

# מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

- אינסטרומנטליזם אקספרסיבי במסגרת חינוכית בלתי פורמלית בפריפריה <
- החוסן הערכי של החינוך החברתי-קהילתי בעת משבר הקורונה <
- איכות היחסים בין מורים ותלמידים במצבי סיכון ובין מורים ותלמידים שאינם בסיכון <
- ההליך הפלילי מנקודת מבטם של מתבגרות ומתבגרים נפגעי עבירות מין <
- אימהות יחידניות מבחירה לילדים עם מוגבלות <
- חזויית האחאות של אחים בגילי הבגרות המתהווה לילדים עם אוטיזם <

תמוז תשפ"ד יוני 2024  
כרך ל"ב • גיליון 57



## חברי המערכת

**פרופ' רבקה איזיקוביץ'**

עורכת ראשית,

אמריטה אוניברסיטת חיפה

**פרופ' עליאן אלקרינאי**

אוניברסיטת בן-גוריון

**פרופ' רמי בנבנישתי**

אמריטוס האוניברסיטה העברית

ואוניברסיטת בר-אילן

**ד"ר אמיתי המנחם**

המכללה האקדמית בית ברל

(לשעבר)

**פרופ' מאיר טייכמן**

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

**ד"ר איתן ישראלי**

אמריטוס האוניברסיטה העברית

**פרופ' ורד סלונים-נבו**

אוניברסיטת בן-גוריון

**פרופ' שלמה קניאל**

המרכז האקדמי למשפט ולעסקים

ברמת גן; מכללת אורות ישראל

**פרופ' יצחק קשת**

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

**פרופ' עמירם רביב**

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

**ד"ר רבקה רייכנברג**

מכון מופ"ת

**פרופ' אביהו שושנה**

אוניברסיטת חיפה

**מרים גילת**

רכזת המערכת

**כתובת המערכת**

עמותת "אפשר"

ת"ד 10643 רמת גן 5200502

טלפון 03-7481280

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

חברות "מפגש" לצפייה:

kitvei-et.efshar.org.il

jstor.org/journal/mifgash

## הנחיות לכותבים

**מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** הוא כתב עת שפיט בין-תחומי היוצא לאור פעמיים בשנה, ומפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער במצבי סיכון ומשפחותיהם; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים הבאים: עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, חוך שימת דגש על ילדים ובני נוער במצבי סיכון. המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

## הנחיות

• כתב היד יכיל עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשולחו בדואר אלקטרוני.

• בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תואר, תפקיד ושיוך אקדמי או מקצועי בעברית ובאנגלית ופרטי התקשרות: טלפון וכתובת דוא"ל.

• יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.

המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.

אין לשלוח למערכת "מפגש" מאמר שהתפרסם, עתיד להתפרסם או נמצא בהליך שיפוט בכתב עת אחר בארץ או בחו"ל.

## כתיבת מקורות

• יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.

• שמות מחברים לועזיים ייכתבו בגוף המאמר בעברית, ובסוגריים הם ייכתבו בלועזית ולצדם שנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.

• כל ההפניות במאמר יסודרו לפי סדר א-ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ויצוינו ברשימת מקורות מלאה. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.

• אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. משלושה מחברים ומעלה ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ואחרים" (et al.). ברשימת המקורות ייכתבו שמות כל המחברים (עד 20 מחברים).

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

## ספר

בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ראובן מס.

Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. Jossey-Bass Publishers.

## כתב עת

פרנקנשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות**, ח(2), 153–170.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540.

## פרק בתוך ספר ערך

גוילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיפיה. בתוך א' עמיר ואחרים (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). מאגנס.

Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). Lawrence Erlbaum Associates.

## מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *JALN*, 1(12). <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

# מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"ב • גיליון 57  
תמוז תשפ"ד — יוני 2024

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



## כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"  
טלפון 03-7481280 | דואר אלקטרוני [mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גיליונות) 80 ש"ח | מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

## עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים  
AIEJI – International Association of Social Educators  
אתר האינטרנט [www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

כתב העת "מפגש" לצפייה באתר JSTOR: [www.jstor.org/journal/mifgash](http://www.jstor.org/journal/mifgash)  
ובאתר "אפשר": [kitvei-et.efshar.org.il](http://kitvei-et.efshar.org.il)

כל הזכויות שמורות — לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם) ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור

עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך

עיצוב: [2w-design.com](http://2w-design.com)

ISSN 0792-6820

רמת גן 2024

## תוכן העניינים

3.....	תוכן העניינים.
	<b>דברים לזכרם של חברי מערכת שהלכו לעולמם:</b>
5.....	פרופ' גידי רובינשטיין ז"ל: דברים לזכרו
7.....	מילות פרידה מפרופ' עמנואל גרופר ז"ל — שלמה רומי
9.....	דבר העורכת — רבקה איזיקוביץ'
11.....	רשימת משתתפים.
	<b>"באתי בשביל הכיף, נשארתי בשביל התרומה":</b>
	חקר מקרה של אינסטרומנטליזם אקספרסיבי במסגרת חינוכית
	בלתי פורמלית בפריפריה גאוגרפית וחברתית
17.....	יעל גרינשטיין, דור שמוחה ותמר ברקאי
	<b>"העוגן, המצפן וההגה בתוך ים סוער":</b>
	החוסן הערכי של החינוך החברתי-קהילתי בעת משבר הקורונה
43.....	מירי גולדרט.
	<b>ניתוח משווה של איכות היחסים בין מורים ותלמידים במצבי סיכון</b>
65.....	ובין מורים ותלמידים שאינם בסיכון — כרמית יוקל ושלמה רומי
	<b>תחת עדשת המשפט הטיפולי:</b>
	ניתוח ההליך הפלילי מנקודת מבטם של מתבגרות ומתבגרים
	נפגעי עבירות מין שהשתתפו בו כמתלוננים
89.....	יהונתן פיאמנטה וטלי גל.
	<b>"חושבים שאני חלשה כי אני לבד, אבל אני הכי חזקה":</b>
113.....	אימהות יחידניות מבחירה לילדים עם מוגבלות — אליסיה גרינבנק.
	<b>"זה משהו שגדלתי אליו, שהוא חלק ממני":</b>
	חויית האחאות של אחים בגילי הברגרות המתהווה
137.....	לילדים עם אוטיזם — רעיה אלון.
	<b>סקירת ספר</b>
	<b>האוטיסטים שבינינו</b>
163.....	מאת: שגית בלומרזן-סלע — נצן אלמוג.
VI-I.....	English abstracts



# דברים לזכרם של חברי מערכת שהלכו לעולמם

## כרופ' גידי רובינשטיין ז"ל: דברים לזכרו

מערכת כתב העת "מפגש" מביעה צער עמוק על פטירתו של פרופ' גידי רובינשטיין. גידי, אשר היה פרופסור-חבר במכללה האקדמית נתניה ופסיכותרפיסט מוסמך, הצטרף למערכת לפני כשני עשורים. הוא גילה מעורבות רבה ותרם באופן פעיל בכתובת מאמרים, בשיפוט חד ומעמיק, בחשיבה מקורית, בהתייעצויות ומתן ביטוי בכתב העת לנושאים מרכזיים מעבודתו האקדמית כחוקר וכמטפל. תחומי המחקר שבהם עסק היו מגוונים, ובהם אישיות, פסיכופתולוגיה ופסיכותרפיה, והמוקד העיקרי שלו במחקר ובטיפול, לצד מתן מענה לאנשים הסובלים מחרדה, הפרעות כפייתיות ודיכאון, היה הזהות המינית של גברים הומוסקסואלים וביסקסואלים.

גידי היה אדם עם חשיבה מקורית, העזה ואכפתיות חברתיות. בעקבות הרצח שאירע באוגוסט 2009 בבית אגודת הלהט"ב בתל אביב, בעת מפגש ה"בר-נוער", הוא הציע לערוך גיליון מיוחד שיעסוק בנושא, "נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב): התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרנסקסואלית". מול עיניו עמדה המטרה להציג בפני אנשי חינוך וטיפול את הבעיות המיוחדות של בני נוער להט"בים ואת הסכנות שעומדות בפניהם; זאת מתוך שאיפה ליצור אקלים חינוכי וטיפולי בטוח עבורם ולחזק את מעמדם בקבוצת בני גילם. הגיליון נחל הצלחה רבה ועורר עניין רב בקרב הקהילה המקצועית העוסקת בבני נוער. גידי שמח מאוד בגיליון שערך ובהשקתו ביום עיון רב-משתתפים, וראה בו הישג אישי, חברתי, מקצועי וטיפולי רב-ערך ומעורר תקווה.

לפני שלוש שנים יצא לאור ספרו בנושא, "בין בושה לגאווה: פסיכותרפיה חיובית בגברים הומואים וביסקסואלים",<sup>1</sup> וב"מפגש" התפרסמה עליו סקירה, שנכתבה על ידי פרופ' שמעון שפירו (2022). הספר מסכם ניסיון קליני רב-שנים המבוסס על היכרותו המעמיקה עם המחקר על התנהגות מינית ונטיות מיניות וכן על התופעה שאותה הגדיר כ"הומופוביה מופנמת". תופעה זו, הנובעת מהפנמת יחסה השלילי של חברת הרוב ההטרנסקסואלית שבה גדלו, כלפיהם, משפיעה על שיעור גבוה יחסית של הפרעות נפשיות בקרב אוכלוסיית הלהט"ב. הספר מהווה עוד נדבך בתרומתו של גידי לאנשי מקצוע בתחומי החינוך, הבריאות והרווחה שמטפלים בגברים הומואים, לאנשי קהילת הלהט"ב וגם לקהל הרחב.

גידי יחסר מאד לקהילה המקצועית ולכולנו.

**יהי זכרו ברוך!**





## מילות פרידה מפרופ' עמנואל גרופר ז"ל

### שלמה רומי

הכרתי את עמנואל לפני שנים רבות, והקשר איתו התהדק לאחר שהחל לעבוד במכללת בית ברל. החברות המקצועית הפכה גם לחברות אישית עם קשר רצוף ופורה. אין זה פשוט לכתוב על עמנואל בזמן עבר. תחושת הנוכחות שלו עדיין חזקה, ולעיתים אני מהרהר מה עמנואל היה אומר... השיח שלנו עסק בנושאים בתחום החינוך וברעיונות לכתיבה משותפת, אך לא רק באלו; המשפחה והחיים לאחר יציאה לגמלאות היו גם הם חלק מהשית.

התחומים המקצועיים שלנו חפפו מחד גיסא והשלימו מאידך גיסא. הרקע של עמנואל היה בתחום הסוציולוגיה והתמקד בחינוך פנימייתי והכשרת עובדים חינוכיים טיפוליים ושלי – בתחום הפסיכולוגיה החינוכית, טיפול בקידום נוער וחינוך בלתי פורמלי. נושאים אלה, שבהם עסקנו, הניבו ספר בשני כרכים – "ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה", וכרך ב: "קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי". הספר יצא לאור בשנים 2014–2015, בהוצאת מכון מופת, והוצג בו תיאור שיטתי ועדכני של נושאים שעניינם ילדים ובני נוער בסיכון בישראל. את המבוא לספר, שבו מיקדנו את העקרונות המארגנים של תחום ילדים ונוער בסיכון, הפכנו למצגת גרפית, בסיוע של מכללת הרצוג, והיא הופצה בין עמיתים בארץ.

עיסוקי הרחבים של עמנואל באו לביטוי בכמה תחומים: בפן המקצועי – כמנהל האגף לחינוך והדרכה בפנימיות, במינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועלית הנוער במשרד החינוך; באקדמיה – כראש המסלול לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, ובהמשך כסגן דיקן הפקולטה למדעי הרוח והחברה בקריה האקדמית אונו; ובפעילות ציבורית – כחבר פעיל בוועד המנהל של עמותת "אפשר".

לצד הכישורים של עמנואל כאיש אקדמיה, אשר פרסם ספרים, עשרות מאמרים וניירות עמדה, הוא היה איש שיח נעים ויצר היכרויות בין-לאומיות. בזכות קשריו הטובים ויכולותיו המקצועיות נבחר לנשיאות העולמית של ארגון FICE – הארגון הבין-לאומי לחינוך פנימייתי. במשנה (אבות ג, י) כתוב כדלקמן: "הוא [רבי חנינא בן דוסא] היה אומר, כל שרוח הבריות נוחה הימנו, רוח המקום נוחה הימנו. וכל שאין רוח הבריות נוחה הימנו, אין רוח המקום נוחה הימנו". מכאן אנו למדים, כפי שמסביר הרב ישראל מאיר לאו, כי נחת רוחם של הבריות היא רצונו של המקום, והגורם לבריות נחת רוח ממלא בכך את רצון הבורא.

עמנואל אהב את הקשר עם אנשים. היה בו שילוב של איש הגות ואיש מעשה עם כושר מנהיגות ויכולת ארגון וניהול מעולים. הוא היה סקרן, דייקן ומוכן תמיד להשקיע ממרצו ומיכולתו בדברים שהאמין בהם. עמנואל היה איש תאב חיים, וגם בזמן מחלתו, בחודשי חייו האחרונים, הוא לא ויתר והמשיך לדבר על מיזמים משותפים, תרגומים וכנסים.

למרות עיסוקיו הרבים, עמנואל השקיע חלק גדול מזמנו במשפחתו והיה גאה בהישגים של ילדיו ונכדיו. אין ספק שהוא יחסר למרים, זוגתו היקרה, ולכל המשפחה, וגם לכולנו.

היה איש נפלא כל כך ואיננו עוד.

**חבל על דאבדין. יהי זכרו ברוך.**



## דבר העורכת

השנה נפרדנו בעצב משני חברי מערכת – פרופ' גידי רובינשטיין ופרופ' עמנואל גרופר. פרידות הן קשות.

היכרותי עם גידי הייתה במישור המקצועי ובתרומתו החשובה והמשמעותית לעבודת המערכת ולכתב העת, המתוארת בדברים לזכרו. הוא ניחן בחדות ראייה אקדמית ומחקרית, ובשל כך התייעצנו איתו רבות. גידי תמיד נענה בחיוב לכל פנייה ובקשה שלנו אליו. ברצוני להביע את הערכתי אליו ואת צערי על לכתו. עמנואל, מעבר לכל הכתוב עליו לעיל, היה תלמידי לתואר השני והשלישי. הדרכתו אותו בעבודות התזה והדוקטור שלו. נשארנו חברים לחיים. התגאיתי בהשיגיו. הוא יחסר לי.

מצער על אישים לצער על מקום. המקום הוא הצפון המותקף, החרב, המרוקן מתושביו. המחקר הראשון שאליו אני מתייחסת נעשה במכללת תל-חי, שבימים כתיקונם היא מקום שוקק חיים ופעילות אקדמית לתפארת. מי ייתן שתשוב לקדמותה במהרה ותמשיך להיות מגדלור לגליל המתחדש.

המחברים יעל גרינשטיין, דור שמוחה ותמר ברקאי מתמקדים במאמרם בפוטנציאל של מסגרת חינוך בלתי פורמלית להוות מקור להשלמת הזדמנויות חברתיות וחינוכיות בפריפריה גאוגרפית וחברתית. הם עושים שימוש האוריסטי בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי של ראובן כהנא להבנת שלבי התהליך שבאמצעותו המסגרת הנבחנת יוצרת שילוב בין הנאה בהווה למחויבות בראייה לעתיד. זה מחקר ראשון שבוחן אמפירית את תפיסותיהם של בני הנוער ומנתח את העיקרון הזה על פיהן.

גם שני המאמרים הבאים נערכו בעת מצב משברי – בימי מגפת הקורונה. במאמר השני, מירי גולדרט עוסקת בתרומת החינוך החברתי-קהילתי בתקופת הקורונה. במאמרה היא מדגישה את תפקידו של החינוך הבלתי פורמלי בהעלאת החוסן הערכי של הקהילה החינוכית כולה ומתמקדת במקומו המרכזי של חינוך זה בחיי בית הספר. לשם כך היא מתבססת על הגישה הסלוטוגנית לניתוח המטפורות שבהן המשתתפים משתמשים כדי להבהיר מגמה זו: התעלות מעל העצמי לעומת קידום עצמי ופתיחות לשינוי לעומת שימור.

כרמית יוקל ושלמה רומי מתחקים במחקרם אחר המענים שבית הספר מעניק למצוקות רגשיות של תלמידים. החוקרים משווים בין מערכת היחסים של מורים עם תלמידים במצבי סיכון ובין זו שעם כאלה שאינם במצבי סיכון. המציאות של מגפת הקורונה חידדה את תפקידו של בית הספר, תוך שימת דגש על תפקיד המורים כנותני מענה לחסכים הרגשיים של התלמידים. הכותבים מסבים את תשומת הלב לכך שתלמידים במצבי סיכון זקוקים מבחינה רגשית לקשר משמעותי עם מוריהם יותר מאשר תלמידים שאינם במצבי סיכון. זהו ממצא בעל חשיבות לקהל המחנכים העובדים עם שני סוגי אוכלוסיות התלמידים.

במאמר הבא לוקחים אותנו יהונתן פיאמנטה וטלי גל לעולמם של קטינים שנפגעו מינית ומעורבים בהליכים הפליליים כנגד הפוגעים. אלה חוויות חריגות בחיי הקטינים,

ומעט מאד ידוע על השפעתן על מצבם הכללי. הספרות מתמקדת בעיקר בתפקודם ומהימנותם כעדים בבית המשפט. תשומת לב רבה יותר דרושה, לדעת החוקרים, לנרטיבים הסובייקטיביים של הנערים והנערות, ולמשימה זו הם נרתמים. הם בוחנים את ההשפעות המיטיביות או הפוגעניות של ההליך הפלילי על הקטינים כפועל יוצא מאיכות התשומות והרגישות של אנשי המקצוע המעורבים. בעקבות ממצאיהם, הם מציעים תובנות לאופטימיזציה של החוויה לטובת המתבגרות והמתבגרים.

הזירה המשפחתית היא תחום עניינם של שני המאמרים האחרונים. אליסיה גרינבנק מפנה בעבודתה זרקור אל התמודדויותיהן של אימהות יחידניות שהביאו את ילדיהן לעולם מתרומת זרע, ואל הקשיים הכרוכים בגידול ילדים עם מוגבלויות כהורה יחיד מתוך בחירה. היא מנתחת את ההחלטה מאחורי נקיטת צעד אמיץ זה, על הקשיים וההתלבטויות שבה, ועומדת על ההיבטים החיוביים בחוויה של היות אם יחידנית ועל מקורות התמיכה שלהם אימהות אלו זקוקות. החוקרת מציעה המלצות יישומיות לצוותים הרב-מקצועיים הנמצאים בקשר עימן, כדי להרחיב ככל האפשר את אפשרויות הסיוע שניתן להעניק להן.

רעיה אלון מתמקדת במחקרה בסוגיה של השפעת חוויית האחאות של אחים בגילי הבגרות המתהווה לילדים עם אוטיזם. היא בוחנת את האופן שבו החוויה משפיעה על כל תחומי חייהם של האחים: על שלבי התפתחותם השונים, יחסיהם המורכבים עם ההורים, על בחירת מקצוע, זוגיות והורות צעירה וסוגיית הטיפול העתידי באחים; במילים אחרות, זוהי התנסות שמטביעה את חותמה על חייהם של האחים במישור האישי, התוך-משפחתי והחוץ-משפחתי, על עיצוב עמדותיהם כלפי חלשים בחברה ועל עולמם הערכי באופן כללי. למחברת ישנן המלצות, הבנויות על ממצאי מחקרה, לחיזוק משפחות המתמודדות עם ילד עם אוטיזם – הורים ואחים כאחד.

ברוח המאמר האחרון, סקירת ספרה של שגית בלומרזון-סלע, "האוטיסטים שבינינו", על ידי נצן אלמוג, חותם את הגיליון.

קריאה מהנה,

בתקווה לימים טובים יותר,

רבקה איזקוביץ', עורכת ראשית

## רשימת משתתפים

- ד"ר רעיה אלון**, ראשת החוג לחינוך מיוחד, מכללה ירושלים
- ד"ר תמר ברקאי**, החוג ללימודים רב-תחומיים, הפקולטה למדעי החברה והרוח, המכללה האקדמית תל-חי
- ד"ר מירי גולדרט**, ראשת ההתמחות לתואר שני בניהול וארגון מערכות החינוך, הקריה האקדמית אונו
- פרופ' טלי גל**, מחזיקת הקתדרה לזכויות ילדים ונוער, הפקולטה למשפטים והמכון לקרימינולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים
- ד"ר אליסיה גרינבנק**, ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
- ד"ר יעל גרינשטיין**, הפקולטה לחינוך ולהוראה, המכללה האקדמית תל-חי; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה
- ד"ר כרמית יוקל**, החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
- ד"ר יהונתן פיאמנטה**, החוג לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית צפת
- פרופ' שלמה רומי**, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת בר-אילן; ראש בית הספר ללימודים מתקדמים, המכללה האקדמית הרצוג
- דור שמוחה**, סטודנט לתואר שני במכללה האקדמית תל-חי; מנהל שנת שירות בארגון חינוך בלתי פורמלי

## סקירת ספר

- ד"ר נצן אלמוג**, ראשת המיקוד נגישות ומוגבלות בחוג לחינוך וחברה, הקריה האקדמית אונו



**עמותת "אפשר"** הוקמה בשנת 1981 על ידי אנשי מקצוע בכירים בתחומי החינוך והרווחה, במטרה לחזק ולמסד את העשייה והעיון בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל, בדגש על ייזום והפעלה של תוכניות לטיפול בילדים ובני נוער במצבי סיכון השוהים במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה ולרווחתם.

## התחומים המרכזיים של פעילות העמותה

### ילדים ובני נוער במצבי סיכון

מרכזי הגנה ("בתי לין") לילדים ונוער נפגעי התעללות מינית או פיזית: המרכזים מעניקים סיוע מידי ותמיכה ראשונית לילדים וילדות, נערים ונערות בגילים 3-18 שחוו ונפגעו מהתעללות מינית, פיזית, נפשית או הזנחה קשה, ולבני משפחותיהם. המרכזים הוקמו ביוזמת משרד הרווחה, ג'וינט ישראל ועמותת "אפשר" ובשיתוף עם משרתת ישראל, משרד המשפטים, משרד הבריאות, הרשויות המקומיות וקרן שוטרמן. עמותת "אפשר" מפעילה את המרכזים מאז הקמתם.

במרכזי ההגנה פועלים אנשי מקצוע מומחים (עובדים סוציאליים לחוק הנוער, חוקרי ילדים ונוער, רופא ילדים, עורך דין וצוות הנהלה), העוסקים בהערכה, חקירה ואבחון של ילדים ונוער נפגעי עבירות התעללות, כך שתהליך התמיכה והליווי נעשה בזמן קצר ובאותה המסגרת.

העמותה פיתחה מערך הסברה ותוכניות מותאמות תרבות להנגשת השירות לאוכלוסיות מגוונות, כגון המגזר החרדי והמגזר הערבי.

השירות הפסיכולוגי חינוכי (שפ"ח) בחולון: סיוע בקידום הסתגלותם התקינה של תלמידים במערכות החינוכיות השונות על ידי התערבות פסיכולוגית. השירות מופעל ע"י העמותה עבור עיריית חולון.

מרכזים לגיל הרך במגזר הערבי: העמותה הקימה ומפעילה מרכזים הכוללים פעילות מגוונת לילדים ולמשפחותיהם.

### היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים ומשפחותיהם

מרכזי טיפול: משנת 1991 העמותה מפעילה בכל רחבי הארץ מרכזים לטיפול בנפגעי אלכוהול, הימורים ושאר התמכרויות התנהגותיות. בשנת 2022 פתחה העמותה, במימון האפוטרופוס הכללי, שני מרכזים הוליסטיים לטיפול במהמרים, ברמת גן ובירושלים.

תוכנית הטיפוליים כוללת שיחה פרטנית, השתתפות בקבוצה טיפולית, אבחון ומעקב פסיכיאטרי של רופא המרכז, שיקום תעסוקתי וליווי ויעוץ כלכלי ומשפטי.

מערך הסברה ומניעה לבני נוער, צעירים ומבוגרים: נציגי העמותה פועלים בבתי ספר ובמועדוני נוער בפעולות הסברה ומניעה בתחום התנהגויות בסיכון בהקשר של שימוש לרעה באלכוהול ובהימורים.

### פרסומים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית

העמותה מפיקה באופן שוטף כתבי עת וביטאונים הכוללים ידע עדכני ומופצים בקרב אנשי מקצוע להעשרה ולהתמקצעות:

"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית": כתב עת שפיט בין-תחומי המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים העוסקים בתחום החינוכי-טיפול-חברתי, בדגש על ילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון בחברה רב-תרבותית בישראל.

בשגרת עבודתו "מפגש" משלב גיליונות המוקדשים לנושא מיוחד, בשיתוף עם עורכים-אורחים המומחים בתחום. עם הוצאתם של הגיליונות הייחודיים נערך כנס השקה – "מפגש חי".

"אפשר – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי", המהווה במה לאנשי השדה בנושאים מרכזיים שעימם הם מתמודדים בעבודתם היום-יומית. מתפרסמים בו פעילויות המתבצעות במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון, במטרה להפיץ את הידע המצטבר – "חוכמת השדה" – גם באמצעות כנסים וימי עיון.

נוסף על כתבי העת, העמותה מוציאה לאור גם ספרים מקצועיים.

### פעילות בין-לאומית

עמותת "אפשר" מייצגת את ישראל בהנהלת הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI).

למידע נוסף: [www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)





# כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית"

## גיליונות בנושאים מיוחדים

- < ילדות דיגיטלית: מקומם של המדיה הדיגיטליים בחייהם של ילדים ובני נוער (ל' 55, דצמבר 2022)  
עורכת-אורחת: פרופ' נלי אליאס
- < מפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות (כ"ט 53, יוני 2021)  
עורך-אורח: פרופ' אביהו שושנה
- < מניעת אובדנות בקרב מתבגרים וצעירים כ"ח 51-52, יוני-דצמבר 2020)  
עורכים-אורחים: פרופ' ענת ברושטיין קלומק ופרופ' גיל זלמן
- < תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל (כ"ו 48, דצמבר 2018)  
עורכים-אורחים: ד"ר טלי היוש ופרופ' מאיר טייכמן
- < זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תיאוריה, טיפול ויישום (כ"ה 45-46, יוני-דצמבר 2017)  
עורך-אורח: ד"ר אמיתי המנחם
- < לקויות למידה והפרעות קשב: תאוריה, מחקר ומדיניות (כ"ב 39, יוני 2014)  
עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית
- < ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל (כ 36, דצמבר 2012)  
עורכים-אורחים: פרופ' ענת זעירא, ד"ר שלהבת עטר-שוורץ ופרופ' רמי בנבנישתי
- < חיים על הגשר: בין חינוך הגירה רב-תרבותיות (כ 35, יוני 2012)  
עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ
- < נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב):  
התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרנסקסואלית (י"ט 33, יוני 2011)  
עורך-אורח: ד"ר גדי רובינשטיין
- < ילדים ונוער מתמודדים עם לחץ במציאות הישראלית:  
גישה סלוטווגינת במחקר ובמעשה (י"ח 31, יוני 2010)  
עורכת-אורחת: פרופ' שפרה שגיא
- < עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה (י"ז 29, יוני 2009)  
עורכת-אורחת: ד"ר נורית לוי
- < המעבר לבגרות של צעירים במסגרות חוץ-ביתיות: לקראת היציאה והשנים שאחרי (ט"ז 28, דצמבר 2008)  
עורכים-אורחים: ד"ר ענת זעירא ופרופ' רמי בנבנישתי
- < התנהגויות סיכון ממכרות: סמים, אלכוהול, הימורים וגלישה באינטרנט  
בקרב ילדים ובני נוער (ט"ו 26, דצמבר 2007)  
עורך-אורח: פרופ' מאיר טייכמן
- < אלימות במערכת החינוך (י"ד 23, יוני 2006)  
עורכים-אורחים: פרופ' רמי בנבנישתי, דר' מונא חורי-כסאברי ופרופ' רון אבי אסטור
- < תיאוריית ההתקשרות (Attachment Theory) (י"ג 21, יולי 2005)  
עורכים-אורחים: פרופ' מריו מיקולינסר וד"ר אטי ברנט

באתר  
jstor



לצפייה  
בגיליונות  
"מפגש"



עמותת לפיתוח  
שירותי רווחה וחינוך





# “באתי בשביל הכיף, נשארתי בשביל התרומה”: חקר מקרה של אינסטרומנטליזם אקספרסיבי במסגרת חינוכית בלתי פורמלית בפריפריה גאוגרפית וחברתית

יעל גרינשטיין, דור שמוחה ותמר ברקאי

## תקציר

בשנים האחרונות גוברת ההכרה בתרומת החינוך הבלתי פורמלי למגוון אוכלוסיות. מסגרות החינוך הבלתי פורמלי בפריפריה הגאוגרפית-חברתית פועלות כדי לענות על החסך בהזדמנויות חברתיות וחינוכיות. רשת מרכזי הנוער שבמוקד המאמר היא דוגמה בולטת. מטרת המחקר היו לבחון כיצד מתעצבות תחושות מחויבות ושייכות למסגרת חינוכית בלתי פורמלית בקרב חניכי הרשת, ולעמוד על תפיסותיהם ביחס להשפעתה עליהם. לצורך כך ערכנו שני סבבי ראיונות עם קבוצת חניכים. ההתחקות אחר הראייה הרטרופקטיבית והפרוספקטיבית של המרואיינים אפשרה לבחון לעומק ולאורך זמן תהליכים שהם עברו.

בניתוח הממצאים נעשה שימוש אנליטי בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, המבטא את השילוב המובנה בחינוך הבלתי פורמלי בין הנאה בהווה ומבט צופה לעתיד. הניתוח העלה חמישה שלבי התפתחות של מחויבות ושייכות למסגרת. לטענתנו, בתהליך הרב-שלבי כרוכים שני תהליכים: (א) התממשות האינסטרומנטליזם האקספרסיבי בפעילות הבלתי פורמלית, שראשיתה בדגש על הממד האקספרסיבי, והמשכה בהתעצמות הממד האינסטרומנטלי; (ב) התפתחות מודעות חניכים לממד האינסטרומנטלי והעמקת השייכות והמחויבות למסגרת. המחקר ביקש להעשיר את הידע על חינוך בלתי פורמלי בהפנותו זרקור לתרומתה הסגולית של תוכנית בלתי פורמלית לסיכויי החיים של נוער מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית הלוקח בה חלק.

**מילות מפתח:** חינוך בלתי פורמלי, פריפריה גאוגרפית וחברתית, אינסטרומנטליזם אקספרסיבי, צופי בלתי פורמלי

## מבוא

מאמר זה מתחקה אחר חוויות של בני נוער במסגרת חינוכית בלתי פורמלית, כפי שאלה נתפסו על ידי חניכים בכיתות יא-יב שהשתתפו בתוכנית מנהיגות המופעלת על ידי רשת ארצית של מרכזי נוער (להלן: הרשת). מטרתה המרכזית של הרשת, שהוקמה בשנת 2001 על ידי עמותה ישראלית לסיוע הומניטרי (להלן: העמותה), היא להעלות את סיכוייהם של ילדים ובני נוער מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית להשתלב ולהצליח בחברה הישראלית. לצורך כך, הקימה העמותה רשת ארצית של מרכזי נוער, הפועלים כמסגרות יומיות של חינוך בלתי פורמלי. באמצעות הפניית תשומת הלב המחקרית

לנקודת המבט של חניכים מהשכבה הבוגרת ברשת, ביקשנו לבחון את האופנים שבהם התפתחו בקרבם לאורך זמן תחושות של מחויבות ושייכות למסגרת החינוכית, כמו גם לעמוד על הדרך שבה הם תפסו את ההשפעה של הרשת על חייהם בזמן המחקר ובעתיד.

מסגרות החינוך הבלתי פורמלי בישראל הולכות ונתפסות כמספקות משמעות מכרעת לחיים בהווה ובעתיד של ילדים ובני נוער (גרוס וגולדרט, 2022; Romi & Schmidat, 2009), ופחות כ"ספקיות" של חינוך משלים (דרור, 2007). בהגדרה המקובלת, חינוך בלתי פורמלי הוא פעילות חוץ-בית ספרית מאורגנת ושיטתית. תחת הגדרה זאת נכלל מגוון של פעילויות המקנות דפוסים ייחודיים להשגת מטרות מוצהרות, כגון: רכישת ידע ומיומנויות, חינוך לפנאי, הקניית ערכים וסיוע בהתמודדות עם קונפליקטים ומצבי משבר (מנדל-לוי וארצי, 2016; נתן וסלקובסקי, 2015; שמאי, 2014). יעדי החינוך הבלתי פורמלי מעוצבים כדי לענות לצרכים חינוכיים של הפרט, ובה בעת הם מושפעים מסדר היום הציבורי (מנדל-לוי וארצי, 2016; קליבנסקי והישראלי, 2023).

מסגרות בלתי פורמליות נבדלות ממסגרות פורמליות הן באימוץ עקרונות פדגוגיים נוקשים פחות והן ברפרטואר המשאבים הפדגוגיים שלהן. הבדלים אלה נשקפים מתוכני הפעילות האופייניים לשני סוגי המערכות ומהפוטנציאל הייחודי של החינוך הבלתי פורמלי להעצים תהליכי התפתחות ברמות הפרט והחברה (סבג וביברמן-שלו, 2014; שמאי, 2014; Goldman et al., 2017; Adler & Kahane, 1984). הבנה זאת מגולמת בתאוריית הצופן הבלתי פורמלי (Kahane, 1988), שהתמסדה כמודל אנליטי ופרקטי (דר, 2012; רפופרט וכהנא, 2016). מודל זה מושתת על שמונת העקרונות – וולונטריות, רב-ממדיות, סימטרייה, דואליזם, מורטוריום, מודולריות, אינסטרומנטליזם אקספרסיבי וסימבוליזם פרגמטי – המומשגים כרכיבים מבניים של מסגרות בלתי פורמליות.<sup>1</sup>

במחקר משמשים עקרונות אלה לניסוח הייחודיות של החינוך הבלתי פורמלי, בחינת הפעילויות המתרחשות בו וחשיפת משמעויותיהן. במחקר זה נעשה שימוש בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, שלפיו פעילויות בחינוך הבלתי פורמלי מכוונות הן להנאה מיידית והן לתועלת עתידית. לטענתנו, במסגרות בלתי פורמליות בפריפריה הגאוגרפית-חברתית, שבהן מסגור העתיד כחלק בלתי נפרד מהפעילות בהווה מוגדר לא אחת כיעד מוצהר, מקבל עיקרון זה משנה חשיבות. המאמר מבקש לחדד הבנה זאת ולתרום לפיתוח תאוריית "הצופן הבלתי פורמלי" בכלל ולעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי בפרט.

חשיבותן של מסגרות המספקות מענה באזורי פריפריה גאוגרפית וחברתית, המאופיינים לרוב במיעוט הזדמנויות, בשל בידוד וריחוק גאוגרפי (גרינשטיין, 2022), נסיבות חברתיות-תרבותיות ומצב תודעתי שאינו תלוי מיקום גאוגרפי (גולדשטיין, 2008), כמו ברורה מאליה. בתחילת דרכן בישראל, יועדו מסגרות אלה לנוער שעבר חוויות קשות, כגון: מלחמה, הגירה ועוני, במטרה לספק לו הכוונה וסיוע חברתי.

1 לפירוט והרחבה על שמונת העקרונות של הצופן הבלתי פורמלי, ראו: דר, 2012; כהנא, 2004; Cohen, 2001

הפעילות בהן הושתתה על חינוך לצינונות וחלוציות וללימוד עברית (רייכל, 2011). אף כיום, חלק ניכר ממערכות החינוך הבלתי פורמלי מתמקד ביעוץ לבני נוער החשופים למצבי סיכון שונים והכוונתם (נתן וסלקובסקי, 2015). מערכות אלה מנוהלות לרוב על ידי ארגונים במגזר השלישי ובחברה האזרחית (Halpern, 2002; Kleiber & Powell, 2005).

במרכזי הנוער שמפעילה הרשת מתקיימת פעילות על בסיס יומי, החל מסיום יום הלימודים ועד לשעות הערב המאוחרות. בשנת 2022 הושקה במסגרת הרשת תוכנית מנהיגות (להלן: התוכנית), שמטרתה להבטיח שבוגריה יצליחו להשתלב במסגרות המשך (שנת יג). במאמר זה אנו מתחקים אחר התהליך שעברו החניכים בשנתה הראשונה של התוכנית, תוך שימת דגש על משמעות הרשת בחייהם ועל הדרך שבה הם תופסים את תרומתה של התוכנית להתמודדותם עם אתגרים בהווה ובעתיד.

## סקירת ספרות

### התפתחות החינוך הבלתי פורמלי כשדה פעולה וכשיח מחקרי

המונח "חינוך בלתי פורמלי" מתייחס בספרות המחקר למגוון רחב של פעילויות חינוכיות, הנבחנות בקהל היעד, במבנה, ברמות המיסוד ובתכנים שלהן, בפקוח עליהן וביחסי הגומלין המתקיימים במסגרתן (כהנא, 1974; Hoppers, 2006). ההבדלים המשמעותיים בין תוכניות של חינוך בלתי פורמלי והמאפיינים המשותפים שחלקן חולקות עם מסגרות של חינוך פורמלי מזינים שיח מחקרי על אודות משמעות הקטגוריה "חינוך בלתי פורמלי" וערכה האנליטי (Rogers, 2004). שיח זה מאופיין בשתי הסכמות רחבות: האחת, שהחינוך הבלתי פורמלי נושא צביון מובנה, המגולם במטרות ובכללים מוגדרים ובמיסוד יחסי של מנגנוני הנחיה ופיקוח, והשנייה, שיש להבחין את החינוך הבלתי פורמלי הן ממערכות החינוך הפורמליות והן ממסגרות לא פורמליות, כגון: משפחה, סביבה חברתית ומדיה חברתית (בארט ואחרים, 2024; זגייר ומיליקובסקי, 2020; חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2023; Grajcevcic & Shala, 2016; Coombs & Ahmed, 1974).

הפריחה של החינוך הבלתי פורמלי היא תוצר של תהליכי שינוי מקרו-חברתיים וכלכליים, הנוגעים, בין השאר, להתרחבות החברה האזרחית והמגזר השלישי, לעלייה בצריכה ולגידול בשעות פנאי (גדרון ואחרים, 2015; דגן בזוגלו, 2010; Halpern, 2002; Kleiber & Powell, 2005). ההכרה בחשיבות החינוך הבלתי פורמלי מלווה בהתפתחות גוף ידע מחקרי, העוסק בזיהוי הגיון הפעולה של מערכות חינוך בלתי פורמליות ובאפיונה (גרוס וגולדרט, 2022; Hoppers, 2006; Hollister, 2003; Romi & Shmida, 2009), בבחינת התנאים המבניים והארגוניים התורמים להצלחתן והאתגרים העומדים בפניהן ובניסוח ופיתוח של פדגוגיות ומערכי הכשרה מותאמים להן (בארט ואחרים, 2023; בן נח, 2022; Mahoney et al., 2005; Durlak et al., 2007). שתי תובנות מרכזיות שעולות מהספרות הן ראשית, שההצלחה של תוכניות חינוך בלתי פורמלי תלויה במידה רבה בהבנת הצרכים של אוכלוסיית היעד, בשיתוף שלה

בתהליך הלמידה ובקשרי הגומלין בין המשתתפים (La Belle, 1982), ושנית, שיש להעריך את הישגי החינוך הבלתי פורמלי לפי המדדים שנקבעו הן בחינוך זה והן במסגרות פורמליות-מוסדיות (Heckman & Sanger, 2013; Simac et al., 2021). יתרה מזאת, מחקרים מצביעים על הרלוונטיות של עקרונות החינוך הבלתי פורמלי גם למערכות החינוך הפורמלי (גולדרט, 2023; דמארי, 2017; חיגר, 2021), בפרט לצורך ביצירת סביבות חינוכיות, שמספקות תמיכה לילדים ונוער החשופים למצבי סיכון וגורמי סיכון (רומי וגרופר, 2020). לצד זה, ספרות המחקר הבוחנת את התפתחותו של שדה זה ואת אופני הפעולה וההשלכות של תוכניות קונקרטיות עדיין מצומצמת יחסית (בארט ואחרים, 2023; דרוו, 2015; קליבנסקי ואחרים, 2023). במחקר זה אנו מבקשים לתרום לפיתוח הידע המקומי בתחום.

השונות המאפיינת את שדה החינוך הבלתי פורמלי בעולם ניכרת גם בישראל. תורמת לכך העובדה שאין בישראל גוף ציבורי המרכז חינוך זה, ושתוכניות החינוך הבלתי פורמלי פועלות תחת גורמים וסקטורים שונים, ביניהם משרד החינוך, רשויות מקומיות, תנועות נוער, החברה למתנ"סים וארגוני מגזר שלישי וחברה אזרחית (גרינשטיין ואחרות, 2022; וייסבלאי, 2020; חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2023). כתוצאה מכך, בעוד שהגיון הפעולה של תוכניות חינוך בלתי פורמלי הפועלות תחת גורמים ממוסדים כפוף למדיניות משרד החינוך, ארגונים לא ממשלתיים שיוזמים ומפעילים תוכניות מסוג זה נהנים מחופש פעולה יחסי בהגדרת מטרותיהן, בבחירת אוכלוסיות היעד שלהן ובקביעת הטבע והתוכן של פעילותן (מנדל-לוי וארצי, 2016).

## עקרונות החינוך הבלתי פורמלי

"רעיון הבלתי פורמליות כדפוס של סדר או ארגון, נראה פרדוקסלי. אולם אם המושג 'סדר' יכול להתייחס לישויות חברתיות המכילות אלמנטים גמישים ואולי אף כאוטיים, אזי ניתן יהיה [...] להשתמש בו כדי לתאר ארגונים בלתי פורמליים" (כהנא, 2004, עמ' 132). על אף הכאוטיות לכאורה המגולמת בשלילת הפורמליות, מערכות חברתיות וחינוכיות בלתי פורמליות רבות מבוססות על שני עקרונות מרכזיים: האחד הוא התנהלות שיטתית ומאורגנת מחוץ למוסדות החינוך הפורמלי והשני – השתתפות וולונטרית. עקרונות אלה באים לידי ביטוי בפדגוגיה הבלתי פורמלית, המאופיינת בהתנסות בתוכני למידה, המועברים בשיטות הנחייה והוראה שונות, ובהקניית מגוון רחב שלהם, וכן בשימת דגש על פיתוח של פוטנציאל ותכלית אישיים (בארט ואחרים, 2023; ינאי, 1989; סילברמן-קלר, 2007; קליבנסקי, 2008).

לשמונת עקרונות הצופן הבלתי פורמלי, שניסוחיו הראשונים פורסמו בשנות השבעים של המאה העשרים (Kahane, 1974, 1975), ישנו מקום מרכזי בספרות הבוחנת את החינוך הבלתי פורמלי. ראובן כהנא, שהבין את הצמיחה של תנועות הנוער באירופה ובישראל כתגובה חברתית לתנאים שנוצרו תחת המודרניות המאוחרת (כהנא, 2007), השתמש בהן כמקרה פרדיגמטי, שעל בסיסו הוא פיתח את מודל הבלתי פורמליות. באמצעות המודל ביקש כהנא לאפיין את יחסי הגומלין המתקיימים בין סדר לכאוס במגוון של תצורות חברתיות ותהליכי חברות, ולעמוד על דפוסי הגיון

והגמישות המובנים בפדגוגיה ובפרקטיקה של החינוך הבלתי פורמלי (חותם, 2016; Kahane, 1997). להמשגה שהציע כהנא לבלתי פורמליות מיוחסת חשיבות משלוש בחינות – תאורטית, ערכית ופוליטית (דר, 2012; דרור, 2015; כהנא ורפופורט, 2012). עם זאת, לטענת מבקריה, תאוריית הצופן הבלתי פורמלי נטועה מבחינה ערכית ומבחינה תרבותית בלאומיות היהודית ובתרבות האירופאית, והיא נעדרת פרובלמטיזציה של הזיקה בין הבלתי פורמליות לחינוך אידאולוגי (זיבצנר, 2012; מזרחי, 2012; מרקוביץ', 2012).

מחקרים שביססו את התאוריה של כהנא באופן אמפירי (כהנא ורפופורט, 2012; Cohen, 2001; Rapoport & Kahane, 1988) תרמו להתמסדותה כתשתית תאורטית, מחקרית ופרקטית מרכזית להבנת מסגרות חינוכיות בלתי פורמליות ופורמליות כאחד (בן נח, 2022; דמארי, 2017; חיגר, 2021; כלפון, 2023; Goldratt & Cohen, 2016). במקביל, מחקרים רבים העוסקים בעבודה של צוותי חינוך ובתהליכי יישום של תפיסות ושיטות בחינוך הבלתי פורמלי, עושים שימוש אנליטי בעקרונותיה (האס, 2023; יאיר, 2012; Cohen, 2001). ההשפעה הניכרת של התאוריה על המחקר, על תהליכי קביעת מדיניות ועל הפרקטיקה החינוכית אף תרמה להתפתחות גישות ועקרונות פדגוגיים, וכפועל יוצא – גם להעשרת פעילויות ותכנים במערכות החינוך הבלתי פורמלי ולעיצוב התפיסות הסובייקטיביות של מנהלים, מדריכים וחניכים הפעילים בהן.

נקודת המוצא של ניתוח התהליכים שעברו המשתתפים בתוכנית המנהיגות היא תפיסת הנעורים כמצב מעבר בין הילדות לבגרות, המאפשר, מצד אחד, חופש להתנסות בתפקידים שונים, עשיית טעויות ואף סטייה מהנורמות החברתיות, ומצד שני, מאופיין בנטייה למחויבות חברתית ומחויבות ערכית גבוהות (כהנא, 2007). שניות זו מגולמת בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, שיוסבר להלן, העומד בזיקה ישירה לתוכן החווייתי של הפעילות הבלתי פורמלית, למחויבות של המשתתפים לערכים ולמטרות שהיא מבקשת לקדם ולמכוונת לעתידם (Cohen, 2001). תובנות אלה הנחו את הבחירה להתמקד בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי כמפתח אנליטי לניתוח הראיונות.

## משמעות עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי

אינסטרומנטליזם אקספרסיבי מבטא את השילוב המתקיים בזירות חינוכיות בלתי פורמליות בין פעילות הבעתית (אקספרסיבית), המכוונת לקבלת תגמולים וסיפוקים מיידיים, ובין פעילות אינסטרומנטלית, המכוונת להשגת רווחים ויעדים בטווח הארוך (דר, 2012; זיוון, 2020). לפי כהנא (2004), ההנאה בהווה מקלה על הנעת המשתתפים לפעילות ובה בעת מגבירה את נכונותם להתמיד בה ולשפר את ביצועיהם למען מטרות עתידיות.

אי-לכך, חשיבותו של האינסטרומנטליזם האקספרסיבי נעוצה בכך שהוא תורם לאטרקטיביות של הפעילות והארגון, תוך שהוא מעצים את השפעתם ארוכת הטווח ותורם לפיתוח היכולת של המשתתפים לדחות סיפוקים. יתרה מזאת, ההתכוונות להשגת יעדים עתידיים והשקעת המאמצים בפעילות שאינה בהכרח מתגמלת בעת

ביצועה, עשויות להצביע על המחויבות של המשתתפים למטרות הפעילות (Cohen, 2001). מבחינה מבנית, עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי משקף את השניות האופיינית למערכות בלתי פורמליות, המגולמת בשילוב בין החוויה כשלעצמה ובין ההתכוונות להשגת יעדים רחוקי טווח. שניות זו מקנה לחברות הבלתי פורמלי כוח מתגמל בהווה וערך אינסטרומנטלי עתידי (Kahane, 1988), המקבלים, להערכתנו, משנה חשיבות בפריפריה גאוגרפית-חברתית.

## מערכות חינוכיות בלתי פורמליות בפריפריה גאוגרפית וחברתית

המונח "פריפריה" מתייחס לאזורים מרוחקים גאוגרפית מהמרכז, שבהם ממוקמים יישובים הנחשבים למבודדים יותר (ירחי וצפתי, 2009; שליפר, 2019). ריחוק מהמרכז משמעו נגישות נמוכה לשירותים ומיעוט הזדמנויות, לעומת אלה המצויים במרכז, שרמת הפיתוח וכמות האוכלוסייה שלהן גבוהות משמעותית (Kühn, 2015). על בסיס הבנות אלה פיתחה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) את מדד הפריפריאליות, המדרג את הרשויות המקומיות לפי מיקומן הגאוגרפי יחסית לריכוזי האוכלוסייה (הלמ"ס, 2019א).

לצד ההתייחסות למדדים גאוגרפיים, קיימת בספרות ביקורת על השימוש במונח "פריפריה" כמסמן של ממד הריחוק הגאוגרפי בלבד; ביקורת זו מדגישה את הצורך להרחיבו כך שיקלוף הן את הממד החברתי והן את מבנה הכוח הפוליטי המייצר את יחסי הגומלין ההיררכיים בין מרכז לפריפריה (נגר-רון, 2021; שני ואהרון-גוטמן, 2015; Tzfidia & Yacobi, 2011), המובילים בין השאר לפערים בין סביבות פריפריה ומרכז (הלמ"ס, 2019ב). בעקבות ספרות זאת התגבשה ההבנה כי יש להבין את המונח "פריפריה" לא כמסמן של מצב עניינים סטטי, אלא כמסמן של יחסי כוח חברתיים ותהליכי הדרה הנגזרים מאחד או יותר מהממדים מרחב, מעמד, אתנו-לאומיות ומגדר (הרטל, 2017). באמצעות נקודת מבט דומה, טען גולדשטיין (2008), שמכוון שפריפריה איננה רק מקום מרוחק גאוגרפית, יש להבינה כמצב חברתי-תרבותי ותודעתי. כדי להדגיש את הפער בין היעדים המוצהרים של המדינה להשקיע בחינוך בפריפריה לבין צמצום הפערים בפועל, הוא הציע להשתמש במונח "פריפריה חינוכית".

המשמעות של פריפריה גאוגרפית וחברתית תופסת כיום מקום מרכזי בשיח החברתי והפוליטי, ונעשה בה שימוש בתוכניות פיתוח והעשרה של יישובים הנכללים בקטגוריה זו. הגדרת יישוב כפריפריה חברתית נקבעת לפי דירוג בממד הפריפריאליות של הלמ"ס (ציבל, 2009) המבוסס על ארבע קטגוריות: דמוגרפיה, השכלה וחינוך, תעסוקה וגמלאות, ורמת חיים. מדיניותה של ישראל לחיזוק היישובים בפריפריה הגאוגרפית והחברתית, הכוללת פעילויות רבות בתחום החינוך הבלתי פורמלי, עוצבה בהתאם למדד הפריפריאליות (גרינשטיין ואחרות, 2022). לרוב, מטרותיהן של פעילויות אלה הן להרחיב את ההזדמנויות החינוכיות ביישובי הפריפריה הגאוגרפית והחברתית ולשפר את סיכויי ההצלחה של המשתתפים בהן במסגרות התיכוניות, בתוכניות קדם-צבאיות, בשירות הצבאי ובמערכת ההשכלה הגבוהה. מתוך תובנות דומות, העמותה הקימה את רשת מרכזי הנוער, המפעילה את תוכנית המנהיגות שבמוקד המחקר.



במוקד המחקר עומדות השאלות, כיצד הרשת כמסגרת בלתי פורמלית רחבה והתוכנית כמסגרת משנה שפועלת תחתיה מעצבות תחושות של מחויבות ושייכות בקרב המשתתפים בהן לאורך זמן, ובאילו דרכים הן מניעות וממסדות תהליך מעבר בין תקופות שונות. מערך המחקר, שיתואר בפרק הבא, אפשר לנו לבחון שאלות אלה על פני זמן, הן דרך נקודת המבט של החניכים על התהליכים שעברו במסגרת החינוכית הרחבה, והן דרך נקודת המבט שלהם על התהליך שעברו בתוכנית המנהיגות, שהתרחש במקביל למחקר. אנו סבורים כי התובנות שעולות מהמחקר, המוצגות בפרק הממצאים ובדיון המסכם, מעשירות את ספרות המחקר בתחום, בהאירן היבטים חשובים הנוגעים לאופני הפעולה של מסגרות בלתי פורמליות ולהשפעתן, בפרט בפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית בישראל.

## מתודולוגיה

מחקר זה ליווה את חניכי המחזור הראשון של תוכנית המנהיגות, במטרה להתחקות אחר האופן שבו הם תופסים את תרומת מכלול הפעילויות ברשת לחייהם בהווה ובעתיד ולהעריך את השפעתה של התוכנית. המתודולוגיה האיכותנית שננקטה אפשרה לנו לעמוד על הזיקה בין מעגלי השייכות של החניכים (האישי, הסביבה הקרובה והחברה) ועל השפעת התוכנית על חיי החניכים, מתוך נקודות המבט שלהם.

## שיטת המחקר

מערך המחקר נשען על פרוטוקול איכותני (Bogdan & Biklen, 2007), שנועד לאפשר זיהוי של משמעותיות משותפתות הנוצקות לתופעה חברתית אשר נחוות על ידי משתתפים שונים (Saldana & Omasta, 2022). כדי לאתר את הדפוסים החווייתיים של חניכים ממרכזי הנוער הממוקמים באזורים שונים, ערכנו מחקר עוקבה (cohort) מעורב, שבמהלכו אספנו הן נתונים מעברם של הנחקרים והן נתונים שהתהוו במהלך המחקר (Staus et al., 2021). הנחת המוצא של המחקר הייתה שהמשמעות המשותפת אשר לחניכים יוצקים לחוויותיהם במרכזי הנוער מלמדת על ההשפעה ארוכת הטווח של הרשת כמסגרת של חינוך בלתי פורמלי, ועל תרומתה לעיצוב מצבי המעבר ותהליכי המעבר האופייניים לתקופות הילדות והנערות.

## שדה, חוקרים ומשתתפים

רשת מרכזי הנוער היא הזרוע החינוכית של עמותה ששמה לה למטרה לסייע לאלפינו התחתון של החברה ולטפל בו. העמותה מפעילה כ-50 מיזמים ומוסדות ברחבי הארץ, ביניהם מערך לינה לדרי רחוב, מסעדות, גני ילדים וניידות לאיסוף מזון. כיום, כ-60% מהיקף הפעילות של העמותה מתבצע במסגרת הרשת הארצית של מרכזי הנוער, המהווים מסגרות של חינוך בלתי פורמלי לילדים ובני נוער מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית של ישראל. מרכזי הנוער משמשים עבור החניכים מסגרת יומית חמה ומעשירה, הפועלת מסיום הלימודים ועד לשעות הערב המאוחרות. ברשת משתתפים כ-1000 חניכים בכיתות א-יב, המגיעים דרך הפניה של בתי הספר ומחלקות הרווחה

ברשויות המקומיות או בעקבות היכרות קודמת עם הפעילות. מטרותיה המוצהרות הן קידום שוויון הזדמנויות ושילוב של בוגריה במרכז החברה הישראלית. כדי להבטיח שחניכיה לא ייוותרו בשולי החברה, הוחלט לפתח תוכנית מנהיגות שתכשיר אותם לקבלה לשנת שירות או למכינות קדם-צבאיות, הנתפסות כקרב קפיצה להשתלבות בחברה הישראלית, וללקיחת חלק פעיל בהן. המחזור הראשון של תוכנית המנהיגות החל באפריל 2022. בעת כתיבת המאמר, חניכי המחזור הראשון משתלבים במסגרות המשך – חלקם בשנת שירות ברשת, וחלקם במסגרות אחרות.

ראשיתו של המחקר ביוזמה של אחד מכותבי המאמר, דור שמוחה, עת היה סטודנט לתואר ראשון במכללה, והשתתף בקורסים של שתי הכותבות הנוספות. בעבודתו ברשת, במקביל ללימודיו, יזם ופיתח דור את תוכנית המנהיגות. בטרם השקתה, הוא הציע ללוות את התוכנית במחקר הערכה. לאחר מספר פגישות מקדימות סוכם שדור יהיה שותף במחקר, והוחלט להתמקד בתפיסות הסובייקטיביות של החניכים בתוכנית בנקודות זמן שונות. מתוך 13 החניכים בתוכנית השתתפו במחקר תשעה, מהם ארבע נערות וחמישה נערים, ונערכו איתם ראיונות בשני סבבים, בשתי נקודות זמן שונות. הסבב הראשון נערך בחודשים מאי–יוני 2022, לאחר הסמינר הראשון של התוכנית, עת המשתתפים היו בכיתה יא. הסבב השני נערך באוקטובר 2022, כשהיו בתחילת כיתה יב. בין שני סבבי הראיונות התקיימו במסגרת התוכנית שני מפגשים בני יום אחד. בסבב הראשון רואיינו תשעה משתתפים, ובסבב השני שבעה. סך הכול התקיימו 16 ראיונות, כמפורט בלוח 1.

### לוח 1: רשימת משתתפים ומאפיינים

שם	מיקום הראיון בסבב הראשון	מיקום הראיון בסבב השני*	מגדר	ותק בשנים במרכז הנוער
אפרת	תל אביב		נערה	12
אמירה	תל אביב	תל אביב	נערה	12
סמואל	זום	זום	נער	5
שלמה	זום	זום	נער	4
אלכס	זום	זום	נער	7
איילון	זום	תל אביב	נער	9
יובל	זום	זום	נערה	3
מיילי	זום		נערה	2
אדנה	זום	זום	נער	4

\* בשל אילוצים שונים שני מרואיינים לא השתתפו בסבב השני.

השתתפותם של המרואיינים במחקר הייתה מבחירה ובאישור הוריהם. החניכות ברשת ובתוכנית המנהיגות היא וולונטרית. בדומה לרוב המוחלט של חניכי הרשת, גם המרואיינים במחקר מגיעים מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית של החברה הישראלית, חלקם ממשפחות של מהגרים, אחרים מקבוצות מודרות ומחלשות, ומרביתם ממשפחות המתמודדות עם קשיים כלכליים משמעותיים.

## כלי המחקר

מערך המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים (Lareau, 2021), שנערכו בשתי נקודות זמן על ידי המחברות ועוזרת המחקר.<sup>2</sup> שלוש המראיינות אינן מעורבות בפעילות הרשת ובתוכנית המנהיגות. בטרם הכניסה לשדה נוסחו מתווי הראיונות בהתאם לשאלות המחקר. לקראת סבב הראיונות השני עבר המתווה התאמה. מתווה הריאיון הראשון הושתת על שאלות שהתמקדו בהיכרות עם המרואייין ובחוויות שלו במרכז הנוער, כגון: "ספר לי על המשפחה שלך"; "ספר לי כיצד הגעת למרכז הנוער בפעם הראשונה"; "ספר מה אתה עושה בדרך כלל במרכז הנוער". בסבב השני, השאלות התמקדו בשינוי שעברו המשתתפים מהריאיון הראשון ובחוויות שלהם ממפגשי התוכנית, כדוגמת: "איך זה להיות בשכבה הבוגרת במרכז הנוער?" ו"אילו מפגשים היו עד כה, ומה היה בהם?" כדי לתת מקום לשיח הסובייקטיבי של המרואיינים בנוגע לחוויות חיים שלהם במרכזי הנוער בכלל ובתוכנית המנהיגות בפרט, המראיינות שמרו על גמישות במהלך הריאיון (Lareau, 2021). כמפורט בלוח 1, הראיונות התקיימו בזום, למעט שני ראיונות בסבב הראשון ושני ראיונות בסבב השני שנערכו פנים מול פנים. מיקום הראיונות ומועדיהם נקבעו בהתאם לאילוצי הזמן והמיקום הגאוגרפי של המרואיינים והמראיינות. אף שהעדיפות הראשונה הייתה לערוך ראיונות פנים מול פנים, בשל הפיזור הגאוגרפי של המרואיינים ולנוכח לוח הזמנים שהכתיבה התוכנית, מרבית הראיונות נערכו בזום. כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

## ניתוח הנתונים

תמלילי הראיונות נותחו באופן תמטי (Bernard et al., 2016; Turner, 2022), תוך הישענות על גישת התאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2014). שלבי הניתוח אפשרו שכלול של קטגוריות המשמעות שאיתרנו ואת הניסוח של מודל תאורטי (Miles et al., 2019). בשלב הראשון נערך קידוד פתוח, שבמהלכו אותרו קטגוריות ראשוניות לפי מבעים ביחס לעבר, להווה ולעתיד של המשתתפים. בשלב השני נערך קידוד צירי לפי הפעילויות השונות בבית הנוער, תוך סיווג הקטגוריות לפי שלושה ממדים: מהות הפעילות, סוג הפעילות ומטרת הפעילות. בשלב השלישי נערך קידוד מובחן, שכלל שיום של הקטגוריות ואיתור היגדים תומכים נוספים. בשלבים הרביעי והחמישי, הקטגוריות אורגנו בסדר היררכי, במטרה לגבש מודל תאורטי שימשיג את הזיקה ביניהן (גבתון, 2001). ככלל, ניתוח הנתונים כרך יחדיו מהלך אינדוקטיבי ומהלך דדוקטיבי (Bingham & Witkowasky, 2022).

## היבטים של אתיקה

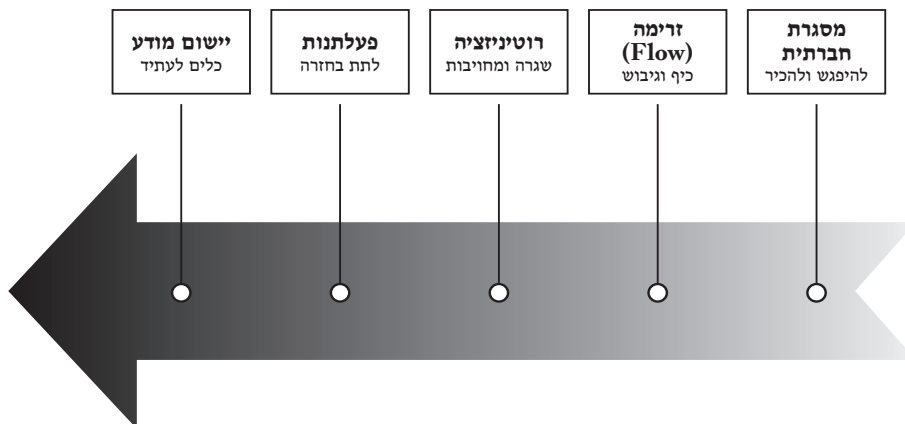
המחקר נערך לפי כל דרישות האתיקה המקובלות. מכיוון שהמרוויינים במחקר היו קטינים, הן הם והן הוריהם או האפוטרופוסים שלהם חתמו על טופסי הסכמת השתתפות במחקר, לאחר שהובהרו להם מטרת המחקר והזכות לפרוש בכל שלב בתהליך המחקר מבלי שהשתתפותם בתוכנית תיפגע. הראיונות התקיימו רק לאחר קבלת אישור ועדת האתיקה של המכללה האקדמית תל-חי. כאמור לעיל, בעת כתיבת ממצאי המחקר ננקטה הקפדה מחמירה על חסיונם של המשתתפים (Berkovich & Grinshtain, 2023).

## ממצאים

המשתתפים במחקר היו חניכים בתוכנית מנהיגות הפועלת תחת מסגרת רחבה יותר של חינוך בלתי פורמלי. סיטואציה ייחודית זו אפשרה לנו לבחון את שאלת המחקר, המתייחסת לאופני ההתפתחות של תחושות מחויבות ושייכות של המשתתפים לרשת החינוך הבלתי פורמלי; זאת מתוך נקודות המבט הסובייקטיביות של החניכים, בראייה רטרוספקטיבית וראייה פרוספקטיבית כאחת.

בחלק הראשון של הפרק יוצגו ממצאים המצביעים על האופנים שבהם הרשת, על מסגרותיה השונות, מייצרת ומשמרת תחושות מחויבות ושייכות בקרב החניכים. ההיגיון המנחה של חלק זה הוא ציר זמן בן חמישה שלבים, שעלה מניתוח ההיגדים הרטרוספקטיביים של הנחקרים. חמשת השלבים ממחישים, לטענתנו, את התהליך הדינמי של התממשות עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי. כפי שעולה מהממצאים, בעוד שבשלב הראשון (המסגרת החברתית) והשני (זרימה) הושם דגש על הממד האקספרסיבי של הפעילות הבלתי פורמלית, החל מהשלב השלישי (רוטיניזציה), דרך הרביעי (פעלתנות) וכלה בחמישי (יישום מודע), הביטוי של הממד האינסטרומנטלי התעצם בהדרגה. זאת ועוד, בעוד שהמשתתפים בפעילות הבלתי פורמלית היו מודעים לממד האקספרסיבי והצהירו עליו כבר בשלב הראשון, הממד האינסטרומנטלי נותר סמוי מעיניהם בשלבים הראשון והשני, ואילו מהשלב השלישי הוא עלה בהדרגה למודעותם (לפירוט חמשת השלבים, ראו איור 1). בחלקו השני של הפרק יוצגו הממצאים הנוגעים לתוכנית המנהיגות – כמסגרת משנה של הרשת – ותרומתה לעיצוב תהליכי מעבר בין התקופות השונות ולמיסודם.

## איור 1: חמישה שלבי יצירה של מחויבות ושייכות למסגרת של חינוך בלתי פורמלי ושימורן: מבט רטרוספקטיבי



## חמשת השלבים

### שלב ראשון: המסגרת החברתית

השלב הראשון הוא מקדמי ומתרחש טרם ההצטרפות למסגרת החינוכית. בשלב זה, המשימה העיקרית של המסגרת הבלתי פורמלית היא למצוא דרכים לגייס משתתפים רלוונטיים. שלב זה יאופיין לרוב בדגש על החוויה הרגשית. כלומר, במונחי עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, מסגרות של חינוך בלתי פורמלי המיועדות לילדים ובני נוער ידגישו בשלב זה את הפן האקספרסיבי בפעילותן. תובנה זאת באה לידי ביטוי בדברי המרואיינים, שהעידו כי הם בחרו להגיע למרכזי הנוער מסיבות חברתיות, למשל בדברי אלכס:

ת'אמת שהיו לי חברים שהייתי איתם בבית ספר, ואז הם אמרו שיש מקום מגניב כזה שקוראים לו [מרכז נוער], שמעבירים שם פעילויות, ויש שם מלא ילדים, וזה שאפשר לשחק איתם ודברים כאלה. אז אמרתי סבבה, אז אמרתי להורים שלי שרוצה להיות שם, אז הם שמו אותי שם.

חשוב להדגיש כי בשלב המקדמי הדגש על הממד האקספרסיבי נותן מענה לצורך חברתי ממשי שחווים ילדים ובני נוער רבים. זאת בשונה מהשלב השני – שלב הזרימה, שמדגיש את ההנאה לשם הנאה. בתשובתו לשאלה, מה נהג לעשות לפני שהצטרף למרכז הנוער, התייחס לכך שלמה: "הייתי בבית, בטלפון, בחדר לבד. לא הייתי עושה כלום בערך. לא הייתי... לא הייתי חושב על כלום. פשוט הייתי מכור לחדר באותה תקופה לפלאפון, למחשב". בהמשך, כשנשאל על ההצטרפות למרכז הנוער, הוא ענה: "מה היה הסיבות? רציתי להכיר אנשים חדשים, כי פעם ראשונה שזה קרה פשוט

זה היה טראומה. כאילו, אבל זה הייתה טראומה טובה". דבריו של שלמה מעידים על כך שאף על פי שהמפגש החברתי במרכז הנוער היה קשה מבחינתו, הוא הכיר בפוטנציאל השינוי הטובה הטמון במסגרת וראה בו שינוי רצוי ואף חיוני. באופן דומה, מיילי, מרואיינת אחרת, הסבירה כיצד מרכז הנוער מספק מענה לצרכיה החברתיים: "לא לפגוש חברים. פשוט חברים שאני איתם בבית ספר, להיות איתם גם אחר הצהריים".

