

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

- ◀ הצלחה בית ספרית בתחום החינוך המדעי-טכנולוגי: למידה מהצלחות בפריפריה
- ◀ הבדלי מגדר בתגובותיהם של צופים מהצד לתקריות תוקפנות בבתי ספר
- ◀ תפיסת אקלים כיתה על ידי תלמידים לעומת תפיסת אקלים קבוצת ווטסאפ כיתתית
- ◀ יישום התכנית החינוכית-טיפולית במפת"נים
- ◀ וידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה בהתערבות עם מתבגרת
- ◀ עמדה: חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות

טבת, תשע"ז – דצמבר 2016
כרך כ"ד • גיליון 44



חברי המערכת

פרופ' רבקה איזיקוביץ'
עורכת ראשית,
אמריטה אוניברסיטת חיפה

ד"ר חזי אהרוני
עמותת "אפשר"

פרופ' עליאן אלקריאוי
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' רמי בנבנישתי
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' עמנואל גרופר
הקריה האקדמית אונו

פרופ' מאיר טייכמן
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב;
המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר איתן ישראלי
האוניברסיטה העברית (לשעבר);
עמותת "אפשר"

ד"ר אמית המנחם
המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר)

ד"ר נורית לוי
המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר)

פרופ' ורד סלונים-נבו
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' שלמה קניאל
המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה;
מכללת אורות ישראל

פרופ' גידי רובינשטיין
המכללה האקדמית נתניה

פרופ' יצחק קשתי
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

פרופ' עמירם רביב
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב;
המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה

ד"ר רבקה רייכנברג
מכון מופ"ת

ד"ר אביהו שושנה
אוניברסיטת חיפה

מרים גילת
רכזת המערכת

כתובת המערכת
עמותת "אפשר"

ת"ד 53296, ירושלים 91531

טלפון 02-6728905

פקס 02-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

הנחיות לכותבים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית הנו כתב עת שפית בן-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; 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: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות. המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

המערכת רואה ככרוז ומוכן שמאמר המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים.

הנחיות

- כתב היד יכול עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוּד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.
 - בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סלולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.
 - 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.
- כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

כתובת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
- שמות מחברים לועזיים הנזכרים בגוף המאמר ייכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
- כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ב**רשימת מקורות מלאה**. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
- אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.) כבר בהפניה הראשונה.

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

ספר

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

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

כתב עת

פרנקשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות**, (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 ערוך

גווילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: 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). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

מקור מהאינטרנט

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

מבגש

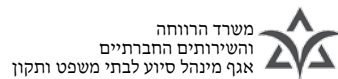
לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ד • גיליון 44
טבת תשע"ז – דצמבר 2016

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

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

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 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

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

ISSN 0792-6820
ירושלים 2016

תוכן העניינים

6.....	רשימת שופטי מאמרים (2015–2016)
7.....	דבר העורכת
9.....	רשימת משתתפים
	מה קובע הצלחה בית ספרית בתחום החינוך המדעי-טכנולוגי?
11.....	למידה מהצלחות בפריפריה – עיריית ששון
	הבדלי מגדר בתגובותיהם של צופים מהצד לתקריות תוקפנות בבתי ספר
37.....	מיכל לוי ותומס גומפל
	מעבר לקירות הכיתה: השוואה בין תפיסת אקלים הכיתה על ידי התלמידים
61.....	לתפיסת אקלים קבוצת הווסטאפ הכיתתית – מיכל דולב-כהן ונעם לפידות-לפלר
	בחינת יישום התכנית החינוכית-טיפולית במפת'נים: הישגים ואתגרים
79.....	ברכי בן סימון ופאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי
	שקט – מצלמים! וידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה בהתערבות עם מתבגרת
105.....	יעל יוסף חי ובלהה בכרך
	עמדה
121.....	חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות – עמנואל גרופר וענת זעירא
	טיפול פנימייתי לילדים ולבני נוער: נייר עמדה של קבוצת חוקרים בוועידת הפסגה
127.....	הבין-לאומית לפנימיות טיפוליות
	סקירות ספרים
	The caring motivation: An integrated theory by: Ofra Mayseless –
143.....	חנוך פלום
	חתימה אל העצמי: הפסיכותרפיה ההומאניסטית של קרל רוג'רס
	מאת: ד"ר ארנון לויתן – נורית לוי
V-I.....	English abstracts

קול קורא

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של כתב העת
"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" בנושא:

תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל

עורכים-אורחים:

ד"ר טלי היוש, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' מאיר טייכמן, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל,
אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית בית ברל

אנו מזמינים כותבות וכותבים להציע מאמרים עיוניים, מחקרים עדכניים ומאמרים מן השדה המציגים פיתוח תכניות והערכתן, לגיליון מיוחד של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", שיוקדש לסוגיות בנושא תרבות הפנאי בקרב ילדים, נוער וצעירים בישראל. יתקבלו גם מאמרים העוסקים במדיניות החברתית ובהיבטים קהילתיים בתחום.

מטרת החוברת המיוחדת לאפשר לחוקרים ולאנשי מעשה להציג את העשייה העיונית, המחקרית והיישומית בתחום זה בפני כל המעורבים בו בישראל: העוסקים בחינוך וברוחה, נותני שירותים ונושאי תפקידים מנהליים.

ההשתתפות בעיסוקי הפנאי הולכת ומתרחבת במאה העשרים ואחת. פעילות הפנאי מקיפה את כל מעגל החיים – ילדים, בני נוער, צעירים ואף מבוגרים ובני הגיל השלישי משתתפים בפעילויות הפנאי המוצעות הן על ידי מערכות ציבוריות, כגון: משרדי ממשלה, רשויות מקומיות וארגונים ולוונטריים, והן על ידי מסגרות פרטיות.

בשנים האחרונות עלתה המודעות לחשיבותו של הפנאי בחיי הפרט והחברה, אך היא נמצאת עדיין בחיתוליה. סוכני החברות החלו להכיר בחשיבות השתתפותם של ילדים, בני נוער ומבוגרים בעיסוקי פנאי "רציניים" בכלל ובחשיבות החינוך לפנאי בפרט. השתתפות זו עשויה לתרום לשיפור איכות חייו של הפרט מן הבחינות האישית, החברתית, הלימודית והערכית.

המועד האחרון להגשת המאמרים לשיפוט: 31 בינואר 2018. הגיליון יצא לאור בשלהי 2018.

לקבלת מידע נוסף ניתן לפנות לעורכים-האורחים של גיליון מיוחד זה:

ד"ר טלי היוש, דוא"ל talih@beitberl.ac.il

פרופ' מאיר טייכמן, דוא"ל teichma@post.tau.ac.il

את המאמרים יש להעביר למערכת "מפגש" – מרים גילת, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il

הנחיות לכתבת מאמרים מצויות בקישור: [הנחיות כתיבה ל"מפגש"](#).

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של כתב העת
מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית בנושא:

מניעת אבדנות בקרב מתבגרים

עורכים-אורחים:

פרופ' ענת ברונושטיין קלומק, בית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי הרצליה
פרופ' גיל זלצמן, מרכז לבריאות הנפש גהה והפקולטה לרפואה, אוניברסיטת תל-אביב

התאבדות היא סיבת המוות השנייה בשכיחותה בקרב מתבגרים בישראל כיום, אך זהו גורם הניתן למניעה. ניסיונות אבדניים נפוצים במיוחד בגיל ההתבגרות. אבדנות במתבגרים כוללת הן מחשבות אבדניות והן התנהגות אבדנית; מחשבות אבדניות נמצאות על רצף הנע ממחשבות אבדניות פסיביות (מחשבות על מוות) ועד מחשבות אבדניות אקטיביות, אשר עשויות לכלול שיטה, כוונה ותכנית; התנהגות אבדנית מתבטאת בניסיונות אבדניים, ניסיונות אבדניים שהמתבגר הפסיק בעצמו או הופסקו על ידי אחרים, התנהגות מקדימה והתאבדות. קיים גם טווח רחב של התנהגויות של פגיעה עצמית לא אבדנית אשר עלולות להיות קשורות לאבדנות.

מטרת הגיליון המיוחד של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" היא להביא לקורא הישראלי מחקרים המשקפים מגמות חדשות בהבנה של אבדנות בקרב בני נוער. אנו מתכננים לכלול בגיליון זה מאמרים מחקרניים, תוך התייחסות לשישה תחומים עיקריים:

א. גורמי סיכון וחוסן אינדיווידואליים, בין-אישיים, משפחתיים וחברתיים באבדנות בני נוער

ב. מניעת אבדנות בקרב בני נוער

ג. הערכת סיכון אבדני של בני נוער

ד. מחקרים מבוקרים על גישות טיפוליות בבני נוער אבדניים ותוצאותיהן

ה. פגיעה עצמית לא אבדנית והקשר שלה עם התנהגות אבדנית

ו. בני משפחה שיקריהם התאבדו

חוקרים ואנשי שטח בתחומי הטיפול, הבריאות, החינוך והרווחה העוסקים בנושאים שנוגעים לאבדנות בני נוער, מוזמנים בזאת לשלוח מאמרים המבוססים על מחקרים אמפיריים, כמותיים ואיכותניים וכמו כן סקירות ספרות שיטתיות של סוגיות מסוימות בתחום. המאמרים יעברו תהליך שיפוט עמיתים, כמקובל.

מועד אחרון להגשת המאמרים: 31 בדצמבר, 2017.

המועד המתוכנן להוצאת הגיליון המיוחד: דצמבר 2019.

את המאמרים יש לשלוח למערכת "מפגש" – מרים גילת, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il

בשאלות ולקבלת מידע נוסף ניתן לפנות למערכת מפגש, טל. 02-6728905 דוא"ל: mgilat@efshar.org.il ולפרופ' ענת ברונושטיין קלומק, דוא"ל: bkanat@idc.ac.il

הנחיות לכתבת מאמרים מצויות בקישור: [הנחיות כתיבה ל"מפגש"](#)

רשימת שופטים

(2015–2016)

מערכת "מפגש" מודה לשופטי המאמרים על עבודתם המסורה והקפדנית. תרומתם נעשית בהתנדבות, בנדיבות, בהשקעה רבה ובמקצועיות.

פרופ' סארה אבו-כיף	פרופ' מאיר טייכמן	פרופ' שלמה קניאל
פרופ' רבקה איזיקוביץ'	ד"ר גלי טנג'יר-דותן	פרופ' דניאלה קרמר-מור
פרופ' מיכל אל-יגון	פרופ' משה ישראלאוילי	ד"ר דפנה רבן
פרופ' עפרה אנסון	פרופ' סטיוארט כהן	פרופ' דורית רואר-סטריאר
ד"ר טל ארטן-ברגמן	פרופ' תמר כתריאל	פרופ' גידי רובינשטיין
ד"ר ירון אריאל	פרופ' מולי להד	פרופ' שלמה רומי
פרופ' נחמי באום	ד"ר נורית לוי	ד"ר לירן רזינסקי
ד"ר משה בן סימון	פרופ' רות לין	ד"ר רבקי ריב"ק
פרופ' רמי בנבנישתי	פרופ' מיכאל מור	פרופ' שונית רייטר
פרופ' ארנה בראון-לבינסון	פרופ' עפרה מיזלס	ד"ר אביהו שושנה
ד"ר אטי ברנט	פרופ' מלכה מרגלית	ד"ר גיא שילה
ד"ר רות ברקוביץ'	ד"ר ריטה סבר	פרופ' ציפי שכטמן
פרופ' איציק גילת	פרופ' ריקי סויה	פרופ' מיכל שמאי
פרופ' עמנואל גרופר	פרופ' ורד סלונים-נבו	פרופ' שמואל שמאי
פרופ' רחל דקל	פרופ' שלהבת עטר-שוורץ	פרופ' מיכל מחט שמיר
פרופ' אירית הרשקוביץ	ד"ר יעל פויס	פרופ' מירי שרף
פרופ' עמי וולנסקי	פרופ' עינת פלד	
פרופ' זאב וינשטוק	ד"ר רונית פלד	
ד"ר ח'אולה זועבי	ד"ר לטם פרי	
פרופ' ענת זעירא	פרופ' ברברה פרסקו	
פרופ' מונא חורי-כסאברי	ד"ר אביטל קאי צדוק	
ד"ר אורית חצרוני	ד"ר מיכל קומם	

דבר העורכת

לימוד מסיפורי הצלחה הוא "הדרך הקצרה ביותר אל האושר". סיפורי הצלחה מציגים פתרונות מיטביים לסוגיות או למצבים בעייתיים. כל שעל הקורא לעשות הוא להתעלם מההקשר ולשקול את מידת ההתאמה של הפתרונות המוצעים למקרה המעסיק אותו. היוריסטיקה נקייה.

במיוחד מתגמל ללמוד מסיפורים כאלה המתרחשים בנסיבות מאתגרות, כמו זו של הצלחה בחינוך המדעי-טכנולוגי בפריפריה, המובא במאמר הראשון, פרי עטה של עירית ששון. הזיווג בין מצוינות במדעים וטכנולוגיה בפריפריה לבין הימצאות המשאבים הנחוצים לשם כך איננו מובן מאליו. סיפור ההצלחה הוא סוף הדרך. צריך לשאוף אליו, ליצור את התנאים למימושו, ובעיקר להאמין בהיתכנותו.

גם המאמר האחרון, מאת יעל יוסף חי ובלהה בכרך, מתאר סיפור הצלחה, והפעם – בטיפול פרטני קשה במתבגרת שהתמודדה עם סוד טראומטי והתנגדה להתערבות התרפויטית. נקודת המפנה הושגה באמצעות שימוש בכלים יצירתיים וחדשניים – וידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה.

המאמרים השני והשלישי מטפלים בנושא כאוב – אלימות בקרב בני נוער בבית הספר – מזוויות ראייה שונות. מיכל לוי ותומס גומפל מנתחים את אפשרויות התגובה של בני נוער הצופים מהצד לתקריות תוקפנות בבתי הספר. זאת תוך כדי דיון בהבדלי התגובה על פי מגדר, גיל וסוג בית הספר. המאמר מעורר שאלות שהן מעבר לפילוח המדעי והמדויק של סוגי קהלי הצופים: מה זה אומר עלינו כחברה? מה אומרת העובדה – שרק הצעירים ביותר בין המשתתפים הזדהו עם הקרבן, ואילו הבוגרים יותר, ללא הבדל מגדר ממשי, עודדו דווקא את התוקף – על דרכי החברות שלנו?

מאמרו של מיכל דולב-כהן ונעם לפידות-לפאר מתחקה אחר יחסי הגומלין בין אקלים הכיתה ובין האקלים בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית שבה משתתפים המחנך או המחנכת. זאת כדי לבחון את פוטנציאל הכלי הווירטואלי, המאפשר העברת מסרים מידיים בהקשר א-פורמלי, וכדי למנוע אלימות בין חברי הקבוצה. משני המאמרים אנו למדים שהדרך אל ההצלחה בפתרון סוגיה קשה זו עודנה ארוכה. כפי שציניתי קודם, אין לנו אלא להמשיך לחתור אליה ולהאמין בהיתכנותה.

מאמרו של ברכי בן סימון ופאולה כאהן-סטרבצ'נסקי בוחן את ההישגים והאתגרים של יישום התכנית החינוכית-טיפולית במפת"נים. המחברות יורדות לעומק הבעייתיות של הטיפול בצרכים המורכבים של אוכלוסיית השירות של מסגרת זו ומציגות תיאור מערכת של אופן פעולתה.

במדור "עמדה" מביאים עמנואל גרופר וענת זעירא נייר עמדה מתורגם לעברית של מומחים בין-לאומיים לחינוך וטיפול בפנימייה, שהוא בעל עניין רב לקוראי "מפגש". נייר העמדה דן בתהליכים ומגמות בחינוך פנימייתי בעולם. בדברי הפתיחה המעמיקים משרטטים שני המחברים את התשתית הרעיונית לכתיבת נייר העמדה

הבין-לאומי; הקשרו – ביקורת על החינוך הפנימייתי מצד קבוצת פסיכיאטרים ומומחים בתחום התפתחות הילד, שקבעו במסמך הסכמה אשר התפרסם בשנת 2013, שכל סוג של הסדר פנימייתי קבוצתי מהווה בהכרח פגיעה בהתפתחות הילד. סקירות של שני ספרים חותמות את הגיליון: חנוך פלום סוקר את ספרה של עופרה מייזלס: *The caring motivation: An integrated theory* ונורית לוי סוקרת את ספרו של ארנון לויטן: "חתירה אל העצמי: הפסיכותרפיה ההומניסטית של קרל רוג'רס".

ומה בעתיד? "מפגש" ממשיך במסורת הפקת גיליונות בנושאים ייחודיים בעריכתם של אורחים-עורכים. הראשון מביניהם, שמתוכנן גם הוא לצאת לאור ב-2017, הוא "זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום", בעריכתו של ד"ר אמיתי המנחם, עורך "מפגש" לשעבר. הגיליונות הנוספים יעסקו גם כן בתחומי הדעת של כתב העת: האחד – "תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל", בעריכתם של ד"ר טלי היוש ופרופ' מאיר טייכמן, והאחר – "מניעת אבדנות בקרב מתבגרים", בעריכתם של פרופ' ענת ברונשטיין קלומק ופרופ' גיל זלצמן. הנכם מוזמנים לעיין ב"קול קורא" המתפרסם כאן ולתרום מפרי עטכם.

קריאה מהנה,
רבקה איזיקוביץ',
עורכת ראשית

רשימת משתתפים

ד"ר בלהה בכרך, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

ברכי בן סימון (M.A.), חוקרת במרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל

פרופ' תומס גומפל, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' עמנואל גרופר, בית הספר לחינוך וחברה, הקריה האקדמית אונו

ד"ר מיכל דולב-כהן, החוג לייעוץ, המכללה האקדמית לחינוך אורנים

פרופ' ענת זעירא, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית, האוניברסיטה העברית בירושלים; ראש מחקר והערכה במכון חרוב

יעל יוסף חי (M.S.W.), עובדת סוציאלית קלינית

פאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי (M.A.), חוקרת בכירה במרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל

ד"ר מיכל לוי, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ד"ר נעם לפידות-לפלר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בריטיש קולומביה, וונקובר, קנדה; החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך אורנים

ד"ר עירית ששון, החוג לחינוך, המכללה האקדמית תל-חי; מכון שמיר למחקר

סקירות ספרים

ד"ר נורית לוי, פסיכותרפיסטית; מכללת בית ברל (לשעבר)

פרופ' חנוך פלוס, החוג לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

מה קובע הצלחה בית ספרית בתחום החינוך המדעי-טכנולוגי? למידה מהצלחות בפריפריה

עירית ששון

תקציר

לחינוך המדעי תפקיד חשוב בחברות מודרניות. הבנה של רעיונות מדעיים מסייעת בקבלת החלטות הקשורות לחיי היום-יום ומאפשרת השתתפות בדיונים ציבוריים רלוונטיים, תוך לקיחת חלק חברתי פעיל בתהליכי שינוי. חשיבות החינוך המדעי עולה, בשל ההכרה בערך היישומים המדעיים והטכנולוגיים בחברה בתחומים שונים. כמו כן, הצלחה בתחום המדעי-מתמטי מקושרת על ידי מספר חוקרים לתשואות בשוק העבודה וצמיחה לאומית. המחקר התמקד בתחום החינוך המדעי-טכנולוגי ב-16 בתי ספר בגליל המזרחי והגולן, ומטרתו הייתה אפיון וניתוח ארבעה מקרי הצלחה, במטרה לזהות מאפייני ליבה ולהבין את הצלחה הבית ספרית בתחום זה. המחקר כלל שלב כמותי לבחירת מקרי הצלחה ושלב איכותני, שבו התקיימו 53 ראיונות עם אנשי חינוך ותלמידי יא-יב, לאפיון ההצלחה. הצלחה הוסברה על ידי איכות הניהול, מאפייני צוותי ההוראה, מאפייני הלומדים, משאבים פדגוגיים ומכוונות מפורשת למצוינות במדעים. בהתבסס על הממצאים, נבנה מודל לוגי להצלחה בית ספרית בחינוך המדעי-טכנולוגי. במסגרת הדיון נבחנים הממצאים אל מול הספרות ומוצגים כיווני המשך חקירה העוסקים בהבנת הסוגיה של פערים חינוכיים בין פריפריה ומרכז, לקראת שוויון הזדמנויות בחינוך.

מילות מפתח: חינוך מדעי-טכנולוגי, למידה מהצלחות, הערכה בחינוך, פריפריה

מבוא

חוקרים שונים עסקו בסוגיית הקשר בין חינוך, פיתוח הון אנושי וצמיחה כלכלית. חלקם טענו שקשר זה בא לידי ביטוי בכמה היבטים הקשורים לכמות החינוך ואיכותו. נמצא למשל קשר מובהק סטטיסטית בין מספר שנות הלימוד של בנים בבית ספר על-יסודי ומעלה למדד צמיחה כלכלית. הקשר למספר שנות הלימוד של בנות, לעומת זאת, לא נמצא מובהק סטטיסטית (Barro, 2001). חוקרים אחדים טענו שאיכות החינוך חשובה יותר ממספר שנות הלימוד. בניתוח המתבסס על מבחנים בין-לאומיים נמצא קשר חיובי ומובהק בין הישגי התלמידים במדעים למדד הצמיחה הכלכלית. קשר חיובי, מובהק פחות, נמצא גם בניתוח ציוני התלמידים במתמטיקה. כישורי התלמידים בקריאה נמצאו בעלי קשר חיובי למדד הצמיחה הכלכלית רק כאשר הוכנסו למודל יחד עם ציוני התלמידים במדעים

* המחקר בוצע בתמיכת משרד החינוך ובאישור לשכת המדען הראשי.

ומתמטיקה (Barro, 2001; Hanushek & Kimko, 2000). בניגוד לתפיסה הרווחת הזו, קליס (Klees, 2016) ביקר את התאוריה הקלסית של הון אנושי וטען שהיא אינה מאפשרת מציאת נתיבים הגיוניים לקביעת מדיניות חינוך או פרקטיקות חינוכיות. לחינוך המדעי תפקיד חשוב בנושאי קהילה, קיימות, צדק חברתי וצדק סביבתי. חינוך זה צריך לטפח הבנה מעמיקה של תכנים, שיטות ודרכים שבהן הידע המדעי יכול לשמש מגוון רחב של קהילות חברתיות. כדי להשיג זאת, על החינוך המדעי להתמקד בהוראת הדרכים לקשר שיטות מדעיות למשאבים תרבותיים וערכים מגוונים (Brickhouse & Kittleson, 2006). הבנה של רעיונות מדעיים מסייעת בקבלת החלטות הקשורות לחיי היום-יום, כמו בנושאי בריאות, תזונה ואורחות חיים, וליכולת להשתתף בדיונים ציבוריים בנושאי מדע ואף לקחת חלק חברתי פעיל בתהליכי שינוי. חשיבות החינוך המדעי עולה גם בשל ההכרה בערך היישומים המדעיים והטכנולוגיים בחברה בתחומי הרפואה, החקלאות, התקשורת ועוד (שפרלינג, 2016; Toh & Goh, 2016; Millar & Osbotne, 1998; DeBoer, 2000). חינוך מדעי נתפס יותר ויותר כגורם מפתח בחברות מודרניות, אשר מושפעות מיישומים מדעיים וטכנולוגיים. הכנת תלמידים בבתי הספר לקראת בחירת התמחות אקדמית וקריירה במדעים וטכנולוגיה חשובה לפיתוח הכלכלי של המדינות ולבריאות אזרחיהן. נוסף על כך, הבנה מדעית בסיסית בקרב האזרחים עשויה לקדם יישום של פתרונות טכנולוגיים החיוניים לחברה (Fensham, 2008) על אף ההכרה בחשיבות החינוך המדעי, ההישגים במדינות המערב, הנמדדים באמצעות מבחנים ארציים ובין-לאומיים, הם נמוכים יחסית. רמת העניין של תלמידים צעירים בתחום המדעים ורצונם ללמדו במסלול קריירה עתידי גם הם נמוכים (שפרלינג, 2016). במהלך השנים הושקעו מאמצים רבים בתוכניות פורמליות ובלתי פורמליות בתחומי המדעים והטכנולוגיה, אולם לרוב השינויים הם בקנה מידה קטן בלבד (Kearney, 2011).

המחקר המוצג במאמר זה התמקד בתחום החינוך המדעי ב-16 בתי ספר בצפון הארץ, ומטרתו הייתה לאפיין ולנתח ארבעה מקרי הצלחה בחינוך מדעי-טכנולוגי, במטרה לזהות מאפייני ליבה ולהבין את ההצלחה הבית ספרית בתחום זה. הגורמים המשפיעים על הצלחה בית ספרית נחקרים במסגרת תחום המחקר של אפקטיביות בחינוך (EER – Educational Effectiveness Research). במסגרת זו נחקרים גורמים מגוונים, כמו: שיטות הוראה, מאפיינים ארגוניים ותכניות לימודים (Reynolds et al., 2014). מרכיבי מפתח בתוצאות חינוכיות אלו כוללים הישגים, דרכי חשיבה, הבנה ובניית משמעויות, ניהול עצמי, אינטראקציות בין-אישיות ומעורבות ותרומה (Hattie, 2009). לאורך השנים הוצעו כמה גורמים בית ספריים כלליים המשפיעים על תוצאות חיוביות בקרב הבוגרים. חמישה גורמים אופיינו על ידי אדמונדס (Edmonds, 1979): מנהיגות מנהל חזקה, דגש על רכישת מיומנויות בסיסיות, אקלים בית ספרי המעודד למידה, הערכה תכופה של התקדמות ברמות בית ספר, כיתה ותלמידים והגדרת ציפיות גבוהות מתלמידים ומורים. החוקרים טדלי ורינולדס (Teddlie & Reynolds, 2000) הוסיפו גורמים

נוספים: מעורבות הורים, פיתוח פרקטיקות פדגוגיות מיטביות, התפתחות מקצועית של מורים ומעורבות תלמידים בתהליכי חינוך ופיתוח אחריות. שלושה גורמים נוספים המשפיעים על הצלחה בית ספרית אופיינו גם על ידי חוקרים נוספים: הפיכת בית הספר לקהילת למידה היכולה להגדיר ולהעביר באופן רחב פרקטיקות פדגוגיות מיטביות, בניית שיתופי פעולה תומכים בתחומי מפתח עם גורמים חוץ-בית ספריים ועידוד הגברת חדשנות ושינוי (Harris, Chapman, Muijs, Russ & Stoll, 2006).

רקע תאורטי

מאז שנות השישים של המאה הקודמת חלו שינויים בתפיסת תפקיד החינוך המדעי בבית הספר, אך השינוי בתכניות הלימודים החל רק שנים רבות לאחר מכן. במהלך שנות השמונים החל מעבר מהצורך להדגיש ידע מדעי להדגשת התהליך המדעי. בשנים אלו תחום המדעים נתפס כהכרחי לכל תלמיד, ושיטת ההוראה והלמידה שהומלצה הייתה על ידי ביצוע ניסויי חקר. בהדרגה החלה ההכרה בבעיות הקיימות בתחום החינוך המדעי בבתי הספר – היעדר היכולת של תלמידים ליישם ידע מדעי בתופעות מחיי היום-יום וחוסר בתחושת פליאה וסקרנות בקרב תלמידים רבים בנוגע לעולם הטבע. לבעיות אלו נמצאו סיבות אחדות, כמו: אופי "קטלוגי" של תכנית לימודים, ללא רלוונטיות מספקת, שימת דגש רב על תוכן שנלמד לרוב בנפרד מהתנסות מעבדתית פעילה והערכה המתבססת בעיקרה על יכולת שינון מידע (Millar & Osbotne, 1998).

בתחילת שנות השבעים הוכרז יעד חדש לחינוך המדעי, העוסק בקשר שבין מדע, טכנולוגיה וחברה (STS – Science, Technology and Society). המטרה הייתה להגביר תחושת עניין ורלוונטיות בקרב תלמידים וכן להעמיק את ההבנה המדעית. ממצאים מצביעים על השפעה חיובית של גישת STS על העניין בתחום המדעים, אך לא על ההבנה המדעית (Bennett & Lubben, 2006; Bennett, Lubben & Hogarth, 2007; Gallagher, 1971; Hurd, 1975).

החל מסוף שנות השמונים חלו במדינות שונות בעולם רפורמות שונות בתחום החינוך המדעי. רפורמות אלו עסקו בהיבטים שונים, כמו: היקף לימודי המדעים, דגש על אוריינות מדעית, הוראה המבוססת על חקר, הוראה המבוססת על פתרון בעיות ושיתוף פעולה, למידה המבוססת על הקשר, הוראה לפיתוח חשיבה ביקורתית, שינוי בדרכי הערכה וחיזוק תשתיות טכנולוגיות. מחקרים שבחנו את האפקטיביות של הרפורמות מצביעים על קשיים בהטמעת השינויים בקרב מורים והיעדר תרומה להישגי התלמידים (שפרלינג, 2016).

על אף כל המאמצים המושקעים בתחום החינוך המדעי, מחקרים מראים שישנה ירידה בעניין של תלמידים בלימודי מדעים ובבחירת קריירה בתחום. לירידה זו בעניין ישנן סיבות שונות: חוסר היכרות של הורים עם אפשרויות התעסוקה במדעים וטכנולוגיה, תחושת התלמידים כי הסיכויים להצליח הם נמוכים ותדמית שלילית של תחום זה. להתנסויות לימודיות בבית הספר ישנה השפעה משמעותית על

תפיסת התחום בקרב התלמידים (Aschbacher, Li & Roth, 2010; Fensham, 2008; (Gonzales et al., 2008; OECD, 2014; Rocard et al., 2007).

נגישות ושוויון הזדמנויות בחינוך מדעי

במדינות רבות יש עדיין הגבלות המונעות מקבוצות מסוימות של תלמידים גישה לחינוך מדעי איכותי. אי-שוויון בחינוך מדעי עלול להתבטא בכמה היבטים: מגדר, מצב סוציו-אקונומי או תרבות. התכנים ודרכי הלימוד בתכנית המסורתית לרוב אינם כוללים התייחסות להבדלים תרבותיים בין קבוצות מיעוט שונות בחברה. חשוב לעצב את סביבת הלמידה באופן שיאפשר לכלל התלמידים לעסוק במדע מודרני, מבלי שיחושו שהם חייבים לנטוש את המורשת התרבותית שלהם (Fensham, 2008). לפערים חינוכיים ייתכנו השלכות חברתיות, משום שהישגים לימודיים גבוהים, במיוחד בתחומי המתמטיקה והמדעים, נתפסים לרוב כמקושרים לתשואות בשוק העבודה ולצמיחה לאומית (Hanushek & Kimko, 2000; Hanushek & Woessmann, 2008; Murnane, Willett, Braatz & Duhaldeborde, 2001; Neal & Johnson, 1996).

התנסויותיהן של בנות בלימודי מדעים ומתמטיקה שונות מאלו של בנים, והן מביאות לרוב לתחושת מסוגלות עצמית נמוכה. במהלך תקופת הלימודים בבית הספר היסודי נוצר פער משמעותי ברמת העניין שמגלות בנות בתחומי STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). הפערים בין בנים ובנות בתחומי המדעים גדלים עם העלייה בגיל, והם גבוהים במיוחד בתחום לימודי הפיזיקה (Baram-Tsabari & Yarden, 2010; Krapp & Prenzel, 2011; Linn & Pulos, 1983; Osborne, Simon & Collins, 2003). גורמים שונים הוצעו על ידי חוקרים להסברת הפערים המגדריים בתחום: גורם מרכזי אחד קשור לתפיסות סטראוטיפיות בקרב הורים, מורים ותלמידים (Bouchev & Harter, 2005; Furnham, Reeves & Budhani, 2002; Kelly, 1987; Kiefer & Sekaquaptewa, 2007; Li, 1999; Nosek et al., 2009); גורם שני קשור לתכנית לימודים ותהליכי הוראה ולמידה (Häussler & Hoffmann, 2002; Lorenzo, Crouch & Mazur, 2006; Marshall & Reihartz, 1997; Sasson & Cohen, 2013; Sasson & Dori, 2015).

ממוצע תלמידי ישראל במבחן הבין-לאומי PISA נמוך מהממוצע של מדינות ה-OECD, אך בניתוח הישגי תלמידי הערים הגדולות בלבד נמצא שהם דומים לאלו של סינגפור, אחת המדינות בעלת הביצועים הטוב ביותר¹. עובדה זו מחזקת את הקשר בין אזור המגורים להצלחה חינוכית.

על אף התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל לאורך השנים, עדיין ניכרת השפעתם של המוצא העדתי, השכלת ההורים, יישוב המגורים והמצב הסוציו-אקונומי על הישגי התלמידים בתיכון ונגישותם לאקדמיה. למגורים בפריפריה ישנה השפעה שלילית על השגת תעודת בגרות איכותית, שתשמש כתנאי קבלה למוסדות

1 זמין באתר ראמ"ה <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiym/OdotPisa.htm>

אקדמיים (אדלר, לויין-אפשטיין ושבטי, 2003; הישראלי, 2008; לב-ארי וגן, 2011; סואן, 2004; פינגר, איילון ומקדוסי, 2013; קונור-אטיאס ואבו-חלא, 2009). פערים חינוכיים בין פריפריה למרכז עולים גם בבחינת תחום החינוך המדעי. על פי נתוני ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה,² נמצאו פערים גדולים במבחנים הבין-לאומיים ובמבחני המיצ"ב הארציים בין תלמידים מיישובים בעלי רקע חברתי-כלכלי נמוך לבין תלמידים מיישובים בעלי רקע חברתי-כלכלי גבוה.

מתודולוגיה

שאלת המחקר הייתה: מהם המאפיינים המרכזיים הנתפסים בעיני מורים ותלמידים כתורמים להצלחה בית ספרית בתחום החינוך המדעי? המחקר התבסס על שלוש גישות, או שיטות, מרכזיות: (א) גישת המחקר המשולבת (mixed method), גישה המבוססת על שילוב שיטתי של שיטות המחקר הכמותית והאיכותנית לצורך הבנה מעמיקה של התופעה, ניצול נקודות החוזק וצמצום המגבלות של כל שיטה. שילוב כזה מספק רמה גבוהה של תוקף, מהימנות ויכולת הכללה, כמו גם העמקה וגמישות (Johnson, Onwuegbuzie & Turne, 2007); (ב) למידה מהצלחות, מתודה מיוחדת המתבססת על תהליך למידה שמטרתו לזהות את הפעילויות ואת עקרונות הפעולה אשר תרמו להצלחות בעבר, למען השימוש בהם בהווה ובעתיד. ההנחה היא שהידע נמצא בשדה, ושפעילויות למידה הקשורות ללמידה מהצלחות הן מועילות ואף חיוניות. המוקד במתודה זו הוא זיהוי הידע הסמוי הטמון בהפעלה והפיכתו לידע גלוי המכוון לפעולה משופרת (רוזנפלד, 2009; רוזנפלד, וייס, סייקס ודולב, 2002; רוזנפלד וסייקס, 2000; רוזנפלד, סייקס וייס, 2006); (ג) המודל הלוגי, מודל המשמש כמסגרת הערכה המתארת את הדרך שבה סדרת פעולות צפויה להביא לתוצאות רצויות (בטווחים קצר, בינוני ורחוק) בתקופת זמן מוגדרת, ואת הסיבות לכך (Funnell & Rogers, 2011).

המחקר בוצע בשני שלבים: (א) ניתוח הישגים לימודיים ב-16 בתי הספר בתחומי מדעים וטכנולוגיה (מבחני מיצ"ב ובחינות בגרות); (ב) אפיון וניתוח של ארבעה מקרים נבחרים, במטרה לזהות מאפייני ליבה, לקראת גיבוש מודל יעיל של שימוש במשאבים פדגוגיים. ממצאי הניתוח הכמותי שהתקיימו בשלב הראשון של המחקר שימשו בסיס למחקר האיכותני שהתקיים בשלב השני. בדרך זו נעשה שילוב בין שתי הגישות המחקריות באופן רציף, שמעצים את ההבנה והלמידה בנושא הנחקר, בהתאם לשיטת המחקר המשולבת הרציפה (Teddlie) (sequential mixed method) (& Tashakkori, 2009).

