תיארו מתבגרים שחווים היעדר נוכחות הורית ונדרשים לטפל בעצמם, מופקדים על אחיהם הקטנים או נדרשים לצאת לעבודה: "למשפחה אין כסף כדי לשרוד, האמא עבדה מהבוקר עד הבוקר. רצינו לעשות ביקור בית. האמא הייתה אומרת לנו 'תבואו בתשע בערב לפני זה אני לא בבית' [...] אפילו אנחנו, שיש לנו המון כלים, לא יכולנו לעזור לתלמידה" (דוד, 49).

תמה 2: "זה שביל זהב, לדאוג לו וגם שירגיש כמו כולם": התמודדויות של יועצים חינוכיים עם אתגרים בעבודה עם ילדי אסירים

(1) עבודה פרטנית ומערכתית של יועצים חינוכיים עם ילדי אסירים היועצים החינוכיים תיארו כי העבודה עם מתבגרים ילדי אסירים הייתה כרוכה במחויבויות רבות והתאפיינה בעומס רב. עבודתם כללה יצירת קשר אישי עם המתבגר ובני משפחתו והדרכת מורים ומנהלים. כמו כן, במסגרת עבודתם מול ילדי אסירים השתתפו היועצים בוועדות מטעמם של גורמי חוץ, כגון: עובדים סוציאליים וקצינות ביקור סדיר. במהלך העבודה עם ילדי אסירים היו יועצים שהתמקדו בהיבטים המערכתיים, ולדעתם היה זה אופן הסיוע המיטבי. היועצים ראו במתבגר הנועץ הישיר שלהם, ומוקד עשייתם היה ליווי וסיוע פרטני. יועצים אלה תיארו כי המתבגרים זקוקים לאוזן קשבת, לאוורור רגשות ולמרחב נטול שיפוטיות, שלעיתים התקשו למצוא במקום אחר: "פה הוא יכול להביא דברים שהוא לא יכול להביא באף מקום. עם חברים הוא לא ידבר על זה. עם אמא הוא חושש שאולי זה יכאיב לה. יש לו כאן מקום והוא לא לבד. מישהו לחשוב ביחד על דברים" (טליה, 35).

(2) דילמות שהתעוררו בקרב יועצים חינוכיים במהלך עבודתם עם ילדי אסירים דילמות רבות שתיארו היועצים החינוכיים עסקו בסוגיית הדיווח ובצורך לחלוק את המידע. יועצים ספורים תיארו תלמידים ששיתפו אותם במצוקות אישיות, בפגיעות פיזיות או מיניות שחוו בתוך הבית. לא פעם התלבטו היועצים בשאלה האם עליהם לשמור את אמון התלמיד, שפתח בפניהם את ליבו, או שעליהם לקיים את חובתם החוקית והמוסרית ולדווח לרשויות. סימה, יועצת חינוכית, סיפרה על מקרה של משפחת עולים שבה אב שהיה נאסר ומשתחרר לפרקים, בעקבות התנהגות אלימה בבית והתמכרות לאלכוהול. היועצת סיפרה שלמרות שכמה מילדי המשפחה היו תלמידים בבית הספר לא ידע הצוות החינוכי על אירועי האב ומצוקת המשפחה. היועצת החינוכית תיארה את האתגרים שחוותה כשליוותה את ביתם הצעירה. הבת שיתפה אותה בדפוסי אלימות קשה שבהם נקט האב כלפי האם. היועצת, שהכירה את חובת הדיווח החלה עליה, עמדה בפני התלבטות קשה כשהבינה שעליה למסור את המידע למשטרה, והרגישה כי היא מועלת באמון שנתנה בה הנערה.

לאחר שהתבצע דיווח נותרה דילמה באשר להמשך הטיפול במתבגרים ולקשר עם הוריהם. היועצים חששו להעמיד את המתבגרים בסכנה לכשיוודע להורים מקור הדיווח, והתקשו להחליט כיצד לנהל את הקשר עם ההורים ולעיתים העדיפו להימנע ממנו. בנוסף, מרגע שנמסר המידע לרשויות אסור היה לעסוק בו במסגרת בית הספר, עובדה שזימנה ליועצים אתגר נוסף בטיפול במתבגרים שהיו תחת חסותם. במציאות המיוחדת, שבה אחד ההורים היה נוכח והשני לעיתים מעורב מרחוק, התקשו היועצים לנהל את הקשר עם המשפחה באופן אידיאלי. הם נאלצו לא פעם להחליט בעצמם אם לחלוק את המידע עם שני ההורים או לשתף רק את הצד שסייע להתקדמות המתבגר:

האמא הייתה במצב נפשי קשה. הבנו שחייבים לשתף את האבא [האסיר]. עשינו הדרכה הורית לאבא בטלפון ומסרנו לו דיווחים. אני יודע שזה עזר כי הייתי רואה אחר כך את התגובות. הייתי שומע מהילד: "אבא שלי אמר לי ככה" [...] גיליתי אבא דואג. זה לא משפחה נורמלית, שהאבא עכשו חוזר מהעבודה והאמא מספרת לו מה קרה עם הילד [...] הם רחוקים ומנותקים ביניהם. כל אינטראקציה שלי עם אחד ההורים לוותה בחשש גדול (יוסי, 45).

סוגיית הדיווח ושמירת המידע הופיעה לעיתים גם במסגרת העבודה הצוותית וגרמה לקונפליקטים ותחושת כפל נאמנות שחוו יועצים. היועצים הרגישו מחויבים לשמור על סודיות המתבגרים ובד בבד הבינו כי חשוב למסור את המידע לצוות החינוכי שליווה אותם. היועצים חשו כי קיימת חשיבות להדרכת הצוות, אך כשנדרשו לחשוף את הפרטים על חייו של המתבגר ולהדריך את המורים כיצד לנהוג עימו חששו מפגיעה בפרטיותו:

הרבה פעמים לא יכולתי לסמוך על מישהו, שלא יפלט לו משהו בטעות. לא הייתי סומכת על אנשים [...] יש כאלה שפשוט לא יכולתי לסמוך עליהם בעיניים עצומות. המנהלת הקודמת שלי למשל, לא סמכתי עליה. היא לא הייתה יכולה להחזיק את זה, הייתה עלולה לפלוט משהו לילד או להגיד משהו בחוסר רגישות ולפגוע בו (מירי, 37).

דילמות אחרות שהתעוררו בצוות עסקו בסוגיות של משמעת וגבולות שצריך היה להציב למתבגרים כחלק מהדרישות החינוכיות. היועצים סיפרו כי במצבים רבים הרגישו עצמם מצויים בין הפטיש לסדן. למרות שרבים מהיועצים דגלו בהענקת יחס אמפתי ומכיל למתבגרים, הם גם הבינו כי חשוב להציב למתבגרים דרישות ולשדר להם שהם ככל התלמידים. היועצים החינוכיים תיארו כי התקשו להחליט היכן להציב "קווים אדומים" בהתמודדות החינוכית מול מתבגרים שהיו ילדי אסירים:

מצד אחד היה בי הרצון לעזור לו ולהיות שם בשבילו, ומצד שני יש את מה שהוא מחויב. ואני לא יכולה לא לדרוש, הרי יש חוקים בבית ספר. למשל, אם הוא לא מגיע לכמות מסוימת של ימים אז הוא מקבל מכתבים הביתה. זה חלק מהדברים שאנחנו מחויבים לעשות. אני לא יכולה [להגיד] לתלמיד אחד: "אתה נעדר, אבל בגלל שהבית שלך בסדר אז אתה לא תעלה כיתה" [...] "ואתה [מתבגר עם אב במאסר], בגלל שאבא שלך בכלא וסיטואציית החיים שלך יותר מורכבת אתה כן תעלה כיתה" (ענת, 35).

תמה 3: "אתה רוצה לתת לו הכול ומרגיש שאתה בעיקר נכשל": השלכות העבודה עם מתבגרים ילדי אסירים על חייהם האישיים של יועצים חינוכיים

(1) עולמם הפנימי של היועצים החינוכיים בעבודה עם ילדי אסירים היועצים החינוכיים שהשתתפו במחקר סיפרו כי הסיוע לתלמידים אלה, שנולדו לתוך מציאות חיים מורכבת, היה מלווה בדאגה מתמדת לעתידם. רבים מהיועצים תיארו כי הטיפול במתבגרים ילדי אסירים היה אינטנסיבי, וברוב המקרים העבודה לא כללה מסגרת זמנים ברורה. יועצים סיפרו כי העבודה עם התלמידים השפיעה על תפקודם במהלך שהותם איתם ולעיתים השלכותיה נשארו עימם גם לאחר שסיימו את הטיפול בהם:

הנערה הזו שטיפלתי בה [מתבגרת עם אב אסיר], את נורא נקשרת אליה; היא נכנסת לך מתחת לעור. את יודעת, היא מהילדים האלה שאתה מתעסק איתם כל היום וחושב עליהם המון. הייתה אינטנסיביות מאוד גדולה בקשר. ובתוך התקופה הזאת אני ילדתי, וזה לא עזב אותי, הייתי בחופשת לידה וכל הזמן להמשיך להיות בקשר איתה [...] זה היה ממש קשה (עינב, 40).

שלוש יועצות שעבדו בפנימיות, במסגרות של נוער בסיכון, חוו את העיסוק במצוקות תלמידים באופן אינטנסיבי יותר. הן תיארו כי לרבים מהתלמידים בפנימייה היה רקע של הורה במאסר, אך בהתאם לדפוס העבודה הנהוג בפנימיות רוכז הטיפול הפרטני בתלמידים בידי אנשי טיפול ועובדים סוציאליים, ועובדה זו הוסיפה לתחושות השליליות שחוו היועצות. הן סיפרו כי לעיתים הרגישו מודרות מצד צוות ההדרכה ואנשי הטיפול, ואף חוו תחושת החמצה בקשר האישי עם המתבגרים שסבלו מחסך הורי. הטלטלה הרגשית ומצבי העקה שאיתם התמודדו גרמו לשתיים מהן בסופו של דבר לבצע שינוי תעסוקתי ולעבור לעבוד בבית ספר רגיל. לאורך הראיונות הופיעו תחושות החמצה וכישלון מקצועי שחוו יועצים חינוכיים שעבדו עם מתבגרים ילדי אסירים. רבים מהיועצים סיפרו על ניסיונות שלא תמיד צלחו להזמין את המתבגרים לחדר הייעוץ ולפתח עימם מערכת יחסים עמוקה. יועצים אלו תיארו ניסיונות לחבור אל המתבגרים ואילו המתבגרים סירבו לעיתים לשתף איתם פעולה:

קשה לי לומר באופן אמין שאני מבין מה עובר נער שאחד מהוריו במאסר. על כן התסכול שלי, שלא הצלחתי להביא אותו להתחבר אליי. נראה שגם הוא חשש מ"עוד גורם טיפולי" שרוצה לעזור לו. ייתכן שעדיף שהקשר ייעשה על ידי מישהו שהוא לא גורם טיפולי אלא מדריך, מורה מקצועי, מאמן ספורט (סם, 60).

לעיתים התעוררה תחושת הכישלון שתיארו היועצים בעקבות הפער בין העזרה שיכלו להעניק לקשיים ולמציאות העגומה שאליה נקלעו המתבגרים. על רקע זה ביטאו היועצים כאב גדול, שכן הם נאלצו לשאת עימם אכזבה מטיפול במתבגרים שלא צלח. נתן, יועץ חינוכי, סיפר בעצב על מתבגר שאביו נאסר על רצח אימו. חרף מאמצים לסייע וליווי מטעם הרשויות ובית הספר הסתיים המקרה באופן טרגי; האב התאבד בכלא, וזמן מה אחריו שם המתבגר קץ לחייו. היועץ תיאר את המחויבות שהוטלה עליו ללוות נער שביר ופגוע, וסיפר על רגעים מטלטלים וקשים שחווה בעת המקרה ולאחריו. במהלך הראיון הוא שיתף בתחושות החמצה שחווה בעקבות המקרה:

כל זה עצוב, עצוב מאוד. כמה שעות לפני ההתאבדות אני הייתי איתו, הוא למד, דיברנו [...] אז כן יש תחושת החמצה. היום אני חושב שהייתי מתנהל קצת אחרת. דבר ראשון הייתי מחפש מי הדמות המשמעותית של הילד הזה; נכון שיש את המחנך, נכון שיש גורמים טיפוליים, אבל באיזושהו מקום הם זרים לילד [...] הוא מפתח נוגדנים כלפי חלקם. הייתי מנסה למצוא את הגורם המשמעותי שהילד יקבל את הסמכות שלו [...] כי בסופו של דבר הוא היה לבד, הוא היה לבד (נתן, 55).

(2) קושי ביצירת גבולות בין החיים המקצועיים לאישיים היועצים תיארו כי לעיתים העבודה עם ילדי אסירים חדרה לחייהם האישיים. אחדים שיתפו בפחדים שאיתם התמודדו במסגרת עבודה זו. היועצים חששו ממעורבות עם האב האסיר, וביטאו דאגה לעצמם ולבני משפחותיהם. כמה מהאבות הורשעו במעשי רצח, אונס או תקיפות, והיועצים חששו מפניהם:

מה שקרה לי בחודשים הראשונים שהייתי די מבוהל מהסיפור. האבא, שהואשם בדקירה, הצטייר בעיניי כמפלצת. זה לא בן אדם שאני רוצה להיות בקשר איתו, אין לי מה לדבר איתו. זה חיית אדם, צריך להיות מורחק לתמיד ולא לשש שנים. ואתה חושב לעצמך, האבא אי שם עכשיו בכלא [...] מה הוא יכול לעשות לי? הוא יצק עליי בטלפון? הייתי קצת בחרדה. אני זוכר שביד רועדת הקשתי את המספר שלו (דוד, 45).

רגש אחר שעלה בקרב יועצים הוא הזדהות עם מצבם של המתבגרים, שלעיתים החזיר אותם לחווית ילדות קשה מחייהם הפרטיים. במקרים אחדים נתקפו היועצים עצבות בעקבות זיכרון אישי שעלה בעת הטיפול במתבגר: "כשאני הייתי בתיכון ההורים שלי היו בבית משפט. תביעה אזרחית. כאילו עצם הבושה [...] ההורים שלי אנשים נורמטיביים ופתאום אבא בבית משפט, זה כמו כתם למשפחה [...] נדהמתי שהילד מסכים לשתף אותי בכתם שלו" (מירי, 37). האתגר המרכזי שהעלו היועצים החינוכיים היה הקושי לייצר גבול בין חייהם האישיים למקצועיים. לעיתים קרובות הרגישו היועצים כי העבודה עם ילדי אסירים חודרת לחייהם הפרטיים ופוגעת בבני משפחתם. היועצים הבינו כי המאמץ הנפשי שהם נדרשים לו במסגרת עבודה זו עלול להשפיע עליהם ולהזיק לתפקודם בבית. כמה יועצים תיארו כי לעיתים חשו נקיפות מצפון כאשר פעלו במסירות מרחיקת לכת כלפי תלמידיהם. רבים מהיועצים תיארו את הפער הגדול שחוו בין המציאות הנורמטיבית שממנה נהנו הם וילדיהם הפרטיים לעומת החיים העגומים של ילדי האסירים:

את מסתכלת על הילדים שלך, שמה מעניין אותם? הבן הגדול שלי למשל הוא ספורטאי מצטיין, את צריכה להסיע אותו כדי שיגיע לאימון בזמן [...] את יודעת, הדברים הנורמליים. הדיסוננס הזה מטריף אותך [...] את אומרת למה? כאילו, למה מגיע להם לחיות ככה בעולם הזה? למה המדינה לא דואגת להם? [...] על הילד שלי יש מי שישמור ועליהם אין מי שישמור. הם הילדים האלה של החצר האחורית [...] אף אחד לא רואה אותם (טינה, 48).

לוח 1

סיכום ממצאי המחקר

שם התמה	עיקרי התמה
תמה 1: "שמחת החיים והחיוך שהכרתי כמעט נמחקו מפניו"; תפיסת יועצים חינוכיים את האתגרים שחווים מתבגרים ילדי אסירים	<ul style="list-style-type: none"> היועצים החינוכיים תארו מגוון קשיים רגשיים עימם התמודדו מתבגרים בעקבות מאסר הורה, בעיקר דכדוך, רגשות אשם ובושה. היעדרות האב גרמה לתחושת חוסר וודאות וקשיי תפקוד בקרב המתבגרים. המתבגרים תיארו בפני היועצים תחושות פגיעות וכעס בעקבות נטישת האב וחשש מביקורו בבית הכלא. המתבגרים שיתפו את היועצים בתחושות לעג ודחיה חברתית בהן נתקלו וסיפרו על הימנעות מפעילויות חינוכיות שדרשו נוכחות הורית. מאסר האב היווה זרז לירידה משמעותית באורח החיים של המשפחה וגרם לחלוקת תפקידים מחודשת.
תמה 2: "זה שביל זהב, לדאוג לו וגם שירגיש כמו כולם"; התמודדות יועצים חינוכיים עם אתגרים בעבודה עם ילדי אסירים	<ul style="list-style-type: none"> עבודת היועצים החינוכיים עם מתבגרים ילדי אסירים כללה עבודה פרטנית, מערכתית ועבודה עם גורמי חוץ. יועצים תיארו כי המתבגרים אלו זקוקים לביסוס קשר רציף, יצירת אמון ולמרחב נטול שיפוטיות. היועצים החינוכיים עסקו בסוגיית הדיווח במקרי פגיעה במתבגר. סוגיית שמירת המידע עלתה בעבודה עם הצוות החינוכי ועוררה תחושת כפל נאמנות בקרב היועצים. דילמה נוספת עסקה בסוגיות של משמעת וגבולות שיש להציב למתבגרים כחלק מהדרישות החינוכיות.
תמה 3: "אתה רוצה לתת לו הכל ומרגיש שאתה בעיקר נכשל"; השלכות העבודה עם מתבגרים ילדי אסירים על חייהם האישיים של יועצים חינוכיים	<ul style="list-style-type: none"> היועצים סיפרו כי הסיוע האינטנסיבי לתלמידים אלו היה מלווה בדאגה רבה. יועצים חינוכיים רבים חוו תחושות החמצה וכישלון מקצועי. היועצים חששו ממעורבות עם האב האסיר וביטאו דאגה לעצמם ולבני משפחותיהם. יועצים הזדהו עם מצבם של המתבגרים, שהחזירו אותם לחווית ילדות קשה מחייהם הפרטיים.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לפתוח צוהר לעולמם של מתבגרים ילדי אסירים, ולבחון את האתגרים שאיתם מתמודדים יועצים חינוכיים המלווים אותם בבית הספר. ממצאי המחקר עולה כי מרבית היועצים החינוכיים תפסו את מציאות חייהם של מתבגרים ילדי אסירים כקשה ומורכבת. מצוקה רגשית אפיינה רבים מהמתבגרים; הם סבלו מהתדרדרות בלימודים ומהדרה חברתית. יועצים חינוכיים שליוו מתבגרים ילדי אסירים תיארו אתגרים ודילמות מקצועיות שבהם נתקלו במסגרת עבודה זו. הם סיפרו על קונפליקטים פנימיים שחוו ועל קשיים בהתמודדות עם הצוות החינוכי. רבים מהיועצים הרגישו כי ליווי מתבגרים עם הורה במאסר השפיע על חייהם בהיבט המקצועי ואף חדר לחייהם האישיים.

תמה 1: "שמחת החיים והחיוך שהכרתי כמעט נמחקו מפניו": תפיסות של יועצים חינוכיים באשר לאתגרים שחווים מתבגרים ילדי אסירים:

מניתוח ממצאי המחקר אפשר ללמוד כי מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים מאסר האבות השפיע על ההתמודדות הרגשית של ילדיהם המתבגרים, והם חוו מצוקה שאותותיה נכחו במישורי חייהם השונים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המחקרים שנסקרו במבוא, המלמדים על האתגרים הרבים שחווים ילדי אסירים (Bradshaw et al., 2021; Kautz, 2017; Luther, 2015). במחקר רטרוספקטיבי שנערך בקרב מבוגרים שהיו ילדי אסירים נמצא כי תחושות שליליות מתקופת גיל ההתבגרות, כולל תחושת ניכור ונטישה, ליוו את המתבגרים לאורך שנים ארוכות (Jefferson & Young, 2017). עוד נמצא כי ילדי אסירים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תסמיני טראומה לעומת ילדים להורים גרושים או שאחד מהוריהם עזב (Arditti & Savla, 2015). ממצא הטלטלה הרגשית שחווים מתבגרים ילדי אסירים מלמד כי מצבם המורכב משפיע על יכולת התיפקוד שלהם בבית הספר ומהווה חסם בזירות ההתמודדות השונות בחייהם.

רבים מהיועצים סיפרו על מתבגרים שביטאו תחושת נטישה מצד אביהם, שנעלם מחייהם באורח פתע. על רקע עזיבת האב הביעו המתבגרים תחושות כעס וביטאו חוסר אמון בסביבתם הקרובה. הסבר אפשרי לממצא זה ניתן למצוא אצל גורדון (Gordon et al., 2008) שחקר את השלכות אירוע בגידה בתוך מערכות יחסים. במחקרו נמצא כי בגידה עלולה להיות הרסנית ולעורר מגוון רחב של רגשות שליליים, בהם: דיכאון, מחשבות אובדניות, חרדה והופעת תסמיני פוסט-טראומה. אנשים שנפגעו מבגידה תיארו תחושות של חוסר אונים וקורבנות, וחוו נטישה ורגשי טינה ואשמה כלפי האדם שבגד בהם (Gordon et al., 2008).

היועצים תיארו כי בעקבות מאסר האב רבים מהמתבגרים נקלעו לחוסר פניות רגשית והזניחו את המטלות הלימודיות. מהמחקרים אפשר ללמוד כי ילדי אסירים סובלים מקשיים רבים במישור הלימודי; הם חווים כישלונות, מתמודדים עם קשיי ריכוז ולקויות למידה, חלקם נשארים כיתה ורבים מהם נושרים מהמסגרת הלימודית (Turney & Goodsell, 2018). הסבר נוסף לקשיים הלימודיים מתבסס על התמודדות עם תחושת חוסר האמון שמבטאים ילדי אסירים כלפי הצוות החינוכי. היעדרויות של המתבגרים לצורך ביקורים בכלא מתקבלות לעיתים בחוסר הבנה בקרב המורים. במציאות כזו מחריפה תחושת הזרות שהם חשים כלפי הצוות ועל רקע זה עשוי להתדרדר מצבם הלימודי והחברתי (Kahya & Ekinci, 2018).

לצד תיאורים רבים של מתבגרים שסבלו מקשיי תפקוד, היו יועצים שתיארו תלמידים בודדים שהצליחו למצוא כוחות נפשיים והצטיינו בלימודים. ייתכן כי מתבגרים אלה בחרו להתנהל בדרכים שיסייעו להם להגשים עתיד טוב יותר מזה של אביהם. הסבר אפשרי לדרכי ההתמודדות השונות בקרב ילדי אסירים עשוי להימצא בתאוריית הצמיחה הפוסט טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 2004). המונח צמיחה פוסט-טראומטית מבוסס על התפיסה כי לעיתים חוויה טראומטית או משבר חיים עשויים ליצור אפקט חיובי בחייו של אדם. תהליכים אלה יכולים להתפתח כשלפרט אמונה בסיסית בעצמו ובעולם, והוא בעל נטייה להתמודד עם מצוקות רגשיות (Tedeschi & Calhoun, 2004).

לתפיסת היועצים החינוכיים שהשתתפו במחקר הנוכחי המתבגרים שאפו לחיות חיים

נורמטיביים, הכוללים קשרי חברות והשתתפות בפעילויות שונות תואמות גיל, ונאבקו בפחד שיתגלה סודם. קרנדל ואחרים (Crandall et al., 2020) הציעו מדרג צרכים שמתבגרים זקוקים להם. לפי תיאוריה זו ניתן להגיע למימוש עצמי ולהגשמה רק באמצעות מימוש הצרכים הבסיסיים של ביטחון פיזי ורגשי ושל תחושת אהבה ושייכות. מתבגרים זקוקים למימוש קשר הורה-ילד, שהוא עבורם בסיס חיוני לסיפוק הצורך בביטחון אישי. בלעדיו עלולים המתבגרים חשופים לסיכון גבוה לדיכאון ולהחמיץ את ההזדמנות לפיתוח הערכה עצמית ומימוש אישי.