### שלב שני: זרימה (Flow)

השלב השני בהתפתחות תחושות השייכות והמחויבות של החניכים למסגרת מתחיל לאחר הצטרפותם אליה. המונח "זרימה" מתאר תחושת התעמקות ועניין בדבר מסוים, הנובעים מעצם ביצוע המשימה, ללא תלות בשאיפה לתוצאה מסוימת. מוטיבציה גבוהה להשתתפות בפעילות חינוכית בלתי פורמלית היא בעיקרה תוצר של שני גורמים סובייקטיביים הקשורים זה לזה: האחד הוא התפיסה של הסובייקט את הפעילות כמאתגרת, והשני הוא תחושת המסוגלות העצמית של הסובייקט (Csikszentmihalyi, 1988). שלב זה מאפשר להבין את בחירתם של בני הנוער להישאר במרכז הנוער לאחר ההצטרפות אליהם. הסיבה להישארותם במסגרת הזאת הייתה לרוב ההנאה שהם חוו במהלך השהייה והפעילות בה. כך תיארה זאת אמירה: "לא יודעת, אני עוזרת... כיף לי. כיף לי. באמת שכיף לי שם". פשוטה ככל שתהיה, נראה כי זו סיבה מהותית, שבכוחה למשוך את החניכים למסגרת ולגרום להם להתמיד בה לאורך זמן.

העובדה שהמשתתפים במחקר הם בוגרים ניכרת ביכולת הרפלקסיבית של מרביתם, שאפשרה להם להצביע בדיעבד על כך שמלבד ההנאה, לנוכחות ולפעילות שלהם במרכז הנוער היה ערך מוסף. אפרת אמרה: "כן, זה כיף. כאילו, [מרכז הנוער] באמת גרם לי לפתוח את הראש לאנשים חדשים, לסביבה וזה. ואפילו אנשים שקטנים ממני וגדולים ממני, ובאמת עיצב... אני כלום כאילו בלעדיו, באמת". בהיגד זה הביעה המרואיינת את ההכרה שלה בהשפעה העמוקה שיש למרכז הנוער על חייה. הכרה זאת היא דוגמה לאופן שבו המרואיינים יצקו להשתייכותם למרכז הנוער גם משמעות אינסטרומנטלית, מעבר ל"כיף" שהפעילות במסגרתו הסבה להם. בכך הם סימנו את שלב הזרימה כשלב מעבר בין הממד האקספרסיבי של הפעילות הבלתי פורמלית לממד האינסטרומנטלי שלה, הכרוך בעיצוב הערכים והנורמות שלהם ובהקניית כלים פרקטיים להשגת יעדים עתידיים. במובן זה, שלב הזרימה משקף גם את התהליך שעוברים החניכים ביחס למשמעותה האינסטרומנטלית של המסגרת. בעוד שבתחילת התהליך ההיבט האינסטרומנטלי סמוי מעיניהם והם אינם מודעים לו, ככל שהם מתבגרים ההכרה בו והמודעות שלהם לחשיבותו הולכת וגוברת.

### שלב שלישי: רוטיניזציה

בשלב השלישי הופכת המסגרת הבלתי פורמלית לחלק בלתי נפרד משגרת החיים של החניכים, והם מתחילים לזהות את האופן שבו היא מספקת להם מענה לצרכים מורכבים יותר. המרואיינים תיארו כיצד הפעילות היום-יומית בשעות אחר הצהריים

סייעה להם ביצירת שגרה, הכניסה סדר ותכלית לחייהם והיוותה עבורם מרחב בטוח, אפרת אמרה:

אני מאוד אוהבת שיש לי סדר בחיים, שיש לי מסגרת, שיש לי את הרגע הזה שאני יכולה לבוא להיות [במרכז נוער] ולדבר עם חברה ולדבר עם המדריכה שאני אוהבת ולדבר עם המנהל או המנהלת, וכאילו... והכול יהיה סבבה וכיף וטוב ו... אני יודעת שיש לי את המקום הבטוח הזה.

ביחסם של המרואיינים למסגרת ניכרות שתי מגמות. המגמה האחת באה לידי ביטוי בהיעדר מודעות בקרב חלק מהמרואיינים להיבט האינסטרומנטלי של המסגרת. הללו הדגישו את המענה שהם מקבלים לצורכיהם האישיים ואת יחסם למסגרת בעיקר כאל מקור של סדר ויציבות. כך, לדוגמה, הציג זאת שלמה:

כאילו אני, אני מגיע ממסגרות שאני מחויב אליהם. כאילו, בהתחלה כשאתה נכנס אתה די מתחייב למסגרת, אבל אתה לא חייב להישאר בה כל הזמן. אבל אני פשוט בן אדם, נראה לי, שאוהב מסגרות. מעדיף אותם. כאילו, זה מרגיש לי בטוח יותר מאשר סתם להיות בלי מסגרת.

בתארה את הכלים והידע שהיא רוכשת דרך הפעולות שעושים המדריכים, המחישה מיילי כיצד הממד האינסטרומנטלי הופך לגלוי:

אז הפעילויות כל פעם זה משהו שונה. אם נגיד זה בחגים, אז זה יכול להיות פעילויות כאילו שקשורות לחגים. או אם לא בחגים, אז סתם פעילויות שהמדריכות יבחרו להעביר לנו. כאילו, פעילויות עם תוכן. נגיד כדי ללמד אותנו משהו, אז הם יעבירו לנו את זה דרך פעילות.

המגמה השנייה באה לידי ביטוי במודעות הגבוהה יותר של מרואיינים אחרים להיבט האינסטרומנטלי של המסגרת. אלה התייחסו במוצהר להיבטים הנוקשים יותר של המסגרת, כמו גם ליתרונותיה ולתרומתה להצלחתם. לדברי אילון: "נכנסתי לשם, ואז יש מסגרת, ואנשים כבר לא מוותרים. אתה לא יכול לבוא ולעשות מה שבא לך ולברוח מהבית ספר. והיום אפילו קיבלתי הצטיינות". דבריהם של המרואיינים מעמיקים את הטענה שלפיה מיומנות לפעול על בסיס פעולות שגרתיות מהווה מצע חשוב להתפתחות יכולות של תקשורת בין-אישית, השתתפות פעילה במסגרות חברתיות ואף חשיבה יצירתית (Lavie et al., 2019).

## שלב רביעי: פעלתנות

בשלב הרביעי, אפשר כי מתוך הכרה בהיבט האינסטרומנטלי, החניכים מביעים במוצהר תחושות של מחויבות ושייכות למרכזי הנוער ורצון להיות שותפים לעשייה ולתרומה למסגרת שהם חשים שהיטיבה עימם. תחושות אלה ניכרות בהתייחסות של אפרת לתרומתה להמשכיות של בית הנוער: "אנשים מגיעים, וכמה זה כיף, וכמה כאילו ממשיכים את מה שאני התחלתי. כאילו, סוג של התחלתי... לראות אותם במקום שאני הייתי בו. אז זה כיף, זה מרגש, זה מעצים כזה".

בשלב זה, שבו החניכים נוטלים על עצמם תפקידים במסגרת בית הנוער, הם עוברים ממצב של חניכות למצב של פעלתנות. כפי שתיאר סמואל, המצב החדש מגולם בתרומה, עזרה ולקיחת אחריות: "רוצה לתת לחברה, כאילו, לחברה יותר מאשר להחזיר. כאילו, אני חושב שיש לי משהו, שיש לי מה לתת. כאילו, זה יותר כזה מאשר בגלל המדריכים". חלק מהמרוויינים העידו כי הרצון לתרום, לתת מעצמם ולהיות שותפים לעשייה נובעים מהערכה עצמית והכרה בחוזקות וביכולות שלהם שהתגבשו במידה רבה בזכות הפעילות בבית הנוער, אמירה אמרה:

[המרכז נוער] נתן לי כל כך הרבה, שאין סיכוי ששנה הבאה זאת תהיה השנה האחרונה שלי, וזהו? ככה זה נגמר? זהו? בזה סיימתי את התפקיד? לא! אין סיכוי. אז אמרתי שאני חייבת כאילו, לפחות כאילו את השנה האחרונה, אם אני אתקבל בכלל, אז לעשות אותה, כאילו להדריך. פעם אחת אני רוצה להיות, לראות מה זה להיות בצד השני... כי תמיד אני הייתי בתור חניכה. מה זה להיות פתאום בתור המדריכה. זה משהו אחר לגמרי.

השלב הרביעי משקף, אם כן, את תהליך ההעצמה שעוברים החניכים במרכז הנוער. במקביל, הוא מסמן את המעבר מילדות לבגרות ואת ניצניה של ראייה יותר ארוכת טווח ביחס לעתיד.

### שלב חמישי: יישום מודע

בשלב החמישי החניכים מכירים בתרומה הפוטנציאלית של הכלים שמוקנים במסגרת להצלחתם בהמשך חייהם הבוגרים, ופועלים כדי לרוכשם. החניכים מזהים מגוון רווחים פרקטיים, מנטליים ואישיותיים בהשתייכותם לרשת ובפעילותם במרכז הנוער. לדוגמה, שלמה שיתף בשיפור שהוא חווה בלימודים בזכות מרכז הנוער, שהוביל לשיבוצו ברמת לימוד גבוהה במתמטיקה:

אז בכיתה ט אז אמרו לי כזה שאני סבבה, אבל אני לא משקיע מספיק ואני לא נותן מעצמי, ואני צריך, וכנראה שאני אהיה בשלוש או משהו כזה. ואז כאילו אחרי שהייתי [בבית נוער] ועברתי בית ספר גם, אז כאילו נתנו לי להיות בחמש בסופו של דבר.

אפרת התייחסה לרווח המנטלי שהיא הפיקה ממרכז הנוער. דבריה הבאים משקפים את ההבנה שניסחה גם מרוויינים אחרים, שההתמודדות עם קשיים במסגרת תומכת כמרכז הנוער תרמה באופן משמעותי לחוסנם הנפשי: "לעבוד על הדברים שבאמת קשים לך, וכאילו אם אתה רואה שמהו קשה לך, אתה תעשה אותו גם אם אתה לא תצליח". בשלב החמישי, שבו הילדות כבר מאחוריהם, ההיבט האינסטרומנטלי של המסגרת כבר אינו סמוי מעיני החניכים, והם פועלים לאורו באופן גלוי. חלק מהחניכים פועלים גם מתוך ההבנה כי תקופת חניכותם במרכז הנוער עומדת להסתיים. אדנה, אחד המרוויינים, הציע מבט רטרופקטיבי על התהליך שהוא עבר, תוך שהוא מצביע על הממד האקספרסיבי הראשוני של הפעילות, כמו גם על הכרתו המאוחרת יותר בערכה האינסטרומנטלי: "חבר ילדות שלי, כאילו, הזמין אותי [לבית הנוער]. ואז התחלתי כאילו לבוא לשם, ואני ראיתי שזה כף. ואז... כאילו, הכול התחיל [שם], שאני עושה הרבה דברים, כי הם לימדו אותי איך לעשות פעולות ודברים כאלה. כאילו, לא רק שם".



## ביטויים של אינסטרומנטליזם אקספרסיבי בתוכנית המנהיגות: מבט פרוספקטיבי

עריכת המחקר במקביל להשתתפות של המרואיינים בתוכנית המנהיגות אפשרה לנו להתחקות בזמן אמת אחר הביטויים הסובייקטיביים שמקבלת השניות המאפיינת את עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי. התוכנית פותחה במטרה להכין את חניכיה לקראת מסגרות המשך, הנתפסות כמצע לפיתוח אישי ולמעורבות חברתית. המרואיינים העידו בראיונות שהם הצטרפו לתוכנית מתוך ידיעה שזו מטרתה, ומתוך שאיפתם להשתלב במסגרות המשך. אמירה אמרה:

אני שנה הבאה רוצה לעשות שנת שירות... אז [התוכנית] כאילו עוזרת], כאילו מביאה] לך את האמצעים לאיך כביכול להיות מדריך... גם אם זה לעמוד על במה, גם אם זה להכין פעולות, גם אם זה כאילו להסביר לנו מה זה בעצם להיות חלק מהקבוצה הזאת. ואני מבינה שזה כאילו בעתיד גם יעזור לי. בין אם זה להיות מדריך [ברשת] ובין אם זה סתם אני ארצה ללכת לעשות איזה משהו... [בתוכנית] זה גם, כאילו, נורא חשוב לי באופן אישי, כי אני רוצה להדריך [ברשת], זה כאילו ממש חלום שלי כבר מכיתה ז.

אף שהממד האינסטרומנטלי של התוכנית היה גלוי ומוצהר כבר בשלב גיוס החניכים, אין להמעיט בחשיבות הממד האקספרסיבי של הפעילות, שיצר אצל החניכים את הרצון להתמיד בה. לדברי אדנה:

אז בהתחלה הגענו לשם, כאילו לא כזה הכרנו אחד את השני... ואז לקראת סוף היום, זה היה נראה כאילו הכרנו כבר שלוש שנים. כאילו, אנחנו דיברנו, צחקנו ביחד כולם, וכאילו היינו מחוברים ממש... יצאתי ממש שמח, כי הכרתי ילדים ממש נחמדים. וכאילו, עברתי איתם חוויה ממש ממש כיפית.

בדומה לפעילות במרכז הנוער, גם ביחס לתוכנית, החניכים זיהו רווחים משניים שחורגים מיעדיה המוצהרים. כך, לדוגמה, אדנה תיארה כיצד התוכנית הקנתה להם מיומנויות בסיסיות להתנהלות בחיים בוגרים:

כאילו, למדתי קצת איך ללכת ממקום למקום לבד, וזה כאילו קצת עזר לי. זה, כאילו, ללכת ו... לאיזשהו מקום שאתה לא מכיר לבד באוטובוס, זה קצת עוזר לך לדעת איך להיות עצמאי. אז כאילו דברים כאלה צריך לעשות יותר. כאילו, הולכים לעשות לנו את זה יותר, כי הם רוצים שנבוא מוכנים לשנת שירות.

מרבית המרואיינים התייחסו לתרומה הפרקטית של התוכנית לסיכויים להתקבל למסגרות ההמשך בזכות הכלים שהם רוכשים בה. כמו כן, אולי מתוך הכרה בכך שמסגרות ההמשך תחומות בזמן, היו גם מי שזיהו את התועלת הטמונה ברכישת הכלים אף מעבר למסגרות ההמשך. אלכס אמר:

[התוכנית] נתנה לי יכולות חברתיות ברמה יותר גבוהה נגיד. היא נתנה לי לדעת איך לדבר מול קהל. לדעת מה לעשות... אני חושב שזה כאילו יותר איך להיות מנהיג, כאילו, איך לא להיות כמו כל השאר כזה, אלא מעל. עכשיו נגיד אני במיונים למכינה ולצבא, אז אני לוקח

[מהתוכנית]. אני חושב על מה אנחנו עושים שם, ומה כדאי לי לעשות ומה לא. כאילו, כן, בתכלס מה לעשות ומה לא לעשות מול קבוצה של אנשים. איך לדבר נכון. איך להתנהג... איך להביא את עצמי לידי ביטוי הכי טוב... איך להתנהל בסביבת אנשים. זה מה שאני חושב שבמודיעין כאילו מתעסקים בזה יותר. גם בקרבי...

ההתחקות אחר נקודות המבט הרטרופספקטיבית והפרוספקטיבית של החניכים אפשרה לנו לבחון את האופן שבו מתממש עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי. בממצאים שעלו זיהינו כי תחושות השייכות והמחויבות של החניכים למרכזי הנוער של הרשת ולתוכנית המנהיגות התפתחו בתהליך רב-שלבי. בשלבים הראשונים הודגשה החוויה הרגשית, והחל מהשלב השלישי התפתחה בהדרגה ההכרה של החניכים בתרומת המסגרת להשגת יעדיהם בהווה ובעתיד. תובנות אלה מהוות חיזוק לטענתנו של כהן (Cohen, 2001), כי הממד האינסטרומנטלי במסגרות בלתי פורמליות מעצים את תחושת המחויבות של המשתתפים בהן כלפיהן.

## דיון מסכם

במחקר זה בחנו כיצד מרכזי הנוער ותוכנית המנהיגות מעצבים תחושות של מחויבות ושייכות, והתחקינו אחר התהליכים שחווים המשתתפים בהם במעברים בין תקופות, מנקודת מבטם. להערכתנו, ההתמקדות במערכת ארצית אחת של חינוך בלתי פורמלי מעלה תובנות שעשויות להיות רלוונטיות למסגרות חינוכיות דומות אחרות. פרק זה יוקדש לשלושה עניינים: ראשית, להתייחסות קצרה למודל שהוצג בפרק הקודם ולזיקתו לשיח המחקרי הקיים; שנית, לתובנות מרכזיות שעולות מהמחקר בנוגע למטרות החינוך הבלתי פורמלי, להפעלה של מסגרת משנה בלתי פורמלית ולמשמעותו של העתיד במסגרת הבלתי פורמלית; שלישית, לתרומותיו ומגבלותיו של המחקר.

בניתוח הממצאים זוהו חמישה שלבים בהתפתחות של מחויבות ושייכות של המרואיינים למרכזי הנוער. השלב הראשון – המסגרת החברתית – מושתת על בחירת החניכים להצטרף למסגרת מתוך רצון וצורך חברתי. ההכרה של המרואיינים בצורך שלהם במסגרת חברתית חוץ-בית ספרית עולה בקנה אחד עם מחקרים רבים המצביעים על חשיבות היחסים החברתיים, ובעיקר היחסים עם קבוצת השווים, בקרב בני נוער (Collins & Steinberg, 2006; Rubin et al., 2005). בעוד שחברויות בילדות ובערות מקדמות כישורים חברתיים ומקנות הגנה ותמיכה במצבים רגשיים שונים, הן עלולות להיות גם הרסניות (Chiu & Chow, 2015). סביבה תומכת, כדוגמת זו שמרכזי הנוער מספקים לחניכיהם, עשויה לצמצם מאוד סיכונים הטמונים בחברויות בגילים צעירים. השלב השני – זרימה – מכוון לחיבור של החניכים למסגרת, שנוצר מתוך ההנאה שהם חווים במהלך הפעילות. גם מחקרים אחרים מצביעים על כך שההנאה של החניכים בפעילותם במסגרות של חינוך פורמלי ובלתי פורמלי משמעותית הן כשלעצמה והן לחיזוק הערכים והיעדים שהן מקדמות (Shernoff et al., 2003); השלב השלישי – הרטיניציצה – משקף את הפיכת הפעילות במרכז הנוער לחלק מהסגרה של החניכים. בשלב זה, לצד ההנאה, המסגרת

משמשת עבורם גם עוגן של סדר וארגון. בשלב הרביעי – הפעלתנות – החניכים, שעד עתה בעיקר קיבלו מהמסגרת, מתחילים לקחת בה חלק פעיל יותר ואף לתרום לה. בשלב החמישי – היישום המודע – החניכים משתמשים בכלים שרכשו ואף עושים מאמצים לקבל ידע ומיומנויות נוספים שימשו אותם בעתיד.

תהליך רב-שלבי זה, המתרחש במסגרת הבלתי פורמלית, מתחיל בחוויות שמדגישות את ה"כאן ועכשיו" (הבילוי עם חברים וההנאה), עובר דרך תחושות היציבות, הסדר והארגון שמתקבלות משגרת הפעילות, ומגיע לשיאו בהדגשת ההיבטים הערכיים והאינסטרומנטליים של המסגרת – הקניית הידע והמיומנויות והתרומה של החניכים למסגרת. מטרת התהליך היא לבנות את יכולת ההתמודדות של החניכים עם אתגרים הכוללים מבחני קבלה ותחרות, כמו גם עם כישלונות ודחיות.

בעוד שברמת המקור, החינוך הבלתי פורמלי אומץ כפתרון יעיל וזול להתמודדות עם האתגרים הכלכליים והפדגוגיים של החינוך הפורמלי (מנדל-לוי וארצי, 2016), ברמת המיקרו, מסגרות בלתי פורמליות מבקשות, בין השאר, לחזק את החוסן האישי של ילדים ובני נוער, לספק להם ייעוץ, סיוע והכוונה ולתת מענה ראוי לבני הנוער החשופים לגורמי סיכון (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2018; זיוון, 2020; נתן וסלקובסקי, 2015). בה בעת, אף ברמת המיקרו מושם דגש על הזיקה בין הפעילות במסגרת הבלתי פורמלית להצלחה במסגרת הפורמלית. המחקר הנוכחי, שהתמקד ברמת המיקרו, הראה כי מרכזי הנוער היוו עבור המרואיינים "בית שני" ומסגרת ליצירת קשרים חברתיים, הקנו להם תחושת שייכות, עוררו בהם עניין וסקרנות, העניקו סדר ויציבות ותמכו בתהליכי הלמידה הפורמלית.

יתרה מזאת, אף שהמחקר לא בחן את רמת המקרו, חשוב לציין כי במקרה של המרואיינים, שהגיעו כולם מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית, הרשת הצליחה לספק הגנה מפני הרחוב ומפני נשירה מהחינוך הפורמלי, לקדם את הישגיהם הלימודיים ולשלבם במסגרות המשך. אמירות, כגון: "מה היה קורה אילו לא הייתה המסגרת" ו"המסגרת הצילה אותי", שחזרו על עצמן בגרסאות שונות בראיונות, שיקפו את מודעות המרואיינים להשפעה המכרעת של מרכזי הנוער על חייהם. בדומה למוצג בספרות, המרואיינים לא תפסו את המסגרת הבלתי פורמלית כ"חינוך משלים", אלא כעוגן משמעותי וכמערכת שלמה העומדת בפני עצמה (Romi & Schmida, 2009). הפער בין הממצאים במחקר הנוכחי לבין הטענה כי התרומה של מסגרות חינוך בלתי פורמלי לשכבות מוחלשות נמוכה יחסית לתרומתן לאוכלוסיות חזקות (וייסבלאי, 2020), מחدد את הצורך במחקרים נוספים, שיתמקדו בתוכניות קונקרטיביות של חינוך בלתי פורמלי.

את הישגי המרואיינים במישורים הערכי והאינסטרומנטלי כאחד יש להבין כתוצר משולב של חניכותם במרכזי הנוער והשתתפותם בתוכנית המנהיגות. התוכנית פותחה כדי לקדם את מטרותיה של הרשת כמסגרת-על, וכדי להעלות את סיכויי המשתתפים בה להשתלב במסגרות המשך. לצורך כך, הושם בה דגש על חיזוק היכולות שנרכשו במרכזי הנוער ועל שאיפה למצוינות, כמו גם על פיתוח כלים פרקטיים להצלחה במיונים למסגרות המשך ולמעורבות פעילה בהן. בדומה למודלים קליניים המוטמעים

בהכשרות של אנשי חינוך, חלק לא מבוטל מהפעילויות בתוכנית התמקדו בדרכי התמודדות עם מגוון של מצבים, ביניהן אסטרטגיות נדרשות לראיון עבודה, שימוש בכלים מנהיגותיים ולימוד מודלים שונים של השפעות חברתיות. הכרת המרואיינים בתרומה המוחשית של כלים אלה להתמודדות עם אתגרים שונים עלתה ברוב הראיונות. יתרה מזאת, העובדה שבשונה מהמסגרת של מרכזי הנוער, המשתתפים בתוכנית המנהיגות הגיעו מאזורים שונים בארץ, לא רק תרמה להרחבת המעגלים החברתיים שלהם, אלא אף חיברה בין בני נוער שחולקים מטרות וערכים דומים. בשלל ההיבטים הללו ובדומה לתוכניות מקבילות לה, תוכנית המנהיגות של הרשת הצליחה לחזק את הביטחון האישי של בני הנוער ולהוות עבורם מקור לתקווה לעתיד (כהן, 2022).

ההבנה הגלומה בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי כי בפעילות חינוכית בלתי פורמלית שלובים זה בזה הנאה בהווה ומבט צופה לעתיד, קיבלה ביטוי בראיונות. לצד חוויות רגשיות, בלטו בראיונות שני מוטיבים מרכזיים ששיקפו חשיבה על העתיד: המוטיב הראשון היה נחישותם של החניכים להתנדב למסגרות קדם-צבאיות, למרות ההכרה בתחרות הקשה להתקבל אליהן; המוטיב השני היה שאיפתם להשתלב בצוות ההדרכה ברשת וליישם במסגרתו את הכלים שנרכשו ואת המודלים שאליהם נחשפו במהלך שנות החניכות. ניכר כי הרצון לתרום למען הזולת וההבנה שהתרומה מאפשרת המשך קבלה מבטאים רמה גבוהה של נתינה וראייה לעתיד. הישג זה ממחיש את ההבנה שניסח כהנא, כי הפעילות במסגרות בלתי פורמליות מבוצעת הן לשם החוויה הרגשית והן כאמצעי להשגת יעדים ארוכי טווח. הכוח המתגמל בהווה והערך האינסטרומנטלי העתידי הטמונים במסגרת הבלתי פורמלית תורמים להעלאת המוטיבציה של המשתתפים לקחת בה חלק ואף ליטול על עצמם תפקיד פעיל (Kahane, 1988; Rapoport & Kanane, 1988).

## תרומת המחקר

תרומתו התאורטית של המחקר באה לידי ביטוי בבחינת האופנים שבהם עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי מגולם במסגרת בלתי פורמלית הפועלת במציאות העכשווית בישראל. באמצעות התייחסות המצליבה את הרקע המורכב של המרואיינים, ההשתלבות במסגרות המשך ותהליך החברות ארוך הטווח שהם עברו בפעילותם ברשת, המחקר שופך אור על המשמעות של הגיון הפעולה האינסטרומנטליסטי-אקספרסיבי במסגרת של חינוך בלתי פורמלי. בכך הוא נענה לקריאה להמשיך ולבחון את תאוריית הקוד הבלתי פורמלי ביחס לתהליכים חינוכיים עכשוויים ותורם לכוחה ההסברי (חותם, 2016). זאת ועוד, השימוש האנליטי בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי לניסוח מודל רב-שלבי של תהליך חברות במסגרת של חינוך בלתי פורמלי מאפשר לבחון את התובנות שעלו ממחקר זה במסגרות נוספות. ברובד האמפירי, ככל הידוע לנו, זה מחקר ראשון שמציע בחינה וניתוח של עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי על בסיס תפיסותיהם של בני נוער. מודל חמשת השלבים, שפותח במחקר על בסיס ניתוח החוויות של בני הנוער בפעילותם

ברשת ותפיסותיהם בנוגע לתהליכים שעברו בה, מציע התבוננות מחודשת בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי ומקנה לו משמעות אנליטית ואמפירית ייחודית בהקשר של חינוך בלתי פורמלי בפריפריה הגאוגרפית-חברתית.

מבחינה מתודולוגית, התמקדות המחקר בנקודות המבט הרטרוספקטיבית והפרוספקטיבית של בני הנוער מעשירה את הידע הקיים על המשמעויות הסובייקטיביות של מערכות חינוך בלתי פורמלי ועל האופן שבו השפעתן על תחושות של שייכות ומחויבות נתפסת על ידי משתתפיהן. לבסוף, תרומתו המעשית-יישומית של המחקר נעוצה בהפניית זרקור לייחודיות של תוכנית משנה בלתי פורמלית שבאמצעותה מעצימה מסגרת-העל תהליכי חברות קיימים ומקדמת את יעדיה.

מנקודת מבט רפלקטיבית, המפגש עם בני הנוער שהשתתפו במחקר חשף אותנו באופן בלתי אמצעי לחלקים בחברה הישראלית שאינם נגישים לנו בשגרה המחקרית והאישית שלנו. חוויה זאת חיזקה בנו את ההבנה כי מעבר לתרומה המחקרית, בהפניית המבט האתנוגרפי לתופעות, תהליכים ואוכלוסיות בפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית טמונים ערך אישי וערך חברתי ראשונים במעלה. בהקשר זה, הדיון המחקרי משמש אותנו גם כאמצעי להאיר היבטים חברתיים שאולי גלויים פחות ולסמן דרכי התמודדות אפשריות.

## מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

פרוטוקול המחקר האיכותני, על אף יתרונותיו והתאמתו לשאלה שבמוקד המחקר, מגביל את אפשרות ההכללה. כמתואר בפרק הממצאים, כדי להתמודד עם מגבלה זאת התבססנו בניתוח הראיונות על גישת התאוריה המעוגנת בשדה. העובדה שמרבית הראיונות התקיימו בזום מהווה מגבלה נוספת, שכן האינטראקציה באמצעותו מצומצמת יותר מזו המתקיימת פנים אל פנים. בה בעת, מכיוון שערכנו שני סבבי ראיונות, הזמן הארוך יחסית אפשר לנו לבנות את הקשר עם המרואיינים ולרכוש את אמונם. לבסוף, ההתבססות על נקודת המבט של בני הנוער אומנם מספקת זוית ייחודית על התהליכים שנבחנו, אך אינה מאפשרת לראות את המכלול.

להשלמת התמונה, נדרשים מחקרי המשך שיבחנו באמצעות ראיונות ותצפיות את התפיסות של בעלי תפקידים, מדריכים ובני משפחה של החניכים במסגרות של חינוך בלתי פורמלי. העובדה שכל המשתתפים במחקר בחרו להתנדב למסגרות המשך מחזקת את העניין במחקר המשך שיתחקה אחר תהליך השתלבות חניכים, הן במסגרות בלתי פורמליות והן במסגרות המשך. על אף המגבלות, המחקר מציע זוית ייחודית להתבוננות בפעילות חינוכית בלתי פורמלית ומספק תובנות בנוגע למשמעויותיה.

## מקורות

- אליהו-לוי, ד' וגנן-מישר, מ' (2018). "אני טיפה בים, אבל אולי אני מאזנת את הכוחות לצד החיובי": מתנדבים צעירים למען ילדים ממשפחות מהגרים במסגרות חינוך בלתי פורמלי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 25, 64–95.
- בארט, ע', טרכטינגוט, י', פאל, נ', אופזר, א' ורוכברגר, ש' (2024). הכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל. **דפים**, 80, 13–33.
- בן נח, צ' (2022). יישום עקרונות הפעולה: "דיאלוג", "ביטוי עצמי" ו"בחירה" בטיפוסים שונים של יחידות נוער. **כעת, ז**, 197–220.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה מעוגנת שדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר האיכותני. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **עיונים במסורות ובזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 194–226). דביר.
- גדרון, ב', לימור, נ' וזיכלינסקי, א' (2015). **ממגזר שלישי למגזר אזרחי לשאלת הזהות הקולקטיבית של ארגוני המגזר האזרחי**. מכון ון ליר.
- גולדרט, מ' (2023). "להיות או להיות האירוק בים?" המפגש בין חינוך פורמלי לחינוך בלתי פורמלי מנקודת מבטם של רכזי ורכזות נוער. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 69–88). מכון מופ"ת.
- גולדשטיין, א' (2008). לגור בפריפריה, להרגיש במרכז. **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 42, 56–62.
- גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2022). השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו. בתוך א' שיש וי' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת: חברתית וערכית** (עמ' 489–560). אוניברסיטת תל-אביב.
- גרינשטיין, י' (2022). "דברים שרואים מכאן...": חוויית ההוראה של מורות ומורים שהיגרו ממרכז הארץ לפריפריה הצפונית. **סוגיות חברתיות בישראל**, 31(1), 171–206.
- גרינשטיין, י', בן-זקן, ש' ודהאן, נ' (2022). "דלת נסגרת ודלת נפתחת" – עיצוב פעילותם של מרכזים חברתיים וקהילתיים בתקופת משבר הקורונה: שני חקרי מקרה בפריפריה הצפונית בישראל. **דפים**, 79, 167–188.
- דגן-בוזגלו, נ' (2010). **היבטים של הפרטה במערכת החינוך**. מרכז אדוה.
- דמארי, מ' (2017). **בית-ספר ברוח תנועת הנוער: יישומים של פדגוגיה בלתי-פורמלית בהוראה פורמלית על-פי הדגם של "הבית למדע ועמדה" תנועת "דרור ישראל"**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך ת' רפופרט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 65–88). רסלינג.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות המשתנה** (עמ' 29–71). מאגנס.
- דרור, י' (2015). תרומת תולדות החינוך הבלתי פורמלי של הנוער בישראל למדיניות התחום בארץ ובעולם: דגם בלתי פורמלי מבוסס מחקר היסטורי, כולל וגמיש ביישום. **דור לדור, מט**, 67–99.
- האס, ו' (2023). שימוש בעקרונות ובמתודות של החינוך הבלתי פורמלי במפגש בין קבוצות שקיים קונפליקט ביניהן. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 299–318). מכון מופ"ת.
- הרטל, ג' (2017). פריפריה קווירית בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 49, 89–100.
- וייסבלאי, א' (2020). **דיפרנציאליות בתקצוב משרד החינוך של חינוך בלתי פורמלי**. הכנסת.

- זגיר, מ' ומיליקובסקי, א' (2020). **חינוך בלתי פורמלי ככלי לצמצום פערים במזרח ירושלים**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- זיבצנר, ב' (2012). בחלוף הזמן: מרכזיות האידיאולוגיה התנועתית בישראל בקרב בוגרי "השומר הצעיר" מאמריקה הלטינית. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 367–393). רסלינג.
- זיוון, ש' (2020). **החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרכי ביטוי**. יוזמה — מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- חדאד חאג'–יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2023). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: תמונת מצב. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 46–68). מכון מופ"ת.
- חותם, י' (2016). הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי: מאמר ביקורת. **מגמות**, 50(2), 395–399.
- חיגר, א' (2021). **תפיסותיהם של מורים את מאפייני החינוך הבלתי פורמלי והפרקטיקות של השתלבותם בחינוך הפורמלי**. עבודת מוסמך. מכללת תל-חי.
- יאיר, ג' (2012). חוויות מפתח בחינוך הבלתי פורמלי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 497–517). רסלינג.
- ינאי, א' (1989). מרכזים קהילתיים כמרכזי שירות — יתרונות ומגבלות. **חברה ורווחה**, ט, 207–224.
- ירחי, מ' זצפת, י' (2009). הסיקור התקשורתי של אירועי טרור בעיתונות הישראלית הכתובה: מרכז מול פריפריה. **מגמות**, מו, 38–61.
- כהן, ר' (2022). אוהב אדם, אוהב עמו וארצו — תרומתה של תוכנית מנהיגות המש"צים לטיפוח אהבת הארץ והמימוש העצמי של המשתתפים בה. בתוך א' שיש ו' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת: חברתית ערכית** (עמ' 285–299). אוניברסיטת תל-אביב.
- כהנא, א' ורפפורט, ת' (2012). הצופן הבלתי פורמלי כמארג של כאוס וסדר. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 89–106). רסלינג.
- כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמליים. **מגמות**, כא(1), 36–46.
- כהנא, ר' (2004). לקראת תיאוריה של בלתי-פורמליות והשלכותיה ביחס לנעורים. בתוך ז' גרוס וד' יובל (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 129–145). רמות.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי-פורמלי. תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**. מוסד ביאליק.
- כלפון, א' (2023). "הטיפוס האידיאלי" של מועצות תלמידים בבתי הספר. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 127–144). מכון מופ"ת.
- הלמ"ס (2019א). **מדד פריפריאליות של יישובים ושל רשויות מקומיות, 2015**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הלמ"ס (2019ב). **פערים בין מרכז לפריפריה: 2016–2017** (דוח מס' 11). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הלמ"ס (2022). **אפיון יחידות גאוגרפיות וסיווגן לפי הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה בשנת 2019**. הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה.
- מזרחי, נ' (2012). על דחיית הסוציולוגיה והפסיכולוגיזציה של שדה החינוך בישראל. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 317–342). רסלינג.
- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (2016). **חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה**. האקדמיה הלאומית למדעים.

- מרקוביץ, ד' (2012). דיון: המודרניות של החינוך הבלתי פורמלי – לאומיות, דמוקרטיה ומימוש עצמי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 585–599). רסלינג.
- נגר-רון, ס' (2021). מה בין "פריפריה" למדד הפריפריאליות? על מושגים ומדדים ותורמתם להבנה ולהבניה של המציאות. **תיאוריה וביקורת**, 54, 135–147.
- נתן, ש' וסלקובסקי, מ' (2015). שילוב הקוד הבלתי-פורמלי בסביבה טיפולית: טריאלוג – מודל להתערבות חינוכית-טיפולית עבור מתבגרים במצבי סיכון. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי** (עמ' 260–291). מכון מופ"ת.
- סבג, ק' וביברמן-שלו, ל' (2014). **חינוך, צדק וחברה**. פרדס.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). קווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. **דפים**, 45, 93–113.
- ציבל, נ' (2009). **מדד פריפריאליות של רשויות מקומיות בישראל: שילוב של מדד נגישות פוטנציאלית עם קרבה למחוז תל אביב** (נייר עבודה מס' 45). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי פורמלי לכול. **מפנה**, 58, 3–33.
- קליבנסקי ח' והישראלי, א' (2023). מבוא. בתוך קליבנסקי, ח., הישראלי, א. ושפר, א. (עורכים). **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 10–28). הוצאת מופ"ת.
- קליבנסקי, ח', הישראלי, א' ושפר, א' (2023). פתח דבר. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 5–9). מכון מופ"ת.
- רומי, ש' וגרופר, ע' (2020). האתגר: הצלחה של ילדים ובני נוער במצבי סיכון במערכת החינוך. בתוך י' הרפז וא' הורביץ (עורכים), **חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל** (עמ' 375–383). דביר.
- רייכל, נ' (2011). חינוך בלתי-פורמלי – למה הכוונה? **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 5–8.
- רפפורט, ת' וכהנא, א' (עורכים) (2016). **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי**. רסלינג.
- שלייפר, ד' (2019). מהשקעה להעצמה: גישה חדשה למצוקת הפריפריה. **השילוח**, 17, 53–72.
- שמאי, ש' (2014). הפנימייה החינוכית בישראל – מנוף לשיקום ערכי. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות, כך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 389–413). מכון מופ"ת.
- שני, נ' ואהרון-גוטמן, מ' (2015). עבודת המקום בעיר צפת: בין מרכז דתי לפריפריה מזינתית. **סוציולוגיה ישראלית**, 17(1), 57–78.
- Adler, C., & Kahane, R. (1984). Introduction: Israeli youth in search of an identity. *Youth & Society*, 16(2), 115–127. <https://doi.org/10.1177/0044118X84016002001>
- Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (2023) A Review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management and leadership research articles published in 2009–2018. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 549–564. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349>
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihás, & J. Saldane (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (pp. 133–146). Sage.



- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 152–169. <https://doi.org/10.1037/a0036897>
- Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. *Sociological Inquiry, 71*(3), 357–380. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01117.x>
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1003–1067). John Wiley & Sons.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. John Hopkins University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge University Press.
- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., Berger, S. R., Dymnicki, A. B., & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology, 39*(3–4), 269–286. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9112-5>
- Goldman, D., Pe'er, S., & Yavetz, B. (2017). Environmental literacy of youth movement members—is environmentalism a component of their social activism? *Environmental Education Research, 23*(4), 486–514. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1108390>
- Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of personal education in Israeli school. *Educational Practice and Theory, 38*(1), 5–26.
- Grajcevcic, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education, 7*(7), 119–130.
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *The Teachers College Record, 104*(2), 178–211. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00160>
- Heckman, P. E., & Sanger, C. (2013). How quality afterschool programs help motivate and engage more young people in learning, schooling, and life. In T. K. Peterson (Ed.), *Expanding minds and opportunities: Leveraging the power of afterschool and summer learning for student success* (pp. 16–21). Collaborative Communications Group.
- Hollister, R. (2003). *The growth of after school programs and their impact*. Brookings Institution.

- Hoppers, H. M. L. (2006). *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*. UNESCO-IIEP.
- Kahane, R. (1974). *Structures and uses of informal youth educational organization: An analytical framework*. The Hebrew University of Jerusalem.
- Kahane, R. (1975). Informal youth organizations: A general model. *Sociological Inquiry*, 45(4), 17–28.
- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. *Sociology of Education*, 61(4), 211–226. <https://doi.org/10.2307/2112440>
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Walter de Gruyter.
- Kleiber, D. A., & Powell, G. M. (2005). Historical change in leisure activities during after-school hours. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 23–44). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kühn, M. (2015). Peripheralization: Theoretical concepts explaining socio-spatial inequalities. *European Planning Studies*, 23(2), 367–378. <https://doi.org/10.1080/09654313.2013.862518>
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28, 159–175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- Lareau, A. (2021). *Listening to people: A practical guide to interviewing, participant observation, data analysis, and writing it all up*. University of Chicago Press.
- Lavie, I., Steiner, A., & Sfard, A. (2019). Routines we live by: From ritual to exploration. *Educational Studies in Mathematics*, 101, 153–176. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9817-4>
- Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811–825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00879.x>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldanã J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Rapoport, T., & Kahane, R. (1988). Informal socialization agencies and role development. *Sociological Inquiry*, 58(1), 49–74. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1988.tb00254.x>
- Rogers, A. (2004). *Nonformal education: Flexible schooling or participatory education Hong Kong*. University of Hong Kong, & Kluwer.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257–273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 269–512). Psychology Press

- Saldaña, J., & Omasta, M. (2022). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Simac, J., Marcus, R., & Harper, C. (2021). Does non-formal education have lasting effects? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 706–724. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1669011>
- Staus, N. L., Falk, J. H., Price, A., Tai, R. H., & Dierking, L. D. (2021). Measuring the long-term effects of informal science education experiences: Challenges and potential solutions. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00031-0>
- Turner, D. (2022). Coding system design and management. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldane (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (pp. 133–137). Sage.
- Tzfadia, E., & Yacobi, H. (2011). *Rethinking Israeli space: Periphery and identity*. Taylor & Francis.
- Zimmerman, H. T., Grills, K. L., McKinley, Z., & Kim, S. H. (2022). Families' engagement in making activities related to aerospace engineering: Designing for parents as learning partners in pop-up makerspaces. *Information and Learning Science*, 123(3–4), 154–178.



# “העוגן, המצפן וההגה בתוך ים סוער”: החוסן הערכי של החינוך החברתי-קהילתי בעת משבר הקורונה

מירי גולדרט

## תקציר

מטרתו של מחקר זה הייתה להתחקות אחר משאבי ההתמודדות של צוותי החינוך החברתי-קהילתי (חח"ק) שהמשיכו בעת משבר הקורונה את פעילותם בתחום הפדגוגיה החברתית – שעות החינוך, פעילויות לימי הזיכרון הלאומיים והתנדבות. הנתונים נאספו משאלון פתוח מקוון שמיאלו 69 מדריכי חח"ק בחינוך העל-יסודי (61 מדריכות, 8 מדריכים), שמנחים את רכזי החח"ק, האחראים בבתי הספר ליצירת סדר יום חברתי לצד סדר יום לימודי. הניתוח הפרשני, שהתבסס על הגישה הסלוטוגנית, נדון עם המשתתפים והוצג לפיקוח הארצי, והוא חושף את התמודדות צוותי החח"ק כתחושת קוהרנטיות שנבנית ממובנות, משמעותיות ונהילות. מאפייניה של זו הם: מעורבות חברתית, יצירתיות, גמישות, רציפות וזמינות התכנים, שותפות הצוות והשתתפות התלמידים. ניתוח המטפורות ממחיש שההתמודדות מתכנסת לאורך שני צירים – התעלות מעל העצמי מול קידום עצמי ופתיחות לשינוי מול שימור, וכך קיבלה תחושת קוהרנטיות של צוותי החח"ק משמעות של חוסן ערכי. למחקר ישנן השלכות יישומיות על הרחבת הפדגוגיה החברתית והמפגש בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי, כך שהחוסן הערכי יהיה נחלת כלל הצוות החינוכי ובהוראת כלל תחומי הדעת בחירום ובשגרה.

**מילות מפתח:** חינוך חברתי-קהילתי, תחושת קוהרנטיות, מעורבות חברתית, קורונה, חוסן ערכי

## מבוא

התפשטות הקורונה הביאה לסגירתם של בתי הספר, למעבר מיידי ללמידה מרחוק ולשימוש גובר בטכנולוגיה (UNESCO, 2020; Bansak & Starr, 2021). שינויים אלה דרשו ממערכות חינוך לעמוד מול התמודדויות רבות ומורכבות, ובתוכן חולי, הנחיות משתנות וחוסר ודאות (Betthäuser et al., 2023). לצד אתגרי השעה, הצורך לשמר וליזום פעילות חינוכית היה חלק בלתי נפרד גם מהמשימות של צוותי החינוך החברתי-קהילתי (חח"ק). ב-22 באפריל 2020 הפיץ מנהל חברה ונוער (משרד החינוך, 2020א) הנחיות לרכזי החח"ק וקרא להם ליצור סדר יום חברתי לצד סדר

\* המאמר מוקדש לזכרו של פרופ' עמנואל גרופר, שנפטר במאי 2024. לצד פועלו הרב בתחום פנימיות הנוער בארץ ובעולם, פרופ' גרופר ז"ל שימש גם כסגן דיקאן למחקר בפקולטה למדעי הרוח והחברה בקריה האקדמית אונו ועודד את הסגל לחקור ולפרסם יותר. מאמר זה הוגש לכתב העת בעידודו, כדי להנגיש את הידע התאורטי לעוסקים בתחום החינוך הבלתי פורמלי בישראל, כחלק מתפיסתו לפיתוח הפרופסיה של העוסקים בתחום והרחבת הפדגוגיה החברתית בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. יהי זכרו ברוך.

יום לימודי מקוון ולהמשיך את הפעילות החברתית בבית הספר, תוך שימת דגש על שעות החינוך, פעילויות מקוונות לימי הזיכרון הלאומיים ומעורבות חברתית של תלמידים בקהילה. מנתוני משרד החינוך לשבוע אחד בעת משבר הקורונה עולה ש-10,824 בני נוער התנדבו ברשויות המקומיות, ורבות נוספים התנדבו באופן מקוון (וייסבלאי, 2020). אף שהחח"ק עשיר בעשייה חינוכית-חברתית בבית הספר ומחוצה לו (איכילוב, 2003; שיש ודרור, 2022), וזו התעצמה בעת משבר הקורונה (משרד החינוך, 2020ב), אין כמעט מחקרים על אודותיו בשגרה ובחירום. הפעילות החינוכית בתקופת מגפת הקורונה דרשה מצוותי החינוך התמודדויות עם אתגרים רבים, ולכן נבחרה הגישה הסלוטוגנית כגישה מנחה למחקר זה. בהתבסס על הרעיון המארגן של שלושת רכיבי תחושת הקוהרנטיות – משמעותיות, נהילות, ומובנות (אנטוונסקי, 1998), מטרת המחקר הייתה לזהות ולהמשיג את אופי ההתמודדות של רכזי החח"ק עם האתגרים של תפקידם בעת חירום.

## חינוך חברתי-קהילתי

בספרות מקובל להבחין בין חינוך בלתי פורמלי חוץ בית-ספרי לבין חינוך בלתי פורמלי תוך-בית ספרי (דרור, 2007; קליבנסקי, 2022), הקרוי בישראל "חח"ק". בספרות העולמית יש שנוטים לכוונתו "חינוך מחוץ לתוכנית הלימודים" (extra-curricular), "חינוך לאזרחות" (civic education), "חינוך למוסר" (moral education), "חינוך לערכים" (character education) ו"חינוך פרו-חברתי" (ברנהולץ ואחרים, 2022; Brown et al., 2012). גישה מרכזית להשגת מטרות אלה היא הפדגוגיה החברתית, תפיסה חינוכית שלפיה מתקיימים יחסי גומלין בין החברתי לבין החינוכי בהקשרי חיים אישיים וחברתיים (גרינבוים-גוטמן, 2022; מיכאלי, 2017; שיש ודרור, 2022). תחום החח"ק בבתי ספר בישראל מובל על ידי מנהל חברה ונוער במשרד החינוך, שהוא הגוף האחראי על גיבוש המדיניות בתחום ויישומה (ברנהולץ ואחרים, 2022; משרד החינוך, 2009). להלן יפורטו ארבע תוכניות מרכזיות שהוזכרו על ידי המשתתפים במחקר הנוכחי: שעת חינוך, התוכנית למעורבות חברתית, מועצת תלמידים וטקסים לציון חגים ומועדים.

**שעת חינוך** מועברת במסגרת כיתתית על ידי מחנכים, והיא עוגן חשוב ללמידה חברתית ולתהליכים חינוכיים (משרד החינוך, 2009). לשעת החינוך יש חשיבות רבה גם ביצירת הקשר בין אנשי חינוך לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם וביצירת תחושת השייכות של התלמידים לכיתתם ולבית הספר (ברנהולץ ואחרים, 2022; לאופר ואחרים, 2022). מומחים רבים הצביעו על חשיבות הקשר של התלמידים עם מחנכי הכיתות ועל יכולתם של האחרונים לתת מענה לצרכים התפתחותיים ולהשפיע על תהליכי גיבוש זהות ועיצוב ערכים (גולדרט, 2013; הרטף, 2007).

**התוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית** מיועדת להוביל תהליכים של למידה משמעותית ולקדם מעורבות חברתית ואזרחית. היא מופעלת בחטיבה העליונה, והחל משנת הלימודים תשע"ה היא תנאי סף לקבלת תעודת בגרות (משרד החינוך, 2018ב).

תוכנית זו היא פיתוח של התוכנית למחויבות אישית ומבוססת על הגישה הפדגוגית של למידה מתוך שירות (learning service) (ברנהולץ, 2022).

**מועצת תלמידים** היא גוף נבחר המייצג את חברת התלמידים בבית הספר (משרד החינוך, 2015). החח"ק מקדם תוכניות לטיפוח ולעידוד מסגרות כלל-בית ספריות של חברת התלמידים ושל המנהיגות הייצוגית (ניר, 2023; ניר ופרי-חזן, 2022; Perets et al., 2023). חוקרים ציינו את חשיבות ההתנסות בתפקידי מנהיגות בגיל ההתבגרות והצביעו על האפשרות שהחוויות שהתלמידים צוברים במהלך תוכניות מסוג זה יעצבו את אישיותם ובגרותם וישפיעו עליה לטובה (כלפון, 2023; שפר, 2020; Mezi & Dewantara, 2020).

**ציון חגים ומועדים** מבטא את ה"אני מאמין" החינוכי-ערכי-תרבותי של בית הספר ומלווה טקסים ואירועי שיא בשגרת החיים בו (לאופר ואחרים, 2022). חוזר מנכ"ל מפרט שעיצוב החג והמועד וציון ימי לוח הם עיקרון חשוב בטיפוח השייכות הקבוצתית והלאומית של התלמידים (משרד החינוך, 2009). אירועים אלה מזמנים הזדמנויות ליזמות ולגילוי כישרונות של תלמידים.

התשתית הארגונית שמאפשרת למנהל חברה ונוער להגשים את המטרות כוללת מערך של בעלי תפקידים ברמות בית הספר, הרשות המקומית, המחוז והמטה (משרד החינוך, 2009). תפקיד מרכזי בשדרת בעלי התפקידים בתחום הוא התפקיד של רכז החח"ק בבית הספר. הרכז הוא חבר בצוות הניהול של בית הספר ושותף בגיבוש תפיסתו החינוכית-ערכית. כמופקד על החח"ק, הוא יו"ר צוות הכולל את הרכז למעורבות חברתית, את מנחה מועצת התלמידים, את המורה לשל"ח ואת מדריכי ההכנה לשירות משמעותי. הוא מנחה את צוות המחנכים בתוכנית הליבה לשעת החינוך ופועל להעמקת הלמידה החברתית וליצירת רצפים חינוכיים בין בית הספר לבין מסגרות שמחוצה לו (משרד החינוך, 2018א). לצד השיוך של בית הספר לפיקוח הכולל במשרד החינוך המחוזי, רכז החח"ק משויך מבחינה מקצועית גם לפיקוח המחוזי של החינוך החברתי במנהל חברה ונוער. תפקידי המפקח-המנחה לחינוך חברתי הוגדרו לראשונה בסוף 1973, והמפקחים-מנחים הראשונים החלו בפעילותם, אולם לנוכח הגידול במספר בתי הספר עלה צורך בהכשרת מנחים נוספים כדי ללוותם. לצורך כך אותרו במחוזות רכזים ותיקים שהוכשרו במיומנויות של הנחיית קבוצות והוסמכו כמדריכי חח"ק. אלו מסייעים למפקחים המחוזיים בהנחיית הרכזים החברתיים ובהנחלת התוכניות למחנכים בבתי הספר (ברנהולץ ואחרים, 2022). המחקר הנוכחי התבסס על נקודת מבטם של מדריכים ומדריכות אלו.

## מערכת החינוך וחינוך חברתי-קהילתי בצל משבר הקורונה

בגוף המחקר שהצטבר מאז משבר הקורונה ניתן למצוא התייחסות רחבה לאופן שבו הקורונה השפיעה על דרכי ההוראה וכן לאתגרים של מערכות חינוך (Di Pietro, 2023). בספרות תאורטית זו בולטת ההתייחסות להשלכות של המשבר, כדוגמת עלייה בשיעורי נשירת תלמידים (Halid, 2022), פגיעה ברווחה הנפשית של תלמידים, עלייה בתסמינים של חרדה ודיכאון (Schwartz et al., 2021) ופגיעה ברווחה הנפשית של מורים (Comia, 2022). לעומת זאת, ההתייחסות להשפעות של הקורונה על היבטים הרלוונטיים לחינוך החברתי מצומצמת ביותר. במחקר שבדק את היקף הפעילות בתחומים הפועלים בבתי ספר לצד תוכנית הלימודים הפורמלית (co-curricular activities) נמצא שהקורונה הביאה לצמצום (Odeh & Keshta, 2022). מחקר שהתייחס לפערים בלמידה בחינוך הפורמלי, הבלתי פורמלי והלא פורמלי מלמד כי עוצמת הפגיעה הושפעה ממאפיינים, כמו: גיל, מסלול חינוכי, מצבו הלימודי הקודם של התלמיד ומאפיינים משפחתיים (González & Bonal, 2021). מחקרים נוספים התייחסו לקושי בקיום פעילות בתחום (Zieher et al., 2021) ולהשלכות של צמצום פעילויות אלו על הרווחה הנפשית של תלמידים (Mawardi et al., 2021).

השינויים והאתגרים שהביאה עימה מגפת הקורונה למערכות חינוך בעולם לא פסחו על מערכת החינוך הישראלית, ובתוכה על תחום החח"ק. במסמכי מדיניות שפרסם מנהל חברה ונוער הושם דגש על הנחיות המבטיחות כי גם בצל התנאים המשתנים והמגבלות יתקיים סדר יום חברתי-ערכי (משרד החינוך, 2020 ב). חוזר מנכ"ל שהופץ באותה עת התייחס לשישה עוגנים בעת קורונה: (א) פגישה שבועית עם רכזי השכבות והמחנכים; (ב) שמירה על סדר יום בית ספרי ערכי: פעילויות, טקסים וכו'; (ג) שעות חינוך; (ד) מפגש עם נציגי תלמידים; (ה) שיתוף פעולה עם מורים ממקצועות הדעת; (ו) שילוב תומכי הוראה: מתנדבי שנת שירות (ש"ש), סטודנטים, גרעיני מחנכים, בנות שירות וכדומה (משרד החינוך, 2020א). נתונים שנאספו בעיצומה של התקופה מלמדים כי אכן נצפתה יכולת מרשימה ליישם את המדיניות ולשמר חלק מן התוכניות המזוהות עם החח"ק (וייסבלאי, 2020). בתקופה שבה התנדבות של בני 65+ הייתה מוגבלת הצליחו הצעירים לענות על המשימה החשובה של מתן מענה למגוון צרכים של אוכלוסיות שונות, ברובן מוחלשות, שנקלעו לבידוד ולמצוקה (אלמוג-בר ובר, 2020).

אחד המחקרים הבולטים שנערכו בישראל על תחום החח"ק בצל משבר הקורונה המשיג את אופי ההתמודדות של רכזי חח"ק ואת המשאבים המזינים את ההתמודדות הזאת, באמצעות המונח "תחושת קוהרנטיות מקצועית" (גולדרט ואחרים, 2024). המחקר מלמד על מקומם של משאבים, כדוגמת: יכולות אישיות, הכשרה, תמיכה מקצועית, מסוגלות טכנולוגית, מנגנונים סדורים ושותפות של הצוות. הוא מלמד גם שבדומה לרעיון של צמיחה פוסט-טראומטית (Tedeschi, 2023), משבר הקורונה נתפס כהזדמנות לצמיחה הן של רכזים ורכזות והן של התחום.



## התמודדות מערכות חינוך עם משבר הקורונה בראי הגישה הסלוטוגנית

קיימות גישות תאורטיות שונות המתייחסות לחוסן ולהתמודדות של הפרט או הארגון עם מצבי משבר. הגישות השונות מתמקדות בתיאור התכונות המאפיינות התאוששות מהירה אצל אנשים כמו גם תנאים ארגוניים וסביבתיים שתורמים לכך (שני וסומך, 2019; Maddi, 2002; Curtis & Cicchetti, 2003). במרכז המחקר עומדים הגישה הסלוטוגנית (Antonovsky, 1979) ומושג תחושת הקוהרנטיות, המבטא תכונות ומאפיינים של הסתגלות למצבי משבר קיצוניים והתמודדות עימם.

הגישה הסלוטוגנית מניחה כי המפגש עם מצבי לחץ ומשבר הוא חלק בלתי נפרד מחוויית הקיום האנושי (אנטונובסקי, 1998). מפגש זה הוא חוויה קשה, אולם מרבית בני האדם מגלים יכולות הסתגלות והתמודדות, ממשיכים לתפקד בצורה תקינה ואף נהנים מאיכות חיים. תחושת הקוהרנטיות של האדם היא משאב התמודדות משמעותי, שיקבע את מיקומו על הרצף בין התמודדות פתולוגית לבין התמודדות בריאה ויעילה עם מצבי משבר, תוך בחירת סגנונות התמודדות מתאימים בהתאם למצב ולזמן. הגישה הסלוטוגנית מציעה להחליף את התשובה הדיכוטומית של בריאות מול חולי במודל רציף הנע בין נוחות לאי-נוחות, ואת השאלה של גורמי סיכון – בשאלה, עד כמה אנו יודעים להתמודד עם העולם הקשה סביבנו (שגיא, 2010). לפי אנטונובסקי, בניסיון לענות על השאלות הללו, אנשים בעלי יכולות הסתגלות והתמודדות טובות מתאפיינים בתחושת קוהרנטיות גבוהה, שהיא תפיסת עולם בעלת שלושה רכיבים: (א) מובנות (comprehensibility) – הרכיב הקוגניטיבי. מובנות היא התפיסה של הפרט שהחיים הם מובנים, הגיוניים וניתנים להסבר ולניבוי; (ב) נהילות (manageability) – הרכיב ההתנהגותי. נהילות היא התפיסה שלפיה הפרט יכול להשפיע לטובה על המצב, באמצעות שימוש במשאבים פנימיים וחיצוניים העומדים לרשותו; (ג) משמעותיות (meaningfulness) – הרכיב המוטיבציוני. על פיה, הפרט תופס את החיים כחשובים ובעלי משמעות עבורו ואת האתגרים העומדים בפניו כראויים להשקעה ולמאמץ.

אנטונובסקי התייחס בעבודותיו גם למשאבי התמודדות מוכללים (general resistance resources), שהם תנאים ומאפיינים המזינים את תחושת הקוהרנטיות ואת יכולות ההתמודדות של הפרט (Eriksson & Lindström, 2007). משאבים אלה יכולים להיות מאפיינים של הפרט, כמו רמת אינטליגנציה, אך גם מאפיינים של מעגלי חיים שונים שהוא משתייך אליהם: משפחה, ארגון, קהילה, תרבות וחברה. אנשים שיש להם נגישות למשאבי התמודדות ויכולת להשתמש בהם בעלי סיכוי טוב יותר להתמודד עם אתגרי החיים (Antonovsky, 1979). עם השנים, התרחב הניסיון להתייחס לתחושת הקוהרנטיות גם כאל משאב קולקטיבי המאפיין קבוצה מסוימת המתמודדת עם אתגר או מצב לחץ משותפים. כך לדוגמה, פותח מדד הבוחן תחושת קוהרנטיות בית ספרית (Reimer, 2020) ותחושת קוהרנטיות קהילתית (Braun-Lewensohn & Sagy, 2011). גוף הידע על תחושת קוהרנטיות כולל גם מחקרים שהתמקדו

באנשי חינוך (Kuwato & Hirano, 2020; Ramberg et al., 2022). מחקרים אלה מלמדים שתחושת קוהרנטיות אישית גבוהה בקרב מורים נקשרת באופן חיובי למגוון מדדים, וביניהם יכולות לתת מענה לצורכי התלמידים (Levi et al., 2013), בריאות מנטלית ובריאות פיזית (Ramberg et al., 2022), איזון בין עבודה לחיים ורמת שחיקה בתפקיד (Hlad'o et al., 2020).

מאז פרצה מגפת הקורונה רווח המחקר על חוסן והתמודדות בצל המגפה. בספרות ניתן למצוא גם מחקרים שבחנו את הקשר בין תחושת קוהרנטיות לבין מדדים המשקפים התמודדות עם השלכות המגפה. ממחקרים אלה עולה תמונה ברורה ביחס לקשר חיובי בין תחושת קוהרנטיות ברמת הפרט לבין דפוסים רצויים של הפעלת אסטרטגיות התמודדות (Lelek-Kratiuk & Szczygiel, 2022). במחקר שנערך בקרב מורים באתיופיה נמצא שתחושת קוהרנטיות אישית של מורים משמשת כמשתנה ממתן של הקשר השלילי שבין מצבי לחץ בעקבות התפרצות הנגיף לבין מיטביות (Zewude et al., 2022). מחקר בקרב מורים בהונג קונג העלה כי לתחושת קוהרנטיות הקשורה למקום עבודה של מורים (Work SOC) יש תרומה משמעותית למיטביות שלהם (Lau et al., 2022). לממצאי מחקרים אלה חובר המחקר של גולדרט ואחרים (2024), המלמד שתחושת קוהרנטיות מקצועית חזקה של רכזי חח"ק נקשרת לתחושת קוהרנטיות אישית חזקה, למוטיבציה (הכוונה עצמית) ולנטייה לתפוס את תקופת המשבר כהזדמנות להתפתחות וצמיחה. המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו מדריכי חח"ק תפסו את יכולות ההתמודדות של רכזי החח"ק בזמן מגפת הקורונה. בהתאמה, שאלות המחקר הן: כיצד נתפסת היכולת של צוותי החח"ק להתמודד עם האתגרים שאפיינו את תקופת משבר הקורונה? כיצד נתפסו האתגרים וההזדמנויות בזמן מגפת הקורונה? מה ניתן היה לשמר ולהוביל בתחום החח"ק גם לנוכח התנאים החדשים והמגבלות?

## שיטת המחקר

הפרדיגמה האיכותנית שמנחה מחקר זה (Denzin & Lincoln, 2005) נבחרה כדי להאיר את האופן שבו המדריכים המחזויים שמנחים את רכזי החח"ק תפסו את יכולות ההתמודדות של אלו בעת הקורונה. לבחינת תפיסות אלו נשלח שאלון פתוח מקוון, שעליו השיבו 69 מדריכי חח"ק. כל המדריכים השתייכו לחינוך העל-יסודי והשתתפו בהשתלמות בתחום החח"ק. לוח 1 מפרט את אוכלוסיית המחקר.

**לוח 1: אוכלוסיית המחקר: מאפיינים דמוגרפיים**

מגדר	דת	תואר אקדמי	ממוצע שנות ותק בהוראה	ממוצע שנות ותק בהדרכה	
נשים	יהודי	תואר שני	20	9	
61	58	69			
<b>מחוזות משרד החינוך</b>					
מרכז	חרדי	תל אביב	ירושלים	דרום	חיפה
16	15	10	6	6	4
<b>שנות ותק בהוראה</b>			<b>שנות ותק בהדרכת ח"ק</b>		
9-8	24-16	25 ויותר	2-1	8-5	14-9
6	27	20	12	24	9

בהתאם לכללי האתיקה, הובטחה למשתתפים שמירה על אנונימיות, והוסבר להם שהם מוזמנים להשתתף במחקר שנועד לסכם תמונת מצב נוכחית ולהציע תובנות על החינוך החברתי-קהילתי בימי הקורונה ואחריה. השאלון המקוון כלל תשע שאלות פתוחות ושש שאלות דמוגרפיות. השאלות התבססו על מודל השינוי של תורת האילוצים (Goldratt-Ashlag, 2010) ובחנו את האופן שבו נתפסו ההזדמנויות והאתגרים של הח"ק בעת הקורונה. ממדים אלו תורגמו לשאלות פתוחות: מחד גיסא, לבדיקת התועלות, נשאלו שאלות כגון: "מה לדעתך הרוויח וירוויח הח"ק, על כל שותפיו ומשתתפיו, מהקורונה?" ומאידך גיסא, לביורור אתגרי הח"ק בעת הקורונה, נשאלו: "מהם הקשיים שאתה חווה בח"ק בעת הקורונה?" לנוכח ניסיונם בעת הקורונה, המשתתפים התבקשו לתאר שינוי מיוחל בח"ק ("תאר מנקודת מבטך שינוי שהיית רוצה שיתרחש בחינוך החברתי-קהילתי") וכן לתאר צרכים חדשים שעלו מהתלמידים או מהצוות החינוכי בהקשר של הח"ק בימי הקורונה. כמפורט בנספח 1, שלוש השאלות האחרונות עסקו בתובנות בנוגע לתפקידים כמדריכי ח"ק. הם גם התבקשו לבחור מטפורה שמתארת את הח"ק בעת הקורונה ולהסבירה. המטפורה היא מבנה קוגניטיבי שמאפשר להמשיג תחומים מורכבים באמצעות תחומים מוכרים הלקוחים מהתנסות יום-יומית (קופרברגר וורדי-ראט, 2012). היא אמצעי ליצירת משמעות (Lakoff & Johnson, 1980), מסייעת להבנת נקודות הראות ולפרשנות התופעות ומעידה על חשיבה של בני אדם, על רגשותיהם וגם על הזהות המקצועית שלהם.

ניתוח המטפורות, כמו הניתוח האיכותני של יתר השאלות בשאלון הפתוח, החל בקריאה הוליסטית של הנתונים, בארגוןם ובצמצומם. ראשיתו הייתה בטבלה מארגנת שבה סיווגתי את המטפורות בחלוקה מבוססת תוכן, בהתאמה לשלושת רכיבי תחושת קוהרנטיות מקצועית: מובנות, נהילות ומשמעותיות. להגברת המהימנות, הניתוח הראשוני שותף עם מומחית למחקר המבוסס על הגישה הסלוטוגנית (אנטונובסקי, 1988).

פריטים שהיו לגביהם אי-בהירות או אי-התאמות בסיווג הפרשנות נדונו, ובהתאם לכך נקבע סיווג המשמעות המטפורית. הניתוח המשיך בתהליך פרשני שנעשה על ידי יצירת קבוצות של פריטים וקשירתם לקטגוריה (שקדי, 2011). הניתוח המלא הוצג תחילה לצוות הפיקוח הארצי על חח"ק, ולאחר מכן הוא הוצג למדריכי החח"ק ונדון עימם, במסגרת מפגש שסיכם את הכשרתם השנתית והתקיים בזום בהנחייתי, יחד עם הפיקוח שליווה את ההכשרה.