מדגם המחקר

המחקר התמקד בבתי הספר העל-יסודיים ב-14 רשויות בגליל המזרחי ובגולן: טבריה, מועצה אזורית גליל עליון, מועצה אזורית גולן, קריית שמונה, מועצה

אזורית עמק הירדן, יסוד המעלה, צפת, מטולה, חצור, מועצה אזורית מבואות חרמון, קצרין, ראש פינה, טובא זנגריה ומועצה אזורית מרום גליל. בשנים האחרונות חברו יחדיו רשויות בגליל המזרחי לכדי פורום משותף, המבקש לקדם יחד תהליכים ומיזמים החוצים את המסגרות המקומיות של הרשויות ולהביא לידי ביטוי את היתרונות לפעולה במישור האזורי. הפורום שם לו למטרה לקדם ולהוביל תהליכי פיתוח כלכלי וחברתי ולייצר מנופי שינוי חדשניים לטובת עתיד האזור. בשנת הלימודים תשע"ב החלה פעילות הפורום האזורי לקידום מצוינות בתחום החינוך המדעי.

במרחב 14 הרשויות שנכללו במחקר פועלים 32 בתי ספר על-יסודיים. בחמישה מהם אין לימודי מדעים (למשל בבית הספר של החינוך המיוחד "רננים" בקריית שמונה או בבתי ספר לנוער בסיכון של ברנקו וייס). נותחו מבחני מיצ"ב ובגרות של 16 בתי ספר על-יסודיים. בתי ספר אלו מייצגים את החינוך הממלכתי היהודי, הממלכתי הדתי והממלכתי הערבי. חלק מבתי הספר משויכים למחוז צפון, וחלק – לחינוך ההתיישבותי.

כלי המחקר

נתוני מיצ"ב ובחינות בגרות הועברו ממשד החינוך באמצעות דוא"ל בקובצי אקסל. מועדי בחינות המיצ"ב שנשלפו היו של שנות הלימודים תש"ע עד תשע"ב. תוצאות בחינות הבגרות שנשלפו היו של מועדי הבחינות תשע"ב ותשע"ג. בשלב ראשון נעשה ניתוח סטטיסטי על הישגי התלמידים בכל אחד מבתי הספר. בשלב השני במחקר נבדקו לעומק המאפיינים הארגוניים והפדגוגיים, וזוהו הקריטריונים המרכזיים לחלוקת המשאבים והפעלת התכניות המדעיות בארבעת בתי הספר שנמצאו, על פי הניתוח הסטטיסטי, מקרי הצלחה. כל מקרה נלמד בכלי מחקר איכותניים, שכללו ראיונות עם דמויות מובילות בבתי הספר ועם קבוצות מיקוד של תלמידים. באמצעות ניתוח תוכן איכותני זוהו תמות מרכזיות המאפיינות את המקרים הנבחרים להצלחה בלימודי המדעים.

ניתוח ציוני בחינות הבגרות הסופיים (הבחינות עצמן, בחינות המגן ושני סוגי הבחינות יחדיו) של התלמידים מבתי הספר השונים נערך בכמה פילוחים: תוצאות הבחינות במקצועות המדעיים בלבד, תוצאות הבחינות במקצועות שאינם מדעיים ותוצאות הבחינות בכלל המקצועות. לכל בית ספר חושב ממוצע של אוסף הציונים הללו. הציונים הסופיים של המיצ"ב ושל בחינות הבגרות (במקצועות המדעיים בלבד) הומרו, כל אחד בנפרד, לציוני תקן. מאחר שברוב המקרים לכל בית ספר היו ציונים של שני המדדים, חושב ממוצע בין ציוני התקן של ציוני בית הספר בבגרות ובמיצ"ב. במקרים שבהם לא היה ציון בשניהם, נשלף רק הערך הקיים. כך נוצר המדד הכללי להישגי התלמידים במדעים לבית הספר (להלן "הישגי התלמידים במדעים"), אשר מתחשב הן בציוני בחינות הבגרות והן בציוני המיצ"ב, בסולם משותף ואחיד של ציוני תקן.

תוצאות המחקר

בהתאם לשני השלבים המרכזיים במחקר, גם הצגת התוצאות תיעשה בשני חלקים מרכזיים: סטטיסטיקה תיאורית המתיחסת למאפייני בתי הספר וממצאים איכותניים של ניתוח ארבעת חקרי המקרה.

מאפייני בתי הספר במחקר

במחקר השתתפו תשעה בתי ספר ממחוז צפון (56.2%) ושבעה בתי ספר מהחינוך ההתיישבותי (43.8%). עשרה בתי ספר (62.5%) הם בתי ספר שש-שנתיים, חמישה (31.3%) – בתי ספר תיכוניים, ובית ספר אחד (6.2%) הוא חטיבת ביניים. 11 בתי ספר (68.8%) שייכים לחינוך הממלכתי היהודי, ארבעה (25.0%) לממלכתי הדתי, ורק בית ספר אחד (6.2%) שייך לחינוך הממלכתי הערבי. מהנתונים עולה כי קיים ייצוג לבתי ספר משני המחוזות (מחוז צפון וחינוך התיישבותי) וייצוג מכריע לבתי הספר היהודיים (רק בית ספר ערבי אחד).

הישגי התלמידים

נמצא כי ציוני בחינות הבגרות במקצועות המדעיים בבתי הספר במחקר הנוכחי הציגו ציון הגבוה ב-0.27 נקודות מן הציון הארצי. אחוז הניגשים לבחינת המיצ"ב היה גבוה יחסית (86%). מספר הניגשים לבחינת הבגרות לכל נוסח שאלון בכל בית ספר נע מחמישה תלמידים עד מספר מרבי של 30 תלמידים, ומספר הניגשים עמד במוצע על 18 תלמידים לכל נוסח שאלון בכל בתי הספר (לא ניתנו נתונים ממשרד החינוך לצורך השוואת נתון זה ברמה ארצית). התוצאות מוצגות בלוח 1.

לוח 1: התפלגות הישגי התלמידים

SD	M	MAX	MIN	n	משתנה
4.10	0.27	6.92	-11.81	16	השוואת ציוני הבגרות לממוצע הארצי ¹
6.27	17.99	30.30	5.43	16	מספר ניגשים לבחינת הבגרות
6.50	86.17	94.55	76.19	11	אחוז הניגשים לבחינת המיצ"ב ²

קשר בין הישגי התלמידים במדעים ובין הדירוג הסוציו-אקונומי

נבדק הקשר בין הדירוג הסוציו-אקונומי של סביבת בית הספר ובין ההישגים בכלל ובתחום המדעים בפרט. לצורך כך התמקדתי ב-15 בתי ספר אשר היו להם נתוני בחינות הבגרות (לבית ספר אחד היו נתוני מיצ"ב בלבד, והוא לא נכלל בבדיקה זו). על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, נקבע עבור כל בית ספר דירוג סוציו-אקונומי, בהתאם לסביבתו. הדירוג נע מאשכול 2 עד 6 (בית ספר אחד

1 בנקודות (0-100).

2 עבור 11 בתי ספר ניתנו ציוני מיצ"ב. עבור חמישה בתי ספר ניתנו ציוני בגרות בלבד.

בדירוג סוציו-אקונומי 2, בית ספר אחד בדירוג 3, ארבעה בתי ספר בדירוג 4, שלושה בדירוג 5 ושישה בדירוג 6). במסגרת הבדיקה נערכו מתאמי פירסון. נמצא קשר חיובי בין המשתנים, כך שככל שהדירוג הסוציו-אקונומי גבוה יותר, כך הציון הכללי שהתקבל בבחינות הבגרות היה גבוה יותר ($r_p = .54, p < .05$). קשר מובהק וחיובי נמצא גם בבדיקת הקשר בין הישגי התלמידים במדעים לבין דירוג סוציו-אקונומי ($r_p = .51, p < .1$).

בחירת מקרי ההצלחה

הסוגיה הראשונה שבה עסק המחקר הנוכחי הייתה בחירה של בתי ספר מצטיינים בתחום המדעים, לצורך מחקר איכותני מעמיק. אותרו שלושה בתי ספר בעלי ציוני הבגרות הגבוהים ביותר בבגרויות המדעיות (הקריטריון שנבחר היה "ממוצע ציון סופי"). שני בתי ספר שייכים לחינוך ההתיישבותי (אחד ממלכתי והשני ממלכתי-דתי), ואחד – למחוז צפון. כמו כן אותרו שלושה בתי ספר בעלי ציון המיצ"ב הגבוה ביותר (הקריטריון שנבחר היה "ציון כולל ממוצע"). שלושת בתי הספר שייכים למחוז צפון. מתוך רשימת בתי ספר אלו נבחרו ארבעה לשלב הבא של המחקר, שכלל חקר איכותני מעמיק למאפייני בתי הספר העשויים להסביר את ההצלחה בחינוך המדעי. נתון נוסף אשר השפיע על הבחירה הוא מספר המגמות המדעיות בבית הספר. מספר המגמות הממוצע בבית ספר, כפי שנמצא במסגרת מחקרית זו, הוא ארבע (חציון 3.5). המספר המרבי של מגמות מדעיות בהיקף 5 יחידות לימוד בבית ספר הוא שבע (וכולל, נוסף על המקצועות המדעיים המרכזיים – ביולוגיה, כימיה ופיזיקה – גם לימודי מדעי בריאות, חקלאות, ביוטכנולוגיה, אלקטרוניקה, מדעי המחשב ועוד), והמספר המזערי הוא שתי מגמות. פרטים בנוגע למספר המגמות בבית הספר נאספו באמצעות שיחה עם מנהל בית הספר או רכז המדעים. לשלב הבא במחקר נבחרו שני בתי ספר ממחוז צפון ושניים מהחינוך ההתיישבותי (אחד ממלכתי-דתי ושלושה ממלכתיים), שני בתי ספר בדירוג סוציו-אקונומי 6, בית ספר אחד בדירוג 5 ואחד בדירוג 4).

ניתוח איכותני

במחקר האיכותני השתתפו 53 משתתפים. התקיימו 33 ראיונות עומק עם אנשי צוות שונים מארבעת בתי הספר. בצוות הבית ספרי נכללו מנהלי בתי הספר וסגניהם, רכזי מדעים ומורי מדעים (17 גברים ו-16 נשים). נוסף על כך התקיים איסוף נתונים באמצעות ארבע קבוצות מיקוד בקרב 20 תלמידים. הראיונות ואיסוף הנתונים באמצעות קבוצות המיקוד בוצעו על ידי שלוש עוזרות מחקר שעברו הכשרה מוקדמת, לאחר אישור מנהלי בתי הספר ובתיאום עמם. המידע תומלל ונותח, תוך איתור תמות מרכזיות.

מתוך 33 אנשי צוות חינוכי, 27 היו בעלי רקע מדעי-טכנולוגי ושישה ללא התמחות בתחום המדעים; ארבעה מנהלים (מתוכם שניים בעלי רקע בהוראת המדעים), שלושה רכזים פדגוגיים, 14 רכזי מקצועות מדעים (שני רכזי פיזיקה,

שני רכזי מתמטיקה, שני רכזי מדעי המחשב, שני רכזי כימיה, שני רכזי מדעים וטכנולוגיה, רכז אלקטרוניקה, רכזת עבודות גמר, רכזת מערכות בריאות ורכזת מדעי הסביבה), תשעה מורי מדעים (שלושה מורי ביולוגיה, שלושה מורי מדעים וטכנולוגיה, מורה למתמטיקה, מורה לפיזיקה ומורה לכימיה), מחנכת כיתה מדעית ושני בעלי תפקידים ניהוליים בבית הספר.

תפיסות אנשי החינוך והתלמידים ביחס לגורמים המסבירים את הצלחת בית הספר בתחום המדעים

אנשי הצוות הבית ספרי נשאלו במסגרת הראיון, כיצד היו מסבירים את הצלחת בית ספרם בתחום המדעים. בנייתוח תשובותיהם אותרו חמש תמות מרכזיות המסבירות את ההצלחה: מאפייני צוותי ההוראה, מכוונות מפורשת למצוינות במדעים, גישתה של הנהלת בית הספר – מנהיגות חינוכית, משאבים פדגוגיים ומאפייני הלומדים ותפיסותיהם.

מאפייני צוותי ההוראה

התמה השכיחה ביותר בקרב המרואיינים עסקה במאפייני צוותי ההוראה. מורי המדעים נתפסו כמחויבים ומסורים מאוד לתהליך ההוראה. הם מקנים יחס אישי לתלמידיהם, הצלחת התלמידים חשובה להם מאוד, והם רואים עצמם כמקצועיים ושואפים להוות דוגמה (role model) לתלמידיהם. כמו כן עלתה חשיבות עבודת הצוות של מורי המדעים בבית הספר.

המחויבות והמסירות להוראה עולה למשל מדבריו של גונן,³ אחד מאנשי הצוות: "הצוות שלי מחובר ומחויב, צוות מטורף, אין דברים כאלו. זה צוות, זה רוח". הרבה אמירות של אנשי צוות עסקו בנושא זה: "אני מייחסת את ההצלחה לצוות מורים שהוא מאוד מחויב ומאוד אוהב את התלמידים וחשובה לו ההצלחה שלהם" (אורנה). המחויבות באה לידי ביטוי בעבודה קשה ומאומצת של המורים, כפי שעולה למשל מהתייחסותה של בתיה: "בוודאי שאנחנו משקיעים את הנשמה, ובוודאי שזו התוצאה. אם אתה משקיע, אתה מגיע להישגים".

נוסף על ההשקעה והמסירות הדגישו חלק מאנשי הצוות את הדרישה מהלומדים: "אני חושב שמורים מהסוג הזה שמשקיעים המון גם מבחינת שעות – התלמיד מרגיש ויודע שיש לו למי לפנות. זה כולל את המנהל – יש ספסל מחוץ לחדר של המנהל ואפשר לראות כל הזמן תור של קופת חולים. אז תלמידים מרגישים פה טוב מצד אחד, ומצד שני יש פה דרישות" (צביקה); "אני חושבת שזה היחס האישי שנתנו להם, ושהם מרגישים שבאמת אכפת מהם. שהם חשובים" (ליאורה). ההשקעה הרבה והיחס האישי באים לידי ביטוי גם בדבריה של דבי, וגם היא ציינה שלצד נתינה גבוהה מצד המורים, יש דרישות לימודיות גבוהות מהתלמידים: "אני חושבת שהמורים שלנו, הם מחויבים לא 100% אלא 150%. אני הרבה מההצלחה

תולה במורים, אני חושבת שאנחנו מאוד משתדלים שיהיה פה קשר אישי – זה מאוד חשוב לנו. אבל מצד שני אנחנו לא מתפשרים, אנחנו כן דורשים”.

במיוחד הודגש היחס האישי שניתן על ידי המורים לתלמידים: “הקשר האישי בסופו של דבר בעיניי הוא הגורם להצלחה. כשילד מרגיש שיש לו גאווה מקצוע ושיש לו קשר טוב עם המורה והלבורנט ומרגיש בבית במעבדה – מכאן מקור ההצלחה. התלמידים שורצים כאן שעות אם צריך ואם לא. הם מרגישים פה בבית. אם אני צריכה להצביע על משהו שמסביר את ההצלחה אז זה” (מירי); “היחס האישי. ברגע שיש קשר אישי בין המורה לתלמיד. זה כבר האל”ף-בי”ת (גדי).

אנשי הצוות הדגישו גם את חשיבות המקצועיות הגבוהה של מורי המדעים: “זה שהצוות שלנו, לרוב, צוות מקצועי זה נורא חשוב” (בתיה); רון אמר:

אני משוחד, אבל אני חושב שהמורים שיש לנו בבית הספר הם מורים מאוד מאוד טובים. אני לא לימדתי בהרבה בתי ספר, אז אני לא יודע להשוות למקום אחר, אבל המורים הם מאוד מאוד איכותיים, וכשיש לך מורה איכותי, ההישגים הם גבוהים. אני יכול להגיד שבתוך צוות מתמטיקה שלנו, שהמורים היותר טובים, מביאים את התלמידים שלהם להישגים יותר טובים מאשר מורים שמלמדים את אותה רמה בדיוק. יש כאן שילוב – מה זה מורה טוב – מורה שיודע ללמד טוב. יכולות הוראה זה משהו שאת חלקו אפשר ללמוד ואת חלקו יש לך או אין לך. יש מורים עם יכולות הוראה מאוד גבוהות. יש גם מורים שיוצרים אווירה יותר טובה בכיתה, מורים שיותר כיף אתם. אני מניח שגם זה משפיע על ההצלחה של התלמידים. בגלל שיש לנו הרבה מורים כאלה, שיוצרים אווירה טובה – אז מצליחים.

לדברי דורית, “יש צוות שמאמין באותה הדרך, צוות שעובד לפי הנחיות של משרד החינוך כאשר כל אחד מוצא את עצמו בגמישות שלו. הצוות ותיק שמבין אחד את השני”.

בחלק מהמקרים הודגשה השאיפה להיות מודל לתלמידים ובכך להשפיע על הצלחתם: “אני יכולה להסביר את הציונים הגבוהים של התלמידים שלי בכימיה, אני מאוד יסודית, אני דורשת מהתלמידים ועוקבת אחריהם. לי יש שאיפות מאוד גבוהות מעצמי, ואני מעבירה להם את השאיפה” (חמדה); “אני חושבת שזה חשוב מאוד, שתלמידים רואים אותנו עושים חשיבה רפלקטיבית. כי מבחינתנו זה נאה דורש, נאה מקיים. זאת אומרת, אנחנו עושים מודלינג – מה היה טוב, מה היה לא טוב” (יפעת).

גם נושא עבודת הצוות עלה כמאפיין חשוב בעבודת המורים: “אחד הדברים הכי משמעותיים שיכולים להשפיע על איכות ההוראה, היא עד כמה הצוות עובד כצוות נכון ועסוק בשאלות של שיעור טוב ולמידה פעילה” (ספי); “יש עבודת צוות מאוד נחמדה. אנחנו הרבה פעמים צופים אחד בשני. אתה לומד מהצוות הרבה דברים, ובמיוחד בצד המקצועי. אם אני לא הולך להרבה השתלמויות, אז המורות משלימות לי את זה. אני מפיק יותר את התועלת מהצוותיות” (טל); “אנחנו משתפים פעולה בחקר – סיכמנו שהיא [הכוונה למורה עמיתה] תלמד את כל הקשור בהבנה של חקר דרך המעבדה, ואני עושה אתם את עבודת החקר עצמה, שהיא יכולה להיות כמעבדה מורחבת. היא תלמד אותם את כל העקרונות והטכניקות, ואני אעשה אתם את

העבודה עצמה" (צביקה); "יש לנו עשרה מורים. [אם] יש לנו שאלה שאין לה תשובה, אנחנו תמיד מתלבטים יחד" (רענן).

מכוונות מפורשת למצוינות במדעים

התמה השנייה בשכיחותה בתשובות אנשי הצוות הייתה מכוונות מפורשות למצוינות במדעים. מכוונות זו באה לידי ביטוי בדרך שבה המורים תופסים את חשיבות תחום המדעים, את תפקידם ואחריותם בעידוד התלמידים ללמוד מדעים כתנאי להצלחתם העתידית כבוגרים או בבניית מבנים ארגוניים בית ספריים לטיפוח מצוינות מדעית.

אנשי הצוות מאמינים בחשיבות תחום המדעים והשפעתו על הצלחת התלמידים כבוגרים בחברה: "ההצלחה קשורה לאווירה שמעודדת למידה מדעית, קשורה לכך שאנו שואפים להצטיין מדעית. כל זה עוזר לתלמידים לרצות להצליח" (ספי); "זה העידוד שלנו כצוותים לעודד להצלחה שלהם בעתיד במדעים" (עפרה); "מדעים זה מאוד חשוב. מאוד מאוד חשוב. זה העתיד של כל המדינה, ולמעשה, הילדים חייבים לקבל השכלה. אם הילדים לא יקבלו השכלה במדעים, אני לא רוצה לתאר איזה אזרחים של מחר הם יהיו" (דנה); "תפקידנו כמה שיותר להדליק בילדים את הניצוץ של האהבה למדע, וזה לא מובן מאליו... להדליק בהם איזו שהיא אהבה למקצוע, זו הצלחה בעיניי" (ברכה).

בחלק מהמקרים הודגשו מאפייני תחום המדעים כמפתחים דרכי חשיבה ומיומנויות רחבות:

אני רואה בלימודי מדעים אינדיקציה לאיכויות, הצלחה ומנבאי הצלחה, גם אם בסוף תלמיד שלמד 5 [יח"ל] פיזיקה, כימיה וביולוגיה יבחר ללמוד לימודי ממשל, פוליטיקה, יחסים בין-לאומים או משפטים, יש משהו ביסודות האנליטיים מהלימודים האלו המשתיתים בתלמיד ובחשיבה שנוכנים לכל תחום דעת. לכן לא מהמקום של לקדש את הפיזיקה-מתמטיקה, אלא כן לקדש שיטות מחקר או יסודות נכונים לחשיבה (פנחס).

לדברי שושי: "מקצוע המדעים מאוד מאוד חשוב. קודם כול, כי הוא מאוד רחב, והוא מעשיר גם את השפה, את המערכת המושגית של הבן אדם, שאחר כך הוא מדבר בצורה אחרת, ואז הוא נכנס לחברה אחרת, ליחסי אנוש עם אנשים אחרים. זה גם מפתח חשיבה אנליטית, וחשיבה ביקורתית".

מקצוע המדעים נתפס כרלוונטי לחיים וכאמצעי קידום: "מדעים זה חשוב מאוד מאוד. היום חייב להיות לכל אחד בישראל איזשהו ידע בסיסי במדע ובטכנולוגיה. אם אתה רוצה להתקדם בחיים, להתפתח ולהבין דברים עד הסוף, אתה חייב שתהיה לך אוריינטציה בסיסית במדע עצמו" (מעיינן); "מבחינתי זה 'שלח לחמך על פני המים'. כי יכול מאוד להיות, שלא אני אקצור את הפירות, אלא בעוד עשר שנים באוניברסיטה יקצרו את הפירות, אבל אנחנו רוצים שזוכי פרס הנובל שיש לנו היום, יהיו גם עוד 30 ו-40 שנה" (יסמין). "אני חושב שמדעים זה לא 'must', זה האבא של ה-'must'!!! (תמיר). לדברי טל:

חשוב שהלימוד כאן ישפיע על הבחירות האקדמאיות של התלמידים. לפיזיקה ולמקצועות המדע יש הילה שהם מקצועות חשובים, והם נקשרים להצלחה בחיים, ואם תהיה מהנדס או מדען, תשתכר טוב, או אם תהיה בהייטק – זה הדימוי. זה הכשרת לבבות של המהנדסים והמדענים הבאים. צריך לחבב עליהם את המקצוע וירצו לעסוק בזה בחייהם הבוגרים – זה יתרום להם באופן אישי, יתרום למדינה, והנושא של מדע וטכנולוגיה זה חוצה מקצועות וחוצה גבולות – זה מתחיל בהייטק, לפני זה התעשייה הביטחונית”.

אורנה הוסיפה:

יש הבנה כי האחוריות של איתור תלמידים והכוונתם ללימודי מדעים היא על צוות בית הספר: “מי שיכול ללמוד שני מקצועות מדעים, זה מאוד חשוב להעצים אותו להסביר לו גם למה זה חשוב... אנו מאתרים כבר מכיתה ט ומתחילים לטפח לתלמידים. אנחנו מובילים אותם לכיוון המקום הזה... בעיניי זה מאוד חשוב שתהיה פונקצייה כזו בבית הספר, כי לא תמיד ההורים מודעים לזה, וזה נורא חשוב שבית ספר מאתר את התלמידים ויודע מי יכול וכן מכווין אותו לכיוון המקום הזה. זה לא מה שילד בחר, זה מה יהיה. אם הילד בחר משהו שלא מספיק ממצה את היכולות שלו, אני אשב אתו ועם ההורים שלו ואסביר להם. אני לא אשאיר את זה במקום הזה.

בכמה מקרים הועלה על ידי המרואיינים הקשר בין רפורמות כלליות בבית הספר ושינוי תדמיתי אזורי לבין מכוונות מפורשת להוראת המדעים:

המנהל הקודם של התיכון החליט לבצע מהפכה בבית הספר. האמירה שלו הייתה שאם הוא ימשוך את התלמידים החזקים כלפי מעלה, זה ימשוך את כל בית הספר כלפי מעלה. הוא פעל רבות להחזיר תלמידים מצוינים שיצאו לבתי ספר בקיבוצים. מורים למתמטיקה, מדעים ואנגלית של התיכון ירדו ללמד בכיתה ז. אין לי גיבוי סטטיסטי, אבל מאז שהיו לי תשעה תלמידים בשנה ראשונה, היום ב-י יש לנו 41 תלמידים במגמת פיזיקה, ושנה הבאה אותו דבר. ב-יב השנה מסיימים 31 תלמידים” (ניר).

גם בבית ספר אחר עלתה טענה דומה: “אפשר לומר שבחמש שנים האחרונות אנחנו עשינו פה מהפך מבחינת לימודי המדעים, כי אני באמת מאמינה שתעודת בגרות איכותית זו תעודת בגרות שכוללת 4 או 5 יחידות מתמטיקה לפחות. אני מאוד אשמח שכל תלמיד יצא עם מקצוע מדעי אחד לפחות” (אדווה).

לפי תפיסות חלק מאנשי הצוות, חשיבות תחום המדעים עולה דווקא בגלל המיקום הפריפריאלי, בגליל המזרחי: “אני רוצה שכל ילדי העיר, עם החתך הסוציו-אקונומי הלא כל כך גבוה, שיגיעו לעמדות האלה. לכן אני מאמין בתחום הזה, כי רק בתחום הזה בעצם יכולים באמת הילדים, לא ילדי ויצמן, ילדים שיכולים לפרוץ את דרכם החוצה לאזרחות, וגם בתחום הצבא, אבל מי שבאמת רוצה להמשיך ולהתפתח בתחום המקצועי הזה, יש לו כרטיס כניסה ליחידות מובחרות בצה”ל” (תמיר).

בבתי הספר נבנו מנגנונים ברורים לשיווק המגמות המדעיות ונעשים מאמצים רבים: “כל רכז כבר יודע מה לעשות כדי להביא אל המגמה תלמידים, הוא יודע שזה תלוי בו ובצוות שלו. יש לנו יריד מגמות בדרך כלל, אבל זה לא מספיק. יש סרט שיווקי שמשווק את המגמות. מעבר לזה, כל רכז עושה עבודה בתוך הכיתות שלו, אז בכיתות המצוינות – פיזיקה, כימיה, ביולוגיה – הם נחשפים לזה, אז העבודה

נעשית מכיתה ז" (אורנה). מאמצי השיווק נעשים לא רק מול התלמידים, אלא גם מול הוריהם: "אנחנו עשינו את הדרך אל התלמידים דרך ההורים. היינו ממש הולכים הביתה להורה ומסבירים לו מה האופציות שפתוחות לילד אחרי המגמה, והיינו עובדים קשה באמת, עד שהיינו מגייסים את ה-15-17 תלמידים למגמה" (תומר).

"כוח הדחיפה" לתחום המדעים מתחיל כבר בשלב חטיבת הביניים: "יש התלהבות של המורים, התלמידים וההורים מהמגמות המדעיות, אנחנו כבר מכיתה ז דוחפים לשם. בימי שיא – לכל שכבה יש את יום השיא שלה בתחום המדעים, אנחנו כל הזמן עושים פעילויות מיוחדות בשיעור עצמו ומנסים לעודד כמה שיותר את האהבה למקצוע" (טל); "פה קבור הכלב. מכיתה ז מטפחים אותם, מכוונים אותם גבוה, רותמים אותם להצלחות במקצועות הנחשבים [מדעים], ואת זה אנחנו ממשיכים הלאה, ואני מקווה שזה ימשיך ככה, ותמיד יתנו לנו את האפשרויות האלו. אם החינוך יהיה מגיל צעיר, אנחנו על הסוס" (נדב).

המכוונות היא גלויה או סמויה ומחלחלת לאורך הארגון: "זה עניין של מנטרה של בית ספר – המסר הגלוי והסמוי. זה מחלחל לבתי הספר היסודיים ולחטיבת הביניים, וילדים רוצים להגיע, וזה מה שצריך לעשות, כי אתה מהפריפריה, והקשרים והכישורים לא הולכים בקו ישר. אם ההחלטות של ההנהלה שזה מספיק חשוב, אז הולכים על זה, וכל השותפים תורמים בצורה זו או אחרת" (דנה).

אנשי חינוך התייחסו באופן חיובי למבנה מסלולי המצוינות המדעית כתורם להצלחה הבית ספרית במדעים:

ההצלחה קשורה להבניה של כיתות מצוינות שלא היו פעם. בית הספר היה במין משבר כזה לפני כן. תלמידים יצאו ללמוד בחוץ, בקיבוצים. כיום מגיעים תלמידים ללמוד מבחוץ. הרבה כי הצלחנו לבנות "פלטפורמה" מתאימה לכל תלמיד. סוג של מוגנות. תלמידי מצוינות יש להם את הסביבה שלהם, אך לא מנותקים מהשכבה, יש להם את ההווי שלהם וגם את המסגרת של מה הם לומדים בכיתות האלו ומקבלים את לימודי המדעים ברמה טובה מכיתה ז. זה שמלמדים פה כימיה ופיזיקה מכיתה ז, זה משהו מאוד משמעותי. זה הצמיח את המספרים של התלמידים שלומדים את המקצועות האלו בחטיבה העליונה. זה בעיניי עושה את ההצלחה הגדולה (אדווה).

עוד הוסיפה בנושא שושי: "זה עשה גם טוב שמיינו את התלמידים, שארגנו כיתת מופ"ת וכיתה מדעית. בכיתות האלה יש אווירה לימודית, שמאפשרת לתלמידים שאוהבים מדעים ללמוד, להבין ולממש את עצמם".

גישתה של הנהלת בית הספר – מנהיגות חינוכית

אנשי הצוות החינוכי הדגישו את החשיבות שהנהלת בית הספר מייחסת לתחום המדעים. ההצלחה הבית ספרית נתפסת כתוצאה של מדיניות ניהול ברורה, אחידה, עקיבה ותומכת: "הנהלה מאוד מאוחדת, יודעת מה היא רוצה מעצמה ויודעת לשדר החוצה. יש עמדה מאוד ברורה. אז גם בדברים למטה זה כמו שצריך" (אילנה); "בחמש השנים האחרונות הקמנו צוות פרטני [...] בית הספר אוהב לעשות החלטות ארגוניות, כלליות, שכבתיות, מחזוריות" (כרמי); "אני חושבת שזה תלוי הרבה

במנהל בית הספר, בחזון הבית ספרי. ההצלחה היא תוצאה של כלל המערך, השינוי הארגוני, האווירה הבית ספרית" (עפרה).

מניתוח הראיונות עולה כי טיפוח המחויבות והמסירות בקרב המורים כלל אמצעים שונים של בניית תחושת זהות וייחודיות בית ספרית, טיפוח תחושת גאווה יחידה ופיתוח מקצועי והעצמה של המורים. מדבריהם של אנשי הצוות עולה כי התחושה החיובית של צוותי ההוראה חשובה להם מאוד: "חשוב כל הזמן להעצים אנשים בתוך הצוות. התחזוק הזה של חדר המורים, שיהיה טוב להם, זה נורא חשוב, כי כשמורה מרגיש שטוב לו הוא נותן מעצמו" (אילנה); פלג אמר:

כל בית ספר מלחין לעצמו מנגינה אחרת. את תשמעי פה מנגינה מאוד נעימה. זה סיפור של הלחן של בית הספר. אני אראה לך משהו [מראה דיסק-און-קי, כוס עם שם, עט אישי ויומן עם תמונות מאירועים בבית הספר שכל מורה קיבל]. ההקפדה הזו על הייחודיות הבית ספרית היא קריטית לבית ספר ולכל מורה. יש פה את הדיסק-און-קי שלו, של בית הספר, ואם יש לו את העט שלו, זו גאווה יחידה, ואם בחדר המורים יש כוס עם השם שלו, הוא קיבל הערכה".

עמיתים אחרים הוסיפו: "אני חושבת שמה שקורה בבית הספר שלנו זו גאווה יחידה, כל הנושא של מצוינות להפוך את התלמידים לתלמידים משמעותיים, לומדים ורציניים, יש לנו מורים מחויבים" (בתיה); "יש כאן תרבות ארגונית שנותנת למורה גם כלים וגם חופש לפעולה" (צדי).

המנהיגות החינוכית באה לידי ביטוי גם ביצירת מוטיבציה בקרב המורים על ידי המנהלים: "מוטיבציה באנלוגיה היא כמו חמצן. כל הזמן צריך להזרים אותו, ויש כל כך הרבה דברים שאפשר לעשות בזה, ואני כמנהל עושה כל הזמן כדי לייצר בתוך הצוות [את] רוח ההתלהבות, מזכיר להם ומחדד להם את הסיבות שבגינן שכל אחד בחר את הדבר הזה" (פלג); "למנהל בית הספר יש יעדים, והוא מציב לו מטרות, וכל האנשים שסביבו נוהרים אחריו. בעיניי זו הצלחה של הארגון. יש איזשהו יעד מרכזי, וכל האנשים שנמצאים – וזה לא משנה מי, זה יכול להיות המורים, המנהלים, אנשי ההנהלה, העובדים, כל מי שבארגון עצמו, שותף ולוקח חלק בעשייה, ולא משנה מה תפקידו בעשייה" (יסמין).

שניים מתוך ארבעה מנהלים הם בעלי רקע בהוראת המדעים. הזיקה של מנהלים אלו לתחום המדעים הוצגה על ידי אנשי הצוות כיתרון וכגורם מסביר להצלחת בית הספר: "ההצלחה קשורה לזה שאני כמנהל בא מהתחום המדעי (סער); "העובדה שאני מגיע מתחום המדעים זה גורם מארגן מאוד קריטי, שמשפיע על ההצלחה של בית הספר" (פנחס); "המקצוע שלנו חשוב למנהל. הוא בעצמו מורה לפיזיקה" (זיו); "בבית הספר מקדמים, נותנים משאבים, תמיד הם נותנים תגבורים, עזרה. וגם המסר – מכיתה ז לומדים פיזיקה וגם מדעי מחשב, וגם המנהל שלנו מורה למתמטיקה" (דנה).

משאבים פדגוגיים

המשאבים הפדגוגיים שבאו לידי ביטוי בראיונות עם אנשי הצוות התמקדו בשני נושאים מרכזיים: משאבים פנים-בית ספריים, שכללו תוספת שעות הוראה

לתגבורים קבוצתיים או פרטניים, ומשאבים חוץ-בית ספריים, שכללו מיזמים מדעיים המתקיימים בשיתופי פעולה עם גורמים חיצוניים, כמו מוסדות אקדמיים ועמותות הפועלות לקידום החינוך המדעי.

חלק גדול מהתייחסויות המרואיינים עסקו בנכונות בית הספר להשקיע שעות הוראה לקידום הישגי התלמידים במדעים: "בבית הספר יש השקעה מאוד גדולה של משאבים יחסית: פיצולי כיתות ועוד שעות אקסטרה אחר הצהריים" (יפעת); אדווה אמרה:

יש לי תחושה שיש לבית הספר משאבים בלתי נדלים, זה שאני על כל דבר מקבלת "כן". לדוגמה, בכיתה ט אני מלמדת חצי כיתה כדי לעזור להם להדביק את הפער, שהם לא יהיו קבוצה שהולכת לאיבוד בתוך כיתה של 30 תלמידים. כיתות מתפצלות – אז זו השקעה של משאבים. גם למידה פרטנית – תלמידים שמקבלים שיעורים פרטניים. יש לי תלמידים שמקבלים כל כך הרבה תגבורים – משקיעים בהם המון".

אחרים הוסיפו: "בית הספר מאפשר לי לתת תגבורים לתלמידים מתקשים" (חמדה); "אצלנו כל אחד לומד ארבע שעות שבועיות מדעים. ב-ז-ט עושים את לימוד המדעים בשתי קבוצות, כלומר שני מורים לכיתה, כדי שיוכלו לעשות מעבדה כמו שצריך" (סער); "בית הספר מרווח, מטופח, עונה על כל הצרכים של התלמידים. התנאים הפיזיים משפיעים על האווירה והלמידה, האבזור, התקשוב" (עפרה).