אריקסון (Erikson) טען כי בחוויתם הפנימית של המתבגרים מתערערת תחושת הרציפות הפנימית שנבנתה במהלך שנות הילדות (Erikson, 1968); הם עסוקים בשאלה כיצד הם נתפסים בעיני זולתם בהשוואה להרגשתם ביחס לעצמם. הזדהות המתבגרים עם הקבוצה חשובה לתחושת הרציפות של כל אחד מהם, התואמת את זו של הזולת ושל קבוצת ההשתייכות שלו. אריקסון מתאר את האינטגרציה הפנימית המתהווה ומתגבשת לבסוף לזהות עצמית (Erikson, 1968). בהקשר למושג המחקר, ילדי אסירים, בצל מחסור באב נוכח אפשר לשער כי מציאות חייהם עשויה להנציח תחושת ביטחון רעוע ועל רקע זה הם מתקשים לתפקד במישור החברתי וסופגים כישלונות בתוך קבוצת השווים. גם מחקרים שבחנו את חשיבות המעורבות של אבות בחיי בניהם המתבגרים מצאו כי מתבגרים אשר גדלו לצד אב נוכח דיווחו על מצב חברתי ורגשי טוב יותר בהשוואה למתבגרים שאביהם נעדר מחייהם (Lim & You, 2019; Pitsoane & Gasa, 2018). ייתכן שאב הנחווה מרוחק, נעדר או מנוכר יפגע לא רק ביחסים של הילד עמו אלא בביטחון העצמי של בנו, בזהות המתגבשת בגיל ההתבגרות וביחסים שיפתח המתבגר עם אחרים בקבוצת השווים.

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי מתבגרים ילדי אסירים חווים קשיים גדולים גם בגזרה המשפחתית. היועצים תיארו משפחות שהתמודדו עם מצוקה כלכלית בעקבות מאסר האב, היעדר אמפתיה מהסביבה, שינוי בחלוקת התפקידים בבית ולעיתים אף התפוררות המרקם המשפחתי. סקירת הספרות תומכת בממצאי המחקר המעידים על שינויים רבים המתרחשים בשגרת המשפחה בעקבות מאסר אב. משפחות רבות נקלעות למלחמת הישרדות יומיומית ומתקשות לקיים את עצמן כלכלית עקב היעדרות האב (Kahya & Ekinci, 2018; Muentner et al., 2019).

עוד עולה מהמחקר כי חלק מהמתבגרים התגייסו לסייע בפרנסת המשפחה, יצאו לעבוד והזניחו את צורכיהם האישיים, כמו השקעה בלימודים או שמירה על קשרים חברתיים. הסבר אפשרי לכך שמתבגרים עשויים להירתם לתפקידים משפחתיים ולנטוש את שאיפותיהם האישיות אפשר למצוא אצל ויניקוט (Winnicott, 1960), שטבע את המונח "עצמי כוזב" (False Self) כדי לתאר מצב שבו אנשים מתקשים לחוש שלמים ואוטונומיים ובשל כך מזניחים את התשוקות והשאיפות של עצמם. במציאות כזו עלולים ילדים להפוך למתבגרים מפוחדים המתקשים לממש את רצונותיהם האישיים ועסוקים באופן בלתי מידתי בריצוי הסובבים אותם. היועצים שהשתתפו במחקר סיפרו על מתבגרים שהעדיפו להתמסר למציאות הקשה בתוך הבית ו"שכחו את עצמם", הם ניסו את מזלם בחיפוש אחר מקורות הכנסה והזניחו את הצד הלימודי והחברתי.

תמה 2: "זה שביל זהב, לדאוג לו וגם שירגיש כמו כולם": התמודדויות של יועצים חינוכיים עם אתגרים בעבודה עם ילדי אסירים

במחקר הנוכחי תיארו היועצים כי העבודה עם תלמידים ילדי אסירים הייתה מורכבת ותובענית ונמשכה לאורך כל שעות היום. סקירת הספרות תומכת בממצאי המחקר באשר לאתגרי העבודה שעמם מתמודדים יועצים חינוכיים המלווים מתבגרים ילדי אסירים. במסגרת עבודה זו נדרשים היועצים לפעול בזירות רבות, בהיותם ממונים על הסברה והדרכה של מנהלים, מורים והורים (Brown & Barrio, 2017; Warren et al., 2019). במחקר זה נמצאו דילמות באשר לדיווח ולמסירת מידע על חייהם האישיים של המתבגרים. מחקרים מלמדים כי זהו אתגר אתי, הנובע מרצונם של יועצים לשמור על סודיות המתבגרים. עם זאת, פעמים רבות נעלם מהיועצים דבר מאסר ההורה בשל הסתרה של המתבגר או של משפחתו (Brown, 2020; Brown & Barrio, 2017). ניתן להניח כי תהליכים דינמיים בלתי מודעים התרחשו באופן דומה בין המתבגר ליועץ; המתבגרים שמרו את סוד המאסר והיועצים בתורם ביקשו להמשיך בהגנת הסוד, גם כשהגיע לפתחם. זיהוי תהליכים מקבילים אלה עשוי לסייע ליועצים להבין את הסמוי מן העין ולעבוד באופן רב מקצועי לטובת קידום המתבגר.

אחד הממצאים שעלה במחקר הנוכחי הצביע על קושי שחוו היועצים כשנדרשו לדווח לרשויות על מקרים של הורה פוגעני. כמה יועצים הרגישו כי הפכו להיות שותפי סוד של המתבגרים וחששו ממעילה באמונם כשנאלצו לממש את חובת הדיווח החלה עליהם. לבקוביץ ווייר (2019) מרחיבות את היריעה בכל הקשור לקשיים ולמורכבויות הכרוכים בדיווח של אנשי חינוך על מקרי אלימות ופגיעה של הורים בתלמידים. לטענתן, במצבים רבים התלבטו אנשי חינוך בשאלה האם לדווח כיוון שהתמודדו עם חוסר ביטחון וחששו מדיווח שווא. בנוסף, הקושי לדווח נבע מהרצון של אנשי החינוך להישאר מעורבים בחיי תלמידיהם, ומההבנה כי בעקבות הדיווח עלול לחול שינוי במרקם היחסים עימם. במחקר שנערך בקרב 95 יועצים בארצות הברית נמצא כי הם לא קיבלו הכשרה לעבודה עם ילדי אסירים, וכי הם לא ידעו כיצד להתמודד איתם או עם הוריהם בהתעורר דילמות או קשיים. מחקר זה מחזק ממצאים קודמים המתארים תחושות חוסר ידע וחוסר ביטחון של יועצים בהתמודדות עם תלמידים ילדי אסירים (Brown, 2017; Warren et al., 2019).

ממצא בולט שעלה מהמחקר באשר לאתגרים שחוו יועצים בעבודתם זו מלמד כי לא פעם נקלעו היועצים לדילמה מקצועית כשהרגישו שהם מצויים בתווך שבין המחויבות לנהוג ברגישות כלפי תלמידיהם שחוו מציאות סיכונית לבין הדרישה של הצוות החינוכי להציב להם גבולות ולפעול כלפיהם בהתאם לכללי המשמעת. בשארה (2017) בחנה דילמות חברתיות ומוסריות בקרב יועצים חינוכיים המלווים אוכלוסיות מוחלשות. במחקרה היא מציעה כי במקרים מאתגרים שיטת העבודה תהיה מותאמת לתלמיד ולקשיים שחווה היועץ. היא ממליצה על שילוב בין התפיסה הליברלית, השמה במרכז את צורכי התלמיד ואת השיח עימו, לבין הגישה השמרנית-מסורתית, המצדדת בענישה ובשמירה על הסדר (בשארה, 2017). מחקרים שנערכו בארצות הברית מראים כי כאשר הצוות החינוכי היה מודע לכך שהמתבגרים הינם ילדי אסירים היחס שהפנה כלפיהם היה של עמדות סטיגמטיות, הנמכת ציפיות מבחינת אקדמית וחוסר תמיכה רגשית (Brown & Barrio, 2017; Petsch & Rochlen, 2009).

מספר יועצים חוו דילמה יומיומית באשר לתפיסת תפקידם במקרה של ילדי אסירים, והתקשו

להכריע בין הגישה הפרטנית הטיפולית לבין השיטה המערכתית. בנוסף, רבים מהיועצים תיארו חסך בגורם מקצועי שניתן להיוועץ בו בשאלות ובתהיות שעלו על רקע העבודה עם תלמידים אלה. במציאות החינוכית כיום מופקדים יועצים על המיטביות בבית הספר, ומתוך כך הם בוחרים פעמים רבות להתרכז בטיפול פרטני בתלמידים בסיכון, שתוצאותיו עשויות להתקבל בשטח באופן מיידי. באופן כזה הופכים היועצים לסוכנים בתחום בריאות הנפש ונוטים להימנע ממהלכים שעשויים לסייע בשינוי מדיניות ובצמצום פערים חברתיים (ארהרד וסיני, 2013). הממצא מחזק את התפיסה כי ילדי אסירים זקוקים לטיפול המשלב בין הגישה המערכתית והפרטנית.

תמה 3: "אתה רוצה לתת לו הכול ומרגיש שאתה בעיקר נכשל": השלכות העבודה עם מתבגרים ילדי אסירים על חייהם האישיים של יועצים חינוכיים

ממצאי המחקר הנוכחי חשפו כי במקרים רבים היו לעבודה עם ילדי אסירים השלכות על חייהם האישיים של היועצים. מספר יועצים שיתפו כי בשל האחריות הכבדה שחשו כלפי מתבגרים אלה הם חוו רגשי בדידות בתוך בית הספר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים, המתארים כי המפגש הרגשי עם ילדי אסירים עלול להיות תובעני ליועצים החינוכיים. יועצים רואים את הטיפול בילדי אסירים כמשימה מורכבת, רבים מהם מבקשים להעניק לכל תלמיד יחס אישי בהתאם לגילו ומצבו, ומבקשים לאפשר לו לשתף את הצוות ברגע הנכון עבורו. יועצים מרגישים כי לעיתים קרובות מורים לא מצליחים להבין את מציאות חייהם של ילדי אסירים, ולכן רוב הטיפול בהם מוטל על היועצים לבדם (Brown, 2020; Warren et al., 2019).

מספר יועצים סיפרו על התמודדות עם עומס רגשי ותיארו כי כאובים במיוחד היו המקרים שבהם הטיפול במתבגרים כשל ומאמציהם עלו בתוהו. בנוסף תוארו שני מקרים של יועצות שעזבו את עבודתן בפנימיות בשל האינטנסיביות שחוו בליווי תלמידים עם רקע של הורה במאסר. דביר ובן-דוד (2012) מסבירות כי עבודה אינטנסיבית בסביבה רוויית לחץ עלולה לסכן את שלומם ורווחתם של העובדים בה. במחקרן הן מצאו כי אנשי צוות העובדים בפנימיות לנוער בסיכון עשויים להיקלע למצבי שחיקה וזקוקים לתמיכה רבה מצד עמיתיהם (דביר ובן-דוד, 2012). פיגלי (Figley) מחזק תפיסה זו וטוען כי עבודה טיפולית עם אוכלוסיות בסיכון, שלצידה התמודדות רגשית מתמשכת, עלולה לגרום ל"תשישות חמלה" - שחיקה נפשית המתרחשת בקרב מטפלים החשופים למצוקות של מטופליהם באופן אינטנסיבי ולאורך זמן רב. תשישות חמלה היא שחיקה הבאה לידי ביטוי בהתדלדלות המשאבים הנפשיים, איבוד עניין הדרגתי בעבודה, וטראומה משנית, המתארת מצב שבו אנשים חווים תסמינים דומים לטראומה מבלי שהיו חשופים אליה ישירות אלא מתוך הזדהות עם הנפגע (Figley, 2002). לבקוביץ וריקון בדקו במחקרן תשישות חמלה בקרב יועצים חינוכיים. במחקר נמצא כי ככל שרמת תשישות החמלה הייתה גבוהה כך גברה המצוקה הרגשית בקרב היועצים בעקבות חשיפה ארוכת טווח לאירועי טראומה של תלמידיהם (לבקוביץ וריקון, 2019). ממצא זה מלמד כי יועצים חינוכיים המטפלים בילדי אסירים זקוקים למעטפת רגשית כדי שיוכלו להתמודד עם השחיקה הנפשית המלווה את עבודתם השוטפת עם מתבגרים החווים מציאות כאובה וטראגית.

ממצא אחר של המחקר חשף כי בקרב היועצים עלו רגשי פחד וחשש כשנדרשו ליצור קשר עם האב האסיר או להיות מעורבים עם משפחות פגיעה. בראון ובריו (Brown & Barrio, 2017)

מצאו כי לעיתים יועצים חינוכיים הרגישו מאוימים עקב עבודה עם מתבגרים שהוריהם במאסר וביקשו לאפשר נוכחות של אנשי חוק לצידם. עוד תוארו חוויות של הזדהות ומכאוב שהרגישו יועצים בעקבות זיכרון אישי שעלה בעת שטיפלו במתבגרים. כמה יועצים נזכרו בצער באירוע טראגי שהתרחש במשפחתם וחוו את הכאב מחדש.

רבים מהיועצים ביטאו תחושת שליחות שליוותה את את הטיפול במתבגרים שאביהם שהה במאסר. לצד הסיפוק היו יועצים שחשו כי הקשר האישי עם המתבגרים גבה מהם מחיר אישי והקשה על תפקודם בבית הספר ומחוצה לו. חלק נרחב מהיועצים שיתפו בקושי להפריד בין חייהם המקצועיים לחייהם האישיים. ייתכן שמאפיינים של המתבגרים עוררו בקרב היועצים את פנטזיית ההצלה (בכר-וקנין וויסמן, 2015). פנטזיית ההצלה מתארת מקרים שבהם מטפלים פועלים באופן אלטרואיסטי וחשים כי יוכלו להושיע את הזולת ממצוקתו. טיפוס "המטפלת המצילה" עשוי להתבטא בהיבט תודעתי או התנהגותי, ופעמים רבות יש לו קשר ליחסים מורכבים שחוות מטפלות עם הוריהן או עם ילדיהן הפרטיים, החודרים במידה מסוימת ליחסים הטיפוליים שלהן. ממצאים אלה מחזקים את ההכרה בצורך של יועצים בתמיכה רגשית ובליווי, שעשויים להקל את עבודתם עם ילדי אסירים. דמות מסייעת תוכל לשקף ליועצים את תגובותיהם למתבגרים שבטיפולם, ותאפשר להם להתבונן על אתגרים שחוו ולפרוק רגשות אישיים. המסקנות העולות ממחקר זה מלמדות כי יועצים חינוכיים המשמשים דמויות משמעותיות בליווי של ילדי אסירים חווים לעיתים את המצוקה יחד איתם. ייתכן כי יועצים חינוכיים מנסים למלא את החלל שנוצר בחיי תלמידיהם בעקבות חסך האב שעמו הם מתמודדים בשל מאסר ההורה. לעיתים נדרשים היועצים לסייע באופן אינטנסיבי, גם כשהדבר אינו מתאפשר להם. העיסוק היומיומי בכאבם של תלמידיהם ובמצאות העגומה שהם חווים מלווה את היועצים ומשפיע על חייהם במישור האישי והמקצועי.

מגבלות המחקר

מגבלת המחקר קשורה לנושא המחקר: ילדי אסירים. מפאת רגישות הנושא והחיסיון הקיים לגביו, ייתכן שלא כל היועצים הכירו את הסיפורים במלואם, או לחלופין העדיפו לנקוט בזהירות ונמנעו מלספר את כל הפרטים. מומלץ לבחון את האפשרות לקיים בנושא זה מחקרים מנקודת מבטם של המתבגרים או דרך עיניהם של הוריהם ושל אנשי הצוות החינוכי. מגבלה נוספת של מחקר זה נובעת מהעובדה כי התראיינו בו רק יועצים שתלמידיהם חוו מאסר אב. בתהליך גיוס המשתתפים למחקר לא נמצאו יועצים שליוו מתבגרים עם אם במאסר, ועל כן נקודת מבט זו חסרה במחקר. מגבלה נוספת למחקר זה היא העובדה כי השתתפו בו רק יועצים חינוכיים העובדים במגזר היהודי, בעיקר בשל היענות היועצים. לא נבחנו מגזרים אחרים, כגון המגזר הערבי, ולכן לא ניתן לשפוך אור על מצבם של תלמידים ויועצים חינוכיים המצויים במציאות דומה במגזרים אחרים ובתרבויות שונות. לבסוף, בעקבות התפרצות נגיף הקורונה והדרישה לריחוק חברתי נערכו כמחצית מהראיונות באמצעות הזום, עובדה שמנעה את המפגש הפיזי שלעיתים יש בו כדי לתרום להבנת הממצאים.

המלצות יישומיות

בשדה החינוכי מומלץ כי יועצים חינוכיים יעברו הכשרות שתכליתן הרחבת המודעות לאתגרים שחווים מתבגרים ילדי אסירים. בתוכנית הכשרה כזו חשוב לכלול תכנים המאירים את מצוקותיהם של מתבגרים החווים מאסר הורה: מצבם הכלכלי הירוד, התפקידים שהם לוקחים על עצמם בבית בעקבות מציאות חייהם המורכבת, והאתגר החברתי שהם חווים בעקבות התייחסות מפלה ורצונם להסתיר את דבר מאסר אביהם.

מומלץ לקיים תוכניות התערבות בבתי הספר שיסייעו לעמוד על האתגרים שחווים תלמידים אלה ועל הדרכים היעילות לסייע להם בתוך המסגרת החינוכית. תוכניות מעין אלה, שהופעלו בקרב אנשי חינוך בעולם, נמצאו יעילות במתן ידע ודרכי התמודדות (Brown et al., 2022; Gibbons et al., 2020). על היועצים לעודד מהלכים שתפקידם לחזק את תחושת הוודאות של התלמידים ואת שגרת יומם. כמו כן חיוני לבצע התערבויות ייחודיות למתבגרים ילדי אסירים, שתכליתן תמיכה במשפחותיהם, במטרה ללמוד על סגנונות התמודדות ודרכי תקשורת יעילות עימן.

חשוב להדריך מנהלים בנושא הצורך בכינון תוכניות עבודה והגדרת נהלים ברורים לעבודה עם מתבגרים ילדי אסירים בין כתלי בית הספר, שישמרו על כבודם ופרטיותם של המתבגרים ושל בני משפחותיהם. תלמידים ילדי אסירים זקוקים לגישה חינוכית אמפתית ומכילה לצד גבולות גמישים ודרישות לימודיות המותאמות למצבם. מומלץ לבחון יחד עם המתבגרים אפשרות לדרכי הערכה חלופיות.

כמו כן, חיוני להרחיב את המודעות לאתגרים הרבים שעימם מתמודדים יועצים המלווים אוכלוסייה זו. כפי שנמצא במחקרים נוספים ובמחקר זה, מומלץ כי בתי הספר יידגלו בעבודת צוות שיתופית כדי להקל על יועצים המלווים בני נוער שאחד מהוריהם במאסר (Brown, 2020; Brown & Barrio, 2017; Lopez & Burt, 2013). מומלץ לאפשר ליועצים המלווים מתבגרים ילדי אסירים לקבל תמיכה רגשית וליווי מקצועי באופן שוטף. מסגרת כזו עשויה לשמש יועצים לפריקת רגשות שהם נחשפים אליהם תוך כדי עבודה זו, ולהתייעצות באשר לקשיים ולדילמות ייחודיות שהם נתקלים בהם במסגרתה (Brown & Barrio, 2017; Gerlach, 2020).

מקורות

- ארהרד, ר' וסיני, מ' (2013). היועץ החינוכי: סוכן צדק חברתי בבית הספר?, **חברה ורווחה**, ל"ג(1), 71-97.
- בכר-וקנין, א' וויסמן, ה' (2015). גלגולן של פנטזיות הצלה בנרטיבים בין-אישיים אצל מטפלות קליניות. **שיחות: כתב-עת ישראלי לפסיכותרפיה, כ"ט(2)**, 175-183.
- בשאה, ס' (2017). דילמות חברתיות ומוסריות בעבודתם של היועצים החינוכיים בבתי ספר על-יסודיים לתלמידים עם לקויות למידה. **הייעוץ החינוכי**, 20, 84-111.
- דביר, א' ובן-דוד, ש' (2012). תחושת לחץ, תמיכת עמיתים ושחיקה בקרב צוותים בפנימיות לילדים ונוער בסיכון. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 36, 111-132.
- טננבוים, א' וסופר, ר' (2015). מדינה עם פחות אסירים? רפורמת הענישה בצרפת ומה אפשר ללמוד ממנה בישראל. **צוהר לבית הסוהר**, 17, 140-150.
- לבקוביץ, ע' ווייר, ע' (2019). חובת דיווח על אלימות פיזית של הורים כלפי ילדיהם: דילמות בקרב מחנכות. **זמן חינוך**, 5, 25-48.
- לבקוביץ, ע' וריקון, צ' (2019). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי**, כ"א, 175-194.
- מדיני-לוי, נ' וסויה, ר' (2017). מן הצד השני של הסורגים: ילדים לאבות אסירים - הקשר בין לכידות משפחתית למצב רגשי ולמצב תפקודי. **צוהר לבית הסוהר**, 18, 68-93.
- שירות בתי הסוהר (2020). **דו"ח שירות בתי הסוהר לשנת 2019**. המשרד לביטחון פנים.
- Allen, J. P., Chango, J., & Szewedo, D. (2014). The adolescent relational dialectic and the peer roots of adult social functioning. *Child Development, 85*(1), 192–204. <https://doi.org/10.1111/cdev.12106>
- Arditti, J. A., & Savla, J. (2015). Parental incarceration and child trauma symptoms in single caregiver homes. *Journal of Child and Family Studies, 24*(3), 551–561. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9867-2>
- Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. J., Vollebergh, W. A., Koot, H. M., & Meeus, W. H. (2017). Identity uncertainty and commitment making across adolescence: Five-year within-person associations using daily identity reports. *Developmental Psychology, 53*(11), 2103–2112. <https://doi.org/10.1037/dev0000374>
- Bradshaw, D., Creaven, A. M., & Muldoon, O. T. (2021). Parental incarceration affects children's emotional and behavioral outcomes: A longitudinal cohort study of children aged 9 to 13 years. *International Journal of Behavioral Development, 45*(4). <https://doi.org/10.1177/0165025421995918>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Brown, E. C. (2017). Experiences of professional school counselors with children of incarcerated parents: A case study (Unpublished doctoral dissertation). The University of Tennessee.