## ממצאים

ניתוח המטפורות שהציעו המשתתפים מלמד שהקורונה נתפסה כאירוע משברי ויוצא דופן. כך לדוגמה הם השיבו: "האש שמסמלת חום, סכנה, כך גם הקורונה מתפשטת, לוחטת וגורמת לחום גבוה, פחד וסכנה". שעת החירום גם משתמעת ממטפורות, כגון: "ים סוער", "סערה בלב ים" ו"שיטפון". עם זאת, החח"ק נתפס על ידיהם כנקודת אור וכמקור לכוח ולהתמודדות הצוותים החינוכיים עם השלכות הקורונה: "קרב הצלה בזמן שיטפון", "גלגל הצלה", "ליצן רפואי, גם כשקשה ומורכב הוא יודע לשמח ולמנף את הרגע לטוב – לחיך", "מעייך בקיץ, מעייך שלמרות מזג האוויר החם והיובש מסביב נותן מים צוננים ומחיייה" ו"קפיצות מעל גלים ומעל המים הסוערים והגעה לחוף המבטחים במענה לטשח". בדומה למשמעויות העולות מהמטפורות, גם מההתייחסויות של המדריכים ניתן ללמוד שלצד העוצמה של אתגרי השעה בעת הקורונה, הם התרשמו גם מיכולות ההתמודדות של הרכזים:

אנחנו יכולים להתלונן שלוורדים יש קוצים או שאנחנו יכולים לשמוח שבין הקוצים יש ורדים. בתחילת המשבר כולם היו קצת אבודים [...] אך לא זמן רב אחר כך, הצלחנו לראות גם את הדברים החיוביים: כלים חדשים להעברת מסרים חינוכיים [...] תרומה וערבות הדדית שהתעצמה בקהילה.

כמו ספורטאי שמתאמן לריצת מכשולים ושואף לעבור את המשוכות שבדרך ולשפר את התוצאה לקו הסיום, ככה הקורונה הציבה רף מאתגר והגביה את הקושי בתפקיד הרכז, שנדרש להיות יצירתי ולפעול באופן אחר ושונה. כיף לראות כיצד הרכזים מתאמצים יותר ומפתחים שרירים וגמישות לעבור את המשוכות ולהגיע לקו הסיום, כשהם משרים הישגים ותוצאות.

תפיסות המדריכים ביחס להתמודדות הרכזים יוצגו דרך מושג תחושת הקוהרנטיות, על שלושת רכיביו: מובנות, נהילות ומשמעותיות.

## מובנות

רכיב המובנות מבטא את התפיסה שלפיה העולם הוא מובן, יציב וניתן לניבוי. תפיסה זו עולה מהבחירה של אחד המדריכים לתאר את החח"ק באמצעות המטפורה "נחמן שי", דובר צה"ל המרגיע מימי מלחמת המפרץ. כמה מהמשתתפים הדגישו בדבריהם את מקומם של צוותי החח"ק המחוזיים והבית ספריים, שסייעו בשמירה על יציבות ורציפות: "נתנו מענה חברתי ורגשי לרכזים, למחנכים, לצוותים שלנו בבתי הספר",

"הגבנו הכי מהר במשק", "החח"ק כמו טיל בליסטי; בעלי התפקידים השונים בחח"ק נכנסו מהר מאוד לעמדת השיגור ותפקדו", "הקביים של הצוות החינוכי [...] היינו העוגן". ביטוי לתרומת המנחים המחוזיים לתחושת היציבות בא לידי ביטוי בדבריה של אחת המשתתפות: "בתקופת הקורונה הרגשתי שרבים נושאים אלינו עיניים, מתקשרים, שואלים מה לעשות, מה הלאה, האם יצאו נהלים חדשים... והתפקיד שלנו [היה] להדביק את כל חלקי הפסיפס לתמונה אחת גדולה".

מדברי המשתתפים עלה שחלק מהתרומה של החח"ק לרכיב המובנות נעוץ ביכולות לשמר שגרות המזוהות עם התחום גם בצל המשבר: "גם כשנסגרו שערי בתי הספר, המשיך החח"ק להפעיל את המעורבות החברתית, ותלמידים רבים השתלבו במערך ההתנדבות העירוני", "המשכנו למידה מחוברת לחיים", "מורים רבים שדיברתי איתם ציינו את האור בחומרים, בשיחות ובהפעלות ששלחתי". בדבריהם בלטה מאוד ההתייחסות לתוכנית המעורבות החברתית: "כל ערכי חברה ונוער יצאו מארון שיעורי החינוך והפכו הלכה למעשה: ראו אותנו בשטח! ראו את המעורבות החברתית [...] נראות הייתה לנו", "בתקופה שבה החינוך הפורמלי השתק, קמו התלמידים שלנו, המשיכו, ואפילו הגבירו את הפעילות שלהם בתוך הקהילה, בחלוקת ארזות לקשישים ולמשפחות הנזקקות, שיחות טלפון עם הסבתות והסבים, השתתפות במפגשי זום עם המשפחות השכולות ביום הזיכרון", "בהמשך לחינוך שנעשה כל השנה... ההתנדבות והנתינה הפכו ל-DNA של רוב בני הנוער, כך שהמשיכו להתנדב", "יצרנו מערכי שיעור על אחריות, מצאנו פתרונות בטוחים להתנדבות ולמעורבות". על המובנות ניתן גם ללמוד מההסבר של אחת המשתתפות לבחירה שלה במטפורה "מר גמיש" – צעצוע לילדים שעשוי מבלון שבתוכו קמח או מים. ה"מר גמיש" עשוי משני חלקים עיקריים – מעטפת ומילוי. לדבריה:

המעטפת נשארה עמידה – אנחנו כמדריכים ומנחי החינוך החברתי שמרנו רצוף על הקשר עם הרכיזים, והם קיבלו מאיתנו גב חזק, אוזן קשבת, חומרים להפעלות, תוך מתן לגיטימציה לביטוי של גמישות לנוכח המצב; אם אין מפגשי מועצת תלמידים פיזיים, הם נעשו בזום [...] בתקופה הקשה, לא ויתרו על ציון ימים לאומיים. הדרכות לרכיזים נעשו דרך הזום.

בעוד רבות מהתייחסויות המשתתפים התרכזו באופן שבו תחום החח"ק שמר על יציבות ועל רצף של פעילות, התייחסויות אחרות הדגישו מנגנונים ושגרות שהיוו מקור לתחושת ביטחון וליציבות בעבור רכזי חח"ק והצוותים החינוכיים השותפים לעשייה. המשך היצרנות והיציבות משתמע לדוגמה מהמטפורה הבאה: "כוורת – הכוורת בנויה מתאים שונים ובכל תא מתרחשת פעולה אחרת בסדר ברור. בדיוק כמו החח"ק, שהוא מחולק לנושאים שונים ומגוונים, אך יש סדר וזיקה ייחודית בין התחומים השונים". ביטויים נוספים לרכיב המובנות ניתן למצוא בנטייה של המשתתפים לחזור בדרכים שונות על מילים מהשורש ב"ן, המבטא מובנות, כגון: "הבנה", "יבינו", "מבינים" ו"הבנתי", ועל פעלים שמשמעותם דומה, כגון "תקלוט":

הקורונה המחישה שהחח"ק יכול להיות מאוד משמעותי ולהתחיל מנקודת פתיחה שכולם מבינים למה הוא קריטי. אבל חייבים להיות מאוד רציניים ומרשימים כדי שהמערכת

תקלוט את זה. אצלנו... פעם ראשונה המפקחים הכוללים התחילו להבין שיש לנו דברים משמעותיים ביד.

החח"ק הרוויח את ההבנה שהתחום הבלתי פורמלי הוא אבן יסוד חשובה, הוא לא זקוק לכיתה ולמסגרת ולא לשגרה ולו"ז, רק ליצירתיות ולב גדול. מעבר ל**הבנת** המערכת את החח"ק, חשובה לא פחות ה**תובנה** לגבי חשיבותם ונחיצותם של הצוות החברתי... למרות (או בגלל) כל ההגבלות, זכינו לראות מיזמים מרגשים ומעוררי השראה. יש יתרון נוסף לגבי העתיד, אך הוא תלוי איך נשכיל ל"השתמש".

לדעתי בתי הספר **יבנו** שהחח"ק מהווה קביים לחינוך הפורמלי, במיוחד בזמני חירום וקושי, החח"ק הצליח ליצור עומק לתיבת העיסוקים הבית ספרית, הדגיש חשיבות הקשרים החברתיים, גם לנוכח המגבלות [ההדגשות שלי].

## נהילות

רכיב הנהילות בתחושת הקוהרנטיות מבטא את המידה שבה הפרט מאמין כי פעולות שונות שהוא נוקט יכולות להשפיע על המציאות שמולה הוא עומד, וכי עומדים לרשותו משאבים מתאימים להתמודדות עם האתגרים. מהממצאים ניתן ללמוד כיצד החח"ק ואנשי המקצוע שמובילים את התחום תומכים ביכולתם של צוותי החינוך לפעול ולתת מענה למשימות המאתגרות שהוטלו על כתפיהם. כך לדוגמה ציינה אחת המשתתפות: "זו הראיה — שמורות פנו אלינו וביקשו חומרים לאורור הרגשות". מרואיינת אחרת ציינה זאת בדרך המטפורה: "מעגל של ידיים אוחזות זו בזו, תחושה שכולם עוזרים ונותנים מהידע שלהם, תומכים ומפרגנים". המשתתפים העלו דוגמאות מגוונות לאופן שבו הם פעלו והשפיעו לנוכח האתגרים. בדבריהם ניתן היה למצוא התייחסות לאופי המשאבים שהזינו את יכולתם להתמודד. הממצאים ביחס לרכיב הנהילות יוצגו בארבע קטגוריות, המציינות את אופי המשאבים שאפשרו את ההתמודדות עם אתגרי השעה: יצירתיות, גמישות, שיתופם של התלמידים והקהילה ושותפות הצוות.

## יצירתיות

המשתתפים חזרו בתיאוריהם על המילה "יצירתיות" כפרקטיקה שאפשרה לצוותי החח"ק להתגבר על קשיים, לחולל שינוי ולחדש: "פרפר עם כנפי רוח צבעוניות", "פסק הזמן כתוצאה מהקורונה אפשר לראות שאפשר לעבוד אחרת", "הורדנו פרדיגמות [...] מגוון התנסויות, גישות ותפיסות חדשניות", "הקורונה גרמה לנו להמציא את עצמנו מחדש [...] לפנות לערוצים חדשים שלא הכרנו, בעיקר במרחבים דיגיטליים, ולראות איך הם יכולים לסייע לנו", "רכישת מיומנויות חדשות לעבודה ביצירתיות מחוץ לקופסה, היכולת להתארגן בכל מצב מחוץ לשגרה ולהמשיך בעשייה", "יצירתיות, דיפרנציאליות, התאמה אישית לכל סגנון ולכל צורת למידה", "נאלצנו להמציא את עצמנו מחדש ולייצר מיזמים מותאמים ללמידה מרחוק". אחת המדריכות השתמשה במטפורה "פריצת גבולות" כדי להדגיש את האקטיביות של השטח גם לנוכח הקשיים והמגבלות: "על אף הריחוק [...] הזדמנויות חדשות גרמו לנו לחשוב אחרת, להיות יצירתיים, לפרוץ את גבולות המקום ולפעול במרחב הווירטואלי". היצירתיות

אפשרה גם נגישות לצוות החינוכי, לדוגמה: "חיבורים, זמינות, פיתוח יצירתיות גם דרך מפגשים וירטואליים, הזדמנויות למפגשי חשיבה תכופים יותר בזמנים גמישים יותר"; "החח"ק הרוויח מהקורונה התפתחות מואצת של למידת כלים חדשים, בעיקר טכנולוגיים – הנחיתת חדר מורים, מועצת תלמידים, העברת שיעורי חינוך דרך הזום". משתתפת אחרת בחרה במטפורה "פנס מאיר" והסבירה: "בחשכה הזו שנפלה עלינו, הלמידה מרחוק היה מקום רחב להאיר ולתת זווית אחרת ללמידה זו".

## גמישות

מדריכי החח"ק נטו להדגיש את הרעיון של גמישות כדי להסביר את היכולת של התחום לפעול ולהשפיע, לנוכח האתגרים המורכבים. הגמישות באה לידי ביטוי במטפורות, כגון: "כמו ברבאבא שהיה משנה את צורתו בהתאם לסביבה, כך החינוך החברתי-קהילתי ידע להתאים את עצמו מחדש למציאות החדשה שנכפתה עליו", "גומיית פילאטיס". היו גם מטפורות שהבליטו את הייחודיות של החח"ק בתוך מערכת החינוך הפורמלית: "כמו מכונית מירוץ מול נושאת מטוסים: מהירות התגובה של החח"ק, קלילות, חדות, יצירתיות, הקשבה לשטח ומתן מענים מידיים", לעומת היעדר הגמישות ביתר מערכת החינוך. הגמישות של החח"ק גם חזרה במטפורה "חח"ק כאפליקציית Waze מראה לנו את הדרך, מאפשר לטעות ולחשב מחדש".

המשתתפים תיארו בדבריהם כיצד הפלטפורמות המקוונות שנכנסו לשימוש בצל המשבר אפשרו את הגמישות, ובהתאם את היכולת להגיב לאתגרים ולפעול מהר גם לנוכח מגבלות: "נוצרה כאן למידה משמעותית של הפעלה חברתית בשלט רחוק", "כאלו שלא היו מגיעים לכנסים והשתלמויות בשל קשיים אובייקטיביים, נכנסו לזום והרגישו נשכרים", "חיבורים, זמינות... הזדמנויות חדשות למפגשי חשיבה תכופים יותר בזמנים גמישים יותר".

## שיתופם של התלמידים והקהילה

שיתופם של התלמידים והקהילה (שמכונה בספרות "השתתפות") הוא אחד מעוגני החח"ק. מדריכי החח"ק הדגישו בדבריהם כיצד תקופת הקורונה אפשרה לצוותי החח"ק לא רק לשמר את השתתפות התלמידים ושחקנים נוספים בתהליך החינוכי, אלא גם להרחיב ואף לחזק את ההשתתפות הזו. מדבריהם עולה שברוח רכיב הנהילות, בעת הקורונה, החח"ק יצר לתלמידים הזדמנויות רבות יותר להשפיע על המצב: "הסגר הרחיב את מעגלי השותפות, גילינו מנהיגות של הנוער למען החברה, הזדמנות להעצמת התלמידים 'השקופים', שבדרך כלל לא באים לידי ביטוי", "למנהיגות הנוער הייתה נוכחות חזקה במפגשי הזום, באמצעות הפעלות, משחקים, יוזמות של חברי מועצת תלמידים", "החח"ק היה החוסן החברתי לבני הנוער בתקופה זו, העצים עוד קבוצות מנהיגים, אפשר להם לבטא את עצמם, לפתח חשיבה מחוץ לקופסה, לפתח יוזמות ייחודיות". לצד הממצאים שהדגישו כיצד החח"ק הזין את יכולת התלמידים לפעול ולהשפיע על הקהילה ועל החברה, היו שהדגישו כיצד התנאים שנוצרו בתקופה אפשרו לאנשי חינוך להרחיב את מעגלי ההשתתפות, כדי שיכילו שותפים נוספים:

"בהרצאה שניתנה ביום הזיכרון על ידי אליסף פרץ ישבו ליד התלמידים הורים, וגם הם יכלו לחוות ולייצר שיח עם הילד על הערכים... דבר שלא היה קורה ללא הקורונה", "באמצעות הטקסים בזום הצלחנו להביא בשעות נוחות בעלי תפקידים, הורים, ואפילו סבים וסבתות".

## שותפות הצוות

בצוות החח"ק ישנם מספר בעלי תפקידים: רכז חח"ק, רכז מעורבות חברתית, מנחה מועצת תלמידים, מורה לשל"ח ומדריכי הכנה לצה"ל. מדריכי החח"ק התייחסו לשותפות ולעבודת הצוות כפרקטיקה שהועצמה בעת הקורונה והתרחשה בתוך צוות החח"ק, הן ברמה המחוזית והן ברמה הבית ספרית; לדוגמה: "קורונה יצרה הזדמנויות לחשיבה נוספת [...] הסגר אפשר ליצור מפגשים בכל תחומי החח"ק, לתת מענה ולייצר חשיבה משותפת של כולם ולקדם רעיונות". בדבריהם הדגישו המדריכים גם את הקשרים שנוצרו בין אנשי מקצוע בבתי הספר לבין אנשי המקצוע ברמות הארצית והמחוזית: "זכיתי להשתייך לקבוצה מדהימה, שמהתחלה נתנו לי תחושת שייכות וכן גם הקשר בין המדריכים לרכזים והקהל המודרך בשטח!!" "הכרנו ונחשפנו לרכזים ולעשייתם בכל המחוז". ניכר מדברי המשתתפים שהמנגנונים והפרקטיקות שאפשרו קשר עם עמיתים ועם אנשי המקצוע במחוז הפכו מקור לביטחון ולתמיכה: "הרכזים היו זקוקים ל'ביחד'", "תודה למנהלת המחוז שאפשרה, תמכה והייתה תמיד נוכחת, וכל צוות מרכז ההדרכה, שליווה, ארגן מפגשי זום פוריים, פתח קבוצת פייסבוק". גם המטפורה "רכבת" נבחרה כדי לבטא את הלכידות בעבודת הצוות: "רכבת שעצרה הפעם בתחנה גדולה ומרכזית, לזמן יותר ממושך, מנסה לאסוף כמה שיותר וללכד אנשים".

## משמעותיות

ממצאי המחקר מלמדים גם על רכיב המשמעותיות בתחושת הקוהרנטיות. הממצאים שיוצגו בחלק זה מדגימים כיצד המדריכים המחזיים תפסו את העיסוק בתחום החח"ק כמקור לתחושות של משמעות וכאתגר ראוי. התפיסה שלפיה החח"ק הוא בעל חשיבות רבה משתמעת מן המטפורות שהסבירו שהחח"ק הוא מקור לחיים של המערכת: "לב החינוך, המשפיע על כל חלקי הגוף, ובלעדיו אין חיים" ו"מכונת לב-ריאה". המטפורה האחרונה לוותה בהסבר: "בהיעדר המסגרות הפורמליות [...], נאלצנו להחיות את המערכת מבחוץ, והצלחנו לתפקד ולייצר פעילות חברתית קהילתית ענפה וחיונית". כמה משיבים הדגישו את המקום המשמעותי שתופס התחום בחייהם ואת המקום שלו במערכת החינוך ובחברה: "אני מאוד מחוברת לתחום זה ורוצה להתפתח בו", "בזמן הקורונה היה לחח"ק מקום הרבה יותר משמעותי בבית הספר. משקל זה, ואפילו כבד יותר מאשר לתוכנית הלימודים הרגילה. אין לזה תחליף", "החח"ק הרוויח דבר ראשון את מעמדו כחלק שאי-אפשר בלעדיו בכל נושאי החברה והקהילה, כמו את ההבנה העמוקה בנחיצות החינוך לערבות הדדית".



מטפורות נוספות שהעלו המשתתפים מלמדות על התפקידים המשמעותיים שהתחום מילא בחיי התלמידים והחברה כולה: "דבק – החח"ק הציל את הקהילה מהתפוררות בזמן שבו היה חשוב לבודד את אוכלוסיית הקשישים מהצעירים, החינוך החברתי הקהילתי והמעורבות החברתית היו הדבק שליכד ואיחד את החברה", "דוב מחבק ומחזק או דלק שנותן כוח בתוך הקושי והמשבר". לצד אמירות אלו, המשתתפים ציינו בביורור את התקווה שעקב התפקידים החשובים שהתחום מילא בזמן משבר הקורונה, הוא יקבל הכרה ומעמד: "החח"ק צריך להיות הצייר המרכזי בבית הספר. הלמידה צריכה להשתמש במתודות הנפוצות בשיעורי החינוך", "הקורונה הוכיחה את ההכרח לשני שיעורי חברה בשבוע בכל בתי הספר [...] והראתה שהמחנכים חשובים מאוד ליצירת שיח עם התלמידים", "שאנשי חינוך, הורים ואנשי המשרד יפנימו שהחח"ק הוא מהות החינוך [...] הייתי שמחה שהיה מקבל את ההכרה והתקצוב על ידי מקבלי ההחלטות גם בשגרה כמו שבחירום".

בממצאים המלמדים על התפיסה של החח"ק כמקור למשמעות, עניין ואתגר ניתן לזהות התייחסות נרחבת לערכים המזוהים עם התחום ולמטרות שהוא מקדם. כך לדוגמה ציינו המשתתפים: "הקורונה יצרה הזדמנות להתבוננות פנימית, מיקוד בערכים", "הקורונה חיזקה את ההבנה העמוקה בנחיצות החינוך לערבות הדדית, את היכולת להניע מהלכים מרחוק ואת ההבנה שיש מקום ליוזמות מקומיות בלי הכוונה מלמעלה", "החינוך החברתי קיבל משמעות של פלסטר – גם מחבר ומדביק, גם מגן ומונע עוד נזק", "הסיבה היפה לחיים: הבעת אמפתיה, שותפות, חיזוק החוסן החברתי וכך – זה מה שהחינוך החברתי נתן בתקופה זו".

לסיכום, הממצאים מלמדים כי המדריכים המחוייזים תפסו את פעילות החח"ק בצל משבר הקורונה כביטוי וכמקור לשלושת רכיבי תחושת הקוהרנטיות: מובנות, נהילות ומשמעותיות. דבריהם התייחסו הן לתמיכתם הם ביכולות ההתמודדות של הרכיבים ובתי הספר והן לתמיכת החח"ק כולו ביכולת ההתמודדות של תלמידים, בתי ספר והחברה עם אתגרי השעה. ביטוי לשלושת רכיבי תחושת הקוהרנטיות ניתן למצוא במטפורה משולשת שסיפקה אחת המשתתפות: "העוגן, המצפן וההגה בתוך ים סוער". העוגן מבטא מובנות בהיותו סמל ליציבות, והמצפן מבטא משמעותיות בהיותו סמל לכיוון ומטרה, בעוד ההגה מבטא את הנהילות – היכולת לנווט ולהוביל גם בעת סערה.

## דיון

מגפת הקורונה הביאה עימה אתגרים רבים ומורכבים למערכות חינוך, שנאלצו להסתגל במהירות לשינויים קיצוניים ולשמר את העשייה החינוכית והקשר עם התלמידים (Comia, 2022; Schwartz et al., 2021). בתוך כך, המגפה זימנה אתגרים ייחודיים לתחום החח"ק ולרכזי חח"ק, המובילים תחומים, כמו: חינוך לערכים, חינוך לאזרחות פעילה, זיקה ללאום, הכנה לחיים בחברה וקידום התפתחות אישית של תלמידים (גולדרט ואחרים, 2024). המפגש עם אתגרים וההתמודדות הבריאה עימם עומדים

במרכזה של הגישה הסלוטוגנית (אנטונובסקי, 1998). ברוח גישה זו, הדיון יתמקד באופן שבו שלושת רכיבי תחושת הקוהרנטיות – מובנות, נהילות ומשמעותיות, באים לידי ביטוי באופן שבו מדריכים במנהל חברה ונוער תפסו את ההתמודדות של הרכזים הבית ספריים, שהובילו את החח"ק עם אתגרי הקורונה.

ממצאי המחקר מלמדים כי תקופת הקורונה נתפסה כתקופת משבר קיצוני, כמשתמע ממטפורות, כגון "שיטפון" או "אש שמתלקחת". מנגד, המדריכים הציגו תפיסה שלפיה הן החח"ק כתחום והן הרכזים והרכזות גילו יכולות הסתגלות והתמודדות ראויות לציון ואף הפכו למקור ליכולת ההתמודדות של התלמידים ובתי ספר. תפיסות אלו באו לידי ביטוי כמשתמע ממטפורות, כגון: "מצפן", "מכונת לב-ריאה" ו"גלגל הצלה". מכאן שרכזי החח"ק זיהו את הסכנות והאתגרים, אך הצליחו לייצר ולהציע תוכן ופעילויות שאפשרו את רציפות התחום ואף את הרחבתו, תוך התאמה לנסיבות המשתנות. במונחים של רכיבי תחושת הקוהרנטיות ניתן לראות כיצד הממצאים מבטאים את הגישה שהתמודדות בריאה מורכבת ממובנות, נהילות ומשמעותיות.

מובנות היא התפיסה שלפיה החיים הם מובנים, והיא נמצאה ביכולות לשמר שגרות גם בצל הטלטלות והשינויים שאפיינו את התקופה: "גם כשנסגרו שערי בתי הספר, המשיך החח"ק להפעיל את המעורבות החברתית, ותלמידים רבים השתלבו במערך ההתנדבות העירוני"; "המשכנו למידה מחוברת לחיים". בדוגמאות של המשתתפים לשימור ולחזוק החח"ק חזרו פעמים רבות פעילויות התנדבות ומעורבות חברתית בקהילה. קשר זה עם הקהילה מהווה עוגן חשוב של פעילות החח"ק, וניכר כי גם לנוכח המגבלות והתנאים המשתנים, הוא שמר על עצמו ואף התחזק (אלמוג-בר ובר, 2020; גולדרט ועמרים-אשרוב, 2023). משתתפי המחקר האירו את התגייסות החח"ק לצורכי השעה: "החח"ק תפס מקום מרכזי יותר בקהילה", "כשמערכות המשילות באי-ודאות, בהישרדות, ללא תוכניות, החח"ק פעל, התנדב, נתן מענים".

נהילות היא התפיסה שלפיה ניתן להשפיע לטובה על המצב באמצעות שימוש במשאבים פנימיים וחיצוניים העומדים לרשות הפרט. ממצאי מחקר זה מלמדים שהתפיסה של הרכזים, שלפיה ניתן לפעול ולהשפיע, נשענה על יצירתיות, גמישות ושותפות. כהנא (2004) הצביע על הפרדוקס הטמון ברצון לייחס דפוסים של סדר וארגון לחינוך הבלתי פורמלי, שהוא מטבעו גמיש מאוד ולא מאורגן, והסביר שלכאוס יש סדר משלו, סדר ייחודי המבוסס על מרכיבים גמישים, רופפים ולפעמים אפילו כאוטיים. בקר ורפפורט (2024) הגדירו את הצופן הבלתי פורמלי כמכלול של פרקטיקות חינוכיות אשר יוצרות מבנים חברתיים דינמיים ומניעות את הסדר הכאוטי במערכות חברתיות מורכבות. לא ייפלא אפוא שהכאוס שיצרה הקורונה היווה מצע עשיר לצוותי החח"ק. אלה השכילו להתאים את עצמם לצרכים המשתנים ולקיים פעילות גמישה ששילבה מעורבות חברתית-קהילתית וייצרה שותפויות, שהרי "אחד התפקידים המרכזיים שנודעו לחב"פ [חינוך הבלתי פורמלי] הוא התמודדות עם בעיות חברתיות ותרבותיות העומדות על סדר היום הלאומי. כדי להיענות לאתגר זה על החב"פ עצמו לפשוט וללבוש צורה" (קליבנסקי, 2008, עמ' 35). מנהיגות הנוער

ושותפות התלמידים היא בין אבני היסוד של פעילות החח"ק (גרטל, 2019). פרק הממצאים אישש רכיב זה באמירות, כגון: "בתקופה שבה החינוך הפורמלי השתק, קמו התלמידים שלנו, המשיכו ואפילו הגבירו את הפעילות בקהילה", "אפשרו לבני הנוער להיות משמעותיים, מובילים ולא תגובתיים למשבר".

אלמוג-בר ובר (2020) הסבירו שאחד השינויים המרכזיים בין ההתנדבות בעת משבר הקורונה לבין ההתנדבות בתקופות חירום אחרות התבטא בעבודה בין-ארגונית ובין-מגזרית משותפת. גם מחקר זה מאשש מאפיין זה, שנמצא בעבודת הצוות של החח"ק בעת הקורונה: "גילינו יכולת אין-סופית של חוכמת ההמונים, שאפשרה לנו באמצעות הזום להיפגש גם עם רכזים אחרים, לשמוע את דעותיהם ולחשוב יחד ולשקול אפשרויות לפעולה"; "שיתוף פעולה עם צוותים מורחבים והזדמנות ללמידת עמיתים הודות למפגשים וירטואליים, מפגשי חשיבה תכופים יותר בזמנים גמישים יותר". מיכאלי (2017) טען שבפדגוגיה החברתית, הלימוד הוא כחלק מהחברה, ואין הוא יכול להתרחש אך ורק בין כותלי הכיתה. במסמך מגמות והזדמנויות של משרד החינוך (2021) צוין שבמהלך משבר הקורונה בלטה מנהיגות קהילתית, שאפשרה למנהלים לנצל משאבים קהילתיים תומכים ולחזק קשרים חיוביים עם הקהילה. בדומה לכך, החח"ק בעת הקורונה כלל השתלבות בפעילות של ארגונים חוץ-בית ספריים וזימן יחסי גומלין עם מוסדות, ארגונים ותנועות.

המשמעותיות מבטאת את הרכיב המוטיבציוני, והיא התפיסה שלפיה התחום חשוב, והאתגרים העומדים בפני הפרט ראויים להשקעה ולמאמץ. המשמעותיות באה לידי ביטוי בממצאים המלמדים שהעיסוק בחח"ק נקשר למטרות ראויות ולקידום ערכים. כך לדוגמה המשתתפים השיבו: "כל ערכי חברה ונוער יצאו מארון שיעורי החינוך והפכו הלכה למעשה"; "הנושא השנתי שנקבע מראש – ערבות הדדית – התבטא במלוא עוצמתו". הביטויים החוזרים של המשתתפים לערכים שמקדם החח"ק נמצאים בהלימה למחקרים קודמים, שלימדו על מקומם של ערכים בפדגוגיה בלתי פורמלית (Goldratt & Cohen, 2016). יתרה מזו, ניתן לזהות במטפורות שתיארו המשיבים מכוונות שונות, בדומה למפת הערכים של שוורץ (Schwartz, 1992).

ניתוח המטפורות שמבטאות את התמודדותם של צוותי החח"ק בעת הקורונה ממחיש שאלו מתכנסות, בדומה למפת הערכים של שוורץ, לאורך שני צירים: התעלות מעל העצמי מול קידום עצמי, ופתיחות לשינוי מול שימור, וכך מקבלת ההתמודדות של צוותי החח"ק משמעות של חוסן ערכי. ניתן להניח שהדואליות שמאפיינת את החח"ק בשגרה נמצאה גם בעת חירום ותרמה לקיום של מגמות מנוגדות בכפיפה אחת (כהנא, 2004). דואליות זו מתבטאת בפעילותו הבו-זמנית בין שני צירים: בציר האחד – בין ערכים שמבטאים שאיפה להתעלות מעל העצמי (אוניברסליות ונדיבות) לבין ערכים שמבטאים שאיפה לקידום העצמי (הישגיות וכוח), ובציר השני – בין הערכים המבטאים פתיחות לשינוי (הכוונה עצמית, גרייה ונהנתנות) לבין הערכים המבטאים שימור (מסורת, קונפורמיות וביטחון). בציר הראשון ניתן לדוגמה לזהות בקצהו האחד את הערך "אוניברסליות", שמוגדר כהבנה, סובלנות והגנה על

הרווחה של כל בני האדם, ובא לידי ביטוי במטפורה: "תחושת יחד של כלל החברה... אחריות הדדית". כמו כן ניתן לזהות את הערך "נדיבות", שמשמע מהמטפורה "שושן צחור": "שושן שהולך ונפתח: מסביב קוצים... נפתח והפיץ ריח לכל סביבתו... במעשי חסד, נתינה ואכפתיות". הקצה המנוגד של ציר זה הוא, כאמור, קידום העצמי, הכולל את הערך "הישגיות", המבטא מוטיבציה של שאפתנות ורצון להצטיין, ואת הערך "כוח", המבטא שאיפה לזכות במעמד וביוקרה חברתיים, להשיג עמדת סמכות כלפי אנשים אחרים ולשלוט במשאבים. שני ערכים אלו חזרו בהיגדים, כגון "רבים נושאים אלינו עיניים, מתקשרים, שואלים מה לעשות" ו"הראייה שמורות פנו אלינו וביקשו חומרים לאורור הרגשות", ובביטויים מטפוריים, כגון "דמות מופת" ו"מבחן בגרות".

הפתיחות לשינוי כוללת את הערכים הנתנות, גרייה והכוונה עצמית. הפתיחות משתמעת ממטפורות שמבטאות גמישות, כגון: "גומיית פילאטיס" או "ברבאבא", וממטפורות משוות, כגון: "מכונית מירוץ מול נושאת מטוסים", שמבליטות את הגמישות של החח"ק בעת קורונה, כמפורט בפרק הממצאים. הערך "הכוונה עצמית" משמע מהמטפורה "מיקרוסקופ", שהוסברה כ"התבוננות פנימית, ממוקדת ומוגדלת. זום-אין של האדם עם עצמו". הערך "גרייה" מבטא שינוי והרפתקה ומשתמע ממטפורות, כגון: "פרפר עם כנפיים צבעוניות", "כל האפשרויות פתוחות". לעומת הפתיחות, השימור כולל את הערכים "מסורת", "קונפורמיות" ו"ביטחון". אלו משתמעים מתיאורים של שגרות שהמשיכו, כגון שיעורי חינוך וטקסים, ומביטויים מטפוריים, כגון: "כוורת דבורים", "החח"ק הוא ה'נחמן שי' של התקופה", "מעייץ בקיץ חם" ו"דבק". המשמעות של ערכים כמשאב התמודדות תואמת את הספרות התאורטית שעוסקת בחוסן ערכי של מורים (Baratz, 2017; Gu & Day, 2013).

התיאורים החיוביים שחוזרים בפרק הממצאים מלמדים על ההזדמנויות וההתפתחויות החיוביות של תחום החח"ק בעקבות המפגש עם מגפת הקורונה: "גילינו יכולת אין-סופית של חוכמת ההמונים, שאפשרה לנו באמצעות הזום להיפגש גם עם רכזים אחרים, לשמוע את דעותיהם ולחשוב יחד", "בשגרה רצים אחרי ציוני בגרות [...] וכעת עולם החינוך הרגיש כמה החח"ק, החינוך הבלתי פורמלי והיציאה לשטח חשובים, לא פחות!" ו"בתי הספר הבינו שהחינוך החברתי מהווה קביים לחינוך הפורמלי, במיוחד בזמני חירום וקושי". ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים בעולם הטוענים שהקורונה היא הזדמנות "להנדס" מחדש את מערכת החינוך (Naidu, 2023), והוא מתכתב גם עם המדד שפותח במחקר של גולדרט ואחרים (2024) – תפיסת הקורונה כהזדמנות. מחקרם מלמד על ההזדמנויות שנוצרו לחח"ק בצל משבר הקורונה, ובתוכן הזדמנויות להתפתחות מקצועית, עלייה במיצוב ובמעמד צוותי החח"ק בעיני עמיתיהם בבית הספר ושיפור בתקשורת ובקשרים בין "שחקנים" שונים הרלוונטיים לתחום.

המחקר הנוכחי מלמד שלדעת המדריכים שהנחו את התחום, החח"ק לא רק צלח את אתגרי משבר הקורונה, אלא יצא מהמשבר משמעותי יותר. ניכר כי הקשר בין הרכזים לבין המנחים וכן ההזדמנות ללמידת עמיתים ולקשר עם בעלי תפקידים דומים בבתי ספר אחרים מהווים משאב חשוב המזין את יכולת ההתמודדות של רכזים.

יש לשמר ולהרחיב הזדמנויות לקשר ולשיח מקצועי בין עמיתים. כמו כן נמצא שתוכניות מובילות של החינוך החברתי – שעת החינוך וציון ימי חג ומועד, והמעורבות החברתית מהוות עוגן גם אל מול טלטלות ושינויים. האחרונה גם מוכיחה את עצמה בשעותיה הקשות של החברה והמדינה כמשאב שיש בו כדי לתרום לא רק לתלמידים, אלא גם לקהילות. על פי אלמוג-בר ובר (2020), בזמן המשבר בלטו התארגנות ויזמות חברתיות-קהילתיות, ובתקופה שבין מרץ 2020 למאי 2020 הושקו יותר מ-70 יוזמות כאלו שמטרתן הייתה סיוע לאוכלוסייה בעקבות משבר הקורונה. יש להמשיך לפתח הזדמנויות שבהן מערכת החינוך מאפשרת לתלמידים להתנסות בשיח חינוכי-חברתי, בדומה לשעות חינוך ולמעורבות בקהילה ובחברה, ולתמוך בהן.

הממצאים ממחישים גם שמאפייניה של הפדגוגיה החברתית, כגון גמישות ושותפות, שזורים במשאבי התמודדות. עם זאת, יש לסייג ולומר שאין במחקר זה מידע מספיק כדי ללמוד על רמות ההשתתפות של השותפים השונים, ובעיקר של התלמידים, שכן המחקר נעשה מנקודת מבטם של מדריכי החח"ק בלבד. יש להרחיב את הידע על התחום במחקרי המשך, שיבררו את התפיסות של השותפים השונים, וביניהם צוותי ניהול, מחנכים ותלמידים. לנוכח התכיפות הגוברת של התמודדות מערכת החינוך בישראל עם שעות חירום מנסיבות שונות, ברובן ביטחוניות, ראוי להרחיב את המחקר על משאבי ההתמודדות בנסיבות שונות ולפתח בהתאם תוכניות הכשרה לצוותי החח"ק, שנדרשים להמציא עצמם מחדש בשגרה, ועוד יותר בשעת חירום. לבסוף, יש לסייג ולומר שלצד התיאורים הגדושים על התמודדות בריאה בעת קורונה, היו גם שהביעו ספק ותהו אם ההכרה בתרומתו של החח"ק תימשך גם ביום שאחרי הקורונה: "הייתי שמחה לו בתי הספר היו משכילים להבין ולהפנים יותר את החשיבות של החינוך הבלתי פורמלי ותפקידי הרכז החברתי, ולא נאבקים מולו"; "הייתי רוצה שמנהלי בתי הספר יעמדו איתן מול מורים ומחנכים בנושאי חח"ק, ולא ייתנו ללמידה, לציונים ולבגרויות לדחוק את העשייה חברתית לשולי היום". כדי ששינוי זה לא יהיה מופע לשעת חירום, ראוי להרחיב את ההכשרה בנוגע למשמעויותיה של הפדגוגיה החברתית לא רק לבעלי התפקידים בתחום החח"ק, אלא גם לצוותי הניהול, כדי שיוכלו לקבל החלטות ולהניע שינוי בסדר היום החינוכי-חברתי.

## מקורות

- איכילוב, א' (2003). הפעלת תלמידים בקהילה והחינוך לאזרחות בדמוקרטיה: הפרויקט "מחויבות אישית – שירות לזולת". **עיונים בחינוך**, 5(2), 237–254.
- אלמוג-בר, מ' ובר, ר' (2020). **דוח התנדבות ומעורבות חברתית בזמן משבר הקורונה בישראל**. המרכז לחקר הפילנתרופיה בישראל, האוניברסיטה העברית והמועצה הישראלית להתנדבות.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות, לט** 170–181.
- בקר, י' ורפורט, ת' (2024). "סדר כאוטי": הצעה לפיתוח תיאורטי של הצופן הבלתי פורמלי. **עיונים בחינוך**, 24, 223–238.

- ברנהולץ, י' (2022). ממחויבות אישית לבגרות חברתית. בתוך א' שיש וי' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית** (עמ' 225–249). אוניברסיטת תל-אביב.
- ברנהולץ, י', לאופר, ר' ושוורץ, ח' (2022). התפתחות החינוך החברתי בבית הספר העל יסודי – סיפור ישראלי תפיסה, תכנים, ארגון ומסגרות. בתוך א' שיש וי' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית** (עמ' 167–185). אוניברסיטת תל-אביב.
- גולדרט, מ' (2013). **תפקיד החינוכאי במפגש בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי: חקר מקרה: "מודל בת-ים לחינוך אישי"**. אוניברסיטת בר-אילן.
- גולדרט, מ', מסרי-חרזאללה, א', אלפסי, י' וסלע, י' (2024). **יכולות צוותים חינוכיים בעקבות הקורונה: סקירה תיאורטית לפיתוח מדד קוהרנטיות מקצועית רכזי/ות חינוך חברתי**. מוגש למדענית הראשית משרד החינוך.
- גולדרט, מ' ועמרם-אשרוב, ע' (2023). בין ציר השינוי לציר ההעצמה: מיזמי החינוך הבלתי פורמלי בעת מגפת הקורונה. **דפים**, 79, 189–210.
- גרטל, ג' (2019). **שיתוף בני נוער בהתוויית מדיניות**. היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- גרינבוים-גוטמן, ס' (2022). פדגוגיה חברתית וחינוך בלתי פורמלי כמענה לאתגרי החינוך במאה ה-21. בתוך א' שיש וי' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית** (עמ' 51–72). אוניברסיטת תל-אביב.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 71–29). מאגנס.
- הרטף, ח' (2007). **להיות ישראלי וגם יהודי: חינוך חברתי והבניית הזהות**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן. [https://meyda.education.gov.il/files/noar/israeli\\_jewish.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/noar/israeli_jewish.pdf)
- וייסבלאי, א' (2020). **פעילות החינוך הבלתי-פורמלי בצל נגיף הקורונה**. הכנסת.
- כנא, ר' (2004). לקראת תיאוריה של הבלתי פורמליות והשלכותיה על הנוערים. בתוך ז' גרוס וי' דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 129–143). רמות.
- כלפון, א' (2023). הטיפוס האידיאלי של מועצות תלמידים בבתי-הספר. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 127–144). מכון מופ"ת.
- לאופר, ר', לואין, ע' וברנהולץ, י' (2022). התפתחות תפיסת תוכנית הליבה לשעות החינוך לכיתות ז'–י"ב. בתוך א' שיש וי' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית** (עמ' 187–198). אוניברסיטת תל-אביב.
- מיכאלי, נ' (2017). הפדגוגיה החברתית: החייתו של מושג – ביסוסה של תפישה. **חברה – כתב עת סוציאלי-דמוקרטי**, 2, 4–6.
- משרד החינוך (2009). החח"ק-ערכי-קהילתי בבית הספר העל-יסודי. **חוזר מנכ"ל תשע"ב(ב)**.
- משרד החינוך (2015). **חוזר מנכ"ל מועצת תלמידים**. הוראת קבע מס' 0051.
- משרד החינוך (2018א). **הערכת התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית"**. ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.
- משרד החינוך (2018ב). התוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית. **חוזר מנכ"ל**. הוראת קבע מס' 0044.
- משרד החינוך (2020א). **אגרת לרכז החברתי קהילתי: החח"ק קהילתי בבית הספר כמכלול ערכי בצל אתגר הקורונה**. מנהל חברה ונוער.
- משרד החינוך (2020ב). **העסקת בעלי תפקידים בחינוך החברתי קהילתי בצל משבר קורונה**. מנהל חברה ונוער.
- משרד החינוך (2021). **מגמות והזדמנויות בחינוך בעקבות הקורונה**. לשכת המדען הראשי.

- ניר, ט' (2023). "כמו חוג לפוליטיקה": אתגרים והצלחות במימוש הזכות להשתתפות במועצות תלמידים ונוער בישראל. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 107–126). מכון מופ"ת.
- ניר, ט' ופרי-חזן, ל' (2022). אנחנו לא יוצרים סיטואציה שתגרום לנו להתנגדות: מסגור הזכות להשתתפות במועצות נוער ברשויות מקומיות בישראל. **עיונים במנהל וארגון החינוך**, 37, 353–380.
- קופרברגר, ע' וורדי-ראט, א' (2012). מיצוב מטפורי של מורי מכללות להכשרת מורים בעידן של שינוי. בתוך ר' קליר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 488–505). מכון מופ"ת.
- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי-פורמלי לכל. **מפנה**, 58, 33–38.
- קליבנסקי, ח' (2022). חינוך חברתי – בין שימור לשינוי. בתוך א' שיש ו' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית** (עמ' 199–209). אוניברסיטת תל-אביב.
- שגיא, ש' (2010). פתח דבר – ילדים ונוער מתמודדים עם לחץ במציאות הישראלית: גישה סלוטוגנית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 3, 8–14.
- שיש, א' ודרור, י' (עורכים) (2022). **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת חברתית וערכית**. אוניברסיטת תל-אביב.
- שני, א' וסוסן, א' (2019). חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי**, כא, 259–293.
- שפר, א' (2020). **פיתוח מנהיגות נוער בפרספקטיבה השוואתית בין לאומית והשלכות על מדיניות חינוך בלתי פורמלי**. סקירה המוגשת למדען הראשי משרד החינוך.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה**. רמות.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. Jossey-Bass.
- Bansak, C., & Starr, M. (2021). Covid-19 shocks to education supply: How 200,000 US households dealt with the sudden shift to distance learning. *Review of Economics of the Household*, 19(1), 63–90. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09540-9>
- Baratz, L. (2017). The evolution of teacher trainees' perceptions about the linkage between the terms moral resilience and moral courage through the training process. *Journal of Education and Training*, 4(2), 40–57. <https://doi.org/10.5296/jet.v4i2.10608>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2011). Salutogenesis and culture: Personal and community sense of coherence among adolescents belonging to three different cultural groups. *International Review of Psychiatry*, 23(6), 533–541. <https://doi.org/10.3109/09540261.2011.637905>
- Brown, P., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.) (2012). *Handbook of prosocial education* (Vol. 1). Rowman & Littlefield.
- Comia, E. L. (2022). Effect of distance learning challenges during Covid19 pandemic to teachers' self-care. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1737–1741. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.13>

- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology*, 15(3), 773–810. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000373>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1–44). Sage.
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational Research Review*, 39, Art. 100530. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100530>
- Elfassi, Y., Braun-Lewensohn, O., Krumer-Nevo, M., & Sagy, S. (2016). Community sense of coherence among adolescents as related to their involvement in risk behaviors. *Journal of Community Psychology*, 44(1), 22–37. <https://doi.org/10.1002/jcop.21739>
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2007). Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with quality of life: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61(11), 938–944. <https://doi.org/10.1136/jech.2006.056028>
- Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of personal education in Israeli schools. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 5–26. <https://doi.org/10.7459/ept/38.1.02>
- Goldratt-Ashlag, E. M. (2010). The layers of resistance — the buy in process. In J. F. Cox & J. G. Schleier (Eds.), *Theory of constraints handbook* (pp. 571–585). McGraw-Hill.
- González, S., & Bonal, X. (2021). COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education. *European Journal of Education*, 56(4), 607–622. <https://doi.org/10.1111/ejed.12476>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Halid, I. S. (2022). Covid-19 pandemic and school dropout rates: Empirical evidence from Indonesia. *Journal of Economics Research and Social Sciences*, 6(2), 149–155. <https://doi.org/10.18196/jerss.v6i2.15316>
- Hlado, P., Dosedlová, J., Harvánková, K., Novotný, P., Gottfried, J., Rečka, K., & Štorová, I. (2020). Work ability among upper-secondary school teachers: Examining the role of burnout, sense of coherence, and work-related and lifestyle factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9185.
- Kuwato, M., & Hirano, Y. (2020). Sense of coherence, occupational stressors, and mental health among Japanese high school teachers in Nagasaki prefecture: A multiple regression analysis. *BMC Public Health*, 20(1), 1355–1358. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09475-x>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lau, S. S., Shum, E. N. Y., Man, J. O. T., Cheung, E. T. H., Amoah, P. A., Leung, A. Y. M., Okan, O., & Dadaczynski, K. (2022). Teachers' well-being and associated factors during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Hong Kong, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14661. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214661>



- Lelek-Kratiuk, M., & Szczygieł, M. (2022). Stress appraisal as a mediator between the sense of coherence and the frequency of stress coping strategies in women and men during COVID-19 lockdown. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(4), 365–375. <https://doi.org/10.1111/sjop.12813>
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427–439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820457>
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3), 173.
- Mawardi, I., Raharjo, A. B., & Fahm, A. G. O. (2021). Teachers strategies in strengthening character education based on Islamic values in online learning during the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Tarbiyatuna*, 12(2), 87–97. <https://doi.org/10.31603/tarbiyatuna.v12i2.5991>
- Mezi, M., & Dewantara, J. A. (2020). Implementation of character education in the student council. *Jurnal Basicedu*, 4(3), 765–774. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v4i3.429>
- Naidu, S. (2023). In the wake of COVID-19 — A time to rethink and reengineer education systems. *Distance Education*, 44(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2165432>
- Odeh, A., & Keshta, I. (2022). Impact of COVID-19 pandemic on education: Moving towards e-learning paradigm. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(2), 588–595. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i2.21945>
- Perets, S., Davidovich, N., & Lewin, E. (2023). Perceptions of leadership, self-confidence and leadership programs among teenage girls in Israel. *Cogent Education*, 10(1), 2195742. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2195742>
- Ramberg, J., Läftman, S. B., Nilbrink, J., Olsson, G., & Toivanen, S. (2022). Job strain and sense of coherence: Associations with stress-related outcomes among teachers. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(5), 565–574. <https://doi.org/10.1177/14034948211011812>
- Reimer, K. E. (2020). “Here, it’s like you don’t have to leave the classroom to solve a problem”: How restorative justice in schools contributes to students’ individual and collective sense of coherence. *Social Justice Research*, 33(4), 406–427. <https://doi.org/10.1007/s11211-020-00358-5>
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., Van Bavel, M., Williams, S., & Canfield, R. (2021). COVID-19 and student well-being: Stress and mental health during return-to-school. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(2), 166–185. <https://doi.org/10.1177/08295735211001653>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

- Tedeschi, R. G. (2023). The post-traumatic growth approach to psychological trauma. *World Psychiatry*, 22(2), 328–329. <https://doi.org/10.1002/wps.21093>
- UNESCO (2020). *COVID-19 crisis and curriculum: Sustaining quality outcomes in the context of remote learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273>
- Zewude, G. T., Beyene, S. D., Taye, B., Sadouki, F., & Hercz, M. (2022). COVID-19 stress and teachers well-being: The mediating role of sense of coherence and resilience. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 1–22.
- Zieher, A. K., Cipriano, C., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2021). Educators' implementation and use of social and emotional learning early in the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, 36(5), 388–397. <https://doi-org.ezproxy.bgu.ac.il/10.1037/spq0000461>

## נספחים

### נספח 1: שאלות השאלון הפתוח

1. מה לדעתך הרוויח וירוויח החינוך החברתי-קהילתי, על כל שותפיו ומשתתפיו, מהקורונה?
2. מהם הקשיים שאתה חווה בחינוך חברתי-קהילתי בעת הקורונה ובכלל?
3. איזה מטפורה או דימוי היית בוחר כדי לתאר את החינוך החברתי-קהילתי במציאות הנוכחית בצל הקורונה? אנא הסבר.
4. תאר מנקודת מבטך שינוי שהיית רוצה שיתרחש בחינוך החברתי-קהילתי. אפשר להתייחס לשינוי בכלל ולשינוי שעלה מתובנות שלך לנוכח הקורונה.
5. תאר צרכים חדשים שעלו מהתלמידים או מהצוות החינוכי בהקשר של חינוך חברתי-קהילתי בימי קורונה.
6. מהו לדעתך תחום העשייה שדורש העמקה וחיזוק של המדריך במכלול הבית ספרי?
7. לו היה לי... בהתבוננות אחורה אל שנת ההדרכה שחלפה, עם כל המורכבות הייחודית של שנה זו, תאר תובנה שלך בנוגע לתפיסת ההדרכה שלך האישית.
8. תאר בקשה או חלום אישי בנוגע להדרכה בשנים הבאות.
9. מחשבות, ערעורים והרהורים שברצונך לשתף עימנו:

### פרטים דמוגרפיים

מספר שנות הוותק שלך כמדריך חינוך חברתי

מספר שנות הוותק שלך בהוראה

מגדר

מחוז

השכלה

חינוך ממלכתי יהודי/ ממלכתי ערבי/ ממלכתי דתי/ חרדי/ אחר

# ניתוח משווה של איכות היחסים בין מורים ותלמידים במצבי סיכון ובין מורים ותלמידים שאינם בסיכון

## כרמית יוקל ושלמה רומי

### תקציר

במחקר שעליו מבוסס מאמר זה נבחנה איכות היחסים בין המורים לבין תלמידים במצבי סיכון ובין מורים לתלמידים שאינם במצבי סיכון, מתוך מבט על המארג הרגשי. המארג הרגשי מעמיד במרכז את הצרכים ההתפתחותיים-רגשיים של המתבגר וכולל פריטים הקשורים בהתפתחות רגשית-חברתית בריאה של תלמידים במסגרת הבית ספרית. מגפת הקורונה, שהגבירה את הנשירה והגדילה את מספר התלמידים במצבי סיכון, חידדה את הצורך לבחון את המענים אשר בית הספר מעניק למצוקות של תלמידים, שיחסי מורה—תלמיד הוא מהחשובים בהם. שאלת המחקר העיקרית הייתה: האם ימצאו הבדלים בין הקבוצות בתפיסת איכות הקשר עם המורים? המחקר היה כמותי, והשתתפו בו 2,155 תלמידים, מתוכם 966 תלמידים המצויים במצבי סיכון. בנוסף, במחקר השתתפו 214 מורים אשר העריכו את איכות יחסיהם עם תלמידיהם. מהממצאים עולה שתלמידים במצבי סיכון תופסים את איכות היחסים בין המורה לתלמיד כחיובית יותר משתופסים אותה עמיתיהם שאינם במצבי סיכון. לפיכך חשוב להתמקד במתן מענה לצרכים הרגשיים של נוער במצבי סיכון, אשר נתרם מכך באופן משמעותי יותר מנוער שאינו במצבי סיכון.

**מילות מפתח:** יחסי מורה—תלמיד, כפרי נוער ופנימיות, כיתות אתגר ומב"ר, תלמידים במצבי סיכון

### מבוא

לבית הספר ישנו תפקיד חשוב בהתפתחותם הרגשית-חברתית של המתבגרים, נוסף על תפקידו להקנות להם השכלה פורמלית. משבר התפרצות הקורונה השפיע על כל תחומי החיים של ילדים בכלל, וילדים במצבי סיכון בפרט. השהייה הממושכת בבית הובילה במשפחות מסוימות לחרדה ולחצים בריאותיים, כלכליים ומשפחתיים. לחצים אלו הם בעלי פוטנציאל לייצר ולהגביר מצבי סיכון (ארזי וסבג, 2020). ספרות המחקר מלמדת כי מורים מוכרים כמבוגרים שיחסייהם עם התלמידים נחשבים כחשובים וכבעלי השפעה, במיוחד כשמדובר במתבגרים במצבי סיכון שהדמויות המשמעותיות במשפחותיהם אינן מספקות להם ביטחון.

מאמר זה הוא חלק ממחקר רחב אשר בחן מהו המארג הרגשי שבית הספר מעניק למתבגר (יוקל ורומי, 2023). לשם כך השוונו בין שתי קבוצות תלמידים — האחת תלמידים במצבי סיכון, והשנייה — תלמידים שאינם בסיכון, הלומדים במסגרות רגילות. הקבוצה של תלמידים במצבי סיכון נחלקה לשתי תת-קבוצות, על פי מסגרות

הלימוד שלהם: (א) תלמידים הלומדים בכיתה מיוחדת במסגרת רגילה; (ב) תלמידים הלומדים בבתי ספר המיועדים לתלמידים בסיכון. שאלת המחקר התמקדה בהשוואה בין תפיסת איכות היחסים בין התלמידים למורים בקרב תלמידים במצבי סיכון, בהשוואה לזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון. הממצאים הציגו תמונה של איכות היחסים בין המורים לתלמידיהם בשתי הקבוצות והרחיבו את הידע התאורטי הקיים באשר להשפעתו של המורה על תלמידיו. הממצאים הצביעו על חשיבות ההשקעה באיכות הקשר של מורים עם תלמידים במצבי סיכון, אשר נתרמים מקשר זה במידה רבה יותר מאשר תלמידים שאינם במצבי סיכון.

## סקירה מחקרית

### מהות מארג רגשי תומך במסגרת הבית ספרית

במרכז המארג הרגשי (היימברג, 2006) עומדים הצרכים ההתפתחותיים הרגשיים-חברתיים של התלמידים, והוא כולל חמישה ממדים של התפתחות כזו: (א) יחסי מורה-תלמיד; (ב) ביטחון והרגשה טובה; (ג) העצמת יכולות אישיות; (ד) פיתוח יחסים הדדיים וגישה פרו-חברתית; (ה) ארגון ומשמוע. מארג רגשי תומך בבית הספר יוצר בסיס להסתגלות התלמיד ומשפיע על תחושת הרווחה שלו ועל הישגיו הלימודיים (Ruzek et al., 2016). קידום ופיתוח של מארג כזה בבית הספר ייצרו מערכת בית ספרית בטוחה, ערכית ותומכת, אשר תעניק מענה למתבגר (יוקל, 2020).

כסוכן חברים יש לבית הספר שתי משימות: הראשונה – להבטיח רציפות והמשכיות חברתיות באמצעות הנחלת ערכים, מסורת וידע היסטורי, והשנייה – להכין את הצעירים לחייהם הבוגרים, באמצעות הענקה של ידע וכלים שיאפשרו את שילובם בחברה כאזרחים חיוניים ותורמים (ניר, 2017). הסתגלות חברתית טובה בשילוב עם סביבת בית ספר תומכת מהווים עבור מתבגרים הנחשבים לאוכלוסייה במצבי סיכון גורמים מגנים מפני עבריינות נוער (Silveira et al., 2012). מחקרים העידו כי תפיסות שליליות כלפי בית הספר מנבאות התנהגויות סיכון שונות בקרב בני נוער, כמו: שימוש בסמים ואלכוהול, בריונות, היעדרויות ונשירה מבית הספר. בני נוער שדיווחו על תחושת בדידות חברתית בבית הספר היו בסיכון מוגבר יותר להיעדרות, לנשירה ולשימוש בחומרים מסוכנים (Rönkä et al., 2017). מחקרים עדכניים מראים כי האינטראקציה עם המורים ומידת מעורבותם משפרים את המוטיבציה ואת תחושת השייכות והרווחה של התלמידים. ממחקרים אלו עולה כי איכות הקשר עם המורים, המדיניות והאווירה הבית ספרית משפיעים על הערך העצמי של התלמידים, והם בעלי השפעה אשר מפחיתה את התנתקותם מהמסגרת (Makarova & Herzog, 2013).

## מאפייני גיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות מאופיין בשינויים פיזיים, פסיכולוגיים וחברתיים מהירים (DiClemente et al., 2013). מבחינה סוציולוגית, חל מעבר מתלות לעצמאות וליכולת לסיפוק עצמי של צרכים, וניכרת השקעה רבה יותר של משאבים אישיים ביחסים עם חברים. מבחינה פסיכולוגית, המתבגר עובר תהליך של הסתגלות להתנהגויות המתאימות לפרט בוגר בחברה שבה הוא חי (Lochman et al., 2016). על פי מודל "חוסן נעורים" (הראל-פיש, 2014), מבוגרים משמעותיים בעולמו של הילד הם הגורם החשוב ביותר לרווחתו הנפשית (mental wellbeing), להתפתחות חוסן והתפתחות בריאה של דפוסי התנהגות. במודל ארבעה גורמים: (א) **הימצאותם של מבוגרים משמעותיים בחיי הילד (הורים, מורים, מדריכים)** – מעורבות יום-יומית של מבוגרים משמעותיים בחייו של הילד באופן שבו הוא חווה אהבה ללא תנאי; (ב) **חוויה יום-יומית חיובית בבית הספר** – חוויות יום-יומיות היוצרות תחושות של שייכות, צמיחה, מסוגלות, מוגנות, יצירה, הצלחה ואיחולי הצלחה של הסובבים; (ג) **תחושת ערך עצמי** – חוויות היוצרות תחושה של נחיצות, תרומה משמעותית וביטוי כישורים עצמיים; (ד) **מחויבות חברתית** – חוויות של חברות קרובה ותומכת, תוך צמצום תחושת דחייה והימנעות חברתית.

המחקר מראה כי קיימות עדויות רבות המוכיחות שבית הספר יכול לשמש גורם מגן העוזר לילדים להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית. מתוך כלל המשאבים והאינטראקציות המתקיימות בסביבה הבית ספרית, מערכות יחסים בין מורים לתלמידים הן המשאב המשמעותי להתפתחותו של הילד (Meisel & Colder, 2017).

## נוער במצבי סיכון – הגדרות ומאפיינים

המונח "נוער בסיכון" (youth at risk) מתאר אוכלוסיות נוער הנמצאות או עלולות להימצא במצבים של סיכון פיזי, נפשי או רוחני. סביבת החיים שבה הם גרים מאופיינת במצוקה ועבריינות, אשר משפיעות על חוסר שליטה בעתידם וחוסר יכולת לשנותו (Oshri et al., 2018). נערים במצבי סיכון מאופיינים כנערים המגלים קושי בהסתגלות למסגרת לימודית (צבירן, 2020). הם באים לרוב ממשפחות קשות יום (Etzion & Romi, 2015) וכן סובלים מלקויות למידה, אשר משפיעות על תחושת הערכתם העצמית, מה שמוביל אותם להתנסות בהתנהגויות סיכון שונות. התנהגותם מאופיינת בהתנהגות לא מחושבת, בעלת נטייה ללקיחת סיכונים, מתוך חוסר חשיבה על ההשלכות העתידיות (Hatala et al., 2017). בשנים האחרונות ניכר כי חלו שינויים במאפיינים של נוער במצבי סיכון. רבים מהנערים נושאים מהמסגרת הלימודית עקב קשיים נפשיים רגשיים, אשר מובילים אותם להתנתקות חברתית (Arkin & Cojocaru, 2018). נשירתם מהמערכת מובילה אותם להתנהגות עבריינית, לצריכת אלכוהול וסמים (Havik et al., 2015), לחיבור לקבוצות עברייניות המאופיינות בפשיעה (Gubbels et al., 2019) ולשימוש בחומרים מסוכנים (פרלמן-אבינאון וגורפינקל, 2019).

לפי דיווחים סטטיסטיים הכוללים מגוון רחב של הגדרות לילדים ונוער במצבי סיכון, בישראל חיים 439,905 ילדים ובני נוער במצבים כאלו, המהווים 14% מכלל אוכלוסיית הילדים והנוער בארץ (המועצה לשלום הילד, 2023).

במחקר הנוכחי השווינו בין תלמידים במצבי סיכון ותלמידים שאינם במצבי סיכון. חשוב להדגיש כי גם בקרב אוכלוסיית התלמידים המוגדרים כתלמידים שאינם בסיכון ישנם לעיתים תלמידים אשר מצויים במצבי סיכון שונים ומתמודדים עימם. לצורך נוחיות ההצגה, יכוננו התלמידים בקבוצה זו "תלמידים שאינם במצבי סיכון". התלמידים במצבי סיכון חולקו לשתי תת-קבוצות – אלה הלומדים בבתי ספר ייחודיים לנוער במצבי סיכון, כגון כפרי נוער ופנימיית, ועמיתיהם הלומדים במערכת החינוך הרגילה, בכיתות מב"ר ואתגר. נדון כעת במאפיינים של כל אחת מתת-הקבוצות.

### בחינוך פנימייתי – כפרי נוער ופנימיית חינוכית

דגם הפנימיית החינוכית הוא דגם ייחודי הקיים בישראל (גרופר וזעירא, 2016). הסביבה הטבעית לגידול הילד הם הוריו ומשפחתו. בשל סיבות שונות שאינן מאפשרות לילד לגדול בסביבה בריאה, תומכת ובטוחה, מתבגרים רבים מופנים להתחנך במסגרת פנימייתית (עטר-שוורץ, 2016). המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער של משרד החינוך מפעיל כ-250 פנימיית חינוכיות לנוער וכ-45 כפרי נוער, שבהם מתחנכים מדי שנה כ-60,000 תלמידים. כיום, כ-75% ילדים במצבי סיכון שוהים בפנימיית שונות, והיתר במשפחות אומנה (המועצה לשלום הילד, 2022). כ-70% מבני הנוער המתחנכים כיום בכפרי נוער באים ממשפחות ישראליות מהפריפריה החברתית והגאוגרפית, וכ-30% הם עולים או בני עולים (יוצאי אתיופיה ומדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות). הפנימיית החינוכית בישראל עברו תמורות רבות, הן מבחינת האוכלוסייה המרכיבה אותן והן מבחינת ייעודן (בנבנישתי ואחרים, 2015). מחקרים מצביעים על כך שיש להן כלים ומשאבים לסייע לחניכי הפנימייה ולתמוך בהם, על מנת להקל עליהם לעמוד באתגרים, בהיעדר עורף כלכלי ומשפחתי תומכים (בנבנישתי ואחרים, 2016).

בישראל, יש פנימיית חינוכיות, שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות (גרופר, 2012; משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2020). הילדים ובני הנוער הלומדים בפנימיית אלו מגיעים בדרך כלל ביוזמתם של הוריהם, אם במטרה לספק לילדיהם משאבים טובים יותר, ואם במטרה לחזק את התערותם בחברה הישראלית (גרופר ורומי, 2014). התלמידים מגיעים בעיקר מהפריפריה ומעירות הפיתוח ומרקע של מצוקה וסיכון להתדרדרות. אחרים מעוניינים בהזדמנות שנייה לאחר שנכשלו במסגרת חינוכית ראשונית, ויש גם הנזקקים לחינוך פנימייתי כפתרון למצוקה אישית, משפחתית, חברתית או כלכלית.

לשם השוואה לתלמידים שאינם במצבי סיכון אשר לומדים במסגרת חינוך רגילה, המחקר התמקד בבתי ספר מאזורים המאופיינים במצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך וממד טיפוח גבוה, בדומה לזה של אוכלוסיית הנוער במצבי סיכון. כל בתי הספר נדגמו ממדדי טיפוח בטווח 7–10.

## כיתות מב"ר ואתגר בבתי ספר רגילים

מעצם הווייתה, המסגרת הבית ספרית כוללת מצבי סיכון, ביניהם הישגים לימודיים נמוכים, כישלונות חוזרים ונשנים, היעדרויות רבות, ניכור ממערכת החינוך, מעברים בין מוסדות חינוך ונשירה מבית הספר (Domitrovich et al., 2017; Slaten et al., 2015). אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון במערכת החינוך הקים מסגרות ייחודיות לקידום תלמידים מתקשים המצויים במצבי סיכון, המותאמות להם מבחינת מסגרת חינוכית ומבחינת תוכניות לימוד ושיטות הוראה, במטרה לקדם ולהוביל למיצי יכולותיהם ולהצלחה. אגף שח"ר (שירותי חינוך ורווחה) באותו אגף מפתח תוכניות לימודים פסיכו-פדגוגיות ייחודיות ותוכניות לצוותים המקצועיים המלווים את התלמידים בכל מהלך לימודיהם בבית הספר. מאפייניה של אוכלוסיית התלמידים בכיתות אלו הם נשירה גלויה וסמויה, רמת הישגים נמוכה, מדד טיפוח בית ספרי גבוה, ניקוד טיפוח אישי גבוה והיותם עולים ותיקים. כיתות אלו מתאפיינות בראייה כוללת של התלמידים מן ההיבטים הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים.

**כיתת מב"ר** (מסלול בגרות רגיל) היא כיתת אם בשכבות י-ב. בכיתה 18–25 תלמידים. כיתה זו היא כיתה עיונית אשר פועלת לצמצום פערים לימודיים בעבור תלמידים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, תוך שימת דגש על צרכים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים; זאת כדי שתלמידים אלה יסיימו 12 שנות לימוד עם תעודת בגרות איכותית מיטבית, שתאפשר להם להתקבל למוסדות להשכלה גבוהה. הקריטריונים לשילוב תלמידים בכיתות מב"ר הם התמדה נמוכה, תת-הישגיות בלימודים ומדד ניקוד טיפוח אישי גבוה.

