

# 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 החברתיות 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"> <li>היועצים החינוכיים תארו מגוון קשיים רגשיים עימם התמודדו מתבגרים בעקבות מאסר הורה, בעיקר דכדוך, רגשות אשם ובושה.</li> <li>היעדרות האב גרמה לתחושת חוסר וודאות וקשיי תפקוד בקרב המתבגרים.</li> <li>המתבגרים תיארו בפני היועצים תחושות פגיעות וכעס בעקבות נטישת האב וחשש מביקורו בבית הכלא.</li> <li>המתבגרים שיתפו את היועצים בתחושות לעג ודחיה חברתית בהן נתקלו וסיפרו על הימנעות מפעילויות חינוכיות שדרשו נוכחות הורית.</li> <li>מאסר האב היווה זרז לירידה משמעותית באורח החיים של המשפחה וגרם לחלוקת תפקידים מחודשת.</li> </ul>
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"> <li>עבודת היועצים החינוכיים עם מתבגרים ילדי אסירים כללה עבודה פרטנית, מערכתית ועבודה עם גורמי חוץ.</li> <li>יועצים תיארו כי המתבגרים אלו זקוקים לביסוס קשר רציף, יצירת אמון ולמרחב נטול שיפוטיות.</li> <li>היועצים החינוכיים עסקו בסוגיית הדיווח במקרי פגיעה במתבגר.</li> <li>סוגיית שמירת המידע עלתה בעבודה עם הצוות החינוכי ועוררה תחושת כפל נאמנות בקרב היועצים.</li> <li>דילמה נוספת עסקה בסוגיות של משמעת וגבולות שיש להציב למתבגרים כחלק מהדרישות החינוכיות.</li> </ul>
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"> <li>היועצים סיפרו כי הסיוע האינטנסיבי לתלמידים אלו היה מלווה בדאגה רבה.</li> <li>יועצים חינוכיים רבים חוו תחושות החמצה וכישלון מקצועי.</li> <li>היועצים חששו ממעורבות עם האב האסיר וביטאו דאגה לעצמם ולבני משפחותיהם.</li> <li>יועצים הזדהו עם מצבם של המתבגרים, שהחזירו אותם לחווית ילדות קשה מחייהם הפרטיים.</li> </ul>

**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 פשיעה. 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 שעומו 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 התראינו 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](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.