כמו כן התייחסו המרואיינים לשיתופי פעולה עם גופים מחוץ לבית הספר: "יש לנו קשר עם מכללת תל-חי, קשר צמוד. אנחנו יושבים אתם ומתכננים את תכנית הלימודים שלנו ואת פעילויות העשרה שהם יכולים לספק לאורך השנה. יש מספר מפגשים שהם מפגשי חשיפה, שבהם התלמידים לומדים דברים שאי-אפשר ללמד פה, ויש מפגשי חקר לקראת סוף שנה, שאנו מקבלים ליווי וציוד שאין לנו כאן בבית הספר מהמכללה. הפעילות תורמת מאוד" (טל); "אנחנו בקשר עם הטכניון בהוראת המדעים, הפקולטה לכימיה, מכון ויצמן, דוידסון, ביקורים של מגמות יא ויב. יש משאבים חיצוניים. אני שמח על שיתוף הפעולה עם מכללת תל-חי ומיג"ל. במכון ויצמן עושים כמה פעילויות כי יש להם את המכשור והציוד, פעילות בנושא חוקי הגזים, עושים ניסויים במחשוב משהו מתקדם. אני בעד. זה גם משדרג את המקצוע וגם נותן לתלמידים מוטיבציה" (גונן); "אני נעזרת בבית חולים עד כמה שאפשר ובהרצאות של מומחים שאפשר. השנה מתוכננים אצלנו גם סיורים למפעל שמייצר מכשור רפואי" (שושי).

מאפייני הלומדים ותפיסותיהם

אנשי צוות רבים הדגישו את חשיבות האחריות של הלומדים לתהליך הלמידה. אחריות זו הכרחית, על פי תפיסתם, להצלחה לימודית: "הרבה פעמים אני נותנת שיעורי בית שלא אעבור עליהם בכיתה, והם יודעים שזו אחריות שלהם. אני לא מהמורים שרודפים אחרי תלמידים. הגישה שלי כמו אוניברסיטה. אני אומרת לתלמיד: 'זו האחריות שלך'. אני אעשה מבחן חוזר רק למי שראיתי שהוא מתאמץ. זה סגנון ואמון" (ליאורה); "מי שבא למגמות מדעיות הם תלמידים יחסית אחראים,

גם אכפת להם מהצלחה" (יסמין); "בשורה התחתונה – הם בוחרים ללמוד – וזה הכוח המניע – רצון פנימי. אני חושבת שבסופו של דבר תלמיד צריך ללמוד, כי זה בוער בתוכו" (דנה).

בניתוח תשובות התלמידים בקבוצות המיקוד הושם דגש על שני מוקדים מרכזיים: (א) איתור הסיבות המרכזיות אשר השפיעו על בחירת לימודי מדעים בכיתה י'; (ב) ההסבר שלהם להצלחת בית ספרם בתחום המדעים. מדברי התלמידים עולות שתי סיבות מרכזיות לבחירת לימודי מדעים – עניין בתחום המדעי ואהבתו והבנת חשיבות התחום לעתידם האקדמי או התעסוקתי: "בחרתי ללמוד ביולוגיה כי עניין אותי לפני שהתחלנו. עכשיו גם, פשוט קצת נשחקנו מכל העומס. צריך להשקיע. זה עדיין מעניין" (דן); "אני אוהבת את כל תחום המדעים, אני לומדת גם כימיה וגם ביולוגיה. זה נורא מושך אותי מדעים, וכימיה במיוחד" (מיטל); "אני בחרתי בפיזיקה כי אני ידעתי שאני רוצה גם מקצוע מדעי, והבחירה בפיזיקה באמת כי זה פוגש אותנו בכל תחום בחיים בסופו של דבר. כבר כאשר בבית הספר נתנו לנו להכיר את המגמות לפני שבחרנו, אז בכיתה ט למדנו קצת, וזה הדבר שהכי תפס אותי והכי אהבתי והכי השקעתי בו, ואז החלטתי להרחיב את המקצוע הזה. בחרתי בזה כי זה גם המקצוע הכי מאתגר לדעתי, ורציתי אתגר ורציתי חשיבה" (שי); "התלבטתי בהתחלה בין פיזיקה למחשבים. בסוף, בחרתי מחשבים – ידעתי שזה יכול לעניין יותר מפיזיקה, וזה עניין אותי מאוד" (ליאור); "בחרתי במגמת ביולוגיה כי עניין אותי בהתחלה איך שהציגו את זה – דיברו על גוף האדם, וזה נראה לי מאוד מעניין. זה עדיין מעניין, למרות שקצת הותשנו במהלך השנה" (ארז).

כאמור, סיבה שכיחה נוספת בתשובות התלמידים היא חשיבות התחום לעתידם האקדמי והתעסוקתי: "בחרתי במגמת פיזיקה בעיקר כי טוענים שזה פותח אפשרויות בעתיד" (אלעד); "הבחירה במגמת מחשבים הייתה כי יש בזה הרבה יחידות, 10 יחידות, ובטכניון ובאוניברסיטאות רבות זה המקצוע שהכי מקבל בונוס" (שלומי); "בחרתי בפיזיקה, גם בגלל שאומרים שזה מועיל לעתיד מבחינת אוניברסיטה" (ירדן); "בחרתי במגמת כימיה בשביל הבונוס באקדמיה" (גיא); "בחרתי במגמת פיזיקה כדי שאחר כך יהיו לי אפשרויות" (שמרית); "בחרתי ללמוד פיזיקה כי ידעתי שאני רוצה להיות מהנדס או לעסוק בתחום" (רמי); "בחרתי במגמות ביולוגיה וכימיה כי חשבתי שזה יפתח לי דלתות בעתיד" (נועה).

תפיסות פדגוגיות

אנשי הצוות החינוכי נשאלו במסגרת הראיונות על התפיסות החינוכיות המנחות את הוראתם בתחומי המדעים והטכנולוגיה. בתשובותיהם עלו תפיסות חינוכיות כלליות הקשורות לחינוך ערכי וכן תפיסות פדגוגיות ספציפיות המעצבות שיטות הוראה. כרמי התייחס לחינוך ערכי המדגיש כבוד הדדי בין מורים לתלמידים כבסיס ללמידה:

העיקר זה כבוד הדדי – אני, המורה, מכבד אותך כאדם, אתה, תלמיד, מכבד אותי כאדם. אתה לומד ממני, ואני לומד ממך – אנחנו שנינו מתפתחים במקום הזה. לשנינו טוב במקום הזה. זה לא ברית של אינטרסים, זו הדדיות אנושית פשוטה של אנשים שרוצים לגדול באותו מקום. למשל, הפדגוגיה הרגילה הקלסית לא מכבדת תלמידים – ממש לא. מתייחסת אליו כאל חלל ריק, כאל איזה מכל חסר כול שצריך למלא אותו בתוכן. אין כבוד לתלמיד. זו התפיסה החינוכית שלי – כבוד בין כל החלקים שמשקים זה לזה. כשאני מכבד אותך, אני לומד ממך. אני מזהה ערך. אני לא יודע אם אני צודק, אבל כדרישה זה ודאי נכון. המילה "כבוד", אני מזהה את הכבודה שלך – "כבודה" זה התוכן שלך, זה מי שאתה. אז אם אני מכבד אותך, אני יודע שיש בכך כבודה-תוכן מאוד גדול. אז תלמיד הוא תוכן, ומורה הוא תוכן, אז כבוד היא נקודת ההשקה".

דורית הוסיפה: "בעיניי דרך ארץ קדמה לתורה, ובעיניי נושא הערכים מאוד חשוב. אנחנו שמים דגש, גם אני באופן אישי, ואני חושבת שאם התלמיד מבין את החזון הבית ספרי ואת הצורך של להיות אדם, זה הדגשה הכי גדולה בעיניי".

במסגרת החינוך המדעי מודגשת חשיבות החיבור בין אהבת התלמידים לאהבת התחום המדעי: "אני חושבת שזה העניין – הלומד הוא במרכז. אנחנו רואים את הצרכים שלו. אנחנו ממש נערכים פה לעזרה הזו, לקדם את התלמיד. אתה בא לכאן עם אהבה גדולה לילדים ועוד יותר אהבה ותשוקה לטבע ולמדע, ואתה מחבר ביניהם" (מעין).

התפיסות הפדגוגיות המרכזיות שהועלו על ידי אנשי הצוות עסקו בפיתוח לומד עצמאי ופעיל: "התפיסה שלי היא שתלמידים ילמדו מתוך הנעה והנאה, על בסיס של למידה עצמאית. לי ממש קריטי שנפחית את כמות המלל שמורה אומר וניתן לתלמידים ללמוד, לעשות דברים ולהיות פעילים. לא רק אני" (ספי); "חווית הלמידה זה מעטפת. צריך מצד אחד לפתח מיומנויות של למידה עצמית ומצד שני לא להביא אותו לרמת התסכול. אני מנחה פרויקטים וצריך למצוא את נקודת השבר, שהתלמיד עלול להיכשל. כלומר, לתת לו משימה, אבל שיתמודד אתה לא עד כדי תסכול. למשל, בפרויקטים, אני במתכוון נותן להם לעשות שגיאה, למרות שאני רואה אותה, וזה כדי שהוא ילמד מהשגיאה" (טל); "חשוב שתלמיד יהיה אוטודידקט, כדי שבחיים עצמם זה יעזור לו" (גונן).

נוסף על כך מודגש תהליך פיתוח החשיבה העצמאית והביקורתית של הלומדים, ולא רק העברת מידע על ידי המורה: "אין ספק שיש פה מקום של להעביר את החומר. אבל להעביר את החומר, זה יכול להיעשות לא כשאני מרצה 1, 2, 3, 4 והולכת, אלא במקום שיכול לעורר להם את המחשבה, שיצטרכו לחשוב לצורך העניין על פתרונות לבד, על ההשלכות של כל פתרון לבד. לתת להם לחשוב על הצעד הבא, ומקסימום אני מרכזת לנקודות שהם צריכים לדעת" (ברכה); "המורה צריך ללמד את התלמיד לחשוב – זה ללא ספק. לחשוב, להביא מבט ביקורתי, לשאול שאלות ולא לקבל שום דבר כמובן מאלי" (דבי); "המורה חייב לתת לתלמידים שלו כלים. אני אלמד אותם, כדי שהם יוכלו בפעם הבאה לחשוב. אם אני מלמדת אותם לשאול שאלות, זה בשביל שהם ישאלו בפעם הבאה" (מירי).

למידת חקר במדעים, המבוססת על מיומנויות חשיבה, נתפסת כשיטת הוראה יעילה וחשובה ביותר: "חקר – אני משתדלת מאוד כשאני בונה שיעור, שזה יהיה נוכח שם. אם אני יכולה, אני מעמידה את התלמידים בפני הניסויים הקלסיים בכיתה. לפעמים אני מציגה תוצאות, ואז הם צריכים להתמודד עם זה" (יפעת); "בקטע הפדגוגי כן חשוב לי שהלומד יהיה במרכז, ולכן הכנסנו בשנים האחרונות את כל התכניות של למידה באמצעות חקר, ובכיתות ז-ח עברנו ללמד באשכולות – אשכול מדעי, אשכול מתמטיקה ואשכול הומניסטיקה, שבו נלמדים בצורה ספירלית תנ"ך, ספרות והיסטוריה" (אורנה). לדברי רון:

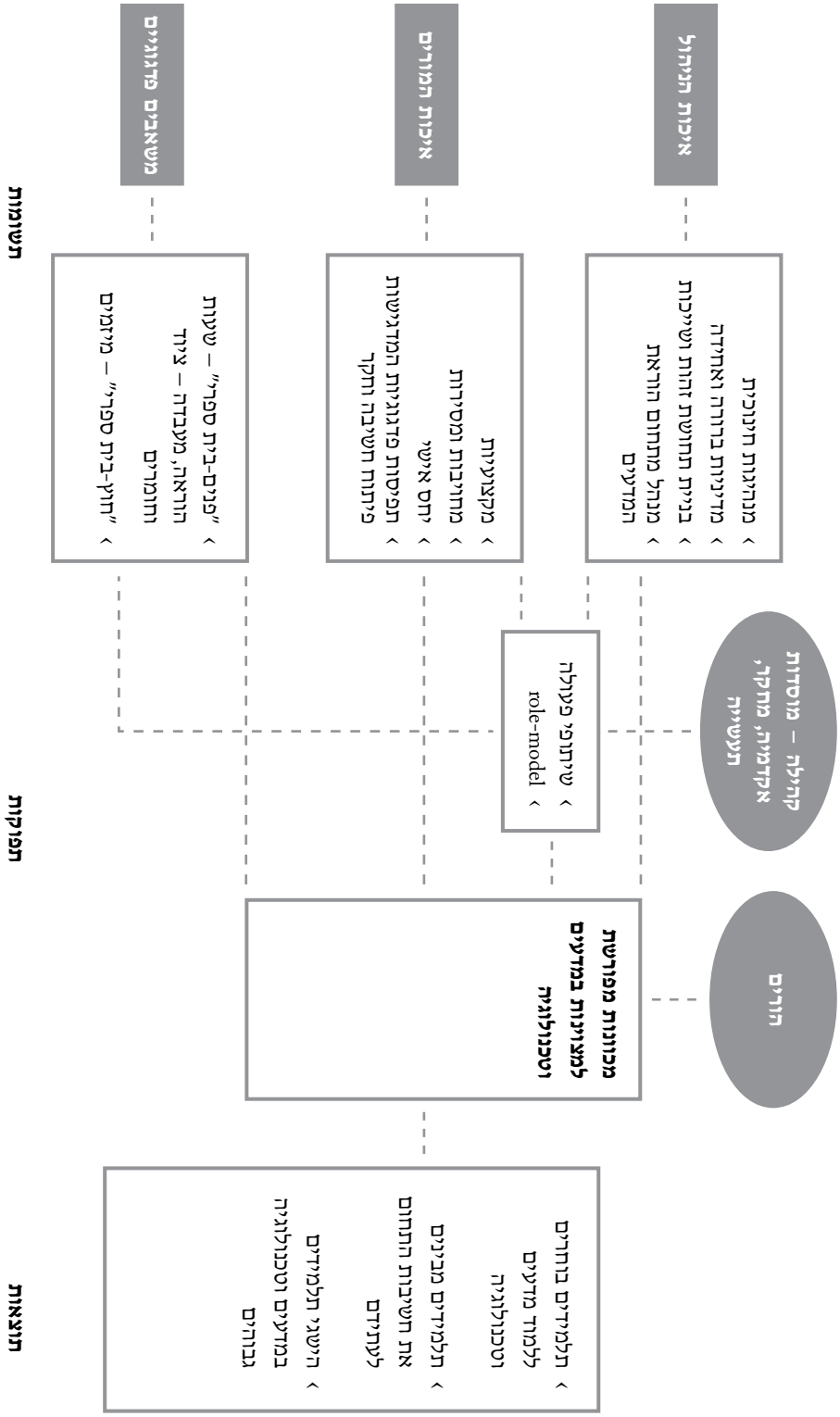
בשנים האחרונות אנחנו מאוד משתדלים לעשות את זה יותר מעניין. לשלב עם התקדמות הטכנולוגיה, מצגות, יש תוכנה במתמטיקה – "גאוגברה" – תוכנה אינטראקטיבית שממחישה וגורמת להבנה יותר עמוקה, וגם זה יותר חוויה לתלמידים. אני משתמש בה לא מעט. משתדלים לתת לתלמידים יותר לגלות בעצמם דברים במתמטיקה, ולא איזה הכתבה של המורה. זה מצליח. אנחנו רואים תוצאות, אנחנו מרגישים שהתלמידים מבינים יותר".

מודל לוגי להצלחה בית ספרית בחינוך המדעי

על בסיס הניתוח האיכותני נבנה מודל לוגי להצלחה בית ספרית בחינוך המדעי. המודל מתייחס לתשומות, תפוקות ותוצאות. במסגרת התשומות זוהו שלושה מרכיבים מרכזיים: **איכות הניהול, איכות המורים ומשאבים פדגוגיים**. מרכיבים אלו מעצבים את התפוקות – תכניות לימודים פנים-בית ספריות וחוץ-בית ספריות, על בסיס מדיניות בית ספרית ברורה ואחידה, השואפת לטיפוח תחושת זהות ושייכות, טיפוח מקצועיות בקרב מורים, מחויבות, מסירות ויחס אישי. מאפייני הניהול וההוראה קובעים את דרך ניצול המשאבים הפדגוגיים בתחומי המדעים והטכנולוגיה. התכניות מעודדות פיתוח חשיבה והתנסות בחקר מדעי, תוך שיתופי פעולה פנים-בית ספריים וחוץ-בית ספריים עם דמויות המהוות דגם לחיקוי (role-model) עבור התלמידים.

אחד המרכיבים המרכזיים במודל המשפיעים על התוצאות בתחום החינוך המדעי הוא **מכוונות מפורשת למצינות במדעים וטכנולוגיה**. מכוונות זו נבנית על בסיס המרכיבים השונים המעצבים את התפוקות ומהווה מרכיב מתווך משמעותי ביותר, המשפיע על התוצאות. היא בולטת מאוד באווירה הבית ספרית ובאה לידי ביטוי בקרב מנהלים, מורים ותלמידים. התוצאה היא השפעה על הלומדים לבחור להתמחות בהיקף 5 יחידות לימוד בתחומי המדעים והטכנולוגיה. התלמידים מבינים את החשיבות של תחומי המדע והטכנולוגיה על עתידם האקדמי והתעסוקתי, ומכאן אפשר להסביר את התוצאות החיוביות – **הישגים גבוהים במדעים וטכנולוגיה**. להלן איור 1, המציג באופן חזותי את המודל הלוגי להצלחה בית ספרית בחינוך המדעי.

איור 1: מודל לוגי להצלחה בחינוך המדעי



דין מסכם

המחקר התמקד בחינוך המדעי בקרב אוכלוסיית הפריפריה בגליל המזרחי והגולן, בתחום 14 רשויות, ומטרתו הייתה אפיון וניתוח של ארבעה מקרי הצלחה בחינוך מדעי-טכנולוגי, במטרה לזהות מאפייני ליבה ולהבין את ההצלחה הבית ספרית בתחום זה. לצורך כך נערך בשלב הראשון במחקר ניתוח הישגים במדעים וטכנולוגיה (נתוני מ"צ"ב ומבחני בגרות) ב-16 בתי ספר על-יסודיים. בתי ספר אלו מייצגים את החינוך הממלכתי-יהודי, הממלכתי-דתי והממלכתי-ערבי. חלק מבתי הספר משויכים למחוז צפון, וחלקם – לחינוך ההתיישבותי. אותרו ארבעה בתי ספר המבטאים הצלחה בהישגי תלמידיהם במדעים. בתי ספר אלה נבדקו לעומק, וזוהו הקריטריונים המרכזיים לחלוקת המשאבים והפעלת התכניות המדעיות בבתי הספר. כל מקרה נלמד בכלי מחקר איכותניים, שכללו ראיונות עם מובילים בבתי הספר וקבוצות מיקוד של תלמידים. באמצעות ניתוח תוכן איכותני, זוהו תמות מרכזיות שאפיינו את המקרים הנבחרים של הצלחה בלימודי המדעים.

לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין ציוני בחינות הבגרות במקצועות המדעיים בבתי הספר במחקר הנוכחי ובין הציונים הארציים. אחוז הניגשים לבחינת המ"צ"ב היו גבוהים יחסית (86%). מספר הניגשים לבחינת הבגרות לכל נוסח שאלון בכל בית ספר נע בין חמישה תלמידים ל-30 תלמידים, 18 תלמידים בממוצע לכל נוסח שאלון בכל בתי הספר. חסרים נתונים השוואתיים ברמה ארצית לממצא זה, ומומלץ לקיים מחקר המשך בתחום.

ניתוח איכותני המבוסס על ראיונות אשר התקיים במסגרת בתי הספר שאופיינו בשלב הכמותי במחקר כמצליחים ביותר במדעים, תרם להבנת תפיסות אנשי חינוך ותלמידים ביחס לגורמי ההצלחה. מחויבות ומסירות המורים לתהליך ההוראה נתפס כחשוב ביותר בהצלחה. המורים תפסו את עצמם כמקצועיים ושאו להוות דוגמה לתלמידיהם. לצד ההשקעה הרבה של המורים בתהליך, היו דרישות לימודיות גבוהות מהתלמידים. התמה השנייה בשכיחותה בקרב הנבדקים הייתה מכוונות מפורשת למצוינות במדעים. מכוונות זו באה לידי ביטוי בדרך שבה המורים תפסו את חשיבות תחום המדעים ואת תפקידם ואחריותם לעודד את התלמידים ללמוד מדעים כתנאי להצלחתם העתידית כבוגרים או לבנות מבנים ארגוניים בית ספריים לטיפוח מצוינות מדעית. מקצוע המדעים נתפס כרלוונטי לחיים וכאמצעי קידום חשוב בהם, ואנשי החינוך הדגישו את אחריותם בהבלטת היבטים אלו בפני התלמידים בשלבים מוקדמים ככל האפשר.

גורם נוסף להצלחה הוא החשיבות שהנהלת בית הספר מייחסת לתחום המדעים. ההצלחה הבית ספרית נתפסת כתוצאה ממדיניות ניהול ברורה, אחידה, עקיבה ותומכת. נמצא יתרון במקרים שבהם מנהל בית הספר היה בעל הכשרה מקצועית בתחום המדעים. המנהיגות החינוכית של מנהל בית הספר באה לידי ביטוי בפיתוח תחושת זהות וייחודיות בית ספרית, טיפוח תחושת גאווה יחידה, מוטיבציה גבוהה לפעולה ופיתוח מקצועי והעצמה של המורים.

בבחינת גורם המשאבים הפדגוגיים בתחום המדעים, שבאו לידי ביטוי בראיונות עם אנשי הצוות, עלו שני מוקדים מרכזיים: משאבים פנים-בית ספריים, שכללו תוספת שעות הוראה לתגבורים קבוצתיים או פרטניים, ומשאבים חוץ-בית ספריים, שכללו מיזמים מדעיים המתקיימים בשיתופי פעולה עם גורמים חיצוניים, כמו מוסדות אקדמיים ועמותות הפועלות לקידום החינוך המדעי. נכונות בית הספר להשקיע משאבים לקידום הישגי התלמידים במדעים נתפסה כגורם הצלחה חשוב. אנשי החינוך החשיבו תפיסות פדגוגיות שונות כתורמות להצלחה במדעים: חינוך ערכי המדגיש כבוד הדדי בין מורים לתלמידים כבסיס ללמידה, פיתוח החשיבה העצמאית, החוקרת והביקורתית של הלומדים (בניגוד להעברת מידע בלבד) ולמידה פעילה.

בחירתם של התלמידים ללמוד מדעים וטכנולוגיה נבעה משתי סיבות מרכזיות: עניין בתחום המדעי ואהבתו והבנת חשיבות התחום לעתידם האקדמי או התעסוקתי. הממצאים הבוחנים את תפיסות צוותי החינוך, לצד תפיסות התלמידים, מדגישים את הקשר בין פעולות ההוראה לתוצאות, המתבטאות בעלייה במספר לומדי המדעים בבית הספר.

ממצאי המחקר האיכותני מסייעים להבין את הקשר בין מאפייני ניהול המשאבים הפדגוגיים להצלחה במדעים וטכנולוגיה. מאפיינים אלו מדגישים את החשיבות בעיצוב תכניות הלימודים הפנים-בית ספריות והחוץ-בית ספריות על בסיס מדיניות בית ספרית ברורה ואחידה, תחושת זהות ושייכות, טיפוח מקצועיות בקרב מורים, מחויבות, מסירות ויחס אישי. התכניות המדעיות צריכות לעודד פיתוח חשיבה והתנסות בחקר מדעי, תוך שיתופי פעולה פנים-בית ספריים וחוץ-בית ספריים עם דמויות המהוות דגם לחיקוי (role-model) עבור התלמידים. עוד עולה מן המחקר האיכותני שאחד המרכיבים המרכזיים במודל המשפיעים על התוצאות בתחום החינוך המדעי הוא מכוונות מפורשת למצוינות במדעים וטכנולוגיה. התוצאה של ניצול מיטבי של משאבים פדגוגיים היא השפעה על הלומדים לבחור להתמחות בהיקף 5 יחידות לימוד בתחומי המדעים והטכנולוגיה ולהגיע להישגים גבוהים בתחומים אלו; זאת על בסיס הבנת החשיבות של תחומי המדע והטכנולוגיה לעתידם האקדמי והתעסוקתי. על בסיס הבנות אלו נבנה המודל הלוגי להצלחה בית ספרית בחינוך המדעי.

בבחינת ממצאי המחקר אל מול מחקרים קודמים בתחום הערכת אפקטיביות בחינוך (EER – Educational Effectiveness Research), עולה כי ישנה הלימה בין הספרות לממצאי המחקר הנוכחי ביחס לגורם המנהיגות הבית ספרית, לתרבות עידוד הלמידה תוך הגדרת דרישות לימודיות גבוהות, לפיתוח המקצועי של מורי המדעים ולשיתופי פעולה עם גורמים חוץ-בית ספריים (Edmonds, 1979; Harris et al., 2006; Hattie, 2009; Reynolds et al., 2014; Teddlie & Reynolds, 2000). מחקר זה מוסיף על גורמים אלו את המכוונות הבית ספרית **המפורשת** הנדרשת לטיפוח מצוינות במדעים וטכנולוגיה.

ממצאי מחקר זה מוסיפים למחקרים קודמים בתחום החינוך המדעי אשר עסקו בזיהוי גורמים מנבאים מגוונים להצלחה לימודית, את הגורמים הבאים: השכלת הורים (Anil, 2009), עמדות כלפי מדעים וטכנולוגיה (Abu-Hilal, 2000; Alomar, 2006; House, 1997; McCoy, 2005; McLean, 1997; OECD, 2007, 2014), תרבות בית ספרית (Schoen & Teddie, 2008) ומצב סוציו-אקונומי (Abbott & Fouts, 2003; Anil, 2009; McCoy, 2005).

לממצאי המחקר פוטנציאל משמעותי כנתוני בסיס להמשך מחקרי בתחום אפיון פערים בחינוך בכלל ובחינוך מדעי בפרט. חשוב ורצוי לערוך השוואה בין ממצאי המחקר הנוכחי בבתי ספר בפרופריה לבין בתי ספר במרכז הארץ ולבחון אם קיימים גורמים ייחודיים להצלחה בית ספרית בכל אזור, ואם כן מהם. הבנת הגורמים האלו, אם הם אכן קיימים, עשויה לתרום להבנת מקור הפערים החינוכיים ולעיצוב תכניות התערבות מתאימות לצמצומם. כמו כן חשוב לכלול במחקר המשך בכל אזור מקרי כשל, לצד מקרי הצלחה. חקירה השוואתית מסוג זה עשויה לתאר במדויק את ההבדלים בין בתי הספר ולמקד את גורמי ההצלחה.

מקורות

- אדלר, א', לוי-אפשטיין, נ' ושביט, י' (2003). ריבוד חברתי וערי הפיתוח בישראל: דיון מחדש בשאלות ישנות. **סוציולוגיה ישראלית**, (2), 365–380.
- הישראלי, א' (2008). ציונים זה לא הכול: מרכז, פריפריה ונגישות להשכלה גבוהה. **חברה – כתב עת סוציאלי**, 32, 11–13.
- לב-ארי, ל' וגן, ש' (2011). **בחירות לימודיות של תושבי פריפריה ומרכז במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל**. המכללה האקדמית לחינוך, אורנים והמכללה האקדמית עמק יזרעאל.
- סואן, ד' (2004). מרכז ופריפריה בהשכלה הגבוהה בישראל – הזדמנות שנייה למי? **החינוך וסביבו**, 26, 153–166.
- פניגר, י', איילון, ח' ומקדוסי, ע' (2013). **דו"ח מחקר: נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה החברתית בישראל**. זמין באתר <http://www.gandy.com/wp-content/uploads/2013/11/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%A0%D7%92%D7%99%D7%A9%D7%95%D7%AA-%D7%9C%D7%94%D7%A9%D7%9B%D7%9C%D7%94-%D7%92%D7%91%D7%95%D7%94%D7%94.pdf>
- קונור-אטיאס, א' ואבו-חלא, ה' (2009). **זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב**. תל אביב: מכון אדוה.
- רוזנפלד, י"מ (2009). למידה מהצלחות – מהי ומה בינה לבין מצוינות. **ירחון מכון מופת**, 3, 36.
- רוזנפלד, י"מ, וייס, צ', סייקס, י"י ודולב, ט' (2002). **למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית**. ירושלים: משרד החינוך וג'וינט-מכון ברוקדייל.
- רוזנפלד, י"מ וסייקס, י"י (2000). "והיינו הולמים" – לקראת שירותים טובים דיים בעבור משפחות וילדים. **חברה ורווחה**, (4), 421–443.
- רוזנפלד, י"מ, סייקס, י"י ווייס, צ' (2006). **למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית: המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר** – הלמידה הרטרופקטיבית. ירושלים: משרד החינוך וג'וינט-מכון ברוקדייל.
- שפרלינג, ד' (2016). **סקירה מדעית בנושא הצלחות וכישלונות של רפורמות בחינוך מדעי בחו"ל**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- Abbott, M. L., & Fouts, J. T. (2003). *Constructivist teaching and student achievement: The results of a school-level classroom observation study in Washington*. Lynnwood, WA: Seattle Pacific University. Available at <http://www.spu.edu/orgs/research/ObservationStudy-2-13-03.pdf>
- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes toward school subjects, academic aspirations, and achievement. *Educational Psychology, 20*, 75–84.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality, 34*(8), 907–922.
- Anil, D. (2009). Factors affecting science achievement of science students in Programme for International Students' Achievement (PISA) in Turkey. *Education and Science, 34*(152), 87–100.
- Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation, and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(5), 564–582.
- Baram-Tsabari, A., & Yarden, A. (2010). Quantifying the gender gap in science interests. *International Journal of Science and Mathematics Education, 9*, 523–550.
- Barro, J. R. (2001). Human capital: Growth, history, and policy. *The American Economic Review, 91*(2), 12–17.
- Bennett, J., & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: The Salters approach. *International Journal of Science Education, 28*(9), 999–1015.
- Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education, 91*, 347–370.
- Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*, 673–686.
- Brickhouse, N. W., & Kittleson, J. M. (2006). Visions of curriculum, community and science. *Educational Theory, 56*(2), 191–204.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 582–601.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*, 15–27.
- Fensham, P. J. (2008). *Science education policy-making*. Paris: UNESCO.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furnham, A., Reeves, E., & Budhani, S. (2002). Parents think their sons are brighter than their daughters: Sex differences in parental self-estimations and estimations of their children's multiple intelligences. *Journal of General Psychology, 163*, 24–39.
- Gallagher, J. J. (1971). A broad base for science education. *Science Education, 55*, 329–338.
- Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L., Roey, S., Kastberg, D., & Brenwald, S. (2008). *Highlights from TIMSS: Mathematics and science achievement of U.S. fourth- and eighth-grade students in an international context* (NCES 2009-001 Revised). Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Hanushek, E., & Kimko, D. D. (2000). Schooling labor-force quality and the growth of nations. *The American Economic Review*, 90(5), 1208–1184.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607–668.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 409–424.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Häussler, P., & Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 870–888.
- House, J. D. (1997). The relationship between self-beliefs, academic background, and achievement of adolescent Asian-American students. *Child Study Journal*, 27, 95–111.
- Hurd, P. D. (1975). Science, technology and society: New goals for interdisciplinary science teaching. *The Science Teacher*, 42(2), 27–30.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turne, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kearney, C. (2011). *Efforts to increase students' interest in pursuing mathematics, science and technology studies and careers*. European schoolnet (EUN partnership AISBL) Brussels. Available at http://spice.eun.org/c/document_library/get_file?p_l_id=16292&folderId=16435&name=DLFE-9323.pdf
- Kelly, A. (Ed.). (1987). *Science for girls?* Milton Keynes, England, and Philadelphia: Open University Press.
- Kiefer, A., & Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit stereotypes, gender identification, and math-related outcomes: A prospective study of female college students. *Psychological Science*, 18, 13–18.
- Klees, S. J. (2016). Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? *Comparative Education Review*, 60(4), 644–672.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27–50.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Education Research*, 41, 63–76.
- Linn, M. C., & Pulos, S. (1983). Male-female differences in predicting displaced volume: Strategy usage, aptitude relationships and experience influences. *Journal of Educational Psychology*, 75, 86–96.
- Lorenzo, M., Crouch, C. H., & Mazur, E. (2006). Reducing the gender gap in the physics classroom. *American Journal of Physics*, 74, 118–122.
- Marshall, C. S., & Reihartz, J. (1997). Gender issues in the classroom. *Clearinghouse*, 70(6), 333–338.
- McCoy, L. (2005). Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth-grade Algebra. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 131–135.

- McLean, R. (1997). Selected attitudinal factors related to students' success in high school. *Alberta Journal of Educational Research*, 43, 165–168.
- Millar, R., & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London: King's College.
- Murnane, R. J., Willett, J. B., Braatz, M. J., & Duhaldeborde, Y. (2001). Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. *Economics of Education Review*, 20(4), 311–320.
- Neal, D. A., & Johnson, W. R. (1996). The role of premarket factors in black–white wage differences. *Journal of Political Economy*, 104(5), 869–95.
- Nosek, B., Smyth, F. L., Sriram, N., Lindner, N. M., Devos, T., Ayala, A., et al. (2009). National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *Proceeding of the National Academy of Sciences*. 106, 10593–10597.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2014). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Vol. I: Student Performance in mathematics, reading and science*. Available at http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i_9789264201118-en
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049–1079.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Damme, J. V., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Heriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Rocard report: Science education now: A new pedagogy for the future of Europe*. Brussels: CECE – Spanish Confederation of Education and Training Centre.
- Sasson, I., & Cohen, D. (2013). Assessment for effective intervention: Enrichment science academic program. *Journal of Science Education and Technology*, 22(5), 718–728.
- Sasson, I., & Dori, Y. (2015). A three-attribute transfer skills framework, part II: Applying and assessing the model in science education. *Chemistry Education Research and Practice (CERP)*, 16, 154–167.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of culture: A response to call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toh, K. A., & Goh, N. K. (2003). Reform in science and technology curricula. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region*. (pp. 1243–1256). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

הבדלי מגדר בתגובותיהם של צופים מהצד לתקריות תוקפנות בבתי ספר

מיכל לוי ותומס גומפל

תקציר

הצופים מהצד הם הקהל הנוכח בתקריות תוקפנות, וביכולתם להתערב לעזרת הקרבן ולהפסיק את הפגיעה בו. המחקר הנוכחי בחן את הבדלי המגדר של תפקידי הצופים מהצד בהתאם לשכבת הגיל של הנבדק ולסוג בית הספר. המדגם היה מורכב מ-1,518 תלמידים יהודים מבתי ספר על-יסודיים, אשר נדגמו מ-15 בתי ספר מקרב אוכלוסיות חילוניות וממלכתיות-דתיות הלומדות במסגרות רגילות ברחבי הארץ. השאלונים נאספו במהלך שנת תש"ע, ומתוך כלל התלמידים, 41.8% למדו בחטיבת הביניים ו-58.2% למדו בתיכון. ממצאי המחקר הראו אפקט של מגדר – בנים עזרו לתוקפן ועודדו אותו יותר מבנות. לא נמצא אפקט משולב של מגדר וגיל, אך נמצא אפקט גיל, שהראה כי תלמידים בכיתות הנמוכות (כיתות ז-ח) הגנו על הקרבן יותר מתלמידים בכיתות הגבוהות (כיתות י-יב). נוסף על כך, נמצא אפקט משולב של מגדר וסוג בית הספר, שהראה כי בנים מבתי הספר הממלכתיים-דתיים תמכו בתוקפן יותר מבנות מבתי ספר אלו ויותר מתלמידים (בנים ובנות) הלומדים בבתי ספר ממלכתיים. ממצאי המחקר מחזקים את הדיון בספרות בנושא של הבדלי מגדר בתפקידי הצופים מהצד ומעידים כי במדגם בישראל בנות הצופות מהצד אינן מאמצות את תפקיד המגן על הקרבן.