**כיתת אתגר** היא כיתת אם בשכבות י-ב. בכיתה 18–25 תלמידים בעלי יכולת קוגניטיבית תקינה. מטרתה לקדם תלמידים לתעודת בגרות משמעותית במסלול הטכנולוגי. כיתה זו מעניקה מסגרת יציבה, במטרה לשמר את התלמידים בבית הספר, לסייע להם בהתמדה בלימודים ובקידום לימודי ורגשי. הקריטריונים לשילוב תלמידים בכיתות אתגר הם התמדה, תת-הישגיות ומדד ניקוד טיפוח גבוה. כיתות מב"ר ואתגר נותנות מענה לצורכיהם הלימודיים והרגשיים של התלמידים במצבי סיכון ומאפשרות להם למצות את יכולותיהם. נמצא כי כיתות אלו מסייעות להם להגיע לידי הצלחה ומימוש יכולות (בן עמרם, 2017).

## יחסי מורה-תלמיד בהתפתחות הרגשית של המתבגר

בית הספר הוא סביבה שבה המתבגרים יכולים למצוא מגוון רחב של מבוגרים שאיתם הם יכולים לפתח מערכות יחסים (Ruzek et al., 2016). המבוגרים המשמעותיים, כגון: מורים, עובדים סוציאליים ויועצים, מסייעים להם בבניית תחושת מסוגלות וביטחון ומעניקים להם כלים מעשיים אשר מסייעים להם בהתמודדות עם קשיים ואתגרים (Hatala et al., 2017). המסגרת הבית ספרית ממלאת תפקיד משמעותי בהקניית כישורים לימודיים וכשרים חברתיים (בן רבי ואחרים, 2014). במהלך לימודיהם, המתבגרים מקיימים קשרים משמעותיים בראש ובראשונה עם מוריהם. במחקר שבחן

גורמי הגנה וחוסן המסייעים לילדים במצבי סיכון, עלה כי מבוגר משמעותי אשר מגלה אכפתיות והגנה הוא דמות בעלת השפעה רבה עבורם (שמש ושמש, 2014). מורים עשויים להוות דמות משמעותית באופן מיוחד עבור תלמידים במצבי סיכון. תלמידים אלו נוטים לנשור מהמערכת הבית ספרית בשל חוויות כישלון, חיסורים ובעיות משמעת (הראל, 2016; מגן-נגר ושחר, 2016). שויער וגור-יעיש (2014) מצאו שקשר עם מעניקי טיפול משניים, כגון מורים, יכול לשמש כפיצוי על קשיים או חסכים שמקורם בבית. לתלמידים במצבי סיכון שאין להם מבוגרים קרובים דיים המסוגלים לכוון אותם, המורים יכולים להעניק ביטחון. ישנה חשיבות רבה שהמורים יחשפו למאפיינים התרבותיים-חברתיים של תלמידיהם, בכדי לייצר השפעה מרבית על תפקודם בהיבטים הרגשי והלימודי (טל ופרנסקו, 2014). מורה המזהה את צורכי תלמידיו ונענה להם משמש כתובת למענים אישיים, ולא רק למענים פדגוגיים (יבלון, 2015).

אחד המתחים בעבודת המורים הוא המתח שבין הצבת משימות מאתגרות בפני התלמידים לבין הדאגה לרווחתם הנפשית והכלה של התלמידים המתקשים (פניגר ולפסטיין, 2015). מערכת יחסים חיובית בין מורה לתלמיד עשויה לנבא את ההתפתחות התקינה של התלמיד, לסייע בהסתגלות התלמיד לבית הספר, להשפיע על ביטחונו העצמי ולהשפיע על הישגיו הלימודיים-אקדמיים (דרור, 2014). מערכת יחסים רגשית יציבה מסייעת לתלמיד בפיתוח יכולותיו הקוגניטיביות, הרגשיות וההתנהגותיות (Pianta et al., 2012). במחקרם של ג'יני ואחרים (2014) נמצא כי מערכת יחסים חיובית בין מורה לתלמיד יכולה לשמש בסיס בטוח שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בתהליך הסתגלותו לבית הספר. במחקר אחר עלה שאם מורים מביעים רגש כלפי תלמידיהם המתבגרים ותומכים בהם, אלה מדווחים על עלייה במוטיבציה, הצלחה ושליטה בהתנהגותם (Ruzek et al., 2016). מורה עשוי לתרום רבות להתפתחותם הרגשית של תלמידיו. יתרה מזו, הוא מסייע לתלמיד ליצור כלים איכותיים להתפתחות רגשית יציבה לאורך זמן (Cassidy & Shaver, 2018). מערכת יחסים בין תלמיד למורה היא אחד המרכיבים העיקריים המקדמים התפתחות תקינה ותורמים למערכות היחסים של התלמיד בעתיד (Jamil et al., 2015).

במהלך שהותם בבית הספר, המתבגרים נחשפים לקשרים עם אנשים רבים, ביניהם בני גילם ומוריהם. נמצא כי ילדים במצבי סיכון אשר באים משכבות חברתיות-כלכליות חלשות (בלס ושביט, 2016), מציאות אשר מייצרת פערים בין התלמידים (דבורין, 2015), הם חסרי עורף משפחתי וחווים משבר בגיל ההתבגרות על רקע תחושת הבדידות שלהם; נוכחותה של דמות קבועה, יציבה ומשמעותית יכולה להשפיע על סיכוייהם להתמודד בהצלחה עם תחושות אלה (דביר ואחרים, 2010). כשילדים במצבי סיכון שוהים בפנימייה, מסגרת זו מנסה להבטיח להם בזמן השהות יציבות, דאגה לכל צורכיהם ושקום המערכות שנפגעו; כל אלו בעזרת יצירת קשר עם דמות מיטיבה.

עבודתם של המורים המלמדים ומחנכים את אוכלוסיות התלמידים התת-משיגים מצריכה ידע ומיומנויות. חינוך והוראה של ילדים ונוער במצבי סיכון ובנשירה היא מומחיות ייחודית ונבדלת (קרסין, 2010), ומורים אלה הם דמויות אפקטיביות



ומשמעותיות ביותר בחייהם (Chiang & Hsieh, 2012). המורה הוא אחד המשאבים העיקריים והמשמעותיים העומדים לרשותו ולצידו של התלמיד. העבודה עם נוער, ועם נוער במצבי סיכון בפרט, מבוססת על יחסים אישיים, והיא עתירת רגשות. באופן טבעי, בעקבות הקשר בין המורה לתלמיד נוצרים יחסים חמים ותקינים. אוכלוסיית הנוער במצבי סיכון זקוקה למורים מיומנים, המצוידים בכלים דידיקטיים להוראה מותאמת וביכולתם לנהל דיאלוג מעורר השראה ומוטיבציה ללמידה. הם זקוקים למורים נחושים, החותרים לאפשר להם הזדמנויות נאותות להצלחה. חשוב שמורים אלה יהיו בעלי כוח עמידה ויצירתיות, שאינם נשברים לנוכח קשיים, ויש ביכולתם להציע פתרונות (ראזר וצור, 2013).

ראזר ואחרים (2011) מצאו שמורה לתלמידים במצבי סיכון מדגיש את יצירת הקשר עם התלמיד. קרי, המורה יוצר דיאלוג רציף, שאינו מבוסס על תגובה לבעיות התנהגות של התלמידים. כך התלמיד רואה במורה דמות מסייעת לאורך זמן, שאפשר לשתף אותה בחוויות של חרדה, קושי, טראומה, סודות ותקות.

## מטרת המחקר

מסקירת הספרות עולה כי בני נוער במצבי סיכון תופסים את בית הספר כעוגן וכמקור תמיכה חשוב עבורם. ככל שמידת ביטחונם בבית הספר ומידת שייכותם אליו גבוהות יותר, כך פוחת הסיכוי למעורבותם בהתנהגויות סיכון. בעשור האחרון עולה כי בית הספר ממלא תפקיד חשוב בהתפתחות הרגשית והחברתית של המתבגר, וכי ביכולתו להשפיע על ילדים החיים בסביבה של סיכון גבוה (Meisel & Colder, 2017). נראה שבית הספר יכול לשמש גורם העוזר לילדים להתמודד עם סביבה משפחתית וחברתית בעייתית. מתוך כלל המשאבים בבית הספר, מערכת היחסים בין מורה לתלמיד היא המשאב המשמעותי ביותר להתפתחותו של הילד. מסקירת הספרות עולה כי מערכת יחסים חיובית ומשמעותית בין מורה לתלמיד עשויה לשמש בסיס בטוח, שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בתהליך הסתגלותו בבית הספר.

מסקירת הספרות עולה כי רוב המתבגרים במצבי סיכון גדלים במשפחות שאינן מתפקדות ואשר מתקשות לשרוד ולתמוך בילדיהן. נראה כי התלמידים במצבי סיכון רואים בדמות המורה משאב משמעותי, המהווה תחליף לדמות ההורית. נראה כי בנוסף להורים, גם מורים יכולים להוות דמות התקשרות עבור הילד ומסוגלים לשמש כפיצוי על קשיים או חסכים שמקורם בבית. עבור התלמידים במצבי סיכון שאין בקרבתם מבוגרים המסוגלים להעניק להם את צורכיהם, המורה מהווה דמות המספקת ביטחון וקרבה.

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה להשוות בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון בנוגע לאיכות היחסים עם מוריהם. המחקר הנוכחי ערך השוואה בין שתי קבוצות תלמידים ומורים במסגרות לימוד שונות: (א) קבוצה ראשונה – תלמידים במצבי סיכון. קבוצת תלמידים זו הכילה תלמידים משני סוגי מסגרות לימוד: האחת – מתבגרים במצבי סיכון אשר למדו בבתי ספר ייחודיים

המיועדים לנוער במצבי סיכון, כגון כפרי נוער ופנימיות, והאחרת – תלמידים במצבי סיכון שלמדו בבתי ספר רגילים, בכיתות מב"ר ואתגר; (ב) קבוצה שנייה – תלמידים שאינם במצבי סיכון. תלמידים אלו למדו בבתי ספר במערכת החינוך הרגילה, לא היו תלמידי מב"ר ולא למדו במסגרת פנימייתית. כאמור, חשוב להדגיש כי גם בקרב אוכלוסיית התלמידים המוגדרים "תלמידים שאינם במצבי סיכון" ישנם לעיתים תלמידים אשר מצויים במצבי סיכון שונים ומתמודדים עימם. במחקר השתתפו גם 214 מורים המלמדים את התלמידים: 107 מחנכים ו-107 מורים מקצועיים, אשר העריכו את איכות יחסיהם עם תלמידיהם. השוואה בין שתי האוכלוסיות השונות אפשרה להרחיב את הידע הקיים בנושא ולהבחין במענה ההתפתחותי-רגשי שבית הספר מעניק למתבגר ובאיכות יחסיו עם המורה.

## מתודולוגיה

### השערות המחקר

א. יימצאו הבדלים בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד. תפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד בקרב תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון.  
 ב. יימצאו הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון בכפרי נוער ובכיתות אתגר ומב"ר, לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון, בתפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד. תפיסת איכות היחסים מורה-תלמיד בקרב מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון.

### אוכלוסיית המחקר

לצורך המחקר, ובמטרה לבטל השפעה אפשרית, נבחרו בתי ספר מאזורים המאופיינים במצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך ומדד טיפוח גבוה, בדומה לזה של אוכלוסיית הנוער במצבי סיכון. כל בתי הספר נדגמו ממדדי טיפוח בטווח 7-10. המחקר הנוכחי בחן את נקודת המבט של תלמידים במצבי סיכון ותלמידים שאינם במצבי סיכון וכן את נקודת המבט של מורים.

### תלמידים

במחקר השתתפו 2,155 תלמידים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים ברחבי הארץ. בתי הספר נבחרו מתוך רשימה של בתי ספר במדגם לא הסתברותי מסוג מדגם נוחות (convenience sample). המשתתפים כללו 1,138 בנים (52.8%) ו-1,017 בנות (47.2%), כולם היו בגילים 16-18 ( $M=16.98$ ,  $SD=0.80$ ). המחקר התמקד בתלמידי כיתות י-יב, אשר בהכירם את המערכת במשך זמן ניכר, יכלו לתת תמונה חשובה על החוויה שלהם בתוכה. התלמידים שנדגמו למחקר הנוכחי היו משתי קבוצות קבוצה אחת נדגמה מכפרי נוער ומכיתות מב"ר ואתגר, והאחרת מבתי ספר רגילים,

מכיתות שאינן מב"ר ואתגר; הקבוצה האחת הייתה של 996 תלמידים שהוגדרו במצבי סיכון (46.2%), והשנייה – של 1,159 תלמידים שהוגדרו לצורך מחקר זה כתלמידים שאינם במצבי סיכון (53.8%). המדגם התבצע ב-20 בתי ספר תיכוניים ממלכתיים-דתיים, ב-60 כיתות. התלמידים שהוגדרו במצבי סיכון נדגמו משני סוגי מוסדות שונים: 477 מהם מבתי ספר ייחודיים המיועדים לתלמידים במצבי סיכון – כפרי נוער (47.9%) שהם בעלי אוריינטציה חינוכית-טיפולית, המספקים לתלמידים מענה לכלל צורכיהם ומאפשרים להם התפתחות מיטבית. האחרים, 519 במספר, נדגמו מכיתות מב"ר ומכיתות אתגר ולמדו בבתי ספר רגילים (52.7%). כיתות מב"ר ואתגר מאופיינות בתלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה גלויה וסמויה, רמת הישגים נמוכה ומדד טיפוח גבוה, וכן בראייה כוללת של התלמיד, מן ההיבטים הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים. בבדיקה של הרקע הדמוגרפי ביקשנו ללמוד אם יש תלות בין שתי קבוצות המחקר, וכן בין שתי תת-הקבוצות בקבוצת התלמידים במצבי סיכון (כפרי נוער ופנימיות וכיתות אתגר ומב"ר). לשם כך ערכנו מבחני  $\chi^2$  לאי-תלות. התפלגות קבוצות התלמידים על פי המשתנים הדמוגרפיים מוצגת בלוח 1.

**לוח 1: התפלגות קבוצות התלמידים על פי המשתנים הדמוגרפיים**

שם המשתנה	ערכים	תלמידים במצבי סיכון (n=996)			תלמידים שאינם במצבי סיכון (n=1,159)	ערכי $\chi^2$		
		כפר נוער (1) (n=477)	מב"ר/אתגר (2) (n=519)	תלמידים שאינם במצבי סיכון (3) (n=1,159)		1 למול 2	1 למול 3	2 למול 3
מגדר (df=2)	בנים	199 (41.7%)	351 (67.6%)	588 (50.7%)	67.49***	11.00***	41.53***	
	בנות	278 (58.3%)	168 (32.4%)	446 (49.3%)				
כיתה (df=4)	כיתה י	153 (32.1%)	178 (34.3%)	375 (32.4%)	0.58	1.49	1.66	
	כיתה יא	166 (34.8%)	177 (34.1%)	433 (37.4%)				
	כיתה יב	158 (33.1%)	164 (31.6%)	351 (30.3%)				
ארץ לידה (df=4)	ישראל	307 (64.4%)	355 (68.4%)	879 (75.8%)	8.73*	35.66***	10.20***	
	אתיופיה	163 (34.2%)	164 (31.6%)	280 (24.2%)				
	רוסיה	7 (1.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)				

ערכי $\chi^2$			תלמידים במצבי סיכון ( $n=996$ )			ערכים	שם המשתנה
2 למול 3	3 למול 1	1 למול 2	תלמידים שאינם במצבי סיכון (3) ( $n=1,159$ )	מב"ר/אתגר (2) ( $n=519$ )	כפר נוער (1) ( $n=477$ )		
55.36***	53.80***	0.03	(18.9%) 219 (75.8%) 879 (5.3%) 61	(31.6%) 164 (68.4%) 355 (0.0%) 0	(32.1%) 153 (67.9%) 324 (0.0%) 0	יסודית תיכונית תואר ראשון	השכלת האב ( $df=4$ )
15.40***	15.81***	0.03	(23.5%) 272 (75.8%) 879 (0.7%) 8	(31.6%) 164 (68.4%) 355 (0.0%) 0	(32.1%) 153 (67.9%) 324 (0.0%) 0	יסודית תיכונית תואר ראשון	השכלת האם ( $df=4$ )
13.52***	16.95***	17.71***	(79.1%) 917 (19.1%) 221 (1.8%) 21 (0.0%) 0	(76.3%) 396 (23.7%) 123 (0.0%) 0 (0.0%) 0	(73.4%) 350 (23.3%) 111 (2.3%) 11 (1.0%) 5	נשואים גרועים פרודים אחד ההורים נפטר	מצב ההורים ( $df=6$ )
7.64**	3.63	0.5	(17.7%) 205 (82.3%) 954	(12.3%) 64 (87.7%) 455	(13.8%) 66 (86.2%) 411	סביר "לא כל כך טוב"	מצב כלכלי בבית ( $df=2$ )
3.51	1636.00***	996.00***	(79.1%) 917 (0.3%) 3 (20.6%) 239 (0.0%) 0	(76.3%) 396 (0.8%) 4 (22.9%) 119 (0.0%) 0	(0.0%) 0 (0.0%) 0 (0.0%) 0 (100.0%) 477	עם מי גר ההורים עם האב עם האם בפנימייה	עם מי גר ( $df=6$ )
38.00***	1636.00***	996.00***	(3.6%) 42 (96.4%) 1,117 (0.0%) 0	(11.4%) 59 (88.6%) 460 (0.0%) 0	(0.0%) 0 (0.0%) 0 (100.0%) 477	ישיבה תיכון כפר נוער	מסגרת חינוכית ( $df=4$ )

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

מהתבוננות בלוח 1 ניתן לראות הבדלים בהתפלגויות של כלל המשתנים הדמוגרפיים של התלמידים על פי השייך הקבוצתי שלהם (שתי קבוצות התלמידים: במצבי סיכון ותלמידים שאינם במצבי סיכון). רק בהתפלגות של המשתנה "כיתה" לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות. בקבוצת התלמידים במצבי סיכון (כל 996 התלמידים), נמצא שיעור גבוה יותר של תלמידים ילידי ארצות אחרות מאשר זה של ילידי ישראל (33.5% ו-24.2%, בהתאמה). השיעור הגבוה ביותר של בנים נמצא בכיתות מב"ר ואתגר, גבוה מזה שבכפרי הנוער ובפנימיות ובכיתות של תלמידים שאינם במצבי סיכון.

באשר למאפייני ההשכלה של ההורים, נמצא כי השכלת שניהם הייתה נמוכה יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב עמיתיהם שאינם במצבי סיכון (אבות עם השכלה יסודית 31.8% ו-18.9%, בהתאמה; אימהות עם השכלה יסודית 31.8% ו-23.5%, בהתאמה). אף שרוב ההורים היו נשואים, שיעור הנישואין היה נמוך יותר בקרב ההורים לתלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב הורים לתלמידים שאינם במצבי סיכון (74.9% ו-79.1%, בהתאמה). מבט מקרוב מראה אחוז גדול יותר של פרודים בקרב הורי תלמידים שלמדו בכפרי נוער (2.3%) מאשר בקרב הורים לתלמידים בכיתות מב"ר ואתגר ובקרב תלמידים שלמדו בכיתות רגילות (0.0% ו-1.8%, בהתאמה).

כל התלמידים במדגם היו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך. רובם המוחלט (יותר מ-80%) הגדירו את מצבם הכלכלי בבית כ"לא כל כך טוב", ואחוז התלמידים שהגדירו את המצב הכלכלי ככזה בקרב תלמידים במצבי סיכון היה גבוה במובהק מאשר בקרב תלמידים שאינם במצבי סיכון (86.9% ו-82.3%, בהתאמה). התלות המובהקת אשר נמצאה בין ההשתייכות של התלמידים לקבוצות המחקר השונות לבין מקום מגוריהם והמסגרת החינוכית שבה למדו נובעת מאופן הדגימה, ומכאן נגזר שאף אחד מקבוצות התלמידים שאינם במצבי סיכון לא התגורר בפנימייה או למד בכפר נוער.

## מורים

במחקר השתתפו 214 מורים שלימדו את התלמידים שבמדגם. מבין המורים, 90 היו גברים (42.1%) ו-124 נשים (57.9%), שגיליהם נעו בין 29–61 (M=45.06, SD=8.50). מכל כיתה נדגם המחנך של הכיתה ומורה מקצועי שנבחר באקראי. המורים, בדומה לתלמידים, השתייכו לאחת משתי קבוצות – 108 מורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון אשר למדו בכפרי נוער ובכיתות מב"ר ואתגר (50.5%), ו-106 מורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון (49.5%). המורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון נדגמו משני סוגי מוסדות – 48 מתוך המורים לימדו בכפרי נוער (44.4%) ו-60 מתוך המורים לימדו בכיתות מב"ר ובכיתות אתגר בבתי ספר רגילים (55.6%).

על מנת לבחון אם יש תלות בין קבוצות המורים (מורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון שלמדו בכפרי נוער ובפנימיות, מורים שלימדו תלמידים בסיכון שלמדו בכיתות מב"ר ואתגר ומורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון) לרקע הדמוגרפי ולסוג הכיתה שבה לימדו, בהיבט של רמת הסיכון והרמה הסוציו-אקונומית, נערכו מבחני  $\chi^2$  לאי-תלות. לוח 2 מציג את התפלגות קבוצות המורים על פי המשתנים הדמוגרפיים.

## לוח 2: התפלגות קבוצות המורים על פי מאפייניהם הדמוגרפיים

ערכי $\chi^2$			תלמידים במצבי סיכון (n=108)			ערכים	שם המשתנה
למול 3	למול 2	למול 1	תלמידים שאינם במצבי סיכון (3) (n=106)	מב"ר/אתגר (2) (n=60)	כפר נוער (1) (n=48)		
0.07	5.51*	3.67	(47.2%) 50 (52.8%) 56	(45.0%) 27 (55.0%) 33	(27.1%) 13 (72.9%) 35	גברים נשים	מגדר המורה (df=2)
0.03	0.02	0.00	(32.1%) 34 (34.0%) 36	(33.3%) 20 (33.3%) 20	(33.3%) 16 (33.3%) 16	כיתה י כיתה יא כיתה יב	כיתה (df=4)
0.01	0.07	0.03	(68.9%) 73 (31.1%) 33	(68.3%) 41 (31.7%) 19	(66.7%) 32 (33.3%) 16	תואר ראשון תואר שני ומעלה	השכלה (df=2)
0.00	0.00	0.00	(50.0%) 53 (50.0%) 53	(50.0%) 30 (50.0%) 30	(50.5%) 24 (50.5%) 24	מורה מקצועי מחנך	תפקיד (df=2)
1.78	4.47	1.29	(0.0%) 0 (100.0%) 106 (0.0%) 0	(0.0%) 0 (98.3%) 59 (1.7%) 1	(2.1%) 1 (95.8%) 46 (2.1%) 1	רווק נשוי גרוש	מצב משפחתי (df=4)
37.15***	72.60***	47.27***	(43.4%) 46 (46.2%) 49 (10.4%) 11	(88.3%) 53 (11.7%) 7	(22.9%) 11 (77.1%) 37	בינונית גבוהה גבוהה מאוד	רמת סיכון של אוכלוסיית התלמידים (df=4)
41.46***	112.94***	35.38***	(0.0%) 0 (69.8%) 74 (30.2%) 32	(21.7%) 13 (78.3%) 47	(79.2%) 38 (20.8%) 10	נמוכה מאוד נמוכה בינונית	רמה סוציו-אקונומית של התלמידים (df=4)

\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

מלוח 2 עולה שלא היו הבדלים מובהקים בין קבוצות המורים (שתי קבוצות המורים לתלמידים במצבי סיכון, מורים לתלמידים שאינם במצבי סיכון) בהתפלגות הכיתות שבהן הם לימדו, ההשכלה, התפקיד והמצב המשפחתי. באשר למגדר המורים, אחוז המורות היה גבוה יותר במובהק בקבוצה שלימדה בכפרי נוער מאשר בזו שלימדה בבתי ספר רגילים בכיתות רגילות (72.9% ו-52.8%, בהתאמה).

כל התלמידים היו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך. על אף זאת, 43.4% מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון בכיתות רגילות העידו על רמת סיכון בינונית של התלמידים שהם לימדו, ואף לא אחד מהמורים שלימדו בשתי קבוצות הנוער במצבי סיכון העיד כי רמת הסיכון שלהם בינונית. כאשר התבקשו המורים להעריך את הרמה הסוציו-אקונומית של אוכלוסיית התלמידים שהם מלמדים, נמצא כי קיימת תלות בין ההשתייכות לקבוצת המחקר לבין הרמה הסוציו-אקונומית. בעוד ש-30.2% מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון הגדירו את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיהם כבינונית, אף לא אחד מהמורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון הגדיר את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיו ככזו. בנוסף, בעוד ש-47.2% מהמורים שלימדו תלמידים בסיכון הגדירו את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיהם כנמוכה מאוד, אף לא אחד מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון הגדיר כך את הרמה הסוציו-אקונומית של תלמידיו.

המורים התבקשו גם להעריך את רמת הסיכון של אוכלוסיית התלמידים שאותה הם מלמדים. מכיוון שהתלמידים שאינם במצבי סיכון נדגמו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך, 10.4% מהמורים העריכו את רמת הסיכון של תלמידיהם כגבוהה מאוד. אך בעוד שרק 10.4% מהמורים שלימדו תלמידים שאינם במצבי סיכון הגדירו את רמת הסיכון של תלמידיהם כגבוהה מאוד, 40.7% מהמורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון הגדירו אותה ככזו. כמו כן חשוב לציין שאחוז המורים שלימדו בכפרי נוער ובפנימיות אשר הגדירו את רמת הסיכון של תלמידיהם כגבוהה מאוד גבוה משמעותית מאחוז המורים שלימדו בכיתות נפרדות בבתי ספר רגילים של מב"ר ואתגר אשר הגדירו אותה כך (77.1% ו-11.7%, בהתאמה).

## כלים

התלמידים השיבו לשאלון "המחנך ואני", והמורים – לשאלון "התלמיד ואני" (Al-yagon & Mikulincer, 2006). הן המורים והן התלמידים מילאו אף שאלון פרטים אישיים, אשר כלל בין השאר התייחסות למגדר ולמצב סוציו-אקונומי. שאלון "המורה ואני" נועד לבחון את איכות מערכת היחסים מורה-תלמיד מנקודת מבטו של התלמיד (CATSB – The Children's Appraisal Teacher as a Secure Base), ושאלון "התלמיד ואני" נועד לבחון את איכות היחסים מורה-תלמיד מנקודת מבטו של המורה. בשני השאלונים 26 היגדים, המדורגים על סולם ליקרט בן 7 דרגות (1 – לגמרי לא מתאים, 7 – מתאים מאוד). בשאלונים אלו שני גורמים: גורם קבלה וזמינות וגורם דחייה. לדירוג הגורם הראשון, קבלה וזמינות, ישנם 18 היגדים; היגדים לדוגמה: "המחנך נמצא תמיד לעזור כשאני זקוק לו" או "המחנך מרוצה מהתנהגותי".

המהימנות הפנימית של הגורם היא  $a=.91$ . בגורם הדחייה ישנם שמונה היגדים; היגדים לדוגמה: "המחנך נותן לי הרגשה שאני מיותר בכיתה" או "המחנך מרחיק אותי ממנו". המהימנות הפנימית של גורם הדחייה היא  $a=.84$ . המהימנות הפנימית של השאלון כולו במחקר הנוכחי היא  $a=.93$ . במחקרם של אל-יגון ומיקולינסר (At-Yagon & Mikulincer, 2006), לגורם קבלה זמינות נמצאה מהימנות פנימית של  $a=.90$  ולגורם הדחייה —  $a=.72$ . הציון לכל משיב חושב הן על פי ממוצע תשובותיו בכלל השאלון והן על פי שני הגורמים שנבדקו במחקר המקורי. ככל שהציון גבוה יותר, כך איכות מערכת היחסים מורה—תלמיד חיובית וטובה יותר. ביחס לגורם הדחייה, נערך היפוך של ההיגדים המציינים דחייה, ולכן ככל שממוצע התשובות גבוה יותר, התלמיד דיווח על תפיסת המורה כפחות דוחה ומרחיקה, כך שציון נמוך מצביע על דחייה חזקה יותר.

## הליך

פנינו למשרד החינוך וביקשה להעביר שאלונים בכיתות י-יב בבתי ספר ברחבי הארץ. כדי להשוות בין האוכלוסיות השונות, ובמטרה לבטל השפעה אפשרית של הרמה הסוציו-אקונומית, נבחרו בתי ספר מאזורים המאופיינים באוכלוסייה ברמה סוציו-אקונומית נמוכה. בתי הספר אשר נבחרו מוגדרים כבתי ספר במדד טיפוח גבוה, וכולם שייכים לחינוך הממלכתי-דתי. שלושה בתי ספר סירבו להשתתף במחקר.

עם קבלת האישור למחקר, נדגמו באופן אקראי שמונה בתי ספר רגילים ו-18 בתי ספר לתלמידים במצבי סיכון. כדי להעמיק את התמונה של מסגרות הלימוד לתלמידים בסיכון ולהרחיבה, נדגמו תשעה כפרי נוער ופנימיות ותשעה בתי ספר רגילים שיש בהם כיתות מב"ר ואתגר. לאחר שאותרו בתי הספר, פנינו למנהליהם לקבלת אישור לעריכת המחקר בבית ספרם. המורים והתלמידים שמעו הסבר על אופן מילוי השאלונים, תוך הדגשת החשיבות שבמילוי השאלון במלואו. הוסבר למורים ולתלמידים שהם רשאים לא להשתתף במחקר. כמו כן הודגש שהשאלונים הם אנונימיים.

ההיענות מצד התלמידים והמורים למילוי השאלון הייתה כמעט מלאה. לא היה כמעט צורך בפסילת שאלונים שלא מולאו כראוי. בסך הכול חולקו 2,349 שאלונים, ומתוכם הוחזרו 2,155 שאלונים מלאים (כ-92%). לאחר מיון השאלונים נמצא שהשתתפו במחקר 996 תלמידים במצבי סיכון ו-1,159 תלמידים שאינם במצבי סיכון. התלמידים במצבי סיכון נדגמו משני סוגי מוסדות שונים: 519 תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר ואתגר במערכת החינוך הרגילה, ו-477 תלמידים הלומדים בפנימיות חינוכיות ובכפרי נוער המיועדים לנוער במצבי סיכון. נוסף על כך השתתפו 107 מחנכים ו-107 מורים מקצועיים, אשר העריכו את איכות יחסיהם עם תלמידיהם. הזמן הממוצע למילוי השאלון היה כ-50 דקות.



## ממצאים

השערת המחקר הראשונה הייתה שיימצאו הבדלים בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד, ואיכות יחסי מורה-תלמיד בקרב תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון. בשאלון "המורה ואני" נבדקו שני גורמים, הראשון בהם – קבלה וזמינות והשני – דחייה. רמת המהימנות של עקיבות פנימית של הגורם "דחייה" הייתה נמוכה מאוד בשאלון, הן בקרב מדגם התלמידים והן בקרב מדגם המורים ( $a=.25$  וכן  $a=.08$ , בהתאמה). על כן, נבחנה איכות היחסים בין המורה לתלמיד ובין התלמיד למורה רק באמצעות גורם הקבלה והזמינות, אשר נמצא מהימן במידה גבוהה מאוד (מהימנות של עקיבות פנימית אלפא קרוונבאך  $a>.90$ ). על מנת לבחון השערת מחקר זו נערכו שני ניתוחי שונות מסוג MANOVA חד-כיווניים. ניתוח אחד נערך כדי לבחון את ההבדלים בין קבוצות המחקר עבור מדגם התלמידים בגורם הקבלה והזמינות, והשני לבחינת ההבדלים בגורם זה בין קבוצות המחקר עבור מדגם המורים.

### הבדלים בין תלמידים במצבי סיכון (כפר נוער, מב"ר ואתגר) לבין תלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד (גורם קבלה וזמינות), על פי קבוצות התלמידים

ממצאי ניתוח השונות מסוג MANOVA איששו את ההשערה כי איכות היחסים בין המורה לבין התלמיד חיובית יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב תלמידים שאינם במצבי סיכון. כמו כן, ניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffé העיד כי תפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים בקבוצת התלמידים במצבי סיכון שלמדו בפנימיות ובכפרי נוער לא הייתה שונה במובהק מתפיסה זו בקרב תלמידים במצבי סיכון שלמדו בכיתות מב"ר ואתגר ( $p=.977$ ). ממצאי ניתוח השונות הצביעו על הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות ( $F(2, 2152)=1256.91, p<.001$ ).

ניתוח המשך העיד כי תפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים בקבוצת המורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון בבתי ספר בפנימיות ובכפרי נוער לא הייתה שונה במובהק מתפיסה זו בקרב מורים שלימדו תלמידים במצבי סיכון בכיתות מב"ר ואתגר ( $p=.137$ ). לעומת זאת, ניתוח זה העלה הבדל מובהק בין שתי קבוצות אלו לקבוצת התלמידים שלמדו בבתי ספר ובכיתות רגילות ( $p<.001$ ). ניתוחים אלו איששו את ההשערה שאיכות היחסים בין המורה לבין התלמיד חיובית יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב תלמידים שאינם במצבי סיכון. בלוח 3 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות של איכות היחסים מורה-תלמיד (מדד קבלה וזמינות) על פי קבוצות התלמידים השונות.

**לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של איכות יחסי מורה-תלמיד (מדד קבלה וזמינות) על פי קבוצות התלמידים**

										תלמידים במצבי סיכון (n=996)									
										פנימייה/כפר נוער (n=477) (1)		מב"ר/אתגר (n=519) (2)		תלמידים שאינם במצבי סיכון (n=1,159) (3)					
										M	SD	M	SD	M	SD				
										SD	M	SD	M	SD	M				
										df	$\eta_p^2$	Scheffé							
										6.03	0.60	6.04	0.57	5.10	0.24	1256.91***	2,2152	.54	1=2>3

\*\*\* $p < .001$ 

**הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון בכפרי נוער ופנימיות ובכיתות אתגר ומב"ר לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד (גורם קבלה וזמינות)**

ממצאי ניתוח השונות מסוג MANOVA איששו את ההשערה אשר סברה כי תפיסת איכות היחסים בין המורה לבין התלמיד חיובית יותר בקרב מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון מאשר בקרב אלו המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון. כמו כן, ניתוח המשך post-hoc מסוג Scheffé העיד כי תפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים במצבי סיכון הלומדים בבתי ספר בפנימיות ובכפרי נוער אינה שונה במובהק מתפיסת איכות היחסים בין המורים לתלמידים במצבי סיכון הלומדים בכיתות מב"ר ואתגר ( $p=.137$ ). בלוח 4 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות של איכות היחסים מורה-תלמיד (גורם קבלה וזמינות) על פי קבוצות המורים.

**לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של איכות יחסי מורה-תלמיד (מדד קבלה וזמינות) על פי קבוצות המורים**

										תלמידים במצבי סיכון (n=996)									
										פנימייה/כפר נוער (n=48) (1)		מב"ר/אתגר (n=60) (2)		תלמידים שאינם במצבי סיכון (n=106) (3)					
										M	SD	M	SD	M	SD				
										SD	M	SD	M	SD	M				
										df	$\eta_p^2$	Scheffé							
										6.59	0.08	6.55	0.06	5.27	0.10	6686.48***	2,211	.98	1=2>3

\*\*\* $p < .001$

## דיון

בבסיס המחקר הנוכחי עומדות התפיסה וההנחה שלבית הספר ולמורים יש השפעה רבה על רווחתו והתפתחותו המיטבית של התלמיד. כפי שצוין בפתח הדברים, מחקר זה הוא חלק ממחקר רחב, שבו נבחן המארג הרגשי שבית ספר מעניק למתבגר (יוקל ורומי, 2023). המארג הרגשי כולל חמישה ממדים של התפתחות רגשית-חברתית. ממצאי המחקר הרחב עלה כי מתבגרים במצבי סיכון תופסים את בית הספר כמקור תמיכה והגנה יותר מאשר מתבגרים שאינם במצבי סיכון. ממצאי המחקר חיזקו את הטענה שבית הספר מהווה עוגן משמעותי יותר עבור תלמידים המצויים במצבי סיכון מאשר עבור עמיתיהם שאינם במצבי סיכון. מכאן שחשוב שבית הספר יתמקד במענים הרגשיים-חברתיים של נוער במצבי סיכון, אשר נתרם מכך באופן משמעותי יותר מאשר מתבגרים שאינם במצבי סיכון. אחד מחמשת ממדי שאלון המארג הרגשי הוא יחס המורים לתלמידים, המורכב מהפריטים: מתן כבוד אישי לתלמידים, קבלת עזרה נוספת מהמורה בעת הצורך ודוגמה אישית מהמורים. גורם זה נמצא גבוה בקרב תלמידים במצבי סיכון, בהשוואה לתלמידים שאינם במצבי סיכון. תלמיד במצב סיכון תופס את המורה כדמות תומכת ומשמעותית, אשר מהווה עבורו דוגמה אישית ומעניקה לו יחס חיובי ומכבד. נראה כי התלמידים במצבי סיכון חשים כי הם יכולים לקבל ממוריהם סיוע ותמיכה בעת הצורך. כאמור, המאמר הנוכחי, שהוא המשך למאמר המוזכר לעיל (יוקל ורומי, 2023), מעמיק באחד הממדים הכלולים במארג הרגשי הבוחן לעומק את יחסי מורה-תלמיד.

מחקר זה בחן את הבדלים בין קבוצות תלמידים (במצבי סיכון ושאינם במצבי סיכון) וקבוצות מורים שלימדו תלמידים אלו בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד. כפי שצוין בפרק השיטה, בשאלון "המחנך ואני" ובשאלון "התלמיד ואני" היו שני גורמים – קבלה וזמינות ודחייה. רמת המהימנות של עקיבות פנימית נמצאה נמוכה מאוד בגורם הדחייה, הן בקרב מדגם התלמידים והן בקרב מדגם המורים. הסבר אפשרי לכך הוא שהשאלות בגורם זה מנוסחות על דרך השלילה, דבר אשר יכול להקשות בהבנת השאלה ובבחירת הדירוג המשקף את עמדת התלמיד.

השערת המחקר שעל פיה ימצאו הבדלים בין קבוצות התלמידים (במצבי סיכון ושאינם במצבי סיכון) בתפיסת איכות היחסים בין המורה לתלמיד, כך שאיכות הקשר מורה-תלמיד בקרב תלמידים במצבי סיכון תימצא חיובית יותר מזו של תלמידים שאינם במצבי סיכון – אוששה.

נמצא כי איכות היחסים בין המורה לתלמיד במצבי סיכון גבוהה יותר מאשר איכות היחסים בין המורה לתלמיד שאינו במצבי סיכון. נראה כי המורה תופס את תפקידו כחשוב ומשמעותי ומהווה עבור תלמידו בכלל, ועבור תלמידים במצבי סיכון בפרט, מקור לתמיכה ומשענת. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים בתחום, שהראו שמורה לתלמידים במצבי סיכון שם דגש רב על יצירת קשר משמעותי עם התלמיד. קרי, המורה יוצר דיאלוג רציף שאינו מבוסס על תגובה לבעיות התנהגות של התלמידים, וכך התלמיד רואה במורה דמות המסייעת לו, שניתן לשתף בחוויות,

בחרדות, בקשיים, בסודות ובתקוות. הפנימיות החינוכיות של משרד החינוך הן בעלות משאבים וכלים אשר באפשרותם לפתח ולקדם יכולות אקדמיות ותחושת מסוגלות (זעירא ואחרים, 2020). ממצאים אלה מדגישים את התפקיד החשוב של מערכות היחסים הרגשיות מורה-תלמיד לרמת החוסן הנפשי של התלמיד ולתמיכה הרגשית בו (Wolmer et al., 2013; Yablon & Itzhaky, 2012). מערכת יחסי הגומלין מורה-תלמיד היא אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשות התלמיד כחלק ממסלול התפתחותו הטבעית. תלמידים בגיל ההתבגרות מעדיפים באופן מובהק להסתייע ולהיתמך במעגלי התמיכה הטבעיים והקרובים (Wolmer et al., 2013), על כן המערכת שבין המורה לתלמיד היא מערכת שבכוחה לתרום תרומה רבה (Deans et al., 2012). מחקרים מצאו כי המורים יכולים לספק ביטחון לתלמידים במצבי סיכון שאין בסביבתם מבוגרים שקרובים אליהם מספיק ומסוגלים לכוון אותם (Van-Ryzin, 2010). ממצא זה ממשיך את הקו שהצטייר במחקרים קודמים, שהראה כי בית הספר יכול לשמש גורם מגן העוזר לתלמידים להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית, וכי הוא מהווה גורם הגנה מפני התנהגויות סיכון (Meisel & Colder, 2017). המורים משמשים עבור המתבגר במצבי סיכון מקור תמיכה וגורם מגן מפני התנהגות עבריינית (Silveira et al., 2012). מורה המאמין בתלמיד וביכולותיו תורם לרווחתו ומעצים את תחושת הערך העצמי שלו (Weinstein, 2015). תפיסה של מארג רגשי תומך בבית הספר יוצרת בסיס להסתגלות התלמיד ומשפיעה על רווחתו הנפשית (Ruzek et al., 2016). בני נוער אשר דיווחו על תחושת בדידות ועל חוסר תמיכה בבית הספר היו בסיכון גבוה לנשירה והתנהגויות סיכון (Rönkä et al., 2017). מכאן עולה תרומתו הרבה של המורה, אשר מהווה בעיני המתבגר במצב סיכון דמות משמעותית ובעלת השפעה להתפתחותו המיטבית ולרווחתו הנפשית.

חלקה השני של ההשערה, שעל פיה יימצאו הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון בכפרי נוער ובכיתות אתגר ומב"ר לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם במצבי סיכון בתפיסת איכות יחסי מורה-תלמיד, כך שתפיסת איכות היחסים מורה-תלמיד בקרב הראשונים תימצא חיובית יותר מזו של עמיתיהם, אוששה.

הסבר אפשרי לכך שלמורים המלמדים תלמידים במצבי סיכון יש תפיסה חיובית יותר של היחסים היא שמורים אלה מודעים למורכבות חייהם של תלמידיהם ורואים בתפקידם שליחות. ג'יני ואחרים (2014) מצאו שמערכת יחסים חיובית בין המורה לתלמיד יכולה לשמש בסיס בטוח שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בתהליך הסתגלותו בבית הספר. נראה כי בית הספר יכול לשמש גורם מגן, העוזר למתבגר להתמודד עם סביבה משפחתית בעייתית במיוחד, שבה הדמויות המשמעותיות במשפחתו אינן מספקות ביטחון, והקשר עם המורה עשוי לשמש גורם מגן ומפצה (Van-Ryzin, 2010). נראה כי איכות הקשר עם המורה מסייעת ביצירת תחושת רווחה וביטחון. כמו כן ייתכן כי התלמיד במצב סיכון תופס את בית הספר כמקור מסייע, והוא מצפה מבית הספר לעזרה ותמיכה בהיבטים שונים, בשל מורכבות החיים שעומדת עליו; זאת בהשוואה לתלמידים שאינם במצבי סיכון, הרואים במשפחתם בסיס בטוח הנותן מענה לכל צורכיהם. מהמחקר הנוכחי עולה כי המורה

מהווה משאב משמעותי עבור המתבגר בסיכון ומהווה עבורו דמות המספקת ביטחון וקרבה. לכן חשוב שכל המורים הבאים במגע עם מתבגרים במצבי סיכון יהיו מודעים להשפעתם הרבה על מגוון תחומים, ובהם התפתחותו הרגשית-חברתית של המתבגר. מערכת יחסים חיובית בין מורה לתלמיד יכולה לשמש בסיס בטוח, שיקדם את רווחתו הרגשית של התלמיד ויתמוך בהתפתחות מיטבית של המתבגר.

## מגבלות המחקר והמלצות להמשך מחקר

במחקר הנוכחי הוגבלה ההשתתפות לתלמידים ולמורים בחינוך הממלכת-דתי, ומומלץ לערוך מחקר המשך שיתבסס על אוכלוסייה מגוונת יותר, כדי להגיע לתמונה מקיפה יותר. כמו כן מומלץ לערוך מחקרי המשך על מתבגרים בסיכון הלומדים במסגרות פנימיות נוספות. מחקר זה היה מחקר כמותי, וכלים מהפרדיגמה האיכותנית עשויים לחשוף מידע חדש. כמו כן, המחקר הנוכחי התבסס על נתונים בנקודת זמן אחת ולא התייחס לקשרים ולתרומות של הממדים לאורך מספר שנים. לכן, מומלץ לקיים מחקר אורך, דבר אשר יסייע בהסקת מסקנות יישומיות.

## תרומתו של המחקר והמלצות יישומיות

המסקנה העיקרית העולה מן המחקר היא כי חשוב ורצוי שאנשי החינוך העוסקים בהוראת מתבגרים בכלל ומתבגרים במצבי סיכון בפרט, יפתחו ראייה כוללת של צורכי התלמידים בתחומים הרגשי, החברתי, המשפחתי והאישי, תוך הבנה עמוקה של המורכבויות שעומדים בהם מתמודדים. על כן, יש לפתח השתלמויות בית ספריות בנושאים שונים, כגון: מאפייני נוער במצבי סיכון, שיח רגשי, יצירת שייכות, פיתוח מסוגלות, הכלה וגבולות, המחנך כדמות משמעותית והעצמה אישית. באשר למעמדו של המורה ולחשיבות איכות יחסיו עם התלמיד, המחקר העלה כי יחסים אלו הם כלי משמעותי, שיכול לסייע לתלמיד ולהביאו לידי הצלחה. אי-לכך, מומלץ לעבוד עם המורים ולפתח עבורם קורסים באינטליגנצייה רגשית שאותם ילמדו במהלך הכשרתם המקצועית, על מנת להקנות להם כלים בסיסיים בהתמודדות עם בעיות אישיות של תלמידיהם; זאת על מנת שהמורים יוכלו לייצר שיח פתוח ומעמיק עם התלמידים ולהוות משענת עבורם. ישנה חשיבות לליווי הצוות החינוכי-טיפולי על ידי יועצים ופסיכולוגים, על מנת לספק לו עוגן רגשי. כמו כן, ניתן לשלב את המורים בתוכניות התערבות ומניעה לצמצום הנשירה של מתבגרים במצבי סיכון, תוך הדגשת מאפייני גיל ההתבגרות והאתגרים והקשיים המאפיינים תקופה זו.

לסיכום, ממחקר זה ומן המחקר הרחב העוסק במענים הרגשיים חברתיים (יוקל ורומי, 2023) עולה כי יש להדגיש בפני הצוות החינוכי את החשיבות של מתן מענה רגשי תומך ולהגביר את האחריות שיש למקומו של בית הספר במתן רווחה נפשית למתבגר בכלל ולמתבגר במצבי סיכון בפרט. המסקנה העיקרית אשר עולה ממחקר זה היא כי המורה מהווה משאב מרכזי ומשמעותי העומד לרשותו ולצידו של התלמיד הנמצא במצב סיכון, וכי האחרון רואה בדמות המורה מקור לתמיכה, אשר מהווה תחליף לדמות ההורית ועשויה לשמש עבורו כגורם מגן ומפצה. כמו כן ממחקר

זה עולה כי מורה לתלמידים במצבי סיכון תופס את יחסיו עם תלמידיו כקרובים ומשמעותיים. יש להביא לידיעתם של קובעי המדיניות במשרד החינוך את התמונה אשר עולה מן המחקר, תוך הדגשת ההסברים שהוצעו לממצאים השונים. יש לקוות כי הדבר יאפשר פיתוח תוכניות שונות, אשר ישפרו את המענה לצרכי ההתפתחותיים של המתבגר, יצמצמו את התנהגויות הסיכון ויעניקו מארג רגשי תומך, תוך קיום אקלים מיטבי.

## מקורות

- ארזי, ט' וסבג, י' (2020). **הגברת מצבי סיכון של ילדים ובני נוער נוכח משבר הקורונה**. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל ו-360 – התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון.
- בלס, נ' ושבט, י' (2016). **ההתפתחותיות במערכת החינוך בעשור האחרון**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.
- בבנישתי, ר', זעירא, ע' וארצב, ס' (2015). בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער: הישגים בהשכלה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 42, 9–33.
- בבנישתי, ר', סולימני-אעידן, י', שפילברג, ר', מלקמן, ע' ורפאלי, ת' (2016). מצב ההשכלה של בוגרי השמות בתום תקופת ההשמה והשתלבותם בהשכלה גבוהה: סקירת ספרות. **אפשר**, 16, 5–10.
- בן עמרם, ע' (2017). **דברי פתיחה: תהליכים פסיכו-פדגוגיים בהובלת ילדים ונוער בסיכון להצלחה אישית ואקדמית**. הרצאה במסגרת כנס תוכניות התערבות בלקויות למידה. אוניברסיטת בר-אילן.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, צ' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- ג'ני, מ', שגיא-שורץ, א', מרק, צ' ואביעזר, א' (2014). יחסי מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס-בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר. **מגמות**, (3), 480–513. <https://portal.macam.ac.il/article/לרו-בטוח-בסיס-חיוביים-בטוח-לרו>
- גרופר, ע' (2012). חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי – כפר הנוער הרב תרבותי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 35, 512–535.
- גרופר, ע', וזעירא, ע' (2016). חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 44, 121–126.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2014) (עורכים). **ילדים מתבגרים במצבי סיכון בישראל**. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני הליבה. מכון מופ"ת.
- דבורין, נ' (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים**. סדרת ניירות עבודה מס' 91. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- דביר, א', וינר, א' וקופרמניץ, ח' (2010). התמודדות עם חוויית בדידות קיומית בקרב ילדי פנימיות חסרי עורף משפחתי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 32, 90–111.
- דרור, א' (2014). **חניכים בכפרי נוער: מצוקות עבר, אוריינטציה לעתיד, עמידות והישגים לימודיים בהווה**. הרצאה במסגרת כנס מחקר עיון ויצירה, אורנים.
- היימברג, ע' (2006). **תפיסת תלמידים בגיל-ההתבגרות את מידת ההיענות של מערכת החינוך בישראל לצרכים ההתפתחותיים-רגשיים שלהם**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- הראל, ג' (2016). **נשירת תלמידים מבית הספר: מארג היחסים בין יועצים חינוכיים וקב"סים** [עבודת מוסמך שלא פורסמה]. המכללה האקדמית בית ברל.

- הראל-פישי, י' (2014). חוסן נעורים: הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר וח' בוני-נח (עורכות), **מניעת שימוש בסמים ואלכוהול** (עמ' 69–85). מוסד ביאליק.
- זעירא, ע' אחדות, נ', בבנישתי, ר' ושמעוני, ע'. (2020) מחקר מעקב אחר בוגרי פנימיות חינוכיות וכפרי נוער: הישגים בהשכלה. **חברה ורווחה, מ, 137–170**.
- טל, ט' ופרסקו, ב' (2014). התמודדות עם שונויות בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי. בתוך א' הרכבי ונ' מנדל-לוי (עורכים), **חינוך לכול – ולכל אחד במערכת החינוך בישראל** (עמ' 99–123). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- יבלון, י' (2015). **פניית תלמידים לעזרת הצוות החינוכי בבית הספר בעקבות אלימות ומצוקה בבית**. אוניברסיטת בר-אילן ומכון חרוב.
- יוקל, כ' (2020). **הקשר בין תפיסת המארג הרגשי יחסי מורה-תלמיד לבין תמיכה חברתית-משפחתית וחשיפה עצמית: ניתוח משווה בין מורים, תלמידים במצבי סיכון ותלמידים נורמטיביים** [עבודת דוקטור שלא פורסמה]. אוניברסיטת בר-אילן.
- יוקל, כ', ורומי, ש' (2023). תפיסת המארג הרגשי בבית הספר: השוואה בין תלמידים במצבי סיכון לתלמידים שאינם במצבי סיכון. **דפים, 78, 163–185**.
- מגן-נגר, נ' ושחר, ח' (2016). תרומתן של איכות ההוראה ושיעיות הרצון מבית הספר למידת הסיכון לנשירת תלמידים בבתי ספר ניסויים ורגילים: ניתוח רב-רמתי. **מגמות, (2), 214–246**.
- משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020). **ילדים ונוער בסיכון**. [http://www.molsa.gov.il/Populations/CriminalVictims/ChildrenAtRisk/Pages/MT01\\_01.aspx](http://www.molsa.gov.il/Populations/CriminalVictims/ChildrenAtRisk/Pages/MT01_01.aspx).
- ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס.
- עטר-שוורץ, ע' (2016). **תמיכה חברתית בחיי בני נוער בפנימיות חינוכיות מצד משפחתם, קבוצת השווים והפנימייה**. דוח סיכום המוגש למשרד החינוך. האוניברסיטה העברית, הפורום הציבורי כפרי הנוער והפנימיות בישראל והמינהל לחינוך התיישבותי במשרד החינוך.
- פניגר, י' ולפסטיין, א' (2015). פדגוגיה בישראל: הלכה למעשה. בתוך א' פולק, ע' סיגל וא' ולפסטיין (עורכים), **פדגוגיה בישראל: הלכה למעשה. שיח, פעילות יחסי גומלין בחינוך היסודי הישראלי** (עמ' 134–140). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון. **הייעוץ החינוכי, 21, 155–174**.
- צבירן, ג' (2020). **נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה, מדידה וניבוי**. יוזמה – מרכז לידע ומחקר בחינוך.
- קרסין, א' (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ולשיעיות רצונו. **מניתוק לשילוב, 16, 99–125**.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר-שדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. עמותת אשלים.
- ראזר, מ' וצור, א' (2013). דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתכנית המוסמך לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 37, 35–59**.
- שויער, ש' וגור-יעיש, נ' (2014). "המורה, אפשר לדבר אתך?" – התבוננות על אחריותנו המקצועית של המורה מבעד לפרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים. **דברים, 7, 47–63**.
- שמש, א' ושמש, ר' (2014). "חוסן בונה עתיד": רכיבי חוסן בעבודה עם נוער בסיכון בישראל. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני הליבה** (עמ' 336–356). מכון מופ"ת.

- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education*, 75(1), 1–18. <https://doi.org/10.7227/RIE.75.1>
- Arkin, N., & Cojocar, S. (2018). Youth dropouts in Israel and their treatment in the youth advancement units. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 61, 218–230.
- Cassidy, J., & Shaver, R. P. (2018). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3<sup>rd</sup> ed.). Guilford. <https://doi.org/10.1002/imhj.21730>
- Chiang, C. F., & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.04.011>
- Deans, J., Frydenberg, E., & Liang, R. (2012). Building a shared language of coping: Dynamics of communication between parents and preschool children. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 15, 61.
- DiClemente, R. J., Hansen, W. B., & Ponton, L. E. (Eds.). (2013). *Handbook of adolescent health risk behavior*. Springer Science & Business Media.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184–195. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2015.10.017>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hatala, A. R., Pearl, T., Bird-Naytowhow, K., Judge, A., Sjoblom, E., & Liebenberg, L. (2017). “I have strong hopes for the future”: Time orientations and resilience among Canadian Indigenous youth. *Qualitative Health Research*, 27(9), 1330–1344. <https://doi.org/10.1177/1049732317712489>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Jamil, F. M., Sabol, T. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2015). Assessing teachers' skills in detecting and identifying effective interactions in the classroom: Theory and measurement. *The Elementary School Journal*, 115(3), 407–432. <https://doi.org/10.1086/680353>
- Lochman, J., Boxmeyer, C., & Powell, N. (2016). Adolescent clinical psychology. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, & L. F. Campbell (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Roots and branches* (Vol. 1., pp. 107–126). American Psychological Association.



- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education, 24*(6), 559–572. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.867603>
- Meisel, S. N., & Colder, C. R. (2017). Social goals impact adolescent substance use through influencing adolescents' connectedness to their schools. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(9), 2015–2027. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0655-y>
- Oshri, A., Duprey, E. B., Kogan, S. M., Carlson, M. W., & Liu, S. (2018). Growth patterns of future orientation among maltreated youth: A prospective examination of the emergence of resilience. *Developmental Psychology, 54*(8), 1456–1471. <https://doi.org/10.1037/dev0000528>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
- Rönkä, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(1), 93–106. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1136659>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Silveira, M. A., Maruschi, M. C., & Rezende Bazon, M. (2012). Risk and protection for adolescents engaged practices of offensive conduct. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 22*(3), 81–90. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012241081090>
- Slaten, C. D., Elison, Z. M., Hughes, H., Yough, M., & Shemwell, D. (2015). Hearing the voices of youth at risk for academic failure: What professional school counselors need to know. *The Journal of Humanistic Counseling, 54*(3), 203–220. <https://doi.org/10.1002/johc.12012>
- Van-Ryzin, M. J. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology, 38*(2), 131–154. <https://doi.org/10.1002/jcop.20356>
- Weinstein, R. (2015). Reaching higher: The power of expectations in schooling. *The Journal of Sociology & Social Welfare, 31*(1), Article 23.
- Wolmer, L., Faians, M., Picker, M., & Adiv, T. (2013). Post-traumatic reaction of Israeli Jewish and Arab children exposed to rocket attacks before and after teacher-delivered intervention. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 50*(3), 165–172.
- Yablon, Y. B., & Itzhaky, H. (2012). Children's relationships with homeroom teachers as a protective factor in times of terror. *Journal of Social and Personal Relationships, 30*(4), 482–496. <https://doi.org/10.1177/0265407512459030>



# תחת עדשת המשפט הטיפולי: ניתוח ההליך הפלילי מנקודת מבטם של מתבגרות ומתבגרים נפגעי עבירות מין שהשתתפו בו כמתלוננים

יהונתן פיאמנטה וטלי גל

## תקציר

קטינים שנפגעו מינית מעורבים בדרכים שונות בהליכים פליליים כנגד הפוגעים. הגשת התלונה במשטרה, מתן עדות בבית המשפט או שיח עם נציגי החוק הן חוויות חריגות בחייהם, המעוררות שאלות באשר לטובתם. הידע הקיים מתמקד בעיקר בעדותם של הקטינים הנפגעים בבית המשפט, והוא עוסק בדרך כלל במהימנותם כעדים. מעט יחסית ידוע על הנרטיבים הסובייקטיביים של בני הנוער ועל הגורמים התורמים לעיצוב חוויית ההשתתפות בהליך כמיטיבה או כפוגענית.

המאמר סוקר את ממצאיו של מחקר איכותני-פנומנולוגי שהתבסס על ראיונות חצי מובנים עם 12 בני נוער וצעירים (גילאי 14–22) שנפגעו מינית, והיו מעורבים בהליכים פליליים כנגד הנאשמים בפגיעה בהם. משתתפי המחקר התייחסו לחוויית ההשתתפות בשלבים השונים של ההליך, מהגשת התלונה ועד לגור הדין.

המראיינים תיארו את הצורך בתחושת השתתפות, בהכנה מוקדמת, בליווי רצוף ובהתאמות אישיות. ניתוח הממצאים בהתאם לתורת המשפט הטיפולי מדגים את כוחו של ההליך הפלילי ביצירת חוויה מיטיבה או חוויה פוגענית עבור הקטינים הנפגעים, בהתאם לדרך התנהלותם של אנשי המקצוע ויחסם לנפגעי העבירה. מחקרים נוספים נדרשים לשם בחינת תובנות אלו בדגימות גדולות ומייצגות.

**מילות מפתח:** פגיעה מינית, קטינים נפגעי עבירה, הליך פלילי, משפט טיפולי

## רקע תאורטי

פגיעה מינית בילדים היא מונח המתייחס למגוון רחב של מעשים מיניים המערבים קטינים בגילים שונים באמצעות פיתוי או כפייה. שכיחות התופעה אינה ידועה במדויק, בשל מקרים שאינם מדווחים (McElvaney, 2015) ובשל השונות בשיטות המשמשות לאיסוף הנתונים (Newbury et al., 2018). מחקרים מצביעים על שכיחות שנועה מאחוזים בודדים ועד ל-30% מכלל הילדים ובני הנוער (Radford et al., 2011; Sinanan, 2016). בישראל, במדגם מייצג שנערך בקרב בני נוער בגילים 12–17, כ-18.7% מהנשאלים דיווחו כי נפלו קורבן לפגיעה מינית לפחות פעם אחת (Lev-Wiesel et al., 2018).

כ-75% מהילדים הנפגעים נמנעים מלשתף אדם אחר בפגיעה מינית בסמוך להתרחשותה (McElvaney, 2015), וכ-35% מהם אינם מספרים עליה גם במהלך תשאולים רשמיים של נציגי החוק (Azzopardi et al., 2019; Eisen et al., 2021). הסיבות להימנעות מחשיפת הסוד מגוונות וכוללות בין היתר חשש מתגובות של חוסר אמון ושיפוטיות, תחושת אשם, רצון של הנפגעים שלא להדאיג או להכעיס את סביבתם (Alaggia et al., 2019; Allnock & Miller, 2013; McGuire & London, 2020) וקושי רגשי וקוגניטיבי בהבנת המשמעות הפוגענית של המעשים שחוו (Lamaigre et al., 2017). מערכת היחסים שבין הנפגע לפוגע, משך הפגיעה והיעדר תמיכה הורית עשויים גם הם לעכב את הגילוי (Tashjian et al., 2016). כאשר הפוגע מהווה דמות הורית עבור הילד, הגילוי הופך קשה אף יותר, בגלל תחושות של מחויבות, תלות רגשית וחומרית ורצון לשמר את התא המשפחתי (Goodman-Brown et al., 2003; Winters et al., 2020).

## קטינים נפגעי עבירה וההליך הפלילי

במקרים שבהם מצליחים הילדים או בני הנוער הנפגעים לחשוף את הפגיעה המינית, הם מוצאים את עצמם לעיתים קרובות מעורבים בהליכי רווחה וחוק, שלא שיערו מראש את אופיים (Staller & Nelson-Gardell, 2005) ושאינם מותאמים לצורכיהם מבחינות שונות; אלו כוללים את קצב ההתנהלות של ההליך או ריבוי דמויות מתשאלות שהנפגעים נאלצים לחשוף בפניהם את פרטי הפגיעה שחוו (Leander, 2010; Warrington et al., 2017).

חקר נפגעי העבירה המעידים בבית המשפט התרחב בעשורים האחרונים, במקביל לשינויים שחלו בהתייחסות לנפגע ולמעמדו במשפט הפלילי (Erez et al., 2011). תהליכים חברתיים ותמורות במערכת החוק והמשפט הביאו להתגבשותה של התפיסה הרואה חשיבות בשמירתה של מערכת המשפט על שלומו וטובתו של הנפגע; זאת לצד השמירה על האינטרס הציבורי ועל זכויותיו של הנאשם (Freiberg & Flynn, 2021; Tapley & Davies, 2020).

השתתפותם של נפגעי עבירה בהליך הפלילי מביאה עימה סיכונים וסיכויים. נמצא שעבור חלק מהנפגעים העדות מהווה חוויה מעצימה שמסייעת להחלמתם (Finkelhor, 2008); מנגד, מחקרים רבים מצביעים על הסכנה שבחשיפת הנפגעים לגורמים מאזכרי טראומה ("טריגרים טראומטיים") בזמן ההליך הפלילי. אלו עלולים לגרום לנפגעים לחוויית טראומה נוספת, להקשות על יכולתם להעיד כראוי ולהשפיע לרעה על תפקודם לאחר מכן, בהמשך חייהם (Kunst et al., 2015; Parsons & Bergin, 2010). כפי שביטאה זאת ג'ודית הרמן (Herman, 2003): "אם ביקשנו לעצב סביבה המשחזרת טראומה עבור נפגע העבירה, נראה כי לא היה מקום מתאים יותר לכך מאשר ההליך הפלילי" (עמ' 159).

מעורבות בהליך הפלילי היא מאתגרת עבור נפגעי העבירה הקטינים בכל גיל (Quas et al., 2005). מטרת המשפט הפלילי ואופן עבודתה של מערכת המשפט מובילים לפער חד בין הצרכים והזכויות של ילדים ובני נוער נפגעי עבירה לבין יכולתה

המוגבלת של מערכת המשפט הפלילי לתת מענה לצרכים אלה (Gal, 2011). ילדים המעידים מתוך חרדה עלולים לחוות שכחה, לדייק פחות בתשובותיהם ולהתקשות להתמקד בעדותם יותר מאשר מבוגרים (Thoman, 2013). בדומה לנפגעים בגירים, ילדים ובני נוער נבדלים זה מזה בצרכים, ברצונות וביכולות שלהם, ולעיתים קרובות קשה לחזות כיצד יחווה הקטין את מעורבותו בהליך הפלילי. כך למשל, עדות בפני הנאשם נמצאה כאחד הגורמים העיקריים למצוקה אצל קטינים שהעידו בבית המשפט (McAuliff et al., 2013; Quas et al., 2005; Troxel et al., 2009). מספר מחקרים העלו כי ילדים שהיו מעורבים בהליך הפלילי דיווחו על תחושות של חוסר אונים, הדרה מההליך, חוסר בתקשורת או תקשורת לקויה בינם לבין אנשי המקצוע, היעדר הכנה מספקת לעדותם ותחושה כי רווחתם האישית הוזנחה על ידי מערכת המשפט (Hayes & Bunting, 2013; Troxel et al., 2009). בישראל תיארנו נפגעים צעירים אכזבה ממערכת המשפט, בעיקר בקשר למשך התהליך ולהיעדר מידע מספק מנציגים רשמיים (Ben-Arieh & Windman, 2007). עם זאת, למרות פגמים אלה, נפגעי עבירה צעירים שהיו מעורבים בהליכים פליליים ציינו כמה השפעות מיטיבות: החזרת תחושת השליטה בחיים, מתן תוקף לעוול שהתרחש וחויית הנראות הציבורית של הצדק (Troxel et al., 2009; Woolfson et al., 2010).

במקרי פגיעה מינית, מעורבותם של הקטינים הנפגעים בהליכים פליליים עלולה להיות טראומטית במיוחד ולהוביל לנזק נפשי רחב עוד יותר (Beckett & Warrington, 2015; Cossins, 2020). מאפיינים בולטים של ההליך דומים במהותם לחלק ממאפייני הפגיעה המינית: חוסר שליטה, פערי כוח והתנהגויות סמכותניות, לעיתים מניפולטיביות, של אנשי מקצוע בתחום אכיפת החוק, במטרה לקדם את מטרות המערכת המשפטית (Allnock & Miller, 2013; Warrington et al., 2017). המעורבות בהליך עלולה לעורר אצל הקטין הנפגע תחושה כי הוא מואשם, וכי פגיעתו מוכחשת על ידי נציגי החוק. באופן זה מתעצמת עוד יותר תחושת האשמה העצמית שנושאים רבים מהילדים הנפגעים (Finkelhor, 2008). גם דיסוציאציה – ניסיון נפשי ליצור מרחק פסיכולוגי בין הנפגע לבין מקור האיום – היא תסמין של התמודדות עם פגיעה מינית, הנוצר כאשר האדם השרוי במצוקה אינו מסוגל להגיב בתגובת "הילחם או ברח" יעילה, ובמקום זאת מגיב במעין קיפאון או ניתוק (Porges, 2011; Van der Kolk, 2006, 2014). תופעה זו, שאצל חלק מהנפגעים הופכת לתגובה מותנית במצבים של חוסר אונים, עלולה להתעורר בתגובה למאפיינים מעוררים (טריגרים) במהלך ההליך הפלילי, כגון: מפגש עם הפוגע, חקירה נגדית עוינת והימצאות בסביבה לא מוכרת (Caprioli & Crenshaw, 2017).