- Brown, E. C. (2020). School counselor conceptualizations of the needs of children of incarcerated parents. *Children and Youth Services Review, 112*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104936>
- Brown, E. C., & Barrio Minton, C. A. (2017). Serving children of incarcerated parents: A case study of school counselors' experiences. *Professional School Counseling, 21*(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18778811>
- Brown, E. C., Tuttle, M., & Hebert, D. (2022). School counseling for children of incarcerated parents. In A. M. Powell (Ed.), *Best Practices for Trauma-Informed School Counseling* (pp. 230–258). IGI Global.
- Crandall, A., Powell, E. A., Bradford, G. C., Magnusson, B. M., Hanson, C. L., Barnes, M. D., Novilla, M. L. B., & Bean, R. A. (2020). Maslow's hierarchy of needs as a framework for understanding adolescent depressive symptoms over time. *Journal of Child & Family Studies, 29*(2), 273–281. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01577-4>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dawson, A., Jackson, D., & Nyamathi, A. (2012). Children of incarcerated parents: Insights to addressing a growing public health concern in Australia. *Children and Youth Services Review, 34*(12), 2433–2441. <http://hdl.handle.net/10453/23174>
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis (Austen Riggs monograph, 7). W. W. Norton & company.
- Figley, C. R. (Ed.). (2002). *Treating compassion fatigue*. Routledge.
- Galassi, J. (2017). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. Routledge.
- Gerlach, J. (2020). Teens of incarcerated parents: A group counseling intervention for high school counselors. *Journal of School Counseling, 18*(16).
- Gibbons, M. M., Hardin, E. E., Taylor, A. L., Brown, E., & Graham, D. (2020). Evaluation of an SCCT-based intervention to increase postsecondary awareness in rural Appalachian youth. *Journal of Career Development, 47*(4), 424–439.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H., & Snyder, D. K. (2008). Optimal strategies in couple therapy: Treating couples dealing with the trauma of infidelity. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 38*(3), 151–160. <https://doi.org/10.1007/s10879-008-9085-1>
- Jefferson, C. S., & Young, D. S. (2017). A retrospective look at the experience of parental incarceration and family reentry during adolescence. *Social Work in Public Health, 32*(8), 475–488. <https://doi.org/10.1080/19371918.2017.1360819>
- Kahya, O., & Ekinçi, C. E. (2018). In their own words: School lives of children with an imprisoned parent. *International Journal of Educational Development, 62*, 165–173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.002>

- Kautz, S. V. (2017). Adolescent adaptation to parental incarceration. *Child and Adolescent Social Work, 34*(6), 557–572. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0493-5>
- Kjellstrand, J., Yu, G., Eddy, J. M., Clark, M., & Jackson, A. (2020). The role of parental incarceration in predicting trajectories of child internalizing problems. *Children and Youth Services Review, 115*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105055>
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence, 39*(2), 150–162. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10964-009-9401-4>
- Lim, S. A., & You, S. (2019). Long-term effect of parents' support on adolescents' career maturity. *Journal of Career Development, 46*(1), 48–61. <https://doi.org/10.1177/0894845317731866>
- Liviatan, S. A. (2016). Multicultural aspects in educational counseling in Israel. *Studia Edukacyjne, 40*, 411–419. <https://doi.org/10.14746/se.2016.40.21>
- Lopez, A., & Burt, I. (2013). Counseling groups: A creative strategy increasing children of incarcerated parents' sociorelational interactions. *Journal of Creativity in Mental Health, 8*(4), 395–415. <https://doi.org/10.1080/15401383.2013.844660>
- Luther, K. (2015). Examining social support among adult children of incarcerated parents. *Family Relations, 64*(4), 505–518. <https://doi.org/10.1111/fare.12134>
- Michael, R. (2018). Contribution of family relationships to the social-emotional functioning of children of incarcerated fathers. *Journal of Public Child Welfare, 12*(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/15548732.2017.1311290>
- Morgan, J., Leeson, C., & Carter Dillon, R. (2013). How can schools support children with a parent in prison? *Pastoral Care in Education, 31*(3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.788063>
- Muentner, L., Holder, N., Burnson, C., Runion, H., Weymouth, L., & Poehlmann-Tynan, J. (2019). Jailed parents and their young children: Residential instability, homelessness, and behavior problems. *Journal of Child and Family Studies, 28*(2), 370–386. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1265-3>
- Murray, J., Farrington, D. P., & Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 175–210. <https://doi.org/10.1037/a0026407>
- Nichols, E. B., Loper, A. B., & Meyer, J. P. (2016). Promoting educational resiliency in youth with incarcerated parents: The impact of parental incarceration, school characteristics, and connectedness on school outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(6), 1090–1109. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0337-6>
- Oldrup, H. (2018). Fallingout of time: The challenges of synchrony for children

- with incarcerated fathers. *Children & Society*, 32(1), 27–37. <https://doi.org/10.1111/chso.12222>
- Petsch, P., & Rochlen, A. B. (2009). Children of incarcerated parents: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling*, 7(40).
- Pitsoane, E. M., & Gasa, V. G. (2018). The role of father-son relationship in behavioural and emotional development of adolescent boys. *Gender & Behaviour*, 16(1), 10748–10757.
- Sahin, S., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195–210. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Schneider, C. R., & Weber, E. U. (2020). Reducing discrimination and fostering prosociality towards ex-prisoners in Nigeria and the United States. *Journal of Social Issues*, 76(1), 172–199. <https://doi.org/10.1111/josi.12374>
- Sharma, D. B., Das, N., Shah, U. M., Gupta, V., & Singh, U. S. (2017). Perceptions about normal physiological changes during adolescence and assessment of the impact made through an educational intervention program for adolescents in school children in a rural set up in Gujarat. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 7(8), 820–826. <https://doi:10.5455/njppp.2017.7.0309710042017>
- Somefun, O. D., & Odimegwu, C. (2018). The protective role of family structure for adolescent development in sub-Saharan Africa. *PLoS ONE*, 13(10), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206197>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Post-traumatic growth: Conceptual foundation and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Turney, K., & Goodsell, R. (2018). Parental incarceration and children's wellbeing. *The Future of Children*, 28(1), 147–164. <https://doi.org/10.1353/foc.2018.0007>
- Van Eijck, F. E., Branje, S. J., Hale, W. W., & Meeus, W. H. (2012). Longitudinal associations between perceived parent-adolescent attachment relationship quality and generalized anxiety disorder symptoms in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 871–883. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9613-z>
- Vrolijk, P., Van Lissa, C. J., Branje, S. J., Meeus, W. H., & Keizer, R. (2020). Longitudinal linkages between father and mother autonomy support and adolescent problem behaviors: Between-family differences and within-family effects. *Journal of youth and adolescence*, 49(11), 2372–2387.
- Warren, J. M., Coker, G. L., & Collins, M. L. (2019). Children of incarcerated parents: Considerations for professional school counselors. *Professional Counselor*, 9(3), 185–199. <https://doi:10.15241/jmw.9.3.185>
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585–595.

חוסן בקרב ילדי הגן בצל מגפת הקורונה "יש כאלה אפילו שמתים מהקורונה ואני לא רוצה למות מהקורונה"

בלהה פריינטה ורוני גז לנגרמן

תקציר

מחקר זה בחן את האופן שבו ילדי גן חוו את מגפת הקורונה. המאמר נועד לשפר את ההבנה בנוגע לתהליכי הבניית חוסן של ילדי גן על בסיס הגישה הסלוטוגנית, בהקשר של נוכחות נגיף הקורונה בחיי היומיום שלהם. לשם כך בוצעו ראיונות עומק מובנים-למחצה עם 130 ילדים בני חמש עד שש, בחלוקה שווה בין בנים ובנות. כל הילדים מתחנכים במערכת החינוך הציבורית הממלכתית בישראל. תוכן הראיונות חולק לשלוש תמות: (א) התפיסה של הילד את המגפה כנינת לניהול באמצעות דמויות משמעותיות נוכחות; (ב) ההבנה של הילד את הווירוס כמסוכן ומדבק, ושמוכנתו מובחנת לפי גיל; (ג) העיבוד הרגשי של הילד את המגפה כמעוררת פחד ממוות, בין השאר באמצעות דימויים כגון "קוצני" ו"מפלצתי". הממצאים מלמדים שבקרב ילדים צעירים מאופיינת תחושת הקוהרנטיות בתפיסה חוץ-אישית, בדרכי התמודדות תוך אישיות ובעיבוד רגשות בין-אישי. הבנה זו מחייבת להגביר את המודעות של אנשי חינוך העוסקים ביחסי ילד-הורה ולחשוף אותם להתערבויות, שיכולות להעניק לילדים תחושה שהמבוגר מודע לצורכיהם ומסייע בבניית החוסן שלהם.

מילות מפתח: ילדי גן, קורונה, מתח מתמשך, חוסן, הגישה הסלוטוגנית, מחקר איכותני.

מבוא

מגפות עלולות ליצור משברים הרסניים בהשפיען על חייהם של ילדים ושל משפחותיהם בהיבטים גופניים, חברתיים ופסיכולוגיים (Sprang & Silman, 2013). בדצמבר 2019 פרצה מגפת הקורונה והתפשטה במהירות ברחבי העולם. שיעור הנדבקים הגבוה והעמימות בנוגע להשפעות הנגיף עוררו מתח עז בקרב אוכלוסיות בעולם, בעיקר בקרב ילדים צעירים (Barzilay et al., 2020; Brown et al., 2020; Fegert et al., 2020; Fu et al., 2020; Spinelli et al., 2020; World Health Organization, 2020).

במהלך תקופת המגפה נאלצו הורים ומורים להתאים את חיי היומיום שלהם כדי לסייע לילדים לווסת את פחדיהם, את המתח שהם שרויים בו ואת חוסר הוודאות שלהם (Brown et al., 2020; Mochida et al., 2021; Munastiw & Puryono, 2021). הורים רבים דיווחו כי ילדיהם, בני ארבע עד עשר שנים, חווים מתח רגשי ומבטאים זאת בעלייה במידת התלות שלהם בהוריהם ובביטוי של דאגות ופחדים (Bergin et al., 2020; Brooks et al., 2020). ילדי גן בישראל דיווחו כי הם חשים תחושות עמוקות של בדידות, תסכול ועצב, וכן תחושה שמועמסת עליהם אחריות רבה מדי בבתיהם (Alter, 2021).

גישת החוסן לבחינת התמודדות ילדי הגן עם מגפת הקורונה

מגפת הקורונה חייבה הסתגלות למצב של מתח מתמשך, חסר תקדים במשכו ובעוצמתו במאה ה-21 (Barzilay et al., 2020; Campos & Vieira, 2021; Horsch et al., 2020; Mantovani et al., 2021; World Health Organization, 2020). המצב התאפיין בלחץ כרוני עם רכיב אקוטי.

המצב הכרוני התקיים עקב בעיות שנמשכו לאורך זמן, וניתן היה לזהות בו גם לחץ אקוטי: מצב שאינו צפוי ונמשך זמן קצר יותר אך בעל אינטנסיביות רבה (Sagy & Braun-Lewensohn, 2002) ומתבטא בין היתר במגבלות בחיי היום יום, כגון סגרים והגבלת מפגשים. מצב ממין זה מחייב רמות גבוהות של חוסן, ובמילים אחרות: יכולת להמשיך לתפקד במהלך אירועים מעוררי מתח ולאחריהם.

חוסן הינו יכולת אנושית להגיב למצבים שבהם האדם, שחש איום משמעותי על קיומו הפיזי או המנטלי, מסתגל או מייצר צמיחה התפתחותית. החוסן ובנייתו מתאפיינים בתהליך שנוצר במגע של האדם עם סביבתו, ומכאן שטיב החוסן נמצא ביחס ובקשר למאפיינים סביבתיים אקולוגיים. כמו כן, מקורות החוסן - אישיים, ביולוגיים, סביבתיים או מערכתיים - נמצאים באינטראקציה מתמדת (Herman et al., 2011; Ungar, 2004). החוסן נוצר בתהליך דינמי שניתן לשינוי.

ילדים בגיל הרך בונים את חוסנם תוך כדי רכישת כלים לוויסות רגשי ומיומנויות חברתיות. מיומנויות אלה חיוניות להתפתחות הילד בגיל הרך, ועל כן איכות האינטראקציה בין המבוגר לילד לשם רכישת מיומנויות אלה משפיעה על בניית חוסנו של הילד (Howell et al., 2010). היכולת של ילדים בגיל הרך לפתח את החוסן האישי שלהם בהיבט של צמיחה והתפתחות תלויה ביכולת האנושית הסביבתית בחייהם. התערבויות, כגון מתן תמיכה להורים ותוכניות ממוקדות במסגרת הגן, מגבירות את החוסן של הילדים (Herman et al., 2011). במחקר שבחן את תפיסותיהם של ילדים, הורים וגננות לגבי המושג חוסן, נמצא שילדים תפסו אנשים כבעלי חוסן אם היו בעלי כישורים חברתיים ורשת רחבה של תמיכה. כאשר הם נשאלו על אודות ההתמודדות במסגרת החינוכית, הם התייחסו בעיקר לאיכות החיים החברתיים שלהם בגן, ובנוסף הגדירו שחוסנם תלוי במבוגרים שבחייהם - הורים וגננות (Milijevic-Ridicki et al., 2017).

תחום המחקר בנושא התמודדות עם מצב לחץ בוחן את ההתמודדות של הפרטים בחברה עם גורמי הלחץ, תוך הבנה שלפרטים שונים דרכי התמודדות מגוונות ושונות. למעשה, פרטים מגיבים באופן שונה למצבי לחץ (Beasley et al., 2003; Braun-Lewensohn & Sagy, 2002; Park, 1998; Lazarus & Folkman, 1987; Braun-Lewensohn, et al., 2010).

ישנן גישות שונות שבוחנות את המשאבים העומדים לרשות הפרט ואת הדרכים להתמודדותו במצבי לחץ. כך, למשל, המודל האינטראקציוני (Lazarus & Folkman, 1987) מתייחס לתפיסת הלחץ ולהתמודדות עימו כתופעה סובייקטיבית, שבה הערכת הלחץ היא תוצאה של תהליכים אינדיבידואליים; הפרט מבצע הערכה ראשונית של הרלוונטיות של גורמי הלחץ, ובהערכה משנית הוא מעריך את המשאבים שלו להתמודדות עם המצב. השילוב בין ההערכות הוא שמגבש את האסטרטגיה להתמודדות יעילה או בלתי יעילה (Obbarius et al., 2021).

אם כן, המודל האינטראקציוני מגדיר את ההתמודדות עם הלחץ כתהליך קוגניטיבי-תפיסתי, שבו הפרט מתייחס לגורמי האיום, מעריך אותם ומחשב את היכולת שלו להתמודד, ומכך נגזרת התגובה שלו (Lazarus & Folkman, 1987). לעומת זאת, במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגישה הסלוטוגנית (Antonovsky, 1979, 1987), הבוחנת את ההתנסות וההתמודדות במצבי לחץ תוך התייחסות לגורמים שתורמים לבריאות הנפשית והגופנית של הפרט. ייחודיותה של הגישה הסלוטוגנית שהיא מכוונת את התמודדות הפרט לשימוש במשאבים זמינים, בדגש על החתירה לבריאות. סלוטוגניות מתמקדת בהיבט הבריא על ציר בריאות-חולי בהתמודדות במצבי משבר,

לחץ ודחק. גישה זו מציגה ובוחנת את המשאבים הפנימיים של הפרט בהתמודדות עם שינויים החלים בחייו ומפרים איזונים תוך כדי שמירה על מיטביות, בריאות והתמודדות מוצלחת. הגישה מדגישה את כוחותיו של הפרט להסתגל ולבצע התאמות מוצלחות לנוכח מצבים המעוררים לחץ ודחק (Antonovsky, 1979; 1987; 1996).

אחד מגורמי ההגנה בהתמודדות עם לחץ, שאין לו השלכות שליליות ומוזכר רבות בספרות המחקרית, הוא מידת הקוהרנטיות של האדם (Braun-Lewensohn & Sagy, 2014; Hart et al.; 2006; Kroninger-Jungaberle, & Grevenstein, 2013). "תחושת קוהרנטיות" (Sense of Coherence [SOC]) הוא עקרון ליבה בגישה הסלוטווגנית, עיקרון המבטא את המידה שאדם חווה תחושה דינמית אך מתמשכת בעקבות גירויים פנימיים וחיצוניים וגורמים מעוררי מתח בסביבתו (Sagy, 2015). שלושת הרכיבים של תחושת קוהרנטיות הם: (א) ניהוליות - המידה שאדם מאמין שהוא או אחרים יכולים להשיג את המשאבים הנדרשים להתמודדות או לסמוך עליהם; (ב) מובנות - המידה שאדם מאמין שהעולם צפוי ושבעיותיו ברורות וניתנות להסבר; (ג) משמעותיות - המידה שאדם מרגיש שלחיי יש משמעות מבחינה רגשית (Antonovsky, 1987; Bauer et al., 2020; Mana & Sagy, 2020).

קוהרנטיות היא העדשה שדרכה מסתכל הפרט על עולמו הפנימי והחיצוני, והביטוי לסביבה ולאירועים המתקיימים בהקשרה. למעשה, זו הדרך הייחודית של הפרט להתייחס לגירויים בסביבתו (Antonovsky, 1987). תחושת הקוהרנטיות כאוריינטציה אישית מספקת את הבסיס הקוגניטיבי, המעשי והרגשי-מוטיבציוני לגיוס משאבי התמודדות ולהפעלתם (Antonovsky, 1996). תחושת הקוהרנטיות מתפתחת כבר בתקופת הילדות וההתבגרות. המעגל המשפחתי והקשריו החברתיים, הכלכליים והתרבותיים משפיעים מאוד על התפתחות תחושת הקוהרנטיות ועל איכותה. למעשה, קוהרנטיות היא ביטוי של תחושת אמון של הפרט בסביבתו תוך שימוש במשאבים פנימיים וחיצוניים המקיימים טווח של התמודדות מול אתגרים ושינויים. תחושת קוהרנטיות מטיבה מתקיימת תוך הפעלת גמישות מחשבתית והתנהגותית (Antonovsky, 1987; Volanen et al., 2007).

מחקר בקרב ילדים טומן בחובו מגוון קשיים מתודולוגיים ואתיים. ילדים מתקשים לשתף ברגשותיהם בבהירות, והם עלולים לעצור את הריאיון בכל אחד מחלקיו (Alter, 2021; Christensen & James, 2017; Flewitt, 2005; Idan et al., 2017; 2022; Pascal & Bertram, 2011; Smith, 2009). במחקרים אלה הודגמו דרכים מגוונות להתגברות על הקשיים השונים בחקר ילדים צעירים, כמו על ידי שימוש בצעדים, או על ידי שימוש בריאיון מקוצר עם שאלות קונקרטיות ומוחשיות (Paryente & Kalush, 2020).

עידן ואחרים (Idan et al., 2017; 2022) מצאו 37 מחקרים שנערכו ב-14 מדינות, שעניינם תחושת קוהרנטיות בקרב ילדים צעירים, ובהם ילדי גן. לבחינת תחושת הקוהרנטיות שלהם השתמשו החוקרות בשאלונים, כאחת הדרכים להתמודדות עם התאמת המתודולוגיה לילדים צעירים. המחקרים הראו שתחושת קוהרנטיות גבוהה מספיק שימשה את ילדי הגן שהחזיקו בה כמנגנון הגנה ממשי, והדבר אפשר להם התפתחות רגילה. כמו כן, נמצא כי תחושת קוהרנטיות תקינה בגיל הגן ניבאה יכולות חברתיות טובות יותר, יכולת התמודדות טובה עם חוויות היום יום, ותפיסתן כניתנות להבנה ולהתמודדות. עוד נמצא כי ילדי גן שתחושת הקוהרנטיות שלהם

הייתה חלשה יותר היו בסיכון להתפתחות לקויה. לסיכום, במחקרים בקרב ילדי גן נמצא כי תחושת הקוהרנטיות הינה רכיב חשוב, המבחין בין ילדים עם התפתחות תקינה לבין ילדים עם התפתחות לא תקינה וילדים בסיכון, עוד בטרם אובחנו.

מטרות ושאלות המחקר

לאור הגישה הסלוטוגנית, מטרות המחקר העיקריות היו לבחון את תחושת הקוהרנטיות של ילדי גן בתקופת התפרצות מגפת הקורונה, ולבחון את אפיוני הניהוליות, המובנות והמשמעותיות שלהם במשך המגפה. לאור זאת השאלות שנשאלו היו:

- (1) כיצד ילדים מבינים ובונים את תפיסתם בנוגע למאפייניו של נגיף הקורונה?
- (2) אילו דמויות משמעותיות תורמות לתחושת הניהוליות של הילדים בתקופת מגפת הקורונה?
- (3) מהי המשמעות הרגשית של הנגיף עבור הילדים?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 130 ילדים בטווח הגילים חמש עד שש שנים ($M=5.6$). בחלוקה שווה של בנים ובנות. טווח גילים זה הוא המבוגר ביותר בגן, והצעיר ביותר המתאים למחקר שעניינו תחושת קוהרנטיות (Idan et al., 2017; 2022). הנחנו שהפנייה לקבוצת גיל זו תגביר ככל האפשר את הסיכוי לשיתוף פעולה בראיונות, ושילדים אלה הסיכוי הגבוה ביותר להצליח להתבטא בבהירות. כל המשתתפים נולדו בישראל, שפת אימם היא עברית, ובמשפחותיהם יש שניים או שלושה ילדים ($M=2.6$). כל הילדים מתחנכים בגנים המשתייכים לזרם הציבורי הממלכתי. רואיינו כ־10 אחוזים מהילדים בכל אחד מ-45 גנים. הילדים שנדגמו נבחרו לפי יכולתם השפתית, על סמך דיווח הגננות, ועל פי רצונם להשתתף במחקר. ילדי הגן מתגוררים כולם ביישובים עירוניים במרכז ישראל ובדרומה. נדגמו 30 אחוזים מהגנים הציבוריים במחוזות מרכז ודרום של ישראל. הדגימה נעשתה בשיטת הנוחות (Shkedi, 2010), כמקובל במחקרים איכותניים ובהתאם למידת הנגישות הפיזית של גני ילדים ציבוריים.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי שנבחר למחקר זה היה ראיונות מובנים-למחצה. שיטה זו נבחרה כיוון שלפי שקדי (Shkedi, 2010) זו השיטה המיטבית לתיעוד חוויות משמעותיות בגישה המבוססת הקשר (Nadan & Roer-Strier, 2020). הבחירה בשיטה זו נועדה לבחון מגוון הקשרים בחיי הילדים מתוך שאיפה לשמוע את קולות הילדים, שהם המומחים לחייהם שלהם. גישה זו מניחה שהשימוש בראיונות מובנים-למחצה חושף את הנרטיבים של הילדים וכי אלה יוצאים מתוך ההקשר ומבטאים את נקודות המבט האישיות שלהם ואת חוויותיהם.

הראיונות במחקר זה, שנמשכו כ־40 דקות כל אחד, כמו גם האינטראקציה הראשונית עם הילדים בגן הוקלטו הקלטה קולית. כל ראיון כלל שמונה שאלות, החל בשתי שאלות כלליות על חוויותיהם של הילדים במשך הסגר שהוחל בישראל בעקבות התפרצות מגפת הקורונה, והמשך בשאלות נקודתיות יותר, בנוגע לרגשות הילדים ולפעולותיהם בעת שהותם בבתיהם במשך אותו סגר. שש השאלות הנוספות נחלקו בהתאם לרכיביה של תחושת הקוהרנטיות; זאת כדי לבחון את רמת הניהוליות, המובנות והמשמעותיות בקרב הילדים.

שאלות הריאיון:

1. מהו נגיף הקורונה? (מובנות)
2. אתה מכיר מישהו שחלה בקורונה? (מובנות)
 - 2.א. אם כן, מה קרה לו?
 - 2.ב. אם לא, אם אדם חולה בקורונה - מה לדעתך יקרה לו?
3. האם אתה מוטרד מהנגיף? (משמעותיות)
4. מי היה איתך במשך הסגר? (ניהוליות)
5. מה הוא עשה בשבילך? (ניהוליות)
6. האם היו אנשים שהתגעגעת אליהם במשך הסגר? ספר לי עליהם (משמעותיות)

שאלות הראיונות נוסחו על בסיס פיילוט ראשוני, שכלל ארבעה ראיונות, ובעזרתו נוסחו השאלות כך שהילדים ישתפו פעולה בראיונות בהתאם לשאלות המחקר. נוסף על השאלות כלל המחקר רכיבים פתוחים יותר. לפני שהחלו הראיונות פנים אל פנים, ובמהלכם, התבקש כל ילד לצייר בצבעים נגיף קורונה על גבי דף נייר לבן. בקשה זו נועדה לבחון את תחושת המשמעותיות שלהם בכלי נוסף. ציור תיאורי כזה - יותר מאשר כל דרך תקשורת אחרת - מספק תובנות על עולמו הפנימי של הילד (Coates & Coates, 2006).