מילות מפתח: תפקידי הצופים מהצד, הבדלי מגדר, שכבת גיל, סוג בית הספר

מבוא

זה יותר מעשור שמחקרים מתמקדים בתפקיד של קבוצת העמיתים (peers) במצבים של אלימות ותוקפנות (O'Connell, Pepler & Craig, 1999), ומתעוררת יותר ויותר החשיבות של בחינת ההקשר הקבוצתי שבו מתרחשות התנהגויות תוקפניות (Salmivalli, 2001). סלמיולי ועמיתה חקרו את הסביבה הקבוצתית של החברים והתייחסו באופן ייחודי לצופים מהצד (bystanders), אשר נוכחים ולעתים גם משתתפים בתקרית התוקפנות (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). חוקרים סיווגו באמצעות מינוי חברים יותר משני שלישים מהתלמידים (66%–79%) כצופים מהצד (Salmivalli, Lappalainen)

1 המאמר מבוסס על עבודת דוקטור שנערכה בהנחייתו של פרופ' תומס גומפל מבית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

(Lagerspetz, 1998). אחרים מצאו באמצעות תצפיות כי תלמידים נכחו בתקריות תוקפנות בין 79%–88% מהפעמים (Craig, Pepler & Atlas, 2000). 56%–64% מהתלמידים בבתי ספר יסודיים, 79%–83% מתלמידי חטיבות ביניים ובין 72%–87% מתלמידי תיכון דיווחו בעצמם כי צפו בתקריות תוקפנות לפחות פעם אחת בשנה האחרונה (Flannery, Wester & Singer, 2004). חוקרים אחרים הראו כי הצופים מהצד נכחו ב-88% מתקריות התוקפנות, אך התערבו רק 19% מהזמן, וב-57% מהמקרים ההתערבות עזרה בפועל את התוקפנות (Espelage, Green & Polanin, 2012). אם כן, אחוז לא מבוטל של תלמידים נוכחים בתקריות התוקפנות וצופים בנעשה. ברם נוכחותם של הצופים מהצד איננה מסתכמת אך ורק בצפייה בנעשה, אלא הם אף נוטלים תפקידים שונים, בעד הקרבן או בעד התוקפן.

ארבעת התפקידים המסורתיים של הצופים מהצד

סלמיוולי ועמיתיה (Salmivalli et al., 1996) ייסדו את גישת "תפקידי המשתתפים" (participant role approach). גישה זו קובעת כי מעבר לתוקפן הטהור, לקרבן הטהור ולקרבן התוקפני, יש ארבעה תפקידים נוספים שתלמידים נוטלים כאשר הם משתתפים באירוע האלים. גישה זו מונה חמישה תפקידים להשתתפות התלמיד בתקרית התוקפנות, והם: התוקפן, עוזר התוקפן, מעודד התוקפן, הלא מעורב והמגן על הקרבן. התוקפן הוא התלמיד אשר יוזם את הפגיעה בקרבן ומבצע בפועל את הפגיעה. העוזרים (assistants) הם התלמידים המשתתפים מרצון במעשה התוקפנות ומסייעים לתוקפן. תלמידים אחרים נותנים לתוקפן משוב חיובי באמצעות צחוק או מחוות מעודדות, והם נקראים מעודדים (reinforcers). יש גם מספר גדול של תלמידים אשר אינם מתערבים כלל ואינם מצדדים בצד זה או אחר, והם נקראים "הלא מעורבים" (outsiders). התפקיד האחרון הוא של המגנים (defenders), אשר מתנגדים לתוקפנות ומצדדים בקרבן. הם מנסים בכל יכולתם לסייע לו ולגרום לאחרים להפסיק את התוקפנות כלפיו. נוסף על כך, הם מנסים בכל יכולתם לסייע לקרבן ולעודד אותו. גישה זו אינה כוללת התנהגויות של הקרבנות, מאחר שהפגיעה מופנית כלפיהם. שכיחות תפקידי המשתתפים נמצאה בעבר כמסתכמת יחד ב-100%, כאשר גם שכיחות הקרבן נכללת בתוכה: נמצא כי 8.2% מהילדים היו תוקפנים, 20%–30% מהם עזרו לתוקפן באמצעות עידוד או השתתפות מעשית, 11.7% היו קרבנות, כ-20% הגנו על הקרבן, ו-20%–30% לא התערבו. מרבית המחקרים בחנו הבדלי מגדר בסוגים שונים של תוקפנות (פיזית, מקוונת, מינית ובין-אישית) (Archer, 2004; Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Lansford et al., 2012; Peets & Kikas, 2006; Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Rodkin & Berger, 2008; Salmivalli & Kaukianen, 2004; Sentse, Kretschmer & Salmivalli, 2011; Underwood & Rosen, 2015). לעומת זאת, מחקרים מעטים בדקו את האפקט המשולב של הבדלי מגדר עם משתנים נוספים, כדוגמת גיל וסוג בית הספר, על תפקידי הצופים מהצד בתקריות תוקפנות (Pozzoli, Ang & Gini, 2012; Trach, 2010; Hymel, Waterhouse & Neale, 2010).

הבדלי מגדר בתפקידי הצופים מהצד

חוקרים מצאו כי שני המגדרים בוחרים בתפקידים קבועים (Menesini et al., 1997; Trach et al., 2010): הבנים נמצאים במידה רבה יותר בתפקידי התוקפן, העוזרים לתוקפן והתומכים בו. נוסף על כך, הם נוטים להתעלם מתופעת התוקפנות יותר מהבנות ולהתנגד לה במידה פחותה מהן (Baldry, 2005). מנגד, הבנות נוטלות את תפקיד המגנות על הקרבן יותר מהבנים (Salmivalli et al., 1996), והן נוטות לדווח יותר מהם על תקריות התוקפנות לגורם סמכות (Cowie & Wallace, 2000; Gini, 2000; Albiero, Benelli & Altoè, 2007; Smith & Shu, 2000). עם זאת, קטלוג הבנות לתפקיד המגנות איננו חד-משמעי, שכן מחקרים כדוגמת מחקרם של אוקונל ועמיתיו (O'Connell et al., 1999) לא מצאו הבדלי מגדר בהתערבויות של צופים מהצד.

כאמור הבדלי המגדר בתפקידי הצופים מהצד אינם חד-משמעיים, וייתכן שאפשר להסביר את הפער בין ממצאי המחקרים באמצעות בחינה של הבדלי המגדר בהתאם לשכבת הגיל ולסוג בית הספר.

הקשר בין שכבת הגיל לבין תפקידי הצופים מהצד

במחקר אשר התבצע על מדגם של 10,422 תלמידים קנדים מכיתות ד–יב, נמצא כי תלמידים צעירים הראו נכונות לבצע פעולות ישירות וחיוניות נגד התוקפן ובעד הקרבן; לדוגמה, תלמידים בבית הספר היסודי (כיתות ד–ה) דיווחו על התנהגויות פרו-חברתיות: לומר לתוקפן להפסיק, לעזור לקרבן או לשוחח עם מבוגר בבית או בבית הספר על התקרית. לעומת זאת, מספר הצופים התוקפנים והפסיבים עלה עם הגיל. תלמידי תיכון נטו לעזוב את המקום או לא לעשות שום דבר בנדון. ממצאים אלו מעידים כי במעבר מהיסודי לתיכון, סגנונות ההתערבות של הצופים מהצד הופכים מפעילים לפסיביים ולישירים פחות (Trach et al., 2010). השלב ההתפתחותי של התלמיד יכול להסביר את השינוי שחל בסגנון ההתערבות שלו כצופה מהצד. פלגריני ולונג (Pellegrini & Long, 2002) הסבירו כי בתקופת ההתבגרות המוקדמת התנהגות תוקפנית נחשבת לתופעה חמורה פחות מאשר בגילים צעירים יותר. אפשר להסביר תפיסה זו בקרב מתבגרים כחלק מתהליך עיצובה של הזהות העצמית שלהם. בתקופת ההתבגרות המוקדמת מתבגרים קוראים תיגר על תפקידי המבוגרים וערכיהם. נוסף על כך בתקופה זו חלים כמה שינויים משמעותיים בהתפתחותם של המתבגרים, ואלו יכולים להשפיע על הקשרים החברתיים שלהם: בראש ובראשונה, חלים אצלם שינויים גופניים והורמונליים אשר מובילים לבשלות מינית ולהתעניינות מוגברת במין השני (Connolly, Craig, Goldberg & Pepler, 2004; Connolly & McIsaac, 2011); שנית, בתקופה זו נוצרות היררכיות חברתיות חדשות, שבהן בנים בעלי חזק פיזי הופכים לדומיננטים בקבוצת העמיתים שלהם. עיצוב מחדש של היררכיות חברתיות בקבוצת העמיתים בא לידי ביטוי במיוחד במעבר מבית הספר היסודי

לחטיבות הביניים והתיכון. בתקופת ההסתגלות של התלמידים למסגרת הלימודים החדשה נוצרות היררכיות חברתיות חדשות, בהתאם להצטרפות של תלמידים חדשים ועזיבה של תלמידים אחרים. במחקרם של פלגריני ועמיתיו (Pellegrini et al., 2010) הוכח כי בתקופת המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים או לתיכון יהיה שימוש מוגבר בתוקפנות כאמצעי להשגת דומיננטיות חברתית ולהשגת משאבים שונים (פיזיים וחברתיים). זאת ועוד, ממצאי המחקר הראו כי התוקפנות של תלמידים ירדה ברגע שהם השיגו דומיננטיות חברתית בקבוצה. נוסף על כך נמצא כי בשלבים המוקדמים של הבגרות בנים השתמשו בתוקפנות יותר מבנות.

אם כן, תלמידים במעבר למסגרת בית ספרית חדשה של חטיבת ביניים או תיכון עוברים תהליכי בגרות מורכבים, ולפיכך סביר מאוד להניח כי יתמכו בתוקפן או לכל הפחות לא יתערבו באירוע. התנהגויות אלו של תמיכה בתוקפן וחוסר מעורבות משקפות את הסתגלות התלמידים להיררכייה החברתית החדשה שנוצרת במסגרת הלימודים שלהם. שלב ההתפתחות של התלמיד הוא חיוני בהבנת סגנון ההתערבות של הצופים מהצד. עם זאת, כאשר בוחנים את הקשר בין שלב ההתפתחות של התלמיד לבין מעורבותו כצופה מהצד, יש לשקול גם את מגדרו.

האפקט המשולב של מגדר וגיל על תפקידי הצופים מהצד

מחקרים בעבר הראו כי הבדלי המגדר בצופים מהצד הם פונקצייה לשכבת הגיל. באופן כללי, מחקרים מראים כי הסבירות היא שבנות תבצענה תגובות פרו-חברתיות אשר מטרתן לתמוך בקרבן או להפחית את התוקפנות, יותר מבנים. לדוגמה, ריגבי וג'ונסון (Rigby & Johnson, 2006) חקרו את המאפיינים של 500 תלמידים אוסטרלים בבתי ספר יסודיים ותיכונים אשר היו מוכנים להתערב בתקריות תוקפנות. התלמידים צפו בסרטון שבו נראית תקרית תוקפנות, ונשאלו, מה הייתה תגובתם אילו היו צופים בתקרית זו במציאות. החוקרים מצאו כי תלמידים מבית ספר יסודי היו מוכנים להתערב יותר מתלמידים מחטיבות ביניים ותיכון. כמו כן בנות היו מוכנות להתערב יותר מבנים. במחקר אחר נמצא כי בנים בכיתה ז' היו מוכנים להתערב בעד הקרבן פחות מאשר בנים ובנות בכיתות ו'. באופן כללי, המחקר הראה כי בנות (צעירות ומתבגרות) התערבו לטובת הקרבן בתדירות גבוהה יותר מבנים מתבגרים (Espelage et al., 2012).

הבדלי מגדר אלו עולים גם בשימוש שיטות מתודולוגיות שונות. למשל סלמיוולי (Salmivalli et al., 1996), אשר השתמשה במחקרה במינוי חברים, מצאה כי בנות נתפסו בידי חבריהם כמגנות על הקרבן. במחקר אשר בחן את תגובות הצופים מהצד באמצעות דיווח עצמי, בנות דיווחו על התנגדות לתוקפן, הגשת עזרה לקרבן וחיפוש עזרה אצל חבריהן יותר מבנים. עם זאת, במעבר מבית ספר יסודי לחטיבת ביניים, התנהגותן הפרו-חברתית של הגשת עזרה ישירה לקרבן ירדה בתדירותה באופן משמעותי. עם העלייה בגיל, בנות נטו לבצע אסטרטגיות עקיפות לעזרת הקרבן, כדוגמת גיוס עזרה של חברים והסחת דעתו של התוקפן. לעומת זאת, בנים

מתבגרים נטו להסיח את דעתו של התוקפן ופחות לגייס את עזרת חבריהם (Trach et al., 2010). כללית, במחקר זה הבדלי המגדר בתגובות הצופים מהצד נשארו יציבים לאורך שכבות הגיל, למעט בקרב בנים צעירים (כיתות ד-ו), אשר נטו להסיח את דעתו של התוקפן או להתעלם ממנו יותר מבנות. בכיתות הגבוהות יותר (כיתות ו-יא) לא נמצאו הבדלי מגדר, כך שבנות, בדומה לבנים, אימצו אסטרטגיות עזרה עקיפות. החוקרים הסיקו מכך כי בגילים הבוגרים בנות מעדיפות לשמר את קשריהן החברתיים באמצעות הימנעות מקונפליקטים ישירים עם אחרים. כמו כן, ייתכן כי בנות מתבגרות מיומנויות יותר ביישום אסטרטגיות עקיפות לעזרת הקרובן. כאמור, הבדלי המגדר בתפקידי הצופים מהצד אינם חד-משמעיים, וייתכן שהפער בין ממצאי המחקרים נובע ממדידה של מדגמים בשכבות גיל שונות.

האפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר

נוסף על האפקט המשולב של מגדר ושכבת הגיל, המחקר הנוכחי בחן את האפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר על תפקידי הצופים מהצד, והשתתפו בו שני סוגים של בתי ספר: בתי ספר ממלכתיים ובתי ספר ממלכתיים-דתיים. שני סוגי בתי הספר נבדלים זה מזה בסוג הפיקוח על בית הספר (דתי או חילוני) ובחלוקה המגדרית (בתי ספר חד-מגדריים, לעומת בתי ספר מעורבים).

בהתייחס לסוג הפיקוח, בישראל נערכים מדי שנה על ידי משרד החינוך (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2016) תהליכי ניטור, אשר בודקים את ההבדלים בתופעת התוקפנות בין סוגי בתי ספר שונים (ערביים, יהודיים, בתי ספר יהודיים בפיקוח ממלכתי ובתי ספר יהודיים בפיקוח הממלכתי-דתי). המידע שנאסף מתייחס למדדים שונים של תופעת התוקפנות בבית הספר: סוגי אלימות (מילולית, חברתית ומינית), דרגת החומרה של התוקפנות (מתונה וקשה), תוקפנות מצד הצוות, תוקפנות בהסעות, תחושת מוגנות של התלמידים בבית הספר, שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, נשיאת נשק קר לבית הספר ועוד. ממצאי הדו"ח מראים כי שיעור התלמידים מבתי ספר בפיקוח הממלכתי אשר דיווחו על מעורבות בתקריות תוקפנות (27%), דומה לשיעור התלמידים מבתי הספר בפיקוח הממלכתי-דתי (28%). כאמור, הדו"ח של ראמ"ה מבחין בין פיקוח הממלכתי לפיקוח הממלכתי-דתי במעורבות התלמידים בתקריות תוקפנות, אך אינו מתייחס להבחנה בין בתי ספר אלו במעורבות התלמידים כצופים מהצד בתקריות התוקפנות. לפיכך, המחקר הנוכחי בדק את ההבדלים בין בתי ספר ממלכתיים לבתי ספר ממלכתיים-דתיים מבחינת התפקידים השונים של הצופים מהצד.

בהתייחס לחלוקה המגדרית, נמצא שבבתי ספר של בנות דיווחו על התנהגויות תוקפניות פחות מאשר בבתי ספר של בנים. אלו האחרונים דיווחו על התנהגויות תוקפניות רבות גם בהשוואה לבתי ספר מעורבים (Denny et al., 2015). כמו כן, בנים מתבגרים נמצאו תוקפנים פחות בבתי ספר מעורבים שבהם מתקיימים קשרים חברתיים בין המגדרים (Faris & Felmler, 2011). מחקר אחר מצא שכאשר כמות הבנות בבתי ספר גדלה, כמות הפרעות והאלימות ברמה הכיתתית יורדת.

נוסף על כך, בבתי ספר אינטגרטיביים פרטיים, תלמידים רבים יותר דיווחו על ביצוע תוקפנות כלפי אחרים מאשר בבתי ספר ציבוריים. ממצאים אלו נשאו יציבים גם כאשר החוקרים שלטו על המצב הסוציו-אקונומי של כל נבדק ועל משתנים אחרים ברמת בית הספר (Lavy & Schlosser, 2011).

במחקר הנוכחי נבדקו הבדלי המגדר ביחס לשני סוגי בתי ספר. הסוג הראשון היה בתי ספר בפיקוח ממלכתי-דתי, שבהם קיימת הפרדה מגדרית, וכל מגדר לומד בבית ספר נפרד. הסוג השני היה בתי ספר בפיקוח הממלכתי, שבהם לומדים שני המגדרים יחד. לא נעשתה במחקר זה הבחנה בין בתי ספר פרטיים לבתי ספר ציבוריים.

מטרת המחקר

הסקירה המחקרית בנושא הבדלי מגדר הראתה כי מחד גיסא בנות נתפסות כמגנות על הקרבן ובנים כתומכים בתוקפן, ומאידך גיסא מחקרים מסוימים הראו כי אין הבדלי מגדר בתפקידי הצופים מהצד, בעיקר בגיל ההתבגרות. אי-לכך, מטרת המחקר הייתה לבחון באופן כללי את הבדלי המגדר בעבור כל אחד מתפקידי הצופים מהצד ואת ההשפעות המשולבות של מגדר וגיל ומגדר וסוג בית הספר על התפקידים של הצופים מהצד.

השערות המחקר

השערות המחקר הנוכחי הן כדלקמן:

- א. ימצאו הבדלים בין שכבות הגיל בתפקיד מגן על הקרבן, כך שתלמידים מהכיתות הצעירות (כיתות ז-ח) יגנו על הקרבן יותר מתלמידים בכיתות הגבוהות.
- ב. ימצא אפקט משולב של מגדר וגיל באשר לעזרה ועידוד לתוקפן – בעוד שבנים בחטיבות ביניים (כיתות ז-ט) יעזרו לתוקפן ויעודדו אותו יותר מהבנות, הרי בשכבות הגיל בתיכון (כיתות י-יב) לא ימצאו הבדלי מגדר.
- ג. ימצא אפקט משולב של מגדר וגיל באשר להגנה על הקרבן – בעוד שבנות בחטיבות ביניים (כיתות ז-ט) תגנה על הקרבן יותר מהבנים, בשכבות הגיל בתיכון (כיתות י-יב) לא ימצאו הבדלי מגדר.
- ד. ימצא אפקט משולב של מגדר וסוג בית הספר בתפקידים התומכים בתוקפן – בנים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים יעזרו לתוקפן ויעודדו אותו יותר משאר התלמידים במדגם. לא ימצא אפקט משולב של מגדר וסוג בית הספר בשאר תפקידי הצופים מהצד.

משתני המחקר

משתנים תלויים

המשתנים התלויים במחקר היו מידת המעורבות של תלמיד בעד הקרבן או נגדו. המשתנה התלוי התחלק לארבעה תת-משתנים, שייצגו את תפקידי הצופים מהצד המקוריים של סלמיוולי ווואטן (Salmivalli & Voeten, 2004), והם:

1. מגן על הקרבן – תפקיד זה כולל עמידה מול התוקפן, התנגדות למעשיו והגנה על הקרבן.
2. עוזר התוקפן – תפקיד זה כולל עזרה לתוקפן באמצעות החזקת הקרבן או השתתפות מעשית בתוקפנות (או שניהם גם יחד).
3. מעודד התוקפן – תפקיד זה כולל התנהגויות המעודדות את התוקפן, כגון קריאות גנאי לכיוון הקרבן.
4. הלא מעורב – תפקיד זה כולל חוסר מעורבות של התלמיד באירוע התוקפנות.

משתנים בלתי תלויים

מחקר זה בדק את מעורבותם של הצופים מהצד ביחס לשלושה משתנים בלתי תלויים: שניים ברמת הפרט ואחד ברמת בית הספר.

שני משתנים דמוגרפיים ברמת הפרט:

- × מגדר – משתנה זה בוחן את מין המשיב.
- × שכבת גיל של הנבדקים – משתנה זה בודק את שכבת הגיל של המשיב (כיתות ז-יב).

משתנה ברמת בית הספר:

- × סוג בית הספר – משתנה זה בודק את השתייכות הנבדק למסגרת ממלכתית-דתית או ממלכתית.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו תלמידי חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים יהודיים, בפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי.

המדגם

המדגם היה מורכב מ-1,518 נבדקים מבתי ספר יהודיים, אשר נבחרו באופן מזדמן מתוך 15 בתי ספר ברחבי הארץ. החלוקה המגדרית בין הנבדקים במחקר לא הייתה שווה, ומספר הבנים (N=940, 61.9%) היה גדול ממספר הבנות (N=578, 38.1%). הנבדקים למדו בכיתות ז עד יב – 41.8% מהם למדו בחטיבת ביניים, והשאר (58.2%) למדו בתיכון. רוב התלמידים למדו בכיתה י (21%), ומיעוטם למדו בכיתה ח (11.7%). הנבדקים נבחרו מבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים – 786 מהם למדו בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (51.8%), ו-732 למדו בבתי ספר ממלכתיים (48.2%). רובם נולדו בישראל (85.4%), ומיעוטם היו פחות מחמש שנים בארץ (2.3%). לוח 1 להלן מציג את התפלגות הגילים על פי חלוקה מגדרית, ארץ לידה וסוג בית הספר (ממלכתי או ממלכתי-דתי).

לוח 1: התפלגות הגילים ומגורים בישראל על פי חלוקה מגדרית וסוג בית הספר

סך הכול	ממלכתי-דתי	ממלכתי		שכיחות כלל התלמידים על פי מגדר וסוג בית הספר (N=1518)
940 61.9%	561 37.0%	379 25.0%	בנים	
578 38.1%	225 14.8%	353 23.3%	בנות	
מגורים בישראל				
785 60.6%	477 36.8%	308 23.8%	בנים	נולדתי בישראל (N=1296)
511 39.4%	200 15.4%	311 24.0%	בנות	
26 74.3%	18 51.4%	8 22.9%	בנים	פחות מחמש שנים בישראל (N=35)
9 25.7%	6 17.1%	3 8.6%	בנות	
88 64.7%	49 36.0%	39 28.7%	בנים	יותר מחמש שנים בישראל (N=136)
48 35.3%	17 12.5%	31 22.8%	בנות	
שכבת גיל				
146 76.4%	123 64.4%	23 12.0%	בנים	כיתה ז (N=191)
45 23.6%	19 9.9%	26 13.6%	בנות	
132 74.6%	103 58.2%	29 16.4%	בנים	כיתה ח (N=177)
45 25.4%	24 13.6%	21 11.9%	בנות	
148 55.6%	94 35.3%	54 20.3%	בנים	כיתה ט (N=266)
118 44.4%	52 19.5%	66 24.8%	בנות	
194 61.0%	101 31.8%	93 29.2%	בנים	כיתה י (N=318)
124 39.0%	46 14.5%	78 24.5%	בנות	
152 54.3%	62 22.1%	90 32.1%	בנים	כיתה יא (N=280)
128 45.7%	46 16.4%	82 29.3%	בנות	
168 58.7%	78 27.3%	90 31.5%	בנים	כיתה יב (N=286)
118 41.3%	38 13.3%	80 28.0%	בנות	

כלי המחקר

שאלון תפקידי הצופים מהצד

כדי לבחון את המשתנה התלוי "התערבותם של הצופים מהצד", נעשה שימוש בשאלון המקוצר להערכת תפקידי הצופים מהצד (PRQ-R – Participant Role – Revised Questionnaire), המעריך את תפקידי המשתתפים בתקריות תוקפנות באמצעות חמישה סולמות (Salmivalli & Voeten, 2004). שאלון זה מבוסס על השאלון להערכת תפקידי המשתתפים של סלמיולי ועמיתיה (Salmivalli et al., 1996). השאלון להערכת תפקידי המשתתפים נבנה בעבר מ-50 פריטים המחולקים לחמישה מדדים. כל מדד כולל מאפיינים ייחודיים, המשקפים את תפקידי המשתתפים: תוקפן (bully), עוזר לתוקפן (assistant), מעודד את התוקפן (reinforcer), מגן על הקרבן (defender) והלא מעורב (outsider). השאלון המקוצר של סלמיולי ווואטן (Salmivalli & Voeten, 2004) כולל 15 פריטים, ובכל סולם ישנם שלושה פריטים המאפיינים כל תפקיד. שאלון זה מעריך את תפקידי המשתתפים באמצעות דירוג חברים. בתחילת השאלון מופיע הסבר קצר על ההגדרה של תופעת התוקפנות. לאחר מכן התלמידים מתבקשים לחשוב על מצבים שבהם אחד התלמידים מהכיתה חווה קרבנות. בשלב שלאחר מכן מציגים לפני התלמידים 15 פריטים המתארים דרכים שונות להתנהגות בתקריות תוקפנות. התלמידים מתבקשים לדרג באיזו תדירות כל אחד מתלמידי כיתתם מבצע התנהגויות אלו. דירוג ההתנהגויות נעשה על גבי סולם של 0 עד 2 (0 – "אף פעם", 1 – "לפעמים" ו-2 – "לעיתים קרובות"). במחקר זה נעשה שימוש בפריטי השאלון, מלבד הפריטים על התוקפן, באמצעות דיווח עצמי של התלמידים.

הליכי תיקוף הכלי נעשו בעבר באמצעות שני מחקרים מרכזיים: במחקר הראשון מצאו החוקרים במדגם של 573 תלמידים מתאם בולט בין דירוג חברים לבין דירוג עצמי של הפריטים בשאלון ($r=0.45$) (Salmivalli et al., 1996). במחקר השני מצאו החוקרים מתאם בין דירוג חברים לבין דירוג מורים בהתנהגויות תוקפניות של הילדים (Salmivalli & Nieminen, 2002). מהימנות הסולמות בשאלון PRQ-R נמצאה גבוהה (0.88–0.95), זאת אף שחוקרים צמצמו את מספר הפריטים בשאלון (Salmivalli & Voeten, 2004). טרם נעשה שימוש בשאלון זה בישראל.

המהימנות הפנימית של השאלון נמדדה בעבור כל אחד מהגורמים באמצעות אלפא של קרונברך. טווח ערכי המהימנות נע בין 0.61–0.82. ומהווה אינדיקטור לרמת מהימנות נמוכה עד סבירה בין הפריטים בכל גורם. הגורם "לא מעורב" (outsider) נמצא בעל מהימנות פנימית נמוכה מאוד ($\alpha=0.61$), וזאת בניגוד למהימנות הפנימית הגבוהה שלו בשאלון המקורי של סלמיולי, אשר עמדה על 0.88. מאחר שמדד ה"לא מעורב" הוא חלק משאלון אשר עבר תהליכי תיקוף רבים, הוחלט להשאיר גורם זה במחקר הנוכחי על אף מהימנותו הנמוכה.

הליך המחקר

תהליך איסוף הנתונים התבצע במהלך שנת תש"ע. בתי הספר נדגמו באופן לא אקראי, באמצעות היכרות ישירה או עקיפה עם מנהלי בתי הספר אשר נתנו את הסכמתם להעברת השאלונים. שאלוני המחקר הועברו בצורה מקוונת בחדר המחשבים של בית הספר או בכיתה שהוקמה בה רשת של מחשבים ניידים. השאלונים הועברו באמצעות איש קשר בתשלום. רוב מנהלי בתי הספר הגבילו את העברת השאלונים לכיתה אחת מכל שכבה. המדגם הסופי היה מורכב מ-1,518 תלמידים מכיתות ז'-יב. בבתי ספר ממלכתיים-דתיים למדו הבנים והבנות במסגרות נפרדות. בחמישה מבתי ספר הממלכתיים-דתיים (ישיבות תיכוניות) למדו רק בנים, ובשניים מהם (אולפנות) למדו רק בנות. החלוקה המגדרית לא הייתה שווה, כתוצאה מקשיים בגיוס למחקר של אולפנות מהזרם הממלכתי-דתי. מספר התלמידים אשר נדגמו בכל בית ספר נע בין 26 ל-169 תלמידים. מספר התלמידים בכל שכבת גיל נע בין 177 ל-318 תלמידים, ומספר התלמידים בכל כיתה נע בין 7 תלמידים ל-35 תלמידים. אחוז ההיענות בכיתות אשר נדגמו עבור מחקר זה נע בין 62% ל-94%. חמישה בתי ספר לא אפשרו איסוף נתונים מלא בכל שכבות הגיל בחטיבת הביניים והתיכון. לא ניתנו סיבות להחלטה זו. העברת השאלון אושרה על ידי הוועדה לאתיקה של מוסד אקדמי להשכלה גבוהה וכן התקבל היתר לביצוע המחקר ממשרד החינוך. כמו כן נשלחו מכתבים לכל בתי האב אשר השתתפו במחקר, כדי לתאר את המחקר ואת מטרתו ולאפשר לכל מי שלא היה מעוניין שבנו או בתו ימלאו את השאלון, לטרב לכך. כ-3% מכלל ההורים (שלושה תלמידים בממוצע בכל בית ספר) התנגדו להשתתפות ילדיהם במחקר. לפני תחילת ההשבה על השאלון ובמהלכה הובהר לתלמידים כי ביכולתם להפסיק בכל עת את מילוי השאלון. בשלב זה 1% מהתלמידים ניגשו לענות על השאלון, אך בחרו לא למלא אותו. שאלונים אלו הושמטו מהמדגם.

בסיכומו של דבר נעשתה פנייה ל-1,795 תלמידים, ומתוכם 1,518 תלמידים השיבו על השאלון. כלומר מתוך כל התלמידים אשר נדגמו לצורך מחקר זה, 84.57% ענו על השאלון.

ממצאים

שכיחויות של תפקידי הצופים מהצד

כ-56% מכלל המדגם דיווחו כי נכחו וצפו בתקריות תוקפנות. מתוך 1,136 משיבים, 11.1% דיווחו על עזרה לתוקפן, מתוכם, 9.9% היו בנים ו-1.2% היו בנות. מתוך 1,134 משיבים, 16% דיווחו על עידוד התוקפן, מתוכם, 13.7% היו בנים ו-2.3% היו בנות. כמו כן, מתוך 1,132 משיבים, 20.2% דיווחו על הגנה על הקרבן, מתוכם 12.5% היו בנים ו-7.8% בנות. לבסוף, מתוך 1,131 משיבים, 11.9% דיווחו על חוסר מעורבות, מתוכם, 6.7% היו בנים ו-5.2% היו בנות.

בניתוח הממצאים נעשה שימוש במבחני שונות מתקדמים (ANOVA, MANOVA), במטרה לאמוד את האפקטים העיקריים של מגדר, גיל וסוג בית הספר על תפקידי הצופים מהצד, וכדי לאמוד את האפקטים המשולבים של מגדר וגיל ושל מגדר וסוג בית הספר על תפקידי הצופים מהצד.

האפקט המשולב של מגדר וגיל על ארבעת התפקידים של הצופים מהצד

ניתוח שונות רב-משותף (MANOVA) נערך כדי לבחון את ההבדלים בין בנים ובנות כפונקציה לשכבת הגיל עבור ארבעת תפקידי הצופים מהצד. באופן ספציפי מבחן זה נערך כדי לבחון את השערה א, שלפיה תלמידים מהכיתות הצעירות (כיתות ז-ח) יגנו על הקרבן יותר מתלמידים בכיתות הגבוהות. נוסף על כך, מבחן זה נועד לבחון את השערה ב, שלפיה בנים בכיתות ז-ט יעזרו לתוקפן ויעודדו אותו יותר מבנות, ואת השערה ג, שלפיה בנות בחטיבות ביניים (כיתות ז-ט) תגנה על הקרבן יותר מהבנים, ובקרב גילאי התיכון (כיתות י-יב) לא ימצאו הבדלי מגדר.

ניתוח המנובה הדו-כיווני (6x2) כלל שני משתנים בלתי תלויים: המשתנה הבלתי תלוי הראשון היה מגדר, והוא כלל שתי רמות: בנים ובנות; המשתנה הבלתי תלוי השני היה שכבת הגיל, והוא כלל שש רמות: כיתות ז-יב. כמו כן, הניתוח כלל ארבעה משתנים תלויים, שייצגו את הדיווח על התערבותם של הצופים מהצד: מגן על הקרבן, תומך בתוקפן, מעודד התוקפן והלא מעורב. נמצא אפקט מרכזי מובהק עבור מגדר (Wilk's $\Lambda=0.91$, $F(4,1115)=29.06$, $p<.001$). ה- η^2 הרב-משותף, המבוסס על Wilk's Λ , נמצא בינוני (0.09). נוסף על כך, לא נמצא אפקט מרכזי מובהק עבור שכבת הגיל (Wilk's $\Lambda=0.97$, $F(20, 3698.99)=1.53$, $p>.05$), והאפקט המשולב בין מגדר לשכבת הגיל גם הוא לא נמצא מובהק (Wilk's $\Lambda=0.99$, $F(20, 3698.99)=0.77$, $p>.05$).

מאחר שלא נמצא אפקט משולב, האפקט המרכזי של מגדר והאפקט המרכזי של שכבות גיל נותחו בנפרד. מתוצאות המבחן השונות של הבדלי המגדר (המופיעים במבחן המנובה) עולה כי קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין שתי קבוצות המגדר עבור עוזר התוקפן ($F(1,1118)=73.54$, $p<.001$, $\eta^2=.06$) וכן עבור מעודד התוקפן ($F(1,1118)=100.88$, $p<.001$, $\eta^2=.08$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות המגדר עבור שאר תפקידי הצופים מהצד. ממצאי המבחנים מראים כי ממוצע התגובות של עוזר התוקפן בקרב הבנים ($M=1.37$, $SD=0.51$) היה גבוה באופן מובהק מממוצע התגובות של עוזר התוקפן בקרב הבנות ($M=1.11$, $SD=0.27$). מדד ה- η^2 מראה ש-6% מהשונות במשתנה "עוזר התוקפן" מוסבר באמצעות ההבדלים המגדריים. נוסף על כך, ממצאי המבחנים מראים כי ממוצע התגובות של מעודד התוקפן בקרב הבנים ($M=1.75$, $SD=0.57$) היה גבוה באופן מובהק מממוצע התגובות של מעודד התוקפן בקרב הבנות ($M=1.39$, $SD=0.41$). מדד ה- η^2 מראה ש-8% מהשונות במשתנה "מעודד התוקפן" מוסבר באמצעות ההבדלים המגדריים. לוח 2 להלן מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של כל אחד מארבעת תפקידי הצופים מהצד, על פי החלוקה המגדרית.

לוח 2: ממוצע תגובות הצופים מהצד על פי המודר ושכבת הגיל

סך כל הנבדקים בכל שכבת גיל	הלא מעורב				מגון על הקרוב				ממודר תוקפן				עודר התוקפן				תפקיד									
	בנות	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	בנות	SD	M	SD	M	בנות	SD	M	SD	M	בנים	SD	M	SD	M	מגדר	שכבה
145	0.54	1.80	0.49	1.80	0.57	1.92	0.52	2.11	0.46	1.40	0.53	1.86	0.30	1.12	0.48	1.40	0.48	1.40	ז							
144	0.55	1.93	0.55	1.83	0.73	2.13	0.58	2.08	0.38	1.54	0.52	1.70	0.24	1.16	0.47	1.32	0.47	1.32	ח							
199	0.57	1.81	0.49	1.87	0.57	1.95	0.55	1.91	0.44	1.43	0.56	1.78	0.34	1.18	0.48	1.43	0.48	1.43	ט							
232	0.66	1.82	0.58	1.85	0.67	1.88	0.66	1.91	0.44	1.39	0.58	1.76	0.21	1.07	0.60	1.42	0.60	1.42	י							
201	0.59	1.75	0.53	1.80	0.64	1.80	0.65	1.90	0.40	1.38	0.58	1.70	0.25	1.11	0.52	1.35	0.52	1.35	יא							
209	0.58	1.85	0.57	1.78	0.58	1.83	0.58	1.89	0.30	1.31	0.60	1.68	0.25	1.07	0.43	1.28	0.43	1.28	יב							
1130	0.59	1.82	0.54	1.82	0.62	1.89	0.60	1.96	0.41	1.39	0.57	1.75	0.27	1.11	0.51	1.37	0.51	1.37	סך הכול							

כדי לבחון את הבדלי הגיל של כל אחד מתפקידי הצופים מהצד, נערכו ארבעה ניתוחים חד-משתנים עבור כל אחד מתפקידי הצופים. תוצאות ניתוח השונות עבור המגן על הקרבן היו מובהקות ($F(2,1118)=3.53, p<.01$), אך ה- η^2 היה חלש (.02). ממצא זה מעיד כי ההבדלים בין שכבות הגיל מסבירים 2% בלבד מהשונות בתפקיד המגן על הקרבן. תוצאות ניתוח השונות עבור שאר תפקידי הצופים לא היו מובהקות.