## מחקרים אמפיריים קיימים

הספרות המחקרית בתחום התגובות המשפטיות להתעללות בילדים ומתבגרים והזנחה שלהם משתמשת בעיקר בשיטות מחקר כמותניות, שבהן המשתנים הנמדדים נקבעים מראש על ידי החוקרים, מבלי שניתן יהיה לזהות דקויות ועומקים בתשובות האוכלוסייה הנחקרת. גם המחקרים האיכותניים המעטים שקיימים מסתמכים בעיקר

על נקודת מבטם של אנשי מקצוע העובדים עם ילדים או על מבוגרים שחוו התעללות בילדותם (Allnock et al., 2015; Caprioli & Crenshaw, 2017; Gilligan, 2016). במספר קטן של מחקרים איכותניים נעשה שימוש בראיונות עם ילדים ובני נוער שתיארו את חוויות המעורבות בהליך הפלילי. מחקרים אלה כללו מספר קטן של משתתפים והתמקדו בשלב מסוים בהליך, כגון גילוי הסוד או מתן עדות בבית המשפט. כך למשל, במחקר שהתמקד בהשתתפות קטינים נפגעי עבירה בקבלת החלטות, סקינר וטיילור (Skinner & Taylor, 2009) ראינו תשע נערות שנפגעו מינית, בגילים 14 עד 16, ותיארו את הבחירה המוגבלת שהייתה להן בתוך ההליך הפלילי בבריטניה. במחקר בריטי אחר רואיינו שלושה בני נוער על חוויית העדות בבית המשפט. המשתתפים דיווחו על חששות מכך שלא יאמינו להם, על תחושתם כי חסרים להם כלים להקלה על המתח הנפשי שהיו נתונים בו ועל קושי להתמודד עם תחלופה של עובדים סוציאליים שנקשרו אליהם (Aherne et al., 2018). במחקר נוסף, שנערך בדרום אפריקה, 20 ילדים שחוו פגיעה מינית בגילים שונים רואיינו על החוויה הכללית שלהם עם מערכות הבריאות, הרווחה והמשפט. הצרכים שהעלו המרואיינים התייחסו להזדמנות להשמעת קולם, לקבלת מידע על ההליך הפלילי ולצורך בכתובת להתייעצות (Collings, 2011). מחקרים מעטים אלו מדגישים את הצורך בהתבוננות כוללת על חוויית המעורבות בהליכים פליליים מבעד לעיניהם של בני הנוער, לכל אורכה, תוך התייחסות למכלול ההיבטים הרגשיים, ההתנהגותיים, הקוגניטיביים והגופניים המושפעים ממעורבותם בהליך הפלילי. במקרים רבים, החוקרים מעדיפים להימנע מפגיעה נוספת שעלולה להיגרם מהעיסוק בנושא, ולכן נמנעים מלחקור ישירות את חוויות חייהם של הנפגעים. כתוצאה מכך, קולם הייחודי והחשוב של ילדים ובני נוער מיוצג, למעשה, על ידי אחרים (Mudaly & Goddard, 2006). המחקר הנוכחי מביא תיאור מפורט של חוויות מעורבותם של 12 בני נוער וצעירים שנפגעו מינית בילדותם או נעוריהם, בהליך הפלילי שהתנהל כנגד האדם שפגע בהם בעת היותם קטינים.

## תורת המשפט הטיפולי

המשפט הטיפולי הוא תחום חקירה העוסק בהשפעת המשפט על רווחתם האישית ושלומותם (well-being) של בעלי דין. כתחום מחקרי, המשפט הטיפולי מציע הבחנה אנליטית בין מבנים משפטיים, הדורשים שינויי חקיקה, לבין יישומים – פרקטיקות והתנהגויות של נציגי המשפט – הניתנים לשינוי בקלות רבה יותר באמצעות הכשרות והדרכות (Wexler, 2015, 2019). כמסגרת נורמטיבית, המשפט הטיפולי מציע כלים לשינוי ולתיקון של מרכיבים משפטיים אנטי-טיפוליים ולקידום מבנים משפטיים שיש להם השפעות טיפוליות חיוביות. כלים אלו מאומצים, תוך ביצוע השינויים הנדרשים, מעולמות הטיפול, בריאות הנפש והרפואה, וזאת מבלי לפגוע בזכויות משפטיות, הגינות ההליך ועקרונות יסוד של המשפט, כגון: צדק, שוויון, ניטרליות ומידתיות (Wexler, 2008).

תורת המשפט הטיפולי צמחה החל משנות ה-90 של המאה הקודמת מתוך עיסוק בהשלכות הנפשיות שיש להליך הפלילי על נאשמים, ובעיקר כאלו הסובלים ממגבלות נפשיות וגופניות (Winick, 1997). עם זאת, בשנים האחרונות התפתחה ספרות בתחום

המשפט הטיפולי המתמקדת בנפגעי עבירה וברוחתם האישית, על רקע ההליך הפילי שהם מעורבים בו כעדים וכמתלוננים (Erez et al., 2011). במסגרת זו, המשפט הטיפולי שואף לזהות דרכי עבודה וכללים המקדמים את החלמתם של נפגעי עבירה ומצמצמים קורבנות משנית שלהם, ומנגד – מרכיבים בהליך הפילי שיש להם השלכות שליליות על הנפגעים (Kierstead, 2011). כך לדוגמה, מחקרים זיהו מרכיבים מסוימים בהליך, שבהיעדר הכנה ראויה ותמיכה מספקת עלולים ליצור טראומטיזציה משנית: המפגש עם המשטרה, עיכובים בהליך, חוויית החקירה הנגדית והסדרי טיעון. לפיכך, גישת המשפט הטיפולי מדגישה את החשיבות הרבה שיש לכך שאנשי מקצוע בתחום המשפט יכירו את המשמעויות הנפשיות של הטראומה וידעו להתייחס לנפגעי עבירה בכבוד, להקשיב להם ולהכיר בכאבם (Diesen, 2013).

בהקשר של ילדים נפגעי עבירה, ההליך הפילי זוהה ככזה שמתנגש פעמים רבות עם רוחתם האישית (Gal & Shidlo-Hezroni, 2011). לצד הספרות שזיהתה מרכיבים בהליך הפילי המייצרים עקה בקרב ילדים ונוער, כמפורט לעיל, מתחזקת ההבנה שהדרתם מההליך הפילי אינה הפתרון, שכן שילובם כשותפים בקבלת ההחלטות המשפיעות עליהם בהליך הפילי עשוי כשלעצמו לקדם את שלומותם. מחקרים העוסקים במעורבות ילדים ובני נוער בהליכי ההגנה עליהם הצביעו על כך שלכולת להשפיע על התהליך יש חשיבות רבה עבורם (Bessell & Gal, 2009; Gal, 2011). ילדים ובני נוער מבקשים להציג את נקודת המבט האישית והסובייקטיבית שלהם, להציע דרכי פעולה אפשריות (Jenkins, 2008) ולקיים דיאלוג מכבד וכן עם אנשי המקצוע (Bessell, 2015). עם זאת, טרם נבנתה תורה סדורה הממפה וממשיגה את המרכיבים המקדמים את שלומותם של ילדים ובני נוער תוך כדי מעורבותם בהליך הפילי הנובע מהפגיעה בהם, ואת המרכיבים הפוגעים בה (Cossins, 2020).

מתוך רצון להשלים את החסר המחקרי בתחום זה, המחקר הנוכחי בחן את חוויות ההשתתפות של ילדים בתהליכים פיליים בישראל דרך עיניהם של בני נוער נפגעי עבירות מין, ואת האופן שבו חוויית השתתפותם עוצבה על ידי פרקטיקות והתנהגויות של דמויות משמעותיות במהלך התהליך. הממצאים נדונים מנקודת מבט של המשפט הטיפולי, המכיר בהשפעה של המרחב המשפטי על עולמו הרגשי של היחיד, באמצעות זיהוי מאפיינים טיפוליים ואנטי-טיפוליים בלשון החוק, בדרכי העבודה ובהתנהגותם של אנשי המקצוע.

## שיטה

שיטת המחקר שנבחרה היא איכותנית-פנומנולוגית, המתמקדת בחקירת תופעות ואירועים יום-יומיים דרך האופן שבו הם נתפסים ומתפרשים על ידי הפרט (Creswell, 2007). הגישה הפנומנולוגית מניחה שעל מנת להבין תופעה מסוימת לעומקה יש לבחון את האופן שבו סובייקטים חווים אותה ומתייחסים אליה, שכן מהות התופעה אינה עומדת בפני עצמה, אלא תלויה בעיני המתבוננים בה (Fontana & Borer, 2012). מאחר שההליך הפילי משפיע באופן עמוק על ילדים ובני נוער נפגעי עבירות מין, יש לפנות אליהם, כדי להבין את האופן שבו הם עצמם חווים ותופסים אותו.

## כלי המחקר

המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים, שהתמקדו במספר היבטים כלליים ואפשרו את המשך החקירה, במידת הצורך, עד להשגת בהירות מספקת של הנושא הנחקר (Denzin & Lincoln, 2018). באמצעות שאלות פתוחות הוזמנו המשתתפים לתאר ולפרש את חוויותיהם לאורך ההליך הפלילי, מבלי להגביל את נקודת המבט שלהם לשלב מסוים או להיבט כלשהו של מעורבותם בו; זאת, מתוך הבנת החשיבות שבהתייחסות לכל שלבי ההליך המשפטי ולחיבור בין חוויותיהם של בני הנוער בהליך הפלילי לבין הקשרים רחבים יותר של עולמם (Randell et al., 2018).

מדריך הריאיון כלל שאלות פתוחות, שאורגנו בהתאם להתקדמות האופיינית של הליך פלילי בתיקי פגיעה מינית של קטינים. הריאיון התייחס להיבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים שהשפיעו על השתתפותם של המרואינים בהליך הפלילי או הושפעו ממנו. המשתתפים הוזמנו לספר על האופן שבו היו מעורבים בשלבים השונים של ההליך ועל המחשבות והתחושות שליוו כל צומת, החל מחשיפת הפגיעה, דרך ההחלטה להגיש תלונה ועד השלבים השונים של ההליך הפלילי שהובילו להכרעת הדין. הריאיון עסק גם בתקשורת שהייתה לבני הנוער עם אנשים אחרים שהיו מעורבים בתיק (אנשי מקצוע, בני משפחה, חברי קהילה) ובהשפעה שהייתה לתקשורת זו עליהם.

## מאפייני המשתתפים וגיוסם

המשתתפים במחקר נדרשו לעמוד בקריטריונים הבאים: (א) היו מתחת לגיל 18 כאשר נפגעו מינית; (ב) היו בין הגילים 14 עד 18 כאשר הוגשה התלונה נגד מבצע העבירה; (ג) היו מתחת לגיל 22 בעת קבלת ההזמנה להתראיין. מאפיינים אלה נועדו להגיע למדגם של צעירים ובני נוער שנפגעו מינית בילדותם, אך נדרשו להעיד בעצמם בבית המשפט זמן לא רב לפני הריאיון (ברוב המקרים בישראל, ילדים שנפגעו מינית מתחת לגיל 14 אינם מעידים בבית המשפט, ועדותם מוחלפת פעמים רבות בעדותו של חוקר ילדים מומחה, ראו Hershkowitz et al., 2005). שני קריטריונים נוספים היו: (ד) סיום ההליך הפלילי בעת הריאיון; (ה) מועמדים דוברי עברית, על מנת למנוע הטיות הנובעות מהבדלי שפה בינינו לבין המשתתף.

המשתתפים גויסו באמצעות הרשתות החברתיות והפניות מאנשי מקצוע המטפלים בילדים ובני נוער נפגעי תקיפה מינית במרכזים טיפוליים ייעודיים בישראל. מודעה ברשתות החברתיות שתיארה את מטרות המחקר ואת קריטריוני ההשתתפות הזמינה את המעוניינים ליצור קשר ישיר איתנו. בנוסף, מנהלי המרכזים הטיפוליים יצרו קשר עם מטופלים בהווה ובעבר שעמדו בקריטריוני ההכללה ועם הוריהם, מסרו להם מכתב מידע שנכתב על ידינו, והציעו להם ליצור עימנו קשר או למסור את פרטי הקשר שלהם כדי לשתף אותם.

בסופו של דבר, כלל המחקר 12 בני נוער וצעירים. עשרה משתתפים גויסו באמצעות הרשתות החברתיות, ושניים באמצעות הפניות מהמרכזים. לוח 1 מציג את מאפייני המשתתפים.



### לוח 1: מאפיינים מרכזיים של משתתפי המחקר

שם	מגדר	תעסוקה	זיקה לפוגע	סוג הפגיעה	בית משפט	גיל 1	גיל 2	גיל 3
בן	בן	ללא	מורה	חדירה	כן	11	16	17
שרה	בת	תיכון	מדריך	חדירה	לא	13	14	15
תום	בן	ללא	מורה	מגע פיזי	כן	11	13	14
אריק	בן	תיכון	מורה	חדירה	כן	11	17	20
דוד	בן	עבודה	מורה	חדירה	כן	9	15	21
רון	בן	ללא	שכן	חדירה	כן	6	14	17
אדם	בן	חייל	זר	מגע פיזי	לא	16	17	18
אלה	בת	ללא	שכן	חדירה	כן	8	17	22
מאיה	בת	חיילת	אב	חדירה	לא	8	16	18
דניאל	בן	תיכון	רב	חדירה	לא	10	15	16
רות	בת	חיילת	אב חורג	חדירה	כן	12	16	18
מיכאל	בן	בחור ישיבה	רב	מגע פיזי	כן	13	14	18

**תעסוקה** = בתקופת קיום הריאיון

**בית משפט** = האם המשתתף או המשתתפת העידו בבית המשפט

**גיל 1** = בעת תחילת הפגיעה המינית

**גיל 2** = בעת פתיחת ההליך הפלילי

**גיל 3** = בעת הריאיון

### איסוף נתונים

הראיונות התקיימו בביתו של המרואייין או במקום אחר שנבחר על ידו. המשתתפים שוחחו עם אחד מאיתנו לבד, למעט שני ראיונות שהתקיימו בנוכחות האם, לבקשת המרואיינים. הראיונות נמשכו כ-90 דקות, משך זמן שאפשר למשתתפים לחלוק עימנו תיאור עשיר של חוויותיהם. כל ריאיון הוקלט ותומלל. איסוף הנתונים נעצר לאחר 12 ראיונות, כאשר הערכנו כי המחקר הגיע לרוויה תאורטית, כלומר, כאשר הנושאים שאליהם התייחסו בראיונות חזרו על עצמם, ולא נוסף מידע חדש משמעותי (Morse, 2000).

### ניתוח נתונים

ניתוח נושאי שימש לפיתוח אינדוקטיבי של נושאים, תוך התמקדות בנקודות המבט של המשתתפים (Thomas, 2006). נושאים משותפים זוהו באמצעות מספר שלבים של קידוד (Charmaz & Belgrave, 2012; Punch, 2013). בשלב הראשון נקראו הראיונות כיחידות אורגניות ונפרדות זו מזו, וזוהו הנושאים העיקריים שעלו בכל ריאיון. לאחר מכן קובצו הנושאים השונים והוגדרו עולמות התוכן המרכזיים: התנהלותם של אנשי

החוק, יחסה של הסביבה הקרובה לנער או לנערה, עולמם הרגשי של הקטינים המעידים ודרכי התמודדות של המרואיינים עם אתגרי ההליך הפלילי. בשלב הבא נבחנה בשנית התייחסותם של המרואיינים לקטגוריות שהוגדרו, תוך כדי זיהוי של תמות משותפות למרואיינים ולעולמות התוכן ביחס לאופי המיטיב או הפוגעני של מצבים ואירועים שונים לאורך ההליך הפלילי. נקודת המבט התאורטית של תורת המשפט הטיפולי סיפקה את המסגרות המושגית והפרשנית לתמות שזוהו (Wexler, 2019) וסייעה בגיבושן של ארבע חוויות נבדלות, ומולן ארבעה צרכים, ששבו וחזרו בהתייחסותם של המרואיינים לשלבים שונים בהליך: (א) חוויית בדידות והצורך בתמיכה; (ב) חוויית זרות והצורך בהכנה מוקדמת; (ג) חוויית התעלמות והצורך בנראות (ד) חוויית אי-התאמה והצורך בהתאמת ההליך לקטין הנפגע.

## איכות מתודולוגית

בכדי לאפשר שיקוף נאמן של דברי המשתתפים, תוך הימנעות ככל הניתן מהטיות שמקורן בדעות קדומות או תפיסות תאורטיות מוקדמות (Patton, 2002), השתמשנו במסגור (bracketing) של ידע קודם באמצעות כתיבה רפלקטיבית (Denzin & Lincoln, 2018) ובחינה מחודשת של הממצאים במספר סבבים, עד להגעה להסכמה משותפת (Chan et al., 2015). כך למשל הוחלט להקשיב לדברי המשתתפים כפי שהם ולהימנע מפרשנות פסיכודינמית. העובדה שהראיונות שנערכו היו ארוכים ואינטנסיביים (כשעה וחצי במוצע), אפשרו לנו להכיר את הקול הייחודי של כל אחד ואחת מהם ולהקפיד על נאמנות לדבריהם. חיזוק נוסף לאמינות הממצאים (trustworthiness) הושג באמצעות טריאנגולציה, שיתוף פעולה מחקרי בין-תחומי בינינו – עובד סוציאלי ומשפטנית. בדרך זו ניתן היה לבחון את חוויותיהם של המשתתפים תוך שילוב של מספר נקודות מבט: זכויות הקטין נפגע העבירה וכן רצונותיו וצרכיו הפסיכולוגיים-התפתחותיים כמו גם אלו הנובעים מטרואומת הפגיעה. כלי נוסף להתמודדות עם הטיות היה הצגת המחקר בשלבי השונים בפורום תלמידי מחקר, שבו הוזמנו המשתתפים לספק נקודות מבט נוספות על תהליך הניתוח וארגון הנתונים. יצוין, שהוצע למשתתפי המחקר לקבל לידיהם את החלקים במחקר שנגעו לדבריהם, כדי לוודא שאכן כוונותיהם הובנו; רק משתתף אחד קיבל את ההצעה, ובתגובתו לטקסט הוא התמקד בתחושות כלליות בעת קריאתו, ולא העיר הערות על האופן שבו פורשו דבריו.

## אתיקה

בהינתן הפגיעות היתרה של אוכלוסיית המחקר ננקטו אמצעי זהירות יתרים בביצועו. כל המשתתפים קיבלו מידע מפורט בכתב ובעל פה שתיאר את מטרת המחקר, ציין את האפשרות שהראיון יעורר תחושות לא נעימות והסביר כי ההשתתפות התנדבותית לחלוטין. כל המשתתפים נתנו הסכמה בכתב. הורים למשתתפים קטינים חתמו גם הם על טופס הסכמה מדעת. המשתתפים לא תוגמלו על השתתפותם. בהכנת מדרוך הראיון הוקדשה מחשבה רבה לניסוחים באופן שימנע פגיעה במרואיינים. כך למשל,

מדריך הריאיון אפשר להם לשיים את הפגיעה ואת זהותם כנפגעים בלי להכתיב להם מושגים כאלו ואחרים. במהלך הראיונות, במקרים שבהם ניכרו סימנים של קושי או לחץ, הוצע למשתתפים לעשות הפסקה, לדלג על שאלות או להפסיק לגמרי את הריאיון. כל המרואיינים ללא יוצא מן הכלל התעקשו להתייחס לכל השאלות והדגישו שוב ושוב את רצונם להשתתף כדרך להשמיע את קולם במחקר.

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה האוניברסיטאית ויחידת המחקר במשרד הרווחה. המשתתפים קיבלו שם בדוי כדי להגן על האנונימיות שלהם. כל הקבצים והמסמכים (למעט טופס ההסכמה) הוסרו מהזיהוי. טופסי ההסכמה נשמרו בתיקיה מאובטחת נפרדת. למשתתפים הוצעה האפשרות להסתייע, במידת הצורך, בקווי סיוע ובאנשי טיפול. כמו כן, יום לאחר הריאיון פנינו אליהם שוב, בהסכמתם, על מנת לדרוש בשלומם ולתת מענה לשאלות או צרכים שהתעוררו בעקבות הריאיון.

## ממצאים

לצעירים שרואיינו במחקר זה היו חוויות, תגובות ותפיסות מגוונות של שלבי ההליך הפלילי השונים. חלקם תיארו את ההליך או חלקים ממנו כחוויה חיובית; אחרים חוו את עדותם או חקירתם במשטרה כטראומה. חלקם הסתפקו בכך שהוריהם פעלו עבורם כמתווכים, קיבלו ומסרו מידע לרשויות; אחרים הביעו עניין בתקשורת ישירה מול אנשי המקצוע. חלקם הביעו רצון להיות מעורבים בהליך הפלילי; אחרים הסתייגו מהשתתפות בשלבים מסוימים ואף התנגדו להשתתף בהם. עם זאת, ניתוח כלל הראיונות מנקודת המבט של המשפט הטיפולי זיהה ארבעה מאפיינים שקיומם הגביר אצל כולם את ההשפעה המיטיבה של ההליך הפלילי וסייע בהפחתת מצוקתם הרגשית: (א) תמיכה, הכרה ואמפתיה; (ב) הכנה וליווי מתמשך; (ג) נראות והזדמנות להשמעת קול; (ד) התאמה אישית. קיומם של מאפיינים אלה נקשר על ידי המרואיינים לחוויה חיובית, והיעדרם נחווה כמזיק, כואב ואף טראומטי.

## תחושת בדידות והצורך בתמיכה רגשית

המשתתפים התייחסו בדבריהם לצורך בסביבה תומכת ומתקפת, ולצד זאת גם לרצון לשמור ככל הניתן על פרטיותם. הצורך בפרטיות והמגבלות החוקיות על שיתוף בפרטי החקירה הותירו את בני הנוער לעיתים כמעט ללא מעגלי תמיכה לאורך ההליך הפלילי הממושך. כך למשל ליאור ומיכאל תיארו את הבחירה לשמור על פרטיותם ובו-בזמן להפיג את חוויית הבדידות בעזרת שיתוף של דמויות קרובות מעטות. ליאור סיפר:

זה סוד ששמור אצלי מכולם. האמת היא שהרבה אנשים לא יודעים על זה. אחים שלי לא יודעים על זה. חברים שלי לא יודעים על זה. רק טיפה אנשים מסביב יודעים על זה. אני מסתיר את זה מכולם, אבל היו אנשים שאני דיברתי איתם.

לדברי מיכאל: "[כשהסביבה יודעת] יש לך עם מי לדבר על מה שקרה... זה משחרר אותך... כשאף אחד לא יודע, זה כמו סוד שאני חייב לשמור... אני מעדיף שההורים שלי

ידעו על זה, אבל לא אנשים אחרים". ליאור ומיכאל תיארו את המטרות הזרות שרצו להשיג (שמירת הפרטיות והפגת הבדידות), ולצד זאת את הבחירה השונה שהייתה להם ולמשתתפים נוספים ביחס לזהותם של שותפי הסוד (הורים, לעומת דמויות אחרות). אצל מרואיינים אחדים, הגשת התלונה הייתה בניגוד לדעתם של בני משפחה או בניגוד לעמדתם של חברי קהילה, שציידו בפוגע או שבחרו להתעלם מהפגיעה שנחשפה בקהילתם. במקרים אלה הבדידות העמוקה לוותה גם בתחושת חוסר אמון או חוסר אכפתיות. רות סיפרה: "נתקלתי בהתנגדות רבה. המשפחה התנגדה למהלך הזה בתוקף. הם ניסו לחבל בו. אמרו שאני משקרת, שאני ממציאה הכול". לדברי בן: "זה היה נושא שיחה בין התלמידים. מאוד הציקו לי עם זה. כל מיני הערות שבחורים אוהבים לזרוק. סתם לעקוץ... [אבל] אף אחד מהצוות לא הרים טלפון. זה לא ממש עניין אף אחד. אף אחד לא התקשר".

לעיתים חוויית הבדידות של הצעירים הנפגעים נבעה מנהלים שנועדו לשמור על חיסיון או למנוע את שיבוש העדות. תום, למשל, תיאר כיצד באחד מהרגעים הקשים ביותר בעדותו, בבית המשפט, חש שהוא אינו יכול להמשיך וברח מהאולם החוצה, בלי שהיה מי שיתמוך בו: "אמרתי: 'אני לא רוצה להמשיך'. יצאתי החוצה, ואף אחד לא ניגש אליי, כי אני באמצע עדות. יצאתי החוצה לבד, בכיתי ממש המון זמן". הוא תיאר, כמו משתתפים רבים אחרים, את המשמעות הרבה שהייתה לדרך שבה התנהלו אנשי המקצוע, גם, ואולי אף בייחוד, כאשר היו נתונים תחת מגבלות נוהליות:

מגיע חוקר ואפילו לא יודע מה אתה רוצה ממנו. הוא כותב את מה שאתה אומר, ואתה צריך להוציא את כל הכאב הכי גדול שלך. ללא רגש. זה כמו... "בוא נגמור עם זה". זו תחושה מאוד לא נעימה. רציתי להגיד דברים בחקירה, אבל לא אמרתי.

שרה סיפרה: "צפיתי בשידור החוזר של האירוע לבד. אני לבד, בלי מלווה שלי. בלי אף אחד. לא יכולתי לראות הכול. עצרתי באמצע". תום ושרה תיארו כיצד חוויות בדידות שנובעות מהתנהגויות שונות של אנשי המקצוע (יחס מרוחק וענייני של החוקר ודרישה לצפות לבד בסרטון השחזור) פגעו ביכולתם לתפקד כראוי ולמלא את המשימה שהייתה מצופה מהם. לצד אלה, כמה מרואיינים התייחסו בדבריהם גם לחוויות מיטיבות, שהיו קשורות להתנהגות אמפתית של אנשי מקצוע ולמחוות של אכפתיות כלפיהם. התייחסות זאת בלטה במיוחד ביחס לשופטים. תום אמר: "ראיתי שהוא מקשיב. בדרך כלל השופט יושב מול המחשב, ולא נראה שהוא מסתכל, אבל הוא הוריד את המסך והראה לי שהוא מקשיב לי". אריק סיפר:

השופט דיבר משהו כמו עשר שניות. הוא אמר "אני מוצא את הנאשם אשם בכל האישומים", וזהו. כשיצאתי עברתי ליד השופט שהתיישב שם ובכיתי. אמרתי לו: "תודה רבה. כאילו, אני מאוד מאוד... תודה רבה, אני מאוד מעריך את זה", ואז הוא חייך אליי סוג של חיוך כואב... השופט שלי היה מאוד מאוד אנושי.

## הקושי בהתמודדות עם מצבים לא מוכרים והצורך בהכנה מוקדמת

למול חוויות הבדידות, המשתתפים תיארו את ההשפעה המיטיבה שהייתה עבורם לליווי ולתמיכה רגשית. נוכחותן של דמויות מלוות סיפקה תחושת יציבות והייתה מקור לכוח ותקווה. תיאורים שכאלה עלו ביחס לאנשי טיפול, מלווים בהליך הפלילי וקבוצות תמיכה. מיכאל סיפר: "[המלווה] הסביר שיש למה לקוות. יש זמנים שבהם אתה חושב שאין תקווה, ואז הוא מראה לך שיש תקווה". לדברי רות: "[המטפלת] ליוותה אותי בהכול. היא דיברה איתי והכול. היה אכפת לה ממש, היא לא עזבה אותי לבד. היא הייתה שם... אני אוהבת אותה באמת". אלה התייחסה לקבוצות התמיכה: "נכנסתי [לקבוצות] ממש בחודשים האחרונים, כדי לשמוע סיפורים... חשוב לי לשמוע מבנות אחרות על החוויה, על השיקום, על התוצאה".

בתיאורים אלה ניתן לזהות, בין היתר, את התרומה שהייתה למלווים בתיווך התהליך לנפגעים הצעירים. ואכן, אחת מהמשימות המרכזיות שתוארו ביחס לדמויות המלוות הייתה צמצום רב ככל האפשר של גורם ההפתעה ושל תחושת הזרות שהייתה למשתתפים. המעורבות בהליך הפלילי תוארה בראיונות כחוויה של הימצאות במצבים יוצאי דופן ומפתיעים, שערערו את תחושת הביטחון של המשתתפים, לעיתים עד כדי תחושת איום של ממש. מאפיינים שכאלה עלו בדברי המרואיינים על שלבים שונים לאורך ההליך: החקירה המשטרית, המפגש עם נציגי הפרקליטות והעדות בבית המשפט. ביטויים של תחושת זרות וחוסר מוכנות תוארו הן ביחס למרחב הפיזי והן ביחס לתפקיד שאותו נדרשו למלא. תום תיאר: "הגענו למשטרה, ואז מגיע חוקר... שמים אותך בחדר... לא יודע, לא הכרתי את זה, לא ידעתי מה זה שוטר". בן שיתף בתחושותיו: "חשבתי [ש]זה יהיה חדר עם מדבקות של פו הדוב על הקיר. זה לא היה ככה. זה היה ממש כאילו... בכניסה יש שומר, שער ברזל סגור..." לדברי דוד: "זה היה מאוד מאוד מוזר. אני זוכר ממש שזה היה מאוד מאוד... לא מה שדמיינתי. לא מה שציפיתי. זה גם קצת משהו שמעורר חרדה".

תום, בן, ודוד הדגימו, כל אחד בדרכו, את חוויית הזרות שהשפיעה עליהם עד כדי קושי במציאת המילים מתאימות להביע את חווייתם ("לא יודע", "לא ככה", "לא מה שדמיינתי..."). היעדר ההיכרות המוקדמת וחוסר המוכנות לקראת המשימה שעמדה בפניהם כעדים נפגעי עבירה גרמו לרבים מהמרואיינים לחוש מופתעים ולהתקשות להתמודד עם האירועים. אלה סיפרה: "הגעתי לבית משפט כולי כוח וזה, ואז הוא נכנס. ואז בהתחלה לא קלטתי שזה הוא, ואז פשוט הגוף שלי התחיל לרעוד. התחלתי לרעוד, החוורת, ואז כשהשומר הוציא אותי החוצה נכנסתי להיפרוונטילציה". תום סיפר: "ואז לא זכרתי מה קרה. אמרתי שאני צריך הפסקה ורצתי לשירותים". בן תיאר: "ואז הפרקליטה התחילה. [היא] אמרה לי 'בוא תספר לנו מה שאתה רוצה', ואני שכחתי הכול. לא ידעתי כלום. מה אני אמור להגיד, מה אני לא אמור להגיד. לא זכרתי מה קרה בכלל".

נוסף על התגובות הגופניות הסוערות, השכחה והרצון לברוח, הייתה לגורם ההפתעה השפעה רבה על יכולתם של חלק מהמשתתפים להצליח לעמוד על שלהם,

והיא גרמה להם לציית לדרישות המבוגרים ובעלי הכוח. רון שיתף: "אני זוכר שבאתי לבדיקה רפואית. רק כשנכנסתי לחדר הבנתי במה מדובר. לא רציתי לעשות את זה. ממש הייתי נגד. אני זוכר שאמרו לי שאני חייב. אתה חייב לעשות כל מה שאומרים לך, כמו זומבי". רות סיפרה:

הייתה איזושהי מלכודת שהם הטמינו לחשוד. הם ביקשו ממני ומאחותי לשבת על הספסל בתחנת המשטרה, והם יביאו אותנו באותו זמן שהיינו שם, והם רצו לראות את התגובה. הביאו אותנו, והוא התחיל להשתולל ולצעוק עלינו: "אני אמות בגללך, את תהרגי אותי", כל מיני דברים... רציתי לקום וללכת [כי] לא ידעתי אם הוא יעשה לי משהו. מצד שני, לא ראיתי ברירה אחרת.

ביטוי נוסף להשפעה הרבה שהייתה למרכיב ההפתעה על תפקודם של המשתתפים, ניתן למצוא בתיאורי ההסתגלות ההדרגתית שהתרחשה לאורך ההליך. השיפור בתפקוד מתואר כתוצאה מהיכרות הולכת ומתרחבת של המשתתפים עם המרחב המשפטי ועם המשימה שלהם כעדים נפגעים. לדברי תום: "לאט לאט כאילו התחלתי לספר קצת מה היה. כאילו יש דברים שכאילו שכחתי. לאט, לאט כאילו זה עלה לי... עוד דברים שהוא עשה לי". אלה סיפרה: "בחקירה הראשונה לא זכרתי כלום, ובחקירה החמישית כבר זכרתי מה היה... כי זה כמו שעם הטיפול נזכרתי בדברים, אז גם בחקירות נזכרתי בדברים שהיו מודחקים אצלי".

כאמור, בנוסף להשפעה החיובית שהייתה לניסיון המצטבר, מספר משתתפים הדגישו את התועלת הרבה שהייתה להכנה המוקדמת, שגרמה להם לחוש רגועים יותר ולשלוט ברגשותיהם. לדברי אלה:

להעיד בבית המשפט היה הרבה יותר קל מאשר להעיד במשטרה, כי הם הכינו אותי לזה הרבה יותר טוב. כלומר, יום לפני לקחו אותי לבית המשפט [כדי להראות לי] איך המקום עומד להיראות — איפה אני אשב, איפה הוא יעמוד, איפה כולם יהיו, ואז זה נתן לי הרבה שלווה.

דניאל סיפר: "היא [המלווה] אמרה לי שאולי ארגיש ממש כועס במהלך העימות, ושאני צריך להצליח להישאר רגוע כמה שאפשר... הייתי הרבה פחות לחוץ ממה שחשבתי שאהיה... שלטתי בעצמי... לא נתתי לכעס להתפוצץ". אלה ודניאל הדגישו את חשיבותו של המלווה האישי בהכנה המוקדמת לקראת משימות שונות בהליך. ההכנה חשובה הן בהיבטים הפיזיים והמעשיים, כגון: היכן ישב כל צד, מתי ייקרא הקטין להעיד, ומי ישאל את השאלות, והן בהיבטים הרגשיים — היכן עלולים לצוץ קשיים, ומה עלול לגרום ללחץ. לרבים מהמשתתפים לא הייתה דמות מלווה שכזאת, וחלקם התייחסו לכך ולמחשבה על התרומה שהייתה עשויה להיות להכנה מראש על ידי מלווה. תום אמר:

צריך יותר הכנות נפשיות לזה. אני חושב שביום הראשון שהגעתי לא הייתי מוכן לזה נפשית. הרגשתי שעוד שניה אני [עומד] או להתעלף או למות. אם היו מכינים אותי יותר לזה... צריך מישהו שיעזור לך להיות יותר חזק. זה לא קל.

ליאור הוסיף: "אם עכשיו הייתי יושב עם ילד אחר שמתחיל את התהליך... הייתי מכין אותו. מסביר לו מה הולך להיות שם. שהוא לא יהיה מופתע ובהלם. כל הבעיה זה ההפתעות. הייתי מכין אותו בדיוק מה קורה שם שיהיה חזק". בדברים של תום וליאור ניתן לזהות את המשמעות הרגשית של מתן מידע מוקדם ("כל הבעיה זה הפתעות") ואת התפיסה של ההכנה המוקדמת כמקור כוח ("מישהו שיעזור לך להיות חזק" ו"הייתי מכין אותו... שיהיה חזק").

## חוויות של נראות לעומת הדרה והתעלמות

המרויאיינים תיארו מנעד רחב ומשתנה של האופן שבו חוו את עצמם כשותפים של ממש בהליך הפלילי או לחלופין – כגורם חסר חשיבות שניתן להדירו מהמידע ומקבלת ההחלטות. ניתן להצביע על שלושה היבטים מרכזיים בחוויית ההשתתפות של בני הנוער: קבלת מידע על ההליך המתנהל, המידה שבה חשו שסיפור הפגיעה שלהם מסופר כפי שהתרחש ומידת השותפות בקבלת ההחלטות.

בני הנוער הביעו עמדות מגוונות וצרכים משתנים ביחס למידה ולדרך הרצויים לקבלת המידע לאורך ההליך הפלילי. חלקם הביעו את רצונם בדיאלוג ישיר עם אנשי המקצוע, ואחרים ציינו את הצורך שהיה להם במבוגר שיסנן ויתווך למענם מידע מציף ומיותר. אלה סיפרה: "חייתי את חיי ורציתי להמשיך הלאה, אבל כל שבועיים היינו מקבלים טלפון ומדברים. אז טוב שאימא שלי טיפלה בזה. אני מסתדרת טוב עם אימא שלי, אז כן, אני יכולה לסמוך עליה שתספר לי". תחושתו של תום הייתה הפוכה: "נגיד החוקר התקשר ומודיע לאימא שלי. אז למה הוא לא מודיע לי? למה לאימא שלי? זה לא מקצועי... ילד עובר טראומה כלשהי, [ואז] תלונה במשטרה... אותה סמכות שהוא אזר כוחות להתלונן אצלם, שהיא גם תעדכן אותו". אלה ותום הסבירו את עמדותיהם השונות ביחס לרצון בתיווך הורי. אלה הביעה את האמון שהיא נותנת באימה ואת העדפתה שידברו איתה. תום מנגד, תיאר את בחירת המשטרה לדווח להוריו כלא מקצועית ומזלזלת.

במקרים רבים תחושת ההדרה נבעה מהפער שנוצר בין החוויה הסובייקטיבית האישית של הפגיעה לבין האופן שבו הוצגה הפגיעה בכתב האישום. שיקולים ראיתיים ומשפטיים וניסוח עובדתי ורשמי של ההתרחשויות גרמו לחלק מהנפגעים לחוש שהסיפור האישי נלקח מהם, שונה או צומצם או אפילו שנעשה בהם ובסיפורם האישי שימוש לצורך השגת מטרות אחרות. לדברי תום: "כשהסתכלתי על כתב האישום אחרי שהוא יצא, הכול היה מבלגן. השמות, המספרים, ומי היה הראשון ומי השני... הכול לא היה בסדר". דוד סיפר: "בשלב מסוים הרגשתי שלוקחים ממני את הסיפור, שהוא כבר התנתק ממני. שזה כבר לא שלי". אריק שיתף: "אנסו אותי. באמת. כמה פעמים. [אבל] בכתב האישום היה חסר מעשה סדום שחוויתי פעמיים. למה?? לפני כחודש ראיתי את אותו עורך דין בפרקליטות. התחשק לי להרביץ לו. איזו זכות יש לך למחוק דברים שעברתי?"

כפי שמודגם בדברי המשתתפים, הפער בין סיפור הפגיעה האישי לבין הניסוח המשפטי עשוי לקבל משמעות שונות אצל הנער הנפגע. תום תיאר את הפער בין

כתב האישום לחווייתו האישית כ"בלגן" ו"לא בסדר", אצל דוד הייתה לפער משמעות עמוקה יותר, של אובדן הבעלות על הסיפור האישי, ואילו אצל אריק הפערים נחו כמחיקה של החוויה עצמה וכהכחשה של הפגיעה שחוהה.

המרכיב המשמעותי השלישי בעיצוב חוויית ההשתתפות היה, כאמור, מידת המעורבות בקבלת ההחלטות. המרואיינים תיארו מדרג רחב של הדרה מקבלת החלטות: שיתוף למראית עין או בדרך מניפולטיבית, הפעלת לחצים ואף כפייה גלויה של רצונות המבוגר על הילד. רון סיפר: "לא יכולתי לבחור. אמרו לי שאני חייב. אמרתי [למשטרה] רק אחרי הרבה שכנועים. כולם הפעילו עליי לחץ — בית הספר, ההורים שלי". גם שרה חשה שהכריחו אותה לפעול כנגד רצונה: "הייתי בפנימייה, והם די הכריחו אותנו להגיש תלונה. בלי לשאול שאלות לקחו אותנו לשם וזהו... לא רציתי להגיש תלונה. בכלל לא הבנתי שאני יכולה לבחור שלא. פשוט לקחו אותי בכוח, ואף אחד לא שאל אותי". רות, בניגוד לרון ושרה, התעקשה להעיד: "במשך שבוע שלם התווכחתי עם אימא שלי, עם דודה שלי, עם כל המשפחה שלי שאני רוצה להעיד. כי התובע שכנע [את אימא שלי שאני לא חזקה מספיק], וכולם אמרו לי: 'קחי את הסדר הטיעון', וזה ממש הציק לי". ביטוי בולט נוסף לחוסר השיתוף ולהדרה מקבלת החלטות היה התעלמות מרצונות או בקשות של בני הנוער. רות תיארה את אכזבתה:

ביקשתי שהוא לא יהיה בחדר או ששיימו וילון. הם לא עשו את זה ולא את זה. נכנסתי לאולם וראיתי אותו... והייתי כולי מפוחדת וכועסת. אף אחד לא הקשיב למה שרציתי. כאילו, מה ביקשתי? הסכמתי לבוא לכל החקירות, הסכמתי לדבר מול הרבה אנשים שאני לא מכירה, והם אפילו לא נתנו לי את הדבר הקטן שביקשתי.

אלה חשה אף היא שרצונה לא זכה לתשומת לב:

הוא לא נתן לי תשובה מדויקת לגבי הפרגוד. וכל הזמן ניסיתי לשאול אותו "מה קורה עם זה? מה קורה עם זה?" הייתי בלחץ. רציתי תשובות. ואז זה לא קרה, כי היו לו מאה ואחד דברים לסדר, אז דברים שהיו חשובים לי נפלו.

תום שיתף בתחושות העלבון שלו:

ההורים שלי פנו לכל מיני ארגוני נפגעים... הנציגים שלהם הגיעו אלינו הביתה, ואני ממש התנגדתי לזה. אני לא אוהב את הארגונים האלה... אז הם באו לפגישה, ואני חרמתי אותה. נעלבתי שהפגישה התקיימה. זו התקיפה שלי, ואף אחד לא מתחשב בי. למה אתם קובעים פגישות? אז כשהם הגיעו, יצאתי החוצה בהפגנתיות.

כפי שניתן לראות בדבריו של תום, ההתעלמות מרצונותיהם של בני הנוער התרחשה לעיתים גם מצד בני משפחה, ולא רק מצד נציגי המערכת. במקרים אחדים נבעה תחושת ההדרה מהאופן שבו יושמו הנהלים המשפטיים. המעמד המשפטי של נפגע העבירה כמי שאינו מהווה צד בהליך לא תוּך כראוי לבני הנוער, וכתוצאה מכך החרפה התחושה של בני הנוער שהם "בלתי נראים" ושקולם אינו נשמע, כפי שסיפר בן: "ביקשתי לראות את העדות שלי, אבל לא מסרו לי אותה. ביקשתי לראות את החקירה שלו, ולא נתנו לי... כמה פעמים אמרו לי: 'אתה לא צד לתיק'". אלה מחתה על



ההתעלמות ממנה: "הם לא הסתכלו עליי, לא דיברו איתי, לא פנו אליי בכלל. שלושת השופטים. כל מה שקרה היה בין עורך דינו [של הנאשם], הפרקליטות והשופטים. ניסיתי להשמיע קול, להגיד: 'רגע, אני כאן!'"

## הצורך בהתאמת ההליך לקטין הנפגע

המשתתפים ייחסו חשיבות רבה להתאמת ההליך לגילם הצעיר, לחוסר ניסיונם ולרקע התרבותי שלהם. הצורך בהתאמה עלה הן ביחס לתקשורת עם אנשי מקצוע, כגון עורכי דין ושוטרים, והן ביחס לבני משפחה ומלווים אישיים. בן סיפר על חוסר התאמת ההליך לגילו ולניסיונו:

בסוף החקירה הוא הדפיס את מה שהקליד ואמר: "חתום על זה כדי לאשר שזה מה שאמרת". לא קראתי את כל מה שהוא כתב. חתמתי ו... אף פעם לא חתמתי על מסמכים חשובים. ואז [בבית המשפט] אמרו לי: "אתה חתמת על זה!" מה אתה רוצה ממני? אני ילד בן 16, בחיים לא חתמתי על משהו.

גם הדר הדגיש את אי-ההתאמה לגיל: "אז הייתה לי מישהו שליוותה אותי... היא ליוותה אותי, ויכולתי להתקשר אליה, אבל גם אני זוכר שזה היה מאוד לא הולם גיל כזה. אני שידרתי משהו שלא היה מתאים לגיל שלי, אז היא דיברה איתי כמו בן אדם מבוגר". אריק הדגיש את הרקע התרבותי השונה: "הוא שאל אותי: 'הוא נגע בפין שלך?' אז אמרתי לעצמי: 'אה, קוראים לזה פין?' בתור ילד חרדי לא היו לי המילים... לדבר על נושא כזה זה כמוני לדבר רוסית. קיוויתי שהוא הבין למה התכוונתי".

כפי שעולה מהדברים, למשתתפים היה חשוב שהמידע יועבר אליהם בשפה המתאימה לגילם, לרקע שלהם ולרמת התפתחותם. כדי לחוות חוויה חיובית של שיתוף מידע, המשתתפים נזקקו להסבר של המונחים המשפטיים ושל תכנים לא מוכרים אחרים (כגון מושגים הקשורים ליחסי מין). כאשר המידע הועבר ללא ההסברים הדרושים, הם חוו בלבול, והמידע הפך למקור לחץ.

## דין

משתתפי המחקר חשפו חוויה עשירה ורב-ממדית של נפגעי עבירה צעירים שהיו מעורבים בהליך פלילי נגד הפוגעים בהם. התובנות שנאספו מהראיונות תורמות לידע על ניסיונם של נפגעי עבירה צעירים בהליך הפלילי, ומדגימות באופן מפורט ועשיר את האופן שבו ההליך הפלילי נחוה על ידם ומשפיע עליהם. ממצאי המחקר מצביעים על היותו של ההליך הפלילי רווי במאפיינים מעוררי מצוקה. המרכיבים השליליים שתוארו ברובם אינם מבניים, כלומר אינם חלק מהדין הכתוב, ועל כן הם ניתנים לשינוי, כך שתתהווה חוויה מיטיבה יותר עבור הקטינים נפגעי העבירה, וזאת מבלי לפגוע בזכויות הנאשמים, בתקינות ההליך ובטובת הציבור. ההתבוננות על הרבדים השונים של המרחב המשפטי היא חלק מיסודות המשפט הטיפולי, המבחין בין היבטים מבניים של המשפט לבין היבטים היישומיים שלו (Wexler, 2019). התמונה שהצטיירה מדברי המשתתפים

היא של מסע רווי קשיים, לעיתים אף טראומטי, אך בעל סיכוי להיות מיטיב יותר, באמצעות שינויים באופן היישום של שיטות עבודה וביחסם של אנשי המקצוע אל הקטינים המעורבים.

ראוי לציין שלמרות גילם הצעיר, המשתתפים לא הביעו ציפייה מאנשי החוק לנקוט עמדה חד-צדדית לטובתם. תחת זאת עלתה מדבריהם השאיפה לקיים הליך נטול פניות ומאוזן שישמור על כבודם ויגן עליהם מחוויות המייצרות פגיעות נוספות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים המצביעים על כך שתחושת אכזבה מההליך הפלילי בקרב ילדים נפגעי עבירה קשורה לליקויים בדרך הניהול של ההליך, ואינה נוגעת למעמדו של הנאשם או לזכויותיו להגנה משפטית (Ben-Arieh & Windman, 2007). אנשי המקצוע במערכות החוק מקבלים בדרך קבע החלטות הקשורות לאופן ניהול התיקים הפליליים. לעיתים עולות ההחלטות בקנה אחד עם רצונותיהם של הצעירים הנפגעים ועם טובתם, ובמקרים אחרים היא נוגדת אותם. ללא קשר לתוכן ההחלטה, חוויית ההליך על ידי נפגעי העבירה כהוגן ומשתף מגדילה את הסיכוי שהוא יתרום לתהליך ההחלמה שלהם. תובנה זו מרמזת על קשר אפשרי בין הגינות ההליך (procedural justice) לבין השפעתו המיטיבה על שלומותם (well-being) של קטינים נפגעי עבירה, קשר המחייב בדיקה אמפירית מדוקדקת. במילים אחרות, ממצאי המחקר מצביעים על כך שחוויה של הליך הוגן לא רק מגבירה תחושות של אמון ולגיטימציה כלפי מערכת אכיפת החוק (Tyler, 2003), אלא גם תורמת לרווחה האישית של נערים ונערות נפגעי עבירה. ממצאי המחקר עולה באופן ברור שלא תוצאת ההליך היא שהעסיקה את הנערים והנערות והשפיעה על מצבם הנפשי, אלא היחס שלו הם זכו מהסובבים אותם לאורכו; הם לא שאפו לענישה מחמירה, אלא להקשבה, יחס מכבד ותמיכה רגשית.

שיתוף ראוי של ילדים ובני נוער בהליך מתבסס על יחס מכבד, המאפשר להם לממש את זכויותיהם באופן המתאים לטובתם ולרצונותיהם והולם את גילם ואת יכולותיהם (Bessell, 2015; Bessell & Gal, 2009). גישות המתמקדות בהגנה על רווחתם הנפשית של הילדים מותירות אותם בעמדה פסיבית ונטולת השפעה. מנגד, גישת השיתוף בתהליכי קבלת החלטות מבוססת על התייחסות לילדים וצדדים נוספים בהליך כנושאי זכויות, ועל כן מתחשבת באינטרסים של מגוון בעלי עניין – הנאשמים, נפגעי העבירה ואף מעגלי המשפחה והחברה שסביבם (Gal, 2011). שיתוף ילדים ובני נוער כולל מתן מידע מותאם גיל, חירות להביע דעה בחופשיות ומתוך תחושת ביטחון ומחויבות של המבוגרים להעניק לעמדותיהם משקל ראוי, בהתאם לגילם ולבגרותם (Bessell, 2015). מרכיבי השתתפות אלה עשויים לתרום גם להגברה של תחושת השליטה בקרב מי שנפגעו לא מכבר (Gal, 2011) ושל תחושת המחוללות (agency) שלהם – היכולת לעצב את מהלך חייהם (Hanson, 2016).

לצד הרצון שיתייחסו אליהם כשותפים לתהליך, הביעו המשתתפים דעות מגוונות על תפקידם של הבגירים כמגנים מפני ההשפעות המזיקות של ההליך הפלילי. חלקם הדגישו את רצונם בשותפות מלאה ובדיאלוג ישיר עם אנשי המקצוע, ואחרים ציינו את הצורך במבוגר שיתווך עבורם את המידע ויסנן מידע מציף או מיותר. למרות המגוון

הגדול של האירועים המאתגרים ושל התגובות שתוארו, ניתן להבחין בנקודות דמיון בולטות המשותפות לחלק גדול מהחוויות המתוארות: (א) תחושות בדידות והיעדר תמיכה רגשית; (ב) פעמים רבות לא הייתה הכנה מוקדמת; (ג) פעמים רבות הייתה התעלמות מקולם של בני הנוער; (ד) לעיתים קרובות לא הייתה התאמה אישית של ההליך. כל אלה עוררו בקרב המשתתפים תחושת מצוקה וחוסר אונים. מאפיינים משותפים אלה נמצאו גם במחקרים קודמים כגורמי סיכון מרכזיים עבור ילדים המעידים בבית המשפט (Back et al., 2011; McAuliff et al., 2012).

כלל הממצאים מחזקים את ההבנה שההליך הפלילי כשלעצמו אינו בהכרח מיטיב או פוגעני, אלא מושפע מהאופן שבו מיושמים נוהלי העבודה, הדרך שבה נוהגים אנשי החוק עם הילדים ומידת המוכנות של הקטין הנפגע המעיד. מכאן שאין די בהקפדה על מימוש הוראות החוק הפורמליות; שיפור מהותי של חוויית ההליך הפלילי עבור נפגעי עבירה צעירים מצריך הליכה של כבדת דרך נוספת וגילוי יחס אנושי, אכפתי וסבלני כלפיהם, תוך שימת לב למספר עקרונות, שיפורטו להלן.

המחקר הנוכחי תורם לידע הקיים ומציע תובנות מעבר למחקרים קודמים בכמה היבטים: ראשית, בניגוד לרוב המחקרים הקודמים על קטינים נפגעים, מחקרנו חרג מעבר לחוויית הדיון בבית המשפט. ראיונות העומק חשפו את חוויותיהם המורכבות של הילדים נפגעי העבירה ביחס לממשק הכולל בין הפגיעה שחוו לבין המרחב המשפטי, החל מהדיווח לרשויות, דרך חקירת המשטרה, הדיונים המקדמיים והעדות בבית המשפט וכלה בהכרעת הדין וגזר הדין. מעורבותם של בני הנוער בהליך הפלילי אינה מתוארת כאירוע בודד, אלא כשלב ארוך וסוער בחייהם, עם עליות ומורדות, שכלל מפגשים חיוביים וחיוביים פחות עם אנשי מקצוע שונים ומגוונים.

שנית, המחקר הנוכחי חרג מהגישה הכמותנית הרווחת בהקשר הנחקר, ובכך אפשר הבנה רב-ממדית של החוויות שצברו בני הנוער במהלך השתתפותם בהליך הפלילי. ההתבוננות האיכותנית אפשרה לזהות את האופן האמביוולנטי, הדינמי והמורכב שבו ילדים נפגעי עבירה חווים את ההליך הפלילי לכל אורכו. המרכיבים החיוביים שזוהו עשויים לשמש כעקרונות מנחים לקידום מעורבות טיפולית בהליך הפלילי עבור צעירים לאחר פגיעה מינית (Bornstein & Sicafuse, 2012). חלק ממרכיבים אלה, כגון הכנה לפני משפט וליווי אישי, זוהו כחשובים במחקרים קודמים (McAuliff et al., 2012), אך המחקר הנוכחי מדגים כיצד בני נוער שנפגעו מינית חווים אותם, וכיצד הם מושפעים מהם כשהם עוברים את ההליך הפלילי הממושך.

לבסוף, בשונה ממחקרים קודמים, המחקר הנוכחי לא הסתפק בשאלה ממוקדת, כגון יכולת הבחירה של הקטינים הנפגעים בהליך הפלילי (Skinner & Tylor, 2009) או המידה שבה אנשי מקצוע נענו לצורכיהם של נפגעי העבירה (Collings, 2011). במקום זאת, ננקטה במחקר זה גישה מכלילה יותר, שביקשה לספר את סיפור ההליך הפלילי כולו והשפעותיו דרך עיניהם של הקטינים נפגעי העבירה, ולהציע עקרונות מנחים לקידום מעורבות מיטיבה יותר של קטינים בהליך הפלילי, באמצעות הדרכה מתאימה לאנשי המקצוע וליווי מקצועי ומותאם של הקטינים הנפגעים.

## המלצות יישומיות

בחינה מעמיקה של חוויות המשתתפים מעלה מספר עקרונות עבודה מומלצים, שעשויים לתרום ליצירת חוויית השתתפות מיטיבה עבור בני הנוער נפגעי העבירה:

א. **יכולת חיזוי:** המשתתפים הדגישו את החשיבות הרבה שהייתה להכנה מוקדמת ולהימנעות ככל האפשר ממצבים מפתיעים שלא נערכו אליהם מבעוד מועד. חשיבות ההכנה המוקדמת משמעותית במיוחד כאשר לנער או לנערה ישנה רמה נמוכה של שליטה או בחירה בצמתים שונים בהליך. תובנה זו מדגישה את החשיבות בשיחת הכנה לפני כל מפגש ומגע עם מערכת אכיפת החוק. רצוי ללוות את שיחת ההכנה בהגעה פיזית למקום שבו ייערך המפגש (תחנת המשטרה, אולם בית המשפט, משרד הפרקליטות), כדי שההכנה תהיה מוחשית ככל הניתן.

ב. **ליווי אישי:** ההליך הפלילי בנוי מרצף מורכב של שלבים ואירועים, שכל אחד מהם עשוי לדרוש מהילד לפגוש אנשי מקצוע חדשים. משתתפי המחקר התייחסו לצורך בקשר רציף עם דמות מלווה קבועה לאורך כל ההליך הפלילי. המעורבות בשלבים השונים של ההליך נתפסה כמועילה יותר כאשר היא התנהלה בסיוע מלווה קבוע וזמין. נוכחותו של מלווה כזה מסייעת בתיווך התהליך באופן מותאם אישית, מהווה עוגן יציב ואופטימי ומסייעת לצעירים הנפגעים לחוות את התהליך כרצף אירועים בהיר יותר. במצב הקיים היום עומדת לילדים נפגעי עבירות חמורות הזכות להיות מיוצגים על ידי עורכי דין מטעם הסיוע המשפטי, אך הזכות קיימת רק לאחר הגשת כתב אישום. מלווים מטעם המועצה לשלום הילד אומנם מספקים ליווי מתמשך, החל משלב התלונה למשטרה, אך ליווי זה תלוי במודעות המשפחה ליכולת לפנות למועצה לשלום הילד. מומלץ להרחיב את הזכות לייצוג כך שתכלול גם מרכיבים של ליווי הקטינים – הסבר, הכנה, תמיכה ותיווך, ושתופעל החל מהתלונה במשטרה ואף לפני כן, בכל מקרה שישנה התלבטות על עצם הגשת התלונה.

ג. **שיתוף מותאם:** המידה שבה חוויית ההשתתפות נתפסת כמיטיבה או פוגענית מושפעת רבות מההתאמה שלה ליכולות, לצרכים ולרצונות של הצעירים. יש לוודא כי המידע מוגש לילדים ובני נוער בשפה המתאימה לגילם ולרמת התפתחותם, תוך מתן הסבר פשוט ככל האפשר של המונחים המשפטיים ושל מושגים נוספים. בהיעדר תיווך ראוי, המידע הופך למקור לחץ ובלבול עבור הצעירים הנפגעים. מלווי הקטינים צריכים אם כן לעבור הכשרה מתאימה, כדי שישכילו להתאים ולהנגיש את המידע לכל ילד ונערה בהתאם לגילם, למידת בגרותם ולהקשרים המשפחתי והתרבותי שלהם.

## חוזקות ומגבלות

המחקר מתמקד באוכלוסייה פגיעה במיוחד. גילם הצעיר של המשתתפים והיותם קורבנות פגיעה מינית עוררו אתגרים טכניים ואתיים, שהובילו למדגם קטן יחסית. כמו במחקרים איכותניים אחרים, הממצאים אינם מניחים מתאם בין משתנים, ואיננו טוענים שהם חלים על כל בני הנוער שנפגעו מינית. עם זאת, הראיונות הארוכים

והעשירים הספיקו כדי להגיע לרוויה תאורטית ולהצביע על רכיבים משותפים, שליליים וחיוביים, של חוויית ההליך הפלילי והפרקטיקות הקיימות בו, בקרב אוכלוסיית המחקר. מחקרים עתידיים נדרשים כדי לאמת, לחדד ולהתאים את הנושאים שזוהו ואת המודל התאורטי בכללותו.

אף שחלק ממשנתפי המחקר הגיעו מקהילות חרדיות וממשפחות של עולים חדשים, המדגם היה הומוגני יחסית וכלל רק בני נוער ישראלים יהודים דוברי עברית. משום כך ייתכן שהממצאים מתעלמים מנושאים הקשורים למתחים תרבותיים, אתניים ופוליטיים. חוויית הפגיעה המינית של בני נוער המשתייכים לקבוצות מיעוט כוללת רבדים נוספים של מורכבות לאתגר המעורבות בהליך הפלילי, ויש לבחון אותם בנפרד. עם זאת, הביטויים העקביים של המרוויינים ביחס למרכיבים שונים של התהליך והעדפתם הברורה לרכיבים טיפוליים דומים סיפקו תמונה איתנה, שעליה התבססו מסקנותינו.

## מקורות

- Ahern, E., Kowalski, M., & Lamb, M. E. (2018). A case study perspective: The experiences of young persons testifying to child sexual exploitation in British criminal court. *Journal of Child Sexual Abuse, 27*(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1393479>
- Alaggia, R., Collin-Vézina, D., & Lateef, R. (2019). Facilitators and barriers to Child Sexual Abuse (CSA) disclosures: A research update (2000–2016). *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(2), 260–283. <https://doi.org/10.1177/1524838017697312>
- Allnock, D., Hynes, P., & Archibald, M. (2015). Self-reported experiences of therapy following child sexual abuse: Messages from a retrospective survey of adult survivors. *Journal of Social Work (JSW), 15*(2), 115–137. <https://doi.org/10.1177/1468017313504717>
- Allnock, D., & Miller, P. (2013). *No one noticed, no one heard: A study of disclosures of childhood abuse*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3157.4566>
- Azzopardi, C., Eirich, R., Rash, C. L., MacDonald, S., & Madigan, S. (2019). A meta-analysis of the prevalence of child sexual abuse disclosure in forensic settings. *Child Abuse & Neglect, 93*, 291–304. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.020>
- Back, C., Gustafsson, P. A., Larsson, I., & Berterö, C. (2011). Managing the legal proceedings: An interpretative phenomenological analysis of sexually abused children's experience with the legal process. *Child Abuse & Neglect, 35*(1), 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.08.004>
- Beckett, H., & Warrington, C. (2015). *Making justice work: Experiences of criminal justice for children and young people affected by sexual exploitation as victims and witnesses*. <http://hdl.handle.net/10547/347011>
- Ben-Arieh, A., & Windman, V. (2007). Secondary victimization of children in Israel and the child's perspective. *International Review of Victimology, 14*(3), 321–336. <https://doi.org/10.1177/026975800701400303>

- Bessell, S. (2015). Inclusive and respectful relationships as the basis for child inclusive policies and practice. In T. Gal & B. Duramy (Eds.), *International perspectives and empirical findings on child participation* (pp. 183–205). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199366989.003.0009>
- Bessell, S., & Gal, T. (2009). Forming partnerships: The human rights of children in need of care and protection. *The International Journal of Children's Rights*, 17(2), 283–298. <https://doi.org/10.1163/157181808X358258>
- Bornstein, B. H., & Sicafuse, L. L. (2012). Using the law to enhance wellbeing: Applying therapeutic jurisprudence in the courtroom. In M. K. Miller & B. H. Bornstein (Eds.), *Stress, trauma, and wellbeing in the legal system* (pp. 15–41). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199829996.003.0002>
- Caprioli, S., & Crenshaw, D. A. (2017). The culture of silencing child victims of sexual abuse: Implications for child witnesses in court. *The Journal of Humanistic Psychology*, 57(2), 190–209. <https://doi.org/10.1177/0022167815604442>
- Chan, Z., Fung, Y., & Chien, W. (2015). Bracketing in phenomenology: Only undertaken in the data collection and analysis process. *Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1486>
- Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of interview research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 347–366). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452218403.n25>
- Collings, S. J. (2011). Professional services for child rape survivors: A child-centered perspective on helpful and harmful experiences. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 23(1), 5–15. <https://doi.org/10.2989/17280583.2011.594244>
- Cossins, A. (2020). *Closing the justice gap for adult and child sexual assault: rethinking the adversarial trial* (1<sup>st</sup> ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-32051-3>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Diesen, C. (2013). Therapeutic jurisprudence and the victim of crime. In T. I. Oei & M. S. Groenhuijsen (Eds.), *Progression in forensic psychiatry: About boundaries* (pp. 579–598). Kluwer.
- Eisen, M. L., Goodman, G. S., Diep, J., Lacsamana, M., Ristrom, L. J., & Qin J. J. (2021). Disclosures of sexual and physical abuse across repeated interviews. *Journal of Child Sexual Abuse*, 30(8), 932–952. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1960457>
- Erez, E., Kilchling, M., & Wemmers, J.-A. (2011). *Therapeutic jurisprudence and victim participation in justice: International perspectives*. Carolina Academic Press.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people* (1<sup>st</sup> ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195342857.001.0001>

- Fontana, A., & Borer, M. (2012). Postmodern trends: Expanding the horizons of interviewing practices and epistemologies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (pp. 45–60). Sage.
- Freiberg, A., & Flynn, A. (2021). *Victims and plea negotiations: Overlooked and unimpressed* (1<sup>st</sup> ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-61383-9>
- Gal, T. (2011). *Child victims and restorative justice: A needs-rights model*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199744718.001.0001>
- Gal, T., & Shidlo-Hezroni, V. (2011). Restorative justice as therapeutic jurisprudence: The case of child victims. In E. Erez, M. Kilchling, & J-A. Wemmers (Eds.), *Therapeutic jurisprudence and victim participation in justice: International perspectives* (pp. 139–167). Carolina Academic Press.
- Gilligan, P. (2016). Turning it around: What do young women say helps them to move on from child sexual exploitation? *Child Abuse Review*, 25(2), 115–127. <https://doi.org/10.1002/car.2373>
- Goodman-Brown, T. B., Edelstein, R. S., Goodman, G. S., Jones, D. P. H., & Gordon, D. S. (2003). Why children tell: A model of children's disclosure of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27(5), 525–540. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00037-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00037-1)
- Hanson, K. (2016). Children's participation and agency when they don't "do the right thing". *Childhood*, 23(4), 471–475. <https://doi.org/10.1177/0907568216669222>
- Hayes, D., & Bunting, L. (2013). "Just be Brave" – The experiences of young witnesses in criminal proceedings in Northern Ireland. *Child Abuse Review*, 22(6), 419–431. <https://doi.org/10.1002/car.2242>
- Herman, J. L. (2003). The mental health of crime victims: Impact of legal intervention. *Journal of Traumatic Stress*, 16(2), 159–166. <https://doi.org/10.1023/A:1022847223135>
- Hershkowitz, I., Horowitz, D., & Lamb, M. E. (2005). Trends in children's disclosure of abuse in Israel: A national study. *Child Abuse & Neglect*, 29(11), 1203–1214. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.04.008>
- Jenkins, J. J. (2008). Listen to me! Empowering youth and courts through increased youth participation in dependency hearings. *Family Court Review*, 46(1), 163–179. <https://doi.org/10.1111/j.17441617.2007.00190.x>
- Kierstead, S. (2011). Therapeutic jurisprudence and child protection. *Barry Law Review*, 17, 31.
- Kunst, M., Popelier, L., & Varekamp, E. (2015). Victim satisfaction with the criminal justice system and emotional recovery: A systematic and critical review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(3), 336–358. <https://doi.org/10.1177/1524838014555034>
- Leander, L. (2010). Police interviews with child sexual abuse victims: Patterns of reporting, avoidance and denial. *Child Abuse & Neglect*, 34(3), 192–205. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.011>

- Lemaigre, C., Taylor, E. P., & Gittoes, C. (2017). Barriers and facilitators to disclosing sexual abuse in childhood and adolescence: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 70, 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.009>
- Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., First, M., Gottfried, R., & Mehlhausen, D. (2018). Prevalence of child maltreatment in Israel: A national epidemiological study. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(2), 141–150. <https://doi.org/10.1007/s40653-016-0118-8>
- McAuliff, B. D., Nicholson, E., Amarilio, D., & Ravanshenas, D. (2013). Supporting children in U.S. legal proceedings: Descriptive and attitudinal data from a national survey of victim/witness assistants. *Psychology, Public Policy, and Law*, 19(1), 98–113. <https://doi.org/10.1037/a0027879>
- McAuliff, B. D., Rush, E., & Quas, J. A. (2012). Child witnesses' experiences of distress in criminal court: Sources, consequences, and solutions. In M. K. Miller & B. H. Bornstein (Eds.), *Stress, trauma, and wellbeing in the legal system* (pp. 89–122). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199829996.003.0005>
- McElvaney, R. (2015). Disclosure of child sexual abuse: Delays, non-disclosure and partial disclosure. What the Research Tells Us and Implications for Practice. *Child Abuse Review*, 24(3), 159–169. <https://doi.org/10.1002/car.2280>
- McGuire, K., & London, K. (2020). A retrospective approach to examining child abuse disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 99, 104263. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104263>
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Mudaly, N., & Goddard, C. R. (2006). *The truth is longer than a lie: Children's experiences of abuse and professional interventions*. Jessica Kingsley Publishers.
- Newbury, J. B., Arseneault, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Danese, A., Baldwin, J. R., & Fisher, H. L. (2018). Measuring childhood maltreatment to predict early-adult psychopathology: Comparison of prospective informant-reports and retrospective self-reports. *Journal of Psychiatric Research*, 96, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.09.020>
- Parsons, J., & Bergin, T. (2010). The impact of criminal justice involvement on victims' mental health. *Journal of Traumatic Stress*, 23(2), 182–188. <https://doi.org/10.1002/jts.20505>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). Sage.
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. Norton & Company.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Quas, J. A., Goodman, G. S., Ghetti, S., Alexander, K. W., Edelstein, R., Redlich, A. D., Cordon, I. M., Jones, D. P. H., & Haugaard, J. J. (2005). Childhood sexual assault victims: Long-term outcomes after testifying in criminal court. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(2), i–139.



