

# מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

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

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



# “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; 2002; Maddi, 2003; 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	ממוצע שנות ותק בהוראה	
נשים	יהודי	תואר שני	20	9	20	
61	8	69	2	9	58	
<b>מחוזות משרד החינוך</b>						
מרכז	צפון	חרדי	תל אביב	ירושלים	דרום	חיפה
16	12	15	10	6	6	4
<b>שנות ותק בהוראה</b>			<b>שנות ותק בהדרכת ח"ק</b>			
9-8	15-10	24-16	25 ויותר	2-1	4-3	8-5
6	16	27	20	12	24	24
						14-9
						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, לביורר 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: "קרש 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 להלן 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 בביור 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".

במצאים 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 המחוזיים 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 הנתונות, 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"ישוב" 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' קלור ו' 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' וסומך, 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