מאחר שנמצאו הבדלים בין שכבות הגיל בתפקיד המגן על הקרבן, נערכו בשלב זה השוואות מרובות באמצעות המדד של Bonferroni כדי לבחון את ההבדלים במוצע הגנה על הקרבן על פי שכבת הגיל. ממצאי ההשוואה הניבו הבדל בין כיתה ז לבין כיתות יא-יב ובין כיתה ח לבין כיתות י-יב. ממצאים אלו הראו שבכיתה ז ($M=2.07, SD=0.53$) התלמידים הגנו על הקרבן יותר מאשר בכיתה יא ($M=1.86, SD=0.64$) ובכיתה יב ($M=1.86, SD=0.58$). נוסף על כך, תלמידי כיתות ח ($M=2.09, SD=0.62$) הגנו על הקרבן יותר מתלמידי כיתות י ($M=1.90, SD=0.66$), יא ($M=1.86, SD=0.64$) ו-יב ($M=1.86, SD=0.58$). לא נמצאו הבדלים בהגנה על הקרבן בין תלמידי כיתות ז לתלמידי כיתות ח-י. כמו כן לא נמצאו הבדלים מובהקים במידת ההגנה על הקרבן בין תלמידי כיתות ח לבין תלמידי כיתות ט. ממוצעים וסטטיות התקן של הבדלי הגיל בתפקידי הצופים מהצד מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצע תגובות הצופים מהצד על פי המגדר וסוג בית הספר כנ"ל

מספר הנבדקים בכל סוג בית הספר	תפקיד		עוזר התוקפן		מעודד התוקפן		מגן על הקרבן		לא מעורב								
	מגדר		בנים		בנות		בנים		בנות								
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M							
587	0.54	1.69	0.52	1.82	0.63	1.90	0.52	2.04	0.35	1.35	0.56	1.79	0.22	1.08	0.51	1.39	ממלכתי-דתי
543	0.61	1.89	0.57	1.83	0.62	1.89	0.58	1.84	430	1.41	0.57	1.67	0.29	1.13	0.50	1.32	ממלכתי

האפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר על ארבעת התפקידים של הצופים מהצד

ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) נערך כדי לבחון את האפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר על ארבעת תפקידי הצופים מהצד. מבחן זה נערך כדי לבחון את השערה ד, שלפיה בנים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים יתמכו בתוקפן יותר מבנות בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ויותר מתלמידים (בנים ובנות) בבתי ספר ממלכתיים. ניתוח המנובה הדו-כיווני (2×2) כלל שני משתנים בלתי תלויים. המשתנה הבלתי תלוי הראשון היה מגדר, והוא כלל שתי רמות: בנים ובנות. המשתנה הבלתי תלוי השני היה סוג בית הספר, ואף הוא כלל שתי רמות: ממלכתי-דתי וממלכתי. כמו כן, הניתוח כלל ארבעה משתנים תלויים, שייצגו את התערבותם של הצופים מהצד: מגן על הקרבן,

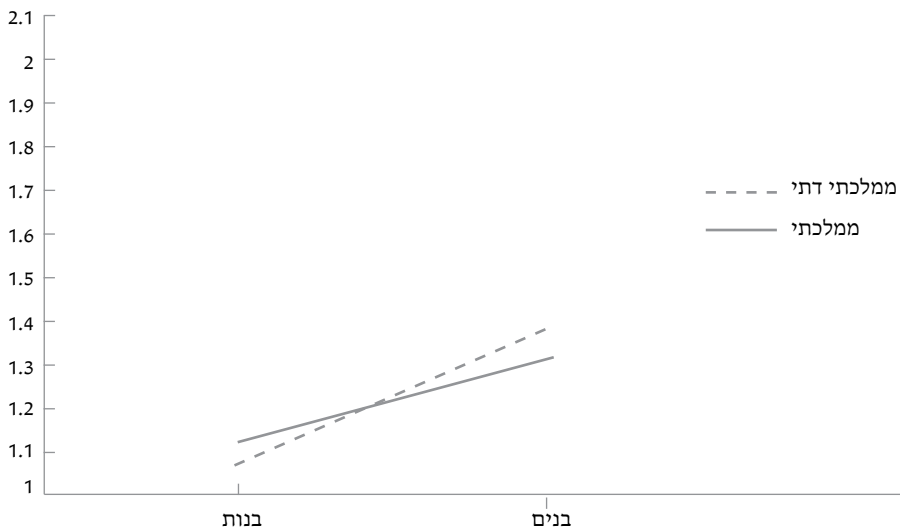
תומך בתוקפן, מעודד התוקפן והלא מעורב. נמצא אפקט מרכזי מובהק למגדר (Wilk's $\Lambda=0.90$, $F(4,1123)=31.46$, $p<.001$, $\eta^2=.98$), נוסף על כך, נמצא אפקט מרכזי מובהק לסוג בית הספר (Wilk's $\Lambda=.98$, $F(4,1123)=5.73$, $p<.001$, $\eta^2=.02$), נמצא מובהק (Wilk's $\Lambda=.99$, $F(4,1123)=3.59$, $P<.01$, $\eta^2=.02$). ה- η^2 הרב-משתני, המבוסס על Wilk's Λ מעיד כי ההבדלים בין שני סוגי בתי הספר מסבירים 2% בלבד מהשונות בתפקידי הצופים מהצד.

מאחר שנמצא אפקט משולב בין מגדר לסוג בית הספר, נערכו ארבעה ניתוחים חד-משתנים עבור כל אחד מתפקידי הצופים, במטרה לבחון באיזה תפקיד של הצופה מהצד חל האפקט המשולב. ניתוח השונות עבור עוזר התוקפן היה מובהק ($F(1,1126)=4.89$, $p<.05$, $\eta^2=.004$), אך ערך ה- η^2 היה זניח. תוצאות ניתוח השונות עבור מעודד התוקפן היו מובהקות ($F(1,1126)=7.92$, $p<.01$, $\eta^2=.01$), וכך גם עבור מגן על הקרבן ($F(1,1126)=5.35$, $p<.05$, $\eta^2=.01$) ועבור הלא מעורב ($F(1,1126)=7.02$, $p<.01$, $\eta^2=.01$). ה- η^2 מעיד כי האפקט המשולב בין מגדר וסוג בית ספר מסביר 1% בלבד מהשונות בתפקידים של מעודד התוקפן, המגן על הקרבן והלא מעורב.

מהאפקטים המשולבים של מגדר וסוג בית הספר על עוזר התוקפן ועל מעודדו, המוצגים באיורים 1 ו-2, ניתן להסיק באופן כללי כי הבנים עוזרים לתוקפן ומעודדים אותו יותר מהבנות. כמו כן, בנים בבתי הספר הממלכתיים-דתיים מעודדים את התוקפן יותר מבנים הלומדים בבתי הספר הממלכתיים ויותר מהבנות הלומדות בשתי המסגרות. זאת ועוד, האפקט המשולב מראה כי בנות הלומדות בבתי הספר הממלכתיים מעודדות את התוקפן יותר מבנות הלומדות בבתי הספר הממלכתיים-דתיים, אך פחות מבנים הלומדים בשתי המסגרות.

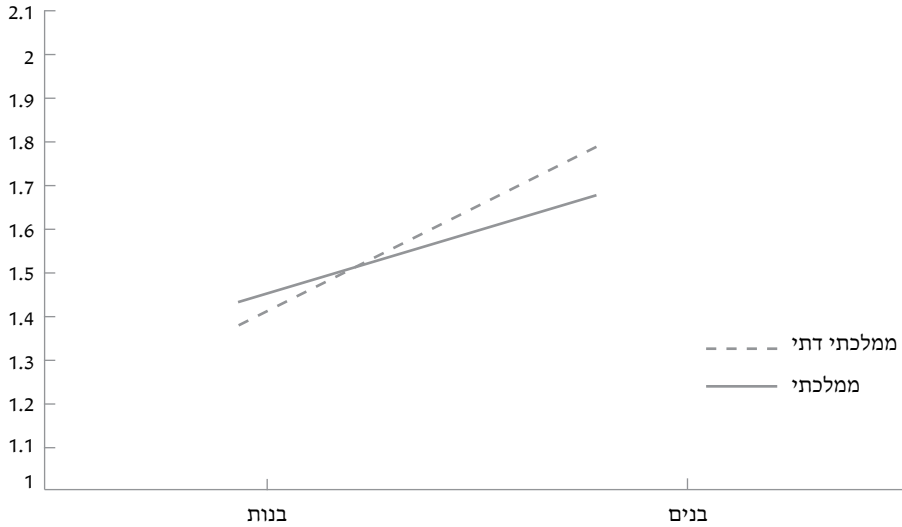
איור 1:

ממוצע תגובות עוזר התוקפן על פי החלוקה המגדרית ועל פי סוג בית הספר



איור 2:

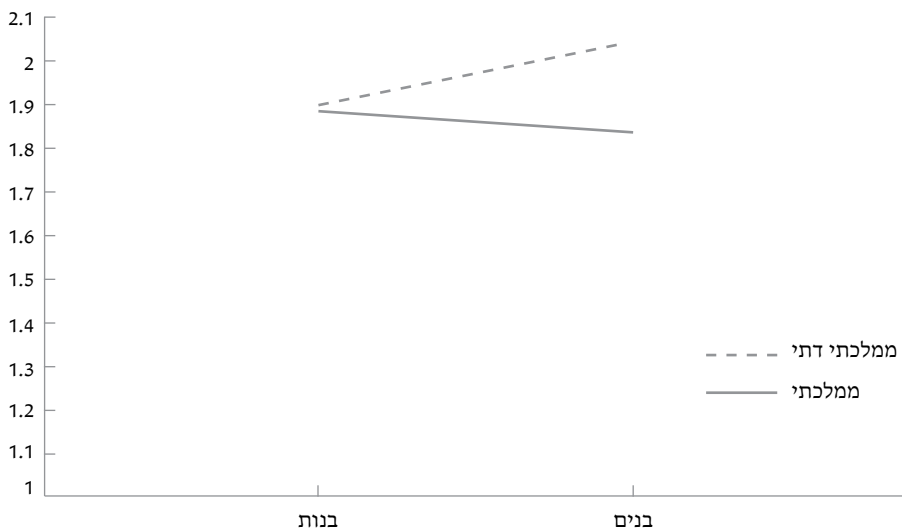
ממוצע תגובות מעודד התוקפן על פי החלוקה המגדרית ועל פי סוג בית הספר



מהאפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר על המגן ועל הקרבן, המוצג באיור 3, ניתן להסיק כי בנים בממלכתי-דתי מגנים על הקרבנות יותר מבנות בממלכתי-דתי ויותר מתלמידים (בנים ובנות) מהממלכתי. כמו כן ניתן להסיק מהאיור כי בנות מהממלכתי מגנות על הקרבן יותר מבנים מהממלכתי.

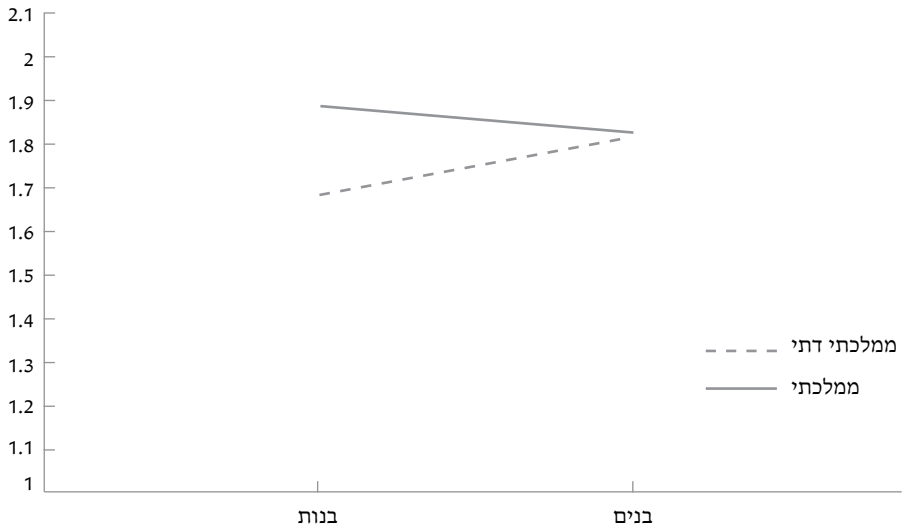
איור 3:

ממוצע תגובות מגן על הקרבן על פי החלוקה המגדרית ועל פי סוג בית הספר



מהאפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר על תפקיד הלא מעורב, המוצג באיור 4, ניתן להסיק כי מעורבותן של בנות הלומדות בממלכתי בתקריות תוקפניות היא פסיבית באופן משמעותי מזו של בנות הלומדות בממלכתי-דתי. כמו כן, מהאפקט המשולב ניתן להסיק כי בנות הלומדות בממלכתי מעורבות פסיבית בתקריות תוקפניות יותר מבנים הלומדים בממלכתי, ובנים הלומדים בממלכתי-דתי מעורבים בתקריות תוקפנות פחות מאשר בנות הלומדות בממלכתי-דתי.

איור 4: ממוצע תגובות הלא מעורב על פי החלוקה המגדרית ועל פי סוג בית הספר



דין

המחקר אשר מוצג כאן מתאר בפעם הראשונה תמונת מצב של הבדלי המגדר בתפקידי הצופים מהצד בבתי ספר על-יסודיים בישראל. ראשית, נבדקו הבדלי המגדר בקרב ארבעת תפקידי הצופים מהצד, לאחר מכן נבחן האפקט המשולב של מגדר וגיל על תפקידי הצופים מהצד, ולבסוף נבחן האפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר על תפקידים אלו.

הקשר בין מגדר לתפקידי הצופים מהצד

הבדלי מגדר נבחנו במחקר הנוכחי עבור ארבעת תפקידי הצופים מהצד: מגן על הקרבן, עוזר התוקפן, מעודד התוקפן והלא מעורב. בניגוד למחקרים קודמים, אשר הראו כי בנות נוטות להגן על הקרבן יותר מאשר בנים (Baldry, 2005; Salmivalli et al., 1996), במחקר הנוכחי נמצא כי אין הבדלי מגדר עבור תפקיד זה. ממצאים אלו נתמכים על ידי מחקרם של אוקונול ועמיתיו (O'Connell et al., 1999), אשר הראו כי אין הבדלי מגדר בהתערבותם של הצופים מהצד, וכן על ידי מחקרים אשר בחנו את הבדלי המגדר בקרב גילאי חטיבת ביניים ותיכון, והראו כי עם העלייה בגיל פחתה התערבותן של

הבנות לטובת הקרבן, והן ביצעו אסטרטגיות עקיפות רבות יותר לעזרתו. ממצא זה יכול להעיד על פיזור האחריות של הצופים מהצד בגילים מבוגרים יותר ועל הציפיות הנמוכות של הצופים מהצד שהתערבותם תועיל (Trach et al., 2010).

בהמשך לכך, בנים נוטים ליטול את התפקידים החברתיים של עוזר התוקפן ומעודד התוקפן באופן מובהק יותר מן הבנות. ממצאים אלו מחזקים מחקרים קודמים (Baldry, 2005). הסבר אפשרי לממצא זה הוא שבנות נמנעות מסיטואציות של תוקפנות, מאחר שבגילים הבוגרים הן מעדיפות לשמר את קשריהן החברתיים באמצעות הימנעות מקונפליקטים ישירים עם אחרים (Trach et al., 2010).

כאמור, הנושא של הבדלי מגדר בתפקידי הצופים מהצד הוא איננו חד-משמעי ודורש מחקרים נוספים, אשר יבחנו את השאלה, האם בנות מאמצות תפקיד ספציפי כצופות מהצד או שמא הבדלי המחקר זניחים ואינם מעידים על תפקידים ייחודיים לכל מגדר.

הבדלי גיל בתפקידי הצופים מהצד

ממצאי המחקר הנוכחי הצביעו על אפקט מובהק עבור הבדלי הגיל בתפקיד מגן על הקרבן. נמצא שתלמידים בכיתות ז-ח מגנים על הקרבן יותר מתלמידים הלומדים בכיתות י-יב. ממצא זה מקביל למחקרים קודמים, אשר הראו כי תלמידים צעירים מפגינים התנהגויות פרו-חברתיות פעילות: לומר לתוקפן להפסיק, לעזור לקרבן או לדבר על התקרית עם מבוגר בבית או בבית הספר (Trach et al., 2010), וכי ככל שילדים מתבגרים, הם מבטאים אמפתיה פחותה כלפי הקרבנות ונענים פחות לקריאת העזרה שלהם (Chaux, 2005; Rigby & Slee, 1991). בניגוד לכך, לא נמצאו הבדלי גיל עבור שאר התפקידים של הצופים מהצד. ייתכן שממצא זה מרמז כי תלמידי חטיבת ביניים ותיכון תופסים התנהגות תוקפנית כתופעה חמורה פחות מאשר גילאים צעירים יותר, ולכן אין הבדלי גיל בתפקידי הצופים מהצד בבתי ספר על-יסודיים (Pellegrini & Long, 2002). אם כן, ממצאים אלו מעידים על רמה אחידה של מעורבות בכל שכבות הגיל, למעט תפקיד המגן על הקרבן, השכיח יותר בקרב כיתות ז-ח.

האפקט המשולב של מגדר וגיל על תפקידי הצופים מהצד

במחקר הנוכחי לא התגלה אפקט משולב בין המגדר לבין שכבת הגיל בתפקיד תומך התוקפן. ממצא זה מנוגד למחקרם של פלגריני ועמיתיו (Pellegrini et al., 2010), אשר הוכיחו כי בתקופת המעבר מיסודי לחטיבת הביניים ומחטיבת הביניים לתיכון יהיה שימוש מוגבר בתוקפנות כאמצעי להשגת דומיננטיות חברתית ולהשגת משאבים שונים (פיזיים וחברתיים), בעיקר אצל הבנים. על כן, הציפייה היא למצוא כי בנים בשכבות גיל אלו תומכים יותר בתוקפן, כדי למקם את עצמם במקום חברתי פופולרי. ייתכן שאפשר לפרש את הפער בין ממצאי המחקר הנוכחי למחקרים אחרים בכך שהשימוש בתוקפנות מתגבר במעבר מיסודי לתיכון, אך התמיכה בתוקפן אינה מתגברת. עם זאת, יש חוקרים אשר אינם רואים לנכון לעשות הבחנה

בין ביצוע תוקפנות לבין תמיכה בתוקפן, מאחר ששניהם מהווים התנהגויות אנטי- חברתיות דומות (Crapanzano, Frick, Childs & Terranova, 2011), ועל כן יש להמשיך ולחקור נושא זה במחקרים בעתיד.

האפקט המשולב של מגדר וסוג בית הספר על תפקידי הצופים מהצד

המחקר הנוכחי בחן את הבדלי המגדר כפונקצייה לסוג בית הספר (ממלכתי או ממלכתי-דתי). בתי הספר נבדלים הן בפיקוח עליהם (דתי או חילוני) והן בחלוקה המגדרית. ממצאי המחקר הראו כי בנים הלומדים בממלכתי-דתי מעודדים את התוקפן יותר מבנות הלומדות בממלכתי-דתי ויותר מתלמידים (בנים ובנות) הלומדים בממלכתי. ממצא זה נתמך על ידי מחקר אשר הראה כי בבתי ספר של בנות דיווחו על התנהגויות תוקפניות פחות מאשר בבתי ספר של בנים ובבתי ספר מעורבים (Denny et al., 2015). כמו כן, ממצא זה מחזק מחקרים אשר הראו כי ככל שיש נוכחות גדולה יותר של בנות בבתי ספר, רמת ההפרעות והאלימות ברמה הכיתתית יורדת (Lavy & Schlosser, 2011). ייתכן שנוכחות הבנות ויחסי הגומלין שלהן עם הבנים ממתנות את המעורבות האנטי-חברתית של הבנים בתקריות תוקפנות.

במחקר הנוכחי, בנים מהממלכתי-דתי דיווחו על הגנה על הקרבן יותר מבנות מהממלכתי-דתי ויותר מתלמידים (בנים ובנות) מהממלכתי. ממצא זה הוא בניגוד למחקרים רבים אשר הראו כי בנות מגנות על הקרבן יותר מבנים (Espelage et al., 2010; Gini et al., 2007; Rigby & Johnson, 2006; Trach et al., 2012). ייתכן שהסבר לממצא זה טמון בסוג בית הספר, שכן בבתי ספר שבהם לומדים רק בנים, אין בנות אשר ייטלו את תפקיד המגן על הקרבן, ולפיכך הבנים מאמצים תפקיד זה במקומן. יש לבחון במחקרים בעתיד משתנים נוספים אשר יכולים להסביר ממצא זה. נוסף על כך, המחקר הנוכחי הראה כי בהשוואה לבנים משתי המסגרות ובהשוואה לבנות מהממלכתי-דתי, בנות מבתי ספר ממלכתיים מאמצות את תפקיד הלא מעורב, ומצדדות פחות באחד מהצדדים המעורבים בתקריות תוקפנות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים קודמים, אשר הראו כי בדומה לבנים, במעבר לתיכון גם בנות מאמצות גישה פסיבית לתקריות התוקפנות, באמצעות עזיבה פיזית של המקום או התעלמות מהתוקפן (Trach et al., 2010). ברם יש להמשיך ולבחון, מדוע בנות בבתי ספר ממלכתיים מאמצות את תפקיד הלא מעורב יותר משאר התלמידים, ובעיקר יותר מבנות בבתי ספר ממלכתיים-דתיים. המחקר הנוכחי מחזק אפוא את הצורך לבחון את הבדלי המגדר של הצופים מהצד גם ביחס לסוג מסגרת הלימודים שבה לומדים הנבדקים, בייחוד ביחס למסגרות עם הפרדה מגדרית (בנים או בנות), לעומת מסגרות מעורבות (בנים ובנות).

מגבלות המחקר

המגבלה העיקרית של מחקר זה היא בשימוש בדיווח אישי של התלמידים על תגובותיהם כצופים מהצד, מה שמאפשר להם לבחור תגובות מרובות, המשתייכות

לתפקידים שונים. המגבלה העיקרית בדיווח עצמי קשורה לרצייה חברתית. רצייה חברתית מתייחסת לנטייה של המשיב להציג את עצמו כדמות רצויה ואוהדת (Johnson & Fendrich, 2005). המשיב מאמין במידע שעליו הוא מדווח או מזייף את תשובותיו, כדי להסתגל לנורמות חברתיות המצופות ממנו, במטרה להימנע מביקורת או להשיג אישור חברתי (או שניהם גם יחד) (Van de Mortel, 2008). על אף מגבלה זו, קיימים מחקרים נוספים אשר השתמשו בדיווח אישי כדי למדוד את תגובותיהם של הצופים מהצד (Trach et al., 2010). נוסף על כך, חוקרים טענו כי דיווח עצמי הוא השיטה היעילה ביותר למדידת התדירות של תופעת התוקפנות (Solberg & Olweus, 2003). בעתיד יש לשקול את האפשרות לבחון את הבדלי המגדר בתפקידי הצופים מהצד באמצעות שתי השיטות – מינוי חברים ודיווח עצמי, ולהשוות בין הממצאים של שתי השיטות (Gini, 2010).

לצורך מחקר זה נדגמו תלמידים מבתי ספר על-יסודיים יהודיים משני סוגים: ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. עם זאת, במדגם הנוכחי היה ייצוג יתר של בנים לעומת בנות. הסיבה לכך היא שבבתי הספר הממלכתיים-דתיים אשר נדגמו לצורך מחקר זה, הבנים והבנות למדו בנפרד. בבתי הספר של הבנים הייתה היענות גבוהה להשתתף במחקר, לעומת היענות נמוכה בבתי הספר של הבנות. דגימה שווה של בנים ובנות מבתי ספר ממלכתיים-דתיים הייתה תורמת להתפלגות הנורמלית של אוכלוסייה זו, ובכך – להבנת הבדלי המגדר בתפקידי הצופים מהצד בבתי הספר היהודיים.

נוסף על כך, היה ייצוג יתר של כיתות מסוימות, לעומת תת-ייצוג של כיתות אחרות. הסיבה לכך היא כי מעבירי המחקר היו תלויים בהחלטת המנהלים באשר למועד העברת השאלונים ולמיקום העברתם. אי-לכך, היו פעמים שבהן תלמידים הגיעו על פי השתייכותם למגמה לימודית, ולא על פי השתייכותם לכיתה. לכן המדגם היה מורכב מתלמידים אשר למדו באותה כיתה או מאותה שכבת גיל. דגימת מספר התלמידים משכבת גיל מסוימת השתנתה מבית ספר לספר. שונות זו יכולה להוביל להטיה בממצאי המחקר.

האוכלוסייה בישראל מורכבת מתת-אוכלוסיות רבות, אשר נבדלות בסוג בית הספר שבו הן לומדות, בדתן, בעדותיהן, בדעותיהן הפוליטיות ובקבוצות ההגירה שאליהן הן משתייכות. השונות מעידה על תת-תרבויות והטרוגניות רבה באוכלוסייה. לפיכך, מגבלה נוספת הקשורה למדגם במחקר הנוכחי כרוכה בחוסר הייצוג של בתי הספר ותרבויות, כגון בית הספר הערבי. עקב הדיווחים בספרות המדעית על הקשר בין היבטים תרבותיים לבין תפקידי הצופים מהצד (Pozzoli et al., 2012) ובשל הבדלים אתניים אשר נמצאו בתופעת התוקפנות במחקרים קודמים בישראל (Tippett, Wolke & Platt, 2013), יש לחקור במחקרי המשך את תרומתם של הבדלים סוציו-תרבותיים, סוציו-פוליטיים וסוציו-אקונומיים להסבר השונות בתפקידי הצופים מהצד; לדוגמה, יש לבחון את הבדלי המגדר בתפקידי הצופים מהצד כפונקצייה של השתייכות לבתי ספר ציבוריים או בתי ספר פרטיים. לבסוף, יש לציין כי הנתונים נאספו בשנת תש"ע, ולכן ייתכן שכיום הממצאים היו שונים.

השלכות יישומיות עבור הפרקטיקה ועבור קובעי המדיניות החינוכית

במערכת החינוך בישראל התפרסמו במהלך השנים הנחיות ותכניות התערבות רבות, במטרה לצמצם את ממדיה של תופעת האלימות במערכת החינוך (כדוגמת דו"ח ועדת וילנאי לצמצום האלימות במערכת החינוך [וילנאי, 2001]; חוזר מנכ"ל לקידום אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון [משרד החינוך, 2015]). תכניות התערבות אלו ממעטות להתייחס לקהל הרחב שצופה בתקרית התוקפנות, אשר במחקר הנוכחי עומד על כ-56% מהתלמידים. קהל הנוכחים מודע לתקריות האלימות בבית הספר, נוכח בהן ואף נוטל בהן תפקידים שונים. חוקרים הראו בעבר כי 57% מהמקרים שבהם הצופים מהצד מתנגדים לתוקפן, נפסקים (Hawkins, Pepler & Craig, 2001); מכאן שלתפקידי הצופים מהצד יש תרומה ניכרת להפחתת מקרי התוקפנות וגיוס עזרה ותמיכה עבור הקרבן. המחקר הנוכחי מדגיש ביתר שאת את החשיבות הטיפולית של הכללת התייחסות מיוחדת לתפקידים של הצופים מהצד בתכניות התערבות. לפיכך, יש לעודד את קובעי המדיניות החינוכית בישראל לכלול בתכניות ההתערבות להפחתת תוקפנות בבית הספר התייחסות מיוחדת לתפקידי הצופים מהצד. באופן ספציפי, יש ללמד את כלל התלמידים תפקידים פרו-חברתיים העוזרים לקרבן להתמודד עם קרבנותו. תפקידים אלו כוללים הגנה על הקרבן וגיוס עזרה עבורו.

באשר להבדלי המגדר אשר נבחנו במחקר זה, ממצאי המחקר מצביעים על הבדלי מגדר עבור עוזר התוקפן ומעודדו בלבד, כך שבנים נוטים לעזור לתוקפן ולעודדו באופן משמעותי יותר מבנות. ממצא זה מעיד על החשיבות החינוכית של התמקדות בחינוך לאמפתיה ולהתנהגויות פרו-חברתיות, כדוגמת גיוס עזרה והגנה על הקרבן, במיוחד אצל הבנים.

כמו כן, בהתייחס לממצא אשר הראה כי תלמידים בכיתות ז-ח מגנים על הקרבן יותר מתלמידים בכיתות יב, יש צורך בתכנית התערבות מיוחדת המעודדת תלמידים להגן על הקרבן גם בקרב גילאי תיכון.

לבסוף, לאור ממצאי המחקר הנוכחי אשר הראו כי בנים בממלכתי-דתי תומכים בתוקפן יותר מאשר בנים בממלכתי, וכי בנות בבית הספר הממלכתי מעורבות בתקריות התוקפנות פחות מאשר בנות בבית הספר הממלכתי-דתי, יש לוודא שבשתי המסגרות מקנים לצופים מהצד כלים יישומיים ויעילים להפחתת התוקפנות ולהפחתת התמיכה בקרבן.

מקורות

וילנאי, מ' (י"ר) (2001). דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך (בתי-הספר וגני-הילדים). ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2015). חוזר מנכ"ל תשעה/8 (ב): אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון. ירושלים: משרד החינוך.

- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) (2016). **נתוני אקלים וסביבה פדגוגית בבתי ספר דוברי עברית לפי פיקוח ממלכתי וממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322.
- Baldry, A. C. (2005). Bystander behaviour among Italian students. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 30–35.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229.
- Chaux, E. (2005). Role of third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 40–55.
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 185–207.
- Connolly, J., & McIsaac, C. (2011). Romantic relationships in adolescence. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 180–206). New York: Guilford Press.
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. London: Sage.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences & the Law*, 29(5), 677–694.
- Denny, S., Peterson, E. R., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., et al. (2015). Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence*, 14(3), 245–272.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776–801.
- Faris, R., & Felmlee, D. (2011). Status struggles network centrality and gender segregation in same- and cross-gender aggression. *American Sociological Review*, 76(1), 48–73.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.
- Gini, G. (2010). Bully/victim roles in Italian primary-school children: Self-report or peer-nominations? *European Journal of School Psychology*, 4(1), 31–49.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527.

- Johnson, T., & Fendrich, M. (2005). Modeling sources of self-report bias in a survey of drug use epidemiology. *Annals of Epidemiology*, 15(5), 381–389.
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., et al. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38(4), 298–308.
- Lavy, V., & Schlosser, A. (2011). Mechanisms and impacts of gender peer effects at school. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 1–33.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M., Giannetti, E., Fonzi, A., et al. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245–257.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452.
- Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior*, 32(1), 86–79.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D., Solberg, D., Roseth, C., Dupuis, D., Bohn, C., et al. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (pp. 199–210). New York: Routledge.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325–338.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, 21(4), 686–703.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425–440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615–627.
- Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473–485.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 398–417). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Kaukianen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 158–163.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.

- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*(3), 205–218.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*(1), 30–44.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258.
- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development, 24*(3), 659–677.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying? findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*(2), 193–212.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239–268.
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence, 36*(4), 639–649.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 114–130.
- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). Gender and bullying: Moving beyond mean differences of bullying to consider conceptions of bullying, processes by which bullying unfolds, and cyberbullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (pp. 13–22.). London: Routeledge.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing 25*(4), 40–48.

מעבר לקירות הכיתה: השוואה בין תפיסת אקלים הכיתה על ידי התלמידים לתפיסת אקלים קבוצת הווסטאפ הכיתתית

מיכל דולב-כהן ונעם לפידות-לפלר

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את תחושותיהם של 550 תלמידים (152 בנים ו-398 בנות) מכיתה ד ועד יב, אשר פעילים בקבוצות ווסטאפ כיתתיות שבהן שותפים גם מחנכי הכיתה. הדבר נעשה תוך התייחסות לאקלים הכיתתי של כל אחת מהכיתות במרחב הפיזי ולאופן שבו התלמידים חווים את שתי הסביבות שבהן הם נמצאים עם המחנך או המחנכת: זו הפיזית בכיתה וזו המקוונת בקבוצת הווסטאפ. תקשורת זו באמצעות מסרים מידיים באפליקציית הווסטאפ נפוצה מאוד בישראל ומקובלת כבר מבית הספר היסודי.

ממצאי המחקר עולה כי ככל שהתלמיד תופס את האקלים הכיתתי כחיובי יותר, כך הוא תופס גם את האקלים בקבוצת הווסטאפ כחיובי יותר, וכן שאקלים הכיתה נחוה על ידי התלמידים כחיובי יותר מזה של קבוצת הוואטסאפ הכיתתית שבה נוכח מחנך הכיתה; זאת ועוד, ככל שאקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הוואטסאפ הוערכו כטובים יותר, כך הייתה התחושה של מניעת אלימות בקרב המשתתפים חזקה יותר. ממצאים אלו שופכים אור על התופעה הייחודית שבה שותפים מחנכי הכיתה ותלמידיהם בקבוצה א-פורמלית למסרים מידיים. בעקבות הממצאים, יוצגו במאמר ההשלכות לאנשי החינוך והייעוץ.

מילות מפתח: מתבגרים, קבוצות ווסטאפ, אקלים כיתה, יחסי מורים-תלמידים

רקע תאורטי

אקלים כיתה

אקלים הוא מושג המייצג את הסביבה הארגונית והחברתית, מתוך הבנה שלסביבה ישנה השפעה על ההתנהגות האנושית, וכי שינוי סביבתי יכול להוביל לשיפור בתחושותיו של הפרט (Gaskins, Herres & Kobak, 2012; Maton, 2008). אחת הסביבות המשמעותיות ביותר לצעירים היא סביבת בית הספר, שבה ישנן דמויות משמעותיות קבועות, ובה התלמיד מבלה שעות רבות מיומו, כך שהוא חווה שם חוויות חברתיות ולימודיות המשפיעות על זהותו (Lambert, 1998). אין זה מפתיע אפוא שנמצא קשר ישיר בין האקלים הבית ספרי לבין הישגי תלמידים (Bulach, 1995; Hoy & Sabo, 1998). מוס וטריקט (Moos & Trickett, 1987) הבחינו בין

אקלים בית הספר לאקלים הכיתה. נראה כי במסגרת הכיתתית נוצרים תהליכים חברתיים המושפעים ממאפייני הסביבה הפיזית, ממאפייני התלמידים, ממאפייני המורים וממאפיינים ארגוניים נוספים. לכל אלו השלכות על האפיונים הייחודיים של הכיתה: נורמות, עמדות כלפי למידה, ביצוע מטלות, דמוקרטיה, עזרה הדדית, שיתוף פעולה, לכידות, דפוסי תקשורת וכדומה (פזי, 1997). ואכן נמצא כי אקלים שלילי בכיתה, אקלים שמאופיין בתחרותיות, עוינות וניכור, מוביל לחרדות בקרב התלמידים ועלול לעכב את התפתחותם הרגשית; זאת לעומת אקלים חיובי בכיתה, שבו מודגשות חזקותיהם של התלמידים ותמיכה הדדית, אשר משפיעות על טיפוח אחריות אישית, מעורבות, תחושת שייכות וביטחון עצמי (שמאק ושמאק, 1978; Lewis, Scharp & Watson, 1996). כמו כן נמצאו קשרים בין אקלים חיובי לבין יצירתיות ודימוי עצמי גבוה (Brattström, Löfsten & Richtné, 2012) וכן לבין ירידה באלימות (צפרוני, 2006), שכן התעלמות המבוגרים מתוקפנות בקרב ילדים עלולה להוביל להתפתחות של התנהגות אלימה (Hudley, 1993). ואכן במחקר שנערך בישראל, נמצא שאקלים כיתתי חיובי נמצא קשור לרמה נמוכה של אלימות בכיתה (סוכצ'בסקי, 1997). נראה כי אווירה חיובית בכיתה מביאה לאינטראקציה טובה יותר בין התלמידים ולאפשרות ביטוי מכילה יותר, ויש ביכולתה להפחית את מידת האלימות בקרבם (סוכצ'בסקי, 1997; Moos & Tricket, 1987). לא נמצאו הבדלי מגדר בתפיסת אקלים הכיתה (Murray, 2008; Waas & Murray, 2008), אך לתמיכת המורה חשיבות גבוהה יותר בקרב בנות (Goodenow, 1993).