- Radford, L., Corral, S., Bradley, C., Fisher, H., Bassett, C., Howat, N., & Collishaw, S. (2011). *Child abuse and neglect in the UK today*. National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC).
- Randell, I., Seymour, F., Henderson, E., & Blackwell, S. (2018). The experiences of young complainant witnesses in criminal court trials for sexual offences. *Psychiatry, Psychology, and Law*, 25(3), 357–373. <https://doi.org/10.1080/13218719.2017.1396866>
- Sinanan, A. N. (2016). Sexual abuse & the psychological impact on children: A review of the literature. In O. Parsons (Ed.), *Sexual abuse: Intervention, coping strategies and psychological impact*. (pp. 1–13). Nova Science Publishers.
- Skinner, T., & Taylor, H. (2009). Being shut out in the dark: Young survivors' experiences of reporting a sexual offence. *Feminist Criminology*, 4(2), 130–150. <https://doi.org/10.1177/1557085108326118>
- Staller, K. M., & Nelson-Gardell, D. (2005). “A burden in your heart”: Lessons of disclosure from female preadolescent and adolescent survivors of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), 1415–1432. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.06.007>
- Tapley, J., & Davies, P. (Eds.) (2020). *Victimology: Research, policy and activism*. Springer Nature.
- Tashjian, S. M., Goldfarb, D., Goodman, G. S., Quas, J. A., & Edelstein, R. (2016). Delay in disclosure of non-parental child sexual abuse in the context of emotional and physical maltreatment: A pilot study. *Child Abuse & Neglect*, 58, 149–159. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.06.020>
- Thoman, D. H. (2013). Testifying minors: Pre-trial strategies to reduce anxiety in child witnesses. *Nevada Law Journal*, 14, 236–267.
- Thomas, D. R. (2006). A General inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *The American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Troxel, N. R., Ogle, C. M., Cordon, I. M., Lawler, M. J., & Goodman, G. S. (2009). Child witnesses in criminal court. In B. L. Bottoms, C. J. Najdowski, & G. S. Goodman (Eds.), *Children as victims, witnesses, and offenders: Psychological science and the law* (pp. 150–166). Guilford Press.
- Tyler, T. R. (2003). Procedural justice, legitimacy, and the effective rule of law. *Crime and Justice*, 30, 283–357. <https://doi.org/10.1086/652233>
- Van der Kolk, B. A. (2006). Clinical implications of neuroscience research in PTSD. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1071(1), 277–293. <https://doi.org/10.1196/annals.1364.022>
- Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.
- Warrington, C., Ackerley, E., Beckett, H., & Walker, M. (2017). *Making noise: Children's voices for positive change after sexual abuse*. University of Bedfordshire/Office of Children's Commissioner.

- Wexler, D. B. (2008). Two decades of therapeutic jurisprudence. *Touro Law Review*, 24, 17–30.
- Wexler, D. B. (2015). Wine & bottles: A metaphor & a methodology for mainstreaming. *Therapeutic Jurisprudence in the Mainstream: Arizona Legal Studies Discussion Paper*.
- Wexler, D. B. (2019). The DNA of Therapeutic jurisprudence. In N. Stubbs, L. Bartels, & M. Vols (Eds.), *The methodology and practice of therapeutic jurisprudence* (pp.3–13). Carolina Academic Press.
- Winick, B. J. (1997). The jurisprudence of therapeutic jurisprudence. *Psychology, Public Policy, and Law*, 3(1), 184–206. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.3.1.184>
- Winters, G. M., Colombino, N., Schaaf, S., Laake, A. L. W., Jeglic, E. L., & Calkins, C. (2020). Why do child sexual abuse victims not tell anyone about their abuse? An exploration of factors that prevent and promote disclosure. *Behavioral Sciences & the Law*, 38(6), 586–611. <https://doi.org/10.1002/bsl.2492>
- Woolfson, R. C., Heffernan, E., Paul, M., & Brown, M. (2010). Young people's views of the child protection system in Scotland. *The British Journal of Social Work*, 40(7), 2069–2085. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp120>

# “חושבים שאני חלשה כי אני לבד, אבל אני הכי חזקה”: אימהות יחידניות מבחירה לילדים עם מוגבלות

אליסיה גרינבנק

## תקציר

משפחות שבראשן אם יחידנית שהביאה את ילדיה מתרומת זרע נפוצות מאוד בימינו, בעיקר בחברות מערביות, וכך גם בישראל. המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשוני, הבוחן את החוויה ההורית של אימהות יחידניות מבחירה שהביאו ילדים עם מוגבלות מתרומת זרע. זהו מחקר איכותני במסורת הפנומנולוגית, ובו רואיינו 11 אימהות בראיונות חצי מובנים. בניתוח הראיונות נקבעו ארבע תמות: (א) ההחלטה להפוך לאם יחידנית מתרומת זרע; (ב) קשיי התמודדות והתלבטויות בקבלת החלטות; (ג) כוחות ויתרונות כאם יחידנית; (ד) מקורות תמיכה.

דברי האימהות פותחים צוהר לעולמן הפנימי. התבוננות דרך צוהר זה עשויה לקדם פיתוח מודעות והבנה למאפייניה של ההורות הייחודית שלהן, קשייה וחוזקותיה. אלו בתורן מאפשרות הצעת המלצות יישומיות לסיוע לאימהות ותמיכה בהן ומשמשות כלי עבודה יעיל לצוותים רב-מקצועיים הנמצאים בקשר עימן. פיתוח מודעות לחוויות ולהתמודדויות יסייע לצוותים אלה לעבוד בצורה מותאמת ושיתופית יותר עם האימהות, ובכך לחזק אותן ואת ילדיהן במסגרות טיפוליות וחינוכיות ולהוביל אותן לתחושת צמיחה. התבוננות בעולמן הפנימי של האימהות עשויה גם לסייע בהסרת חסמים ועמדות שליליות בחברה, שעלו מדברי חלק מהמשתתפות במחקר.

**מילות מפתח:** אימהות יחידניות, אימהות יחידניות מבחירה, אימהות יחידניות מתרומת זרע, תרומת זרע, אם לילד עם מוגבלות, גידול ילד עם מוגבלות, משפחה של ילד עם מוגבלות

## מבוא

### אימהות יחידניות

אימהות יחידניות הן אימהות שבחרו לגדל את ילדיהן מחוץ למסגרת הנישואין או מחוץ למסגרת זוגית, נשים שהעובדה שהן אינן נמצאות בזוגיות אינה חוסמת בפניהן את הדרך ללדת ילדים ולממש את אימהותן (שמיר-בלדרמן ושמיר, 2022). בספרות המקצועית אימהות אלה זוכות לכינוי “אימהות יחידניות מבחירה” – “single/solo mothers by choice”, כינוי המבדיל אותן מאימהות חד-הוריות שהחלו את ההורות בשניים, כמו אימהות גרושות או אלמנות (Bravo-Moreno, 2021).

ראשיתה של האימהות היחידנית מבחירה לאחר מהפכות תרבותיות, חברתיות וטכנולוגיות. להיווצרות האפשרות הזו הובילו שינויים משמעותיים, כגון: יציאה מסיבית של נשים לעבודה, המצאת הגלולה נגד היריון, שאפשרה חופש מיני, וחיזוק

עקרונות של שאיפה לשוויון. עידן ההפריה המלאכותית, שהחל בשנת 1978, הרחיב גם את האפשרות של הולדה והורות ללא יחסי מין. בשנות ה-80 החלה להיווצר תופעה של אימהות יחידנית מבחירה (אורן, 2018).

מצד אחד, אימהות יחידניות נתפסות על ידי החברה לעיתים כנשים שלא יכלו לשמור על מערכת יחסים, כסטויות מהנורמה, בעלות ערכים לא מוסריים וכאלה שאינן מעריכות את מוסד הנישואין. מצד שני, לעיתים הן נתפסות דווקא כעצמאיות, עובדות קשה, מקריבות את עצמן ואף מוערצות על ידי סביבתן בעקבות החלטתן להביא ילדים לעולם ולגדלם לבד (Dor, 2021a).

## אימהות יחידניות באמצעות תרומת זרע

הזרעה באמצעות תורם היא הפריה בסיוע צד שלישי המשתמשת בזרע תורם כדי לאפשר לאישה או לזוגות להפוך להורים. סוג זה של טיפולי פוריות כרוך בהזרקה זרע תורם ישירות לרחם ולרוב נגיש לנשים ללא בעיות פוריות הזקוקות לזרע תורם (Dean-Tozer, 2023). לפי משרד הבריאות בישראל, תרומת זרע לצורכי פוריות מיועדת לנשים הזקוקות לזרע שלא מבני זוגן מסיבות רפואיות או לנשים שאין להן בן זוג. מנות הזרע שנתרמות עוברות בדיקות מקדימות למניעת העברת מחלות. תרומת הזרע היא אנונימית. תורמי הזרע אינם יודעים את זהות מקבלות הזרע או מקבליו, וזהות תורמי הזרע אינה ידועה למקבלי התרומה או מקבלותיה. אישה או בני זוג המעוניינים בקבלת תרומת זרע נדרשים לפנות לבנק זרע שקיבל הכרה ממשרד הבריאות.<sup>1</sup>

בשנת 1988 הותר בישראל השימוש בתרומות זרע לנשים רווקות. עד שנת 1997 הן היו מופלות לרעה, ובעוד אישה נשואה הייתה זכאית לקבל שירותי הזרעה והפריה מלאכותית בלא כל הגבלות ותנאים, רווקות חויבו, על פי הנחיות משרד הבריאות, לעבור בדיקה פסיכיאטרית ובדיקה של עובדת סוציאלית. בעקבות עתירת בג"ץ (בג"ץ 998/96), בוטלו הנחיות אלו של משרד הבריאות, והחל משנת 1997 כל אישה רווקה יכולה לפנות לבנק הזרע ולקבל זרע (אורן, 2018).

קבוצת האימהות היחידניות שהביאו ילדים מתרומת זרע הולכת וגדלה בהתמדה בעולם, וכך גם בישראל. לטענת רוזנברג (2015), גידול זה נובע מצד אחד מההתפתחות הטכנולוגית של ההפריה המודרנית, המאפשרת היריון ולידה של ילדים בלא שאימותיהן נשואות או נמצאות בקשר זוגי; מצד שני הגידול נובע מהלגיטימיות בחברה הישראלית, הרואה במשפחתיות ערך ומוכנה להכיר ברצונה ובזכותה של רווקה בגיל של קצה גבול הפוריות להיעזר בטכנולוגיות הפריה, ובלבד שתממש לידת ילד ביולוגי; זאת גם במחיר של הרחבת הנורמה החברתית של מושג המשפחה. כל אלה הביאו לכך שאימהות יחידנית מתרומת זרע כבר אינה תופעה חריגה בנוף החברתי בישראל. רוזנברג הוסיפה כי בעוד שלרווקות ישנה עדיין תווית חברתית שלילית, הרי שאימהות, גם ללא נישואין, נחשבת מבחינה חברתית לחיובית, ואף נתפסת כגבורה ואומץ של אימהות רווקות.

בספרות המחקרית נמצאו מאפיינים של נשים רווקות שבחרות להפוך לאימהות יחידניות באמצעות תרומת זרע: הן בשלהי שנות ה-30 ותחילת שנות ה-40 לחייהן, וכן משכילות, בעלות קריירה ומועסקות במשרה מלאה יותר מנשים בזוגיות עם הורות משותפת (Dean-Tozer, 2023; Volgsten & Schmidt, 2021).

במחקר שנערך בשוודיה (Volgsten & Schmidt, 2021), רואיינו נשים שהחלו בתהליך לקבלת תרומת זרע במטרה להפוך לאימהות יחידניות. הנשים תיארו את קבלת ההחלטה לפנות לתרומת זרע כתהליך רגשי ממושך שהעסיק אותן במשך זמן רב. הרצון לשאת בזרועותיהן ילדים תואר על ידן כתחושה פיזית ונפשית שאי-אפשר להילחם נגדה, תחושה ש"השעון הביולוגי מתקתק", ובו בזמן הן הגיעו לנקודה בחיים שהרגישו שהגשימו את חלומותיהן, והדבר היחיד שחסר להן היה להביא ילדים לעולם. גם במחקר דני שבדק נשים שקיבלו תרומת זרע והיו במהלך ההיריון שלהן, עלו ממצאים דומים. הנשים הרגישו שחלום המשפחה של זוג הורים נשבר ושהזמן אוזל, בגלל העלייה בגיל והירידה בפוריות, והחליטו לפנות לבנק הזרע ולהפוך לאימהות יחידניות (Werner et al., 2021). רוזנברג (2015) ראינה במסגרת מחקרה 12 אימהות יחידניות רווקות מישראל שהרו באמצעות תרומת זרע. האימהות ציינו כי הבחירה להביא ילדים לעולם באמצעות תרומת זרע לא הייתה "בחירה", אלא תוצאה של נסיבות חיים. לטענתן, הבחירה הייתה בלית ברירה ונתפסה כאפשרות מועדפת שנייה במעלה, לרוב בגיל קצה הפרייון. רוב הרווקות היו מעדיפות ללדת ולגדל את ילדיהן במסגרת דפוס משפחתי מסורתי נורמטיבי של נישואין, אך בלא בני זוג מתאימים לנישואין והורות, הבחירה הייתה באי-ויתור על אימהות והורות; כלומר, "הבחירה" משקפת הפרדה שעשו נשים אלו בין הורות ופרייון לבין זוגיות, נישואין ואהבה. עדות לכך נמצאה בדברי האימהות על שאיפתן למצוא בעתיד בני זוג לחיים.

## התמודדות אימהות יחידניות עם גידול ילדיהן

אם יחידנית היא הורה במשרה מלאה, והיא צריכה לגדל את ילדה באופן עצמאי, גידול המקפל בתוכו יתרונות וקשיים כאחד. במחקרים שבדקו את התמודדותן של אימהות יחידניות מבחירה בישראל, האימהות הדגישו את החופש שלהן להחליט באופן בלעדי בכל הנוגע לילדיהן ואת הצלחתן לשמור על אווירה שלווה בבית, נטולת מתח אפשרי הכרוך בזוגיות. עם זאת, רוב האימהות דיווחו על מתח רגשי. כאימהות יחידניות, שהאחריות לילדיהן הייתה שלהן בלבד, הן היו צריכות להיות תמיד בכוננות, מבלי אפשרות לחלוק את הספקות, הפחדים, רגעי השמחה וההתנסויות שלהן עם בני זוג. האימהות גילו לעיתים ספקות באשר להשלכות של המבנה המשפחתי על התפתחות ילדיהן ורווחתם הפסיכולוגית. הן נאלצו להתמודד עם שאלותיהם על זהות אבותיהם ולספק מענה מותאם לגיל. כאימהות יחידניות, אפשרויות העבודה שלהן היו מוגבלות, וכך גם הכנסתן. הן התקשו להתמודד עם ריבוי המשימות לבדן ותיארו תחושות של בדידות ולחץ (Dor, 2021a; Zalberg-Block et al., 2023). ממצאי מחקר ישראלי נוסף, שבדק את התמודדותן של אימהות יחידניות בתקופת משבר הקורונה, הצביעו על כך כי למרות שהן קיבלו החלטה מודעת בנוגע לתא המשפחתי שלהן, מצבן, בהיעדר

תמיכה זוגית, היה מורכב, ורובן נמנעו מפנייה לגורמי תמיכה פורמליים (שמיר-בלדרמן ושמיר, 2022).

לטענת אורן (2018), היתרון הגדול בשימוש בתורם אנונימי עבור אם יחידנית שבחרה להביא את ילדה מתרומת זרע, הוא שלאחר הלידה אין תלות באדם אחר או בכל גורם חיצוני לצורך גידול הילד, והאם זוכה בעצמאות בקבלת החלטות על הטיפול בו. עם זאת, יתרון זה יכול להפוך לקושי, מאחר שהנטל נופל רק עליה, במיוחד במקרים שבהם אין לה סביבה תומכת.

במחקר שהשווה בין אימהות יחידניות שהביאו ילד מתרומת זרע לבין אימהות נשואות, במדדים של רווחה נפשית של האם, קשר אם-ילד והסתגלות של הילד (Golombok et al., 2021), לא נמצאו הבדלים בכל המדדים בין שתי הקבוצות של האימהות. הממצאים הצביעו על כך שנוכחותם של שני הורים או של הורה זכר אינה חיונית כדי שילדים יוכלו לפרוח, והוסיפו עדויות לכך שמבנה המשפחה משפיע על הסתגלות הילדים פחות מאשר איכות היחסים המשפחתיים. בנוסף, קווי הדמיון בהורות ובהסתגלות ילדים במשפחות חד-הוריות ודו-הוריות במחקר זה עמדו בניגוד לממצאי מחקרים על משפחות שבראשן אימהות חד-הוריות גרושות או רווקות שלא מבחירה, שהצביעו על רמות גבוהות יותר של בעיות רגשיות והתנהגותיות של ילדים בהשוואה לילדים במשפחות דו-הוריות. אי-התאמה זו עשויה להיות מיוחסת לנסיבות החברתיות השונות של אימהות יחידניות מבחירה, שקיבלו החלטה אקטיבית להורות מתרומת זרע ותכננו את חייהן בהתאם, שלא כמו אימהות חד-הוריות גרושות ורווקות, שנקלעו למצב זה בעל כורחן.

## אימהות יחידניות לילדים עם מוגבלות

גידול כל ילד כרוך במשימות טיפול מרובות. משימות אלה מקבלות ממד מיוחד כאשר מדובר בגידול ילד עם מוגבלות. מחקרים מצביעים על כך שהאם היא דמות מרכזית במשפחה בהתמודדות עם קשייו של ילד זה, והיא נדרשת לטפל בילדה טיפול ממושך ואינטנסיבי, הכולל לעיתים תמיכה בפעילויות בסיסיות, כגון: האכלה, הלבשה, היגיינה, הובלה או תקשורת. לרוב האם תהיה האדם הראשון המתקשר עם הילד, ומוגבלות הילד עלולה לאיים על תפיסת תפקידה כאם ועל החוויה האימהית שלה (גרינבנק ומנזין, 2023; Cantero-Garlito et al., 2020).

בספרות המחקרית לא קיים מחקר על אימהות יחידניות מבחירה שהביאו לעולם ילדים עם מוגבלות באמצעות תרומת זרע. ניתן למצוא מחקרים על אימהות חד-הוריות, הכוללים בחלקם גם אימהות יחידניות מבחירה, אבל רוב האימהות במחקרים אלה הן גרושות, אלמנות או אימהות שהרו מבני זוג שעיים לא נמשך הקשר. לוויין (Levine, 2009) ערכה את אחד המחקרים הראשונים בנושא אימהות חד-הוריות לילדים עם מוגבלות. היא בחנה אימהות חד-הוריות בקנדה שהשתתפו בתוכנית ממשלתית המיועדת לאימהות לילדים עם מוגבלות ובדקה את ההתמודדות שלהן בקושי הכפול – להיות הן אימהות חד-הוריות והן אימהות לילדים עם מוגבלות. ממצאי המחקר הצביעו על כך שלצד הקשיים, האימהות התמודדו בצורה חיובית עם

גידול ילדיהן. למרות העמדות השליליות מצד החברה, הן דיווחו על שינוי אישי שעברו, על חוסן אישי ומשפחתי ועל ביטחון עצמי בגידול ילדיהן.

ממצאי מחקרים שנערכו באפריקה מצביעים על העומס היום-יומי המוטל על כתפיהן של אימהות חד-הוריות המגדלות ילדים עם מוגבלות, בעיקר העומס הכלכלי והעומס הרגשי, המערב רגשות של עצב וחרדה ולעיתים אף בדידות. נמצא כי אימהות אלה עושות שימוש באסטרטגיות התמודדות הקשורות בתקווה ובאמונה דתית או רוחנית, בפיתוח מערכת יחסים עם אחרים, למשל עם הורים אחרים לילדים עם מוגבלות, ועם צוותים רב-מקצועיים במסגרות החינוכיות שבהן לומדים ילדיהן (Gurmessa & Pavan, 2022; Negash, 2019). במחקר שנערך בניו זילנד עלו גם כן קשיים כלכליים, רגשיים וחברתיים בקרב אימהות חד-הוריות המגדלות ילדים עם מוגבלות. עם זאת, למרות האתגרים והקשיים, אימהות אלו העדיפו באופן גורף את מעמדם המשפחתי; הן ראו את עצמן כאימהות אקטיביות העוסקות בתהליכי קבלת החלטות, מומחיות בכל מה שקשור לילדיהן ומצליחות, למרות הסטראוטיפים החברתיים והיעדר אבות, להגדיר את זהותן באור חיובי כאימהות נוכחות ומשמעותיות בחיי ילדיהן (Lee, 2019). מחקר נוסף, שנערך בישראל, בדק שבע אימהות חד-הוריות לילדים על הרצף האוטיסטי, מתוכן רק שלוש היו אימהות יחידניות מבחירה שהביאו את ילדיהן מתרומת זרע. האימהות כולן דיברו על הקושי הכפול בהיותן הורות יחידניות לילדים עם אוטיזם. הן תיארו את תחושות הבדידות והנטל הבלעדי המונח על כתפיהן בשגרת היום-יום העמוסה. כמו כן הן תיארו את הקושי שבקבלת החלטות לבד, ללא יכולת להתייעץ עם בני זוג. רוב האימהות ציינו שהן מקבלות תמיכה מהמשפחה המורחבת או מחברים ותיארו את אהבת ילדיהן ואת האושר בגידולם כמקור לחוסן. הן ציינו שלמרות הקשיים בגידול הילדים, הן אינן רואות את חייהן בלעדיהם, והם עיקר חייהן (הלל-לביאן ושמואלוביץ', 2021).

עקב העובדה שחל גידול משמעותי במספר הנשים המחליטות להביא לעולם ילדים מתרומת זרע, ובתוכן אימהות שיש להן ילדים עם מוגבלות, קיים צורך מחקרי לבחון את חוויית ההורות הייחודית הזאת. לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסת החוויה ההורית של אימהות יחידניות מבחירה שהביאו לעולם ילדים עם מוגבלות באמצעות תרומת זרע, את האתגרים העיקריים העומדים בפניהן ואת האמצעים שהן נוקטות לצורך ההתמודדות עימם. באמצעות ממצאי המחקר ניתן יהיה להבין טוב יותר את עולמן הפנימי של האימהות ואת חוויית ההורות הייחודית שלהן – מאפייניה, קשייה וחוזקותיה. הבנה זאת תאפשר להציע המלצות יישומיות לסיוע לאימהות ותמיכה בהן ותסייע בהסרת חסמים ועמדות שליליות כלפי אימהות אלה בחברה.

## שיטה

המחקר נערך על פי המתודולוגיה האיכותנית, ברוח המסורת הפנומנולוגית, המתמקדת בתיאור והסבר של אירוע או תופעה מנקודת מבטם של אלו שחוו אותם. שיטה זאת יעילה בחקר תפיסות, גישות, דעות, חוויות ואמונות של משתתפים, שלעיתים קשה לכמת. מתודולוגיה זו מאפשרת למשתתפים עצמם להסביר כיצד הם מרגישים, מה הם חושבים או מה הם חווים באירועים מסוימים (Tenny et al., 2022). לפיכך, היא נבחרה למחקר הנוכחי, שהתמקד בתיאור המחשבות, החוויות והרגשות מנקודת מבטן של האימהות המשתתפות.

## המדגם

במחקר השתתפו 11 אימהות יחידניות מבחירה שהביאו לעולם ילדים מתרומת זרע, וילד אחד לפחות הוא עם מוגבלות. כל האימהות הטרוסקסואליות ובעלות השכלה על תיכונית, 73% מהן בעלות השכלה אקדמית. גיל האימהות נע בין 43–61 ( $M=51.36$ ). הגיל שבו ילדו את ילדיהן נע בין 36–46 ( $M=39.90$ ), מספר הילדים שהביאו לעולם הוא בין 1–3. הילדים הם עם סוגים שונים של מוגבלויות, וגילם נע בין 3–21 שנים. להלן נתונים דמוגרפיים של האימהות וילדיהן (לוח 1).

### לוח 1: נתונים דמוגרפיים של האימהות וילדיהן

שם האם <sup>2</sup>	גיל האם / גיל בזמן לידה	השכלה	תחום עיסוק	מספר ילדים במשפחה	מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה	מגדר הילד, גילו וסוג המוגבלות
אלה	40/48	אקדמית	משאבי אנוש	2	ראשון	בן 8, הרצף האוטיסטי
מאיה	40/55	על-תיכונית	הנהלת חשבונות	1	יחיד	בן 15, הרצף האוטיסטי
ורד	46/53	על-תיכונית	מזכירות בית משפט	1	יחידה	בת 7, שיתוק מוחין
ציפי	42/47	אקדמית	חינוך	2	שני	בן 3, הרצף האוטיסטי
חני	37/55	אקדמית	מחקר רפואי	1	יחידה	בת 18, הפרעות נפשיות והתנהגותיות, הרצף האוטיסטי
אילנה	39/47	אקדמית	פסיכולוגיה	2	שני	בן 5, הרצף האוטיסטי



שם האם	גיל האם / גיל בזמן לידה	השכלה	תחום עיסוק	מספר ילדים במשפחה	מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה	מגדר הילד, גילו וסוג המוגבלות
תהילה	36/56	אקדמית	סיעוד	2	שני	בן 19, שיתוק מוחין
ריקי	42/49	על-תיכונית	ניתוח מערכות מידע	1	יחיד	בן 7, הרצף האוטיסטי, תסמונת טורט והתנהגות מרדנית
דניאלה	37/61	אקדמית	הייטק	3	שני – תאומים	האחד בן 21, הרצף האוטיסטי השנייה בת 21, מוגבלות בראייה ואפילפסיה
עלמה	40/51	אקדמית	תקשורת	2	שני	בן 9, שיתוק מוחין
קרן	40/43	אקדמית	ניהול ושיווק	1	יחיד	בן 3, הרצף האוטיסטי

## הליך וכלי המחקר

הודעה בדבר המחקר הופצה ברשתות חברתיות – בקבוצות ווטסאפ ובפורומים בפייסבוק שבהם חברות אימהות יחידניות לילדים עם מוגבלות. בהודעה נכתב שהמחקר עוסק בהתמודדותן של אימהות יחידניות מתרומת זרע לילד או לילדים עם מוגבלויות שונות, ואימהות שמעוניינות להשתתף במחקר התבקשו ליצור איתי קשר לקביעת ריאיון. עם אימהות אלו קבעתי מפגש. קיימתי ראיונות חצי מובנים, חלקם באופן אישי – פנים אל פנים, וחלקם באופן מקוון, דרך זום. אופן הריאיון (פנים אל פנים או מקוון) נקבע בהתאם לבקשת המשתתפת. יתרונו של הריאיון החצי מובנה (semi-structured interview), הוא בכך שהוא מאפשר לחקור סיפורי חיים באמצעות שאלות פתוחות, שמצד אחד מכוונות למטרה מוגדרת ומאפשרות קבלת תשובות במהירות, ומצד שני מאפשרות גמישות בהרחבה ובהעמקה של הנושאים הנדונים בצורה ספונטנית במהלך הריאיון (Ruslin et al., 2022). במחקר הנוכחי נשאלו האימהות שאלות, אך ניתנה להן האפשרות להוסיף מידע גם על נושאים שעליהם לא נשאלו.

## היבטים אתיים

האימהות המשתתפות קיבלו הסבר על המחקר לפני הריאיון והסכימו שאשתמש בדבריהן ואפרסמם במחקר זה. בהתאם לכללי האתיקה במחקר האיכותני, הקפדתי על שמירת סודיות ועל אנונימיות המשתתפות.

## ניתוח הנתונים

כפי שצוין, המחקר נערך על פי המתודולוגיה האיכותנית במסורת הפנומנולוגית. הראיונות החצי מובנים נותחו בהתאם לעקרונות מתודולוגיה זאת. בתום ביצוע הראיונות עם האימהות, תמללתי את כל הראיונות. ניתוח הראיונות שתומללו נערך באמצעות חלוקה לקטגוריות, שהתבססה על חיבור יחידות מידע דומות שהופיעו בראיונות השונים. בתום תהליך הקטגוריזציה נוצרו תמות בעלות משמעות לנתונים שנאספו. תמלילי הראיונות הועברו לחוקרת נוספת המתמחה במחקר איכותני. בעקבות הניתוח והליך אימות בינינו גובשו ארבע תמות שהופיעו בדברי האימהות.

## ממצאים

הממצאים מוצגים על פי ארבע תמות שגובשו בניתוח הראיונות. להלן מוצגת בהרחבה כל אחת מתמות אלו.

### תמה ראשונה:

“הבה לי בנים ואם אין מתה אנוכי” (בראשית ל, א) –  
ההחלטה להפוך לאם יחידנית מתרומת זרע

בתמה זאת ישנן שתי קטגוריות: הרצון להפוך לאם וההחלטה לפנות לבנק הזרע.

### הרצון להפוך לאם

לדברי רוזנברג (2015), הצורך האובייקטיבי הבסיסי של אישה בהבאת ילדים לעולם מופיע בדברי רחל ליעקב: “הבה לי בנים ואם אין מתה אנוכי” (בראשית ל, א). ההכרה בתחושה הסובייקטיבית של אישה שלחיה אין משמעות ללא לידת ילד משלה והרצון העז לממש את הזכות להביא ילד לעולם הופיעו בדברי האימהות. חני תיארה זאת כך: “תמיד רציתי ילד, כשלמדתי באקדמיה מרצה שאל אותי מה ארצה להיות כשאסיים את לימודיי. עניתי שאני רוצה להיות אימא, תמיד רציתי להיות קודם כול אימא”. לדברי תהילה: “המטרה הכי חשובה בחיים שלי הייתה להיות אימא. ילדים זה הדבר הכי חשוב בחיים עבורי”. אילנה הציגה תחושה של פחד שחווה, פחד להחמיץ את ההזדמנות להפוך לאם ולהיאלץ לוותר על האימהות:

תמיד רציתי להיות אימא, לא הייתי מוכנה לוותר על אימהות. ממש פחדתי לא להביא ילדים. אומרים לי שאני אמיצה שהבאתי לעולם ילדים לבד. אני לא חושבת שאני אמיצה, הבאת הילדים נבעה מפחד, פחד שלא יהיו לי. לחכות לזוגיות אפשר תמיד, אבל לילד אי-אפשר לחכות הרבה. לא ראיתי בעיניים, זה כיוון אותי, לא היו לי מחשבות שיקרה משהו לא טוב, רק חשבתי על להיות אימא.

## החלטה לפנות לבנק הזרע

הפנייה לבנק הזרע לא הייתה העדיפות הראשונה של האימהות. כולן אמרו שניסו בהתחלה לנהל מערכות יחסים עם בני זוג וחשבו שאיתם יביאו ילד, והן פנו לבנק הזרע רק כשהזוגיות לא צלחה. להלן דבריה של אילנה בנושא זה: "היו לי מערכות יחסים. חשבתי שאביא ילד עם בן זוג, אבל לא הסתדר. הבאת ילד מתרומת זרע לא הייתה עדיפות ראשונה, אבל סביב גיל 37 הבנתי שלא אסלח לעצמי אם אגיע לגיל שאפספס את הרכבת".

לדברי קרן וריקי, לפני שפנו לבנק הזרע הן בדקו אפשרות של הורות משותפת. קרן סיפרה: "בגיל 37 בדקתי אפשרות של הורות משותפת, אבל הבנתי שזה בעייתי, כי אני לא באמת מכירה את האדם שיהיה האבא של הילד שלי, והעדפתי לפנות לבנק הזרע". ריקי שיתפה: "ראיתי שלא מגיעה זוגיות. חשבתי על הורות משותפת עם חבר טוב, אבל לא הסתדר. בגיל 39 החלטתי לא לחכות יותר בגלל הגיל, ופניתי לבנק הזרע". מדברי האימהות ניכרים הרצון העז לממש את האימהות וההבנה שהזמן עובר ועליהן לנקוט צעד משמעותי כדי לממש את רצונן. הבנה זאת הובילה אותן בסופו של דבר לפנייה לבנק הזרע.

## תמה שנייה:

### "אני, בעלת הבעיה, צריכה להיות גם בעלת הכתרון" – קשיי התמודדות והתלבטויות בקבלת החלטות

בתמה זאת עלו שלוש קטגוריות: התמודדות עם גילוי המוגבלות, התמודדות עם קשיים במהלך הגידול והתלבטויות בנוגע להבאת ילד נוסף לעולם.

## התמודדות עם גילוי המוגבלות

רוב האימהות סיפרו על כך שלא זיהו בעיה אצל הילד, למרות ה"נורות האדומות" שהבהבו בדרך; זאת אולי בגלל חוסר ידע או בגלל השמחה הגדולה שחוו בהבאת ילד לעולם, שמנעה מהן לראות סימנים של קושי. אלה תיארה כיצד האושר הגדול הפך לעצב גדול בעקבות האבחנה:

הרגשתי על גג העולם, ממש בעננים, הייתי עיוורת מרוב אושר. לא זיהיתי שיש בעיה, למרות שאימא שלי מדי פעם אמרה לי שיש עיכוב באבני הדרך, ואני חשבתי שהיא פשוט לחוצה. כשהגענו ל"התפתחות הילד", ראיתי איך הרופאה מנסה ליצור קשר עין, ואני מתחילה להבין שהוא מבודד. אף אחד לא אמר לי את המילה, אבל התחלתי להבין שאולי הוא אוטיסט. כשקיבלתי את האבחנה שהוא אוטיסט, התרסקתי נפשית.

מאיה תיארה את חוויית ההלם בעקבות האבחנה של בנה: "כשאמרו לי באבחון שהוא אוטיסט, הרגשתי שהדם קפא לי במקום, זה לא יכול להיות, הבן שלי מבין אותי. לא הבנתי שהוא מבין רק אותי ומתייחס רק אליי. הייתי בהלם, ראיתי ילד אוטיסט ואמרתי שהבן שלי אחר. בכיתי שבועיים". ורד הביעה את תחושות האובדן והפחד שחוותה בעקבות גילוי המוגבלות של בתה:

הילדה נולדה בשבוע 25, הייתה מונשמת ארבעה חודשים. כשסיפרו לי שכתוצאה מדימום יש לה שיתוק מוחין ועוד בעיות מורכבות, הייתי בשוק טוטאלי, עברתי אובדן, כי ההיריון הסתיים לפני הזמן, זה אובדן ממש. התעוררתי בבית חולים ואמרו לי שאבוא לראות את הילדה, ולא הייתי מוכנה, פחדתי להתקרב אליה. הייתי יושבת ומתפללת.

תהילה סיפרה על החוויה הקשה בעקבות התהליך הארוך שעברה עם בנה עד האבחון שלו והקושי לשמוע לראשונה את האבחנה:

עברתי תקופה של גיהינום. אף אחד לא ידע לאבחן את הבעיה של הילד שלי, למרות שלא ישן, סירב לאכול, כלום לא היה נורמטיבי. ואז כשהיה בן שבעה חודשים חיפשתי עבורו מעון, והגעתי למנהלת מעון שראתה אותו ומיד אמרה לי שיש לו שיתוק מוחין. זאת הייתה הפעם הראשונה ששמעתי את האבחנה הזאת. נכנסתי לאוטו ובכיתי איזה שלוש שעות, הבנתי מה נפל עליי ולאיזה מסלול אני נכנסת. חזרתי למנהל התפתחות הילד והתעקשתי שיעבור אבחון.

על אף הרגשות הקשים, ניכר מדבריהן של כל האימהות כי התארגנו מהר והחליטו להתחיל לפעול למען ילדיהן בצורה ממוקדת ומהירה. מאיה תיארה זאת כך: "אחרי שבועיים שבכיתי, קמתי ואמרתי הילד שלי לא השתנה, רק נתנו לו 'טייטל' של אוטיסט, קמתי והחלטתי להתחיל לטפל בנושא". גם ורד תיארה דברים דומים: "עם כל המתנה שקיבלתי, הבנתי שאני צריכה לקחת אחריות ולסייע לה, להירתם לטובת הגידול והבריאות שלה, לדעת איך לנווט ולנסות להשיג לה הטוב והראוי לה בהתאם ליכולות שלה". עלמה ציינה כי אף שלא קיבלה את האבחנה, הבינה כי עליה להתחיל לפעול ולדאוג לילדה: "הייתי בהלם, לא האמנתי ולא קיבלתי את האבחנה. הייתי בהכחשה, חשבתי כל הזמן שמה שיש לו יעבור, ואז החלטתי להתחיל לפעול. פניתי לרופאים מומחים גם מחו"ל, דאגתי שיקבל את כל הטיפולים שצריך, לא נחתי לרגע". נראה כי למרות הקשיים הכרוכים בגילוי המוגבלות, האימהות הבינו כי רק הן כאימהות יחידניות צריכות לחפש עבור ילדיהן טיפולים, תמיכות ומענים לקידום, והן החלו לפעול ולטפל מהר מאוד בנושאים אלה.

## התמודדות עם קשיים במהלך הגידול

כל האימהות דיברו על קשיי התמודדות במהלך גידול הילד עם המוגבלות. להלן הקשיים השונים כפי שבאו לידי ביטוי בדברי האימהות:

**קשיים כלכליים כמפנסת יחידה.** אימהות אחדות ציינו כי נאלצו לעזוב עבודה או לצמצם את שעות העבודה כדי לטפל בילד. ורד התייחסה לקושי לעבוד במקום רחוק: "נאלצתי לעזוב את העבודה שלי ולמצוא מקום עבודה קרוב יותר, כי כל הזמן ביליתי בבתי חולים". אלה התייחסה לצורך למצוא עבודה במשרה חלקית כדי להתפנות לסידורים הכרוכים בטיפול הילד: "נאלצתי למצוא עבודה רק לארבע שעות ביום, עבודה המאפשרת לי לעשות את הסידורים עבור הבן שלי". תהילה ציינה כי נאלצה לעבור לתפקיד שלא כרוך במשמרות: "עברתי לתפקיד אחר, כי עבדתי במשמרות, וזה לא היה אפשרי יותר. זה כמובן פגע במשכורת, הקושי הכלכלי לא פשוט".

אימהות אחרות סיפרו כי אף שהן עובדות, חלקן במשרה מלאה, הן מתקשות לעמוד בהוצאות הרבות הכרוכות בגידול הילד. דניאלה סיפרה: "נאלצתי למכור את הבית, הוצאתי את כל החסכונות שלי, ואפילו לקחתי קצת כסף מאימא שלי. מימנתי המון טיפולים ומסגרות חינוכיות פרטיות, הכול עליי".

**קשיים בירוקרטיים מול הרשויות, גורמי רווחה, בריאות וחינוך, חוסר הידע לגבי הזכויות והמאבק לקבלתן.** קשיים נוספים שאותם ציינו האימהות התמקדו בהליכים בירוקרטיים הכרוכים בכל צעד וצעד מול הגורמים הממונים על אבחון, טיפול ומתן מענה לילדיהן. חני ציינה את קשייה מול הגורמים המאבחנים: "מגיל 3 היה ברור שיש בעיה, אבל לא ידעו להגיד בדיוק מה הבעיה. נלחמתי, אבל לא קיבלתי מענה הולם. נאלצתי לתת לה טיפולים פרטיים – טיפול פסיכולוגי, הידרותרפיה, ניתוח התנהגות ועוד. הכול מימנתי, כי לא ידעו לאבחן את הבת שלי". תהילה ציינה את קשייה מול הגורמים המטפלים: "הגידול דורש התגייסות ומלחמות בכל גורם אפשרי – מול משרד החינוך, רשויות. נותנים טיפולים, אבל לא מספיק, וצריך להשלים באופן פרטי. כל דבר זה מלחמה". ורד וציפי סיפרו על מאבקן לקבלת זכויות עבור ילדיהן ממשרד הרווחה, מביטוח לאומי וממערכת החינוך. לדברי ציפי: "יש המון בירוקרטיה, התחננתי לרווחה לקבל מועדוניית כדי שאוכל להמשיך לעבוד, אבל לא קיבלתי. התחננתי לקבל סומכת, הכול במאבקים ולבד". ורד סיפרה:

נלחמתי עם הביטוח הלאומי, כל דבר זה מלחמה. היום אני נאבקת עם כל מערכת החינוך כדי שהשילוב שלה בבית ספר יצליח. המטרה שלי היא לשלב אותה, ואני צועקת ונלחמת כדי להגיע למטרה, עדיין לא הולך. זה המאבק שלי. מחפשת כל הזמן לתת לה מה שהיא צריכה – הוראה מותאמת, רכיבה טיפולית, מטפלים פרה-רפואיים ועוד. הכול אני צריכה להתמודד לבד. לא פשוט, אבל אסור להתייאש.

האימהות הדגישו את ההכרח להכיר את הזכויות המגיעות לילדיהן וללמוד עליהן, כדי לדרוש אותן וכדי שילדיהן יקבלו מענה לצורכיהם. אלה תיארה את הדרך שלה למימוש זכויות בנה: "אני בודקת כל דבר, בודקת מה הזכויות, חוקרת. זה לוקח זמן, אבל רק כך אני נלחמת ומצליחה לקבל את מה שמגיע לילד שלי". מאיה אף דאגה ללמוד בקורס על זכויות בנה: "למדתי בקורס של אלו"ט, כדי להבין מה הזכויות, ואני נלחמת לקבל אותן. אני הופכת עולמות בשבילי".

**קשיים של חוסר זמן ונשיאה בנטל לבד.** כאימהות יחידניות, נטל הטיפול בילד ובצרכיו הייחודיים הנובעים ממוגבלותו, נופל אך ורק על כתפיהן. אימהות ציינו את הטיפול האינטנסיבי הנדרש, שאינו משאיר להן זמן לעצמן. קרן תיארה את הקושי כך: "אני 24/7 צריכה להיות בשבילו. את בעצם מוותרת על החיים שלך – אין אפשרות לאוורור, אין אפשרות למצוא זוגיות, אין פניות לעצמי, הכול טוטאלי". מאיה ציינה: "אני לא כמו אימא גרושה, שיש לה בדרך כלל חופש כמה ימים כשהילד אצל אביו. אני כל הזמן עם הבן שלי, אין לי מנוחה בכלל".

אימהות הדגישו את ריבוי המטלות שאותן הן נדרשות לבצע לבדן. אילנה אמרה: "הקושי הוא אפילו בתפעול היום-יומי. אני עושה הכול – החל משאיבת חלב ועד

זריקת הזבל. אני לא יכולה להיות חולה, לא יכולה להרשות לעצמי. אין הפסקה". גם תהילה תיארה קושי זה: "הכול עליי – טיפול באוטו, קניות בסופר, טיפולים, שיבוט עם הצוות הרב-מקצועי – מרתון מתמשך".

**קשיים בפתרון בעיות ובקבלת החלטות לבד.** הקשיים הכרוכים בצורך לפתור בעיות לבד ולקבל החלטות משמעותיות, בלי יכולת לשתף בן זוג ולהתייעץ עימו, בלטו בדברי האימהות והוצגו כקשיים משמעותיים. אלה שיתפה: "קשה ה'לבד', לשתף בקשיים, אין לי עם מי לדבר, עם מי להתייעץ. אין לי בן אדם בוגר שאני יכולה לדבר איתו בגובה העיניים. קשה, כי רק אני צריכה להתמודד, אין לי עם מי לחלוק". ציפי תיארה את הקושי כך: "אני מרגישה שאני, בעלת הבעיה, צריכה להיות גם בעלת הפתרון, אפילו בדברים קטנים". ריקי תיארה את העומס הרגשי הכבד: "הקושי העיקרי הוא רגשי. קבלת ההחלטות היא לבד, ואני תמיד חושבת אם קיבלתי החלטה נכונה או לא, יש עליי עומס רגשי כבד". אילנה תיארה את הקושי כ"מצב תודעתי" של אימהות יחידניות:

אין אופצייה להישען על אף אחד, אי-אפשר להתפרק. זה מצב תודעתי להיות אם יחידנית, התודעה היא שאין מישהו שם, זה לא כמו אימא גרושה, שיש אבא, גם אם לא בבית כרגע. ההחלטות לגמרי לבד – מגורים, חינוך וכו'. גם עם גילוי המוגבלות התמודדתי לבד, זה היה קשה ומפחיד. האחריות גדולה, אני מחזיקה הכול לבד.

**קשיי התמודדות מול יחס החברה.** אימהות אחדות סיפרו על קשיים שבהם נתקלו בשל יחס החברה, קשיים שנגרמו עקב הדבקת תווית שלילית על אימהות יחידניות ועמדות שליליות כלפיהן. מאיה סיפרה על מקרה שקרה לה במקום העבודה: "בעבודה הקודמת, המנכ"ל ראה אותי חלשה, כי אני בלי בעל. הוא אמר שאני צריכה לנשק לו את הרגליים, כי הוא מעסיק אם יחידנית. אנשים חושבים שאם את לבד, את חלשה ולא מסוגלת לעשות כלום ולא מבינה כלום". ורד סיפרה על הרושם שנוצר כשהיא מגיעה לבד לפגישה, ואין לידה גבר: "ברור שהיחס אליי שונה בגלל שאני יחידנית. חושבים שאני חלשה, שאין לי כוח. אח שלי רצה לבוא לדבר יחד איתי, כי רואים אותי לבד, בלי גבר ליד, וחושבים שאני חלשה, לא מעריכים את הקושי בהתמודדות לבד". דניאלה שיתפה ביחס שלילי שחווה כלפיה בתור אם יחידנית ממסגרת חינוכית דתית: "רציתי שבני ילמד בבית ספר דתי, אבל כשהבינו שאני אם יחידנית לא הסכימו לקבל אותו".

## התלבטויות בנוגע להבאת ילד נוסף לעולם

כמעט כל האימהות ציינו כי רצו ילד נוסף. כמה אימהות סיפרו כי ניסו להביא לעולם ילד נוסף, אך הניסיונות לא צלחו, למשל חני: "כשהילדה הייתה קטנה חשבתי להביא עוד ילד. התחלתי תהליך, אבל לא הלך". קרן ציינה כי ויתרה על הבאת ילד נוסף בגלל הקשיים שעיימם היא מתמודדות: "התכנון המקורי היה להביא שני ילדים. רציתי שתהיה משפחה גדולה יותר, ולא רק הילד ואני. אבל כשנולד החלטתי שאוותר, כי הוא נולד פג, וההתחלה הייתה מאוד קשה".

אימהות אחרות סיפרו כי אכן הביאו לעולם ילד נוסף. אימהות אלה הדגישו שהיה חשוב להן שהילד שלהן יגדל עם אח או אחות, ולא כילד יחיד במשפחה קטנה. תהילה

התייחסה לחשיבות הבאת אח או אחות, בגלל החוסר באב: "זה היה לי ברור שאני לא עוצרת אחרי הילד הראשון, לא מספיק שאין לבן שלי אבא, אז לפחות שיהיה לו אח, שלא יהיה רק איתי בעולם". אילנה התייחסה לחשיבות של גידול ילדה עם אח או אחות, ולא כילד יחיד: "היה לי ברור שאביא עוד ילד, גם אם היה לי קשה. לא רציתי שהבת שלי תישאר לבד איתי, חשוב שיהיה לה אח שיגדל איתה".

## תמה שלישית:

"בזכות הבת שלי אני אדם טוב יותר" –

### כוחות ויתרונות כאם יחידנית

בתמה זאת שתי קטגוריות: כוחות שגיליתי בעצמי ויתרונות במצב המשפחתי.

#### כוחות שגיליתי בעצמי

כל האימהות ציינו כי גידול ילדיהן עם המוגבלות שינה אותן, והן גילו כוחות חדשים בעצמן. חלקן הדגישו שהפכו לנשים חזקות, לוחמות ודעתניות יותר. אילנה ציינה: "בעבר הייתי תמימה. חשבתי שאם אני צריכה משהו שמגיע לי, אבקש ואקבל. אבל למדתי שזה לא כך. על כל דבר צריך להיאבק ולהילחם, ליזום. אף אחד לא יעשה, אם את לא תעשי, אז למדתי להיות חזקה ולהיאבק". גם עלמה למדה כי עליה להילחם לקבלת זכויות עבור בנה: "למדתי על עצמי שאני יודעת להילחם מול כל העולם, להילחם למען הזכויות של הבן שלי. למשל בבית ספר אני נלחמת כדי שיקבל מה שמגיע לו. כל יום מלחמה. אבל חשוב לציין שאני משלמת מחיר כבד בגלל המלחמות, מחיר נפשי". מאיה למדה שהיא יכולה להיות דעתנית: "הפכתי להיות אסרטיבית, אימא לביאה. פעם פחדתי להתמודד, ועכשיו אני נלחמת ועומדת על שלי".

חלק מהאימהות תיארו את השינוי מפן אחר. לטענתן, הפכו לנשים מכילות, אמפתיות, סבלניות וטובות יותר ופחות שיפוטיות: ורד: "אני שונה ממה שהייתי לפני שהבת שלי נולדה, הילדה הוציאה ממני את כל הכוחות, בזכות הבת שלי אני אדם טוב יותר"; תהילה: "זה גרם לי להיות בעבודה אמפתית ומכילה יותר, זמינה לכל מי שזקוק לעזרה, כי אני מבינה את החשיבות היום יותר מאשר בעבר"; מאיה: "אני אומרת שהכי טוב שיצא לי ילד אוטיסט, זה הפך אותי לאדם סבלני יותר, אף פעם לא הייתה לי סבלנות לכולם. נאלצתי להתמודד עם הרבה בעיות לבד, וזה נתן לי כוחות. למדתי להתאפק ולהכיל"; ריקי: "החום והאהבה שנתן לי הבן שלי ממלאים אותי. בזכותו אני יותר מכילה, יותר רואה את האחר, הרבה יותר יודעת מה לעשות כדי להירגע, להבין ולראות את הדברים אחרת, פחות שיפוטית".

#### יתרונות במצב המשפחתי

כל האימהות הדגישו שלצד הקשיים שעימם הן מתמודדות בשל מצבן המשפחתי, ישנם בו גם יתרונות. אחד היתרונות שעלה בדבריהן התייחס להחלטות שהן מקבלות בעצמן, בלי צורך לשמוע דעה אחרת ולהתפשר. עלמה התייחסה להחלטות שקיבלה לבד בתחום הרפואי: "עשיתי דברים בניגוד לרופאים, קיבלתי החלטות קשות שאני שלמה

איתן והוכיחו את עצמן, אבל אם היה לבן שלי אבא, אני לא בטוחה שהוא היה מסכים עם ההחלטות שלי". ורד וקרן ציינו את היתרונות בקבלת החלטות לבד על טיפול בילד עם מוגבלות. קבלת ההחלטות כזו מתוארת מצד אחד כנוחה יותר, ומצד שני כמחייבת ומחזקת, כי אין מישהו אחר שיקבל את ההחלטות במקומן. ורד אמרה: "לדעתי יותר נוח להביא ילד עם צרכים מיוחדים כשאת לבד, כי את מחליטה לבד, את מתמודדת עם ההחלטות לבד. את כל ההתלבטויות וההחלטות עברתי עם עצמי ורק עם עצמי"; לדברי קרן: "יש לי חברות בזוגיות, ואני רואה שהן מתפרקות אחרי האבחון. יש להן פרווילגיה להתפרק, כי יש להן על מי להישען. אני חייבת לשנס מותניים ולהתמודד. זה שאני לבד זה נותן לי כוחות, אסור לי ליפול, אני חייבת להיות חזקה ולקבל החלטות".

יתרון נוסף שעלה בדברי האימהות הוא שאין ויכוחים ואין מתח עם בני זוג; לדברי ריקי: "אני לא צריכה להתווכח עם מישהו ולהיות במתח, לא רוצה שהילד יראה שיש ויכוחים בגללו, שמישהו יגיד א' ואני ב'. יותר קל לי לגדל אותו לבד. אחרי יום שאני מותשת, לא צריכה להקדיש זמן לבן זוג"; חני אמרה: "דווקא האימהות מבחירה הופכת את זה לקל יותר, לא נקלעתי לסיטואציה, זה היה מבחירה, ואין לי עם מי לריב ואת מי להאשים".

## תמה רביעית:

### "להרים פרויקט כזה ולהרגיש שאת מצליחה זה רק עם מסגרת תמיכה" – מקורות תמיכה

בתמה זאת שתי קטגוריות: מקורות תמיכה כיום ומקורות תמיכה בעתיד.

#### מקורות תמיכה כיום

בדברי האימהות ניכרת החשיבות בקבלת תמיכה ממקורות שונים. לחלקן ישנם מקורות משמעותיים, בעיקר משפחה – הורים או אחים. אחרות מקבלות תמיכה מגורמים מקצועיים, כמו פסיכולוג, ויש המקבלות תמיכה מחברים וקבוצות תמיכה. חני סיפרה: "יש לי שתי אחיות שעוזרות. אני בטיפול אצל פסיכולוגית שעוזרת לי המון. קיבלתי הנחיות מאנשי מקצוע שעזרו לי בהתמודדות"; קרן אמרה: "עברתי לגור בבניין שבו ההורים שלי גרים כדי שיוכלו לעזור לי. הם עוזרים מאוד טכנית – לוקחים מהגן עד שאני מגיעה מהעבודה. אני הולכת גם לפסיכולוגית באופן פרטי. לצערי אין תמיכה לאימהות יחידניות, האבחון מטלטל, והמערכת צריכה לתמוך בעיקר נפשית". לדברי תהילה:

אני בקבוצות ווטסאפ של הורים, ובעבר הייתי בקבוצת תמיכה. אני מקבלת טיפול פסיכולוגי, הרגשתי שאני חייבת לדבר ולהתייעץ עם מישהו. לדעתי אי-אפשר לעשות את זה לבד, צריך תמיכה, איזה סוג של עזרה, אפילו בתשלום או חברה טובה. להרים פרויקט כזה ולהרגיש שאת מצליחה זה רק עם מסגרת תמיכה. חבל שאין מסגרות מובנות של עזרה לאימהות כמוני. זה מרתון לכל החיים, חייבים עזרה, אחרת נגמרים הכוחות בדרך.



מקורות התמיכה של אימהות מסוימות מועטים או אינם קיימים. לעיתים ההורים מבוגרים ואינם יכולים לסייע, והאימהות צריכות בנוסף לטיפול בילדיהן, לטפל גם בהוריהן המבוגרים. אלה סיפרה על הקושי באי-קבלת תמיכה: "אחותי עזרה לי בעבר, אבל היא עברה דירה וזה שבר אותי, כי היא הייתה עזר כנגדי, ההורים שלי חולים, ולרוב אני צריכה לטפל בהם. בעצם, אני לבד"; ריקי סיפרה: "אין לי עזרה בכלל, אימא שלי מבוגרת ולא חיה בארץ, זה לא פשוט"; אילנה שיתפה: "אבא שלי נפטר והקשר עם אימא שלי מורכב, כך שאני מתמודדת לבד, אין תמיכה משפחתית"; לדברי עלמה: "אני חושבת שאימהות כמוני חייבות לקבל תמיכה רגשית. אני לא מקבלת, כי עבדתי כל השנים ואמרו לי שלא מגיע לי טיפול רגשי, וקשה לממן לבד, כך שאין לי תמיכה".

### מקורות תמיכה בעתיד

חלק מהאימהות התייחסו למקורות תמיכה בעתיד, ביום שבו הן לא יוכלו להמשיך לטפל בילדיהן. ציפי ותהילה התייחסו למחשבות שלהן סביב נושאים כספיים ורכוש. ציפי אמרה: "אני חושבת כל הזמן על מה יהיה, ברור לי שהרכוש יתחלק לא שווה בין האחים, כי הקטן זקוק יותר. מקווה שהבן הגדול יטפל בו"; תהילה סיפרה: "אני עסוקה בנושא העתיד הרבה, מה יהיה אחריי, יש לי שיחות עם הורים אחרים על הנושא, החלטות כספיות. דיברתי עם הבן הגדול שלי שהוא יקבל את הבית, אבל יצטרך לדאוג לאח הצעיר שלו. הוא מבין ויודע".

אימהות אחרות התייחסו למחשבות שלהן סביב מינוי אפוטרופוס שידאג לילדיהן כשהן לא יהיו; ריקי שיתפה: "חושבת הרבה מה יהיה לו אחריי. מעסיק אותי מאוד הנושא. המשפחה לא באה בחשבון, הם בחו"ל ולא מסוגלים לטפל בנני שלי. ביקשתי מחברה שתהייה אפוטרופוס במקרה שיקרה לי משהו, אבל עדיין זה לא התקדם"; עלמה סיפרה: "עשיתי צוואה כבר, ורשמתי את אחותי שתדאג לנני שלי עד שהבת שלי תגדל, והיא תוכל לדאוג לאח שלה. הכול מסודר".

בנוסף, עלו נושאים הקשורים ליכולת הילדים להסתדר בעצמם בעתיד, נושאים המטרידים הורים רבים לילדים עם מוגבלות. ורד ועלמה ציינו את הצורך שלהן להכין את ילדיהן לחיים עצמאיים; לדברי ורד: "אני מאמינה בבת שלי, בטוחה שתצליח בעתיד להשתלב בחברה ותהייה עצמאית"; עלמה הוסיפה: "אני מכינה אותו לחיים הכי טוב שאני יכולה. גם אם לא אהיה פה, אני יודעת שעשיתי את המקסימום שאני יכולה ובטוחה שיתפקד טוב בחברה באופן עצמאי". מאיה אף תכננה שבנה יתגייס, כדי שירכוש כלים להשתלבות מיטבית בחברה: "מאוד חשוב לי שיתגייס. אני כבר בקבוצה של הצבא לנערים עם מוגבלות. הוא מעולה במחשבים, לומד קורסים בנושא ורוצה שילך לצבא וישתלב בתחום. אני חושבת תמיד קדימה, להכין אותו כך שיוכל להסתדר בעתיד".

## דין

המחקר הנוכחי בחן את תפיסת החוויה ההורית של אימהות יחידניות מבחירה לילדים עם מוגבלות שנולדו מתרומת זרע. נערך מחקר איכותני, שניסה לעמוד על התחושות, הרגשות ודרכי ההתמודדות של אימהות אלה באתגרים העיקריים בחייהן. מאפייני האימהות שהשתתפו במחקר הנוכחי תאמו מחקרים קודמים שבחנו מאפייני נשים שפנו לתרומת זרע (Dean-Tozer, 2023; Volgsten & Schmidt, 2021). האימהות פנו לבנק הזרע בשנות ה-30 המאוחרות ותחילת שנות ה-40 לחייהן, וכולן היו משכילות וקרייריסטיות. דברי האימהות שהשתתפו במחקר חולקו לארבע תמות.

התמה הראשונה מתייחסת להחלטה להפוך לאם יחידנית מתרומת זרע. בדומה לדברי רחל ליעקב, האימהות במחקר הנוכחי הדגישו את הצורך העז שלהן לממש את האימהות ולהביא לעולם ילדים. האימהות הייתה מטרה מרכזית בעיניהן, חלום שחיכו למימושו זמן רב. כולן ציינו כי שנים רבות ציפו להפוך לאימהות וניהלו מערכות יחסים שלא צלחו, עד שהגיעו לגיל מתקדם שבו הרגישו ש"השעון מתקתק", ואחרי התלבטויות בחרו לפנות לבנק הזרע. דברי האימהות תואמים ממצאי מחקרים קודמים שעסקו בנשים שפנו לבנק הזרע (Dean-Tozer, 2023; Volgsten & Schmidt, 2021), בנשים שקיבלו תרומת זרע והיו במהלך היריון (Werner et al., 2021) ובאימהות יחידניות שילדו את ילדיהן מבנק הזרע (רוזנברג, 2015; Zalberg-Block et al., 2023). גם במחקרים אלה הנשים תיארו את הרצון להרות כתחושה פיזית ונפשית שאי-אפשר להילחם נגדה. מבחינתן, הפנייה לבנק הזרע לא הייתה בעדיפות ראשונה, אבל כשהרגישו את ה"שעון הביולוגי", החליטו לפנות אליו.

לדברי רוזנברג (2015), התגבשות ההחלטה להפוך לאם באמצעות תרומת זרע כרוכה בתהליך מורכב של התמודדות עם עצם ההחלטה על מימוש האימהות ללא זוגיות. קבלת החלטה זאת משקפת את התפיסה בישראל שהזכות למימוש הורות היא זכות יסוד של האדם. מדינת ישראל מחזקת ומאפשרת בפועל את החלטתן של רווקות שמחליטות לממש את האימהות שלהן באמצעות קבלת תרומת זרע. מדברי האימהות במחקר הנוכחי ניתן להבין כי הן ידעו שזו אפשרות שקיימת עבורן במקרה שלא יצליחו להביא לעולם ילד עם בן זוג, ושמחו על דרך זו לממש את אימהותן. בדומה למחקרים קודמים, האימהות היחידניות במחקר הנוכחי עשו הפרדה בין זוגיות ונישואין לבין מימוש האימהות. הפנייה שלהן לבנק הזרע נבעה מכורח המציאות, ולא משלילת זוגיות ונישואין (רוזנברג, 2015; Dor, 2021b). כולן ציינו כי לזוגיות אפשר לחכות, אבל אי-אפשר לדחות את גיל הכניסה להיריון, לכן הבחירה היא באי-ויתור על אימהות והורות.

התמה השנייה מתייחסת לקשיי התמודדות והתלבטויות בקבלת החלטות של האימהות. האימהות ציינו מגוון רחב של קשיים שעימם הן מתמודדות. אחד הקשיים שעלה בדבריהן הוא גילוי המוגבלות של ילדיהן. רובן ציינו כי כשנולדו ילדיהן הן חוו אושר גדול, שלעיתים מנע מהן לראות את סימני המוגבלות. כשהאבחנה ניתנה הן חוו סערת רגשות של עצב, הלם, כאב, רגשות המוזכרים במחקרים כרגשות שחווים

לעיתים קרובות הורים בזמן גילוי מוגבלות של ילדם (Heiman, 2021). עם זאת, ברגע שהאבחנה ניתנה, כל האימהות במחקרי ציינו כי התגייסו והחלו לפעול למתן מענה מידי וממוקד לצורכי הילדים. לדברי מישורי (2014), הביטוי הרגשי מסייע להורה להתמודד עם גילוי המוגבלות של ילדו ומוביל בהדרגה לניסיון לדעת, להבין ולפנות לתהליכים של חשיבה ועשייה. האימהות היחידניות במחקר הנוכחי ציינו כי הן שקיבלו את ההחלטה להביא ילדים לעולם לבד, ואין להן על מי להישען. לפיכך, למרות הכאב הגדול על גילוי המוגבלות, הן הבינו מהר כי עליהן ורק עליהן מוטלת האחריות לפעול למען ילדיהן ולעבור ממצב של כאב וחוסר אונים למצב של שליטה במצב והתגייסות למענם.

האימהות הציגו גם קשיים שעיימו עליהן להתמודד במהלך גידול ילדיהן. אחד הקשיים שעלה הוא הקושי הכלכלי. בספרות המחקרית ניתן למצוא עדויות לקושי הכלכלי של אימהות חד-הוריות (Gurmessa & Lee, 2019; Levine, 2009; Negash, 2019; Pavan, 2022). העומס הכלכלי מתואר במחקרים כגורם לחץ בקרב האימהות וכמשפיע על רווחתן הנפשית. יש לציין שבמחקר הנוכחי האימהות הן אימהות יחידניות מבחירה, ולא אימהות שהחלו את ההורות בשניים, כולן בעלות השכלה, ולרובן מקום עבודה המאפשר להן להתפרנס בכבוד. האימהות אכן התייחסו לקושי הכלכלי, בעיקר בעקבות צמצום שעות העבודה, שינוי תפקיד בעבודה או שינוי מקום עבודה וכן בעקבות צורך במימון טיפולים, כגון: טיפול רגשי, טיפולים פרה-רפואיים ושעות נוספות לסייעת. עם זאת, רוב האימהות במחקרי לא הדגישו שמבחינתן זה הקושי העיקרי שעיימו הן מתמודדות. אימהות רבות ציינו כי הן עושות כל מאמץ לברר מה הזכויות של ילדיהן ונאבקות על מנת לקבל את מה שמגיע להם. מאבק זה עלה שוב ושוב בדבריהן. הן ציינו כי כדי להשיג את הזכויות הן נאלצות להתמודד עם בירוקרטיה מול רשויות ומול גורמים בתחומי הבריאות, הרווחה והחינוך. בספרות המחקרית מוזכרים קשיי הבירוקרטיה שבהם נתקלים הורים לילדים עם מוגבלות. הם צריכים להיחשף לאנשי מקצוע בתחומים שונים – גורמי חינוך וגורמי טיפול, כגון רפואה ורווחה, להכיר זכויות, לתאם בין הגורמים, להניע וללוות תהליכים ולגייס משאבים מתאימים לילדים. לעיתים קרובות ההורים אינם מקבלים מידע על המוגבלות, דרכי טיפול בה, זכויות ועוד. חוסר ידע על האפשרויות לקבלת מענים עבור הילדים ומחסום בשיתוף הפעולה עם הגורמים השונים מלווים בהתמודדות קשות, המדומות ל"מלחמה" מול המערכת (גרינבנק ומנין, 2023; McNeilly et al., 2017). חשוב לציין שבמקרה של אימהות יחידניות, הן נאלצות להילחם לבד בכל הגורמים. מצב זה מקשה עוד יותר על יכולתן להתמודד ולנהל את המאבק לקבלת הזכויות עבור ילדיהן.

קושי נוסף שעלה בדברי האימהות מתייחס לחוסר זמן ולנשיאה בנטל לבד. בהיותן חסרות בני זוג, מוטל על אימהות יחידניות עומס רב. הן נאלצות לתכנן היטב את פעילותיהן ומוותרות מראש על פעילויות לא חיוניות, כגון תחביבים ומפגש עם חברים (Dor, 2021b). כשמדובר בגידול ילד עם מוגבלות, העומס רב עוד יותר. הורים, ובמיוחד אימהות לילדים עם מוגבלות, נדרשים להקדיש את מרב הפניות שלהם לילדיהם.

הטיפול אינטנסיבי ולעיתים במהלך כל שעות היממה, וכתוצאה מכך לא נותר להם זמן לטפל בעצמם, לבלות בחברה ולעסוק בפעילויות פנאי (Cantero-Garlito et al., 2020; Luijkx et al., 2017). נראה כי השילוב של אם יחידנית ואם לילד עם מוגבלות מעצים את העומס, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בדברי האימהות במחקר הנוכחי. האימהות ציינו כי הן צריכות להיות זמינות 24/7 בשביל ילדיהן, וההתמסרות היא טוטאלית; אסור להן להיות חולות, ובוודאי שלא נותר להן זמן לאוורור ולפעילות פנאי. קושי זה מתקשר לקושי נוסף שהוצג על ידיהן כקושי ניכר – ההתמודדות לבד עם בעיות וקבלת החלטות משמעותיות בעצמן, ללא בני זוג להתייעץ עימם. הן הדגישו את כובד האחריות המוטל על כתפיהן. תהליך קבלת החלטות הוריות הוא תמיד תהליך קשה, אבל במקרה של גידול ילדים עם מוגבלות, הוא קשה עוד יותר, שכן ההורים נדרשים לקבל החלטות רבות ולעיתים גורליות. קבלת ההחלטות של הורים בנוגע לילד עם מוגבלות מופיעה בספרות המחקרית כתפקיד חשוב, המערב תחושות לחץ, עומס וחרדה (Bogetz et al., 2021). האימהות במחקר הנוכחי תיארו קושי זה כעומס רגשי כבד שמלווה אותן בכל צומת שבו הן נדרשות להחליט מה טוב עבור ילדיהן, בתחום החינוך (לדוגמה בחירת מסגרת חינוכית מתאימה), בתחום הבריאות (לדוגמה בחירת טיפול רפואי או מטפל), בתחום הרווחה (כגון פנייה לקבלת קצבה או סיוע של תומכת) ועוד. אחת האימהות אמרה כי להיות אם יחידנית זה מצב תודעתי – התודעה שאין שם מישהו להתייעץ איתו, שהיא לבד. ממצאים דומים נמצאו במחקרה של רוזנברג (2015), שבו אימהות יחידניות מתרומת זרע ציינו כי הנשיאה באחריות הבלעדית לסיפוק צורכי ילדיהן וקבלת החלטות הוריות לבד הן גורם הקושי המרכזי עבורן. במחקרן של הלל-לביאן ושמואלוביץ' (2021), שבו השתתפו אימהות חד-הוריות, וביניהן שלוש אימהות יחידניות מתרומת זרע המגדלות ילדים עם אוטיזם, ניתן למצוא בציטוטי האימהות היחידניות מתרומת זרע את הקושי בקבלת אחריות בלעדית בכל ההחלטות הנוגעות לחיי ילדיהן.