ניתוח הנתונים

הנתונים שנאספו בראיונות עברו ניתוח תוכן, הניתוח היה מונחה תיאוריה ומטרתו הייתה להדגים ולהרחיב את המשמעות של שלושת רכיבי הקוהרנטיות לאור הראיונות. כיוון שזהו מחקר איכותני, הנתונים טופלו באופן הוליסטי. לפיכך, החוקרות קראו את התמלילים כמה פעמים מתחילתם עד סופם, ורק לאחר מכן ביצעו ניתוח ממוקד ובחרו ציטוטים רלוונטיים. כל ניתוח התוכן בוצע בהתאם להנחיות שניסח שקדי (Shkedi, 2010), בהציעו את שלבי הניתוח המתוארים להלן: השלב הראשון נקרא "קידוד פתוח" (Strauss & Corbin, 1990), והוא כולל איסוף נתונים וסיווג שלהם לתמות - נושאים עיקריים שחזרו והופיעו בראיונות, בדרך כלל כתגובה לשאלות הראיונות. בשלב השני, המוכר בשם "שלב המיפוי", התמות אורגנו בהתאם למדדים תפיסתיים חדשים. עד שלב זה כל אחת מן החוקרות חזרה וקראה 25 תמלילים (בערך רבע מהנתונים שנאספו) כדי להשיג תמונה רחבה אך מפורטת של הממצאים ולזהות תמות-משנה בתוך התמות. לאחר שהושלמו הניתוחים והסיווגים של הנתונים שנאספו ב-40 מהראיונות, נותרו שאר 90 הראיונות לפי התמות שזוהו בשלבים הקודמים. השלב השלישי, "הקידוד הממפה", כלל יצירת עץ או מבנה היררכי של התמות והנושאים, וארגון מחודש שלהם לפי התפתחות הנרטיב. צוות המחקר הורכב מפסיכולוגית וממטפלת בילדים, שתיהן ילידות ישראל ודוברות עברית כשפת אם. החוקרות ניתחו את הנתונים בנפרד זו מזו בכל אחד מהשלבים, ולאחר מכן השוו את ממצאיהן כדי להבטיח מהימנות פנימית ובכך לתרום לאמינות המחקר ולפרשנויות הכלולות בו. מלבד ניתוח תוכן הראיונות נותחו ציורי הילדים בהתאם לשיטתה של וימר (וימר, 2005; 2013), שהניחה כי נטייתם של ילדים להתמקד ברכיב מסוים בציוריהם נובעת ממידת החרדה הרגשית שלהם, ושחזרה על אותו רכיב מאפשרת לילד להקל את החרדה. לפיכך כלל הניתוח של ציורי הילדים בחינה של תדירות הופעת מאפיינים מסוימים: למשל, הנטייה לצבוע דמויות או טקסט, או לשרטט מסגרת סביב חלק מסוים בציור.

הליך המחקר

תהליך איסוף הנתונים בוצע מייד בתום הסגר שהוחל בישראל, בחודשים מאי-יוני 2020. לאחר שהתקבלו כל האישורים הנדרשים פנינו לגנות הגנים ולהורים. הן הורי המשתתפים הן גנות הגנים קיבלו הסבר בהיר על התהליכים הכרוכים במחקר ועל מטרותיו. הורים אשר הסכימו לאפשר לילדיהם להשתתף במחקר ולהקליט ריאיון עימם חתמו על טופס הסכמה מדעת. כל ילד עבר ריאיון אישי עם מראיין יחיד, שהחוקרות הכשירו במיוחד למטרה זו. בפנייתנו לילדים הסברנו להם כי אנו רוצים לשמוע על חוויותיהם מהסגר שבעת שבו ממנו, כדלקמן: "אשמח לשמוע בשיחה שנקיים עוד מעט על החוויות שלך מהסגר שבעת שבו ממנו". המראיין התאים את אוצר המילים לשלב ההתפתחות השפתי של הילד וכך יצר מרחב אישי בטוח. המראיין הקפיד לשבת על כיסא נמוך, שמר על קשר עין מתמיד עם הילד והתאים את רמת השאלות לטווח הקשב של כל אחד מהילדים (Dell Clark, 2011). כל הראיונות בוצעו בעברית, שפת האם של הילדים, במשך יום הלימודים בגן, באזור שקט בו, שהייתה בו פרטיות רבה. זאת כדי ליצור אווירה בטוחה ומעוררת אמון.

אתיקה במחקר

שלסקי ואלפרט (2007) טענו שכל תיעוד מוקלט של תופעה - וכן כל תצפית עליה - בהכרח מוטים באופן מודע או שאינו מודע, על ידי הגישות האתיות, הפוליטיות והמוסריות של הצופה. בהגדרתו, מחקר איכותני כרוך בניסיון להבנות מחדש את המציאות הנצפית. אף על פי כן, במחקר זה נעשה כל מאמץ להביא את קולות המשתתפים באופן אמין ככל האפשר. בה-בעת, החוקרות הבטיחו לשמור על חיסיון המשתתפים. לפיכך, כל הקלטות הקול תומללו, והן יושמדו שלוש שנים לאחר התמלול.

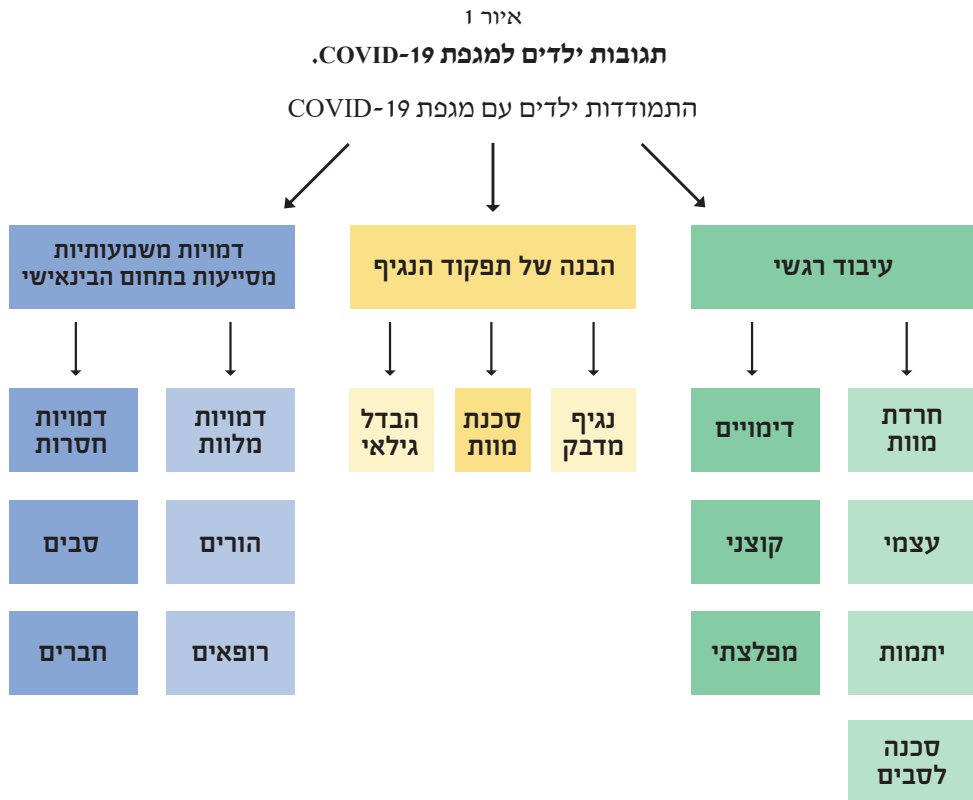
זאת ועוד, כיוון שמחקר זה עניינו ילדים צעירים מאוד (Flewitt, 2005), הבהרנו שהילדים יוכלו לבחור אם להשתתף בו; ואם יבחרו לעשות כן הם יוכלו תמיד לשנות את דעתם - למשך כמה דקות, במשך חלק שלם ממנו או בכלל. נוסף על כך, ביקשנו מההורים לשוחח עם הילדים על המחקר לפני המפגש ואחריו, שלא בנוכחות החוקרות או איש צוות, ולספר לנו על תגובותיהם.

אישור ועדת המחקר המוסדית

המחקר בוצע בהתאם להצהרת הלסינקי. זאת ועוד, את המחקר אישרה ועדת האתיקה המוסדית של המכללה שהחוקרות משתייכות אליה (אישור מס' 0061) ולשכת המדען הראשי של משרד החינוך. לבסוף, כל הורי המשתתפים חתמו על טופסי הסכמה מדעת המאשרים את השתתפות ילדיהם ואת הפרסום של ממצאים רלוונטיים. הם עשו כן לאחר שקיבלו לפני הריאיון הסבר מפורט על המחקר ועל זכויותיהם.

ממצאים

בהמשך לשקדי (Shkedi, 2010), ניתוח התוכן של 130 תמלילי הראיונות חשף שבתגובותיהם התייחסו הילדים לתמות הבאות: (1) תפיסותיהם בנוגע למגפה כניתנת לניהול באמצעות הליווי של דמויות משמעותיות, נוכחות וחסרות; (2) תפיסת הנגיף כמסוכן, כמובחן לפי גיל בהשפעתו וכמדבק; (3) תהליך העיבוד הרגשי שעברו בנוגע למגפה כמעוררת פחד מוות, באמצעות דימויים כ"קוצני" וכמפלצת (כמוצג בתרשים להלן, המציג סדר תכיפות יורד משמאל לימין ומלמעלה למטה). סיכום התגובות מוצג באיור 1.



1. תפיסת המגפה כנינתת לניהול

תמות המשנה שנמצאו בנייתוח השיח כללו שני סוגים של דמויות משמעותיות עבור הילדים; 123 ילדים התייחסו לדמויות מלוות, ו-72 ילדים התייחסו לדמויות חסרות.

1. א. דמויות מלוות: הורים ורופאים (123 ילדים)

הדמויות המלוות העיקריות היו ההורים. 90 ילדים הזכירו את הוריהם כדמויות משמעותיות להם במשך הסגר הראשון של מגפת הקורונה. הילדים הציגו כמה מאפיינים של הוריהם: הם היו הדמויות שעזרו להם ושמרו על ביטחונם: "אימא ואבא יעזרו כי הם רוצים לשמור" (דבורה; נ', 5). "ובמילותיו של כפיר (ז', 6): "צריך להישאר בבית ולשים מסכה וללכת לבית חולים, ואימא ואבא יעזרו". נוסף על כך התייחסו הילדים להוריהם כמחזיקים בידע, ולפיכך כמקור עזרה לילדים: "אימא ואבא יסבירו מה לעשות. הם יודעים" (תמר; נ', 5.5).

זאת ועוד, כל הילדים התייחסו לתמיכה הרגשית שהוריהם סיפקו להם. אלי (ז', 6): "אימא הרגיעה אותי ואמרה שצריך לשמור על היגיינה". גם נופר (נ', 6) הזכירה זאת: "אימא ואבא אמרו שאין לי מה לפחד ושהם שומרים עליי".

מעניין לציין כי הילדים הזכירו כדמויות משמעותיות גם רופאים. 33 ילדים הזכירו רופאים כדמויות שליוו אותם במשך המגפה והסגר. הילדים הזכירו את הרופאים כדמויות שיעזרו להם

להיבדק ויאבחנו את מצבם הרפואי. רועי (ז', 5.5) אמר: "אז הולכים לרופא, והוא אומר לנו מה זה". סיוון (נ', 6) ציינה שהרופא יבדוק את כל מי שיחלה: "הרופא יכול לבדוק אותנו". הילדים ציינו את הרופא גם כמי שיסייע למי שחלה בקורונה להבריא. טלי (נ', 6) ציינה: "הרופא יבדוק ויחליט מה צריך לעשות כדי להבריא".

1.ב. דמויות חסרות: סבים וחברים (72 ילדים) - עצב, געגוע ודאגה
הילדים ציינו דמויות שחסרו להם. 41 ילדים הזכירו שסביהם חסרו להם במשך הסגר הראשון של המגפה. הילדים תיארו רגשות געגוע. בשיחה עימנו פנתה תהל (נ', 6) ישירות לסבתה דרך המראינת וסיפרה לה עד כמה היא מתגעגעת אליה:

סבתא [...] אני אוהבת אותך ואני מתגעגעת אלייך. אני אבוא אלייך אחרי הקורונה, ואני אוכל אצלך ואישאר אצלך עד הערב ואוכל מרק עוף שאני כל הזמן אוהבת שאת מכינה לי אותו. אבל כשיסתיים הקורונה ויהיה לי זמן פנוי ולמשפחה שלי גם יהיה זמן פנוי אני גם אבוא אלייך וגם אפגוש את כל הבני דודים אצלך בבית יחד איתך. אני מאוד מתגעגעת אלייך. מוסרת לך הרבה אהבה וגם לסבא.

אופק (ז', 5) ביטא גם הוא את געגועיו לסביו, ואפילו שאל את המראינת מתי יוכל לפגוש בהם שוב: "אני כבר מתגעגע נורא לסבתא וסבא שלי, ומתי אני אוכל לבוא אליהם?" החסר התבטא גם בעצב על הריחוק הגופני מהסבים. עדי (נ', 6) אמרה: "הייתי ממש עצובה [שלא פגשתי אותם] כי אני אוהבת את סבא ואת סבתא שלי". היבט אחר בהקשר של חסר בסבים היה קשור בסיכון שבמפגש עימם. גדי (ז', 6) אמר לנו: "רציתי ללכת לסבתא אבל אימא אמרה שזה מסוכן בשבילה". 31 ילדים הזכירו שחבריהם חסרים להם. כאמור, הראיונות התקיימו מיידי בתום הסגר הראשון, ובאופן טבעי הילדים הזכירו את חבריהם לגן כדמויות שחסרו להם. הילדים הזכירו שחשו עצב משום שלא הורשו לבקר את חבריהם. שני (נ', 5.5) שיתפה בתשוקה שחשה לפגוש את חבריה, ובקושי לשהות בבית בלעדיהם: "כבר כל כך חיכיתי שכבר יתחיל הגן כי התגעגעתי לחברים שלי, והיה לי קשה בבית לבד". עדן (ז', 6) סיפר לנו על העצב והגעגוע לחברים ולגננת: "הייתי עצוב ממש כי לא ראיתי את החברים שלי וגם לא ראיתי את הלן [הגננת]". מעיין (נ', 6) סיפרה גם היא שהתגעגעה לחברים. היא התייחסה לאפשרות לשחק יחד: "כבר רציתי לפגוש את החברים כי לא כף לשחק לבד בבית. התגעגעתי אליהם, ועכשיו אני שמחה שחזרנו ואנחנו שוב יכולים לשחק ביחד".

2. תובנות בנוגע לפעולת הנגיף

2.א. סכנת מוות

80 ילדים הזכירו את הסכנה שבנגיף. הילדים התייחסו לכך שהוא עלול לגרום למוות. למשל, עדי (נ', 5) הזכירה: "הקורונה יכולה לפגוע בחיים". משה (ז', 6) ציין מפורשות שמחלת הקורונה הורגת: "כי המחלה הורגת אנשים". אורי (ז', 6) ציין קשוי נשימה שעלולים להרוג: "קורונה זו מחלה מאוד מסוכנת בגלל שאם נדבקים ממנה אנחנו לא נושמים, ואנחנו יכולים להיות מתים".

2.ב. השפעה מובחנת גיל

55 ילדים הזכירו שמסוכנות הנגיף מובחנת לפי גיל. כמה מהילדים ציינו בפשטות שלאנשים זקנים מאוד נשקפת סכנה מהנגיף. גדי (ז', 5) ציין: "אם יש אחד שהוא בן 99 ונדבק אליו קורונה

אז הוא מת". מיטל (נ', 6) הזכירה פעמיים שהנגיף מסכן זקנים: "מי שזקן זקן והוא חולה קורונה, הוא יכול למות". כמה ילדים ציינו שילדים אינם נדבקים ואינם מתים, להבדיל מאנשים מבוגרים יותר. זיווה (נ', 6), למשל, אמרה: "כי אותנו זה לא יכול להדביק. קצת קשה לנו [...] את הילדים [...] כי קצת קשה לנו למות מזה כמו המבוגרים". אפרת (נ', 5) עשתה בדבריה קטגוריזציה והבחנה של ממש: "הילדים לא חולים כשהם נדבקים, והמבוגרים נדבקים והולכים לבית חולים".

2.ג. הדבקה

54 ילדים ציינו שהנגיף מדבק. הילדים הזכירו דרכי הדבקה, כפי שהם הבינו אותן. יאיר (ז', 5) הסביר שעייטוש עלול להיות מדבק: "ואם מישהו עושה אפצ'י אז הוא מדביק עוד אנשים". רביד (נ', 6) ציינה שהנגיף משתכפל וחיברה את המילים "מדביק" ו"נדבק" לאחת: "קורונה זה נגיף שמשכפל את עצמו ונדבק לאנשים". עוד, כמה ילדים ציינו שמגע בעצם שאדם אחר נגע בו עלול להפיץ את המחלה. לדוגמה, ניר (ז', 6): "את יכולה להידבק ממישהו אחר שנגע בזה, וזה מסוכן מאוד. זה לא בריא". ילדים אחרים קבעו שרוק ושהייה בקרבת אדם אחר הן דרכי הדבקה. מאיה (נ', 6): "וגיליתי איך מעבירים קורונה. מרוק [...] גם כשנוגעים אחד בשני או מתקרבים אחד לשני [...] צריך להתרחק כי אם מתקרבים הקורונה יכולה לעבור, כי אולי בזה שאתה נוגע יכול לעבור". היו ילדים שחשבו שהנגיף מדביק חיידקים בגופנו וכי החיידקים הם המדביקים אותנו במחלה בסופו של דבר. כך אמרה אדווה (נ', 5): "הקורונה מדביקה את החיידקים שלנו כמו הכינים. היא עוברת מכל אחד לכולם, ואז אפשר להידבק". כמה ילדים הזכירו את הקשר שבין קורונה, אהבה והדבקה. מרב (נ', 6), למשל, קבעה: "כי הקורונה עוברת שמתנשקים ומתחבקים", ואיילה (נ', 6) חשבה שאהבה בין אנשים עלולה לגרום להדבקה בנגיף: "זה מדביק אחד את השני שאוהבים". אבנר (ז', 6) חשב שגם השתתפות במפגש "זום" וירטואלי כרוך בסכנת הדבקה, "בגלל זה אסור לעשות זומים למי שיש קורונה".

3. עיבוד רגשות

תמות-המשנה שעלו בניתוח התוכן כללו שני סוגים של עיבוד רגשות: חרדת מוות (102) ודימויים של קורונה (73).

3.א. חרדת מוות

40 ילדים ציינו שהם מפחדים למות מהנגיף. היו ילדים שצינו שלמעשה כל אדם עלול למות מהנגיף, כולל הם עצמם. למשל, מרים (נ', 6) שיתפה בפחד שחשה: "שכולם ימותו כי הקורונה מדביקה אנשים והם יכולים למות כי זה מסוכן. אפילו ילדים". כמה ילדים פיתחו פחד למות בהקשר של הנגיף. נוגה (נ', 6), אמרה: "אני לא רוצה להידבק ולמות. לא יהיה לי כף. רק להיות בשמים, ולא יהיה לי כף רק להיות בשמים ולעוף כמו ציפור". גם אורטל (נ', 5) סיפרה לנו בהקשר זה עד כמה אינה רוצה למות:

האמת היא שאני די מתנגדת לקורונה. אני ממש מפחדת מקורונה [...] יש כאלה אפילו שמתים מהקורונה ואני לא רוצה למות מהקורונה [...] אני לא רוצה למות מהקורונה בגלל שאני לא אוהבת להיות קבורה מתחת לאדמה. יש חול בתוך העיניים וזה לא כל כך נעים. אני ממש לא רוצה שיהיה לי חול בעיניים. ממש אני מפחדת.

38 ילדים הזכירו פחד מהאפשרות שהוריהם ימותו והם ייוותרו יתומים בשל הנגיף. לדוגמה, אריאל (נ', 5) אמרה: "אני יפחד שאבא ואימא ימותו". עידו (ז', 6) דיבר ישירות על פחד מהאפשרות שהקורונה תגרום אסון אנושי, שילדים ייוותרו בלא מזון ובלא הוריהם: "כן. כי אני פוחד שאם כל העולם ימות מהקורונה אז מה שיישאר מזה, זה רק ילדים קטנים בלי אוכל והורים". 24 ילדים הזכירו פחד שהנגיף יפגע בסביבה. לדוגמה, אבי (ז', 6) ציין שהוא חש פחד מהסכנה הנשקפת לזקנים מהנגיף ובכלל זה לסבתו: "למבוגרים זה מסוכן כי הקורונה יכולה לגרום להם למות, ואני פוחד שזה יפגע בסבתא".

3.ב. דימויים של קורונה

98 מהילדים התייחסו לדימויים חיצוניים המאפיינים את מראה הנגיף. 56 ילדים הביעו דימוי של עיגול קוצני, הן במילים הן באופן חזותי. אייל (ז', 5), למשל, אמר שמדובר בנגיף קוצני: "קורונה שהיא חיידקים עם קוצים". תמר (נ', 6) תיארה נגיף עם קוצים המזריקים את המחלה: "היא נגיף עם הרבה קוצים דוקרניים שמזריקים לנו את המחלה". יאירה (נ', 6) תיארה את הנגיף פשוט כעיגול קוצני: "הוא עיגול עם הרבה-הרבה קוצים מסביב". 42 ילדים ראו בנגיף מפלצת. הראל (ז', 5): "כמו מפלצת עגולה עם מלא ידיים". איתנה (נ', 6) סיפרה על "כזו מפלצת מפחידה עם פה פעור". ואיתמר (ז', 6) תיאר מפלצת אלימה: "מין מפלצת שתוקפת את הגוף שלך".

מבט-על על הממצאים

לאחר שהחוקרות אספו את הנתונים, קודדו ומיפו אותם, וחילצו מהם תמות ראשיות ומובאות רלוונטיות, מבט-העל עליהם חשף ששלוש התמות שהוזכרו קודם לכן - תחושת הילדים שהמגפה ניתנת לניהול, המובנות שלה לאור תובנותיהם על הנגיף והמשמעותיות שחשו לנוכח האופנים שעידו את הרגשות שעורר בהם הנגיף - יכולות לאפיין את התגובות שהתעוררו בילדים. תחושות הילדים בנוגע ליכולת לנהל את המגפה הביעו את ההתמודדות בהיבט של היחסים הבין-אישיים; תחושת המובנות שביטאו המשיכה את התפיסה החוץ-אישית; והמשמעות שמצאו בה התבטאה בתהליך עיבוד הרגשות הפנימי שעברו.

דיון

מחקר זה בחן את תגובותיהם של ילדי גן לנגיף הקורונה. חשיבות המחקר טמונה בקשר הישיר שנוצר עם הילדים, קשר שאפשר לקבל ביטויים מהימנים של תגובותיהם למגפה לפי התפיסה הסלוטוגנית. הממצאים מלמדים שיחסי הילדים עם דמויות מסייעות, אלו אשר ליוו אותם ואלו שחסרו להם, השפיעו באופן מהותי על דרכי ההתמודדות הבין-אישיות שלהם ביצירת תפיסה של המגפה כניתנת לניהול עבורם. הממצאים חשפו גם שתובנות הילדים - תפיסותיהם החוץ-אישיות - בנוגע לסכנת המוות שבמגפה, השפעתה מובחנת הגיל והיותה מדבקת, נתנה להם תחושה של מובנות הנגיף. לבסוף, הממצאים משקפים שתהליך העיבוד הרגשי הפנימי שעברו הילדים בנוגע לחרדה הקשורה במוות והשימוש שעשו בעיבוד זה ליצירת דימוי חזותי של הנגיף החדירו בו משמעות עבורם, גם אם מעוררת חרדה. ממצא זה מעיד על כך שלא ניתן ליישם את המודל הסלוטוגני באופן מלא כמסביר התנהגות של חוסן אצל ילדי גן ברכיב עיבוד המשמעות של תחושת הקוהרנטיות.

התמות שעלו במחקר מוכרות בהקשר של תגובות של בני אדם לאירוע מעורר מתח מתמשך

(Cohen & Gadassi, 2009; Cohen & Serdtse, 2014). לפיכך, ממצאינו בנוגע לתגובות הילדים למגפה, בהקשר של תחושתם שהיא ניתנת לניהול ושל מובנותה, עולים בקנה אחד עם המחקר שעניינו הגישה הסלוטוגנית (Bauer et al., 2020; Mana & Sagy, 2020). עוד נמצא כי הגישה הסלוטוגנית היא כלי יעיל גם לניתוח תגובות של ילדים (Idan et al., 2017; 2022). אולם לגבי עיבוד המשמעותיות, הילדים התקשו לבנות את חוסנם וחרדת המוות הציפה אותם. אם כן, החידוש שבמחקר זה הוא שניתוח תוכן ראיונות עם ילדים חושף שהגישה הסלוטוגנית יעילה גם לחקר ילדי גן בהקשר של מגפת הקורונה ושרכיבי תחושת הקוהרנטיות נבנו אצל ילדי גן בתקופת הקורונה, למעט רכיבי המשמעותיות.

התמודדות בין-אישית באמצעות הסתמכות על דמויות מסייעות

ממצאי המחקר מלמדים שהורים מייצגים בעבור הילדים מקור עזרה וידע קבוע ויציב, ושהם מספקים להם עתודות של כוח להתאושש. תחושת הקוהרנטיות של הילדים (Antonovsky, 1987; Idan et al., 2017; 2022) התבטאה בהתייחסותם להורים, ובמידה פחותה אף לרופאים, כמי שאפשרו להם להתמודד עם המצב מעורר המתח והגדירו בעבורם את המציאות. בכך דמויות אלה נבדלו מדמויות מסייעות אחרות שהילדים הזכירו כדמויות שהם התגעגעו אליהן, סביהם וחבריהם. בדומה לכך, במחקר קודם ילדים דיווחו שקיבלו תמיכה רגשית מנוכחותם של מבוגרים, הורים או מטפלים אחרים, ומהטיפול שקיבלו מהם, כאשר אלה סיפקו להם מידע שנדרש להם (Paryente & Kalush, 2020).

