

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 במישורין 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). 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 וההחלטות 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 ושלא [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 במערכת 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 ושיחות 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.