תפקידם של המורים ביצירת אקלים כיתה

שמאק ושמאק (1978) טענו כי האקלים הוא למעשה מכלול התהליכים הקבוצתיים המתרחשים בכיתה, כלומר האינטראקציות בין התלמידים לבין עצמם, כמו גם האינטראקציות של המורים עם התלמידים. נראה כי יחסים אלו נתפסים על ידי התלמידים כבעלי חשיבות מכרעת בהנאתם מן הלימודים ומשהותם במרחב הבית ספרי (Gest, Welsh & Domitrovich, 2005), כך שיש ביכולתם של יחסי מורים-תלמידים טובים להעלות את הסיכוי להצלחה בלימודים (Brophy, 1986; Pigford, 2001), כמו גם להפחית התנהגות אלימה (Astor, 1995). על מנת שהתלמידים יתפסו את הקשר שבין המורה כחיובי ומיטיב, וכדי שקשר זה יקדם ויוביל להצלחה, עליהם לחוות אותו כחמים, מכיל, בעל קרבה רגשית ונעדר קונפליקטים (Driscoll, Wang, Msshburn & Pianta, 2011; Wei, Zhou, Barber & den Brok, 2015). זאת ועוד, ניכר כי התלמידים תופסים את אקלים הכיתה באופן שונה במובהק מהמורה (Fisher & Fraser, 1991) – נמצא כי מורים תופסים את אקלים הכיתה באופן חיובי יותר מהאופן שבו תופסים אותו התלמידים (Fraser & O'Brien, 1985) וכן שהם תופסים את האינטראקציות עם תלמידיהם באופן חיובי יותר מהתלמידים (Conderman, Walker, Neto & Kackar-Cam, 2013). לממצא זה ישנו תפקיד חשוב בהתייחסות למרחב הטקסטואלי המקוון, מרחב שממילא

נעדר רמזים חזותיים, והמשתתפים בשיח – הכותב והקורא – נאלצים להשלים את החסך באמצעים אחרים, כדוגמת פרצופונים או מחוות טקסטואליות אחרות (ברק, 2006).

מתבגרים ברשת

העשור האחרון מאופיין בהתפתחות מהירה בתחום טכנולוגיית המידע ונגישות המחשב והאינטרנט. הטלפון החכם הפך להיות חלק בלתי נפרד מחיי המבוגרים, ובהדרגה גם מחיי הצעירים, אשר עושים בו שימוש רב ככלי לאינטראקציה חברתית, כמו גם ככלי לחיפוש מידע (Lenhart, Ling, Campbell & Purcell, 2010). סקרים שונים מרחבי העולם הציגו תמונה ברורה של שימוש אינטנסיבי ביישומי רשת שונים בקרב מתבגרים (רפאלי, אריאל וכצמן, 2010; Lenhart, 2009; Peter, Valkenburg & Fluckiger, 2009). ישראל ממוקמת במקום הראשון בשימוש במחשב ובאינטרנט בקרב ילדים בני 11, 13 ו-15 – ארבע שעות ליום או יותר; כך עולה מהסקר HBSC ("Health Behavior in School-age Teenagers"), שנערך מטעם ארגון הבריאות העולמי (WHO), והשווה מעל ל-40 מדינות (הראל-פיש ועמיתים, 2013). במחקר רחב היקף, שנערך בקרב מעל 3500 ילדים בגילי 9–16, בתשע מדינות ברחבי אירופה, נמצא כי השימוש בטלפון חכם גבוה יותר משימוש מקוון אחר, כך ש-11% ממשתמשיו עושים זאת במצלמת רשת, לעומת 9% הגולשים באמצעות מחשב או טבלטים. 28% פרסמו באמצעות הטלפון החכם תמונות ווידאו או שיתפו מוזיקה עם אחרים, לעומת 17% באמצעים אחרים, ו-65% השתמשו בו באפליקציות למסרים מידיים, בהשוואה ל-41% באמצעים אחרים (Mascheroni & Cuman, 2014). ואכן, סקר שנערך בארצות הברית על ידי מכון Pew מצא כי 88% מגילאי 13–17 הם בעלי טלפונים ניידים, והם נוטים לבלות במרחב המקוון יותר מאלו שאין להם גישה לאינטרנט ממכשיר נייד (Duggan, 2015; Lenhart, Lampe & Ellison, 2015). נתונים אלו נמצאים במגמת עלייה, כך שגיל השימוש בטלפון החכם הולך ויורד, ואחוז המשתמשים הצעירים עולה. במצב כזה, שבו הצעירים מחזיקים ברשותם מכשירים ניידים ומורגלים בהם בשימוש יום-יומי, אך טבעי הוא שהאינטראקציות החברתיות שלהם תתנהלנה בחלקן גם במרחב המקוון, ובמיוחד בתוכנות למסרים מידיים, המאפשרות להם שיח פרטי עם חבריהם.

אפליקציית הוונטסאפ כמרחב לאינטראקציה חברתית

אחת מהאפליקציות הסלולריות למסרים מידיים הפופולריות ביותר בישראל היא הוונטסאפ. האפליקציה מאפשרת שיחות סינכרוניות פרטיות, העברת תמונות, וידאו וקול, ללא עלות, מה שמושך אליה קהל משתמשים רב. נראה כי אופייה של התקשורת הסינכרונית-הטקסטואלית, המתבטא באמצעות מסרים מידיים, מקל על אנשים שונים. כך נמצא כי לאנשים ביישנים, המתקשים ביצירת אינטראקציות חברתיות, ישנן סיבות שונות לשימוש באפליקציות למסרים מידיים, אך העיקרית

היא הצורך להקל על הבדידות (Bardi & Brady, 2010). ממצא זה חשוב עבור כלל האוכלוסייה, אך הוא מקבל משתנה תוקף כאשר אנו מתייחסים למתבגרים, אשר להם צורך רב באינטראקציות חברתיות עם קבוצת השווים (Steinberg, 2008). ולקנבורג ופטר (Valkenburg & Peter, 2009) בחנו את ההשפעה לטווח ארוך של שיחות באמצעות מסרים מידיים על איכות החברות בקרב 812 מתבגרים הולנדים בני 10–17. מהממצאים עולה כי השימוש במסרים מידיים אצל מתבגרים מעודד חשיפה ושיתוף מידע אינטימי, והדבר מוביל לחיזוק אותן חברויות. חיזוק לכך התקבל גם במחקר שנערך בנושא תקשורת באמצעות מסרים מידיים בין עמיתים לעבודה, ומצא כי זו פלטפורמה נוחה להצעת עזרה, כיוון שהיא מאפשרת הדדיות ושיתוף ומדגישה קשרים חברתיים (Lin & Chiu, 2011). עוד נמצא כי שיחות באמצעות מסרים מידיים מקלות על מצב הרוח של מתבגרים במצוקה רגשית (Dolev-Cohen & Barak, 2013). ממצא זה מחזק מחקר שערך השוואה בין תקשורת עם אדם זר באמצעות מסרים מידיים לבין סיטואציה דומה פנים אל פנים, ומצא כי שתי האינטראקציות תרמו לתחושת התרוממות הרוח של המשתתפים, אך הדבר בלט בעיקר אצל אלו אשר שוחחו באמצעות מסרים מידיים. החוקרים הניחו שהסיבות לכך הן היעדר הצורך להרשים את הצד השני מבחינה חזותית וכן הקישור הפסיכולוגי שעשו משתתפי המחקר בין שיחה באמצעות מסרים מידיים לבין תחושת חברות (Green et al., 2005).

אקלים כיתה והקשר למרחב המקוון

בעידן הנוכחי, עידן שבו הטכנולוגיה והאינטרנט שזורים בחיינו במרחב הפיזי, ישנה חשיבות לבחינת התופעות במרחב הווירטואלי. הדבר מקבל משנה תוקף בבואנו לבדוק את ההשפעות שיש לטכנולוגיה על התלמידים והמורים. דוגמה לכך היא למשל אקלים הכיתה, כפי שהוא מתבטא בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות המנוהלות על ידי מחנך הכיתה. קבוצות אלו, המתנהלות באופן א-פורמלי, יכולות לתרום לאקלים קבוצתי חיובי או שלילי וכן להשפיע עליו, שכן האינטרנט, אותו מרחב נעדר קשר עין, מזמן הסרת עכבות מקוונת, ומכיוון שכך, נוכל למצוא בו התנהגויות בריוניות, הצקות וחרמות, לצד אלטרואיזם, חשיפה עצמית גבוהה, אמפתיה ותמיכה (Dolev-Cohen & Barak, 2013; Lapidot-Lefler & Barak, 2012, 2015; Suler, 2004). ואכן, במחקר שבחן 1000 תלמידים מ-25 מדינות אירופיות, נמצא כי ל-50% מבני ה-11–16 היה קל יותר להביע את עצמם בתקשורת מקוונת מאשר בתקשורת פנים אל פנים (Livingstone, Mascheroni & Murru, 2011), וכי הם התקשו לנהל סיטואציות במרחב הפיזי (Livingstone, 2009). מסיבה זו, הווסטאפ, שמאפשר תקשורת נטולת קשר עין, מזמן תקשורת נוחה וזמינה בין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המורים. עם זאת, בשל העובדה שלהסרת העכבות המקוונת צד שלילי, הבא לידי ביטוי בין היתר בתוקפנות והשתלבות (Lapidot-Lefler & Barak, 2012), יש לתת את הדעת לתחושות התלמידים ולבחון את האופן שבו הם חווים את התקשורת בקבוצת הווסטאפ

הכיתתית ואת האקלים הכיתתי שנוצר בעקבותיה. כמו כן יש לבחון, אם בקבוצה זו עלולה הסרת העכבות להוביל לגילויי אלימות, המתבטאים בחרמות, בהדרה, בהצקות ובהקנטות (Lapidot-Leffler & Dolev-Cohen, 2015), מה שעלול לגרום לכך שהתלמידים לא יחושו בה בטוחים דיים.

יחסי תלמידים-מורים ברשת

ממש כשם שהתלמידים פעילים במרחבי הרשת, כך גם מורים רבים מתחזקים פרופיל ציבורי מקוון באמצעות חשבונות פעילים ברשתות חברתיות, שבהם הם מפרסמים תמונות, כותבים פוסטים ומשתפים בחוויותיהם. התקשורת המקוונת אינה רק נחלתם של הצעירים, כך שגם מבוגרים מורגלים בה, ובהיעדר הנחיות חד-משמעיות וברורות, המורים מייצרים אינטראקציות מקוונות גם עם תלמידים והורים. בסקר שנערך ב-2013, מתוך מדגם של 2,462 מורים בארצות הברית, 67% העידו שלאינטרנט ישנה השפעה רבה (major impact) על יכולתם ליצור אינטראקציה עם הורים ו-57% העידו על השפעה דומה ביצירת אינטראקציה עם תלמידים (Purcell, Heaps, Buchanan & Friedrich, 2013). דומה אם כן כי הכלים המקוונים המשרתים אותנו בחיי היום-יום יכולים למלא תפקיד חשוב בעבודת המורה, בהעברת מסרים בזול, בקלות ובנוחות.

מחקר שבחן כיצד תלמידים תופסים את המורים אשר חושפים בפייסבוק פרטים אישיים על עצמם, תמונות שלהם ושל בני משפחתם ואת דעתם האישית בנושאים שונים, מצא כי התנהלות כזו של מורים יכולה לעודד את התלמידים לזהות דמיון בין מוריהם לביןם. החוקרים מצאו כי יש לכך השלכות מגוונות על התלמידים, כיוון שיכולתם של התלמידים לחוש קרבה למורה עשויה לעודדם לפנות אליו לעזרה בעת הצורך. מן הצד השני, חשיפת יתר של מורים אשר מתנהלים בכיתה באופן נוקשה וקפדן עלולה ליצור דיסוננס בקרב התלמידים (Mazer, Murphy & Simonds, 2007) ולהיתפס על ידיהם כשלילית (Cayanus, 2004). עם זאת, מחקר שנערך בישראל העלה כי מורים מוצאים יתרונות רבים בקיום אינטראקציות בין-אישיות ברשתות חברתיות. הם מצליחים לאזן בין תדמית המורה לבין היחסים השטוחים הקיימים ברשתות החברתיות, כך שהם אינם נרתעים מהשימוש בהן (Asterhan & Rosenberg, 2015). בהקשר זה יש לציין את ההבדל שבין האינטראקציה בין תלמידים צעירים למורים לבין תלמידים בוגרים. נראה כי תלמידים צעירים בכיתות ד-ו נוטים לקבל סמכות מורית יותר מתלמידים בוגרים יותר, שמשתפים פעולה פחות ומורדים יותר (Yariv, 2009).

לאור זאת, המחקר הנוכחי בוחן כיצד תלמידים תופסים את המרחב הכיתתי המקוון, כפי שהוא בא לידי ביטוי בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות שבהן חברים גם מחנכי הכיתות. קבוצות הוויטסאפ הכיתתיות נפוצות מאוד בישראל ומשמשות כלי להעברת מידע בין המחנכים לתלמידים, לצד מרחב חברתי מקוון. תופעה זו המתרחשת בישראל אינה נראית במקומות אחרים בעולם, כמו צפון אמריקה ויפן. על אף שכיחותה הרבה בישראל והדיונים כיצד יש לנהל אותה ולהתנהל בה,

עדיין לא נחקרו קבוצות הווסטאפ מנקודת מבטם של התלמידים ומבחינת האופן שבו הם תופסים את האקלים בהן, ומכאן חשיבותו של המחקר הנוכחי. מטרתו של המחקר הייתה לבחון את הקשר בין החוויה המקוונת בקבוצות "חינוכיות" שבהן שותף המחנך לבין החוויה בכיתה בפועל, ולהבין את תחושת התלמידים במרחבים השונים. כמו כן נבחנה גם תחושת האלימות בקבוצת הווסטאפ שבה שותף גם המחנך. עקב מיעוט הספרות וראשוניות המחקר, לא ניתן היה לשער השערות. שאלות המחקר היו: (א) מהו הקשר בין תפיסת האקלים הכיתתי לבין תפיסת האקלים בקבוצת הווסטאפ, כפי שאלו נחווים על ידי התלמידים; (ב) מהו הקשר בין תחושת התלמידים בנוגע לאקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הווסטאפ לבין תחושת האלימות בקבוצת הווסטאפ הכיתתית.

שיטה

מדגם

מדגם המחקר כלל 550 מתבגרים: 152 בנים (27.6%) ו-398 בנות (72.4%) מכל רחבי הארץ, בטווח הגילים 10–18 (ממוצע=15.42 שנים, ס"ת=1.75), כיתות ד–יב, רובם תלמידי חטיבות הביניים (28.7%, N=158) ותיכון (67.5%, N=371). כל התלמידים דיווחו כי הם משתייכים לקבוצת ווסטאפ כיתתית שבהן שותפים גם מחנכי הכיתות.

משתתפי המחקר גויסו באמצעות מודעה בפייסבוק, אשר פורסמה בכרטיסים של דוברי עברית שבעליהם הוגדרו בני 13–18, והציעה להם למלא שאלון אנונימי מקוון לטובת מחקר אקדמי.

כלים

משתתפי המחקר נתבקשו למלא ארבעה שאלונים לדיווח עצמי.

שאלון פרטים אישיים

השאלון כלל פרטים כלליים בלבד בנוגע לגיל המשתתף, כיתת הלימוד, מגדר, השימוש בקבוצת ווסטאפ כיתתית ושאלות פתוחות על הסיבות לעזיבת הקבוצה או להוצאה ממנה על ידי אחרים.

שאלון אקלים כיתה (CES – Classroom Environment Scale) מקוצר

השאלון תורגם לעברית (Manor, 1987) ונבדק במספר מחקרים בארץ (Raviv, Raviv & Reiser, 1990). גרסה מקוצרת של השאלון המלא פותחה על ידי שוורצמן (2001) ונמצאה בעלת מהימנות פנימית שנעה בין 0.78 ל-0.80. הגרסה המקוצרת מורכבת מ-36 פריטים, המחולקים לשלושה תחומים עיקריים: (א) תחום היחסים (היגדים לדוגמה: "לתלמידי הכיתה יוצא להכיר היטב זה את זה"; "מחנכת הכיתה מתעניינת בתלמידים באופן אישי"); (ב) תחום ההתפתחות האישית (היגדים לדוגמה: "לתלמידים בכיתה חשוב מאוד להצטיין בלימודים"; "רוב זמן השיעור מוקדש

לחומר הלימוד"); (ג) התחום המערכתי (היגדים לדוגמה: "כללי ההתנהגות בכיתתנו ברורים מאוד"; "התלמידים בכיתה חייבים לעסוק אך ורק בחומר הלימוד"). במחקר הנוכחי, המשתתפים התבקשו למלא את כל השאלון, אך נעשה שימוש רק בתחום היחסים ובתחום המערכתי, כיוון שאלו התחומים הרלוונטיים גם לקבוצת הוויסאפ. רמת העקיבות הפנימית במחקר הנוכחי נמצאה 73. בתחום היחסים, 62. בתחום המערכתי ו-82. בציון הכולל. התשובות לשאלות היו "כן" או "לא", וטווח הציונים נע בין 0-36, כאשר ציון גבוה מבטא אקלים כיתה חיובי. נמצא קשר מובהק בין תחום היחסים לתחום המערכתי ($r=.58$ ($p<.001$).

שאלון אקלים כיתה (CES) מקוצר ומותאם לסביבה של קבוצות וויסאפ

על מנת לבחון את אקלים הכיתה, כפי שהוא בא לידי ביטוי בקבוצת הוויסאפ הכיתתית, נעשה במחקר זה שימוש בשאלון אקלים הכיתה CES, שעבר התאמה בניסוח, כך שיתאים לסביבה של קבוצות וויסאפ (היגדים לדוגמה: "בקבוצת הוויסאפ שלנו יש סדר"; "כללי ההתנהגות בקבוצת הוויסאפ ברורים מאוד"; "בקבוצת הוויסאפ הכיתתית המחנך או המחנכת הם כמו חברים של התלמידים"). לצורך המחקר נעשה שימוש בשני סולמות: תחום היחסים והתחום המערכתי, כיוון שאלו שני תחומים שרלוונטיים גם לקבוצת הוויסאפ. את השאלות בתחום ההתפתחות האישית לא ניתן לנסח כך שיתאימו למרחב של הקבוצה הווירטואלית. רמת העקיבות הפנימית נמצאה 68. בתחום היחסים, 60. בתחום המערכתי ו-70. בציון הכולל. נמצא קשר מובהק בין תחום היחסים לתחום המערכתי ($r=.27$ ($p<.001$).

שאלון לתפיסת האלימות בכיתה (בבנישתי, 2003)

השאלון המקורי מתייחס לכיתה וכולל ארבעה פריטים. שלושה מהם עוסקים באופן שבו תופס התלמיד את יחסו של מחנך הכיתה כלפי אלימות של תלמידים, והפריט הנוסף כולל שאלה בודדת, המתייחסת לתחושת הביטחון האישי של התלמיד בכיתה (סוכצ'בסקי, 2007). ארבעת ההיגדים הותאמו באופן ניסוח לקבוצות וויסאפ, כך שבמקום התייחסות לכיתה, הן התייחסו לקבוצת הוויסאפ. ההיגדים היו: "בדרך כלל אני מרגיש בטוח ומוגן בקבוצת הוויסאפ הכיתתית עם המורה"; "מחנך הכיתה מצליח לטפל בתלמידים שמתנהגים באופן פוגעני בקבוצת הוויסאפ הכיתתית"; "למחנך הכיתה אכפת שלא תהיינה התנהגויות אלימות בקבוצת הוויסאפ הכיתתית"; "מחנך הכיתה עושה דברים כדי שתהיה פחות אלימות בקבוצת הוויסאפ הכיתתית". התגובות להיגדים דורגו בסולם ליקרט בן חמש דרגות, שבו 1 מייצג "כלל לא" ו-5 מייצג "הרבה מאוד".

הליך

מודעת פרסומת בפייסבוק הציעה לצעירים שכרטיסים אישי מציג אותם כבני 13-18 לענות על שאלונים למטרה אקדמית. הקלקה על המודעה הציגה בפני

המשתתפים את השאלונים המקוונים. לפני השאלונים הוצגו בפני המשתתפים הערה על כך שהמחקר נעשה במסגרת אקדמית ודוא"ל שאליו ניתן לפנות, אם מתעוררות שאלות. כמו כן הובהר כי השאלונים אנונימיים, ואין כל אפשרות לזהות את המשתתפים.

ממצאים

הקשר בין אקלים כיתה ואקלים קבוצה בווטסאפ

בחינה של ההבדלים בין אקלים הכיתה ואקלים הקבוצה הכיתתית בווטסאפ העלתה הבדלים מובהקים, כך שאקלים הכיתה דווח כחיובי יותר (0.60) מאשר האקלים כפי שנחוה על ידי התלמידים בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות בשיתוף מחנך הכיתה (0.50 בטווח רציף של 0–1) (ראו לוח 1). כמו כן נמצא מתאם חיובי בין אקלים הכיתה לבין האקלים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית: בתחום היחסים: $r=.58$ ($p<.001$), בתחום המערכתית: $r=.40$ ($p<.001$) ובציון הכולל: $r=.59$ ($p<.001$), כך שתפיסה חיובית של האקלים באחד המרחבים קשורה לתפיסה חיובית של האקלים במרחב השני.

לוח 1:

ממוצעים וסטיות תקן של אקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הווטסאפ

(N = 550)

הבדלים	ווטסאפ	אקלים כיתה	
t(549)	M (SD)	M (SD)	
8.34***	0.53 (0.27)	0.62 (0.23)	תחום היחסים
8.14***	0.48 (0.28)	0.57 (0.20)	תחום המערכתית
13.31***	0.51 (0.22)	0.61 (0.19)	ציון כללי

$p<.001$ ***

לא נמצאו הבדלים הקשורים למגדר הנבדק או לגילו, למעט בתחום המערכתית בקבוצות הווטסאפ, שם ניכר כי בקרב תלמידים צעירים יותר הוא נתפס כחיובי יותר ($M=0.52$, $SD=0.28$) מאשר בקרב תלמידי תיכון ($M=0.45$, $SD=0.27$) ($t(527)=2.68$, $p=.008$).

תפיסת האלימות בקבוצת הווטסאפ שבה שותף גם מחנך הכיתה

על ידי התלמידים

ממצאי המחקר עולה כי 80.5% מן התלמידים חשו בטוחים מאוד או די בטוחים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית, אך כמעט 20% מהתלמידים לא חשו בטוחים דיים, על אף נוכחותו של המחנך (ראו לוח 2). אחוז דומה (78.2%) חשו כי מחנך הכיתה

מצליח לטפל בתלמידים שמתנהגים באופן פוגעני בקבוצת הוויסאפ הכיתתית, לעומת 22.8% אשר היו שותפים לתחושה זו רק לפעמים, מעט או כלל לא. 65.6% הרגישו שלמחנך הכיתה אכפת שלא תהיינה התנהגויות אלימות בקבוצת הוויסאפ, ופחות מכך (63.8%) חשו שהמחנך עושה דברים על מנת שתהיה אלימות פחותה בקבוצת הוויסאפ, לעומת 36% מהתלמידים אשר לא חלקו תחושה דומה. לא נמצאו הבדלים לפי מגדר או קבוצת גיל.

לוח 2:

תפיסת האלימות ותרומת המחנך להפחתתה בקבוצת הוויסאפ הכיתתית (N=550)

תחושות לגבי קבוצת הוויסאפ הכיתתית	כלל לא / מעט N (%)	במידת-מה N (%)	די הרבה / הרבה N (%)
אני מרגיש בטוח ומוגן	48 (8.7)	59 (10.7)	443 (80.5)
מחנך הכיתה מצליח לטפל בתלמידים שמתנהגים באופן פוגעני	71 (12.9)	49 (8.9)	430 (78.2)
למחנך אכפת שלא תהיינה התנהגויות אלימות	93 (16.9)	96 (17.5)	361 (65.6)
מחנך הכיתה עושה דברים כדי שתהיה פחות אלימות	111 (20.2)	88 (16.0)	351 (63.8)

נוסף על השאלות הסגורות, נשאלו התלמידים, אם קרה שהוצאו או יצאו מרצונם מקבוצת הוויסאפ הכיתתית לפרק זמן מסוים, ומדוע. 32 תלמידים דיווחו שהם הוצאו או יצאו מהקבוצות שבהן שותף גם מחנך הכיתה. בחלק הפתוח, שבו התאפשר להם לכתוב את הסיבה, ניתנו התשובות הבאות לגבי הוצאתם מן הקבוצה: "סכסוך", "בגלל ויכוח", "כי הם אמרו שאני לא מקובלת בכיתה", "כי חפרתי". הסיבות שציינו התלמידים שבגינן בחרו לצאת מהקבוצה עם מחנכי הכיתה היו: "כי לא יכולתי יותר עם כל השטויות שרצו שם", "כי חפרו שם וקיללו אותי", "ריב עם מספר תלמידים מהכיתה", "עצבנו אותי", "המחנכת איימה להוציא, אז יצאתי בעצמי", "רבתי עם כל הכיתה", "כי הם מעצבנים וחופרים", "כאות מחאה".

במטרה לבחון את המידה שבה אקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הוויסאפ מנבאים את תחושת התלמידים באשר ליכולת המורים למנוע אלימות בקבוצת הוויסאפ (להלן: מניעת אלימות), נערכו שתי גרסיות היררכיות מרובות – האחת עבור הציונים הכוללים של האקלים, והשנייה עבור ציוני הממדים (ראו לוח 3). ניתן לראות כי ככל שאקלים הכיתה והאקלים בקבוצת הוויסאפ הוערכו כטובים יותר, הן בהתייחסות לציון הכולל והן בהתייחסות לתחום היחסים והתחום המערכת, כך הייתה תחושה חזקה יותר של מניעת אלימות בקרב המשתתפים, מעבר למגדר ושכבת גיל. עם זאת, יש לציין כי אחוז השונות המוסברת בשתי הגרסיות (0.31, ו-0.32) היה בינוני בעצמתו. הדבר סביר, לאור העובדה כי הגרסיות כללו משתני רקע (מגדר וקבוצת גיל) ומשתני אקלים בלבד, ולא הקיפו את כלל עולם התוכן הקשור לתחושות של אי-אלימות במרחב המקוון.

לוח 3:

גרגסיות היררכיות מרובות לניבוי תחושה של מניעת אלימות בקבוצת הווסטאפ (N=55)

תחושה של מניעת אלימות בקבוצת הווסטאפ						
b	SE	B	b	SE	B	
ניבוי בעזרת ציוני הממדים			ניבוי בעזרת הציונים הכוללים			
-.04	0.08	-0.08	-.03	0.08	-0.06	מגדר
.07	0.07	0.14	.06	0.07	0.11	קבוצת גיל
–	–	–	.36***	0.22	1.81	אקלים – כיתה ציון כולל
–	–	–	.28***	0.19	1.21	אקלים ווסטאפ – ציון כולל
.25***	0.20	1.05	–	–	–	תחום היחסים – כיתה
.17***	0.21	0.79	–	–	–	התחום המערכתי – כיתה
.11*	0.16	0.40	–	–	–	תחום היחסים – ווסטאפ
.23***	0.13	0.78	–	–	–	התחום המערכתי – ווסטאפ
		.32			.31	Adj. R ²
		F(6, 543) = 43.91, p<.001			F(4, 545) = 63.39, p<.001	

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

לסיכום, מן הממצאים ניתן לראות כי אקלים הכיתה ואקלים קבוצת הווסטאפ הוערכו כבינוניים למדי (ממוצע 0.60 ו-0.50 בהתאמה, בטווח 0–1), אולם ככל שהאחד הוערך כחיובי יותר, כך הוערך גם האחר כחיובי יותר, וככל שהוערכו שניהם כחיוביים יותר, כך הייתה תחושה התלמידים בנוגע למניעת האלימות חזקה יותר.

דין ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו תופסים תלמידים את האקלים בקבוצת הווסטאפ הכיתתית שבה שותפים גם המחנך או המחנכת, תוך התייחסות לאקלים הכיתתי ולאופן שבו התלמידים חווים את שתי הסביבות שבהן הם נמצאים עם מחנך הכיתה – זו הפיזית בכיתה וזו המקוונת בקבוצת הווסטאפ.

ממצאי המחקר עלה כי ישנו מתאם בין תפיסת האקלים הכיתתי לבין תפיסת האקלים בקבוצת הווסטאפ הכיתתית שבה נוכח מחנך הכיתה, כך שככל שהאקלים הכיתתי חיובי יותר, כך גם אקלים הכיתה, כפי שהוא משתקף בקבוצת הווסטאפ.

הממצא חזר על עצמו גם בהתייחס לשני התחומים אשר אפיינו את אקלים הכיתה: תחום היחסים והתחום המערכת. נראה אם כן כי המרחב המקוון משקף את המתרחש במרחב הפיזי, כך שלתופעות המתרחשות במרחב אחד יש ביטוי גם במרחב השני. ממצא זה מחזק מחקרים אחרים בתחום, אשר מצאו מתאמים בין תופעות שונות בשני המרחבים הללו. כך למשל נמצא קשר בין בריונות מקוונת ובריונות פנים אל פנים – אלו החווים בריונות מקוונת חווים גם בריונות במרחב הפיזי (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2014) וכן נמצא קשר בין סקסטינג (תכתובת מינית אשר יכולה להיות מלווה בתמונות עירום מלא או מרומז) במרחב המקוון לבין ההתפתחות המינית של הצעיר וההתנסות המינית שלו במרחב הפיזי (Dir, Coskunpinar, Steiner & Cyders, 2013). ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי ישנה הלימה בין אקלים הכיתה ואקלים הקבוצה בווטסאפ, אך עם זאת אקלים הקבוצה בווטסאפ נתפס בקרב התלמידים כחיובי פחות מאקלים הכיתה. נראה אם כן, כי המאפיינים השונים בשתי הסביבות – המרחב הכיתתי והמרחב המקוון – מספקים לתלמידים חוויה שונה, המייצרת תחושות שונות, ויש מקום לבחון הבדל זה לעומק. סיבה אפשרית אחת היא האוטנטיות והבוטות המאפיינות תכתובות מקוונות ונובעות מתהליך של דיסאינהיביציה מקוונת (Lapidot-Lefler & Barak, 2012, 2015; Suler, 2004). ממצא זה תואם את הספרות המחקרית מהשנים האחרונות, המצביעה על כך שצעירים חווים בריונות מקוונת בעיקר מחברייהם, שאותם הם פוגשים במרחב הפיזי (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2014; Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk & Solomon, 2010), כך שסביר להניח שגם בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות הילדים חווים מקרי בריונות, ועל אנשי החינוך המעורבים לתת על כך את הדעת. חיזוק לכך ניתן למצוא בעדויות של משתתפי המחקר, אשר נתבקשו לציין, מדוע הוצאו מהקבוצות שבהן שותף גם מחנך הכיתה. כאמור, בין התשובות ניתן למצוא סיבות כמו: "סכסוך", "כי חפרתי", "כי הם אמרו שאני לא מקובלת בכיתה". נראה אם כן, כי מחנך הכיתה אינו מודע תמיד לכל ההתרחשויות המאפיינות את הקבוצה שאותה הוא מנהל, ואף ייתכן שלעתים הוא רואה את הנעשה, אך בוחר להימנע מתגובה, דבר המשמר את ההתנהלות החברתית השלילית.

בנוגע להבדלים מגדריים, לא נמצאו במחקר הנוכחי הבדלים בתפיסת האקלים הכיתתי הן במרחב הפיזי – פנים אל פנים, והן במרחב המקוון, הבא לידי ביטוי בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית. ממצא זה תואם מחקרים קודמים, אשר לא מצאו הבדל בין בנים לבנות בתפיסת אקלים הכיתה (Murray et al., 2008), והוא תומך בטענה שישנה הלימה בין תופעות במרחב הפיזי לאלו שבמרחב המקוון.

חשוב לציין שממצאי המחקר עולה כי התחום המערכת קיבל ציון גבוה יותר מאשר תחום היחסים בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות באופן מובהק בקרב התלמידים הצעירים יותר. ניכר כי בגילים הצעירים נעשה ניסיון לכוון את התלמידים ולשמור על מסגרת וגבולות ברורים, ואילו בגילי התיכון, הגילים הבוגרים יותר, המסגרת נפרצת. ניתן לראות עדות לתהליך גם במסגרת התא

המשפחתי והאוטונומיה הניתנת למתבגרים בגילים הבוגרים יותר (Steinberg, 2008). לממצא זה תרומה משמעותית, ויש לתת עליו את הדעת, כיוון שנמצא כי רמה גבוהה של סמכותיות המורה מעידה על יחסים טובים בכיתה וכן על בעיות חברתיות פחותות (Breeman et al., 2015), וכן שישנה חשיבות רבה למעורבות מורים בתכניות לצמצום אלימות בכיתות, במטרה להפחית קרבנות בקרב קבוצת השווים (Guimond, Brendgen, Vitaro, Dionne & Boivin, 2015). זאת ועוד, מחקר הערכה שנעשה על תכנית התערבות שהתמקדה בשיפור אקלים הכיתה העיד כי עלייה ברמת המעורבות והלכידות הקבוצתיות מובילה לשיפור האקלים הכיתתי (Shechtman, Weisery & Kurtz, 1993). נראה כי למורים תפקיד חשוב ביצירת מרחב מוגן עבור התלמידים, וכאשר הם לוקחים על עצמם יצירת קבוצה כיתתית בלתי פורמלית באמצעות אפליקציה למסרים מידיים, עליהם לייצר בה אקלים חיובי ובטוח, בעל כללים ברורים, על מנת לאפשר לתלמידים לחוש מוגנים. ואכן, מן הממצאים עולה כי אמנם 80.5% מן התלמידים חשו בטוחים מאוד או די בטוחים בקבוצת הווסטסאפ הכיתתית, אך כמעט 20% מהתלמידים לא חשו בטוחים דיים, על אף נוכחותו של גורם חינוכי משמעותי. זאת ועוד, 36% מהמשתתפים העידו כי מחנך הכיתה אינו עושה מספיק על מנת להפחית את האלימות בקבוצה, ו-35% מהתלמידים חשו שלמחנך אכפת רק לפעמים שלא תהיינה התנהגויות אלימות בקבוצת הווסטסאפ הכיתתית שבה הוא חבר או שלא אכפת לו כלל. נוסף על כך, התחושה של מניעת אלימות בקרב המשתתפים הייתה החזקה ביותר כאשר הן אקלים הכיתה והן האקלים בקבוצת הווסטסאפ הכיתתית היו חיוביים. הממצאים המתוארים לעיל עלולים להעיד על תחושת חוסר ביטחון בקרב מספר ניכר של תלמידים (20.5%). תחושה זו עלולה להביא למצוקה אשר אינה בהכרח מדוברת ואשר המבוגרים המשמעותיים אינם מודעים לה, כך שאין ביכולתם להביא להקלה. זאת ועוד, הוצאת חבר מקבוצה שאליה הוא משתייך, כסנקציה, הן על ידי קבוצת השווים והן על ידי מחנך הכיתה, היא אקט אלים ומשמשת פעמים רבות מקרבנים במרחב המקוון. התנהלות מקרבנת מובילה לירידה בתחושת הרווחה של הקרבן (Sumter, Valkenburg, Baumgartner, Peter & van der Hof, 2015), והדבר חמור אף יותר כאשר אנשי חינוך עדים לה.