ריבוי ההתייחסויות מצד הילדים לחסר שחשו בחבריהם לגן ולצורך לשחק עימם מצביע על מערכת הצומחת מתוך משחק משותף. מערכת משחק זו מסייעת לילדים, בעיקר לילדים צעירים שעדיין אינם לומדים בבית הספר, להתמודד עם תהליכים עמוקים, קבועים ורגעיים, של משבר וטראומה. לדוגמה, במחקר שעסק בהתמודדות של ילדים עם מתח מתמשך, למשל מתקפות טילים מתמשכות, ילדים דיווחו על שימוש יעיל בדמיון, בתנועה ובמשחק (Cohen & Gadassi, 2018; Paryente & Kalush, 2020). הילדים התגעגעו עמוקות לחבריהם, אך גם להזדמנות לשחק (Cohen & Gadassi, 2018). הגעגוע לחסר הוא לדעתנו חלק מהבניית חוסן ותחושת קוהרנטיות. שכן הילדים רואים בחברים ובסבים חלק בלתי נפרד מהווייתם, והגעגוע אל האובייקט שנתפס כקבוע וכחלק מחוסנם מצביע דווקא על חוסן ולא על חסרונם. עצם הגעגוע למשהו שהיה קיים בחייהם מעיד על קיומו בחייהם. יתרה מכך, הגעגוע אצל הילדים מלווה בתקווה לפגישות אשר יתחדשו לאחר הסגר, כמו למשל:

אני אבוא אלייך אחרי הקורונה, ואני אוכל אצלך ואישאר אצלך עד הערב ואוכל מרק עוף שאני כל הזמן אוהבת שאת מכינה לי אותו. אבל כשיסתיים הקורונה ויהיה לי זמן פנוי ולמשפחה שלי גם יהיה זמן פנוי אני גם אבוא אלייך וגם אפגוש את כל הבני דודים אצלך בבית יחד איתך.

במחקרים קודמים נמצא כי התקווה היא חלק מתהליך של בניית חוסן בהקשרים שונים בקרב ילדים (Irving et al., 2004; Snyder et al., 2002).

תפיסות חוץ-אישיות: גישות של ילדים כלפי מחלה מסכנת חיים

ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים על גישות של ילדים כלפי חולי ומחלות (Fegert et al., 2020; Horsch et al., 2020). הילדים שראינו קשרו בין הידבקות בנגיף הקורונה למגע גופני ישיר עם אדם אחר, למצב שאדם אחר מתעטש עליהם או למגע עם רוק של אדם אחר, זאת בהמשך לנטייתם של ילדים לקשור מחלות וחולי לסיבות חיצוניות (Williams & Binnie, 2002). נראה כי האשמה של גורמים חיצוניים מסייעת לילדים להתמודד בכך שהיא מאפשרת להם לחוש מידת-מה של שליטה בשאלה האם יידבקו בנגיף. כמו כן, יש להביא בחשבון את התפתחותם הקוגניטיבית של ילדים בטווח גיל זה. אין הם די בוגרים להבין את מורכבותן של מחלות, ואין הן בהכרח ברורות להם די הצורך (Hunter & Smith, 2008). זאת ועוד, ההסברים המורכבים שנתנו הילדים - נגיף הקורונה מכפיל את עצמו או הקורונה נדבקת לחיידק - הסברים שעניינם סיבות פנימיות שאינן בשליטת הילדים, אומצו לעולמם הממשי (Bray et al., 2021; Legare & Gelman, 2009; Zhu et al., 2009).

במחקר זה הילדים העלו את נושא המוות בשני הקשרים: ביצירת מובנות קוגניטיבית של המגפה באמצעות הגדרה של הנגיף כמסכן חיים; ובהקשר של העיבוד הרגשי שביצעו, באמצעות יצירת משמעות לנגיף מתוך המחשבות שהזינו את הפחד ממוות. בראש ובראשונה ביטאו הילדים פחד בנוגע לדמויות המלוות העיקריות בחייהם - הורים וסבים. פחד זה הוא תוצר טבעי של יצר ההישרדות של הילדים, והוא מבטא דאגה כנה בנוגע לשאלה מי ימשיך לטפל בהם בעודם תלויים במטפלים כמקור למילוי צורכיהם הרגשיים ולתמיכה פיזית בהם. לפיכך, הפחד שנגיף הקורונה יביא למותם של חברי המשפחה המשמעותיים והקרובים להם ביותר הוא פחד עז. מבוגרים מתמודדים עם מוות מדי יום ביומו באופן מודע ושאינו מודע (Yalom, 2008), ואילו ילדים עוסקים בשאלות הקשורות במוות כחלק מובנה מהתפתחותם (Longbottom & Slaughter, 2018; Panagiotaki et al., 2018; Slaughter & Lyons, 2003). עוצמתו של הפחד ממוות של המטפלים בהם, מחשבותיהם של הילדים על המוות משכו חלק גדול מתשומת ליבם. זאת ועוד, אשר לעיבוד הרגשי שעשו הילדים לחרדות הקשורות במוות שלהם, כדאי לזכור שלפי פיאז'ה (Piaget, 2003) תהליכי החשיבה של ילדים בשלב ההתפתחותי הקדם-אופרציונלי הם קונקרטיים. לילדים אין היכולת הרגשית להבין באופן מלא את המושג מוות כיוון שהם טרם פיתחו את היכולת הקוגניטיבית של "שימור" (Hunter) (conservation) (& Smith, 2008). ואכן, כאשר המשתתפים במחקר הזכירו מוות הם הדגימו הבנה חלקית של המושג. למשל, ילדה אחת הצהירה שהיא לא רצתה למות כיוון שאז היא תעוף בשמים כציפור, וילדה אחרת ציינה שהיא תחווה בקבר חוסר נעימות כשיכנס חול לעיניה.

עיבוד רגשות: דרך פנימית ליצירת משמעות

בני אדם מפתחים בדרך כלל תחושת קוהרנטיות בפשטות, כשהם מנהלים אורח חיים יציב וצפוי. ואולם תחושת הקוהרנטיות של הילדים שהשתתפו במחקר זה השתנתה באחת, כפי שהם הדגימו בתהליך עיבוד הרגשות שלהם כשביטאו פחדים ודימויים קשים, אולי בשל אי-היציבות שאפיינה את חייהם באותה עת. המשאבים הרגשיים ששימשו אותם בעבר ליצירת משמעות חיובית התחלפו בקושי לזהות משאבי כוח בהתמודדות עם המשבר הייחודי שיצרה המגפה. ממצא זה מתכתב עם ממצאים ממחקרי עבר בנוגע למצב הרגשי של ילדים בתקופת הסגר

בזמן מגפת הקורונה (Imran et al., 2020; Jiao et al., 2020), ועם ממצאים קודמים בנושא ילדים ותחושת קוהרנטיות (Idan et al., 2017; 2022). נראה כי רכיב המשמעותיות עורר חרדות, בייחוד מהמוות, ולא חיזק את החוסן של הילדים בהתמודדות עם מגפת הקורונה. ייתכן שניתן לאפיין את מגפת הקורונה כאירוע לחץ אקוטי, שבו הלחץ נמשך זמן מוגבל אך באינטנסיביות רבה. במצב זה למשאבי ההתמודדות של הפרט השפעה מוגבלת על התגובות הרגשיות (Sagy, 2002) בשל הפרת האיזון הפסיכולוגי שבו היה מצוי הפרט לפני כן. האירוע האקוטי מעמעם את יכולות ההתמודדות של הפרט. אי לכך עוצמת התגובות הרגשיות של הפרט במצב זה מושפעת בעיקר ממאפייני המצב עצמו, ומשאבי ההתמודדות האישיים והחוסן לא מתווכים באופן משמעותי ומספק את התגובות הרגשיות לאירוע (Sagy & Braun-Lewensohn, 2009).

מגבלות המחקר

עיקר המורכבות המתודולוגית במחקר זה נבעה מנטייתם של ילדים צעירים לעבור בין נושאים ובין מצבי רוח במהירות, בתכיפות ובאופן בלתי צפוי, בשל קשרים אסוציאטיביים שעולים בהם. לפיכך, אף שהמראיינים במחקר זה הוכשרו לראיונות מבעוד מועד והתאמנו לקראתם, לא אחת הם התקשו למקד את תשומת ליבם של הילדים בנושא. היבט מתודולוגי אחר הוא שהמדגם, שנוצר מבחירה בילדים בני חמש עד שש שנים שהתנדבו להשתתף במחקר ושהתאפיינו ביכולות שפתיות גבוהות, לא כלל ילדים המתאפיינים בביטחון עצמי נמוך יותר. אפשר שילדים כאלה, לו היו משתתפים במחקר, היו מספקים תובנות מעניינות אחרות. אם כן, המדגם שנוצר אינו משקף מהימנה את קבוצת גיל זו. זאת ועוד, שיח ישיר על רגשות עשוי להיות משימה מאתגרת בכל גיל, והדבר נכון עוד יותר עבור ילדים צעירים כל כך. בקושי אחרון נתקלו החוקרות בשלב המיפוי של ניתוח הנתונים; נמצאו כמה מקטעי תמלילים שהנושאים שעלו מהם לא התאימו התאמה מלאה לאף אחת מן התמות. כדי לפתור זאת נדרשו החוקרות לחזור ולבחון את הנתונים.

השלכות מחקריות ויישומיות של ממצאי המחקר

מומלץ לבצע מחקרי המשך כמותניים כדי להמשיך לבחון את ההשפעה של מאפיינים חברתיים-כלכליים - כמו מעמד חברתי-כלכלי, תמיכה משפחתית, חשיפה קודמת לחולי ומידת דתיות - על גישות הילדים לחולי. כמו כן, כיוון שמחקר זה מבוסס על נתונים איכותניים, מומלץ להשתמש בשאלונים כמותניים למדידת תחושת קוהרנטיות כדי לבחון את התמודדותם של ילדים עם המגפה. את הממצאים שיתקבלו אפשר יהיה להשוות לממצאי המחקר הנוכחי כדי לבחון האם יש הבדלים בדרכי ההתמודדות של הילדים, ובאיזה אופן מתבטאים הבדלים אלה בקרב מגוון קבוצות גיל. מחקר כזה עשוי לתרום למאמץ הבין-לאומי המתמשך לפתח חוסן בקרב בני אדם בכלל ובקרב ילדים צעירים בפרט. ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לשמש כדי לעצב תוכניות ברוח סלוטוגנית ותוכניות מסייעות אחרות עבור ילדים, עבור הוריהם ועבור אנשי חינוך, ובאמצעותן לחזק את תחושת הקוהרנטיות של הילדים. בין השאר, אפשר להציע במסגרתן תיווך מותאם, תחושה שיש מבוגרים נגישים ודרכים לנהל חרדות בתקופות של מגפה ובכלל.

מקורות

- וימר, מ' (2005). פיענוח ציורי ילדים: פחדים וחרדות. מנטור.
- וימר, מ' (2013). המדריך השלם לפענוח ציורי ילדים: ציורים כמצפן להבנת עולמם הרגשי של ילדים ומתבגרים. דפוס רוט.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. מכון מופת.
- Alter, O. P. M. (2021). Children during Coronavirus: Israeli preschool children's perspectives. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 3, 100032–100032. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2021.100032>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11–18.
- Barzilay, R., Moore, T. M., Greenberg, D. M., DiDomenico, G. E., Brown, L. A., White, L. K., & Gur, R. E. (2020). Resilience, COVID-19-related stress, anxiety and depression during the pandemic in a large population enriched for healthcare providers. *Translational Psychiatry*, 10(1), 1–8. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00982-4>
- Bauer, G. F., Roy, M., Bakibinga, P., Contu, P., Downe, S., Eriksson, M., & Vinje, H. F. (2020). Future directions for the concept of salutogenesis: A position article. *Health Promotion International*, 35(2), 187–195. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz057>
- Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34(1), 77–95.
- Bergin, A. D., Vallejos, E. P., Davies, E. B., Daley, D., Ford, T., Harold, G., & Morris, R. (2020). Preventive digital mental health interventions for children and young people: A review of the design and reporting of research. *NPJ Digital Medicine*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41746-020-00339-7>
- Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2014). Community resilience and sense of coherence as protective factors in explaining stress reactions: Comparing cities and rural communities during missiles attacks. *Commun. Ment. Health J.*, 50, 229–234. doi: 10.1007/s10597-013-9623-5
- Braun-Lewensohn, O., Sagy, S. & Roth G. (2010). Adolescents under missile attacks: Sense of coherence as a mediator between exposure and stress related reactions. *Journal of Adolescence*, 34(1), 195–197. doi 10.1016/j.adolescence.2010.01.006

- Bray, L., Carter, B., Blake, L., Saron, H., Kirton, J. A., Robichaud, F., Avila, M., Ford, K., Nafria, B., Forsner, M., Nilsson, S., Chelkowski, A., Middleton, A., Rullander, A. C., Mattsson, J., & Protheroe, J. (2021). "People play it down and tell me it can't kill people, but I know people are dying each day": Children's health literacy relating to a global pandemic (COVID-19); an international cross sectional study. *PLoS One* 16(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246405>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brown, S. M., Doomb, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 110(2). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>
- Campos, M. M., & Vieira, L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 290–305. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872671>
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Cohen, E., & Gadassi, R. (2009). Posttraumatic stress disorder in young children exposed to terrorism: Validation of the alternative diagnostic criteria. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 2, 229–241. <https://doi.org/10.1080/19361520903317295>
- Cohen, E., & Gadassi, R. (2018). The function of play for coping and therapy with children exposed to disasters and political violence. *Current Psychiatry Reports*, 20(5), 31. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0895-x>
- Cohen, A., Serdtse, Y. (2014). Treating posttraumatic distress among children: What can we learn from the journals of Israeli therapists? <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3202>.
- Dell Clark, C. (2011). *In A younger voice: Doing child-centered qualitative research*. Oxford University Press.
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>

- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553–565. <https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- Fu, W., Wang, C., Zou, L., Guo, Y., Lu, Z., Yan, S., & Mao, J. (2020). Psychological health, sleep quality, and coping styles to stress facing the COVID-19 in Wuhan, China. *Translational Psychiatry*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00913-3>
- Hart, K. E., Wilson, T. L., & Hittner, J. B. (2006). A psychosocial resilience model to account for medical well-being in relation to sense of coherence. *J. Health Psychol.* 11, 857–862. Doi: 10.1177/1359105306069082
- Horsch, A., Lalor, J., & Downe, S. (2020). Moral and mental health challenges faced by maternity staff during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S141–S142. <https://doi.org/10.1037/tra0000629>
- Howell, K. H., Graham-Bermann, S.A., Czyz, E. & Lilly, M. (2010). Assessing resilience in preschool children exposed to intimate partner violence. *Violence and Victims*, 25(2), 150-164.
- Hunter, S. B., & Smith, D. E. (2008). Predictors of children's understandings of death: Age, cognitive ability, death experience and maternal communicative competence. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 57(2), 143–162.
- Idan, O., Braun-Lewensohn, O., Lindström, B., & Margalit, M. (2017). Salutogenesis: Sense of coherence in childhood and in families. In M. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 107–121). Springer.
- Idan, O., Braun-Lewensohn, O., Lindström, B., & Margalit, M. (2022). Salutogenesis: Sense of coherence in childhood and in families. In M. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of salutogenesis*. Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-04600-6
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.covid19-s4.2759>
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P., et al. (2004). The relationship between hope and outcomes at the pretreatment, beginning, and the later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14, 419–443.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatric Pharmacology*, 17(3), 230–233. <https://doi.org/10.15690/pf.v17i3.2127>

- Kroninger-Jungaberle, H., & Grevenstein, D. (2013). Development of salutogenetic factors in mental health – Antonovsky's sense of coherence and Bandura's self-efficacy related to Derogatis' symptom check list (SCL-90-R). *Health Qual. Life Outcomes*, 11. Doi: 10.1186/1477-7525-11-80
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141–169.
- Legare, C. H., & Gelman, S. A. (2009). South African children's understanding of AIDS and flu: Investigating conceptual understanding of cause, treatment, and prevention. *Journal of Cognition and Culture*, 9, 333–346. <https://doi.org/10.1163/156770909X12518536414457>
- Longbottom, S., & Slaughter, V. (2018). Sources of children's knowledge about death and dying. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373, 1754–1770. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0267>
- Mana, A., & Sagy, S. (2020). Brief report: Can political orientation explain mental health in the time of a global pandemic? Voting patterns, personal and national coping resources, and mental health during the Coronavirus crisis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 39(3), 165–171. <https://doi.org/10.1521/jscp.2020.39.3.165>
- Mantovani, S., Bove, C., Ferri, P., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., & Picca, M. (2021). Children 'under lockdown': Voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency: Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872673>
- Miljevic-Ridicki, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children – The perspectives of teachers, parents and children. *International Journal of Emotional Education* 9, 31–43.
- Mochida, S., Sanada, M., Shao, Q., Lee, J., Takaoka, J., Ando S., & Sakakihara, Y. (2021). Factors modifying children's stress during the COVID-19 pandemic in Japan. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872669>
- Munastiwi, E., & Puryono, S. (2021). Unprepared management decreases education performance in kindergartens during Covid-19 pandemic. *Heliyon*, 7(5), 88–99. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07138>
- Nadan, Y., Roer-Strier, D. (2020). A context-informed perspective of child risk and protection: Deconstructing myths in the risk discourse. *Journal of Family Theory & Review*, 12(4), 464–477. <http://dx.doi.org/10.1111/jftr.12393>
- Obbarius, N., Fischer, F., Liegl, G., Obbarius, A., & Rose, M. (2021). A modified version of the transactional stress concept according to Lazarus and Folkman was confirmed in a psychosomatic inpatient sample. *Frontiers in psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.584333>

- Panagiotaki, G., Hopkins, M., Nobes, G., Ward, E., & Griffiths, D. (2018). Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal of Experimental Child Psychology, 166*, 96–115. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014>
- Park, C. L. (1998). Stress-related growth and thriving through coping: The roles of personality and cognitive processes. *Journal of Social Issues, 54*, 267–277.
- Paryente, B., & Kalush, M. G. (2020). The subjective experiences and reactions of kindergarten children during and after a period of continuous missile attacks. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 13*(4), 481–492.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive development in children –Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 40*, 8–18.
- Sagy, S. (2002). Moderating factors explaining stress reactions: Comparing chronic-without-acute-stress and chronic-with-acute-stress situations. *The Journal of Psychology, 136* (4), 407–419.
- Sagy, S. (2015). Coping, conflict and culture: The salutogenic approach in the study of resiliency. In D. Ajdukovic, S. Kimhi, & M. Lahad (Eds.), *Resiliency: Enhancing coping with crisis and terrorism* (pp. 76–88). IOS Press.
- Sagy, S., & Braun-Lewensohn, O. (2009). Adolescents under rocket fire: When are coping resources significant in reducing emotional distress? *Global Health Promotion, 16*, 5–15.
- Shkedi, A. (2010). *Multiple case narratives: A qualitative approach to studying multiple populations*. John Benjamins.
- Slaughter, V., & Lyons, M. (2003). Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology, 46*(1), 1–30.
- Smith, A. B. (2011). Respecting children's right and agency: Theoretical insights into ethical research procedures. In Deborah Harcourt, Bob Perry, & Tim Waller (Eds.), *Researching Young Children's Perspectives*. (33–48). Taylor Francis. doi:10.4324/9780203830437-9
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, K. L., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling, 5*(5), 298–307.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Prep, 7*, 105–111. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>

- Strauss A. L., & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & society*, 35(3), 341–365.
- Volanen, S. M., Suominen, S., Lahelma, E., Koskenvuo, M., & Silventoinen, K. (2007). Negative life events and stability of sense of coherence: A five-year follow-up study of Finnish women and men. *Scandinavian journal of psychology*, 48(5), 433–441.
- Williams, J. M., & Binnie, L. M. (2002). Children's concepts of illness: An intervention to improve knowledge. *British Journal of Health Psychology*, 7(2), 129–147.
- World Health Organization. (March 18, 2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. World Health Organization.
- Yalom, I. D. (2008). Staring at the sun: Overcoming the terror of death. *The Humanistic Psychologist*, 36(3–4), 283–297. <https://doi.org/10.1080/08873260802350006>
- Zhu, L., Liu, G., & Tardif, T. (2009) Chinese children's explanations for illness. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 516–519. <https://doi.org/10.1177%2F0165025409343748>

"חלמתי להיות עוגן עבור ילד אחד": חוויות הורי האומנה והתמודדותם בבית ועם המסגרת החינוכית

סאוסן עואד-תאברי

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה בחינת חוויותיהם האישיות של הורי אומנה בעקבות קבלת ילד אומנה לביתם והשתלבותו במשפחה, והתמודדותם עם המסגרת החינוכית שבה הוא לומד. המחקר נערך בגישה איכותנית, בזרם הפנומנולוגי. במחקר השתתפו 15 הורי אומנה, המגדלים ילדי אומנה בני 6-11, שלומדים בבתי ספר יסודיים. איסוף הנתונים נעשה על ידי שימוש בריאיון עומק מובנה למחצה. הראיונות תומללו ונערך ניתוח תוכן תמטי.

במסגרת ניתוח הממצאים זוהו שלוש תמות מרכזיות: (1) "חלמתי להיות עוגן עבור ילד אחד": הורי האומנה תיארו את תפיסת תפקיד האומנה, ציפיות ודרישות התפקיד בשלבים שונים בתהליך האומנה. (2) "כל יום הציף אתגרים חדשים": הורי האומנה תיארו את המורכבות, האתגרים והקשיים בהתמודדותם עם גידול ילדי אומנה. (3) "הרגשתי שקופה בעיני המערכת": הורי האומנה תיארו את ההתמודדות עם המסגרת החינוכית, טיב הקשר עם הצוות החינוכי במסגרת שבה לומד ילד האומנה, וכן את השתלבותו מבחינה לימודית וחברתית.

מהמחקר עולה כי הורי האומנה מתמודדים עם אתגרים רבים והם זקוקים לליווי מקצועי, הכולל ידע, הכשרה ותמיכה רגשית. ממצאי המחקר מראים כי קיים צורך בתמיכה רב מערכתית ובשילוב הגורמים המקצועיים המלווים את תהליך האומנה. נמצא כי תמיכה חברתית, מעשית ורגשית במשפחות אומנה חשובה ביותר לגיוס ולשימור הורים אומנים. כמו כן, הקשר עם אנשי הצוות החינוכי בבית הספר שבו לומד ילד האומנה משמעותי מאוד עבורם ועבור ילד האומנה. מומלץ כי הצוות החינוכי יהיה בקשר רציף עם ההורים לצורך שילוב מיטבי של ילדי האומנה בבית הספר. שיתוף פעולה בין הצוות ובין ההורים עשוי להוביל לכדי שיפור בהישגים הלימודיים של ילדי האומנה וליצירת רווחה נפשית בקרבם ובקרב הורי האומנה.

מילות מפתח: **אומנה, השמה חוץ ביתית, הורים, בתי ספר, מורים, צוות חינוכי**

מבוא

שירותי האומנה בישראל נועדו לתת מענה לצורכיהם של ילדים ובני נוער עד גיל 18, אשר אינם יכולים להמשיך לגדול בבית הוריהם על רקע תפקוד הורי לקוי. השמת הילד באומנה מוגדרת לתקופה זמנית, עד אשר המשפחה הביולוגית משתקמת והילד יכול לחזור לחיות עמו. במרבית המקרים הילד אינו חוזר לחיק משפחתו הביולוגית ונשאר לחיות עם משפחת האומנה עד גיל 18 (סבו-לאל ואחרים, 2014). לטיפול שמעניקות משפחות האומנה לילד ולטיב הקשר שנוצר יש השפעה על רווחתו ועתידו של הילד (שורק ואחרים, 2014).