קושי נוסף, שאותו הזכירו אומנם רק מעט אימהות, אבל חשוב להתייחס אליו, הוא הקושי בהתמודדות מול יחס החברה. שתי אימהות התייחסו לכך שיש הרואים אותן כחלשות, כי אין להן גבר לצידן. אם נוספת התייחסה לאי-קבלת בנה למסגרת חינוכית דתית בגלל היותה אם יחידנית. נראה כי למרות הגידול בתופעת האימהות היחידנית מתרומת זרע, עדיין קיימים קשיים בקבלה החברתית, קשיים הקשורים לנקודת המבט התרבותית שבה חיה האישה. ממצאי מחקר עדכני שנערך בישראל ובדק אימהות יחידניות שילדיהן נולדו מתרומת זרע, שפכו אור על המציאות המורכבת של אימהות אלה בחברה הישראלית. חוויותיהן של האימהות חשפו דואליות של החברה הישראלית, המאופיינת מחד גיסא בערכים מערביים מודרניים של אינדיווידואליזם וקידום נשים, ומאידך גיסא בערכי משפחה דתיים מסורתיים, המדגישים את המבנה המשפחתי המסורתי (Zalberg-Block et al., 2023). ייתכן שבמקרה של אם יחידנית, שנוסף על היותה יחידנית, יש לה גם ילד עם מוגבלות, ההיעדרויות הרבות מהעבודה עקב טיפול בילדה ועקב ריבוי המפגשים עם גורמים שונים מתחומי הטיפול והחינוך, עלולות להגביר את החשיפה שלה לעמדות שליליות מהחברה.

נושא נוסף שעלה בדברי האימהות במחקרי היה ההתלבטות בעניין הבאת ילדים נוספים לעולם. גם בנושא זה האימהות קיבלו החלטה בעצמן. שש אימהות אכן הביאו ילדים נוספים מתרומת זרע, לאחת מהן נולדו בלידה זו תאומים. ההתלבטות אם להביא ילדים נוספים בקרב אימהות שילדו מתרומת זרע היא התלבטות המופיעה בספרות (Dean-Tozer, 2023; Zalcberg-Block et al., 2023). נראה כי הרצון להביא ילדים נוספים לרוב קיים, אך ההחלטה אינה תמיד פשוטה, בשל תהליך טיפולי הפוריות והגיל המתקדם של האימהות. במקרה של אימהות יחידניות שילדיהן הראשונים עם מוגבלות, ההחלטה להביא לעולם ילדים נוספים מורכבת אף יותר. במחקר הנוכחי, כל הילדים עם מוגבלות הם ילדים שניים או יחידים, מלבד ילד אחד, שאימו כבר החלה את ההיריון השני כשבנה הראשון טרם אובחן. במחקר שבדק את הרצון של הורים לילדים עם מוגבלות להביא ילדים נוספים לעולם, נמצא כי 65.2% מההורים שהשתתפו במחקר התנגדו לכך. הסיבה להתנגדות הייתה שעליהם להקדיש זמן רב לילדים עם המוגבלות ולא יוכלו להתפנות לילדים נוספים (Tarsuslu et al., 2015). אין ספק שהקושי מתעצם כשיש הורה אחד ויחיד שנדרש לטפל בילד עם המוגבלות.

התמה השלישית מתייחסת לכוחות וליתרונות כאם יחידנית. כל האימהות ציינו כי לצד הקשיים, גידול ילדיהן עם המוגבלות הפך אותן לנשים חזקות, הנלחמות עבור הילדים. לדבריהן, הילדים העניקו להן אושר, אהבה, תחושת משמעות וסיפוק, וכיום הן פחות שיפוטיות ויותר מכילות. ממצאים אלה תואמים ספרות מחקרית המעידה על רגשות חיוביים של אושר, גאווה, סיפוק וחזוק עצמי בקרב הורים לילדים עם מוגבלות. במחקרים נמצא כי הורים כאלה עשויים לפתח אמפתיה, סובלנות, ראייה אופטימית וחוסר שיפוטיות ולהפוך לאנשים "טובים יותר" (גרינבק ומנזין, 2022; Beighton & Wills, 2019). בנוסף, ייתכן שהאימהות במחקר הנוכחי, נשים בוגרות ומשכילות, אשר הביאו את ילדיהן מבחירה, לאחר תכנון ומחשבה רבה, מצליחות למרות קשיי ההתמודדות לגדל לבד ילדים עם מוגבלות, לראות את הטוב שבילדים שכה ציפו להם, והם ממלאים אותן בתחושות חיוביות ובחזקות פנימיות. במחקרים שבדקו אימהות חד-הוריות נמצא כי חזקות פנימיות ורמת השכלה גבוהה מקדמות אצל אימהות אלה רווחה נפשית, מורידות את רמת האשמה ההורית ומנבאות הסתגלות חיובית של ילדיהן (Kim et al., 2023; Taylor & Conger, 2017).

האימהות במחקר הנוכחי הדגישו גם את היתרונות כאימהות יחידניות הן חופשיות להחליט באופן בלעדי ואינן תלויות באנשים אחרים, שמונעים מהן לפעול על פי רצונן ושיקול דעתן. בנוסף, הן התייחסו לאווירה הרגועה בבית, ללא מחלוקות ומתחים עם בני זוג. דברי האימהות עולים בקנה אחד עם דבריהן של אימהות יחידניות מבחירה במחקרה של דור (Dor, 2021a), שבו תיארו המשתתפות את תחושת הרוגע כשהן מתמקדות לחלוטין בילדים ומקבלות החלטות עבורם, ואינן צריכות לחלק את תשומת הלב בין הילדים לבין בני זוג ולהתחשב בדעותיהם. במקרה של גידול ילדים עם מוגבלות, סימן טוב (2017) ציינה כי הורים לילדים אלו, במיוחד הורים לילדים על הרצף האוטיסטי, חווים קונפליקטים רבים ביניהם ותנודות רגשיות. כל אלה משפיעים על רמת שביעות הרצון מחיי הנישואין ועל הקשר והתקשורת בין בני הזוג ומובילים

לעיתים קרובות לגירושין. במחקר שנעשה בקרב כ-30,000 משפחות לילדים עם מוגבלות וללא מוגבלות נמצא כי שיעור הגירושין בקרב הורים לילדים עם מוגבלות היה גבוה יותר מזה של הורים לילדים עם התפתחות תקינה (חג'אזי, 2018). ממצאים אלה ניתן להבין את דברי האימהות היחידניות במחקרי המציינות את היתרון בגידול ילדים עם מוגבלות לבדן.

התמה הרביעית והאחרונה מתייחסת למקורות התמיכה. מקורות התמיכה כוללים שלושה סוגים: תמיכה אינסטרומנטלית, אשר כרוכה במתן סיוע חומרי, תמיכה אינפורמטיבית, אשר מתייחסת למתן מידע רלוונטי שנועד לעזור לאדם להתמודד עם קשיים, ותמיכה רגשית, אשר כרוכה באמפתיה, הקשבה ומתן הזדמנות לשיתוף ברגשות (Xiao-bin et al., 2022). האימהות במחקר הנוכחי התייחסו לשלושת סוגי התמיכה. חלקן ציינו את התמיכה האינסטרומנטלית – הסיוע מהוריהן או אחיהן בשמירה על הילד ובטיפול, חלקן את התמיכה האינפורמטיבית באמצעות מתן מידע על המוגבלות, טיפולים נדרשים וזכויות, בעיקר מגורמי מקצוע בתחומי הרפואה והחינוך, מפורומים של הורים ומעמותות שונות, כמו אל"ט, וחלק מהן ציינו את התמיכה הרגשית מההורים וכן מגורמי טיפול, בעיקר פסיכולוגים, או מחברים וקבוצות תמיכה. חלק מהאימהות ציינו כי אינן מקבלות תמיכה אף שהן זקוקות לה מאוד. בספרות המחקרית ניתן למצוא עדויות לכך שמקורות תמיכה מסייעים מאוד בקידום הרווחה הנפשית והצמיחה האישית של אימהות המגדלות ילדים עם מוגבלות (Taylor & Sarwar et al., 2019; Xiao-bin et al., 2022), של אימהות חד-הוריות (Conger, 2017; Williams, 2016) (הלל-לביאן ושמואלוביץ', 2021; Negash, 2019; Gurmessa & Pavan, 2022) ושל אימהות יחידניות מבחירה מתרומת זרע (Chasson & Taubman-Ben Ari, 2021; Dean-Tozer, 2023; Zalberg-Block et al., 2023). לא ניתן למצוא מחקר שבדק, בדומה למחקר הנוכחי, אימהות יחידניות מבחירה שהביאו לעולם באמצעות תרומת זרע ילדים עם מוגבלות, אך מהמחקרים שבדקו אוכלוסיות דומות ומדברי המשתתפות במחקר, עולה הצורך המשמעותי בתמיכה לאימהות אלה. האימהות במחקר זה התייחסו גם למקורות תמיכה בעתיד, כשהן לא יוכלו להמשיך לטפל בילדיהן. נושא זה מטריד הורים רבים לילדים עם מוגבלות, והוא הוזכר על ידי אימהות חד-הוריות לילדים עם אוטיזם במחקרן של הלל-לביאן ושמואלוביץ' (2021), שבו האימהות הביעו פחד וחשש מהעתיד. יש לציין שבמחקר הנוכחי, רוב האימהות גילו פרואקטיביות ועסקו בנושא, וחלקן אף הכינו צוואה ודאגו מראש למינוי אפוטרופוס עבור ילדיהן לזמן שהן לא יהיו ולא יוכלו להמשיך בטיפול.

לסיכום, המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשוני הבוחן את החוויה ההורית של אימהות יחידניות מבחירה שהביאו ילדים עם מוגבלות מתרומת זרע. ייחודיותו של המחקר היא בתוספת תאורטית ומחקרית על אוכלוסייה ספציפית, שאף על פי שהיא הולכת וגדלה בעולם, וכך גם בישראל, אין עליה מחקר. ממצאיו מאפשרים חשיפה להורות הייחודית. כל האימהות במחקר הן אימהות שמתמודדות בשתי חזיתות: חזית האימהות היחידנית וחזית האימהות המיוחדת. החזית הראשונה היא חזית שבה

בחרו, אחרי בחינת אפשרויות אחרות והגעה לגיל שבו קיבלו החלטה מודעת לממש את האימהות שלהן באמצעות תרומת זרע. דברי האימהות מעלים קשיים שעיימם מתמודדות אימהות יחידניות בחיי יום-יום, כמו קשיים כלכליים, קשיים חברתיים, קשיים של פניות וכן הטוטאליות בטיפול בילדים וכובד האחריות בקבלת החלטות עבורם. החזית השנייה – האימהות המיוחדת, הכרוכה בגידול ילד עם מוגבלות, היא חזית שבה לא בחרו. הן נקלעו אליה בעל כורחן ונאלצות להתמודד איתה. התמודדות זאת שנכפתה עליהן כואבת. היא מרחיבה ומעצימה את הקשיים שעיימם מתמודדות אימהות יחידניות, והן נאלצות לגייס כוחות רבים. ההוצאות הכספיות גדולות יותר, בגלל הצורך באבחונים, טיפולים ולעיתים ציוד רפואי; הן צריכות להתמודד עם בירוקרטיה מול רשויות וגופים שונים ולהיאבק עבור הזכויות המגיעות לילדים וכן לקבל החלטות משמעותיות וגורליות עבורם בצמתים שונים לאורך חייהם. חשוב לציין שעל אף הקשיים בשתי החזיתות, כל האימהות הדגישו את האושר שהן חוות בגידול הילדים שלהן. הן הפכו לנשים חזקות, בטוחות בעצמן, דעתניות וגם אמפתיות ומכילות כלפי סביבתן.

דברי האימהות פותחים צוהר לעולמן הפנימי. הדבר מאפשר פיתוח מודעות והבנה בנוגע למאפייניה של ההורות הייחודית שלהן, קשייה וחוזקותיה, ואלו בתורן מסייעות להמליץ לאנשי המקצוע המלצות יישומיות לסיוע להן ותמיכה בהן ומשמשות כלי עבודה יעיל לצוותים רב-מקצועיים הנמצאים בקשר עימן. פיתוח מודעות לחוויות ולהתמודדויות יסייעו לצוותים אלה לעבוד בצורה מותאמת ושיתופית יותר עם האימהות, ובכך לחזק אותן ואת ילדיהן במסגרות טיפוליות וחינוכיות ולהוביל אותם לתחושת צמיחה. התבוננות בעולמן הפנימי של האימהות עשויה גם לסייע בניפוץ עמדות שליליות והסרת חסמים בחברה, מכשולים שעלו מדברי חלק מהמשתתפות במחקר.

משפחות שבראשן אימהות יחידניות שהביאו את ילדיהן מתרומת זרע נפוצות מאוד בימינו. דפוס משפחה זה הולך ותופס את מקומו לצד הדגם המשפחתי המסורתי, בעיקר בחברות מערביות, וכך גם בישראל. תפקודן של אימהות אלה נמצא זהה לתפקודן של אימהות נשואות וטוב יותר מתפקודן של אימהות חד-הוריות (Golombok et al., 2021). לפיכך, חשוב לקבל משפחות אלה כחלק מהנורמה ולספק מענים חומריים, ובעיקר מענים רגשיים, בהתאם לצורכיהן (Bravo-Moreno, 2021). כשמדובר במשפחה שבה האם היחידנית מתמודדת לבד עם גידול ילד או ילדים עם מוגבלות, הצורך בתמיכה רב יותר, וחיוני לשמירה על רווחתם הנפשית של כל בני המשפחה. חשוב שלאימהות אלה, החוות עומס רגשי כבד, תהיה מסגרת תומכת מובנית וקבועה, שתלווה אותן בזמן המטלטל של האבחנה וגילוי המוגבלות ובמהלך שנות גידול הילדים, הכרוכות בהתמודדויות מורכבות.

## מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי ניתן לציין כמה מגבלות ולהציע כיווני מחקר נוספים:

- א. במחקר זה לא נערכה הבחנה בתשובותיהן של האימהות בהתאם לסוגי המוגבלות וחומריתה. ייתכן שסוג המוגבלות וחומריתה משפיעים על התמודדות האימהות. במחקר המשך מומלץ לבדוק נתונים אלה.
- ב. המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני, שכלל ראיונות עם 11 אימהות ונשען על נקודת מבטן הסובייקטיבית. מומלץ לדגום בעתיד קבוצה גדולה יותר של אימהות, באמצעות שימוש בכלי מחקר כמותי.
- ג. מחקר זה הוא מחקר ראשוני שעוסק באימהות יחידניות מתרומת זרע המגדלות ילדים עם מוגבלות. עקב גידול משפחות מסוג זה, חשוב מאוד להרחיב את המחקר בתחום ולהשמיע את קולות האימהות הללו.

## מקורות

- אורן, ד' (2018). **הורות יחידנית – לגדל ילד לבד**. רסלינג.
- גרינבנק, א' ומנזין, ד' (2022). מרוץ מרתון, מסע לא ידוע, רכבת הרים או מתנה מעצימה? מטפורות ככלי לביטוי החוויה ההורית לילדים עם מוגבלות. **חוקרים @ החינוך המיוחד**, 3, 41–65.
- גרינבנק, א' ומנזין, ד' (2023). תחושת מסוגלות אימהית ומידת שביעות הרצון מהחיים בקרב אימהות לילדים על הרצף האוטטיסטי ואימהות לילדים עם התפתחות טיפוסית. **מחקרי גבעה, י**, 177–190.
- הלל-לביאן, ר' ושמאולוביץ, ת' (2021). "מהמקום הכי נמוך – לצמוח" – התמודדות של אימהות חד-הוריות לילדים עם אוטיזם. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), **ללכת בין הטיפות: אסופת מאמרים של השותפות בין הורים למורים** (עמ' 241–270). מכון מופ"ת.
- חג'אזי, א' (2018). **איכות חיים של הורים המטפלים בילדיהם עם מוגבלות שכלית התפתחותית בבתי אב יהודיים וערביים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה. [https://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article\\_1856\\_1551011628.pdf](https://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article_1856_1551011628.pdf)
- מישורי, ע' (2014). **מסע החיים עם אוטיזם – סיפור חייהם של הורים**. מכון מופ"ת.
- סימן טוב, א' (2017). רווחה נפשית ואיכות חיי נישואין בקרב אבות ואימהות לילדים עם אוטיזם. **הייעוץ החינוכי, כ**, 242–279.
- רוזנברג, א"ב (2015). **שם האב: אברהם אבינו: אימהות רווקות מתרומת זרע**. שיר ושם.
- שמיר-בלדרמן, א' ושמיר, מ' (2022). גורמים המסבירים חרדה מצבית בקרב אימהות יחידניות בישראל בתקופת משבר הקורונה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 31(1), 39–70.
- Beighton, C., & Wills, J. (2019). How parents describe the positive aspects of parenting their child who has intellectual disabilities: A systematic review and narrative synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5), 1255–1279. <https://doi.org/10.1111/jar.12617>
- Bogetz, J. F., Trowbridge, A., Lewis, H., Shipman, K. J., Jonas, D., Hauer, J. & Rosenberg, A. R. (2021). Parents are the experts: A qualitative study of the experiences of parents of children with severe neurological impairment during decision-making. *Journal*



- of *Pain and Symptom Management*, 62(6), 1117–1125. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2021.06.011>
- Bravo-Moreno, A. (2021). The intersection of reproductive, work-life balance and early-education and care policies: “Solo” mothers by choice in the UK and Spain. *Social Sciences*, 10(12), 458. <https://doi.org/10.3390/socsci10120458>
- Cantero-Garrito, P. A., Moruno-Mirallas, P., & Flores-Martos, J. A. (2020). Mothers who take care of children with disabilities in rural areas of a Spanish region. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2920. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082920>
- Chasson, M., & Taubman- Ben Ari, O. (2021). Personal growth of single mothers by choice in the transition to motherhood: A comparative study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 39(3), 301–312. <https://doi.org/10.1080/02646838.2020.1718627>
- Dean-Tozer, M. (2023). Beyond the nuclear ideal: A qualitative analysis of forum posts by single mothers by choice. *Reinvention – An International Journal of Undergraduate Research*, 16(1). <https://doi.org/10.31273/reinvention.v16i1.950>
- Dor, A. (2021a). Single motherhood by choice: Difficulties and advantages. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 11(1), 18–27. <http://doi.org/10.5539/jedp.v11n1p18>
- Dor, A. (2021b). Single mothers by choice: True choice or realistic compromise? *World Journal of Social Science Research*, 8(1), 34–46. <https://doi.org/10.22158/wjssr.v8n1p34>
- Golombok, S., Zadeh, S., Freeman, T., Lysons, J., & Foley, S. (2021). Single mothers by choice: Parenting and child adjustment in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 35(2), 192–202. <https://doi.org/10.1037/fam0000797>
- Gurmessa, C. G., & Pavan, K. Y. (2022). The lived experiences of single mothers of children with disabilities: Mothers’ voices. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(2), 4494–4502. <http://dx.doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I2.497>
- Heiman, T. (2021) Parents’ voice: Parents’ emotional and practical coping with a child with special needs. *Psychology*, 12, 675–691. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.125042>
- Kim, A., Jeon, S., & Park, I. (2023). Influence of parenting guilt on the mental health among single-parent women: Multiple additive moderating effect of economic well-being and level of education. *Healthcare*, 11, 1814. <https://doi.org/10.3390/healthcare11131814>
- Lee, J. (2019). *Single mother led families with disabled children in Aotearoa New Zealand*. M.A. thesis. Massey University.
- Levine, K. (2009). Against all odds: Resilience in single mothers of children with disabilities. *Social Work in Health Care*, 48(4), 402–419. <http://dx.doi.org/10.1080/00981380802605781>
- Luijckx, J., van der Putten, A. A. J., & Vlaskamp, C. (2017). Time use of parents raising children with severe or profound intellectual and multiple disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 518–526. <https://doi.org/10.1111/cch.12446>

- McNeilly, P., Macdonald, G., & Kelly, B. (2017). The participation of parents of disabled children and young people in health and social care decisions. *Child: Care, Health and Development*, 43(6), 839–846. <https://doi.org/10.1111/cch.12487>
- Negash, R. (2019). *Lived experiences of single mothers of children with intellectual disability: Cases from Center of Mentally Challenged Children*. M.A. thesis. Addis Ababa University.
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22–29. [https://www.academia.edu/download/81693133/Semi\\_structured\\_Interview\\_A\\_Methodological\\_Reflection.pdf](https://www.academia.edu/download/81693133/Semi_structured_Interview_A_Methodological_Reflection.pdf)
- Sarwar, F., Panatik, S. A., Rajab, A., & Nordin, N. (2019). Social support, optimism, parental self-efficacy, and wellbeing in mothers of children with autism spectrum disorder. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(9), 1824–1829. <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.02719.0>
- Tarsuslu, T., Tasci, M., & Karabulut, D. (2015). Desire to have other children in families with a chronically disabled child and its effect on the relationship of the parents. *Turkish Archives of Pediatrics*, 50(3), 163–169. <http://dx.doi.org/10.5152/TurkPediatriArs.2015.2795>
- Taylor, Z. E., & Conger, R. D. (2017). Promoting strengths and resilience in single-mother families. *Child Development*, 88(2), 350–358. <https://doi.org/10.1111/cdev.12741>
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). *Qualitative study*. StatPearls. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/>
- Volgsten, H., & Schmidt, L. (2021). Exploring Swedish single women's decision to choose motherhood through medically assisted reproduction — A qualitative study. *Human Fertility*, 26(1), 237–248. <https://doi.org/10.1080/14647273.2021.2017026>
- Werner, A., Frydenrejn Funderskov, K., Konge Nielsen, M., Mørkholm, H., Boe Danbjørg, D. & Rothmann, M. J. (2021). The journey to solo motherhood — an explorative study. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 27, 100586. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2020.100586>
- Williams, N. Y. (2016). *The relationship between stress, coping strategies, and social support among single mothers*. Ph.D. Dissertation. Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Xiao-bin, B., Hui-zhong, H., Hai-ying, L., & Xiao-zhuang, F. (2022). Influence of social support network and perceived social support on the subjective well-being of mothers of children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835110>
- Zalcborg-Block, S., Malka, S., & Zychlinski, E. (2023). The experience of single mothers by choice in Israeli Jewish society. *Women's Studies International Forum*, 98(3), 102716. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102716>

# "זה משהו שגדלתי אליו, שהוא חלק ממני": חויית האחאות של אחים בגילי הבגרות המתהווה לילדים עם אוטיזם

רעיה אלון

## תקציר

ליחסים בין אחים פוטנציאל רב השפעה על התפתחותם ההדדית. האחאות לאחים עם אוטיזם (ASD) היא חוויה מעצבת, המשפיעה על חיי האחים האחרים. המחקר הנוכחי חקר את חוויות החיים של אחים בגילי הבגרות המתהווה לילדים עם אוטיזם והתמקד בהיבטים הייחודיים של תקופת חיים זו. המחקר נערך על פי הגישה האיכותנית והשתתפו בו 17 אחים (גילאי 18–27), שאיתם נערכו ראיונות חצי מובנים. מהראיונות עלו חוויות מורכבות הקשורות לילדותם והתבגרותם של האחים, כמו תחושת בדידות, קשיים בקשר עם האימהות, דינמיות ברגשותיהם כלפי האחים והתמודדות עם יחס הסביבה כמו כן עלו השפעת האחאות על בחירת מקצוע, זוגיות והורות צעירה ונושא הטיפול העתידי באחים. נראה שבהשפעת האתגרים הללו עוצבו חייהם של האחים, הן במישור המופנה כלפי פנים, כמו פיתוח כוחות, תכונות אופי ומודעות עצמית, והן במישור הפונה כלפי חוץ, כמו הסתכלות קשובה על ה"אחר" בחברה ובחירה לחיות חיים של שליחות ונתינה. ממצאי המחקר מספקים הבנה מעמיקה על האופן שבו האחאות לאחים עם אוטיזם משפיעה על עיצוב חייהם של האחים האחרים, ותורמים לגוף הספרות ההולך וגדל שמעריך את הדינמיקה של אחים בכלל, ולספרות העוסקת בהתמודדות של אחים בגיל הבגרות המתהווה בפרט. ממצאי המחקר מהווים בסיס להמלצות לתמיכה וטיפול בהורים למשפחה שבה ישנו ילד עם אוטיזם, ובאחים.

**מילות מפתח:** אחאות, אוטיזם, גיל הבגרות המתהווה, מחקר איכותני

## הקדמה

ליחסים בין אחים יש פוטנציאל רב-השפעה על התפתחותם ההדדית לאורך החיים במישורים שונים. בהתאם לתאוריה המערכתית-אקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986), המשפחה היא מערכת סגורה, שבה כל אחד מהחברים מושפע מכל אחד מחברי המשפחה – הורים ואחים, ומשפיע עליו. ההשפעות הללו לובשות ופושטות צורה בכל שלב התפתחותי של האחים. לקות ברצף האוטיזם (ASD) היא לקות המאופיינת בקשיים משמעותיים באינטראקציה חברתית ובדפוסי עניין חברתיים ומצומצמים (American Psychiatric Association, 2013).

מחקרים רבים שנערכו על אחים של ילדים עם אוטיזם מעלים שללקות של האח השפעות רבות על האחים ללא הלקות, במישורים הרגשי, החברתי וההתנהגותי, כך שניתן לומר שהלקות הופכת להיות חוויה מעצבת עבורם ומשפיעה על חייהם לכל אורכם (למשל Chu et al., 2023). מרבית המחקר על אחים התבסס על גישות

פסיכו-רפואיות, המגדירות גורם לתופעה ומחפשות את השפעותיו. כאשר מדובר על אחים של ילדים עם לקות אוטיזם, הגורם הוא לקות האח, והמחקרים התמקדו בהשפעות על חיי האחים כתוצאה מכך שאחיהם סובל מלקות (Meltzer, 2018; Meltzer & Kramer, 2016). במחקרים מועטים יחסית השתמשו במתודה האיכותנית, המאפשרת לשמוע את הקול הייחודי של האחים ומנסה לתת פרשנות לחוויית האחאות לילדים עם אוטיזם (Pavlopoulou & Dimitriou, 2019).

בנוסף, בעבר, עיקר המחקר בתחום האחים לילדים עם לקויות התמקד באחים בגילים צעירים, אך בשנים האחרונות הזרקור מופנה גם לעבר אחים בוגרים יותר, בגיל הבגרות המתהווה (Alon, 2022; Hamama & Gaber, 2021). גיל הבגרות המתהווה הוא פרק הזמן שבין גיל ההתבגרות לבגרות (גילי 18–30). זוהי תקופת חיים המאופיינת במשימות התפתחותיות ייחודיות הקשורות לשלבים סופיים של גיבוש זהות בתחומי החיים השונים, ומהווה כעין גשר בין גיל ההתבגרות לחיים כבוגרים (Arnett, 2000). המחקר הנוכחי מתמקד בחוויית החיים של אחים לילדים עם אוטיזם בתקופת גיל הבגרות המתהווה, על מנת למלא את החוסר במחקר בתחום זה (Meltzer, 2018) ולהבין לעומק, על פי קולם של האחים, את הדרכים שבהן הלקות מעצבת את מערכת היחסים שלהם עם אחיהם ומשפיעה עליה.

במחקר הנוכחי בחנתי את סיפוריהם של האחים על חוויית העבר של שנות ילדותם בצילם של האחים עם אוטיזם ולצידם, כיצד חוויית אלו משפיעות על ההווה שלהם ומעצבות אותו בתקופת הבגרות המתהווה, וכיצד הם מתייחסים לעתידם כאחים לילדים עם לקות.

## לגדול לצד אחים עם אוטיזם

הבסיס התאורטי במחקרי האחים לילדים עם לקות הוא התאוריה המערכתית-אקולוגית של ברונופנברנר (Bronfenbrenner, 1986), תאוריה המתמקדת בבחינת מערכות יחסים בתוך המשפחה, כגון תת-מערכות אימהיות, זוגיות ותת-מערכות של אחאות. על פי המסגרת התאורטית הזו כל בני המשפחה קשורים זה בזה, כך שמה שמשפיע על אחד מבני המשפחה ישפיע גם על המערכת כולה. לפיכך, כאשר אחד מבני המשפחה הוא עם אוטיזם, הלקות עשויה להשפיע על בני משפחה אחרים, כולל הורים, אחים ובני משפחה מורחבת (Factor et al., 2019).

מערכות יחסים בין אחים עשויות להיות הארוכות ביותר לאורך חייו של אדם, ואחים משפיעים זה על זה לאורך חייהם, בכל שלבי ההתפתחות (Meltzer, 2021). יחסי אחים חיוביים הם מצע רחב וחשוב לפיתוח קשרים הדדיים, אימון באינטראקציות חברתיות, פיתוח קשרים חמים וקרובים, למידה קוגניטיבית, פיתוח שפה ותקשורת ושיתוף חוויית (Howe et al., 2022; Paine et al., 2021). יחסי אחים לילדים עם אוטיזם ראויים לתשומת לב מיוחדת, היות והצרכים הייחודיים של האחים עם הלקות, כמו גם הקשיים הייחודיים שלהם ביצירת תקשורת עם סביבתם ואחיהם, משפיעים לעיתים קרובות על היחסים עם האחים, במהלך הילדות, הבגרות ולאורך כל חייהם; נוסף על כך, לרוב, עם התבגרות ההורים, נטל הטיפול באח עם הלקות יוטל על כתפיהם

(Sharabi & Siman Tov, 2022). מחקרים רבים התמקדו בבחינת השפעות הלכות על האחאות, והם מצביעים על השפעות שליליות וחיוביות (Tomeny et al., 2016; Tozer et al. 2013).

בעוד ששנים רבות היה מקובל לחשוב שההשפעות של לקות במשפחה על שאר חברי המשפחה הן בהכרח שליליות (Lahaije et al., 2023), בשנים האחרונות עולה ממחקרים רבים תמונה מורכבת של השפעת הלכות על המשפחה. בהקשר של אחים, נמצאו השפעות שליליות רבות, כמו: חרדה ודיכאון וקשיים בתפקוד החברתי, אך גם השפעות חיוביות, כמו אמפתיה מוגברת וצמיחה אישית (Kovshoff et al. 2017; Petalas et al., 2015).

האחאות לילדים עם לקות משפיעה גם על רגשות האחים כלפיהם. אחים של ילדים עם אוטיזם חווים מנעד רחב של רגשות כלפי אחיהם, כגון: בלבול, שמקורו בהתנהגות התוקפנית של האחים, כעס או צער על האחים יחד עם חמלה ואמפתיה, ולעיתים גם תחושה של גאווה על הישגיהם (Molinario et al., 2020; Murrin et al., 2021; Petalas et al., 2012). לידהם ועמיתים (Leedham et al., 2020) ערכו סקירה שיטתית שניתחה באופן נושאי את הספרות האיכותנית החוקרת את חוויית החיים של אחים של אנשים עם אוטיזם, ונכללו בה 18 מחקרים. מהסקירה עלה שהאחים עוברים תהליך של הסתגלות לאורך השנים לאתגרים השונים שבאחאות לאחים עם אוטיזם. עם זאת, האחים תיארו קשיים משמעותיים שהשפיעו על בריאותם ורווחתם הנפשית. עוד עלה, שהאחים פיתחו תחושות של אחריות רבה כלפי האחים עם הלקות ונשאו תפקידים רבים הקשורים לטיפול בהם. בנוסף, עלו בקרב האחים תחושות חזקות של אמפתיה וקבלה כלפי האחים עם האוטיזם.

## אחים לילדים עם אוטיזם בתקופת הבגרות המתהווה

גיל הבגרות המתהווה הוא כאמור פרק הזמן בין גיל ההתבגרות לתקופת הבגרות (גילי 18–30). זוהי תקופת חיים המתוארת כתקופה התפתחותית מכרעת ורצופה אתגרים (Arnett, 2000). אחד מהתהליכים המרכזיים בתקופת הבגרות המתהווה הוא תהליך החקירה — האקספלורציה, המורכב מתהליכים רגשיים וקוגניטיביים ומשמש מנגנון לעיצוב זהות וסגנון חיים (Kroger et al., 2010). ארנט (Arnett, 2000) טען כי אף גיבוש הזהות האישית, שבעבר נתפס כמשימה התפתחותית של גיל ההתבגרות בלבד, מתחיל כיום בגיל ההתבגרות ומסתיים רק במהלכה של תקופת הבגרות המתהווה. במהלך תקופה זו הצעיר בוחן את הזהות האישית שלו ומעצב אותה במישורי החיים השונים: אהבה, זוגיות, הורות צעירה, בחירת מקצוע ומסלול לימודים, עבודה ומגורים. הבגרות המתהווה מאופיינת גם באוטונומיה מוגברת, כאשר הבוגרים הצעירים עוברים תהליך של הגדרת ערכים עצמית, פרידה ממשפחת המוצא ועזיבת בית ההורים (Hamwey et al., 2019; Tanner & Arnett, 2016). ארנט (Arnett, 2006) הדגיש כי קיימת שונות גדולה בין הצעירים המצויים בשלב חיים זה, והמאפיינים שלהם אינם זהים: חלקם עובדים וחלקם אינם עובדים, חלקם לומדים, לחלקם יש בני זוג או בנות זוג, חלקם ממלאים מספר תפקידים בו-זמנית — עובדים, לומדים ומנהלים

יחסי זוגיות, וחלקם ממלאים פחות תפקידים. לטענתו של ארנט, שונות זו משקפת את החופש המאפיין שלב זה ואת הלגיטימציה החברתית המאפשרת זאת בחברות מסוימות. ההבדלים התרבותיים הקיימים בין קבוצות חברתיות שונות בנוגע לתפקידים המצופים מבוגרים בשלב זה יוצרים נורמות וציפיות שונים בקרב קבוצות שונות של בוגרים בבגרות המתהווה.

תקופת החיים של גיל הבגרות המתהווה עשויה להיות מאתגרת הרבה יותר עבור אחים של ילדים עם לקות; זאת היות ונוסף לאתגרים ההתפתחותיים שכל בוגר בגיל זה חווה, אחים אלה חווים אתגרים נוספים, הקשורים לאחאות לאחים עם לקות, כמו למשל ציפייה משפחתית לסייע בטיפול באחים ולהיות מעורבים בחיי המשפחה בצורה אינטנסיבית יותר מאשר בקרב משפחות ללא ילדים עם לקות. צעירים היוצאים לחייהם הבוגרים עשויים לחוות תחושות קשות של אשמה על כך שהותירו את הוריהם לטפל לבד באחים עם הלקות. בגיל זה גם מתחילים לעלות חששות כבדים הנוגעים לטיפול העתידי באחיהם (Shivers & Dykens, 2017; Calio & Higgins-D'Alessandro, 2021). בנוסף, חלק מהאחים מגיעים להתמודדות עם אתגרי גיל הבגרות המתהווה עם משא כבד של חוויות מורכבות, בהשפעת גדילתם לצד אחים עם לקות.

במאמר שסקר רבים מהמחקרים שנעשו על אחים לילדים עם לקות נמצא כי לאחים בגילי הבגרות המתהווה של ילדים עם אוטיזם יש קשיים משמעותיים רבים יותר מאשר לאחים בגילים אלו של ילדים עם לקות שכלית. קשיים אלו מתבטאים בדאגה, דיכאון, חרדה, ירידה בביטחון העצמי וקשיים בתפקוד החברתי (Shivers et al., 2019). במחקרים נוספים נמצאו היבטים חיוביים לאחאות לאחים עם אוטיזם, כגון: תפיסה עצמית חיובית, יכולת לטפל באחרים, הגברת אמפתיה וחמלה באופן כללי והתבגרות אישית (למשל Moss et al., 2019). במחקר של יאנוצ'י ועמיתיה (Iannuzzi et al., 2022), הביעו האחים קשיים רבים, אך גם חמלה מוגברת כלפי הזולת, קבלה והכרת תודה על העמידה באתגרים שאיתם הם מתמודדים מעצם היותם אחים לילדים עם אוטיזם. במחקרים אחרים מדווח על תחושת גאווה של אחים בגילי הבגרות המתהווה על הישגים של אחיהם עם אוטיזם וגם על יכולתם להכיר במאפיינים חיוביים של אחיהם עם הלקות (ראו לדוגמה Petalas et al., 2012; Petalas et al., 2009).

לאור סקירה זו, שממנה עולים תפקידים המשמעותיים של אחים לילדים עם אוטיזם בחיי אחיהם והאתגרים המוטלים עליהם בתקופה ייחודית בחייהם – גיל הבגרות המתהווה, ועל סמך הצורך העולה מהספרות בתחום לבחון את החוויות של האחים לילדים עם אוטיזם, להבין אותן ולגזור מהן גם השלכות מעשיות, נשאלו השאלות הניצבות במוקד המחקר הנוכחי. השאלות הן: כיצד מתוארת חוויית האחאות לילדים עם אוטיזם על ידי אחיהם בגילי הבגרות המתהווה? כיצד התעצבה חוויית החיים שלהם לצד אח עם אוטיזם? כיצד הם מתייחסים לעתיד שלהם כאחים לילד עם לקות?

## מתודולוגיה

המחקר מבוסס על הגישה הפנומנולוגית (שקדי, 2003), על פי הסוגה התאורטית של חקר מקרה מרובה (Stake, 2013). לפי סוגה זו, אוסף המקרים הספציפיים מאפשר לחוקרים לגבש הכללות והבנות משותפות של המקרים הנחקרים. פבלופולו ודימיטריו (Pavlopoulou & Dimitriou, 2019) הדגישו את הצורך לחקור את נושא האחאות מעבר להשפעותיה כשליליות או חיוביות ולהמשיג מסגרת תאורטית הרגישה לחוויה של האחים. המחקר הפנומנולוגי מתמקד במה אנשים חוו ואיך הם חוו זאת (Creswell & Poth, 2018). אי-לכך, התבססתי על ראיונות עומק מובנים למחצה כדי להתמקד בחוויות של אחים לילדים עם אוטיזם בגיל הבגרות המתהווה.

## משתתפים

במחקר השתתפו 17 אחאים: ארבעה אחים ו-13 אחיות. טווח גילי המשתתפים היה בין 18 ל-27 שנים. ארבעה מתוכם היו חילונים, והשאר דתיים. מחציתם היו נשואים, ומרבית הנשואים היו גם הורים לילדים. חלק מהאחאים שירתו בשירות לאומי או בשירות צבאי בעת הריאיון. פרטי המשתתפים מפורטים בלוח 1.

לוח 1: משתתפי המחקר

פרטי האח עם ה-ASD				פרטים על האחים המשתתפים במחקר					
רמת תפקוד	מין האח	גיל האח	מספר האחים במשפחה	השתייכות מגזרית	עיסוק	מקום מגורים	מצב משפחתי	גיל	שם
	בן	29	4	חילוני	סטודנט למדעי המחשב	עיר בינונית בדרום הארץ	רווק	23	גלעד
15 וחצי: תפקוד בינוני- נמוך 14 וחצי: תפקוד בינוני- גבוה	בנים	14, 15	5	דתייה	מטפלת בתינוקות	יישוב קטן במרכז הארץ	נשואה+2	25	עדי
	בן	10	8	דתייה	מדריכת נוער בסיכון	עיר קטנה ליד ירושלים	רווקה	19	מור
	בן	12	3	דתייה	בת שירות	עיר במרכז הארץ	רווקה	21	רעות
	בן	12	3	חילונית	בת שירות	עיר במרכז הארץ	רווקה	18	אביגיל

פרטי האח עם ה-ASD				פרטים על האחים המשתתפים במחקר					
רמת תפקוד	מין האח	גיל האח	מספר האחים במשפחה	השתייכות מגזרית	עיסוק	מקום מגורים	מצב משפחתי	גיל	שם
בינוני	בן	8	5	דתייה	סטודנטית לפסיכולוגיה	עיר במרכז הארץ	רווקה	19	מאיה
בינוני ומטה	בן	6	11	דתייה	סטודנטית לחינוך מיוחד		נשואה	21	שלומית
בינוני	בן	16	7	דתייה	סטודנטית למדעים	יישוב קטן בצפון הארץ	רווקה	23	שרה
בינוני	בן	15	5	דתי	סוכן מכירות	צפון הארץ	נשוי+2	27	דור
16 – בינוני-גבוה 31 – גבוה	בנים	16, 31	5	דתי	חייל	מרכז הארץ	רווק	21	אריאל
גבוה	בן	27	5	דתי	מדריך במועדנית ילדי רווחה, לפני גיוס	מרכז הארץ	רווק	20	משה
6 – בינוני 12 – בינוני-נמוך	בנים	6, 12	5	דתייה	סיימה תיכון	מרכז הארץ	רווקה	18	לאה
בינוני	בת	20	3	דתייה	גננת	מרכז הארץ	נשואה+3	25	ליסה
נמוך	בת	15	6	דתייה	לבורנטית בבית חולים		נשואה+2	26	אסתר
גבוה	בת	26	10	דתייה	סטודנטית לחינוך מיוחד	יישוב קטן ליד ירושלים	נשואה	21	יעל
בינוני	בת	12	6	דתייה	סטודנטית לתואר ראשון ובמקביל עובדת בעמותה לאנשים עם צרכים מיוחדים		נשואה	23	ענת
בינוני	בת	22	4	דתייה	מורה	ליד ירושלים	נשואה+3	27	תמר



## כלי המחקר

המחקר מבוסס על 17 ראיונות חצי מובנים, בני כשעה כל אחד. ראיונות אלו נועדו להבין כיצד המרואיינים תופסים את נושא המחקר, ואיזו משמעות הם מייחסים לו. במהלך ראיונות האחים התאפשר להם להביע עצמם במילותיהם, על פי נקודת מבטם, ולהשמיע את קולם האותנטי. הראיונות נערכו על פי מדריך שכלל שאלות מפתח משמעותיים, אך היה גמיש מספיק כדי לאפשר דיאלוג בין המראיין למרואיין. אופי הראיון, כמקובל במחקר איכותני, כלל שאלת פתיחה כללית שאפשרה למרואיינים להתייחס בצורה פתוחה לתפיסותיהם, ולאחר מכן נשאלו שאלות נוספות, לצורך העמקת ההבנה של היבטים שונים הנוגעים לשאלת המחקר (Creswell & Poth, 2018).

להלן שאלות לדוגמה מתוך מדריך הראיון:

א. איך זה היה לגדול עם אחיך?

ב. תאר את האתגרים הכרוכים בלהיות אח של [שם האח].

ג. ספר על מקומות ושלבים בחיך שבהם חשת היבטים חיוביים לכך שאתה אח של [שם האח].

ד. ספר כיצד אחיך השפיע על מי שאתה כיום.

## הליך המחקר

המשתתפים גויסו בשיטת כדור שלג (שקדי, 2011), שכללה פרסום במדיה החברתית, כמו פייסבוק וקבוצות בוואטסאפ. לאחים שהביעו עניין במחקר הוסברו מטרת המחקר והנוהל. לכל מי שהחליט לקחת חלק במחקר ניתן הסבר מפורט, ולאחר שחתם על טופס ההסכמה, נערך עימו ראיון. הראיונות התקיימו פנים אל פנים בבית המשתתפים או במקום אחר, על פי נוחות המשתתפים ובחירתם. הם נערכו בחלקם על ידי ובחלקם על ידי שתי עוזרות מחקר, הוקלטו במלואם ותומללו.

## שיקולים אתיים

המחקר התנהל על פי כללי האתיקה של המחקר האיכותני (דושניק וצבר בן-יהושע, 2016). טרם יצירת הקשר עם משתתפי המחקר התקבל אישור על מחקר זה מוועדת האתיקה המוסדית של מכללה ירושלים. נשמרה ההקפדה על כללי האתיקה, שכללה הסבר מטרות המחקר ואופיו, חתימה על הסכמה מדעת של כל משתתף, התחייבות שלי לפעול רק במסגרת ההסכמה, ולא לחרוג ממנה, שמירה על סודיות, פרטיות ואנונימיות ויצירת הדדיות, אמון ושותפות במהלך המחקר.

## ניתוח הממצאים

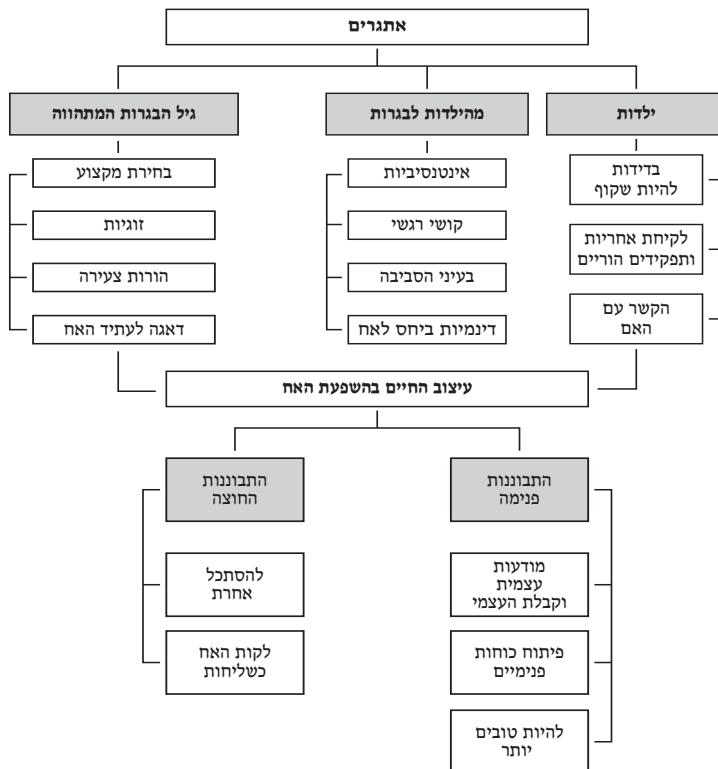
ניתוח הממצאים במחקר הנוכחי היה על פי שיטת ניתוח נושאת, שכללה בשלב הראשון, קריאה של כל חומרי הראיונות, חלוקה ליחידות משמעות ומתן כותרת מתאימה. בשלב השני, בניית הקטגוריות באמצעות חיפוש הנקודות המשותפות, הקווים המקבילים ונקודות של הבדלים או סתירות בין יחידות המשמעות

בשלב השלישי התבצע מיון של הנושאים שעלו מדברי האחים. לסיום התהליך נערכה העלאה תמטית, אשר יצרה חיבור בין התאוריה, חומרי המחקר והפרשנות של החוקר (שקדי, 2003). כל שלבי הניתוח – יצירת יחידות המשמעות, יצירת הקטגוריות ושלב הניתוח והפרשנות – נבחנו על ידי ועל ידי שתי חוקרות נוספות, מומחיות בתחומי החינוך המיוחד והפסיכולוגיה התפתחותית, עד להגעה להסכמה בינינו.

## ממצאים

חווית החיים של אחים בגילי הבגרות המתהווה לילדים עם אוטיזם תוארה על ידי האחים באופן המספק תמונה עשירה ומורכבת. בראיונות, האחים התייחסו לחוויות העבר, חוויות בהווה וכן מחשבות כלפי העתיד. ממצאי המחקר מתמקדים בשתי תמות, שיוצגו בשילוב ציטוטים מדברי המשתתפים. התמה הראשונה מתמקדת באתגרים השונים באחאות לאחים עם אוטיזם, ונחלקת לשלושה חלקים: (א) התמקדות בשנות הילדות; (ב) התמקדות בשנים שבין שנות הילדות לבגרות; (ג) התמקדות בהתמודדויות בסוגיות אופייניות לבוגרים בגיל הבגרות המתהווה, כמו: בחירת מקצוע, זוגיות והורות צעירה וסוגיית הטיפול העתידי באחים. התמה השנייה מתמקדת באופן שבו עוצבו החיים של האחים בהשפעת האחים עם הלקות, על פי האתגרים שהוצגו בתמה הראשונה. התמות ותת-התמות מוצגות באיור 1.

איור 1: תמות ותת-תמות



## תמה ראשונה: אתגרים באחאות לאחים עם אוטיזם

### חוויית הילדות והגדילה לצד האחים עם אוטיזם

**"לגדול המון לבד": בדידות, להיות שקוף.** חוויית האחאות עולה מדברי האחים כמשפיעה מאוד על ילדותם. האחים תיארו את הקשיים הרבים שעימם התמודדו ואת תחושת הבדידות שנלוותה לכך. תמר סיפרה: "הילדות שלי הייתה ממש לא פשוטה. ההורים שלי היו עסוקים בלגדל את שלמה, ולא פעם ולא פעמיים פספסו אותי ואת אחותי הגדולה [...] היו תקופות מאוד קשות ומאתגרות של לגדול המון לבד". בנוסף לחוויית הבדידות, בדבריה של רעות עולה באופן דומיננטי התחושה של חוסר הפניות של האם לשאר הילדים:

לאימא שלי לא היה פנאי להיות אימא שלי במובן שכאילו אני הילדה הקטנה שלה, שהיא נותנת לי מעצמה, כמו שהיא הייתה נותנת קודם [...] לא להגיד שהיא הזניחה אותנו או משהו כזה, אבל רוב הזמן הפנוי שלה היא הייתה עסוקה בלטפל בו, ולא היה לה זמן נגיד לשחק איתנו, או לעשות איתנו יצירות [...] שזה משהו שהיינו עושות המון לפני [...]

ההתרכזות של ההורים בילדים עם הלקות מתוארת על ידי האחים כחווייה שבה הם חשים שהם הופכים להיות בלתי נראים: "החווייה הייתה שלי אין מקום, אלא רק כ'אחות של' [...] הייתה תקופה ארוכה שקראו לי 'אחות של שלמה'. באמת הייתי לבד, ושלמה היה הכוכב בכל מקום שאליו הגיע: בבית ספר, בבית, בחברה ואחר הצוהריים. ההתמקדות באח עם האוטיזם נראית דומיננטית כל כך, עד שתמר חשה שהיא מוגדרת רק כאחותו, והוא הוגדר בפיה "כוכב", שתופס את כל הבמה, בעוד היא נדחקת הצידה עוד ועוד.

**לקיחת אחריות ותפקידים הורים.** הגדילה ללא התייחסות הורית מותאמת לצורכיהם גרמה לכך שחלק מהאחים לקחו על עצמם אחריות שלא תמיד תאמה את גילם הצעיר, והייתה כרוכה בוותורים רבים על רצונות וצרכים, כפי שעולה מדבריה של שרה:

כבר מגיל קטן אני הייתי צריכה לקחת המון אחריות, במיוחד אחרי שיצחק נולד. אז כאילו מין כזה הייתי ילדה, אבל לא ממש זכיתי להרגיש ככה [...] רוב החיים שלי סבבו סביבו. נגיד אימא שלי הייתה צריכה לצאת, אז זה תמיד היה ברור שאני לא אצא להיפגש עם חברות, כי אני צריכה להיות איתו [...]

שלומית הוסיפה על התפקיד שהוטל עליה ועל אחיה בעל כורחם: "אני זוכרת שההורים שלי פשוט ימים שלמים כל הזמן לא נמצאים בבית, וכל היום טלפונים, ושיחות עם גורמים מטפלים, מחכים לתור חודשים, וכל נסיעה כזאת סוחטת אותם בכוחות, ואנחנו הגדולים שבבית צריכים לארגן את הבית, ולתפקד שהכול יהיה כרגיל [...]" נראה שיש כאן שני סוגים של תפקידים שהוטלו על האחים: שרה טיפלה באח עם האוטיזם, שלומית לקחה על עצמה לטפל בכל השאר ובתפקוד של הבית. תמר הדגישה

את העומס הרב שהיה כרוך באחריות הזו: "זה זכור לי כסיוט מתמשך, היו לי המון אתגרים של אחריות שלא רציתי אותה כלל".

**הקשר עם האימהות.** ההתרכזות באחים עם הלקות השפיעה גם על הדינמיקה של שאר האחים עם האימהות, והקשר עימן לווה אצל חלקם ברגשות שליליים כלפיהן בשל חוסר הפניות אליהם. לדברי ענת: "היה בי כעס על אימא שלי, התקשיתי להבין באותה תקופה שאימא שלי טרודה ועסוקה סביב הצרכים הרבים של איתן אחי". מנגד, חלק מהאחים חשו צורך להצדיק את ההורים ולגונן עליהם. יעל אמרה: "אני יכולה להגיד שבאותה תקופה ההורים אומנם היו יוצאים הרבה עם אחותי, אבל ידענו שזה משהו שהוא הכרחי, משהו שעוזר לאחות שלנו, ולא היה אפשר להתלונן או להגיד על זה משהו, ההורים נתנו מעצמם מעל ומעבר". חלק מהמרואיינים, כמו יעל, הרגישו שאין להם לגיטימציה להתלונן על הקשיים שלהם ובחרו שלא להשמיעם.

נראה שהאחים נשאו משא כבד – מחד גיסא, תחושות קשות של חוסר פניות אליהם, ומאידך גיסא, קולם לא נשמע, והם שמרו לעצמם את התחושות הקשות, בכדי לא להוסיף על סבלם של ההורים. האחים נאלצו למצוא אסטרטגיות התמודדות עם המציאות המורכבת של חייהם. אחת מהדרכים הייתה להיעזר באחים הנוספים כמקור תמיכה. יעל תיארה איך כילדים, היא ואחיה, הקרוב אליה בגיל, התמודדו עם האח עם האוטיזם, ואיך נעזרו זה בזה באחוות אחים: "אני חושבת שזה היתרון כאחים בני אותו גיל, אחד דואג לשני, אחד מתייחס וממלא איזשהו חסך אצל השני".

מתיאורי חוויות הילדות של האחים עולה תחושת בדידות גדולה וצורך לדאוג לעצמם בגלל חוסר הפניות של ההורים. הם נשאו בתפקידים שונים, כמו דאגה לאחים עם האוטיזם או לשאר האחים וטיפול בהם, נוסף על נטל הטיפול בבית. בנוסף, עולה המורכבות ביחס להורים העסוקים בטיפול בילדים עם האוטיזם, אבל מחמיצים בעל כורחם את שאר ילדיהם.

### מהילדות לבגרות – "אף אחד לא יבין את הלחץ הזה"

מדברי האחים עולים קשיים ואתגרים הנובעים מהלקות של אחיהם, קשיים שליוו אותם מהילדות עד לחייהם כבוגרים.

**אינטנסיביות.** חלק מהילדים עם אוטיזם אינם מודעים לסכנות ודורשים השגחה אינטנסיבית ומתמדת. האחים נוטלים חלק בהשגחה וטיפול בהם, כפי שצינה מאיה: "זה להיות 24 שעות 'עליו'. זה מתיש, אי-אפשר להשאיר אותו דקה לבד [...] שרה תיארה את הדאגה לביטחון הפיזי של האח והפחד מסכנות: "הוא ילד סקרן. הוא יכול להחליט שהוא רוצה לראות מה יש בחוץ ויצא ויראה. בהתחלה היה שער עם קוד [...] יום אחד קלטנו שהוא לא בבית והשער פתוח, ואף אחד לא יודע איפה הוא". החשש המתמיד שהאח יכול לסכן את עצמו מצריך שמירה אינטנסיבית, שבה האחים נוטלים חלק. רעות סיפרה על אתגר יום-יומי אישי שלה בהתמודדות עם אחיה: "אתגר משמעותי בשבילי זה להתמודד עם הרעש שגבריאלי עושה. הוא תמיד תמיד עושה רעש, וצועק וכאלה, ולי יש הפרעות קשב וריכוז, אז זה ממש קשה לי". התנהגות האח פגעה בתפקוד של רעות ושיבשה את חיי היום-יום שלה. האחים צריכים לעיתים להתמודד

גם עם התנהגויות אלימות המופנות כלפיהם מצד האח עם האוטיזם, כמו אביגיל, שסיפרה:

אני אגיד לך את האמת, יש לי על יד שמאל צלקת, כי הוא נשך אותי לפני הרבה שנים. אני שיחקתי באיזה משהו, אני לא זוכרת במה, ואז הוא רצה את זה וממש כעס, ואז באתי להביא לו, ואז מרוב העצבים הוא נשך אותי.

**קושי רגשי.** מלבד הקשיים האובייקטיביים הקשורים לנוכחות האחים עם האוטיזם בחייהם, האחים תיארו את הקושי עם קבלת הרגשות שעולים כלפיו, ותחושת אשמה עקב הרגשות השלילים שהוא מעורר בהם. אביגיל המשיכה לתאר את רגשותיה בעקבות הנשיכה שקיבלה מאחיה:

אני זוכרת שזה ממש ממש כאב, אני זוכרת שלא כעסתי עליו, אבל כן הרגשתי תסכול כזה של כואב לי ונשכו אותי ואי אפשר לכעוס עליו. כי גם אפשר להבין מאיפה הוא כועס, כאילו אני יכולה לדבר ולהסביר מה מפריע לי והוא לא יכול, וזה קשה ומתסכל..

לכאב הפיזי התלוו תסכול וקושי ואולי גם כעס, שלא בא לידי ביטוי, יחד עם הבנה ואמפתיה לאח שאינו יכול להסביר את עצמו.

**בעיני הסביבה.** קושי נוסף של האחים הוא עם תגובות החברה לחריגות האח, כפי שתיארה אביגיל: "עכשיו בגלל שהוא גדול, ישר רואים עליו שהוא מיוחד, ראו זאת בעיקר בקורונה, שהוא הלך בלי מסכה ועשה תנועות וקולות מוזרים, אז אנשים ישר מבינים שהוא מיוחד". אסתר הוסיפה על כך את הקושי שלה להיות מתויגת כאחות של ילד עם לקות:

לא תמיד מתאים לך להיות מתויגת בתור "אחות של", לא מתאים לך שיסתכלו על אחותך שהיא מסכנה ואנחנו מסכנים וההורים שלי עוד יותר. בגיל צעיר יותר אני יכולה להגיד לך שזה מאוד תסכל אותי, ולא הצלחתי לראות את הצדדים החיוביים.

הקושי של אסתר היה בקבלת יחס של רחמים מהסביבה, שעל פי תפיסתה הגדירה אותה כמסכנה וכנזקקת. ראוי להדגיש את ההבדל בין אביגיל לאסתר. בעוד שאביגיל דיברה על הקושי בדרך שבה החברה רואה את לקותו של האח, אסתר דיברה במפורש על התיוג שלה ושל הוריה. ייתכן שהקושי הזה קיים גם אצל אביגיל, אבל הוא סמוי, ולא עלה בדבריה באופן מפורש.

מאיה הוסיפה על כך את חוסר ההבנה האמיתית של הסביבה למצבה: "אנשים פשוט לא מבינים, לא יודעים מה אנחנו עוברים. לפעמים אנשים מציעים עזרה כדי להציע, אבל זה לא באמת משהו אמיתי, אף אחד לא יבין את הלחץ הזה". מאיה הסבירה שגם כאשר מציעים עזרה, זו אינה נתפסת כאמיתית וכנה, והיא נותרת מתוסכלת מכך, בתחושה שאף אחד אינו יכול להבין באמת את החוויה שלה.

**דינמיות ברגשות וביחס כלפי האחים.** אתגר נוסף שעימו מתמודדים האחים הוא הקושי הנפשי לקבל את מצבם של האחים עם הלקות כמצב קבוע ולהשלים עימו ככזה, כפי שתיארה עדי: "אני מלא פעמים חוטפת את הכאפה הזאת שאני פוגשת ילדים בכיתה י,

ואיפה הם ואיפה אחי [...] ואני אומרת: 'הוא תמיד יישאר ככה'. הקושי של עדי כרוך בהבנה הכואבת שהמצב אינו עומד להשתנות, ושהאח תמיד יישאר עם פער תפקודי יחסית לבני גילו. דור אף תיאר את המצב של האח כ"אסון" שמשפיע לכל החיים: "הבנתי את גודל האסון, שכל חייו אצטרך לתמוך בו ללא אפשרות של ריפוי או דרך חזרה". דור צריך להתמודד עם התחושה הקשה של חוסר מוצא וחוסר אפשרות ריפוי לאח, ולזו מתלווה תחושת כובד האחריות הגדולה שמוטלת על כתפי האחים בטיפול ובתמיכה באחים.

התחושות הפנימיות כלפי האחים עם הלקות לובשות ופושטות צורה ומתוארות כמצב תהליכי ומתמשך. לאה סיפרה: "מאז שהיא נולדה אני כנראה בודקת בתוכי אם זה בסדר שהיו לי תקופות של הסתרה, הכחשה, דחיה [...] לא פעם הכאתי על חטא כשהגיעו המחשבות הלא טובות, כאילו אני לא בסדר, ומה קרה לי?" לאה חשה ייסורי מצפון על כך שלעיתים, במסע ההתמודדות עם אחיה, היו לה תקופות שבהן היה לה קשה יותר להתמודד עם הידיעה והעובדה שיש לה אח עם לקות, על כל הכרוך בכך. האתגרים העולים מדברי האחים מתייחסים לטיפול ולהשגחה האינטנסיביים שנדרשים בשמירה על האחים עם האוטיזם, שהם נוטלים בהם פעמים רבות חלק משמעותי, כמו גם לקושי מהיחס של הסביבה והקושי להיות מתויג. אתגר נוסף שעלה מדבריהם קשור להבנה במבט מפוכח ומציאותי שמצבם של האחים לא ישתנה בצורה דרמטית, והקשיים יישארו עימם.

### **להיות אחים בגיל הבגרות המתהווה לאחים עם אוטיזם: "אני כן יודעת שרוב הדברים שאני עושה היום קשורים אליה"**

הסוגיות שבהן עוסקת תת-תמה זו קשורות לסוגיות התפתחותיות המאפיינות את האחים בגילם הנוכחי, גיל הבגרות המתהווה: עיסוק וקריירה, בחירת בני זוג ודאגות בקשר לטיפול באחים בעתיד.

**בחירות מקצועיות.** מדברי האחים עולה שהאחאות השפיעה ומשפיעה על בחירות רבות בחייהם, כגון, תחום הבחירות המקצועיות. ענת אמרה: "אני כן יודעת שרוב הדברים שאני עושה היום קשורים אליה – הלימודים, העבודה, מה שעשיתי בצבא קשור אליה. יעל הוסיפה: "האחאות לחן השפיע עליי לטוב, איך לבחור את הדרך שלי. ידעתי שאני רוצה להיות מורה לילדים עם צרכים מיוחדים". גם שלומית קשרה בין העיסוק שלה ושל אחיה בתחום החינוך המיוחד לבין האחאות לאח עם אוטיזם: "אני באמת חושבת שההתעסקות בחינוך מיוחד באה מתוך זה. כלומר, אפשר להגיד שזה תרם לי לבחירות שלי בחיים. וככה גם כל האחים שלי. כל האחים הגדולים שלי עוסקים בחינוך מיוחד". האחאות משפיעה לא רק על תחום הבחירה, אלא גם על אופן הביצוע, שאותו תיארה יעל: "נוכחותה של חן חידדה ולימדה אותי כיצד לגשת לזה נכון – בצורה של טוב, של לב טהור, של רגישות".

ניתן לראות כי רבים מהאחים תיארו בחירה בתחומי הטיפול, החינוך והחינוך המיוחד. אצל חלק מהם הבחירה לעסוק בתחום החינוך המיוחד נתפסה גם כצורך בהכרת תודה למערכת על הטיפול באחים עם הלקות. לדברי רעות:

תמיד ידעתי שאני רוצה לעשות שירות לאומי בבית ספר לחינוך מיוחד [...] פשוט כי הרגשתי שהמערכת הזאת נתנה לו כל כך הרבה ולמשפחה שלנו כל כך הרבה, שאני רוצה לתת חזרה [...] תוך כדי השירות התאהבתי בתחום הזה של חינוך מיוחד והחלטתי שאני רוצה לעסוק בזה.

הבחירה בעיסוק הקשור לתחומיים של טיפול, חינוך וחינוך מיוחד נקשרת בדברי האחים לאחיהם עם האוטיזם הן כחלק מתהליך טבעי של התפתחות עצמית, שהתרחשה מתוך העבודה עימם, והן כתודעת שליחות מפותחת אצל רבים מהם וצורך להכיר תודה למטפלים של אחיהם עם הלקות.

**זוגיות.** כמחצית מהאחים שהשתתפו במחקר היו נשואים, ורובם התייחסו להשפעות של האחאות על הזוגיות הצעירה שבנו. נראה שהאחאות לילדים עם אוטיזם נוכחת בשלבים השונים של בניית הזוגיות ומשפיעה עליה. תמר תיארה את ההשפעה של האחאות על עצם הנכונות להיכנס למערכת זוגית, הכרוכה גם במחויבות: "אני ובעלי היינו חברים שנתיים, ולקח לי הרבה זמן עד שהסכמתי בתוכי לקחת אחריות מבחירה, ולא להיות חופשייה כביכול. הרבה מזה נבע מכך שהייתי מחויבת לאלעזר אחי כביכול זמן רב. זה משפיע על הבחירות". המחויבות הרבה לאח שליוותה אותה במשך שנות ילדותה והתבגרותה העיבה על יכולתה של תמר לקשור את עצמה למחויבות נוספת מבחירה.

חלק מהאחים סיפרו שעובדת היותם אחים לילדים עם אוטיזם השפיעה על התהוות הקשר עם בני הזוג, ושהתנאי לקיום הקשר היה שבני הזוג יקבלו את האחים עם האוטיזם, ולעיתים אפילו את הצבת האחים לפניהם, גם אם הדבר יאלצם לנתק את הקשר, כפי שסיפרה עדי:

באמת היה לי מישהו שממש אהבתי אותו בטירוף, והוא אהב אותי ממש, והיינו ככה בקשר חודש וחצי [...] אבל יש בעיה, הבעיה היא אחים שלך [...] זה היה הפעם הראשונה שמישהו אמר שאחים שלי הם בעיה. אמרתי לו: "אחים שלי?! איזה אחים?" לא הבנתי מה הוא רוצה [...] לא הייתי מוכנה לקבל את זה בשום פנים ואופן, באמת השמיים קרסו, ככה הרגשתי, הייתי בהלם טוטאל זה שבר אותי ממש, וזהו, נפרדנו.

ענת תיארה:

בפגישה הראשונה שלי עם בעלי אמרתי שיש לי אחות עם אוטיזם. מבחינתי זה היה משהו שאני חייבת לספר, זה ביחד בברית הנישואין. יש כאלה שקשה להם לראות את זה וזה לא מתאים להם ולא רציתי שבעלי לא יסתדר עם זה.

יעל סיפרה אף היא על כך שהאחאות נכחה בשלבי בניית הקשר הזוגי, גם בשל ההשלכות לעתיד:

כשהכרתי את בעלי ודיברנו על זה שיש לי אחות כזאת, הוא נבהל ואמר שהוא לא חושב שהוא טוב עם אנשים כאלו [...] אני זוכרת שפעם אמרתי לו שיש מצב שאקח אותה בעתיד אליי, להיות תחת חסותי, וזה הבהיל אותו. וזה כן היה לי קצת קשה, במי אני בוחרת, האם זה בסדר להתחתן עם מישהו שקצת חושש? זה ליווה אותי עם הרבה מחשבות [...]