נראה אם כן שעל אנשי החינוך להבנות את העשייה במרחב המקוון ולתאר את היתרונות והחזקות הטמונים בסוג תקשורת זה, למשל תקשורת עדכנית, מהירה, שבה לפרט ישנן לבדיות ופרטיות בכל מקום וזמן שהוא בוחר, והיא מזמנת חשיפה עצמית והקלה רגשית (Dolev-Cohen & Barak, 2013). עם זאת, יש ללמוד גם את הקשיים הפוטנציאליים העלולים להיווצר במהלכה, למשל: כתיבה בוטה, אימפולסיביות, תוקפנות ויצירת אקלים שלילי במרחב (Suler, 2004). יתרה מזו, קיומם של כללים וגבולות ברורים בנוגע לאופן שבו תלמידים ומורים אמורים להתנהל בקבוצות הווסטסאפ הכיתתיות והקפדה על מסגרת וחוקים גם בכיתות הגבוהות יותר, יכולים לתרום לאקלים בקבוצת הווסטסאפ וכן לשמש מודל לחיקוי עבור התלמידים גם בקבוצות נעדרות מבוגרים.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי התבסס על דגימה של תלמידים ברשת הפייסבוק. כאמור, המשתתפים נענו למודעה בפייסבוק שפורסמה בחשבונם של תלמידים בני 13–18 והציעה להם להשתתף במחקר. עם זאת, כיוון שהמשתתפים נשאלו אנונימיים, ולא נפגשו עם החוקרות, קיים סיכוי שחלק מהמשתתפים אינם בגיל המתאים, אך סביר להניח שגם אם היו משתתפים כאלו, הם בודדים וזניחים, ואינם משנים את תוצאות המחקר המובהקות. כמו כן, סדר השאלות בשאלונים נשאר קבוע, ללא רנדומיזציה, כך שיייתכן שהייתה לכך השפעה. מחקרי המשך יוכלו לכלול ראיונות חצי מובנים עם התלמידים, שבהם תיחקר חווייתם באופן מעמיק. נוסף על כך, העברת שאלונים למורים ולהורים בנוגע לדרך שבה הם תופסים את התקשורת באמצעות מסרים מידיים, עשויה להיות מרתקת ולהרחיב את ההבנה על התקשורת המקוונת והתקשורת המתקיימת פנים אל פנים בין מורה לתלמידים.

במחקר הנוכחי לא ניתנה לדיווחי משתתפים שהוצאו מן הקבוצה התייחסות שונה מזו שניתנה לשאר המשתתפים, שכן חלקם היחסי היה מועט מאוד. במחקרי המשך מומלץ להגדירם כקבוצה להשוואה ואף לחקור לעומק את התופעה של הוצאת תלמידים מקבוצת הוויטסאפ שבה חבר מחנך הכיתה, כסנקציה לימודית או חברתית. כמו כן, תחושת מניעת האלימות נמדדה בשאלון "תפיסת האלימות בקבוצת הוויטסאפ", ולא נבחנה בכיתה הממשית. מחקר המשך יוכל לבחון גם את תחושת האלימות בכיתה ולהשוותה לקבוצת הוויטסאפ. מגבלה נוספת של המחקר היא אפקט התקרה של תחושת אי-האלימות. הקושי נובע מכך שנמצאה תחושת אלימות חלשה, ובשל כך קשה לדעת מה תורמת השתתפות המחנך לנושא תחושת אי-האלימות. מכאן שרצוי להמשיך ולהרחיב את הידע הנבנה בנושא המרחב הכיתתי העדכני לימינו, וכהמלצות למחקר נוסף, ניתן להשוות את אקלים הכיתה לקבוצות עם תחושת אלימות גבוהה יותר מקבוצת הוויטסאפ הכיתתית. מחקרי המשך יוכלו גם להשוות את קבוצת הוויטסאפ שבה שותף מחנך הכיתה לקבוצת ביקורת שבה הוא אינו משתתף בקבוצת הוויטסאפ, וללמוד על מרחבים שונים שבהם המתבגרים מנהלים אינטראקציות בחיי היום-יום.

לסיכום, המחקר הנוכחי בחן תופעה שכיחה בישראל של תקשורת באמצעות מסרים מידיים בין המורה לתלמידי הכיתה – שימוש בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית שבה שותף גם מחנך הכיתה, תוך התייחסות לאקלים הכיתתי במרחב הפיזי. בכך הוא הרחיב את ההבנה בנוגע לתחושת המוגנות של התלמידים כאשר הם שותפים לקבוצה בלתי פורמלית באפליקציה למסרים מידיים, שבה שותף גם מחנך הכיתה, ולהבנת המרחב הפיזי והווירטואלי שבו מתקיימות אינטראקציות בין מורים ותלמידים. הבנות בתחום זה יכולות לסייע להתנהלות מיטבית, הן של הצוות החינוכי והן של תלמידי הכיתה. בעידן שבו התקשורת הווירטואלית הבין-אישית נפוצה כל כך, וישנו פער בין האופן שבו תופסים אותה המורים וההורים לבין אופן תפיסתם של התלמידים, יש צורך בהבנה מעמיקה של השלכות השימוש

בתקשורת שכזו על התלמיד ועל האופן שבו הוא תופס את המרחב הזה, שהפך לחלק בלתי נפרד מחיי בית הספר. זאת ועוד, התנהלותם של המורים בקבוצות הללו מהווה דגם לחיקוי לתלמידים, ויש להנחות את צוותי החינוך באופן מסודר ומובנה, על מנת שיוכלו להיות משמעותיים וחינוכיים גם במרחב המקוון. פיתוחה של תכנית חינוכית מערכתית המאירה חזקות וקשיים בתקשורת המקוונת, אשר תלווה את התלמידים מגיל צעיר לאורך כל שנת הלימודים, תוביל למודעות גבוהה יותר וליכולת תקשורת מיטבית בין המורים לתלמידיהם בסביבות השונות של ההווה החינוכית.

מקורות

- בנבנישתי, ר' (2003). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דו"ח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברק, ע' (2006). **הפסיכולוגיה של ה"כאלו" וה"כזה". פנים, 37, 48–58**.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-נסים, מ', דז'אלובסקי, א', אמית, ש', ססלר, ר', וחביב, ג' (2013). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגות סיכון: סיכום ממצאי המחקר הארצי השישי וניתוח מגמות בין השנים 1994–2011 והשוואה בינלאומית**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- סוכצ'בסקי, ל' (1997). **כיתות מעורבות ונפרדות והקשר שלהן לדפוסי אלימות בכיתה ולאקלים כיתה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- פזי, י' (1997). **תקשורת ואקלים חברתי בכיתה**. סדנא להכשרת המחנך/ת. אוניברסיטת חיפה ובית הספר לחינוך אורנים.
- צפרוני א' (2006), תורת הארגון החיובי והפרקטיקות הניהוליות הנגזרות ממנה. **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, 3, 4–13**.
- רפאלי, ש', אריאל, י', וכצמן, מ' (2010). **נוער מקוון: דפוסי שימוש וקנייה באינטרנט**. ירושלים: משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה.
- שוורצמן, מ' (2001). **השפעתה של התוכנית כישורי חיים על רמת התוקפנות בכיתה ועל אקלים כיתה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- שמאק, ר' א' ושמאק, פ' (1978). **תהליכים קבוצתיים בכיתה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- Asterhan, C. S., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education, 85*, 134–148.
- Astor, R. A. (1995). School violence: A blueprint for elementary school interventions. *Children & Schools, 17*(2), 101–115.
- Bardi, C. A., & Brady, M. F. (2010). Why shy people use instant messaging: Loneliness and other motives. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1722–1726.
- Brattström, A., Löfsten, H., & Richtnér, A. (2012). Creativity, trust and systematic processes in product development. *Research Policy, 41*(4), 743–755.
- Breeman, L. D., et al. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology, 53*(1), 87–103.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*(10), 1069.

- Bulach, C. R. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23–29.
- Cayanus, J. L. (2004). Effective instructional practice: Using teacher self-disclosure as an instructional tool. *Communication Teacher*, 18(1), 6–9.
- Conderman, G., Walker, D. A., Neto, J. R., & Kackar-Cam, H. (2013). Student and teacher perceptions of middle school climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(5), 184–189.
- Dir, A. L., Coskunpinar, A., Steiner, J. L., & Cyders, M. A. (2013). Understanding differences in sexting behaviors across gender, relationship status, and sexual identity, and the role of expectancies in sexting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(8), 568–574.
- Dolev-Cohen, M., & Barak, A. (2013). Adolescents' use of instant messaging as a means of emotional relief. *Computers in Human Behavior*, 29, 58–63.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education & Development*, 22, 593–619.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). *Parents and social media*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1991). School climate and teacher professional development. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17–32.
- Fraser, B. J., & O'Brian, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classroom. *The Elementary School Journal*, 85(5), 567–580.
- Gaskins, C. S., Herres, J., & Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 227–235.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281–301.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Green, M. C., Hilken, J., Friedman, H., Grossman, K., Gasiewski, J., Adler, R., & Sabini, J. (2005). Communication via instant messenger: Short dialogue among youth on the Internet. *Information Technology in Childhood Education*, 9, 63–75.
- Guimond, F. A., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2015). Peer victimization and anxiety in genetically vulnerable youth: The protective roles of teachers' self-efficacy and anti-bullying classroom rules. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(6), 1095–1106.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hudley, C. A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 377.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria: ASCD.

- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28, 434–443.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2015). The benign online disinhibition effect: Could situational factors induce self-disclosure and pro-social behaviors? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9, article 3. Available at <http://dx.doi.org/10.5817/CP2015-2-3>
- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2014). Differences in social skills among cyberbullies, cybervictims, cyberbystanders, and those not involved in cyberbullying. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 2, article 149. DOI: 10.4172/2375-4494.1000149
- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education*, 18, 1–16.
- Lenhart, A. (2009). It's personal: Similarities and differences in online social network use between teens and adults. *Pew Internet & American Life Project*. Available at <http://www.pewinternet.org/2009/05/23/its-personal-similarities-and-differences-in-online-social-network-use-between-teens-and-adults/>
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., & Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones. *Pew Internet and American Life Project*. Available at <http://www.pewinternet.org/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/>
- Lewis, C., Schaps, E., & Watson, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 54(1), 15–21.
- Lin, C. P., & Chiu, C. K. (2011). Understanding helping intention and its antecedents among instant messaging users. *Online Information Review*, 35(3), 386–400.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Murru, M. F. (2011). Sonia Livingstone, Giovanna Mascheroni et Maria Francesca Murru "utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes européens". *Hermes*, 59, 89–98.
- Manor, H. (1987). The effects of environment on high school success. *Journal of Educational Research*, 80, 184–188.
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities*. Milano: Educatt.
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 4–21.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1–17.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362–374.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Murray, C., Waas, G. A., & Murray, K. M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher-child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools, 45*(6), 562-578.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., & Fluckiger, C. (2009). Adolescents and social network sites: identity, friendships and privacy. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 83-94). Cambridge: Polity Press.
- Pigford, T. (2001). Improving teacher-student relationships: What's up with that? *The Clearing House, 74*(6), 337-339.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). *How teachers are using technology at home and in their classrooms*. Washington, DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Raviv, A., Raviv, A., & Reisel, E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives? Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal, 27*, 141-157.
- Shechtman, Z., Weisery, L., & Kurtz, H. (1993). A values clarification intervention aimed at affective education. *The Journal of Humanistic Education and Development, 32*(1), 30-40.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior, 7*(3), 321-326.
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., Baumgartner, S. E., Peter, J., & Van der Hof, S. (2015). Development and validation of the multidimensional offline and online peer victimization scale. *Computers in Human Behavior, 46*, 114-122.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). The effects of instant messaging on the quality of adolescents' existing friendships: A longitudinal study. *Journal of Communication, 59*(1), 79-97.
- Wei, M., Zhou, Y., Barber, C., & den Brok, P. (2015). Chinese students' perceptions of teacher-student interpersonal behavior and implications. *System, 55*, 134-144.
- Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International, 30*(1), 92-111.

בחינת יישום התכנית החינוכית-טיפולית במפת"נים: הישגים ואתגרים

ברכי בן סימון ופאולה כאהן-סטרבצינסקי

תקציר

המאמר מציג ממצאי מחקר על בני נוער המטופלים במפת"נים (מפעלי תעסוקה לנוער) – מסגרות טיפוליות-שיקומיות-חינוכיות, המשלבות השכלה, הכנה לחיי עבודה ותכניות טיפוליות, אשר מופעלות בפיקוח משותף של משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד החינוך. את המפת"נים מנחים עקרונות המבוססים על מודל הסביבה הטיפולית (therapeutic milieu): תפיסה הוליסטית של צורכי בני הנוער; צוות רב-מקצועי החולק שפה מקצועית משותפת; שיתוף בני הנוער בבניית תכנית אישית ועבודה המכוונת לתוצאות.

במאמר נבחנים עקרונות אלה ומידת הטמעתם במפת"נים. חשיבות הבחינה נובעת מצורכי בני הנוער המרובים והמורכבים, המחייבים שיטות עבודה יעילות להשגת התקדמות. המחקר בוצע ב-2012 וכלל איסוף נתונים כמותיים ואיכותניים. הממצאים מאירים את דרכי העבודה במסגרות ומצביעים על מאמצים ליישם את כל עקרונות הסביבה הטיפולית, אך גם על קושי לעבוד על פיהם, ובפרט לבנות תכנית אישית לכל נער ונערה ולהוציאה לפועל. המחקר מצביע על צורך להקנות לאנשי הצוות כלים לעבודה בשיתוף בני הנוער ולהגדרת יעדים ראליים ומדידים. הממצאים הוצגו בפני אנשי המטה והשטח והובילו לפיתוח מודל לבניית תכניות אישיות, הכולל אבחון וסטנדרטים לפיתוח תכניות מותאמות. הירתמות דרג המטה לחולל שינוי מגבירה את הסיכוי שעקרונות ופרקטיקות אלו יוטמעו.

מילות מפתח: בני נוער בסיכון, מסגרות חינוך חלופיות, עבודה על פי תכנית אישית, הטמעת פרקטיקות מיטביות, הטמעת אסטרטגיות חדשות

מבוא

המפת"נים הם מסגרות טיפוליות-שיקומיות-חינוכיות לבני 14–18 שנשרו מלימודים או התקשו להשתלב במערכת החינוך הרגילה. הפיקוח עליהם משותף לשירות לשיקום נוער במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (להלן: משרד הרווחה) ולאגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך (לשעבר אגף שח"ר). הפיקוח עבר לאגף שח"ר מידי האגף לחינוך מיוחד ב-1998. כמו כן, הוקמה ועדה בראשות שמואל דגן, מנהל השירות לשיקום נוער באותן שנים, בעקבות מחקרים ודוחות שנכתבו על עבודת המפת"נים (כהן-נבות וגבעון, 1998; מבקר המדינה, 1995).¹ אלה הובילו לחשיבה מחודשת על התפיסות והעקרונות שמנחים את

1 בדוח שפרסם התייחס מבקר המדינה לכשלים בעבודת המפת"נים.

העבודה, ובין השאר אומץ המודל התאורטי של הסביבה הטיפולית (therapeutic milieu), שפיתח רדל (Redl, 1959) לצורך טיפול מוסדי בילדים הסובלים מהפרעות רגשיות. תפיסה זו דוגלת בעיצוב הסביבה הפיזית, הארגונית והחברתית באופן שיתאים לצורכי בני הנוער ויעודד שינוי וצמיחה, ורואה בכל רגע במסגרת הזדמנות לתלמיד להתאמן במיומנויות מגוונות ולהתערבות טיפולית מצד הצוות (ראובן, 2008).

צורכיהם המרובים והמורכבים של בני הנוער במפת"נים מחייבים חשיבה מעמיקה על דרכי ההתערבות עמם ובדיקה שוטפת של אופן יישומן. עם זאת, מעטים המחקרים שבחנו את התפיסה החינוכית-טיפולית של המפת"נים ואת דרכי יישומה. מאמר זה מציג ממצאים ממחקר שנועד לספק מידע על מאפייני בני הנוער במפת"נים, צורכיהם ודרכי ההתערבות עמם, כבסיס לפיתוח מדיניות ולבניית תכניות המבוססות על מידע (כאהן-סטרבצ'ינסקי, בן סימון וקונסטנטינוב, 2013).² באמצעות הממצאים הנוגעים לדפוסי העבודה במפת"נים אנו מבקשות לבחון, באיזו מידה מודל הסביבה הטיפולית מיושם בעבודתם.

המחקר מהווה נדבך נוסף בסדרת מחקרים שערך מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל על המפת"נים; באמצע שנות התשעים של המאה העשרים נעשה מחקר הערכה (כהן-נבות וגבעון, 1998), וכמה שנים לאחר מכן נערך מחקר מעקב אחר הבוגרים (בן-רבי, ארגוב וסבו-לאל, 2003). מחקרים אלו שימשו בסיס ללמידה ולשיפור השירותים הניתנים במסגרות אלו.

המפת"נים והגופים המופקדים על הפעלתם

המפת"נים נועדו לספק מענה מקיף וכוללני לצורכי בני הנוער, שיאפשר להם לשוב למסלול חיים נורמטיבי ולצמצם את מעורבותם בהתנהגויות סיכון. התכניות המופעלות בהם משלבות שלושה תחומים: (א) השכלה – לימוד מיומנויות יסוד על פי תכנית הלימודים של החינוך העל-יסודי במשרד החינוך והכנה לבחינות הבגרות; (ב) הכנה לחיי עבודה, כולל רכישת מיומנויות עבודה וסיווג מקצועי; (ג) תכניות טיפוליות, פרטניות וקבוצתיות המקנות כישורי חיים וכלים להסתגלות רגשית וחברתית. כדי לספק את מגוון המענים האלה נחלק סדר היום לשניים: חצי מהיום מוקדש ללימודים בכיתה, וחציו השני – לעבודה בסדנה המקצועית. ההתערבויות הטיפוליות ניתנות במהלך היום. בהתאם לכך, גם צוות המפת"ן מגוון, והוא כולל מנהל, אנשי טיפול, אנשי חינוך וצוות תומך. הלימודים נמשכים עד ארבע שנים ומאפשרים לקבל תעודת סיום של 12 שנות לימוד (כולל עמידה במבחני בגרות) וכן תעודה מוכרת של סיווג מקצועי (ארבל, לינקובסקי ובן שמחון, 2016). על פי נתונים שקיבלנו מהשירות לשיקום נוער, בעת ביצוע המחקר – שנת הלימודים תשע"ב – פעלו בישראל 19 מפת"נים, ובהם למדו כ-1,200 בני נוער.

2 המחקר נעשה ביזמת האגף למחקר, תכנון והכשרה והשירות לשיקום נוער במשרד הרווחה והשירותים החברתיים ובשיתוף אגף ש"ר במשרד החינוך (כיום, אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון).

כדי להשיג את היעדים של המפת"ן הוגדרו ארבעה עקרונות עבודה: תפיסה הוליסטית של צורכי בני הנוער ומתן התערבויות בתחומי חיים שונים; שימוש בצוות רב-מקצועי העובד בתיאום וחולק שפה משותפת; שיתוף בני הנוער בתהליך העבודה, ובעיקר בבניית תכנית אישית לכל אחד מהם, בהתאם לרמת תפקודם; עבודה המכוונת לתוצאות. עקרונות אלו אמורים להשתקף בעבודה השוטפת עם בני הנוער במסגרות.

הפיקוח על המפת"נים משותף, כאמור, למשרד הרווחה ולמשרד החינוך. מנהלי המפת"נים מועסקים באמצעות מימון של שני המשרדים, המורים העיוניים מועסקים על ידי משרד החינוך, והמדריכים המקצועיים מועסקים על ידי הרשות המקומית, במימון משותף עם משרד הרווחה. שאר אנשי הצוות מועסקים על ידי משרד הרווחה.

השירות לשיקום נוער מופקד על הקמה ועל הפעלה של מסגרות טיפוליות, שיקומיות וחינוכיות יומיות לבני נוער על רצף הסיכון, הסכנה והניתוק. את מסגרות השירות מפעילים צוותים רב-מקצועיים, והן משמשות רשת ביטחון קהילתית לבני נוער שמערכות החינוך הפורמליות לא הצליחו לתת מענה לצורכיהם הרב-ממדיים. מסגרות השירות מספקות סביבה מיטיבה, שבאמצעותה בני הנוער מתאמנים במיומנויות הנדרשות להשתלבות תקינה בחיי חברה, עבודה ומשפחה. מלבד המפת"נים, השירות מפעיל עוד שלושה סוגי מסגרות: מית"ר (מרכז יום תומך רב-תחומי), המספק טיפול אינטנסיבי וקצר מועד, ואשר פתוח בכל ימות השנה משעות הבוקר ועד שעות הערב; מפת"ן משולב מית"ר – מפת"ן המאריך את שעות פעילותו ומפעיל בשעות אחר הצהריים מית"ר, ומית"ר "הבית של סוזן" – מפעיל תעסוקה לנוער, הפועל באוריינטציה שיקומית-טיפולית.³ המחקר שעליו מבוסס מאמר זה כלל גם את המית"ר ואת המפת"ן משולב מית"ר, אבל במאמר זה בחרנו להתמקד במפת"נים בלבד.

אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון מופקד על צמצום פערים לימודיים ועל מניעת נשירה. מבנהו החדש מאחד את אגף שח"ר ואת האגף לקידום נוער ונועד לאפשר איגום משאבים, פיתוח ידע והבטחת מענים יעילים למערך השירותים המוסדיים והקהילתיים המספקים מענה לילדים ולבני נוער על רצף הסיכון והניתוק. האגף פועל לקידום התפתחותם המיטבית של ילדים ובני נוער החיים בסביבה חברתית-כלכלית המסכנת את התפתחותם ואת יכולתם לממש את זכויותיהם, בדרכים אלה: הקניית כישורי חיים ותחושת מסוגלות עצמית; סיוע ברכישת השכלה פורמלית ובהשתלבות בעולם התעסוקה; העצמת משפחות הילדים ובני הנוער; טיוב יכולות ההכלה של מערכות החינוך באמצעות פיתוח מענים המותאמים לאיתור ילדים ובני נוער בסיכון, להוראה ולחינוך, והפיכת העיסוק בחינוך ילדים ובני נוער בסיכון לפרופסיה על ידי הבניית קוד אתי, פיתוח שיקול דעת מקצועי והבניית תהליכי ההתערבות.⁴

3 מתוך אתר משרד הרווחה, 20 דצמבר 2016: <http://www.molsa.gov.il>

4 מתוך אתר משרד החינוך, 15 אוקטובר 2015: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/Agafim/Shahar.htm>

סקירת ספרות

סקירת הספרות נפתחת בהצגה קצרה של מאפייני בני נוער בסיכון, כרקע להבנת הצרכים של בני הנוער במפת"נים וכבסיס לדיון בעיקרון הראשון של הסביבה הטיפולית – מתן מענים בתחומי חיים מרובים. לאחר מכן נסקרים תפיסות, גישות ועקרונות העומדים בבסיס העבודה החינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון וכן פרקטיקות המשמשות במסגרות חינוך חלופיות, זאת כבסיס לבחינת יישום דרכי העבודה במפת"נים.

מאפיינים של בני נוער על רצף הסיכון והניתוק

בינואר 2015 חיו בישראל 443,548 ילדים בסיכון (ילדים המוכרים לשירותי הרווחה), שהם 16.2% מכלל הילדים מלידה ועד גיל 17 בישראל (ברמן, 2015). ילדים ובני נוער אלה מתאפיינים באחוז גבוה של מאפיינים דמוגרפיים וחברתיים הנחשבים מגבירי סיכון, כדוגמת השתייכות לקבוצת מיעוט, הגירה, משפחות חד-הוריות, משפחות מרובות ילדים או משפחות ללא מפרנס (ברמן, 2015; זובידה, 2010). בני נוער בקצה רצף הסיכון והניתוק מאופיינים גם במצבי סיכון הנוגעים לתחומי חיים רבים, כפי שעולה מההגדרה של ועדת שמיד (2006). כדי לספק מענה מתאים לצורכי בני הנוער יש להכירם בהקשרי חיים שונים. להלן מוצגים תחומי חיים, שתפקוד לקוי בהם מציב ילדים ובני נוער בסיכון.

השתייכות למשפחה

המשפחה אמורה לספק לילדיה ביטחון פיזי ורגשי, והיא ממלאת תפקיד מרכזי בבניית יכולותיהם וכישוריהם. בקרב ילדים ובני נוער בסיכון, הקשיים המשפחתיים רבים: משפחות גרעיניות שעברו יותר ממשבר אחד (תהליכי גירושין ממושכים, אבדן אחד ההורים או שניהם), מחלות ומגבלות למיניהן במשפחה, עיסוק לא חוקי של ההורים, היעדרות של ההורים או נטישה (בורשטיין, 2008). כל אלה מקשים על הקשר בין ההורה לילד ועל יכולת ההורה להתמודד עם התנהגות הילד ולהציב לו גבולות.

למידה ורכישת מיומנויות

בית הספר נועד להכין את התלמידים ולצידם בכלים שיסייעו להם להשתלב בהצלחה ב"חיים האמיתיים". אולם בתי הספר נשענים על ערכי למידה שהתלמידים מביאים עמם מהבית, למשל: חינוך להישגיות, אהבת ידע והמוכנות ללמוד חומר מופשט (ראזר, 2009). בני נוער מרקע חברתי-כלכלי נמוך לרוב נעדרים תכונות אלה, ולכן הם מתקשים להפיק מבית הספר תועלת ולסיימו בהצלחה (Te Riele, 2008). מחקרים מצביעים על אחוז גבוה במיוחד של נשירה גלויה בקרב ערבים, עולים וחרדים. זו מתבטאת באי-ביקור בבית הספר, המוביל לעזיבה מוחלטת שלו (וורגן, 2011). תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מדווחים יותר מתלמידים מרקע חברתי-

כלכלי גבוה גם על היבטים של נשירה סמויה, כמו: היעדרויות ואיחורים מרובים, תחושת ניכור וחוסר שייכות (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014). קשיים אקדמיים הם גורם סיכון נוסף להישגים לימודיים נמוכים המובילים לנשירה (Mishna, 2003). במוסדות התקון ייצוגם של בעלי לקויות למידה גבוהה הרבה יותר מאשר בקרב כלל הילדים – כ-10% (אל-דור, 2014) או בקרב ילדים בסיכון – 15% (סבו-לאל וצדקה, 2015); 22%–79% מבני נוער בשירותים שמפעיל האגף לנוער, צעירים ושירותי תקון סובלים מלקויות למידה, וההבדל בנתונים נעוץ בהבדלים בין בני הנוער המשתמשים בשירותים וברמת המודעות של העובדים אשר מילאו את השאלונים על אודות בני הנוער, לנושא זה (כאהן-סטרבצ'נסקי, לוי, בן סימון ושר, 2015; ראו גם אצל אמיתי [2010], המדווחת על טווח דומה בנוגע לבני נוער בשירותי תקון בעולם).

רווחה ובריאות רגשית

רבים מהילדים ומבני הנוער בסיכון מצויים במצב של התקשרות לא בטוחה מיום הולדתם וחיים ב"מצב חירום" קבוע ובחוסר ודאות. ילדים ובני נוער אלה עשויים להפגין התנהגויות המעידות על קשיים רגשיים, כמו: התפרצויות זעם, ביטויי חרדה ופחד קיצוניים והבעת תחושות של חוסר ערך וחוסר מסוגלות אישית (בורשטיין, 2008).

השתייכות חברתית והשתתפות חברתית

בני נוער בסיכון מתאפיינים בקשיי הסתגלות, בקושי ליצור קשר עם אחרים ובהפגנת התנהגויות תוקפניות (בורשטיין, 2008). מחקרים מצאו שבני נוער עם לקויות למידה, שכאמור מאפיינות אחוז גבוה מבני הנוער בסיכון, חווים קשיים חברתיים ותחושות בדידות ומדווחים על מעורבות נמוכה יותר בקשרים חברתיים ועל יזמה פחותה ביצירת קשרים ובשיתוף אחרים (שרעבי, 2008; Mishna, 2003).

הגנה על בני נוער בסיכון מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם

מאפייניהם של בני נוער בסיכון הופכים אותם הן לפגיעים והן לפוגעים. מצד אחד, הם חשופים להתעללות מינית או פיזית בהם עצמם או כעדים לה; מצד אחר, הם נוטים להיות מעורבים בהתנהגויות לא חוקיות ובהתנהגויות מסכנות, כמו: בריחה מהבית, הפרעות אכילה וניסיונות אבדניים. התנהגויות אלה מעוררות דחייה, חוסר אמון ופחד בקרב כלל החברה, ולעתים גם בקרב האחראים לטפל בהם ולסייע בשיקומם (בורשטיין, 2008; ראזר, 2009).

בני נוער בסיכון, המאופיינים כמתואר לעיל בקשיי למידה, בקשיים רגשיים והתנהגותיים, בקשיים חברתיים ובהתנהגויות מסכנות או מנוגדות לחוק, מתקשים להשתלב במערכת החינוך הרגילה ונמצאים בסיכון גבוה לחוסר הצלחה בלימודים ולנשירה. בחלק הבא תתוארנה תפיסות וגישות שנועדו להתמודד עם מורכבות הקשיים והצרכים של בני נוער אלה.

תפיסות, גישות ועקרונות העומדים בבסיס העבודה החינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון

חוקרים רבים מאמינים שקשיים רגשיים, המאפיינים רבים מבני הנוער בסיכון, הם תסמין של מערכת שאינה מתפקדת היטב, וכדי לאפשר לתלמידים לצמוח יש לספק להם סביבה שמדגישה מסוגלות, עצמאות, אחריות וכבוד עצמי (Quinn, Poirier, Faller Gable & Tonelson, 2006). מסגרות חינוך חלופיות נועדו לספק מענה לצורך זה. הן נותנות מענה לצרכים שאין באפשרות המערכת הרגילה לספק, מציעות חינוך חדשני ומשמעות מסגרת משלימה למסגרות הרגילות (Bowman-Perrott, Greenwood & Tapia, 2007). מסגרות אלה נחלקות לשלושה סוגים: (א) בתי ספר של בחירה המתייחדים בתחום לימודים מסוים, כמו בית ספר לאמנויות; (ב) בתי ספר הידועים כ"הזדמנות אחרונה" ומתמקדים בעיצוב התנהגות; (ג) מסגרות שנועדו להשיב את בני הנוער לחינוך הרגיל וטיבם הוא שיקומי-טיפולי (Foley & Pang, 2006; Marshall et al., 2014). המפת"נים הם מסגרות חינוך חלופיות המשתייכות לסוג השלישי.

היותן של מסגרות חינוך חלופיות מסגרות המספקות לבני הנוער הזדמנות מיוחדת ליטול חלק בלמידה, מגביר את חשיבות השימוש בהתערבות אפקטיבית ובפרקטיקות המבוססות על ראיות, שתבטחנה את ההצלחה עם בני הנוער בטווח הקצר והארוך (Flower, McDaniel & Jolivet, 2011; Gagnon & Barber, 2015). ואמנם מחקרים מצביעים על הצלחת תכניות אלה בשיפור הישגים לימודיים, בהעלאת הדימוי העצמי, בשיפור ההתנהגות ובהפחתת נשירה (Siegrist et al., 2010). כל אלה הודות לפרקטיקות הייחודיות הנהוגות ברבות מהן.

העבודה החינוכית-טיפולית הנעשית במסגרות אלה נשענת על שתי גישות עיקריות להתמודדות עם בעיות חינוכיות-חברתיות: האחת היא הפדגוגיה החברתית (social pedagogy), או החינוך החברתי (social education), הדוגלת בקידום אוכלוסיות הסובלות מהדרה חברתית (social exclusion) באמצעות מציאת פתרונות חינוכיים, לצד פתרונות טיפוליים, לבעיות רגשיות וחברתיות (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014; להב, 2010; Kochhar-Bryany & Lacey, 2005). על פי גישה זו, יש ליצור לילד סביבה בטוחה שבה יוכל להתפתח בדרך הייחודית לו ואשר תאפשר לו העצמה ועצמאות (וינקלר, 2014). הפדגוגיה החברתית מקובלת במדינות רבות באירופה ובאמריקה הלטינית, ויש לה גרסאות נוספות, למשל האורתופדגוגיה, המבקשת לסייע לאנשים הסובלים מבעיות בתפקוד, בפרט בתחום החינוך (גרופר ועמיתים, 2014), והמודל "התמודדות עם הדרה חברתית בחינוך" (facing exclusion in education), שנועד לענות על ריבוי צורכי הלומדים ועל שונותם, באמצעות יצירת תנאים לשותפות בלמידה, בתרבות ובקהילה (ראזר, 2009).

הגישה הבולטת השנייה נהוגה בארצות הברית, באוסטרליה, בדרום אפריקה ובישראל ומכונה "קידום ילדים ובני נוער" (child and youth care work). גישה זו מתמקדת בבני נוער בסיכון, מתוך ראיית צורכיהם הייחודיים והשאיפה לספק להם התערבויות חינוכיות-טיפוליות מיוחדות. גרסה אחרת לגישה זו היא המודל הפסיכו-חינוכי, הנהוג בקנדה ונמצא מתאים במיוחד לבני נוער עם קשיים רגשיים

(גרופר ועמיתים, 2014). לבד מאלה, קיימות גישות נוספות לעבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון, למשל הגישה ההומניסטית, השמה דגש על יכולותיהם של התלמידים ומתמקדת בפיתוח יכולות אלה (De La Ossa, 2005), והתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המתמקדת בקידום ההתפתחות האישית והמקצועית של אנשי מקצוע מתחום החינוך והטיפול, כדי שיוכלו לסייע בצמיחת התלמיד. גישה זו מיישמת ידע מתחומי דעת שונים ומשלבת שלושה עקרונות עיקריים: יחס אישי של העובד החינוכי לכל תלמיד, יצירת יחסי קרבה מיטביים בין הצוות לתלמידים ופדגוגיה המותאמת לצורכי הילד (מור, 2014).

לתפיסות ולגישות אלה יש כמה מאפיינים משותפים: מתן מענה לצרכים הרב-ממדיים של התלמידים, הן הלימודיים והן האישיותיים והחברתיים; יצירת קשרים טובים בין אנשי הצוות לתלמידים; שיתוף צוות החינוך בפעולות ההתערבות המתקיימות במסגרת.

המודל של הסביבה הטיפולית (therapeutic milieu), המגלם אף הוא מאפיינים אלה, נבחר לשמש בסיס לעבודה במפת"נים. מודל זה מתבסס על שלוש הנחות יסוד: (א) המסגרת היא כלי הטיפול; (ב) אנשי הצוות הרב-מקצועי הם אנשי הטיפול; (ג) כל אינטראקציה בין התלמידים לאנשי הטיפול היא התערבות טיפולית. ארבעה עקרונות עומדים בבסיס התפיסה: (א) עקרון המשמעות, ולפיו לכל המתרחש במסגרת יש משמעות, וכל החלטה מותאמת לצורכי התלמיד כפרט ולקבוצת השווים ככלל; (ב) עקרון הרב-מקצועיות, שנועד לענות על מורכבות הצרכים של בני הנוער באמצעות שיתוף פעולה בין מומחים ממגוון תחומים; (ג) עקרון שיתוף בני הנוער, הדוגל בשיתוף בהחלטות הנוגעות לחייהם באמצעות לקיחת חלק בקביעת תכנית ההתערבות ויעדיה; (ד) עקרון שיתוף הצוות במדיניות המסגרת, המתבסס על התפיסה שביצוע מיטבי של העבודה יתרחש אם המבצעים (אנשי הצוות) יהיו שותפים לקביעת המדיניות ולמטרות המסגרת (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 1998).

פרקטיקות עבודה מיטביות במסגרות חינוך חלופיות

ספרות המחקר על תכניות חינוך חלופיות מצביעה על מגוון פרקטיקות מומלצות, המבוססות במרביתן על העקרונות שהוזכרו לעיל. פרקטיקות אלה נוגעות לשיטות ההוראה ותכנית הלימודים, למשל לימוד בכיתות קטנות והוראה פרטנית, המספקים מענה לצרכים ייחודיים, לימודיים ורגשיים-חברתיים (Flower et al., 2011); שילוב לימודי מקצוע והקניית מיומנויות עבודה (Foley & Pang, 2006; Te Riele, 2008); שילוב תחומי עניין חדשניים ואימוץ אסטרטגיות יצירתיות, מגוונות ומקוריות, המעניקים חוויית למידה חיובית ומגבירים מוטיבציה (וולנסקי, 2010; Siegrist et al., 2010). כמו כן, אחת האסטרטגיות הפסיכו-חינוכיות המומלצות היא עבודה על פי תכנית אישית, המשמשת קו מנחה לעבודה עם התלמיד. את התכנית יש לבסס על נתונים אישיים המתקבלים מאבחונים פורמליים ובלתי פורמליים ולבנותה מתוך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת של המורה עם התלמיד (מור, 2014).