נמצא כי הסיבות המובילות הורים לבחור בתהליך אומנה כוללות זולתנות (אלטראויזם), רצון בילדים, ותועלת לילדים הביולוגיים (Friedman, 2019). סיבות לפרישה מהשירות הינן מחסור בתמיכה, והיעדר אמון וקשיים במערכת היחסים עם עובדי שירותי האומנה (Shklariski, 2019). הורי אומנה מבטאים רמות מחויבות שונות לגבי מערכת היחסים עם ילדי האומנה (Dozier et al., 2013). מתוקף תפקידם המורכב של הורי האומנה חייבת הכשרתם להיות רחבה דיה

כדי לסייע להם לפתח מיומנויות הכוללות טיפול ישיר בילד האומנה והתמודדות עם האתגרים שבעבודתם, תוך הסתייעות במערכות הטיפול באומנה (Cooley et al., 2017). במחקר הנוכחי נבחנו חוויותיהם של הורי אומנה בעקבות קבלת ילד אומנה לביתם והשתלבותו במשפחה, והתמודדותם עם המסגרת החינוכית שבה לומד ילד האומנה. בחינת תפיסת תפקידם של הורי האומנה חשובה להצלחת תהליך קליטת ילד האומנה ולהשתלבותו במעגל החיים. הבנת חוויות ההורים האומנים ומעורבותם בהיבטי חייו השונים של ילד האומנה מיטיבה עם השתלבותו במשפחת האומנה. למעורבות הורה האומנה במסגרת החינוכית שבה לומד ילד האומנה השפעה רבה על השתלבות זו.

משפחת אומנה: הגדרה ומאפיינים

אמנת האו"ם לזכויות הילד קובעת כי לכל ילד הזכות לחיות עם הוריו או להישאר איתם בקשר, אלא אם כן הדבר פוגע בהתפתחותו. בנוסף, נקבע כי לכל ילד זכות לגדול בסביבה תומכת מגינה ואכפתית, המאפשרת לו לממש את מלוא הפוטנציאל שלו. התפתחות תקינה של ילדים נפגמת לעיתים על ידי גורמים המאיימים על ההתפתחות או בשל נסיבות משפחתיות שליליות. כאשר לא ניתן לטפל ביעילות במצבים מסוכנים אלו על ידי תמיכה מתאימה, לרוב נשקלת האסטרטגיה של שיבוץ הילד מחוץ לביתו לתיקון הסיכונים ההתפתחותיים (Leloux-Opmeer et al., 2016). בהקשר של שירותי האומנה בישראל, חשוב לציין כי הגישה לטיפול חוץ-ביתי בילדים התפתחה עם השנים. מבחינה היסטורית הייתה העדפה לפנימיות (ליבוץ ולב שדה, 2016) כאמצעי הטיפול העיקרי בילדים נזקקים. עם זאת, החברה הישראלית עוברת שינוי, ו'לומדת' בהדרגה להפעיל את שירותי האומנה כפתרון ראשוני למתן סביבה בטוחה ומטפחת לילדים אלו. שירותי האומנה בישראל הם חלק חשוב במערך השירותים החוץ-ביתיים של משרד הרווחה והשירותים החברתיים. האומנה אמורה להוות סידור זמני והיא נמשכת עד אשר נמצא לילדים בית קבוע (חזרה אל משפחתם או אימוץ) או עד הגיעם לגיל 18. עבור ילדים בגיל הרך משפחת אומנה היא הסידור החוץ ביתי העיקרי והמועדף (סבו-לאל ואחרים, 2014). ענף האומנה בישראל הופרט חלקית בתחילת שנות ה-2000. בעקבות הפרטה מלוות משפחות האומנה על ידי ארגונים הפועלים ברחבי הארץ (כגון: אור שלום, מטב, מכון סאמיט, א.ד.ג.מ וארגון שח"ר). ארגונים אלו אחראיים על גיוס משפחות האומנה, הכנתן לקליטת הילד וליווי במהלך שהותו במשפחה, בפקוח ובמימון משרד הרווחה (שורק ואחרים, 2014). חוק האומנה הוסדר בישראל בשנת 2016 ומטרתו לעגן את זכויותיהם של ילדים בבתי אומנה ואת חובת המדינה להבטיח את טובתם, בלי לגרוע מאחריות הוריהם. החוק מסדיר נושאים שונים בתחום האומנה, כגון: זכויות הילד באומנה, תהליך קבלת רישיון אומנה, תהליך שילוב הילד באומנה, מעקב ופקוח, מעמדו של ההורה הביולוגי ומעמדם של הורי האומנה (נבו, 2016).

ילדים המופנים למשפחות האומנה

ילדי אומנה עלולים לחוות אירועים טראומטיים המשפיעים על יציבותם הנפשית, ובהם: התעללות והזנחה, מוות של אדם אהוב, חשיפה לאלימות במשפחה או לאלימות קהילתית (Dorsey et al., 2014). במחקר אורך שנערך בקרב בני נוער שהתגורר בבתי אומנה נמצא כי שיעור החשיפה לטראומה הינו יותר מ-82%, עם שכיחות גבוהה של פוסט טראומה (Salazar

(et al., 2013). ילדי אומנה רבים חווים מערכות יחסים לא יציבות עם הוריהם הביולוגיים, כגון הזנחה או היעדרות הורית (Martinez, 2020). ילדים רבים חווים מצוקה פסיכולוגית הקשורה לקונפליקט נאמנות אשר מאופיינת בבעיות התנהגות הנובעות מחוסר יכולת ליישב רגשות של נאמנות, אמון וחיבה כלפי ההורים הביולוגיים ובה בעת כלפי הורי האומנה (Baker & Mehta et al., 2013; Brassard, 2013; Leathers, 2003). נמצא כי חווית קונפליקט נאמנות של ילדי אומנה קשורה לרמות גבוהות של חרדה ותחושות של חוסר אמון וכעס, המתבטאות לרוב כבעיות התנהגותיות (Leathers, 2002). בנוסף, בריק והרננדז (Berrick & Hernandez, 2016) דיווחו כי ילדים המופרדים מהוריהם הביולוגיים חווים באופן קבוע טראומה רגשית, בין שחוו התעללות מצד הוריהם ובין שלא. נושאים רגשיים והתנהגותיים הנובעים מטראומה, מהתעללות או מהזנחה בסביבה הביתית גורמים לתוצאות חינוכיות לקויות בקרב ילדי אומנה (Batsche et al., 2014). כמו כן, חשיפה לטראומה ולחץ כרוני עשויים להשפיע מאוד על צמיחתם החברתית, הרגשית, הקוגניטיבית והאקדמית של הילדים (Al Odhayani et al., 2013). במחקר שנערך בקרב ילדי אומנה נמצא כי עד 80% היו בעלי בעיות פסיכולוגיות (Stoner et al., 2015), ונמצאו בקרבם שיעורים גבוהים של חרדה, דיכאון והפרעת דחק פוסט טראומטית. עוד נמצא כי הסיבות הנפוצות ביותר לטיפול פסיכולוגי היו בעיות משפחתיות, דיכאון, חרדה, בעיות התנהגות וטראומה (Lehmann et al., 2013; Salazar et al., 2013). מלבד מכשולים רגשיים וחברתיים שונים, ילדי אומנה נמצאים בסיכון גבוה יותר לנשירה מבית הספר, לשימוש בחומרים ממכרים ולבעיות בריאותיות, בהשוואה לילדים שאינם באומנה (Villagrana et al., 2018).

התמודדותם של הורי אומנה עם ילדי האומנה

משפחה המעוניינת להצטרף לשירותי האומנה נדרשת לעמוד בקריטריונים מחייבים: גיל ההורה לא יעלה על 55; פער הגיל בין ההורים האומנים לבין ילד בגיל הרך מוגבל ל-43 שנה, על מנת לאפשר אימוץ בעתיד אם הילד לא יוכל לשוב להוריו הביולוגיים; בריאות תקינה של שני בני הזוג; היעדר רישום פלילי; קשרים זוגיים ומשפחתיים יציבים; יציבות כלכלית; ויכולת הכלה של ילדים בסיכון. משפחת אומנה המצטרפת לשירות מלווה על ידי מנחת אומנה - עובדת סוציאלית מטעם הארגון המפעיל, אשר מפקחת על איכות הטיפול הניתן לילד במטרה להעניק לו סביבה בטוחה ויציבה (שורק ואחרים, 2014).

ההחלטה להפוך להורי אומנה עשויה לשנות את התא המשפחתי ולהשפיע על הילדים הביולוגיים של הורי האומנה. שינוי זה עלול לשבש את שיווי המשקל בתוך התא המשפחתי, ולגרום להתאמות ביחסים ובתפקידים בתוכו (Minuchin, 1974). ילדים ביולוגיים של הורי אומנים עשויים לחוות התאמות רגשיות ולהפגין חוסן ואמפתיה כשהם חולקים את האהבה והמשאבים של הוריהם משפחתם. עם זאת, הם עשויים גם להתמודד עם אתגרים הקשורים לשגרה שונה, חלוקת תשומת לב ואינטראקציות עם הוריהם (Kaplan, 1988; Stoneman & Dallos, 2019). המניעים של משפחות לגדל ילד אומנה עשויים להיות היותם קרובי משפחתו של הילד, היותם חסרי ילדים, קיומו של "קן ריק", וצורך בעזרה כלכלית (Friedman, 2019). חלק מהסיבות לפרישה מהשירות היו היעדר תמיכה, היעדר אמון והיעדר מערכת יחסים כנה עם עובדי שירותי האומנה (Shklarski, 2019).

הורי אומנה מקבלים הכשרה בסיסית, שמטרתה לספק ידע כישורים ותמיכה, הנדרשים לפיתוח מערכת יחסי הורה-ילד חיובית, אך אין בידה לספק מענה לקשת רחבה של בעיות רגשיות והתנהגותיות שהורי האומנה עשויים להתמודד איתם (Adkins et al., 2018; Kaasbøll et al., 2019). תיאוריית ההתקשרות, כפי שנוסחה על ידי בולבי (Bowlby, 1982) וחוקרים כמו ברת'רטון ומיין ואחרים (Bretherton, 1999; Main et al., 1985), ממלאת תפקיד מרכזי בהבנת החוויות של ילדי אומנה שסבלו מהתעללות והזנחה בתוך יחסי התקשרות. לפי תיאוריה זו, לחוויות מוקדמות של התעללות והזנחה עלולות להיות השפעות מתמשכות על יכולתו של ילד ליצור התקשרויות בטוחות עם המטפלים ולהשפיע על הסתגלותם הפסיכולוגית (Joseph et al., 2014). רוב הורי האומנה מתמודדים עם סוגיות וקונפליקטים הקשורים בילד ובמערכת האומנה בתדירות גבוהה (Octoman & McLean, 2014). המורכבות עשויה לנבוע מהיעדר משאבים או תמיכה בהורים שחווים חוויות מאתגרות (Cooley et al., 2017). בנוסף, להורי האומנה חסר מידע בשל חיסיון הנועד לשמור על הילד (Dorsey et al., 2014). הבנת הנסיבות הייחודיות שבגינן נכנס הילד לאומנה עשויות להועיל להורי האומנה בעת התמודדות עם סוגיות התנהגותיות, רגשיות וחברתיות. לעיתים ההורים חשים כי אינם חלק מהצוות, והם לא מעורבים בתהליכי קבלת ההחלטות (Khoo & Skoog, 2013; Leathers et al., 2019). הם מדווחים על רצון להיות מעורבים בתהליכים המתרחשים אצל הילד ולשתף פעולה עם אנשי מקצוע ברווחה. צורך זה עונה על רצון ההורה להיות מוכר כאדם משמעותי בחיי הילד (Cooley et al., 2017).

הורי אומנה וסוכני בית ספר צריכים לשתף פעולה באופן עקבי על מנת לסייע לילדי האומנה במילוי משימות לימודיות, חברתיות ורגשיות (Stapleton & Chen, 2020). במחקר שנערך לאחרונה בקרב מורים, הורים וילדי אומנה, ההורים דיווחו כי המורים אינם מתייחסים ברצינות להצעותיהם או לנקודת המבט שלהם, וכי הם חשים שגורמים בבית הספר לא מתייחסים אליהם בכבוד שזוכים לו הורים ביולוגיים (Moyer & Goldberg, 2020). תחושה זאת עומדת בניגוד לצורך של ההורה בהכרה כאדם משמעותי עבור הילד (Cooley et al., 2017). עוד דווח במחקר כי הורים שיתפו בתחושה כי לעיתים קרובות למורים יש ציפיות נמוכות מתלמידי האומנה בהשוואה לתלמידים אחרים בני גילם, ואילו ההורים הביעו את רצונם כי הילדים יזכו ליחס שווה (Moyer & Goldberg, 2020).

לסיכום, תפקידם של הורי אומנה הוא מאתגר ומורכב, מאחר שבנוסף להתנהלותם מול גורמי רווחה והתמודדותם עם משפחתו הביולוגית של הילד עליהם להתמודד עם ילד שבעברו טראומה, התעללות או הזנחה (Kaasbøll et al., 2019). תפקיד זה חשוב לשיפור רווחתם של הילדים הנמצאים בטיפולם. להכשרה ולליווי הורי האומנה, הכוללים פיתוח כישורים שונים וסיוע בהתמודדות עם דילמות הקשורות בגידול ילד אומנה, חשיבות רבה להצלחת האומנה (Cooley et al., 2017). משפחות אומנה שמקבלות הכשרה מתאימה וזוכות לתמיכה יעילה יכולות לפעול בהצלחה וליצור סביבה בטוחה עבור ילדים ומתבגרים (Dozier et al., 2013), ולהוות סידור חוץ ביתי מייטיב עבור ילדים ברצף הסיכון המוצאים מביתם. כמו כן, לקשר עם בית הספר יש השפעה על השתלבות הילד והצלחתו בלימודים (שויער וגור-יעיש, 2014). ככל שמתקיימים יחסי שותפות טובים יותר בין הגורמים המטפלים בילד האומנה (הורה-מורה-גורם מטפל) כך מגבירה מערכת התמיכה את הצלחתו של הילד בכל היבטי החיים (עמיאל ושוורק, 2014). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את חוויותיהם של הורי אומנה בעקבות קבלת ילד אומנה

לביתם והשתלבותו במשפחה, ואת התמודדותם עם המסגרת החינוכית שבה לומד ילד האומנה. הבנת האופן שבו תופסים הורי האומנה את תפקידם ואת חוויותיהם בתהליך האומנה תאפשר להבין את צורכיהם ולתת מענה מיטבי לתמיכה בילד האומנה ובהשתלבותו במשפחתם.

שאלת המחקר

מהן החוויות של הורים המגדלים ילדי אומנה?

שאלות משנה

1. כיצד מתמודדים הורי האומנה עם כניסת ילד אומנה לביתם?
2. כיצד הם תופסים את מקומם בהתמודדות מול המסגרת החינוכית שבה הילד לומד?
3. מהן ציפיות הורי האומנה מהמסגרת החינוכית?

שיטה

סוג המחקר

המחקר נערך בשיטה האיכותנית ומתבסס על הזרם הפנומנולוגי. מטרתו של המחקר האיכותני היא לגלות את האופן שבו אנשים שונים חווים את המציאות ומפרשים אותה. גישה זו מאפשרת הבנה מעמיקה של תופעה נחקרת באמצעות המשמעות שמשותפת המחקר מעניקים לה. השיטה האיכותנית מתאימה למחקר זה כיוון שהיא מאפשרת לאסוף מידע על התופעה מהאופן שבו אנשים חווים אותה ומבינים אותה (Brinkman, 2015). שיטת מחקר זו מאפשרת להתוודע לעולמם של הורים אשר משמשים כהורי אומנה, לבחון לעומק כיצד הם חווים את תהליך האומנה ואת מערכת היחסים שלהם עם הצוות החינוכי בבית הספר שבו ילדי האומנה לומדים. כפועל יוצא בוחנת השיטה כיצד הם מגיבים לאירועים שונים ולאתגרים הניצבים לפניהם בתהליך האומנה.

משתתפי המחקר

מדגם המחקר מתבסס על דגימה מכוונת (purposeful sampling). מטרתה של שיטת דגימה זו היא ליצור מדגם מגוון בכדי להדגים את השונות הקיימת באוכלוסיית המחקר וכך להציג תמונה מקיפה של הנושא הנחקר (Creswell & Poth, 2018). במדגם מכוון נבחרים המשתתפים על-פי קריטריונים קבועים מראש. במחקר זה משתתפי המחקר הם הורים אשר החליטו להשתתף בתהליך אומנה. לצורך המחקר נבחרו 15 הורי אומנה בטווח הגיל 42-64, המגדלים בביתם ילד אומנה אחד בטווח הגיל 6-11, הלומד בבית ספר יסודי.

כלי המחקר

איסוף הנתונים נערך באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים (Vagle, 2018). הראיונות התבססו על מדריך ראיון כתוב, אשר נסמך על הספרות המחקרית בתחום. מטרת הראיון הייתה להבין כיצד הורי אומנה חווים את תהליך האומנה ואת מערכת היחסים שלהם עם הצוות החינוכי בבתי הספר שמלווה את ילדי האומנה. בראיון חצי מובנה נשאלות שאלות המאורגנות לפי נושאים מוגדרים שקיים ביניהם קשר רעיוני ברור. יתרונותיו של השימוש בראיונות עומק חצי מובנים הם הגמישות שמאפשר כלי זה והיכולת לשאול שאלות ספונטניות, העולות בזמן הראיון. דוגמאות לשאלות שנשאלו הן: איך אתה מגדיר את תפקיד האומנה? מה מסייע לך להתמודד עם גידול ילד האומנה? כיצד לדעתך ניתן לסייע לילד האומנה במסגרת בית הספר?

הליך המחקר

גיוס המשתתפים נעשה בעזרת מנחת אומנה, עובדת סוציאלית בהכשרתה, המלווה משפחות אומנה באזור הצפון, וכן על ידי איתור משתתפים בקבוצת פייסבוק של הורי אומנה. הקשר הראשוני עם משתתפי המחקר נוצר בשיחת טלפון ולאחריה נקבע מועד למפגש מקוון במקום ובזמן המתאימים למשתתפי המחקר. בתחילת הריאיון הוסבר למשתתפי המחקר מהי מטרתו של המחקר וכיצד יתקיים הריאיון. המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת והובהר להם כי הם רשאים להפסיק את המחקר בכל עת. לאחר מכן התבקשו המשתתפים למלא שאלון פרטים סוציו-דמוגרפיים. כל ריאיון נמשך כשעה. דברי המשתתפים הוקלטו ולאחר מכן תומללו.

ניתוח הנתונים

תמלול הריאיונות נערך באמצעות ניתוח תוכן. בבסיס סוג ניתוח זה עומדת ההנחה כי ניתן להסיק מסקנות לגבי תופעה מניתוח ריאיונות של אנשים שעברו חוויה דומה. ניתוח הריאיונות נערך בשלבים: תחילה נקרא כל ריאיון במלואו, לאחר מכן זוהו בו יחידות בעלות משמעות וסומנו התמות העיקריות בהן, ולבסוף קובצו התמות לכדי רשימה (Creswell & Poth, 2018).

ממצאים

במסגרת ניתוח הריאיונות התגבשו שלוש תמות מרכזיות, אשר מתייחסות לחוויותיהם של הורי האומנה. התמה הראשונה אשר זוהתה בריאיונות - "חלמתי להיות עוגן עבור ילד אחד": תפיסת התפקיד בקרב הורי האומנה. התמה נוגעת לתפיסת תפקיד האומנה, ציפיותיהם של ההורים ודרישות התפקיד בשלבים שונים בתהליך האומנה, טרם הכניסה לתפקיד ואילך. התמה השנייה - "כל יום הציף אתגרים חדשים": מורכבות ואתגרים בתפקיד הורי אומנה. תמה זו עוסקת בקשיים ובהתמודדויות של הורי האומנה במסגרת גידול ילדי אומנה, וכוללת בין היתר התייחסות לתחושות, קונפליקטים, חששות וחרדות, הצפים בתהליך המורכב של האומנה. התמה השלישית - "הרגשתי שקופה בעיני המערכת": התמודדות עם המסגרת החינוכית. התמה בוחנת את טיב הקשר בין הורי האומנה לבין הגורמים השונים בבית הספר שבו לומדים ילדי האומנה. התמה מתייחסת להשתלבות ילדי האומנה מבחינה לימודית וחברתית.

תמה 1: "חלמתי להיות עוגן עבור ילד אחד": תפיסת התפקיד בקרב הורי האומנה

הורי האומנה תיארו כי טרם כניסתם לתהליך האומנה עלו בקרבם ציפיות ורצון עז להעניק ולתרום לאחר. בנוסף הרבו הורי האומנה להשתמש במילים כגון: הצלה, חלום ואידיאל, כדרך לתאר את ציפיותיהם טרם כניסתם לתהליך. הורי האומנה תיארו סיבות שונות ובהן אירועי עבר, אשר הובילו אותם להיכנס לתהליך האומנה:

תמיד היה [לי] רצון לעזור ולהציל ילדים. אחי הקטן גדל בפנימייה והיה לי מאוד קשה עם זה כנערה מתבגרת, לדעת שאחי לא יכול לחיות בבית בגלל כל מיני שיקולים. מעבר לזה, עברתי כמה שנים טיפולי פוריות, כשראיתי שזה לא מצליח התחלנו לחשוב על אומנה. זה אחד הדברים הכי משמעותיים שעשיתי בחיי (אם אומנה, 64).

לצד הציפיות והרצון לתרום, הורי האומנה העלו התלבטויות ושיקולים אשר ליוו אותם בקבלת ההחלטה לשמש כמשפחת אומנה. בין השיקולים ניתן לזהות כי הורי האומנה ייחסו חשיבות להשלכות האפשריות של הכנסת ילד אומנה על חיי ילדיהם הביולוגיים. לעיתים אף היה לילדים הביולוגיים תפקיד מרכזי בעידוד ההורים ובקבלת ההחלטה הסופית. נראה כי הורי האומנה השקיעו מחשבה מעמיקה בבחירה לצרף ילדי אומנה למשפחתם: "אני גדלתי בבית שהיה משפחת אומנה. חיכיתי שהילדים שלי יהיו מספיק גדולים כי חשבתי בתור אחת שגדלה שהאחים היו גדולים ממנה [...] ברגע שהם הגיעו לגיל מספיק גדול עשינו את זה" (אם אומנה, 53).

לאחר קבלת ההחלטה לשמש כמשפחת אומנה נדרשו הורי האומנה להכין את סביבתם, משפחתם וביתם לקליטת ילדי האומנה. הורי האומנה תיארו כי הכנה זו לוותה בחששות ובסימני שאלה לקראת הלא נודע, וכללה את ארגון הבית והתאמתו לצורכי ילד האומנה. הורי האומנה תיארו תחושת אי ודאות וחשש לצד התרגשות וציפייה. מקצת ההורים עסקו בהדמיה של תרחישים אידיאליים לצד תרחישים קשים ומורכבים, כחלק מהכנה נפשית למצב החדש והלא מוכר: "[...] זוכר שדיברתי עם הבת הקטנה שילד כזה מאוד לא בטוח באהבה ויבדוק פעם אחרי פעם כדי באמת לראות שאנחנו יציבים ועומדים מאחורי הקבלה. דיברנו די הרבה על הנושא הזה" (אב אומנה, 51).

השתלבות הילד במשפחת האומנה מתוארת על ידי מרבית הורי האומנה כחוויה חיובית, המלווה בביסוס קשר משמעותי ביניהם. הורי האומנה סיפרו על תחושת שייכות וביטחון של הילד בתהליך בניית הקשר. ניכר כי הורי האומנה דיווחו על כך שהם גילו מסירות, אחריות ומחויבות כלפי ילדי האומנה. הם דיווחו כי התגייסו באופן מלא לגידולו והביעו רצון לסייע לו בתהליך קליטתו בבית החדש:

המון בדיקה אם אוהבים אותה כמו [את] הילדים האחרים, אם היא שווה זכויות כמו כל הילדים האחרים [...] היא עדיין נורא רוצה 'צומי' נורא רוצה חיבוק, נשיקות, מגע. המון המון מגע [...] אבל בגדול אני חושבת שהיא מאוד השתלבה, מאוד מרגישה בבית ומאוד מרגישה בטוחה (אם ואב אומנה, 51, 52).