מדברי האחים עולה שעניין האחאות נכח בכל הקשור בזוגיות שלהם, הן במהלך יצירת הקשר הזוגי והן בשלבים הראשונים לבנייתו. האחים נכחו שם עד כדי כך, שלעיתים קבלתם מצד בני הזוג הייתה תנאי להצלחת הזוגיות.

**הורות צעירה.** כשליש מהאחים במחקר היו גם הורים צעירים, ולדבריהם, האחאות לאחים עם אוטיזם השפיעה גם על ההורות הצעירה. עדי תיארה: "בגלל שאני אימא, זה כל הזמן לדעת איך להנגיש את זה לבנות שלי, שיש להם שני דודים שהם אוטיסטים, זה לא קל". האחים תיארו את הקושי לתווך לילדיהם הצעירים את הלקות של הדודים. אסתר סיפרה:

הלכנו להורים שלי, והגדולה שלי "מתה" על אחותי אהובה, והיא בתפקוד נמוך, היא אוהבת אותה ממש, כל הזמן היא רואה אותה ואומרת לה: "אהובה, שלום!" והיא לא תמיד מתייחסת אליה, זה להסביר לה למה היא לא מתייחסת אליה. אני רואה את זה כמשהו מאוד חיובי, ככה הן יגדלו להיות הרבה יותר מבינות, הרבה יותר מכילות, הרבה יותר סבלניות.

מדבריה של אסתר ניתן לראות שהאחים מצפים שגם ילדיהם, הדור השני, יעברו את תהליך הקבלה של האח שהם עצמם עברו, על כל מאפייניו, ושאיף הם יהפכו להיות אנשים בוגרים מכילים וסובלניים. האחיות שהן כבר אימהות סיפרו על הדאגות האימהיות בנוגע לתפקוד הילדים הצעירים שלהם, כפי שתיארה ליסה:

זה מאוד משפיע על החיים שלי היום בתור אימא, מאוד, שכל דבר קטן, אם הוא לא קורה, אז זהו, היא אוטיסטית[...] אני חושבת שתמיד קיים החשש הזה. ילד שאינו מתפקד באופן הרגיל זה אתגר מאוד גדול עבור כל הורה, לא משנה כמה כוחות נפש יש. אבל אני מפחדת, מפחדת ולא רוצה לעמוד בניסיון הזה, לא יודעת אם יהיה לי את הכוחות וגם לא רוצה לבדוק אם יש לי.

בשל החששות ללדת ילד עם אוטיזם חלק מהאחים פנו ליעוץ גנטי. דור סיפר על הבדיקות הגנטיות שהוא ואשתו עשו לפני ההיריון: "מיותר לציין שבדקנו את עצמנו בהתאמה גנטית, לכל מקרה שלא יהיה". האחאות לילד עם אוטיזם משפיעה גם על ההורות הצעירה, הן בחשש מפני הולדת ילד עם לקות והן ברמת היום-יום, בתיווך הקושי של הדוד עם האוטיזם לאחיינו.

**הדאגה לעתיד האחים.** אחת הסוגיות שהופכת להיות נוכחת באופן מוחשי יותר ויותר עם התבגרות ההורים, היא הדאגה לטיפול העתידי באח עם האוטיזם. המחשבה על העתיד הלא ידוע מלווה בדאגה רבה, והאחים עסוקים בכך. לאה אמרה: "הדאגה להמשך זה מה שמעסיק אותי עכשיו. הדאגה שלי איך אחותי תסתדר בחיים? מה העתיד שיהיה לה?" גם ענת שיתפה בקושי במחשבה על העתיד: "היום ההורים שלי הם העוגן שלה, בסוף כל יום היא חוזרת הביתה [...] עכשיו העתיד נראה מסודר ומבטיח, זו סוגיה פתוחה בשלב הזה של החיים שלנו". עדי הוסיפה: "אבל הכי מעסיק זה העתיד שלהם [...] כן, כי אימא שלי לא מסכימה חס וחלילה לשים אותם במוסד, בהוסטל. היא רוצה שהם יהיו איתה. תמיד היא אומרת לי 'עדי, את שומרת עליהם, את לוקחת אותם עלייך, גם בגלל שאני הגדולה". כשעדי נשאלה איך היא מרגישה בקשר לתפקיד הזה,



ענתה: "זה ברור לי, מגיל צעיר ייעדו אותי לכך, גם בשלבי ההיכרות הראשונים שלי עם בעלי זה היה מדובר ביננו, שידע למה הוא נכנס [...]"

הדאגה לעתיד היא סוגיה מורכבת. כל העת מרחפת ציפייה שהאחים ייקחו אחריות על הטיפול העתידי באחים עם הלקות, אך לא ברור העיתוי שבו זה יקרה, ואיך הדבר יתבצע בפועל. נושא שלא תמיד מדובר בצורה מפורשת, אך בהחלט נוכח, הוא טיב הטיפול העתידי באחים אלו. האם יוכלו אחיהם למלא את תפקידם של ההורים באותה דרך (לדוגמה, לטפל בהם בתוך הבית)? באופן כללי ניתן לראות שהיחס לתפקיד האחים בטיפול באחיהם עם הלקות הוא סמוי, ואולי משקף חשש או קושי לדבר על כך באופן מפורש.

## תמה שנייה: השפעת האח עם אוטיזם על עיצוב החיים של אחיו בשני צירי התבוננות – פנימה והחוצה

האחים תיארו את האחאות לאחים עם אוטיזם כמעצבת את זהותם וחייהם ומשפיעה עליהם. לדברי שרה: "זה כאילו הפך לחלק ממש משמעותי באישיות שלי, כאילו אני שרה, ואני אחות לילד עם אוטיזם, זה חלק ממני ממש ברמה העמוקה". התפיסה שהאחאות לאחים עם האוטיזם היא חלק בלתי נפרד מהחיים, מתוארת גם בדבריה של אסתר: "אני מרגישה שזה לא כמו אירוע שקורה, שרואים לפני ואחרי, זה משהו שגדלתי אליו, שהוא חלק ממני". אסתר תיארה את האחאות כחלק בלתי נפרד מחייה. היא לא מכירה מציאות אחרת. האחאות לאחים המיוחדים היא חלק בלתי נפרד מחייהם של האחים ואף מבדילה אותם משאר האנשים, כפי שתיאר גלעד: "אח מיוחד זה משהו שגדלים לתוכו ולוקח לך זמן בכלל להבין שהמציאות שלך שונה משאר העולם". ההבנה שמצבך שונה מהשאר מתפתחת עם הזמן.

נוסף לכך שהאחאות היא חלק בלתי נפרד מזהותם, עולים מדברי האחים שני צירי התבוננות עצמית: התבוננות המכוונת פנימה, כלפי עצמם, והתבוננות החוצה, כלפי האחר. ציר ההתבוננות הפנימית מתייחס ליכולת להכיר את עצמם לעומק רב יותר ולהרגיש טוב עם עצמם. הציר השני מתייחס ליכולת ההתבוננות באחר, בעיקר באחר עם צרכים המיוחדים. להלן יפורטו שתי דרכי ההתבוננות האלו.

### התבוננות פנימה

**מודעות עצמית וקבלת עצמית.** ציר ההתבוננות הפנימית מתייחס למודעות העצמית של האחים ולקבלה העצמית שלהם. ליסה הסבירה שהאחאות סייעה לה לפתח את העולם הפנימי שלה: "אני חושבת שזה פתח אותי המון לעולם שבי [...] כמובן שזה הגיע בגיל בוגר יותר, ההכלה והקבלה".

**פיתוח כוחות פנימיים.** האחים תיארו גם בגרות, אחריות ועצמאות מגיל צעיר. רעות אמרה: "זה גם עזר לי מאוד להיות אחראית ובוגרת, כי הייתי צריכה לקחת עליו המון אחריות"; לדברי תמר: "מגיל צעיר מאוד זה דחף אותי להיות עצמאית".

האחים ציינו שהאחאות פיתחה בהם כוחות של קבלה עצמית וקבלה של החיים כפי שהם, לדברי שרה: "זה ממש מלמד, על קבלה, התמודדות עם מצבים.

אני חושבת שאנחנו פחות מתרגשים ממצב חדש מאשר אנשים אחרים [...] יש לנו יותר פרופורציות על החיים”.

**להיות טובים יותר.** האחים תיארו שאחיהם עם האוטזים השפיעו עליהם להיות אנשים טובים יותר הן כלפי אחרים והן כלפי עצמם. בזכות האחים נקודת המבט שלהם על החיים אחרת – נקודת מבט של קבלה של עצמם ושל מאורעות החיים. לדברי דור: “יהודה עוזר לנו להיות אנשים טובים יותר. רגישים יותר, אכפתיים יותר. נותנים יותר. הוא מלמד אותנו לאהוב בלי סוף וכל אחד. להרגיש בנוח עם מי שאתה ולשמוח, לא משנה מה”. אריאל תיאר תהליך דומה: “האחים שלי השפיעו על מי שאני מאוד. זכיתי שהם אחים שלי [...] אני לומד מהם להיות יותר משוחרר, להיות ילד, לצחוק, להשתולל להרשות לעצמך להיות מי שאתה [...] הם מלמדים אותי לשמוח במה שיש באופן הכי אמיתי”. האחים תופסים את אחיהם עם האוטזים כמורים לחיים.

## התבוננות החוצה כלפי האחר

**להסתכל אחרת.** ציר ההתבוננות השני מתייחס ליכולת ההתבוננות באחר, בעיקר באחר עם צרכים מיוחדים. משה תיאר תכונות אופי דומיננטיות שלו שלדעתו עוצבו בהשפעת אחיו: “יש לי יותר נטייה לזהות אנשים כאלה ישר ולעזור להם. אני יותר רגיש לכל אדם שהוא קצת שונה, אפילו מישהו שמתבייש, אני שם לב לזה”. האחים תיארו את השינוי שהאחיות גרמה להם בתפיסת העולם ובהסתכלות שלהם כלפי אחרים. ענת אמרה: “אחי נתן לי מבט רחב על אנשים. ההבנה שאם אני רואה סיטואציה, לא בטוח שמה שאני רואה זו כל התמונה. ההסתכלות שלי על העולם נהייתה שבינוניים חיים אנשים רגילים שיש להם קשיים”. הרגישות לאחר והיכולת להבין שהם רואים אולי רק את קצה התמונה השלמה היא מתנה שקיבלו מהאחיות לאחים עם האוטזים.

יעל הרחיבה, כיצד הטיפול באחותה פיתח אצלה יכולת נתינה לאחר: “אני בזכותה מי שאני היום. מצליחה להביט מעבר בכל סיטואציה, מצליחה להכיל ולקבל כל אדם באשר הוא, היא לימדה אותי לאהוב מכל הלב, בלי צורך לקבל בתמורה, כי לפעמים לא קיבלנו חיוך או חיבוק בחזרה”. הנתינה לאחים שאינם משיבים לך בחזרה, חוסר ההדדיות בקשר ביניהם, הם שפיתחו אצל האחים את היכולת לתת שלא על מנת לקבל, יכולת לנתינה טהורה. גם בדבריה של מור חוזר המוטיב של ההשפעה הרבה של האחיות על פיתוח היכולת להתחשב באחר: “אין ספק שאח כזה גורם לפתח אצלי באופן משמעותי את הסבלנות והרצון להתחשב ולחשוב על ילדים מיוחדים אחרים. הנוכחות שלו מאוד בנתה אותי והפכה אותי בגדול למי שאני היום”. אסתר תיארה תהליך דו-כיווני הדדי שמתרחש בעקבות האחיות עם האוטזים: “היא פתחה אותי לחינוך המיוחד, אבל החינוך המיוחד פתח אותי בשבילה. פתאום הבנתי את הלב הטהור שלה [...] החשיפה למרחב הזה של החינוך המיוחד גרמה לי לראות בה דברים שלא ראיתי לפני”. אסתר הגיעה לעבוד בעולם החינוך המיוחד בעקבות אחותה עם אוטזים. העבודה עם ילדים אחרים עם צרכים מיוחדים עוזרת לאסתר לראות גם את אחותה במבט אחר, מבין וחומל יותר.

**לקות האח כשליחות.** האחאות נתפסת גם כזכות, כשליחות וכמנוע לבחירות בחיים, כפי שציינה אסתר:

להיות אחות של הודיה זה מחייב אותך כאדם. להיות אדם טוב יותר ולהיות מעין שליחה עבור אחותי. להציג לעולם את כל הטוב הזה [...] אין מתנה יותר גדולה מזו, מתנה שבה אתה זוכה לראות את הזולת בצורה ברורה ונקייה, ולא כל אחד מקבל אותה.

אסתר התייחסה לכך שהאחאות גרמה לה לשינוי פנימי והקנתה לה את היכולת לראות את הטוב שבזולת. היכולת הזו מבחינתה הופכת לתפיסה מחייבת של חיי שליחות. המתנה שהאחאות נתנה לה מחייבת אותה להמשיך להוציא את הטוב הזה החוצה ולהוסיף להשפיע הלאה. המניע לעשייתה של אסתר הוא התחושה שהיא פועלת בשם אחותה. ייתכן שבחירה זו יש בה כדי להשמיע את הקול הלא נשמע של אחותה, שלא יכולה לפעול כדי לקדם את העולם. תפיסת השליחות הזו מתורגמת לעיתים גם למעשים, למשל אצל מור: "אני פשוט הקמתי מיזם לאחים שיש להם אחים עם צרכים מיוחדים". מור הפנתה את הכוחות שלה לפיתוח מיזמים ועשייה למען האחר.

מדברי האחים עולות שתי מגמות של התפתחות: האחת היא היכולת להיכרות ומודעות עצמיות; השנייה היא היכולת להתבוננות באחר, בעיקר באחר בעל הצרכים המיוחדים. נראה שההיכרות המעמיקה יותר עם עצמם והקבלה העצמית יחד עם היכולת לראות באחאות מתנה וזכות, מאפשרות להם לקבל ביתר שאת את האחר כמו שהוא. מפרק הממצאים עולה שהאחאות לאחים עם אוטיזם נוכחת בחיי האחים ומשפיעה עליהם מאוד בהיבטים רבים ומגוונים של חייהם, הן בחוויות העבר, הן בהווה והן במחשבות על העתיד.

## דיון

המחקר הנוכחי התמקד בחוויית החיים של אחים בגילי הבגרות המתהווה לילדים עם אוטיזם. בתקופת חיים זו, לאחים יש נקודת מבט רחבה יותר ופרספקטיבה על ילדותם לצד אחים עם לקות. הם בשלים יותר לבחון את מטען חוויות העבר שאותו הם נושאים ואת הבחירות שלהם בהווה, בעוד סוגיית העתיד הופכת להיות נוכחת וממשית יותר ויותר בחייהם. הראיונות עם האחים הדגישו את המגוון הרחב של ההשפעות הפסיכולוגיות, הרגשיות והבין-אישיות שהם חוו בגילי הבגרות המתהווה, תוך גדילתם עם אחים עם אוטיזם.

גישתו האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) מדגישה את החשיבות בהתייחסות למערכת המשפחתית שבה גדל הפרט, בכל שלבי החיים: הינקות, הילדות, גיל ההתבגרות וגיל הבגרות המתהווה. המערכת המשפחתית מהווה מערכת ראשונה ומרכזית ללמידה והתפתחות של האדם, ומתקיימות בה כל העת השפעות הדדיות של המערכת המשפחתית על הפרט ולהפך. האופן שבו האחים במחקר הנוכחי הציגו בדבריהם את ההשפעות המשמעותיות של האחאות לילדים עם אוטיזם מראה כי ההשפעות הללו עיצבו את חייהם לכל אורך שנות ילדותם והתבגרותם ועד לתקופת החיים העומדת במרכז המחקר הנוכחי, גיל הבגרות המתהווה.

בתקופת חיים זו היחסים הבין-אישיים במשפחה, המשאבים המשפחתיים והדינמיקה המשפחתית לאורך השנים משפיעים על התפקוד והתמודדות של האחים עם הסוגיות האופייניות לגיל זה. חוויות ילדותם והתבגרותם של האחים, שעלו מדבריהם, חוויות המתארות תחושות של בדידות וְהכרח לדאוג לעצמם, ולקיחת תפקידים הוריים, כמו טיפול באחים ותפעול הבית, מתוארות גם בספרות. למשל, במאמר מטה-אנליזה של לידהם (Leedham et al., 2020), שממנו עלה שרבים מהאחים מדווחים על תחושת התעלמות מהם בתוך המשפחה, כיוון שהלקות של האחים והטיפול בהם מייצרים עומס רב על המשפחה וגורמים לכך שההורים טרודים ואינם פנויים לשאר בני המשפחה. עם זאת, במחקר הנוכחי תיארו כיצד חייהם עוצבו בהשפעת הלקות לא רק באופן שלילי, אלא שלצד הקשיים הרבים, כמו הקשיים הרגשיים וההכרח להתמודד עם יחס הסביבה, האחאות גם העצימה ופיתחה אותם ואף את קשריהם עם האחים הנוספים במשפחה.

מסגרת המערכות המשובצות של האחים של קובשוף ועמיתים (Kovshoff et al., 2017) מתבססת על רכיבים מגישתו האקולוגית של ברונפנברנר, אך היא רחבה ומפורטת יותר ומתמקדת ביחסי אחים. מסגרת תאורטית זו ממקמת את האחים בתוך מערכות ביו-אקולוגיות שונות וכוללת הן היבטים של יחסי האחים והן השפעות משפחתיות ותרבותיות רחבות יותר בהקשר של יחסים עם אחים עם מוגבלות. אחד המרכיבים המרכזיים של המסגרת הוא התפיסה של "אירוע" בחיי המשפחות. בהקשר של המחקר הנוכחי, ה"אירוע" הוא האחאות לאחים עם לקות. מושג חשוב נוסף בתאוריה הוא ההתבוננות במרכיב הזמן, כיוון שקיימות דינמיות והשתנות בחיי המשפחות בכלל, ובנוסף, גם הגורמים הקשורים לאחים עם הלקות אינם נשארים קבועים לאורך כל השנים (המראה החיצוני שלהם עובר שינוי, התנהגותם משתנה, הצרכים שלהם משתנים וכו'). במחקר הנוכחי ניתן לראות את ההתייחסות של האחים לשני הרכיבים הללו. ממד ה"אירוע" של האחאות לילדים עם אוטיזם הוא המוקד המעצב את חיי האחים, אירוע שאינו פוסח כמעט על אף היבט בחייהם. האירוע הוא עצם האחאות לאחים עם אוטיזם, על מאפייני הלקות הייחודיים שלהם, כמו: חוסר תקשורת, מוזרות בעיני הסביבה וצורך בהשגחה אינטנסיבית, כיוון שהם עלולים לסכן את עצמם. ממד הזמן מתבטא אף הוא כאן. האחים סיפרו על הדינמיות בקשר עם הילדים עם האוטיזם, על השינויים שהם עברו ביחס אליהם ועל הרגשות השונים שהם חשו כלפיהם במהלך השנים. ניתן להבין שהשינוי אצל אח לילד עם אוטיזם עובר דרך רגשות שליליים, עד לקבלתו כ"אח שלי", כ"חלק ממני" וכסך כל מה שהוא, ועד הגעה להבנה שהוא עם הלקות גם תורם לחייו, כדבריה של אסתר: "נפתחתי ללב הטור שלה [...] והיא פתחה אותי לעולם". בנוסף, מתיאורי האחים עולה כיצד בכל תקופת חיים השפעות האחאות לילדים עם אוטיזם לובשת ופושטת צורה. האחים סיפרו על האתגרים בתקופות החיים השונות; למשל בגיל הילדות, הדגש היה על הדינמיקה בתוך המשפחה, יחס ההורים, הקשר עם האם והתמודדות עם יחס הסביבה, בעוד שבגיל הבגרות המתהווה הדגש הוא על התמודדות עם היחס למשפחת המוצא, זוגיות והורות צעירה וכן גם מבט לעבר העתיד.

ניתן לומר שהסוגיה של הטיפול העתידי באחים מבטאת בצורה הדרמתית ביותר את ההבנה שהאחאות לאחים עם אוטיזם אינה אירוע הנשאר בגבולות גיל הילדות וההתבגרות, אלא כזה העתיד ללוות את האחים כל ימי חייהם. באופן כללי, סוגיית היחסים עם משפחות המוצא נמצאה במחקר כאחד הנושאים המעסיקים ביותר מבוגרים צעירים ישראלים, והיא אחת מהמטלות ההתפתחותיות שלהם בשלב זה, שבו הם צריכים לבסס יחסים בוגרים עם הוריהם ועם חברי המשפחה האחרים. הגדרת היחסים מחדש היא מטלה משותפת הן לבוגרים הצעירים והן להורים, שכן להורים יש תפקיד חשוב בעידוד המעבר של ילדיהם לבגרות ואפשרות ביסוס והגדרה מחודשים של יחסיהם עם משפחות המוצא בשלב החדש בחייהם (צינמון, 2019).

בהקשר של אחים לילדים עם אוטיזם, התמונה המתקבלת מהמחקר הנוכחי מראה כי סוגיית האחריות העתידית עליהם עשויה להקשות על הגדרה מחדש של מערכת היחסים ביניהם לבין משפחות המוצא. הם עשויים לשאול את עצמם אם הם חופשיים לבחור את דרכם בעולם, או שלעד יהיו קשורים בקשר הדוק, שלא הם בחרו בו, אל המחויבויות שיש להם כלפי אחיהם עם האוטיזם. האחים חשים בכובד האחריות והמחויבות שמוטלת על כתפיהם ובציפייה מהם, שלעיתים מבוטאת מפורשות ולעיתים היא סמויה.

ממצא זה נמצא בהלימה עם מחקרים אחרים, שמצאו כי אחים מתקשים לעיתים לעזוב את בית הוריהם, ונלוות לכך תחושת אשם על כך שהם משאירים את ההורים לבד בהתמודדות עם האחים עם האוטיזם ובטיפול בהם (Tozer et al., 2013). אצל חלק מהאחים הטיפול העתידי באחיהם הוא סוגיה מורכבת. הציפייה שהאחים יקבלו על עצמם את האחריות לטיפול העתידי באחים עם האוטיזם ואף יעשו זאת בהתאם לסטנדרטים של הטיפול המיטבי של ההורים, מרחפת כעננה מעל ראשיהם, גם אם היא אינה נאמרת בפירוש. בספרות מתואר כיצד מאחים רבים מצופה לקבל את תפקיד המטפלים העיקריים באחים עם הלכות לכשההורים לא יוכלו לטפל בהם יותר (למשל Burke et al., 2012; Lee & Burke, 2018).

רווחתם האישית של מבוגרים צעירים קשורה מאוד לאיכות היחסים המשפחתיים שלהם, יחסים שנמשכים ומתפתחים משלבים מוקדמים של התא המשפחתי. המשפחה עשויה להוות מקור משמעותי לתמיכה גם במהלך תקופה זו של הבגרות הצעירה, ואיכות היחסים ממשיכה להיות חיונית במהלך שלב ההתפתחות של הבגרות הצעירה (Parra et al., 2015). ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים כיצד הלכות של האחים עם האוטיזם היא בעלת השפעה מרחיקת לכת על חיי האחים האחרים בכל תחומי החיים ומלווה אותם מהילדות לגיל הבגרות המתהווה. הסוגיות שמעסיקות את האחים בהווה נוגעות לתחומים שונים: זוגיות, הורות, בחירות מקצועיות ודאגה לעתיד. החוויה הדומיננטית שלהם היא שהזוגיות מושפעת מהאחאות, ושהיא מהווה "נושא" בבניית הזוגיות הפוטנציאלית. סוגיית האחאות והאחריות כלפי האחים עם האוטיזם משקת תפקיד גם בבניית ההורות הצעירה של האחים. בנוסף, נמצא שההורות מושפעת מחוויות האחאות. אלו מביין האחים שהשתתפו במחקר הנוכחי והם הורים בעצמם, תיארו שהאחאות לאחים עם אוטיזם השפיעה על נושאים הקשורים להורות שלהם

כבר משלב ההכנה להורות, כגון לחץ לבצע בדיקות גנטיות וחששות שמא ייוולדו להם ילדים עם לקות.

גם תחומי העניין בתחום המקצועי של האחים מושפעים מהאחאות לאחים עם אוטיזם. רבים מהאחים בחרו במישרין או בעקיפין במקצוע או בלימודים בתחום החינוך המיוחד; זאת, בדומה לספרות, שממנה עולה שאחים לילדים עם לקויות נוטים יותר לבחור במקצועות טיפוליים (Beffel et al., 2023). ניתן להסביר זאת בכמה אופנים: האופן האחד הוא שהאחאות מפתחות את היכולות והכישורים המתאימים למקצועות טיפוליים ומכינה את האחים להיות מכוונים לאחר. אופן נוסף, שעולה גם מדברי האחים, הוא שהבחירה במקצוע עם שליחות היא רצון לעשות את העולם למקום טוב יותר, בעקבות ההיכרות הקרובה שלהם עם הלקות של אחיהם. השפעת האחאות לאחים עם אוטיזם באה לידי ביטוי לא רק בעצם הבחירה במקצוע הטיפולי, אלא גם בפיתוח תכונות אישיות שסייעו להם והכינו אותם לחיים המקצועיים.

ניתן לראות את הדאגה לאחים עם הלקות והרגשות עזים כלפיהם גם באור האתגרים הרבים שעיימם האחים מתמודדים. בדומה לממצאי המחקר של לידהם ועמיתיו (Leedham et al., 2020), גם האחים שהשתתפו במחקר הנוכחי דיווחו על חוויות חיוביות הקשורות לקשר שלהם עם אחיהם ולתחושות האהבה ביניהם והאמפטיה כלפיהם, למרות הקשיים שאיתם התמודדו. האחים הביעו רגשות חיוביים רבים כלפי אחיהם עם אוטיזם, ואף שיתפו בהיבטים החיוביים הרבים שהביאו לחייהם. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאיו של יאנוצ'י (Iannuzzi et al., 2022), שתיאר אף הוא את האחים לילדים עם אוטיזם כבעלי חמלה ותחושת קבלה לאנשים עם לקות. להתמודדות עם האתגרים הללו מתווספת תחושת שונות, ואולי אף זרות, בהשוואה לאחים לילדים ללא לקות ולשאר העולם, כפי שתיארה מאיה: "אנשים פשוט לא מבינים, לא יודעים מה אנחנו עוברים". האתגרים שאותם תיארו האחים מתייחסים גם למורכבות בקשר עם האחים עם הלקות. ההתמודדות עימם מלווה באינטנסיביות בלתי פוסקת ואתגרים יום-יומיים, שכוללים אתגרים טכניים, פיזיים ונפשיים.

האתגרים השונים שעיימם מתמודדים האחים השפיעו השפעות משמעותיות על חייהם. ניתן לומר שהאחאות עיצבה את חייהם מעבר להתמודדות עם אתגר כזה או אחר והשפיעה השפעת עומק על תפיסת החיים שלהם את עצמם ואת סביבתם. האחאות לילדים עם אוטיזם השפיעה על האחים והובילה אותם להבנה עמוקה ומדויקת יותר של עצמם ושל הזולת. היא סייעה להם לפתח חוזקות המתבטאות בתכונות, כגון: אמפטיה, סובלנות, הכלה ורגישות. פעמים רבות היא המניע והדחף שמובילים אותם לנתינה ולעשייה מיטיבה. האחים תפסו את האחאות כמעצבת את דרך חייהם וכמובילה אותם לחיים של שליחות, להיות קולם של אנשים עם צרכים מיוחדים.

## מגבלות המחקר והצעה למחקרי המשך

למחקר הנוכחי היו שני קריטריוני הכללה: (א) אחים לילד עם אוטיזם; (ב) גיל המשתתפים נע בין 18–28, גיל הבגרות המתהווה, אך יש לקחת בחשבון במחקרים עתידיים שבתוך קבוצת הגיל הזו עשויה להיות שונות רבה בכמה היבטים. בהיבט של האחים עם הלקות – במחקר הנוכחי השתתפו אחים לילדים עם אוטיזם ברמות תפקוד שונות. היות ונמצא במחקרים קודמים שחומרה רבה יותר של תסמיני האוטיזם קשורה באופן דומה לתחושות הלחץ והתסכול המוגברות של האחים (Tomeny et al., 2016; Walton, 2016), במחקר עתידי מומלץ להתמקד באחים עם תסמינים ברמות חומרה ספציפיות, בכדי ללמוד בצורה ממוקדת יותר על חוויות ייחודיות של אחים לילדים עם אוטיזם בתפקודים נמוך, בינוני וגבוה. בנוסף, גם המשתתפים וגם האחים עם האוטיזם לא היו זהים בסדר הלידה בתוך המשפחה, כך שחלק מהאחים עם אוטיזם היו מבוגרים יותר מהאחים בגיל הבגרות המתהווה, וחלקם היו צעירים מהם. במחקר עתידי מומלץ להתמקד בקבוצות ממוקדות של גיל האחים וסדר הלידה, בכדי להבין טוב יותר את החוויות הייחודיות של כל אחת מקבוצות האחים.

ההיבט הנוסף שעשוי ליצור שונות רבה במחקר הוא מאפייני האחים המשתתפים במחקר; למשל, רוב משתתפי המחקר היו אחיות, ויש לראות את הממצאים של המחקר הנוכחי גם בהקשר של תפקידי מגדר מסורתיים של נשים, כמו טיפול ודאגה לאחר, ושל הציפיות התרבותיות שאחיות, יותר מאחים, הן שידאגו לטפל באחיהן (Siman-Tov & Sharabi., 2023). בנוסף, טווח גילי המשתתפים במחקר (18–30), יכול להיות קשור לאופן שבו הם חווים את האחאות שלהם מפרספקטיבה של זמן ומקום בחיים.

הרחבת תחום מחקר זה למחקרים כמותיים על בסיס הממצאים הנוכחיים תוכל לאפשר הכללה של התוצאות והשוואה גם לאחים לילדים עם לקויות נוספות. בנוסף, מחקרי אורך החוקרים את השינויים ביחסי אחים ואופי האתגרים לאורך זמן יכולים לסייע בפיתוח תוכניות תמיכה לאחים לאורך החיים (Orsmond & Fulford, 2018).

## השלכות ומסקנות

ממצאי המחקר הנוכחי תורמים לגוף ידע הולך וגדל של ספרות הבוחנת את ההשפעות ארוכות הטווח של אחאות לאחים עם אוטיזם. הממצאים מובילים למספר השלכות ומסקנות. ניכר כי אחים בגילי הבגרות המתהווה של ילדים עם אוטיזם חווים חוויות משמעותיות ועמוקות המושפעות מהאחאות לילדים אלו. תוצאות המחקר הנוכחי עשויות לעזור למטפלים ולאנשי הוראה וחינוך להבין טוב יותר את החוויות של אחים לילדים עם אוטיזם, ובכך לסייע להם ביעילות רבה יותר בשלבי ההתפתחות שונים, החל משנות הילדות וגילי בית ספר יסודי, דרך גיל ההתבגרות וגילי התיכון, ובמיוחד בשלב הבגרות המתהווה. מוקד המחקר הנוכחי היה בגיל הבגרות המתהווה, שלא נחקר הרבה, והממצאים מחזקים את החשיבות של טיפול באחים וסיוע להם לכל אורך התפתחותם, כולל תקופת חיים זו.

נראה, כי האחים עשויים להפיק תועלת רבה מטיפול פסיכולוגי מקצועי פרטני או קבוצתי, הממוקד בצרכים הייחודיים שלהם, כפי שעלה ממחקרים שנעשו על תמיכה פסיכולוגית פרטנית וקבוצתית לאחים לילדים עם לקויות (למשל Brouzos et al., 2017; Venturella et al., 2019). במחקרים אלו נמצא כי קבוצות תמיכה עשויות להיות יעילות בהפחתת הבדידות של אחים לילדים עם אוטיזם, בכך שנעשים בהן עיבוד של חוויות האחים ולמידה של אסטרטגיות התמודדות (Leedham et al., 2020). טיפול מסוג זה יכול להיטיב במיוחד עם אחים במהלך השלבים הרגשיים המאפיינים את שלב הבגרות המתהווה, במיוחד סביב בחירת קריירה, זוגיות והורות. מומלץ כי מטפלים שעובדים עם אחים של ילדים עם אוטיזם יכירו ויבינו את התפקידים הייחודיים שאחים אלו ממלאים, כמו גם את האתגרים הספציפיים של הבגרות המתהווה. לדעתי, מומלץ לבנות התמחות של אנשי מקצוע בדומה להתמחויות אחרות, כמו טיפול ב-PTSD (פוסט-טראומה) ושכול. התמחות זו תכלול מתן ידע מבוסס מחקר על אודות התהליכים הייחודיים והאתגרים הספציפיים שאיתם אחים לילדים עם אוטיזם מתמודדים. בנוסף, חשוב מאוד שהטיפול באחים יעודד שיח מפורש וגלוי עימם גם על מחשבותיהם בנוגע לעתיד, במיוחד לאור הממצאים הנוכחיים, שהראו שהדאגות האלה מבוטאות בעיקר באופן סמוי. הליווי המקצועי סביב השלב הזה של קבלת האחריות על האחים הוא חשוב ביותר.

נוסף על כך, חשוב מאוד לפתח ולהפעיל תוכניות ליווי והדרכה להורים המגדלים ילדים עם לקות, ועל ההדרכה בנוגע לילדים ללא הלקות וצורכיהם הייחודיים להוות חלק בלתי נפרד מהתוכנית. תוכניות ליווי והדרכה מסוג זה עשויות לסייע למשפחות ולשפר את האופן שבו הן מתפקדות כלפי כל חברי המשפחה, ובכך להוות עבורן מקור לתמיכה רגשית ולהדרכה מעשית.

לסיכום, ממצאי המחקר תורמים להבנה מעמיקה על האופן שבו האחאות של צעירים בשלב הבגרות המתהווה לאחים עם אוטיזם משפיעה עליהם לאורך חייהם ועל התמודדותם עם האתגרים המיוחדים המאפיינים תקופת חיים זו. ממצאי המחקר מהווים בסיס להמלצות לתמיכה באחים והורים במשפחות עם ילדים עם אוטיזם.

## מקורות

- דושיק ל' (2016). כתיבה במחקר איכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 217–235). מכון מופ"ת.
- צינמון, ג' (2019). **פרספקטיבה משפחתית לשלב הבגרות הצעירה – היבטים תיאורטיים ומעשיים**. אוניברסיטת תל-אביב.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות
- Alon, R. (2022). Predicting typically-developing siblings' acceptance of their sibling with ASD during emerging adulthood. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 99, 102065.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>



- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*, 469–480.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adulthood: Coming of age in the 21st century* (pp. 3–20). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001>
- Beffel, J. H., Nuttall, A. K., Vallotton, C. D., Peterson, C. A., & Decker, K. B. (2023). Influences of sibling disability and childhood caregiving experiences on interest in a disability-specific helping profession. *Children and Youth Services Review*, *146*, 106–817.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Tassi, C. (2017). A psychoeducational group intervention for siblings of children with autism spectrum disorder. *The Journal for Specialists in Group Work*, *42*(4), 274–298.
- Burke, M. M., Taylor, J. L., Urbano, R., & Hodapp, R. M. (2012). Predictors of future caregiving by adult siblings of individuals with intellectual and developmental disabilities. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, *117*, 33–47. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.33>
- Calio, C., & Higgins-D'Alessandro, A. (2021). “It’s really unexplainable, but everyone here got it”: Analysis of an ASD sibling support group for emerging adults. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *88*, 101–857. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101857>
- Chu, S. Y., Gan, C. H., Fierro, V., Chan, C. M. H., & Hersh, D. (2023). “Sometimes I feel grateful”: Experiences of the adolescent siblings of children with autism spectrum disorder in Malaysia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*, 795–807.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research methods: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Factor, R. S., Ollendick, T. H., Cooper, L. D., Dunsmore, J. C., Rea, H. M., & Scarpa, A. (2019). All in the family: A systematic review of the effect of caregiver-administered autism spectrum disorder interventions on family functioning and relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *22*, 433–457.
- Hamama, L., & Gaber, S. (2021). Seeing the siblings: Gender differences in emerging-adult siblings of individuals with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *108*, 103–829.
- Hamwey, M. K., Rolan, E. P., Jensen, A. C., & Whiteman, S. D. (2019). “Absence makes the heart grow fonder”: A qualitative examination of sibling relationships during emerging adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, *36*(8), 2487–2506. <https://doi.org/10.1177/0265407518789514>
- Howe, N., Paine, A. L., Ross, H. S., & Recchia, H. (2022). Sibling relations in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell*

- handbook of childhood social development* (pp. 443–458). Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch24>
- Iannuzzi, D., Fell, L., Luberto, C., Goshe, B. M., Perez, G., Park, E., & Traeger, L. (2022). Challenges and growth: Lived experience of Adolescents and Young Adults (AYA) with a sibling with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(6), 2430–2437.
- Kovshoff, H., Cebula, K., Tsai, H.-W. J., & Hastings, R. P. (2017). Siblings of children with autism: The Siblings Embedded Systems Framework. *Current Developmental Disorders Reports*, 4(2), 37–45. <https://doi.org/10.1007/s40474-017-0110-5>
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683–698.
- Lahaije, S. T., Luijckx, J., Waninge, A., & van der Putten, A. A. (2023). Well-being of families with a child with profound intellectual and multiple disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 48(2), 63–78. <https://doi.org/10.1177/15407969231173916>
- Lee, C. E., & Burke, M. M. (2018). Caregiving roles of siblings of adults with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 237–246.
- Leedham, A. T., Thompson, A. R., & Freeth, M. (2020). A thematic synthesis of siblings' lived experiences of autism: Distress, responsibilities, compassion and connection. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103–547. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103547>
- Meltzer, A. (2018). Embodying and enacting disability as siblings: Experiencing disability in relationships between young adult siblings with and without disabilities. *Disability & Society*, 33(8), 1212–1233.
- Meltzer, A. (2021). What is “sibling support”? Defining the social support sector serving siblings of people with disability. *Social Science & Medicine*, 291, 114–466.
- Meltzer, A., & Kramer, J. (2016). Siblinghood through disability studies perspectives: Diversifying discourse and knowledge about siblings with and without disabilities. *Disability & Society*, 31(1), 17–32. <http://doi.org/10.1080/09687599.2015.1127212>
- Molinaro, M. L., Rollo, L. E., Fletcher, P. C., & Schneider, M. A. (2020). Having a sibling with ASD: Perspectives of siblings and their parents. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 43(1), 35–47.
- Moss, P., Eirinaki, V., Savage, S., & Howlin, P. (2019). Growing older with autism – The experiences of adult siblings of individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 63, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.10.005>
- Murrin, M., Beffel, J. H., & Nuttall, A. K. (2021). The moderating role of self-disclosure among typically developing siblings of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 30(2), 364–374.
- Orsmond, G. I., & Fulford, D. (2018). Adult siblings who have a brother or sister with autism: Between-family and within-family variations in sibling relationships. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4090–4102.

- Paine, A. L., Karajian, G., Hashmi, S., Persram, R. J., & Howe, N. (2021). "Where's your bum brain?" Humor, social understanding, and sibling relationship quality in early childhood. *Social Development, 30*(2), 592–611. <https://doi.org/10.1111/sode.12488>
- Parra, A., Oliva, A., & Reina, M. D. C. (2015). Family relationships from adolescence to emerging adulthood: A longitudinal study. *Journal of Family Issues, 36*(14), 2002–2020.
- Pavlopoulou, G., & Dimitriou, D. (2019). "I don't live with autism; I live with my sister": Sisters' accounts on growing up with their preverbal autistic siblings. *Research in Developmental Disabilities, 88*, 1–15.
- Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., Dowey, A., & Reilly, D. (2009). "I like that he always shows who he is": The perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education, 56*(4), 381–399.
- Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., & Duff, S. (2015). Typicality and subtle difference in sibling relationships: Experiences of adolescents with autism. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 38–49. <http://doi.org/10.1007/s10826-013-9811-5>
- Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., Reilly, D., & Dowey, A. (2012). The perceptions and experiences of adolescent siblings who have a brother with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 37*(4), 303–314.
- Sharabi, A., & Siman Tov, A. (2022). Involvement, readiness for primary caregiving, loneliness, and self-efficacy: A comparison between adult sisters and brothers of individuals with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 71*(2), 270–286.
- Shivers, C. M., & Dykens, E. M. (2017). Adolescent siblings of individuals with and without intellectual and developmental disabilities: Self-reported empathy and feelings about their brothers and sisters. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122*(1), 62–77. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.1.62>
- Shivers, C. M., Jackson, J. B., & McGregor, C. M. (2019). Functioning among typically developing siblings of individuals with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis. *Clinical Child Family Psychological Review, 22*, 172–196. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0269-2>
- Siman-Tov, A., & Sharabi, A. (2023). Differences between typically-developing brothers & sisters of individuals with developmental disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 32*(5), 1559–1570. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02574-4>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2016). The emergence of emerging adulthood: The new life stage between adolescence and young adulthood. *Routledge handbook of youth and young adulthood* (pp. 50–56). Routledge.
- Tomeny, T. S., Baker, L. K., Barry, T. D., Eldred, S. W., & Rankin, J. A. (2016). Emotional and behavioral functioning of typically developing sisters of children with autism spectrum disorder: The roles of ASD severity, parental stress, and marital status.

- Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 130–142. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.09.008>
- Tozer, R., Atkin, K., & Wenham, A. (2013). Continuity, commitment and context: Adult siblings of people with autism plus learning disability. *Health & Social Care in the Community*, 21, 480–488. <https://doi.org/10.1111/hsc.12034>.
- Venturella, M., Carbonell, X., Cabré, V., & Arias-Pujol, E. (2019). A psychoanalytical perspective on the co-therapeutic relationship with a group of siblings of children with autism: An observational study of communicative behavior patterns. *Frontiers in Psychology*, 10, 18–32.
- Walton, K. M. (2016). Risk factors for behavioral and emotional difficulties in siblings of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(6), 533–549. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.6.533>

# סקירת ספר

## האוטיסטים שבינינו

מאת: שגית בלומרזון-סלע

רסלינג, 2023 (376 עמודים)

### נצן אלמוג

השכיחות של אבחון ילדים ובוגרים עם מוגבלות הולכת ועולה בשנים האחרונות. כך, בין היתר, מוגבלויות שאובחנו בעבר רק בגילי הילדות, כמו אוטיזם, מאובחנות כיום גם בגיל ההתבגרות ובקרב בוגרים שלא אובחנו בילדותם (דרורי, 2015). שגית בלומרזון-סלע, מחברת הספר "האוטיסטים שבינינו", היא פסיכולוגית קלינית וד"ר לספרות השוואתית. ב-2014 פרסמה בלומרזון-סלע את מאמרה, "בעיית תת-האבחון של תסמונת אספרגר בקרב מבוגרים בכלל ונשים בפרט", שהיווה אבן דרך חשובה הן עבור אנשי טיפול והן עבור אנשים אוטיסטים שטרם אובחנו עד אז. מאמר זה תרם רבות להעלאת המודעות לתת-האבחון בקרב מבוגרים אוטיסטים ומסמל את תחילתו של שינוי מגמה בתחום זה בישראל. ספרה הקודם של בלומרזון-סלע, "הדור האבוד של האספרגר" (רסלינג, 2021), עסק גם הוא באוכלוסייה זו, או כפי שהם כונו בעבר: "אוטיסטים בתפקוד גבוה". בשני הספרים משלבת המחברת בין ניסיונה הקליני האבחוני והטיפולי לבין ידע מתוך מחקר עדכני וכתובה של אוטיסטים מרחבי המרשתת.

בפתח סקירה זו, אציג שני עקרונות מארגנים המשקפים את השינוי המשמעותי שחל בתפיסת האוטיזם מאז שנות ה-90 של המאה העשרים, הן בעולם והן בישראל. העיקרון הראשון, המתומצת בסיסמה "Nothing about us without us", או בעברית: "שום דבר עלינו בלעדינו", מתאר את המגמה הגוברת של השתתפות פעילה של אנשים עם מוגבלות בכל נושא הקשור לחייהם. עיקרון זה מדגיש את חשיבות מעורבותם של אנשים אוטיסטים בקבלת החלטות, עיצוב מדיניות וביצוע מחקרים הנוגעים להם (אלמוג ואחרים, 2022). העיקרון השני עוסק באופן יצירת הידע על אודות אוטיזם ומדגיש את חשיבות השתתפותם של אנשים אוטיסטים בתהליך יצירת הידע, מתוך הכרה בערך הייחודי של נקודת המבט והניסיון האישי שלהם. עקרונות אלו משקפים מעבר מגישה פטרנליסטית לגישה המעצימה את קולם ומעורבותם של אנשים אוטיסטים בכל היבט הנוגע לחייהם.

הקהילה האוטיסטית הבין-לאומית החלה את דרכה בשנות ה-90 של המאה העשרים, כשאוטיסטים התחילו למצוא זה את זה, לחלוק התנסויות ולפתח זהות משותפת. בשנת 2006 התארגנה בישראל קבוצה של פעילים מן המגוון האוטיסטי

בשם אס"י (אנשי ספקטרום ישראלים), במטרה להוביל שינוי חברתי בכל הנוגע ליחס לאוטיסטים בקרב קובעי מדיניות, אנשי מקצוע והחברה הכללית. בקהילה האוטיסטית בישראל ובעולם אין רואים בהשתלבות בחברה הכללית מטרה בפני עצמה, ואפילו מקנים קונוטציה שלילית למונח "נרמול" (ניסיון לכפות על אוטיסט התנהלות נורמטיבית, כמו יצירת קשר עין או הימנעות מנפנוף חזרתי). ההשתתפות בקהילה האוטיסטית ובתרבותה מאפשרת לאוטיסט המעוניין בכך לעצב זהות אישית חיובית ומקנה כוח עמידה כנגד הלחץ של החברה הכללית להיטמע בה, תוך איבוד העצמיות שלו. חברי הקהילה אינם רואים בה אוסף מקרי של פרטים שהוצמדה להם תווית רפואית על ידי הממסד, אלא קבוצה חברתית העומדת בקריטריונים של קהילה ותת-תרבות, בדומה לקהילת החירשים (גיל ואחרות, 2016).

לאורך שנים רבות ועד ימינו אנו, מרבית המחקר בתחום האוטיזם התקיים תוך הדרה של אנשים אוטיסטים ומתוך נקודת מבט הבוחנת את האוטיזם כחידה "ביולוגית", ולא כתופעה אנושית חברתית (Cascio et al., 2020). במשך שנים נחשבו אנשים אוטיסטים לחסרי סמכות אפיסטמית, בשל הפרופיל הניורולוגי הלא טיפוסי שלהם ותיגום כמי שאינם מסוגלים לתקשורת אנושית, ובוודאי לא ליכולת רפלקטיבית על חייהם (Chapman & Veit, 2020; Hens, 2019), ההיעדרות המתמשכת של כל ניסיון להציג את דעותיהם של אנשים אוטיסטים עצמם על עצמם משקף גישה פטרנליסטית ומאיים לפגוע באלה שממילא מתעלמים מהם לעיתים קרובות בתהליכי קבלת החלטות מרכזיים המעצבים את חייהם (Milton et al., 2012). הנסיבות ההיסטוריות שבהן לאנשים אוטיסטים לא היו כל זכויות במחקרים על אודותיהם מעלה את הצורך לבטא במפורש מחויבות לסטנדרטים אתיים גבוהים ולהבחנה בין ידע אוטיסטי וידע על אוטיזם ומקומם במחקר. קיים שוני מובהק בין הידע על אוטיזם כתופעה או הפרעה נירו-התפתחותית (ידע הממוקד בקוגניציה, מוח, ביולוגיה וגנטיקה), לעומת הידע האוטיסטי – הידע שבו אוטיסטים מתוך חוויית החיים הייחודית להם.

"האוטיסטים שבינינו" הוא ספר עיון המשלב ידע מקיף על אוטיזם: ידע קליני, מחקרי וידע אוטיסטי – הנובע מחוויית החיים של אנשים אוטיסטים. הספר מציג גישה חדשנית להבנת אוטיזם, לא כהפרעה הדורשת ריפוי או נרמול, אלא כחלק בלתי נפרד מהמגוון האנושי. מטרתו המרכזית של הספר היא להעמיק את ההיכרות עם עולמם של אנשים אוטיסטים, תוך שימת דגש על אלה שהמחברת מגדירה כ"בעלי אינטליגנציה תקינה ויכולות שפה" (עמ' 13). חשיבותה של מטרה זו מתעצמת בשל תופעת תת-האבחון באוכלוסייה זו, במיוחד בקרב מבוגרים ונשים. פרופיל המאפיינים של אוטיזם בבגרות עדיין אינו מוכר דיו בקרב אנשי מקצוע ואינו נכלל במידה מספקת בתוכניות הלימוד וההכשרה בתחומי הפסיכולוגיה והפסיכותרפיה. המחברת מדגישה כי החמצת האבחנה עלולה לא רק למנוע קבלת טיפול מותאם, אלא גם לעכב תהליכים חיוניים של הבנה וקבלה עצמית. לפיכך, הזרקור שמפנה הספר לנושא של אוטיסטים מבוגרים שטרם אובחנו הוא בעל חשיבות רבה, הן ברמה הקלינית והן ברמה החברתית.

"האוטיסטים שבינינו" נפתח במבוא תמציתי, המציג את הבסיס התאורטי להבנת התחום ומתווה את מבנה הספר, אשר מתחלק לשני נושאים מרכזיים: הראשון מציג אוטיסטים במגוון תפקידים ותחומי עיסוק, כגון רופאים (פרק 1), מטפלים (פרק 3), מוזיקאים (פרק 6), עובדים בתעשיית המין (פרק 7) ומורים וגננות (פרק 11); השני סוקר התמודדויות של אוטיסטים עם מצבים מורכבים, כולל הפרעות אכילה (פרק 2), שונות מגדרית (פרק 4), תסמונת קלייפנטר (פרק 5), אבחנות פסיכיאטריות שגויות (פרק 8) והפרעות דיסוציאטיביות (פרק 10). פרק נוסף עוסק ב"אוטיסטים תקועים" (פרק 12), כותרת המתנגשת עם הגישה הכללית של הספר, ומתמקד באתגרים משמעותיים בחברה ובתעסוקה. יוצא דופן הוא פרק 13, המנתח את דמותה של ינינה דושייקו, גיבורת הרומן "על עצמות המתים", כדמות אוטיסטית. גם בפרקים אחרים מנתחת המחברת דמויות בדויות מעולם הטלוויזיה והקולנוע, חלקן מוצהרות כאוטיסטיות, ואחרות אינן מוצהרות כך.

הפרקים משלבים ספרות עדכנית, תיאורי מקרה מניסיונה הקליני של המחברת וציטוטים של כותבים אוטיסטים מוכרים, אם כי קיימת שונות באיכות הפרקים ועומקם. חלק מהפרקים, כמו זה העוסק באוטיזם והפרעות אכילה, מציגים ניתוח מעמיק ורב-ממדי, בעוד אחרים מסתפקים בתיאור מקרה בודד. הספר כולל גם ניתוח ספרותי של דמויות אוטיסטיות בדיוניות, אשר למרות ערכן הפרשני, עלולות לחזק תפיסות סטראוטיפיות ולהסיט את המיקוד מחוויות אותנטיות. הפרק המסכם מציע מיפוי כולל של המופעים המגוונים של אוטיזם, ואחרית הדבר דנה בהשלכות הממצאים על אוטיסטים, מטפלים, האקדמיה והחברה. לסיכום, אף שהספר היה יכול להרוויח מארגון תוכן שיטתי יותר ומשילוב נרחב יותר של קולות אותנטיים מהקהילה האוטיסטית, הוא מציע מבט מקיף ורב-ממדי על חיי אוטיסטים ומהווה תרומה חשובה להבנת האוטיזם בקרב מבוגרים, עם תובנות חיוניות לאנשי מקצוע בתחום.

ברמה הטיפולית, הספר מדגיש את חשיבות ההכרה בצרכים הייחודיים של אנשים אוטיסטים, במקום לדרוש מהם להתאים עצמם לנורמות מקובלות — דרישה העלולה לגרום למאמץ רב, חרדה ודיכאון. הספר מציע מספר גישות ודגשים: הראשון והחשוב ביותר הוא זיהוי מאפייני האוטיזם בבגרות והבחנה בינם לבין מצבים נפשיים אחרים כבסיס להתאמת סיוע מתאים. הספר מדגיש כי היכרות זו צריכה להיות נחלת כל אנשי המקצוע בתחומי בריאות הנפש; שנית, הספר שם דגש על הכרה בקשיים שאוטיסטים חווים בטיפול, כולל יחס אנשי המקצוע, ועל חשיבות התיקוף של חוויותיהם וההכרה בהן; שלישית, הספר מציע היכרות עם דרכי טיפול מתאימות הנדרשות לעבודה עם אנשים אוטיסטים, כמו הקפדה על תקשורת ברורה ובהירה; לסיים, הספר מדגיש את החשיבות הגדולה של הקניית ידע פסיכו-חינוכי למטופלים, שיסייע להם בהיכרות עם הזהות האוטיסטית, בעיקר בשל האבחון בגיל מבוגר.

הספר מהווה תרומה משמעותית כמבוא ראשון בתחומי בישראל ועשוי להרחיב את הבנתם של אנשי טיפול על ההתמודדויות המתוארות בו. עם זאת, ניתן להצביע על כמה נקודות לשיפור: בחינת היישום של עקרונות ה"שום דבר עלינו בלעדיו" מגלה יישום חלקי בלבד — הספר משלב כתיבה של אוטיסטים, אך היה יכול להיות מקיף יותר

עם תרומה משמעותית יותר של כותבים אוטיסטים; ברמת הטרמינולוגיה – מונחים, כמו "shutdown" ו-"meltdown", תורגמו באופן שגוי בעברית ל"היסגרויות" ו"התקפי זעם", בהתאמה. תרגום זה אינו משקף במדויק את משמעותם בקהילה האוטיסטית, והיה חשוב להתעכב על כך ולהיוועץ בחברי הקהילה; ברמת השפה, לעיתים הניסוח מתייחס לאוטיזם כאל תופעה מופשטת, במקום להתמקד באנשים אוטיסטים עצמם. לסיכום, בעוד שהספר מהווה צעד חשוב בהבנת אוטיזם בבגרות בישראל, הוא גם מדגים את הצורך בשיתוף פעולה הדוק יותר עם הקהילה האוטיסטית בכתיבה ומחקר עתידיים. חשוב להמשיך ולהקשיב לקולותיהם של אנשים אוטיסטים בנוגע לרעיונות המוצגים בספר ובתחום בכלל. תקוותי היא כי ספרה הבא של המחברת ישלב גישות איכותניות נוספות ויאפשר מעורבות משמעותית יותר של כותבים אוטיסטים, לא רק מטעמים אתיים, אלא גם כדי להעמיק את הבנתם של אנשי מקצוע בכל הנוגע לחייהם וחוויותיהם של האוטיסטים שבינינו.

## מקורות

- אלמוג, נ', קסל, א', גבאי, ת' ולוי, נ' (2022). "גם אם לא מספרים כולם יודעים": דילמות של הורים לילדים מהמגוון האוטיסטי בנושא חשיפת האבחנה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 54, 43–72.
- בלומרזון-סלע, ש' (2021). **הדור האבוד של האספרגר: על בעיית תת-האבחון, על המאפיינים ועל הטיפול במבוגרים עם אוטיזם בתפקוד גבוה**. רסלינג.
- גיל, ר', שהם, ש' ושלי, ס' (2016). הבניית זהות תרבותית חיובית בקהילות של אנשים עם מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 164–172). מכון ואן ליר.
- דרורי, י' (2015). **דו"ח מחקר: מיפוי צרכים של אנשים עם תסמונת אספרגר**. ג'וינט ישראל – מסד נכויות.
- Cascio, M. A., Weiss, J. A., & Racine, E. (2020). Person-oriented ethics for autism research: Creating best practices through engagement with autism and autistic communities. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 24(7), 1676–1690. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1269557&site=eds-live>
- Chapman, R., & Veit, W. (2020). Representing the autism spectrum. *American Journal of Bioethics*, 20(4), 46–48. <https://doi.org/10.1080/15265161.2020.1730495>
- Hens, K. (2019). The many meanings of autism: Conceptual and ethical reflections. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 61(9), 1025–1029. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14278>
- Milton, D., Richard, M., & Elizabeth, P. (2012). Ethics and autism: Where is the autistic voice? Commentary on Post et al. Damian. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2650–2651



# MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

- › Expressive-instrumentalism in a non-formal education program in Israel's geographic and social periphery
- › The valuable resilience of social-community education in the Corona crisis
- › Relationships between teachers, at-risk students and not-at-risk students
- › The criminal justice process through the perspectives of adolescent victims of sexual abuse
- › Single mothers by choice of children with disabilities
- › The experience of emerging adult siblings of individuals with autism spectrum disorder



Vol. 32, No. 57 • June 2024

## **Editorial Board**

**Prof. Rivka Eisikovits**

Editor-in-Chief, Emerita University of Haifa

**Prof. Alean Al-Krenawi**

Ben-Gurion University

**Prof. Rami Benbenishty**

Emeritus The Hebrew University  
and Bar-Ilan University

**Dr. Amitai Hamenachem**

Formerly of Beit Berl Academic College

**Dr. Eitan Israeli**

Emeritus The Hebrew University

**Prof. Shlomo Kaniel**

College of Law & Business, Ramat Gan; Orot Israel College

**Prof. Yitzhak Kashti**

Emeritus Tel Aviv University

**Prof. Amiram Raviv**

Emeritus Tel Aviv University

**Dr. Rivka Reichenberg**

Mofet Institute

**Prof. Avihu Shoshana**

University of Haifa

**Prof. Vered Slonim-Nevo**

Ben-Gurion University

**Prof. Meir Teichman**

Emeritus Tel Aviv University

**Miriam Gilat**

Coordinator

## **Address of Editorial Board:**

EFSHAR Association

P.O. Box 10643

Ramat Gan

5200502

Tel: +972-3-7481280

[mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)

[www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

# MIFGASH

---

JOURNAL OF  
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

**Vol. 32, No. 57 • June 2024**

Published by:



EFSHAR – The Association for the Development of  
Social & Educational Services

**EFSHAR** – The Association for the Development of Social  
& Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of  
Social Educators

© EFSHAR Association, 2024. All rights reserved

**Address of Editorial Board:**

EFSHAR Association  
Ramat Gan, Israel  
Tel: +972-3-7481280  
E-mail: [mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)  
[www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

ISSN 0792-6820  
Ramat Gan 2024

Annual subscription fee: 80 NIS  
Price for a single copy: 40 NIS

# CONTENTS

<b>“I came for the fun, and stayed to contribute”:</b> Expressive-instrumentalism in a non-formal education program in Israel’s geographic and social periphery Yael Grinshtain, Dor Smooha & Tamar Barkay .....	17
<b>“The anchor, the compass and the rudder in a stormy sea”:</b> The valuable resilience of social-community education in the Corona crisis Miri Goldratt .....	43
<b>Teacher–student relationships:</b> A comparative analysis between teachers, at-risk students and not-at-risk students Carmit Yokel & Shlomo Romi .....	65
<b>Under the therapeutic jurisprudence lens:</b> An analysis of the criminal justice process through the perspectives of adolescent victims of sexual abuse Yonathan Piamenta & Tali Gal .....	89
<b>“They think I’m weak because I’m alone, but I’m the strongest”:</b> Single mothers by choice of children with disabilities Alicia Greenbank .....	113
<b>“It’s something I grew up with, that’s a part of me”:</b> The experience of emerging adult siblings of individuals with autism spectrum disorder Raaya Alon .....	137
<b>Book review .....</b>	163
<b>English abstracts .....</b>	I–VI



# ABSTRACTS

## “I came for the fun, and stayed to contribute”: Expressive-instrumentalism in a non-formal education program in Israel’s geographic and social periphery

---

**Yael Grinshtain**, Ph.D., Faculty of Education and Teaching Tel-Hai College;  
Department of Education and Psychology, The Open University of Israel

**Dor Smooha**, M.A. Student, Tel-Hai College; Service Manager at a non-formal  
education organization, Israel

**Tamar Barkay**, Ph.D., Multidisciplinary Studies Department, Faculty of Social  
Sciences and Humanities, Tel-Hai College, Israel

---

The acknowledgement of the contribution of non-formal education to diverse populations has increased in recent years. Within the geo-social periphery, non-formal education aims to fulfill social and educational deficits. The network of non-formal educational centers that are the focus of this article serves as a notable example. This study aims to examine how feelings of belonging and commitment to non-formal educational programs are shaped among participants in this network and to explore their perceptions of its influence on them. To achieve this, we conducted two rounds of interviews with a group of participants. Exploring both retrospective and prospective views allowed us to gain a deeper understanding of the processes the participants have undergone in the non-formal program. Our analysis is grounded in the principle of expressive instrumentalism, which posits that non-formal education inherently combines activities undertaken for their immediate gratification with those undertaken for their future value. We identified five stages in the development of commitment and belonging to the program. We maintain that this multi-stage process consists of two primary phases: (1) materialization of expressive instrumentalism in the non-formal activity, beginning with emphasis on the expressive dimension and evolving to enhance the instrumental dimension; (2) the participants’ development of awareness of the instrumental dimension while deepening their belonging and commitment to the program. By focusing on the contribution of non-formal educational programs to the life chances of youth in the periphery, this study seeks to enrich the knowledge on non-formal education.

**Key words:** non-formal education, socio-geographical periphery, expressive instrumentalism, non-formal code

## “The anchor, the compass and the rudder in a stormy sea”: The valuable resilience of social-community education in the Corona crisis

---

**Miri Goldratt**, Ph.D., Head of M.A. Program: Specialization in Educational Systems  
Management and Organization, Ono Academic College, Israel

---

This study was designed to explore the coping resources of the social-community education (SCE) teams, who continued social pedagogical activities during the COVID-19 crisis. An online open questionnaire was filled in by 69 SCE instructors (61 women, 8 men) who are responsible for creating a social – alongside an educational – agenda. Based on the salutogenic theory the analysis revealed the resilience of SCE teams as a sense of coherence resulting from comprehensibility, meaningfulness and manageability characterized by social involvement, creativity, flexible pedagogy, continuity and availability of contents, team partnership and student participation. The analysis of the metaphors illustrates that the sense of coherence converges along two dimensions: transcending self-enhancement versus self-transcendence, and openness to change versus conservation. This gave SCE’s coherence the meaning of moral resilience.

The study has practical implications for broadening social pedagogy and the encounter between formal and nonformal education, so that moral resilience will be shared by the entire educational team.

**Key words:** social-community education (pro-social education), sense of coherence, social involvement, COVID-19 crisis, moral resilience



## Teacher–student relationships: A comparative analysis between teachers, at-risk students and not-at-risk students

---

**Carmit Yokel**, Ph.D., The Department of Special Education, Givat Washington Academic College of Education, Israel

**Shlomo Romi**, Ph.D., Professor Emeritus, Bar-Ilan University; Head of Graduate School, Herzog College, Israel

---

This research examines the quality of relations between teachers and at-risk students vs. non-at-risk students, with focus on “affective fabric.” Effective fabric accentuates the developmental-emotional needs of adolescents and discusses components related to the healthy social-emotional development of students at school. The recent COVID-19 pandemic led to an increase in dropout rates and a rising number of at-risk students. This emphasizes the importance of examining the various needs the school provides its students, especially teacher–student relations. The main research question was: Are there perceptual differences of the teacher–student relations between the two student groups? This research is founded on qualitative research which included 2,155 students, of whom 966 are at-risk students. Additionally, 214 teachers participated in the evaluation of the quality of the relationships with their students. The findings indicate that the quality of the teacher–student relationship is perceived more positively among at-risk students compared to the students of the comparison group. Therefore, it is eminent to focus on resolving the emotional needs of at-risk youth since they benefit from this relationship more than those not at-risk.

**Key words:** at-risk students, boarding school, Etgar class (youth at-risk program), teacher–student relations, youth village

## Under the therapeutic jurisprudence lens: An analysis of the criminal justice process through the perspectives of adolescent victims of sexual abuse

---

**Yonathan Piamenta**, Ph.D., The Department of Social Work, Zefat Academic College; Israel

**Tali Gal**, Ph.D., Chair in Child and Youth Rights, Faculty of Law and Institute of Criminology, The Hebrew University of Jerusalem, Israel

---

Sexually abused adolescents face numerous challenges during criminal proceedings against their perpetrators. Their involvement begins with the police report and continues through investigations, prosecutorial preparations, and testifying in court. These unusual experiences raise questions about the best interests of the child and youth victims involved in criminal justice proceedings. Current knowledge typically revolves around their testimony, and it is usually concerned with their reliability as witnesses. Little is known about the youth's subjective narratives and meaning-making of the criminal process. The article reviews the findings of a qualitative-phenomenological study based on semi-structured interviews with 12 adolescents and young adults who were sexually abused (ages 14–22) and were involved in criminal justice processes following their victimization. Predictability, victim-inclusiveness, and relationality were identified as qualities with therapeutic value. Further studies with larger and more representative samples are needed to confirm these initial results.

**Key words:** sexual assault, child victims, criminal procedure, therapeutic jurisprudence

## "They think I'm weak because I'm alone, but I'm the strongest": Single mothers by choice of children with disabilities

---

**Alicia Greenbank**, Ph.D., Head of the Special Education Department, Givat Washington Academic College of Education, Israel

---

Nowadays, families headed by a single mother who conceived by means of sperm donation are very common, especially in Western societies, as is the case in Israel. The current study is a preliminary study that examined the parental experience of single mothers by choice who conceived a child

with a disability through sperm donation. In this qualitative study in the phenomenological tradition, 11 mothers were interviewed by means of semi-structured interviews. The analysis of the interviews revealed four themes: 1. The decision to become a single mother from sperm donation; 2. Coping difficulties and hesitations in making decisions; 3. Strengths and advantages as a single mother; 4. Sources of support.

The words of the mothers provide a window of observation into their inner world. This observation enables an understanding of the characteristics of their unique parenting, its difficulties and strengths. This understanding makes it possible to offer practical recommendations regarding assistance and support to these mothers and serves as an effective work tool for multi-professional teams that are in contact with them. Developing awareness of experiences and struggles will help the teams work in a more coordinated and cooperative manner with the mothers, thereby strengthening them and their children in therapeutic and educational settings and lead them towards a sense of growth. Observing the inner world of the mothers may also help remove the barriers and the negative attitudes in society, which some of the research participants experienced.

**Key words:** single mothers, single mothers by choice, single mothers from sperm donation, sperm donation, mother of a child with a disability, raising a child with a disability, family of a child with a disability

## "It's something I grew up with, that's a part of me": The experience of emerging adult siblings of individuals with autism spectrum disorder

---

**Raaya Alon**, Ph.D., Head of the Department of Special Education,  
Jerusalem College (Michlalah), Israel

---

Being a sibling to an individual with ASD is an experience that has a profound effect on the lives and development of the siblings. Utilizing a qualitative approach, this study investigated the life experiences of siblings of children with ASD who are in the developmental stage of emerging adulthood and the unique aspects of this time period. Semi-structured interviews were conducted with 17 emerging adult siblings of individuals with ASD. The ages of the participants ranged from 18–27. The interviews revealed that the typically-developing siblings encountered complicated experiences in their childhood and adolescence such as loneliness, difficulties with their mothers, dynamic emotions towards their sibling with ASD, coping with how their environment relates to them, and the impact of their sibling on

their partnerships, early parenting, and profession, in addition to the future care of their sibling. It appears that these challenging experiences shaped their lives, both internally, in the development of strengths, character traits, and self-awareness, and externally, such as awareness of the “other” in society, and choosing to live a life with a mission and giving to others. The research findings form the basis for recommendations to support siblings and parents raising a family with a child with ASD.

**Key words:** siblings, autism spectrum disorder (ASD), emerging adulthood, qualitative researchs