תמה 2: "כל יום הציף אתגרים חדשים": מורכבות ואתגרים בתפקיד הורי האומנה

הורי אומנה סיפרו כי מרגע הכניסה של ילדי האומנה למשפחתם התחיל מסע הסתגלות הדדי, של המשפחה והילד. הסתגלות זו הציפה את קשיי העבר של ילדי האומנה. ביסוס האמון ובחינת הגבולות של הילדים לוו בתחושות תסכול וכעס בקרב הורי האומנה, אך אפשרו לילדי האומנה לחוש ביטחון בביתם החדש:

היא הביאה אותנו מאוד לקצה, מה אנחנו כן מאפשרים, מה לא מאפשרים לה. וכל דבר שלא אפשרנו לה זה לווה באכזבה וכעס מאוד גדול [...] היה איזה שבת אחת ש[הילדה] לא חזרה הביתה כשהיא כבר ידעה שהיא צריכה לחזור הביתה [...] לפי הדברים שהיא עושה פה וגם הסקנדלים וההתפרצויות אני חושב שזו בדיקת הגבולות (אב אומנה, 52).

אחד האתגרים המרכזיים שתיארו הורי האומנה הוא התמודדות עם טראומות קודמות שחוו ילדי האומנה טרם הגעתם למשפחת האומנה. ההורים סיפרו על פגיעות מיניות ופיזיות, מעבר

בין בתי אומנה שגרם לקושי בבניית אמון, ועל הזנחה ונטישה. הורי האומנה סייעו לילדי האומנה להתמודד עם קשיים אלו, ותיארו את ההשפעות של חוויות העבר על החיים בבית החדש: "במשפחת אומנה קודמת האבא הרביץ לה והיא התלוננה לעובדות הסוציאליות, והיא המשיכה להתלונן והמשיכה להתעקש עד שהיא יצאה משמה" (אם אומנה, 42).

משתתפי המחקר תיארו תחושת חוסר ודאות שמלווה אותם בנוגע לעתיד ולהמשך הקשר עם ילדי האומנה. האומנה מטבעה מוגדרת כפתרון זמני, והורי האומנה חווים חששות רבים סביב חוסר ודאות זו. הורי האומנה תיארו כי הם רואים בילדי האומנה חלק בלתי נפרד מהמשפחה, ומנגד חוסר הוודאות המלווה את חווית האומנה מאפיל על התהליך והופך אותו למורכב עבורם: "העניין המרכזי בכל סיפור האומנה מבחינתי זה תחושת חוסר הוודאות. אתה נמצא במצב מבחירה שאין לך שליטה עליו וצריך לדעת להיות במקום הזה בלי להשתגע, זה יכול מחר להיגמר - איך אפשר לחיות ככה?" (אם אומנה, 44).

הורי האומנה תיארו כי תחושת חוסר הוודאות לעיתים הקשתה עליהם בבניית מערכת יחסים עם ילדי האומנה, וכי הדבר משפיע על תהליך ההתקשרות איתם. כמו כן, הורי האומנה סיפרו כי ילדי האומנה מבולבלים ולעיתים שרויים בקונפליקט נאמנות בין הוריהם הביולוגיים לבין הורי האומנה. קונפליקט זה אפיין גם את תחושתם של הורי האומנה לגבי ההורים הביולוגיים. נראה כי הוריי האומנה התמודדו עם רגשות מעורבים כלפי ההורים הביולוגיים של ילדי האומנה:

האימא [הביולוגית] הייתה לפעמים מתקשרת ואומרת לילדה: "אני נלחמת [עליך], אני אוציא אותך, אני אקח אותך". [זה] מצד אחד, ומצד שני לא באה לביקורים ולא שום דבר, וזה הכניס את כולנו לחוסר שפיות [...] ראינו שהילדה כל הזמן נלחמת למי להיות נאמנה (אם אומנה, 57).

אתגר נוסף שעלה מהראיונות עוסק בבחירה של הורי האומנה לקחת ילדי אומנה עם צרכים מיוחדים. מרבית הורי האומנה סיפרו כי הבחירה לקחת ילד עם צרכים מיוחדים הייתה מודעת ומתוך כוונה מלאה לסייע לו. הורים סיפרו על קשיים התפתחותיים, הפרעות נפשיות, קשיים קוגניטיביים ובעיות בריאותיות. כל אלו הצריכו השקעה רבה של משאבי זמן ואנרגיה בטיפול ייחודי. לצד האתגרים שבגידול ילד עם צרכים מיוחדים תיארו מרבית הורי האומנה שינויים חיוביים שחלו בעקבות הטיפול וצמצום החסכים של הילדים:

בגלל שהילד היה עם צרכים מיוחדים ובעיות בריאות, ובעיות נשימה בגלל שהוא היה פג, אז כל יום [...] היינו בבית חולים. כל יום לטיפול אחר [...] כשאת מסתכלת על הילד [...], שאמור היה להיות בכיסא גלגלים, ואת רואה אותו רוקד את בוכה [...] ואת חושבת איפה זה היה יכול להיות (אם אומנה, 61).

במסגרת תהליך האומנה המציף והמורכב חווים הורי האומנה בליל רגשות ולא פעם נתקלים בעייפות פיזית ונפשית, רגעי משבר, לחץ וכאב. הם מדווחים על קושי רגשי המלווה את תהליך ההתמודדות היום יומי מול האתגרים והקשיים שבדרך: "היא הייתה מתאשפת בבית החולים. אז תמיד הייתי אומרת לאומנה שעוד רגע שיאשפז אותה [גם] אני אתאשפז בגעה, ואז אני אוכל גם לטפל בנפש שלי וגם בה, זה קרוב" (אם אומנה, 48).

מקצת הורי האומנה תיארו מצבים שבהם האומנה נכשלה וילדי האומנה הוצאו למסגרת

חלופית. התהליך נעצר כאשר ילדי האומנה אינם מצליחים להשתלב כראוי במשפחה החדשה, והורי האומנה מבינים שאינם יכולים להמשיך לגדל את ילדי האומנה. הורי האומנה שיתפו בכאב רב ובתחושת כישלון ואובדן הכרוכים בחוויה כזו. ישנה חוויה של התנפצות הפנטזיה מול המציאות ואף תהליכי אבל בפרידה מהילדים: "היו לה בעיות קשות והחליטו להוציא אותה למסגרת סגורה [...] קוראים לזה קריסת אומנה [...] אחרי שהיא עזבה היינו בשנת אבל. כאילו איבדנו ילדה [...] היה ממש קשה. הרגשתי כישלון, למרות שלא היינו אחראים" (אם אומנה, 45).

תמה 3: "אנחנו שקופים בעיני המערכת": התמודדות הורי האומנה עם המסגרת החינוכית

כאשר ילדי האומנה מגיעים למשפחת האומנה הם משתלבים בבית ספר חדש. הורי האומנה הם שבחורים את המסגרת החינוכית שבה הילד משתלב. הבחירה נובעת לעיתים מהיכרות קודמת עם בית הספר, שבו למדו ילדיהם הביולוגיים, ולעיתים מהתאמה של מסגרת לצורכי ילדי האומנה: "הגעתי לבית הספר שמראש הילדים שלי למדו שמה, אני מכירה [...] אבל כשיש לך ילדים - סליחה על הביטוי הזה - נורמטיביים, אז את פחות נתקלת ביועצת ובמנהלת בכל הצוות המקצועי" (אם אומנה, 53).

מקצת ההורים תיארו קשר עקבי ופורה עם הצוות החינוכי. הם היו מרוצים מהתנהלות הצוות החינוכי ומהדרך שבה שולבו ילדי האומנה בבית הספר. הם חשו שיתוף פעולה והתעניינות מצד הצוות והרגישו שהעבודה המשותפת תורמת לילד:

יש לי קשר אינטנסיבי עם מנהלת בית הספר, עם המורות [...] עם היועצת של בית הספר [...] אבל אני מרגישה שיש לי מענה לכל דבר ועניין [...] הם הרבה משתפים אותי בדברים יותר טובים, פחות טובים, קשיים, איפה צריך לעזור וכולי (אם אומנה, 61).

לעומת זאת משתתפי מחקר אחרים תיארו באכזבה את התנהלות הצוות החינוכי ואת הדרך שבה משולבים ילדי האומנה בבית-הספר: "בבית הספר התנהלו כל הזמן מול מנחת האומנה. הרגשתי שקופה בעיני הצוות, המורים, המנהלת [...] במקום לקבל גם תמיכה וכלים כיצד לטפל בילדה הם פשוט התעלמו ממני [...] אף פעם לא דיברו איתי, גם בפגישות דיברו מעל הראש שלי" (אם אומנה, 57).

אכזבה נוספת עלתה בקרב מקצת ההורים בנושא ההשתלבות החברתית והלימודית של ילדי האומנה בבית הספר. מרבית הורי האומנה תיארו פערים לימודיים שאיתם הגיע ילד האומנה. היו הורים שחשו כי לא קיבלו סיוע במסגרת בית הספר:

היה לנו קשה כי חשנו שהמורה לא מבינה בכלל מה עובר עליה והיא מבחינתה עוד תלמידה, היא פשוט פספסה אותה. בבית הספר לא הטמיעו את העובדה שהיא ילדה אחרת, עם סיפור החיים מורכב. צריך לתת לה מענה הרבה יותר משמעוטי בשביל להשלים את הפערים שהצטברו (אם אומנה, 47).

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה בחינת חוויותיהם של הורי אומנה בעקבות קבלת ילד אומנה לביתם והשתלבותו במשפחה, ובחינת התמודדותם עם המסגרת החינוכית שבה לומד ילד האומנה. ממצאי המחקר העיקריים מראים כי לפני הגעת ילד האומנה למשפחה פיתחו ההורים ציפיות להצלחתו ולשיפור איכות חייו. לאחר הגעת הילד חל תהליך הסתגלות הדדי, שבו הן ההורים הן ילד האומנה התמודדו עם שילוב ילד האומנה במשפחה, ונתקלו בקשיים ובאתגרים. אתגר עיקרי שעלה הוא העבודה המשותפת עם צוות בית הספר. להלן יידונו המשמעויות של ממצאים אלו. בנוסף יידונו מגבלות המחקר, הצעות למחקרים עתידיים בתחום, והמלצות יישומיות לאנשי מקצוע בתחום החינוך.

במחקר הנוכחי תיארו הורי האומנה את התהליך המקדים לבואו של ילד האומנה אל משפחתם ואת תחושותיהם בעת הגעתו. הם ציינו את הסיבות שבגינן בחרו בתהליך האומנה. הסיבה הבולטת ביותר בדבריהם של משתתפי המחקר הינה הרצון לעזור, ואף להציל ילד. לפי תיאוריית פנטזיית ההצלה, אנשים הבוחרים להפוך להורים אומנים עשויים להיות מונעים על ידי רצון מולד למלא תפקיד הרואי, להציע מקלט בטוח לילד במצוקה (Lanigan & Burleson, 2017). שאיפה זו 'להציל' ילד מנסיבות מאתגרות ולספק לו בית יציב ואוהב יכולה להוות מניע רב עוצמה בהחלטה להפוך למטפלים באומנה. הממצא במחקר הנוכחי מתכתב עם ממצאים קודמים בספרות המחקרית (שורק ואחרים, 2014; Friedman, 2019). ממחקרם של פרידמן ואחרים (Friedman, 2019) עולה כי זולתנות (אלטרואיזם) הינה סיבה עיקרית בבחירתם של הורים בתהליך אומנה. הורים אלו מעוניינים לעזור לילד במצוקה על ידי שילובו במשפחתם הגרעינית. ממצא זה מתכתב עם מחקר אשר נערך בקרב 649 הורי אומנה בארצות הברית ובחן את הגורמים המשפיעים על החלטתם של הורי אומנה להמשיך או להפסיק את האומנה (Geiger et al., 2013). באותו מחקר נמצא כי המניעים של הורי אומנה להמשיך ולמלא את תפקידם ולא לוותר הם תחושת ההצלחה ומסוגלות עצמית, אחריות קולקטיבית, ומחויבות לספק את הצרכים של הילד ולגרום לשינוי בחייו ובכך להיטיב עם החברה כולה.

במחקר הנוכחי תיארו ההורים תחושות חיוביות ביחס לתהליך האומנה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים קודמים בספרות המחקרית, ובהם כי בעת הגעת הילד אל משפחת האומנה ותחילת תהליך ההסתגלות מביעים הורי האומנה חיבה והערכה כלפי הילד, מציבים לו גבולות, מזהים את כוחותיו, עורכים פעילויות משותפות ומצליחים להרגיעו במצבי דחק (שורק ואחרים, 2014). הסבר אפשרי לתחושות החיוביות של ההורים ביחס לתהליך האומנה הינו הסיפוק והתגמול הפנימי שהם חשים. לפי גיג'ר ואחרים (Geiger et al., 2013) תחושת הסיפוק של הורי האומנה נובעת מאינטראקציות ויחסי אהבה וחיבה עם ילד האומנה, הענקת תחושת ביטחון ומתן מענה לכלל צרכיו ההתפתחותיים של הילד עד למסירתו בחזרה להוריו הביולוגיים. בנוסף, שורק ואחרים (2014) מצאו כי תחושת הצלחה ומסוגלות היא תוצאה של התפתחות מערכת היחסים והשפה המשותפת עם ילד האומנה. בתהליך הסתגלותו של ילד האומנה למשפחה החדשה מתמודדים הורי אומנה רבים עם שחזור מצבים מעברו של ילד האומנה ובדיקת גבולות מצדו, עד לביסוס הקשר ביניהם ובניית האמון. יכולתם של הורי אומנה להעביר מסרים מילוליים המתאימים לקבלתו של הילד למשפחה האומנת נמצאו קשורים לתוצאות מוצלחות באומנה (שורק ואחרים, 2014).

למרות התחושות החיוביות בקרב ההורים זימנה ההתמודדות עם ילדי האומנה לא מעט אתגרים. בעת הגעת הילדים אל משפחות האומנה הם הביעו חוסר אמון וחוסר ביטחון בשל מציאות החיים שממנה הגיעו. הורי האומנה במחקר זה תיארו כי ילדי האומנה הגיעו למשפחתם לאחר שחו חוויות טראומטיות שונות. הורי האומנה שיתפו כי מתוך כך היו צריכים להתמודד עם התנהגות חשדנית והססנית של הילדים, שכללה בדיקת גבולות חוזרת. מצבם של ילדי האומנה דרש מההורים השקעת משאבים רבים, כגון זמן, פניות רגשית ויכולת הכלה. ממצאים אלו מתכתבים עם ממצאים קודמים, המעידים כי הילדים הנמצאים בשירות האומנה הינם אוכלוסייה פגיעה בשל אירועי העבר שאיתם התמודדו. אי לכך צרכו ילדים אלו שירותים רבים מהמוצע ביחס לאוכלוסייה הכללית, ובהם שירותי בריאות, מעקבים התפתחותיים, שירותי בריאות נפש, שירותי רווחה ושירותי חינוך (Ćwirynka & Bartnikowska, 2020; Dalgaard et al., 2023; Kaasbøll et al., 2019; Kerns et al., 2014). על כן מידת ההשקעה והמחויבות הנדרשת מההורים הינה רבה וכרוכה בקשיים (Dalgaard et al., 2023; Miko et al., 2022). במחקר איכותני שנערך באוסטרליה נבדקו דרכי ההתמודדות ומשאבי הטיפול העצמי של שמונה הורי אומנה. המחקר הדגיש את המחיר הפיזי והרגשי הגבוה של האומנה בעקבות החשיפה הקבועה של ההורים לתסמינים התנהגותיים הקשורים לטראומה של ילדי אומנה (Milko et al., 2022). ממצא זה נתמך על ידי מחקרים נוספים המתארים את הקשיים, התשישות והשחיקה של הורי אומנה (Gieger et al., 2013; Hannah & Woolgar, 2018; Ottaway & Selwyn, 2016).

הספרות המחקרית מראה כי קיים פער בין הפנטזיה ההתחלתית, המתקיימת טרם קליטת הילד, לבין הקשיים המלווים את התהליך במציאות (Lanigan & Burlison, 2017; Steele, 2018). תופעה זו מתכתבת עם תיאוריית מערכות המשפחה (family systems theory), המציעה שהוספת בן משפחה חדש גורמת לתקופה של חוסר יציבות וחוסר שיווי משקל בתא המשפחתי, שבה מתרחשת התאמה של מערכות יחסים, כללים ותפקידים (Minuchin 1974). רבים מהורי האומנה מתפכחים ומבינים בהדרגה את מידת מורכבות התפקיד של הורה אומנה. פנטזיית ההצלה מתרסקת אל מול המציאות ומובילה את ההורים לחוש קושי, התמודדות סזיפית ולעיתים אף חוסר אונים (Lanigan & Burlison, 2017).

מן הספרות עולה כי ילדים אשר סבלו מהתעללות והזנחה ועברו למשפחת אומנה נמצאים בסיכון לפתח הפרעות ביצירת מערכות יחסים בטוחות עם הדמויות המטפלות - הורי האומנה. במחקר אשר בדק את דפוסי ההתקשרות של 62 מתבגרים עם הוריהם הביולוגיים והורי האומנה שלהם, והשווה אותם למדגם של 50 מתבגרים במשפחות בסיכון רגיל, נמצא כי מערכת יחסים יציבה ותומכת עם הורי אומנה עשויה לשנות את מסלול ההתפתחות של ילדים אלו (Joseph et al., 2014). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי, הנוגעים לתיאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1982; Bretherton, 1999; Main et al., 1985). תיאוריה זו גורסת כי חוויות מוקדמות של התעללות והזנחה ביחסי ההתקשרות יופנמו על ידי הילד וישפיעו על אינטראקציות מתמשכות עם המטפל ועל ההסתגלות הפסיכולוגית (Joseph et al., 2014). המחקר הנוכחי מדגיש את חשיבות של ההבנה של הורי אומנה את הצרכים של ילדי האומנה - הרמות השונות שלהם, המנעד והטווח שלהם - כדי שיוכלו לסייע להם להתקדם ולהשיג את סיפוק הצרכים ברמה הגבוהה יותר. יכולת התמודדות עם אי-ודאות הינה מאפיין אחד של הבנה זו (Shklarski, 2019).

חוסר הוודאות באשר למועד סיום האומנה וחזרת הילדים למשפחותיהם הביולוגיות הינו אחד האתגרים שתוארו על ידי הורי האומנה במחקר זה. כיוון שאומנה מוגדרת כפתרון זמני, הן ההורים הן הילדים יודעים שהיא עשויה להיגמר ללא התראה מוקדמת. כתוצאה מכך בכל תהליך האומנה משתתפים ההורים והילדים בדינמיקה, או מעין 'ריקוד', של גיבוש משפחתי ופירוק ויצירת משמעות, שבהם מערכות יחסים נוצרות ומתמוססות. המושג 'אובדן עמום' יכול לשמש מסגרת מנחה להבנה כיצד אובדן זה בא לידי ביטוי בהקשר האומנה. התיאוריה של אובדן עמום (ambiguous loss) גורסת כי גם כאשר האנשים האהובים כבר אינם נוכחים פיזית בחייו של אדם הם נשארים נוכחים מאוד פסיכולוגית (Boss, 2016). מדובר בתופעה מורכבת המשפיעה על הורי האומנה, על ילדי האומנה ועל ההורים הביולוגיים. עבור הורי אומנה, חווית האובדן מתרחשת לעיתים קרובות כאשר ילד עוזב את בית האומנה, וכתוצאה מכך הם מרגישים צער עמוק על הפרידה (Herbert et al., 2013). מצד שני, ילדי האומנה מתמודדים גם הם עם אובדן, שכן הם מופרדים מבני משפחתם, כמו הורים ואחים. מבחינתם האובדן מתאפיין בחוסר בהירות ובתחושת חוסר ודאות האם ומתי יראו שוב את יקיריהם. חווית אובדן רב-גונית זו, שחווים הורים אומנים וילדים כאחד, מדגישה את הדינמיקה הרגשית המורכבת המתחוללת במהלך ההשמה באומנה ולאחריה. יש הורי אומנה שרואים את תפקידם כזמני, ואילו אחרים היו מעוניינים לאמץ את ילד האומנה. נמצא כי השקעה רגשית יציבה של ההורים, הנמשכת לאורך זמן, משפיעה על תהליכי ההתפתחות של ילדי האומנה (קורן-קריא, 2016). תיאוריה זו יכולה לשמש מסגרת מנחה להבנת הכוריאוגרפיה של ה'ריקוד' של הילד עם המשפחה וליצירת משמעות במהלך ההסתגלות לאומנה.

באשר להתמודדות הורי האומנה עם המסגרות החינוכיות, הורים תיארו במחקר הנוכחי כי ילדי האומנה 'שקופים'. מחקרים מראים שמורים לעיתים קרובות אף לא יודעים שאחד מתלמידיהם הוא ילד אומנה (Ćwirynkało & Bartnikowska, 2020). ההורים מצידם ציינו כי הם מאמינים בחשיבות מעורבותם בנעשה במסגרת החינוכית שבה לומד ילדם, בשל ההשפעות המהותיות שלה על תפקודו הלימודי והכללי. קשרי הורה-מורה מוגדרים כעבודה של הורים ומורים יחד למען מטרה משותפת, שהינה לעזור לתלמידים להצליח (Mires et al., 2018). במחקר של טטר וכץ (2017) נמצא כי הורים מעורבים יותר בבית הספר אם הם חשים שיש להם את המשאבים הנדרשים למעורבות, אם הם חשים רצויים בבית הספר, ואם הם תופסים את תפקידם כמסייעים לילדיהם במילוי משימותיהם הלימודיות. בהתאם לכך עשויה מעורבות הורי האומנה לשפר את ההישגים הלימודיים של הילדים.

במחקר זה תוארו תחושות מגוונות של ההורים כלפי מערכת היחסים עם הצוות החינוכי בבית הספר. מעט הורים תיארו קשר עקבי ופורה עם הצוות החינוכי. הורים אלו יצרו שיתוף פעולה עם הצוות החינוכי והיו מרוצים מהדרך שבה שולבו ילדי האומנה בבית הספר. הורים אחרים תיארו אכזבה מהתנהלותו של הצוות החינוכי בשילוב ילדי האומנה ובעת התקשורת עימם. הורים אלו הביעו ציפייה למתן מענה נוסף לקשיים של ילדי האומנה במסגרת בית הספר, והתאכזבו משלא קיבלו זאת. במחקר שנערך בפולין נמצא כי הורי אומנה רבים חוו קשיים בעת שילוב ילד האומנה בבית הספר. לתחושתם המורים לא סייעו בצורה מספקת לקליטתם של ילדי האומנה בבית הספר, לא היו ערים לצורכיהם המיוחדים ולא היטיבו להבין את בעיותיהם. מנגד, הורים אחרים במחקר תיארו שיתוף פעולה מוצלח עם הצוות החינוכי (Ćwirynkało & Bartnikowska, 2020).

לפי הספרות המחקרית, מערכת יחסי הורה-מורה תוביל להתפתחות חיובית של הילד אם היא מבוססת על אמון ועל מטרות משותפות בעלות כיוון חיובי (שוער וגור-יעיש, 2014). מערכת היחסים הורה-מורה נמצאת בסיכון כאשר מדובר במשפחות אומנה, וזאת בשל ארבע סיבות עיקריות: (1) שיעורי נידות גבוהים בין בתי הספר; (2) היעדר ידע חשוב על הרקע וההיסטוריה של הילד (הן להורה האומנה הן לבתי הספר); (3) חוסר עקביות בסגור ופיקוח על חינוכו של הילד; (4) תקשורת לקויה בין הורי האומנה למורים. יש סבירות נמוכה יותר שהורי אומנה יהיו מעורבים בחינוך הילד בהשוואה להורים המגדלים את ילדם הביולוגי, ולרוב הם טרודים יותר בניהול בעיות התנהגות מאשר בתמיכה בהקשר החינוכי (Mires et al., 2018).

בהיעדר מידע בסיסי ביותר לגבי תלמידים אלו אין המורים והמנהלים מוכשרים לסייע להם רגשית או מבחינה לימודית. יחד עם זאת אם מערכת שירות האומנה, צוות בית הספר וחברי קהילה יוכלו לקיים שיח לגבי צרכים ספציפיים של תלמידים בשירות האומנה, תוכל להיפתח הדלת להצלחה אקדמית עבור אוכלוסייה זו (טטר וכץ, 2017; Morton, 2016). מהמחקר הנוכחי עולה כי במקרים שבהם צוות בית הספר וההורים עבדו בשיתוף פעולה, תחושתם של ההורים הייתה חיובית לגבי שילוב ילד האומנה בבית הספר.

מגבלות המחקר

המחקר נערך בשיטה האיכותנית, בפרדיגמה הפנומנולוגית, המאפשרת הבנה מעמיקה של חוויות המרואיינים. יחד עם זאת, לפי שיטה זו נאספים נתונים ממספר קטן של משתתפים ואי לכך לא ניתן להכליל את תוצאות המחקר על האוכלוסייה כולה. חשוב להכיר בכך שמדגם הנוחות ששימש במחקר זה עשוי שלא לייצג באופן מלא את מגוון החוויות של הורי האומנה, והדבר עלול להטות את התוצאות לכיוון דיווחים חיוביים יותר. בנוסף, המחקר הנוכחי לא בחן את השפעת הבדלי גיל הורי האומנה, ומאפיינים כמו סוג האומנה ואופי היחסים עם ההורים הביולוגיים, המשפיעים על טיב היחסים של הילדים עם הורי האומנה. המרואיינים משתייכים לארגוני אומנה שונים, וייתכן שהשוני בין נהליו של כל ארגון השפיע על הממצאים ועל חוויותיהם הסובייקטיביות של הורי האומנה. לבסוף, המחקר נערך באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים, אשר כמחציתם נערכו בתקופת סגר הקורונה באמצעים מקוונים ולא בפגישה פנים אל פנים. ייתכן כי מקצת המשתתפים התקשו להעביר את חווייתם הסובייקטיבית, או להביע את עצמם באופן מלא וברור כפי שניתן היה לעשות במפגש בלתי אמצעי.

המלצות יישומיות

ממחקר זה עולה החשיבות של הבנה מעמיקה של חוויות הורי האומנה וצורכיהם בהתמודדות עם המורכבות והאתגרים של התפקיד. ממצאי המחקר תומכים בצורך בעבודה רב מערכתית עם הורי האומנה וילדי האומנה. בהתאם לכך יש חשיבות לשילוב הגורמים המקצועיים הנלווים לתהליך האומנה. תמיכה חברתית, מעשית ורגשית במשפחות אומנה חשובה ביותר לגיוס ולשימור של הורים אומנים. יש לקחת בחשבון את צורכי הורי האומנה ורווחתם בהחלטות בנושא מדיניות ומימון, תוך הקצאת משאבים באופן ממוקד למטרה זו. תמיכה מסוג זה עשויה להוביל לשיפור תחושת הסיפוק אצל הורי האומנה, להפחית את השחיקה והמתח הנלווים לתפקידם ולאפשר

להורי האומנה להתמקד בטיפול בילדים. חשוב שהורי האומנה יקבלו הכשרה, משאבים ואימון ייעודיים וספציפיים. יש לפתח מערכות תמיכה רשמיות ולספק להם ייעוץ זמין, להקים מערכות תמיכה בלתי פורמליות ולטפח אגודות הורים במטרה לתת תמיכת עמיתים.

המלצה העולה מתוך המחקר הינה הדרכת הורים ייעודית ליצירת מערכת יחסים מיטבית עם ילדי האומנה, אשר תתקיים ביוזמת שירותי הרווחה. הורים רבים שיתפו בחוויות של אתגרים וקשיים לאורך תהליך האומנה, וחשו שהם נתקלים בדילמות וזקוקים להכוונה. על השירותים החברתיים לראות במשפחות האומנה שותפות בתכנון וביישום תוכניות המכוונות לשיפור חוויות האומנה, של ההורים והילדים כאחד.

מהמחקר הנוכחי עולה כי במקרים שבהם צוות בית הספר עבד בשיתוף פעולה עם ההורים תחושתם של ההורים בנוגע לשילוב ילד האומנה בבית הספר הייתה חיובית. על כן חשוב להנחות את בתי הספר לשותף פעולה עם הורי האומנה. איכות הקשר של הילד עם המורה מושפעת בין היתר מאיכות הקשר של המורה עם ההורים. באמצעות שיתוף פעולה בין הצוות החינוכי ובין ההורים יכולים המורים להיות מודעים למצבם הרגיש של ילדי האומנה, להתייחס אליהם באופן מותאם וכך להביא לידי שילוב מיטבי של ילדי האומנה בבית הספר. שיתוף פעולה בין הצוות ובין ההורים עשוי להוביל לכדי שיפור בהישגים הלימודיים של ילדי האומנה וליצירת רווחה נפשית בקרבם.

לסיום, המלצות יישומיות העולות ממחקר זה דורשות להעניק מעטפת ליווי תמיכה להורי האומנה בכל התהליך. על משרד החינוך להשקיע בתוכניות מודעות והכשרה לצוותים החינוכיים כדי להדק את שיתוף הפעולה עם הורי האומנה ולגשר על הפער בין מערכות הרווחה והחינוך. עוד מומלץ לחזק הקשר בין הגורמים השונים במערכת הרווחה והחינוך כדי להבטיח שההורים יקבלו את התמיכה, הפיקוח והמשאבים הדרושים. כל זה עשוי בסופו של דבר לסייע בהענקת מענה לצרכים החינוכיים והרגשיים הייחודיים של ילדי אומנה.

מקורות

- טטר, מ' וכץ, ר' (2017). "אנחנו באותה סירה והראש צריך להיות לטובת הילד": כיצד מתעצבים דפוסי העבודה של יועצות חינוכיות עם הורים? **הייעוץ החינוכי, כ', 41-83**.
- ליבוויץ, ש' ולב-שדה, ד' (2016). השמה חוץ ביתית של ילדים ובני נוער במצבי סיכון וסכנה. **חברה ורווחה, לו(2), 253-259**.
- חוק אומנה לילדים תשע"ו-2016** (20.3.2024). נבו - המאגר המשפטי. https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/501_358.htm
- סבו-לאל, ר', בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, צ' (2014). **הילדים בגיל הרך במשפחות האומנה: מאפיינים ותהליכי התערבות**. מכון מאיר-ס-ג'וינט-ברוקדייל.
- עמיאל, ש' ושורק, י' (2014). **מתבגרים באומנה: סקירת ספרות**. מכון מאיר-ס-ג'וינט-ברוקדייל.
- קורן-קריא, נ' (2016). מסגרת מגורים קבוצתית לא-ביתית: אתגרים העומדים בפני הדמויות המטפלות בנוגע לילדים שבטיפולן. **חברה ורווחה, לו(2), 213-223**.
- שויער, ש' וגור-יעיש, נ' (2014). "המורה, אפשר לדבר אתך?": התבוננות על אחריותו המקצועית של המורה מבעד לפרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים. **דברים, 7, 47-63**.
- שורק, י', סבו-לאל, ר' ובן סימון ב' (2014). **שירותי האומנה בישראל: תהליכי שינוי ותמונת מצב**. מכון מאיר-ס-ג'וינט-ברוקדייל.

- Adkins, T., Luyten, P., & Fonagy, P. (2018). Development and preliminary evaluation of family minds: a mentalization-based psychoeducation program for foster parents. *Journal of Child and Family Studies, 27*(8), 2519–2532.
- Al Odhayani, A., Watson, W. J., & Watson, L. (2013). Behavioural consequences of child abuse. *Canadian Family Physician Medecin de Famille Canadien, 59*(8), 831–836. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23946022>
- Baker, A. J., & Brassard, M. R. (2013). Adolescents caught in parental loyalty conflicts. *Journal of Divorce & Remarriage, 54*(5), 393–413.
- Batsche, C., Hart, S., Ort, R., Armstrong, M., Strozier, A., & Hummer, V. (2014). Post-secondary transitions of youth emancipated from foster care. *Child & Family Social Work, 19*(2), 174–184.
- Berrick, J. D., & Hernandez, J. (2016). Developing consistent and transparent kinship care policy and practice: State mandated, mediated, and independent care. *Children and Youth Services Review, 68*, 24–33.
- Boss, P. (2016). The context and process of theory development: The story of ambiguous loss. *Journal of Family Theory & Review, 8*, 269–286.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Bretherton, I. (1999). Updating the "internal working model" construct: Some reflections. *Attachment & Human Development, 1*, 343–357. doi:10.1080/14616739900134191
- Brinkmann, S. (2015). Perils and potentials in qualitative psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 49*, 162–173.

- Cooley, M. E., Thompson, H. M., & Wojciak, A. S. (2017). Risk, resilience, and complexity: Experiences of foster parents. *Children and Youth Services Review*, 76, 35–41.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research methods: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Ćwirynkało, K., & Bartnikowska, U. B. (2020). The opinions of foster parents on the personal level of cooperation with teachers in the context of children's special educational needs. A scientific report. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 29, 75–95. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.04>
- Dalgaard, N. T., Villumsen, A. M. A., Sørensen, K. M., Midgley, N., Væver, M. S., Almlund, M., & Pontoppidan, M. (2023). Holding a foster child's mind in mind: Study protocol for a cluster-randomized controlled trial of mentalization-based therapy (MBT) for foster families. *BMC Psychology*, 11(1), 62. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01103-8>
- Dorsey, S., Pullmann, M. D., Berliner, L., Koschmann, E., McKay, M., & Deblinger, E. (2014). Engaging foster parents in treatment: A randomized trial of supplementing trauma-focused cognitive behavioral therapy with evidence-based engagement strategies. *Child abuse & neglect*, 38(9), 1508–1520.
- Dozier, M., Zeanah, C. H., & Bernard, K. (2013). Infants and toddlers in foster care. *Child Development Perspectives*, 7(3), 166–171.
- Friedman, L. (2019). An exploratory study of prospective foster parents' experiences during the licensing process. *Child Welfare*, 97(1), 135–170.
- Geiger, J. M., Hayes, M. J., & Lietz, C. A. (2013). Should I stay or should I go? A mixed methods study examining the factors influencing foster parents' decisions to continue or discontinue providing foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1356–1365.
- Hannah, B., & Woolgar, M. (2018). Secondary trauma and compassion fatigue in foster carers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 629–643. doi:10.1177/1359104518778327
- Hebert, C., Kulkin, H. S., & McLean, M. (2013). Grief and foster parents: How do foster parents feel when a foster child leaves their home? *Adoption & Fostering*, 37(3), 253–267.
- Joseph, M. A., O'Connor, T. G., Briskman, J. A., Maughan, B., & Scott, S. (2014). The formation of secure new attachments by children who were maltreated: An observational study of adolescents in foster care. *Development and Psychopathology*, 26(1), 67–80.
- Kaasbøll, J., Lassemo, E., Paulsen, V., Melby, L., & Osborg, S. O. (2019). Foster parents' needs, perceptions and satisfaction with foster parent training: A systematic literature review. *Children and Youth Services Review*, 101, 33–41.
- Kaplan, C. P. (1988). The biological children of foster parents in the foster family. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 5, 281–299.

- Kerns, S. E. U., Pullmann, M. D., Putnam, B., Buher, A., Holland, S., Berliner, L., Silverman, E., Payton, L., Foure, L., Shogren, D., & Trupin, E. W. (2014). Child welfare and mental health: Facilitators of and barriers to connecting children and youths in out-of-home care with effective mental health treatment. *Children and Youth Services Review, 46*, 315–324. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.013>
- Khoo, E., & Skoog, V. (2014). The road to placement breakdown: Foster parents' experiences of the events surrounding the unexpected ending of a child's placement in their care. *Qualitative Social Work, 13*(2), 255–269.
- Lanigan, J. D., & Burleson, E. (2017). Foster parent's perspectives regarding the transition of a new placement into their home: An exploratory study. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 905–915.
- Leathers, S. J. (2003). Parental visiting, conflicting allegiances, and emotional and behavioral problems among foster children. *Family Relations, 52*(1), 53–63.
- Leathers, S. J., Spielfogel, J. E., Geiger, J., Barnett, J., & Voort, B. L. V. (2019). Placement disruption in foster care: Children's behavior, foster parent support, and parenting experiences. *Child Abuse & Neglect, 91*, 147–159.
- Lehmann, S., Havik, O. E., Havik, T., & Heiervang, E. R. (2013). Mental disorders in foster children: A study of prevalence, comorbidity and risk factors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 7*, 1–12.
- Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C., Swaab, H., & Scholte, E. (2016). Characteristics of children in foster care, family-style group care, and residential care: A scoping review. *Journal of Child and Family Studies, 25*(8), 2357–2371.
- 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, 50*, 66–104.
- Martinez Jr, R. R., Gavin Williams, R., & Green, J. (2020). The role of school counselors delivering a trauma-informed care approach to supporting youth in foster care. *Professional School Counseling, 23*(1). <https://doi.org/10.117615/4rw2-sa97>
- Mehta, N., Baker, A. J., & Chong, J. (2013). Training foster parents in loyalty conflict: A training evaluation. *Children and Youth Services Review, 35*(1), 75–81.
- Miko, A. L., Berger, E., & Krishnamoorthy, G. (2022). Exploring self-care practices in foster carers: A qualitative study. *Journal of Public Child Welfare, 17*(2), 333–355.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Mires, C. B., Lee, D. L., & McNaughton, D. (2018). “Every child that is a foster child is marked from the beginning”: The home-school communication experiences of foster parents of children with disabilities. *Child Abuse & Neglect, 75*, 61–72.

- Morton, B. M. (2016). The power of community: How foster parents, teachers, and community members support academic achievement for foster youth. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 99–112.
- Moyer, A. M., & Goldberg, A. E. (2020). Foster youth's educational challenges and supports: Perspectives of teachers, foster parents, and former foster youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(2), 123–136. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00640-9>
- Octoman, O., & McLean, S. (2014). Challenging behaviour in foster care: What supports do foster carers want? *Adoption & Fostering*, 38(2), 149–158.
- Ottaway, H., & Selwyn, J. (2016). "No-one told us it was going to be like this": *Compassion fatigue and foster carers summary report*. Fostering Attachments Ltd. doi:10.13140/RG.2.2.33955.45606
- Salazar, A. M., Keller, T. E., Gowen, L. K., & Courtney, M. E. (2013). Trauma exposure and PTSD among older adolescents in foster care. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 545–551.
- Shklarski, L. (2019). Foster parent skills and dilemmas: A qualitative study. *Child Welfare*, 97(2), 41–62.
- Stapleton, D. H., & Chen, R. K. (2020). Better outcomes for children in treatment foster care through improved stakeholder training and increased parent-school collaboration. *Children and Youth Services Review*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105010>
- Steele, M. (2018). The "added value" of attachment theory and research for clinical work in adoption and foster care. In J. Kenrick, C. Lindsey, & L. Tollemach (Eds.), *Creating New Families: Therapeutic approaches to fostering, adoption and kinship care* (pp.33–42). Routledge.
- Stoneman, K., & Dallos, R. (2019). 'The love is spread out': How birth children talk about their experiences of living with foster children. *Adoption & Fostering*, 43(2), 169-191.
- Stoner, A. M., Leon, S. C., & Fuller, A. K. (2015). Predictors of reduction in symptoms of depression for children and adolescents in foster care. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 784–797.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge Press.
- Villagrana, M., Guillen, C., Macedo, V., & Lee, S. Y. (2018). Perceived self-stigma in the utilization of mental health services in foster care and post foster care among foster care alumni. *Children and Youth Services Review*, 85, 26–34.

"I dreamed of being an anchor for one child": Foster Parents' Experiences and Coping at Home and Within the Educational system

Sawsan Awwad-Tabry

The aim of the present study was to examine the personal experiences of foster parents following the admission of a foster child into their home and his integration into the family, and their coping with the educational system in which he studies. This study was conducted in accordance with the qualitative research approach, using a phenomenological paradigm. The study participants included 15 foster parents raising foster children aged 6-11 who attend elementary school. Data collection was based on semi-structured interviews. The interviews were transcribed and a thematic content analysis was conducted. The analysis of the findings yielded the following three main themes: (1) "I dreamed of being an anchor for one child": the foster parents described the perception of the role of foster care, expectations, and role requirements at various stages in the foster care process. (2) "Every day brought new challenges": Foster parents described the complexity, challenges, and difficulties of coping with raising foster children. (3) "I felt transparent in the eyes of the system": The foster parents described coping with the educational framework, the quality of the relationship with the educational staff in the system in which the foster child is studying, and his integration academically and socially.

The study shows that foster parents face many challenges and require professional guidance, including knowledge, training, and emotional support. The findings of the study show that there is a need for multi-system support and the integration of the professional bodies that accompany the foster care process. It was found that social, practical, and emotional support for foster families is extremely important for recruiting and retaining foster parents. In addition, the relationship with the educational staff at the child's school is very significant for them and for the foster child. It is recommended that the educational staff be in constant contact with the parents in order to optimally integrate the foster children into the school. Cooperation between staff and parents can lead to an improvement in the academic achievements of foster children and promote emotional well-being among them and the foster parents.

Keywords: *Foster care, out-of-home placement, parents, schools, teachers, educational staff*

Resilience among Kindergarten Children during the COVID 19 pandemic “There are some who die from corona and I don’t want to die from corona”.

Bilha Paryente, Roni Gez-Langerman

This study examined kindergarten children’s experience of the COVID-19 pandemic. It aims to understand the children’s thoughts, emotions, and coping strategies regarding the presence of the COVID-19 virus in their daily lives, using the sturdiness approach to study their sense of coherence and promote relevant professional instruction. Semi-structured in-depth interviews were held with 130 five- to six-year-old children with an equal number of boys and girls. All of the children were recruited from kindergartens affiliated with the state's secular education system. Data were structured into three themes: 1) the child’s perception of the pandemic as manageable through significant accompanying and absent figures; 2) the child’s comprehension of the virus as dangerous, age-differentiating, and contagious; and 3) the child’s emotional processing of the pandemic as arousing fear of death and through images, such as “thorny” and “monster.” The results demonstrate the young children’s sense of coherence, characterized as extrapersonal perception, interpersonal coping, and intrapersonal emotional processing, and the need for greater acknowledgement of child-parent educators' informed interventions that could give children a partial feeling of the adult’s awareness of their needs.

Keywords: *Kindergarten children, COVID-19, continuous stress, sturdiness approach, qualitative research*

School Counselors' Perceptions of Their Work with Adolescent Children of Incarcerated Parents

Inbar Levkovich, Hagit Ne'emani

During the course of their work, educational counselors encounter at-risk population groups, among them adolescents whose parents are incarcerated. Despite the complex lives of these children, very few research studies have examined the perceptions of educators who work with them. This study sought to examine the perceptions of school counselors regarding their work with the adolescent children of prisoners. To this end, we conducted a qualitative phenomenological study in which we interviewed 18 educational counselors working at secondary schools across Israel. Data were collected by in-depth semi-structured interviews that were recorded, transcribed, and analyzed by thematic content analysis.

The research findings show that the counselors identify emotional distress among the children of prisoners, along with a sense of shame and a desire to conceal the fact that their fathers are in prison, uncertainty regarding their fathers' situation, economic distress, and changes in the fabric of the family. The counselors described the need to cope with ethical and professional dilemmas when working with this population group in the educational space and when they had to inform the educational team. Personal consequences to the educational counselors also emerged from the research. The counselors described feelings of isolation and emotional burden that characterized their work and spilled over to their personal lives. We recommend developing training and intervention programs for these educational counselors to provide them with ongoing support and encourage multidisciplinary teamwork to improve their emotional well-being.

Keywords: *Adolescents, prisoners' children, incarcerated fathers, educational counselors*

Gifted Students in the Periphery and the Center of Israel: The Meaning of Environmental Systems and the Availability of Educational Resources

Yael Grinshtain, Shirley Miedijensky

The population of gifted students constitutes 3% of the total student population in Israel, like the size of gifted populations in various countries worldwide. The need for particular resources stems from the uniqueness of this population and from the importance of the resources required to provide suitable support and to enable gifted students to fulfill their high potential. While in the past, regarding this population, the emphasis was on an individualized approach that relates to developmental processes, adaptation, and focused work with students, in recent years, emphasis has been placed on a multi-system approach that emphasizes the vital connections between different systems and learning resources for the benefit of the individual.

The current study emphasizes this multi-system approach while addressing the context in which gifted students develop and are educated – peripheral and central environments – and how the resources and the environmental systems are reflected in providing the necessary support to these students. Therefore, the aim of the study is to examine the perceptions of parents and teachers of children who participate in a weekly enrichment day for gifted students in gifted centers in the periphery and in the center regarding the students' educational and environmental systems and the resources available for gifted students and their families. The study is based on the theory of the environmental systems approach (Bronfenbrenner, 1979) and the resource-oriented approach (Ziegler et al., 2017) as theoretical frameworks for understanding and analyzing the findings.

The study was conducted using a qualitative approach based on 26 interviews with parents and teachers of weekly enrichment day for gifted students in the northern periphery and central Israel. The findings were analyzed separately for the environmental systems and the resources. Thematic analysis revealed that unique resources that are required for children in the center and periphery. In addition, the need for personal resources (such as free time and means of transportation) and educational knowledge resources was emphasized in the periphery. Regarding supportive frameworks, it was found that parents spend more time at home with their children in the periphery, have less contact with enrichment frameworks, and receive less support and guidance regarding their gifted children. In addition, they perceive the authorities as less supportive of the education of their gifted children than the support described by parents and teachers from central regions. The findings in the current study help understand the environmental contexts of gifted students and the struggles of their parents and teachers regarding providing support to these students against the background of their high potential.

Keywords: *Gifted; parents; teachers; Northern periphery; center; Resource-Oriented Approach; Ecological Systems Theory*

The Role of Creativity as a Mediator between Future Thinking and Willingness to Reconcile among Arab Students

Dorit Alt, Kapshuk Yoav

The aim of the present study was to demonstrate how a program based on solving a future problem in higher education can be applied in higher education. Another objective was to examine how creativity, considered a major learning outcome of this program, may increase Arab students' tendency to explore diverse ways of solving future problems (future thinking) between Arabs and Jews in Israel, thereby contributing to their willingness to reconcile with the other. This exploratory mixed methods research included research and control groups of Arab undergraduate students enrolled in courses dealing with conflict resolution. Quantitative data were collected through questionnaires that examined awareness of future problems and ways of solving them, perceptions of creativity, and willingness to reconcile with the other, before and after running the program. Results indicated an improvement in the variables examined only among the research group students. Partial Least Squares Structural Equation Modeling analysis showed that the perception of creativity fully mediates the link between awareness of future problems and ways of solving them and willingness to reconcile with the other. These findings are explained in relation to the content analysis results of participants' interviews.

Keywords: ***Creativity; future thinking; reconciliation between Arabs and Jews***

Youth as Social Agents of Resilience in Times of Routine and Crisis

Einat Shushan-Refaeli and Eyal Lewin

This article focuses on the functioning of teenagers as a complex population and investigates their ability to be social agents in cases of crises that touch upon traditional social structures. Our case study was the COVID-19 pandemic in Israel, where traditional social structures were undermined and the perception of the roles that youth and educational professional staff should take changed completely. The study takes a comparative approach, concentrating on countries of different types: those that are depicted in scholarly literature as countries with a collectivist social culture (Japan, Thailand, Bangladesh, Indonesia, Taiwan) and those that are considered to have an individualistic social culture (Louisiana – USA, Canada, Spain, Germany). Afterwards, this study examines the Israeli test case, where the main question at hand is what lessons can be drawn, in the context of youth, from the pandemic that hit the country. To this end, we interviewed seven school principals from several regions throughout the country and from diverse sectors. The interviewees shared their experiences in school management from the first COVID-19 lockdowns in Israel.

The basic conclusion drawn from the study is that activating youth for the benefit of the community during emergencies is one of the best ways to cope with stressful situations – both for the youngsters and for the community. Taking things a step further, we recommend three action items: (1) the establishment of a resilience authority; (2) designing a contingency plan to deal with crises; and (3) training youth for the role of social agents of resilience in the community. Each of these actions has proved itself in the countries reviewed in this article. The combination of actions can lead to a significant development of national and community resilience.

Keywords: *Youth behavior; social crisis; community resilience; resilience agents; COVID-19;*

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 9, 2023

Editor: **Yosi Yaffe**

Editorial Board: **Eitan Simon**, Tel-Hai College

Dorit Olenik-Shemesh, The Open University of Israel

Inbar Levkovich, Oranim Academic College of Education

Michal Shecter-Lerner, University of Haifa;
Tel-Hai College

Dominique-Esther Seroussi, Tel-Hai College;
Zefat Academic College

Anat Kidron, Tel-Hai College

Itzhak Gilat, The Levinsky-Wingate Academic Center.

Yael Grinshtain, Tel-Hai College

ISSN 2412-2858

Online access:

<https://www.telhai.ac.il/node/2359>

Email: irita@telhai.ac.il

Printed in Israel 2023.

© All rights reserved to Tel-Hai College

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 9, 2023

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 9, 2023