רבות מהפרקטיקות המוזכרות בספרות נוגעות לאנשי הצוות ולקשר שנבנה עם בני הנוער. כך, נטען שבניית צוות מגוון, המורכב מאנשי מקצוע מתחומים שונים: מורים, עובדים סוציאליים, מדריכי נוער, ואף פסיכולוגים, רופאים וקציני משטרה, מגדילה את סיכויי התלמיד למצוא דמות להזדהות עמה ולהתחבר אליה (alternative to school exclusion)⁵, מרחיבה את זווית הראייה של אנשי הצוות בנוגע לנוער בסיכון, מגבירה את הסיכוי להכיר כל אחד מבני הנוער על מגוון היבטיו (מור, 2014) ומחזקת את שיתוף הפעולה עם גורמים בקהילה המספקים מענים לנוער (Gutherson et al., 2011; Kleiner, Porch & Farris, 2002).⁶ הצלחת המסגרות להשיג יעדים אלה נשענת על ביסוס יחסים בין-אישיים חיוביים בין המורים לתלמידים (ראזר, 2009; Pomeroy, 2009; Anderson, Cristenson & Sinclair, 2004). עוד עולה מהספרות החשיבות של שיתוף המורים והתלמידים בהחלטות הנוגעות ליעדי המסגרת ולכיווני פעולה להמשך העבודה בה. גמישות ומתן הזדמנות לבחירה משפרים את איכות התכנית (Marshall et al., 2014), מחזקים את תחושת המחויבות של התלמיד ואת מידת התמדתו במסגרת (Kochhar-Bryany & Lacey, 2005) ומצביעים על תפיסה חינוכית ליברלית, המדגישה התנהגות חיובית על פני ענישה (Quinn et al., 2006).

על פי ספרות המחקר, היכולת ליישם פרקטיקות מיטביות ולהטמיע אותן תלויה בארבעה גורמים: (א) החשיבות שמקנים מורים לפרקטיקה המוצעת מבחינת מידת התאמתה לאוכלוסיית היעד והשקעת הזמן הנדרשת להטמיע את התהליך; (ב) עמדות המורים כלפי שינויים והתנסות במתודות חדשות ומידת האמון שלהם ביכולת ההוראה שלהם ובמחקרים; (ג) הנהלה תומכת המעודדת אימוץ התערבויות מומלצות באמצעות הקצאת זמן, משאבים, תמריצים, הכשרה וציפייה לאחריות; (ד) תקציבים ומדיניות התומכים במאמצים אלה או חוסמים אותם, למשל: רפורמות ויזמות, סדר עדיפויות ושיתוף פעולה בין הגופים המפעילים (Gagnon & Barber, 2015).

הכשרה והדרכה של אנשי הצוות

תפיסת אנשי הצוות הרב-מקצועי כאנשי טיפול וככלי מרכזי לעבודה עם בני הנוער (וינקלר, 2014) מבליטה עד כמה חשוב להקנות להם הכשרה והדרכה יעילות ומועילות. כישוריהם של אנשי הצוות והיכולת שלהם לבצע את תפקידם בהצלחה הם הבסיס לצמיחת הארגון ולביצוע מיטבי של המשימות. לכן אין להמעיט בחשיבות הדרכת אנשי הצוות והתפתחותם האישית (Olanian & Ojo, 2008). העובד החינוכי-טיפולי נמצא בקשר ישיר, רצוף, אינטנסיבי ולאורך זמן עם בני הנוער. עצמת החשיפה של בני הנוער לאנשי הצוות ומעורבותם של אלו במרחב החיים הכולל של בני הנוער מחייבות הכשרה שיטתית ופיתוח מקצועי (גרופר ועמיתים, 2014). התפתחות מקצועית מתרחשת באמצעים פורמליים, כגון: כנסים, השתלמויות, סדנאות, למידה קבוצתית והשתתפות בקורסים, אך

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/Recent> 5

6 ראו גם <http://www.dropoutprevention.org/effective-strategies/alternative-schooling>

גם בהקשרים לא פורמליים, למשל באמצעות שיחה בין עמיתים, קריאה עצמאית ותצפית על עבודת קולגות. נמצא שאנשי חינוך מפקים תועלת מהלמידה כאשר היא מתרחשת בהקשר של עבודתם היום-יומית ומשלבת התנסות מעשית מידית (Mizell, 2010).

היבטים מתודולוגיים

מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר העיקרית הייתה לסייע לגופים המופקדים על המפת"נים לבנות מדיניות שמבוססת על מידע, כדי לשפר את דפוסי העבודה עם בני הנוער. במאמר זה נבקש לענות על השאלה: באיזו מידה מיושמים עקרונות הסביבה הטיפולית, ובפרט העבודה על פי תכנית אישית?

אוכלוסיית המחקר והמדגם

אוכלוסיית המחקר כללה בני נוער מהמגזר היהודי והערבי, נערים ונערות, שלמדו בעת המחקר במפת"ן. המידע נאסף על בסיס רשימות שנשלחו אלינו מהמסגרות וכללו מידע על המגדר והמגזר של התלמידים. מנהלי המסגרות התבקשו להכין שתי רשימות: האחת כללה את שמות התלמידים וקוד זיהוי לכל אחד מהם ונשארה בידי המנהלים; השנייה כללה את קוד הזיהוי בלבד ונשלחה אל צוות המחקר. באופן זה יכולנו לשמור על חסיון בני הנוער, אך בה בעת לאפשר זיהוי שלהם בידי המסגרות, לצורך מילוי שאלון על אודותיהם.

מתוך כלל בני הנוער הלומדים במפת"ן נדגמו 338 בני נוער, באמצעות דגימה אקראית שבוצעה בתוכנת SPSS. בני הנוער נדגמו לפי שלוש קבוצות: בנים יהודים (110), בנות יהודיות (110) ובנים ערבים (118). בנות ערביות לא נכללו במדגם בשל מספרן הקטן באוכלוסיית המפת"נים.

לוח 1: אוכלוסיית המחקר והמדגם

סך הכול	
1,204	אוכלוסיית המחקר (N)*
338	המדגם (N)
8	נפל מהמדגם (N)**
329	שאלונים מלאים
97.2%	אחוז שאלונים מלאים מכלל המדגם
99.7%	אחוז היענות אחרי נפל

* גודל האוכלוסייה בעת איסוף המידע על בני הנוער המשתתפים במסגרות השירות

** בני הנוער שלא נכללו במדגם בגלל נשירה מהמסגרת או מסיבה טכנית

במחקר השתתפו גם 17 אנשי מקצוע שנשאו מגוון תפקידים בשירות לשיקום נוער, באגף ש"ר ובמפת"נים: מנהלת השירות לשיקום נוער בתקופה שקדמה לביצוע המחקר, מנהלת השירות לשיקום נוער בעת ביצוע המחקר, מפקחת ארצית על

שירותי טיפול בשירות לשיקום נוער, מפקחת ארצית על המפת"נים באגף שח"ר, אחראית על הייעוץ החינוכי באגף שח"ר, מדריך ועוזר למפקחת הארצית באגף שח"ר וכן אנשי צוות במפת"נים – שני מנהלים, שלוש עובדות סוציאליות, שני מחנכים עיוניים, שלושה מדריכים מקצועיים ואם בית.

כלי המחקר

המחקר ביקש ללמוד על עקרונות הסביבה הטיפולית ועל מידת יישומם באופן כללי, אך גם על יישום העקרונות, ובפרט על יישומם בבניית התכנית האישית, ברמת הנער. בשל כך, נעשה שימוש בכלים איכותניים וכמותיים גם יחד. כדי ללמוד על עקרונות הסביבה הטיפולית ועל דרכי יישומם ברמת הארגון, נערכו שני סוגי ראיונות: (א) שני ראיונות קבוצתיים עם אנשי מטה בשירות לשיקום נוער ובאגף שח"ר דאז, לצורך ביסוס ההיכרות עם המסגרות ועם עבודת השירותים ובחינת שביעות הרצון והקשיים בנוגע להיבטים שונים של העבודה; (ב) 11 ראיונות חצי מובנים: שני ראיונות עם מנהלי מפת"נים והשאר – עם אנשי צוות בעלי תפקידים שונים (שלושה ראיונות עם עובדים סוציאלים, שני ראיונות עם מחנכים עיוניים, שלושה ראיונות עם מדריכים מקצועיים וריאיון אחד עם אם בית). בראיונות אלו נאסף מידע על יעדי המסגרות, על העקרונות המרכזיים שמנחים את עבודתן, על תחומי ההתערבויות ועל מידת שביעות הרצון של המרואיינים והקשיים שעמם הם מתמודדים. הראיונות נמשכו בין שעה וחצי לשעתיים והיו מבוססים על פרוטוקול שהוכן מראש וכלל מגוון שאלות. עם זאת, למראיין היה החופש לנסח שאלות בהתאם לתמות שעלו בריאיון. הראיונות המקדימים נערכו במרס וביוני 2011, והראיונות עם המנהלים ואנשי הצוות נערכו בדצמבר 2011–ינואר 2012.

כדי לבחון את יישום דרכי העבודה ברמת הפרט נעשה שימוש בשאלון מקוון (בתוכנת סקר אינטרנטי). השאלון נבנה על ידי צוות המחקר ונשען בחלקו על שאלונים קודמים שנבנו על ידו. את השאלון על כל אחד מבני הנוער שנדגמו מילאו אנשי הטיפול בכל מפת"ן (עובדת סוציאלית או יועצת חינוכית). לעתים סיעו במילוי השאלונים גם המנהלים או המחנכים. השאלונים מולאו בחודשים ינואר–מרס 2012 וכללו שאלות על מאפייני בני הנוער וצורכיהם, דפוסי ההשתתפות שלהם בתכניות ובפעילויות, מידת מעורבותם בבניית התכנית האישית ומוקדיה של התכנית האישית, תוצאות ביניים ודפוסי הקשר של בני הנוער עם אנשי הצוות ועם גורמי טיפול אחרים.

ניתוח הנתונים

במחקר איכותני ניתוח הממצאים לא נעשה באמצעות שיטות סטטיסטיות או כימות (Strauss & Corbin, 1990). הניתוח הוא תהליך אנליטי המשלב יסודות או מאפיינים אינטואיטיביים. הוא מבוסס על איתור, שיום ואפיון של דפוסים חוזרים בחומר הגולמי של הממצאים, ניסוח הגדרה ברורה של יחידת הניתוח, בניית

היררכייה בין החזרות והתמות שנמצאו, כבסיס להסבר המציאות הנחקרת, ולבסוף קישור הקטגוריות לספרות המחקר והתאוריה (גבתון, 2001). המידע שהתקבל מן הראיונות נותח באמצעות ניתוח תוכן, המשמש לניתוח טקסטים ומאפשר אפיון של הטקסטים והשוואה ביניהם (Mannig & Cullum-Swan, 1994). הראיונות קודדו לקטגוריות, שחלקן הוגדרו מראש ונכללו כשאלות במתווה הריאיון, וחלקן עלו מניתוח הטקסט. בניתוח המידע הכמותי שוקללו הנתונים לפי הפרופורצייה של אחוז בני הנוער במפת"נים ובקבוצות הדגימה מסך כל אוכלוסיית המחקר. ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת Complex Samples של SPSS.⁷

הממצאים

מאפייני בני הנוער

סקירת מאפייני בני הנוער במפת"נים וצורכיהם מספקת נקודת מוצא לבחינת ההתאמה בין מאפייני האוכלוסייה ובין דפוסי העבודה עמה והסבר אפשרי להישגים ביישום העקרונות, כמו גם לקשיים בהטמעתם.

מאפיינים דמוגרפיים, חברתיים ומשפחתיים של בני הנוער

מרבית בני הנוער במפת"נים הם בנים (82%) ויהודים (66%), ויותר ממחציתם (58%) הם בני 16 ומעלה. עוד נמצא ש-92% מבני הנוער הם ילידי ישראל, ו-27% הם ילדי עולים. המאפיינים המשפחתיים של בני הנוער מצביעים על רקע חברתי-כלכלי קשה: 31% חיים במשפחה חד-הורית, 69% חיים במשפחות מרובות ילדים, ב-24% מהמשפחות אין מפרנס כלל, וכמעט לכל האמהות (97%) השכלה של 12 שנות לימוד לכל היותר. עוד נמצא ש-68% מבני הנוער חוו בשלוש השנים שלפני ביצוע המחקר אירוע או מצב שהיו עלולים לערער את יציבות המשפחה ואת תפקודה התקין, כמו: גירושין, אשפוז ממושך או מעצר של אחד מבני המשפחה; במשפחתם של 18% מבני הנוער היה בעת ביצוע המחקר בן משפחה אחד לפחות שהיה מכור לסמים או לאלכוהול, ובקרב 25% מבני הנוער היה בן משפחה אחד לפחות עם רקע של התנהגות עבריינית.

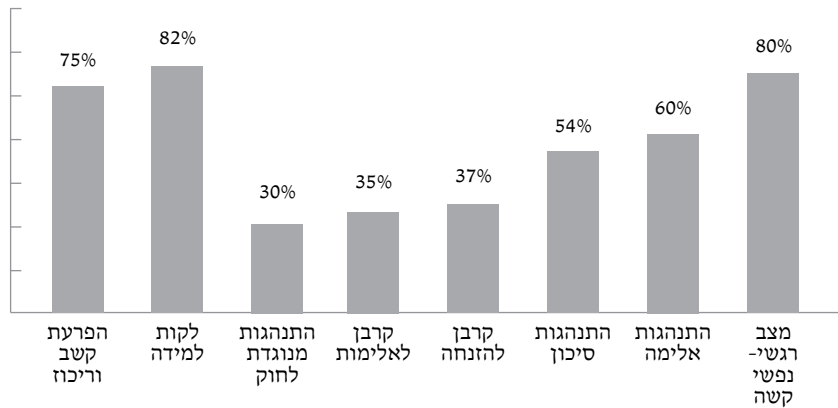
מצבי סיכון ומצבים מגבירי סיכון של בני הנוער

אנשי הצוות דיווחו שיותר ממחצית מבני הנוער מתאפיינים באפיונים הבאים: מצב רגשי קשה, התנהגות אלימה, התנהגויות סיכון, לקויות למידה או הפרעת קשב וריכוז. כשליש הם קרובות להזנחה או לאלימות או מעורבים בהתנהגות מנוגדת לחוק (ראו איור 1).⁸

7 בדוח המחקר, הזמין לקריאה באתר של מכון ברוקדייל (<http://brookdaleheb.jdc.org.il>), מוצגים ניתוחים גם לפי קבוצות הדגימה (בנים יהודים, בנות יהודיות ובנים ערבים) ולעתים גם לפי גיל.

8 אפיונים אלה מייצגים מדדים מסכמים, כלומר הם כוללים מספר מאפיינים שסוכמו לכדי מדד אחד. פירוט המאפיינים שנכללו בכל מדד מופיע לאחר האיור.

איור 1: מצבי סיכון ומצבים מגבירי סיכון של בני הנוער בשנה האחרונה



- להלן פירוט המאפיינים שנכללו בכל אחד מהמדדים המסכמים המוצגים באיור 1:
- מצב רגשי-נפשי קשה: לפחות אחד מעשרת המאפיינים האלה: נמצא במצב רגשי קשה, טופל על רקע פסיכיאטרי, ביצע ניסיונות אבדניים, סובל מהפרעות אכילה, סובל מבעיות גופניות ללא סיבה רפואית ידועה, עוסק בהיזק עצמי, אינו מבין את מצבו, אינו מודע לצרכיו האישיים (רגשיים, פיזיים), סובל מהתפרצויות זעם רבות, בעל קושי לציית לסמכות.
 - התנהגות אלימה: לפחות אחד משמונת המאפיינים האלה: מגלה תוקפנות מילולית כלפי הוריו או מבוגר אחר האחראי לו, מגלה תוקפנות פיזית כלפי הוריו או מבוגר אחר האחראי לו, מטריד, מציק, מאיים, סוחט נערים אחרים, נושא נשק (כולל סכינים), עוסק בוונדליזם.
 - התנהגות סיכון: לפחות אחד מתשעת המאפיינים האלה: שותה אלכוהול עד כדי שכרות, משוטט, עוסק בזנות או בפעילות מינית תמורת טובות הנאה, מהמר, משתמש בסמים או נוטל כדורים כלשהם שלא למטרות רפואיות, בורח או ישן מחוץ לבית באופן קבוע ללא ידיעת הוריו או אישורם, מקיים יחסי מין ללא אמצעי מניעה, מקיים יחסי מין ללא הבחנה, מקיים יחסי מין עם מבוגרים ממנו, נכנסה להריון לא רצוי (נערות).
 - קרבן לאלימות: לפחות אחד מששת המאפיינים האלה: נתון להתעללות מילולית מצד הוריו או אחרים, נתון להתעללות פיזית מצד הוריו או אחרים, נתון להתעללות מינית מצד הוריו או אחרים, נתון להטרדות או להצקות, נתון לסחיטה או לאיומים, חווה חרם חברתי.
 - התנהגות מנוגדת לחוק: לפחות אחד משלושת המאפיינים האלה: מעורב בעבריינות, נעצר, יש לו תיק פלילי.
 - לקות למידה: המשיבים התבקשו לענות האם קיימת לקות למידה או קיים חשד ללקות כזו.

ז. הפרעת קשב וריכוז: המשיבים התבקשו לענות האם הפרעה זו קיימת, עם היפראקטיביות או בלעדית.

היסטוריה לימודית של בני הנוער

רוב בני הנוער (89%) למדו לפני כניסתם למפת"ן. כרבע מהם (26%) היו מנותקים בשלב כלשהו מכל מסגרת לימודית, כחמישה חודשים במוצק.

דפוסי העבודה במפת"נים לאור עקרונות הסביבה הטיפולית

המפת"נים נועדו לקלוט בני נוער שנפלטו ממסגרות אחרות ולספק מענה מקיף וכוללני לצורכיהם, כדי להחזיר אותם למסלול חיים נורמטיבי ולהפחית התנהגויות סיכון בקרבם. לצורך השגת מטרת אלה הוגדרו ארבעה עקרונות הנשענים על מודל הסביבה הטיפולית: (א) תפיסה הוליסטית של צורכי בני הנוער ומתן התערבויות בתחומי חיים שונים; (ב) שימוש בצוות רב-מקצועי, העובד בתיאום וחולק שפה מקצועית משותפת; (ג) שיתוף בני הנוער בתהליך העבודה, ובעיקר בבניית התכנית האישית; (ד) עבודה המכוונת לתוצאות.

התפיסה החינוכית-טיפולית שמנחה את עבודת המפת"נים רואה בכל פעולה והחלטה הנעשות במסגרת משמעות ותכלית. אחד הקווים המנחים את העבודה, אשר בלט מאוד בראיונות עם המנהלים ועם אנשי הצוות, הוא גמישות המלווה בהצבת גבולות ובקביעת כללים מוגדרים. המוטו שחזר ועלה הוא: "אנחנו לא מוותרים עליהם, אבל גם לא מוותרים להם": מצד אחד, גמישות ויצירתיות כדי שניתן יהיה למצוא את הדרך לכל נער ונערה, ומצד אחר, הקפדה וחשיבה על כל פרט והחלטה הנעשים במערכת, כדי לשמור על יציבות, על גבולות ועל הביטחון של בני הנוער.

התפיסה החינוכית-טיפולית אמורה להשתקף בדפוסי העבודה של אנשי הצוות עם בני הנוער. לצורך בחינת מידת היישום של עקרונות התפיסה נבחנו דפוסי העבודה בין אנשי הצוות, דפוסי הקשר של אנשי הצוות עם בני הנוער, בניית התכנית האישית, ההתערבויות והפעילויות המוצעות לבני הנוער ולהוריהם ודפוסי הקשר של בני הנוער עם אנשי הצוות.

ההכשרה וההדרכה של אנשי הצוות כדמויות טיפוליות

הצוות במפת"נים מגוון וכולל צוות ניהול (מנהל ולעתים גם רכז), צוות טיפול (עובדת סוציאלית, יועצת חינוכית, פסיכולוג), צוות חינוך (מחנכים עיוניים, מדריכים מקצועיים, מורים מקצועיים), צוות מנהלי (רכז מנהל, אב בית, אם בית) וצוות תומך (בנות שירות לאומי, מורות חיילות ומתנדבים). במפת"נים לא הוגדר היקף תקינה יחסית למספר בני הנוער, למעט בסדנה המקצועית, שנקבע שמספר התלמידים המרבי למדריך בה הוא 24 תלמידים. עם זאת, תקנון העבודה הסוציאלית מפרט את כוח האדם הנדרש להפעלת המפת"ן ואת היקפי המשרה בכל תחום: מנהל ב-150% משרה, עובדת סוציאלית, מזכירה ומבשלת, כל אחת מהן במשרה מלאה, ומדריך מקצוע במשרה מלאה לכל סדנה הפועלת במפת"ן. אין התייחסות להיקף המשרה של שאר בעלי התפקידים (משרד הרווחה, 2013).

בראיונות ציינו אנשי הצוות את חשיבות כל אחת מהדמויות להשגת היעד המרכזי של המסגרת – מתן תמיכה לבני הנוער והגברת תחושת הביטחון והמוגנות בקרבם. בהתאם לכך, מבקשים במפת"נים להכשיר את כלל אנשי הצוות כדמויות טיפוליות, מתוך הנחה שכל אחד מבני הנוער יכול למצוא דמות תומכת בכל אחד מאנשי הצוות, כולל אנשי הצוות המנהלי. לדברי המנהלים, אנשי הצוות הם המשאב העיקרי שלהם, ועל כן מושם דגש רב על תמיכה בהם ועל העשרתם ופיתוחם האישי. על תמיכה זו דווח גם מצד אנשי הצוות, שציינו את חשיבותה בהתמודדות עם שחיקה. כדי להפיק את המרב מכלל אנשי הצוות, מבקשים להקנות להם שפה מקצועית אחידה ומיומנויות חיוניות, באמצעים פורמליים ובלתי פורמליים: הכשרות, הדרכות ועדכון במצב בני הנוער על בסיס קבוע.

אנשי הצוות מוכשרים בשתי רמות: הכשרה לפי פרופסיה – למנהלים, לעובדות הסוציאליות, למדריכים המקצועיים, לרכזות מנהל ולעובדות המטבח, והכשרה רוחבית – לכל צוות המפת"ן. נוסף על ההכשרות, אנשי הצוות משתתפים בהדרכות שמשפקות העובדות הסוציאליות אחת לשבוע בשיבת צוות, שבה נדונים נושאים שונים מהזוויות התאורטית והמעשית גם יחד. המחנכים העיוניים והמדריכים המקצועיים מקבלים גם שעת הדרכה פרטנית שבועית מהעובדת הסוציאלית. העובדות הסוציאליות מקבלות הדרכה קבוצתית פעם בשבועיים באמצעות השירות לשיקום נוער, ומקצתן משתתפות גם בהדרכה פרטנית מטעם הרשות המקומית או העמותה המפעילה את המסגרת. מנהלים חדשים מקבלים ליווי והדרכה פרטנית. כאמור, בכל מפת"ן יש תקן לעובדת סוציאלית במשרה מלאה, ועליה מוטלת האחריות לתת מענה לכל בני הנוער ואף לתמוך באנשי הצוות ולהדריכם. אנשי המטה בשירות לשיקום נוער מודעים לעומס המוטל על כתפי אנשי הטיפול, הנובע לא רק ממחסור בעובדים, אלא גם מריבוי מטלות, וצוינה בפנינו הכוונה להוסיף תקנים.

דפוסי הקשר של אנשי הצוות עם בני הנוער

יחסי האמון והקשרים האישיים הצומחים בין בני הנוער לאנשי הצוות הם הבסיס לעבודה ולהשגת היעדים. אחת המחנכות תיארה כיצד נרקם הקשר עם בני הנוער:

אני חושבת שהקשר המיוחד אתם נובע הרבה מגובה העיניים, מההכלה, שמקבלים אותם [...] אנחנו יודעים שיש הרבה חסכים ושיש פה באמת ילדים עם בעיות משפחתיות [...] יש לנו הרבה ילדים בלי שום אמונה בעצמם, הם באמת חושבים שהם לא מסוגלים. אני אומרת לו: "אתה מסוגל". וזו עבודה. עוד פעם ועוד פעם. עצם זה שאני אמתית אתם זה יוצר את החיבור [...] הם קוראים אותך כמו ספר פתוח, בגלל חוסר האמונה שלהם באנשים והיעדר הביטחון.

נראה כי המאמץ לבנות יחסי אמון נושא פירות – על פי דיווח אנשי הצוות יעד זה הושג עם 70% מבני הנוער, אך מתברר שמדובר במלאכה לא פשוטה, כפי שציינו אחד המדריכים:

יש שם אנטי ממסד – משטרה, עירייה, בית ספר [...] ויש שם מושגים מאוד מסוימים, הם כבר נעולים על משהו. על מנת לבנות את האמון, אתה צריך לחבק אותנו, ולהראות

לו כמה פעמים אתה עושה לו טובה, למרות שהוא מקלל אותך ומגדף וכועס, ואתה הולך אליו [...] [ו]אתה מחייך. ואתה נותן לו [...] [ו]אתה מבליג [...] ואני מראה לו שכמה שהוא יהיה "איכס", אני אהיה אתו נחמד.

איש הצוות שאלו פונים בני הנוער בתדירות הגבוהה ביותר להתייעצות או לבקשת עזרה הוא המחנך או המדריך (כ-45%). גורמים אחרים שאליהם פונים הם העובדת הסוציאלית (38%), המנהל (25%) והיועצת החינוכית (17%). בניית יחסים חיוביים עם בני הנוער היא אחת הדרכים לבסס היכרות עמוקה עמם. דרך אחרת להכיר את בני הנוער ולראות אותם במרחבי חייהם השונים היא עבודה בשיתוף פעולה עם גורמים שונים. על 80% מבני הנוער דווח בשאלונים כי איש צוות המפת"ן השתתף בוועדה מקצועית שלא מטעם המסגרת, שהתכנסה לדון במצב הנער או הנערה. בראיונות דווח על שיתוף פעולה עם שירות המבחן לנוער (צוותי חשיבה משותפים ושיתוף במידע), עם רשות חסות הנוער (ישיבה משותפת בוועדות ועבודה שוטפת) ועם השירות להתמכרויות; שיתוף פעולה זה אפשר קיום קבוצות מטעם אנשי השירות במפת"ן והוביל לשיתוף פעולה מצד בני הנוער.

התכנית האישית

התכנית האישית, שעליה אמורה להישען העבודה עם בני הנוער, מגלמת את התפיסה של עבודה על פי תכנון מוקדם, המגדיר מטרות ולוח זמנים להשגתן. את התכנית האישית יש להתאים לצרכיו וליכולותיו של כל אחד מבני הנוער, והיא כוללת התייחסות לתפקודו ההתנהגותי, החברתי, הרגשי, התעסוקתי והלימודי. התכנית נבנית עם התלמידים החדשים לאחר חודש-חודשיים של היכרות, ועם הוותיקים – שבועיים אחרי תחילת השנה. התכנית והיעדים שנקבעו נבחנים שלוש פעמים בשנה ובנקודות זמן קריטיות, לצורך מעקב אחר ההתקדמות של בני הנוער ועדכון היעדים בהתאם לצורך. מהראיונות עם מנהלים ואנשי צוות עלה כי תהליך בניית התכנית מורכב מארבעה שלבים, כמתואר באיור 2.

איור 2: תהליך בניית התכנית האישית והמעקב אחריה



כפי שעולה מהאזור, צוות החינוך (המחנכים והמדריכים) אחראי לריכוז המידע ולהטמעתו. עם זאת, בתהליך בניית התכנית לוקחים חלק העובדת הסוציאלית, יועצת בית הספר והמנהל. לאחר תהליך הכנה, המחנכת והמדריך קובעים פגישה עם כל נער ונערה. שיתוף בני הנוער בקביעת התכנית האישית אמור להגדיל את הסיכוי שהם יתחברו ליעדים שנקבעו ויישאו באחריות להשגתם. מועד הפגישה עם בני הנוער נקבע מראש, כדי לאפשר הכנה לקראתה הן מבחינת המערכת (למשל מציאת מורה חלופי שילמד בזמן הפגישות האישיות) והן מבחינה אישית (מוכנות של בני הנוער). התכנית מורכבת משלושה רכיבים: (א) כוחות חיוביים; (ב) מוקדים לחיזוק; (ג) יעדים ואמצעים להשגת היעד. השיחה נפתחת בכוחות של בני הנוער. אחד המדריכים הסביר את חשיבות זיהויים: "הם מגיעים לכאן, ואתה צריך פה איכשהו להרים אותם. ואיך אתה מרים אותם? בזה שאתה מזהה אצלו איזושהי תכונה חיובית [...] ואיך ילד שאיך לו תכונה חיובית אחת לפחות [...] כל אחד יש לו משהו, ואם אתה מגלה את זה, הכיוון מרגע זה הוא טוב".

לאחר ציון גורמי החוסן, המורים והנער דנים במוקדים לחיזוק (נקודות חולשה שיש לשפר). לדברי אנשי הצוות, על פי רוב, בני הנוער מודעים לתחומים שבהם הם מתקשים ומדברים עליהם בכנות. המוקדים לחיזוק מתורגמים ליעדים מדידים, כמו: ביקור סדיר, קבלת סמכות ואיפוק ושליטה, ונבנה סל השירותים שבאמצעותו יושגו היעדים שהוגדרו (סל זה מפורט בפרק המשנה על דפוסי ההתערבות עם בני הנוער). חשיבות קביעת יעדים מדידים היא ביכולת לעקוב אחר ההתקדמות ואף להצביע בפני התלמיד על התקדמותו, כדי לייצר אצלו מוטיבציה. כך, לדברי אחת העובדות הסוציאליות: "חשוב לקבוע יעד מדיד, כמית, שניתן לעקוב אחריו, שאפשר לומר לילד 'התקדמת' או 'לא [התקדמת]'. המטרה היא להראות לו שהוא הצליח לכבוש את היעד ולעבור ליעד הבא. כל חוויה של הצלחה מייצרת מוטיבציה". דרכי השגת היעדים מוגדרות לפרטי פרטים וכוללות גם קביעת מסגרת הזמן להשגת היעד, צמתים שבהם ייערך מעקב אחר ההתקדמות ועדכון התכנית לפי הצורך.

הראיונות עם אנשי הצוות הציפו קשיים רבים בעבודה על פי התכנית האישית. כמה מהם קשורים לבני הנוער, כמו חוסר האמונה שלהם בעצמם, המקשה עליהם להגיע לפגישה ולדון במצבם, ואחרים נוגעים לאנשי הצוות. המחנכים דיווחו כי הם עצמם אינם רגילים לדבר בשפה של קביעת יעדים מדידים, שלא תמיד נמצא האמצעי הנכון להשגת היעד, וכי יש קושי למצוא זמן במערכת לבנות את התכנית ולעקוב אחריה. קשיים אלה התבטאו גם בממצאים הכמותיים. בחינת מידת היישום של העבודה על פי תכנית אישית העלתה קשיים בביצוען: אנשי הצוות דיווחו כי רק 67% מבני הנוער הכירו את תכניתם האישית, 57% הסכימו עם יעדי התכנית ועם לוח הזמנים שלה, ו-44% בלבד עבדו על פי התכנית שנקבעה. לדעתם של אנשי הצוות, ל-62% מבני הנוער היה סיכוי להשיג את היעדים שנקבעו.

דפוסי התערבות עם בני הנוער

כאמור, הלימודים במפת"ן נחלקים בין לימודים עיוניים להכשרה מקצועית. בראיונות ציינו אנשי הצוות שהסדנה המקצועית מספקת חוויה של הצלחה שבני

הנוער לא חוו קודם בלימודיהם העיוניים, ועל כן חשיבותה רבה לשיקומם. בסדנה בני הנוער מתרגלים מיומנויות אישיות ובין-אישיות, מקצועיות וטכניות, התנהלות עם לקוחות, ניהול עסק ורכיבים אחרים של הכנה לעולם התעסוקה. לדברי אנשי הצוות, אלה מעלים את הסיכוי שבני הנוער יצליחו במסגרת ובחיים בכלל. עובדת סוציאלית באחד המפת"נים אמרה:

הסדנה היא אחד הכלים הכי משמעותיים שיש לנו. גם קבוצת השווים בסדנה והדינמיקה שנוצרת ביניהם וגם חוויות היצירה. היום מזמינים מבחוץ שולחן, ובעוד שבוע הוא צריך להיות מוכן, ואני [הנער] מכין אותו והמורה מלווה אותי, ואם לא הייתי אתמול, אז העבודה הייתה לי, או שאם לא הגעתי אתמול, אז מישהו אחר עשה את העבודה. כל דבר הוא התמודדות רגשית [...] זה הרבה פעמים ילדים שמתחילים משימות ולא מסיימים אותן [...] פתאום הוא רואה שהוא מסוגל לסיים. זו חוויה ראשונה של הצלחה שאפשר להיתפס אליה.

נוסף על הלימודים וההכשרה, במפת"נים מוצע לבני הנוער מגוון פעילויות ומענים שנועדו לספק את צורכיהם ולסייע להם להשיג את היעדים שנקבעו בתכנית האישית. בתקנון העבודה הסוציאלית נקבע סל השירותים הנדרש להפעלת המפת"ן: הזנה (שתי ארוחות ביום), בגדי עבודה ונעלי עבודה לסדנה, טיול שנתי של יומיים–שלושה, יום–יומיים בשנה של גיבוש, יום–יומיים בשנה של סיור מקצועי, תכנית טיפול והעשרה, תגמול כספי אישי חודשי לחיזוק התנהגות, תגמול כספי חודשי קבוע על העבודה בסדנה, טיפול קבוצתי ופרטני, מימון נסיעות בתחבורה ציבורית ומתן שירות פסיכולוגי באמצעות שפ"י (משרד הרווחה, 2013). סל שירותים זה הוא קבוע וניתן בכל המפת"נים. בראיונות סיפרו אנשי הצוות על האופן שבו מענים אלה, ובפרט תכניות הטיפול וההעשרה, מתורגמים לפעילויות בשטח. בין היתר ניתנים חוגים, כגון: קרטינג, רכיבה על סוסים, חבורת זמר או דרמה, שמלווים על ידי העובדת הסוציאלית, ונועדו ללמד שליטה בכעסים ומיומנויות תקשורת; תגבור אישי באמצעות מתנדבים (חונכי פר"ח, בנות שירות לאומי וגמלאים); פעילויות פנאי, למשל משחקים או יציאות שבועיות לכדורת (באולינג), לסנוקר או לסרט; מיזם תעסוקת קיץ; השתתפות במועצת תלמידים ובפרויקט האו"ם (מיזם עירוני שמדמה עבודה באו"ם); קורסים (זימות עסקית, קורס קדם-צבאי).

כאמור, בתהליך בניית התכנית האישית נקבע בין השאר באילו פעילויות ישתלבו בני הנוער, ועל כן, לצד יישום העיקרון של עבודה על פי התכנית האישית, נבחנו גם תכניה, שיכולים להצביע על מידת ההוליסטיות במתן מענים. בשאלונים התבקשו אנשי הצוות לציין את שלושת מוקדי הטיפול העיקריים שנכללו בתכניתו של כל אחד מבני הנוער. חשוב להדגיש שמוקדים אלה מייצגים את הרכיבים של התכנית בנקודת זמן מסוימת. אין להניח שלא נעשו עם בני הנוער התערבויות אחרות. הרכיב השכיח ביותר בתכניות היה תכנית התנהגותית, כמו: עבודה על הצבת גבולות, כללים וסדר יום במפת"ן (71%). הקניית מיומנויות עבודה רכות נכללה בתכנית של 50% מבני הנוער, טיפול רגשי בתכנית של 39% מבני הנוער, והכנה למבחני הבגרות נכללה בתכנית האישית של 36% מבני הנוער. מוקדי טיפול אלה מצביעים על הדגש שניתן

לנושא ההתנהגותי ולנושא הרגשי. ואמנם אנשי הצוות ציינו את תחושת המוגנות והביטחון שהמסגרת מקנה לבני הנוער, אך גם את המאמץ להקנות להם כלים להתמודדות. לדברי אחד המנהלים: "הילד בא מקובע [...] עם המון פחדים, ואנחנו מוציאים אותו לחיים עם כלים חדשים [...] הוא מקבל כלים חדשים מאתנו על מנת להתמודד עם החיים בהמשך".

נוסף על מוקדי הטיפול שנקבעו בתכנית האישית, אנשי הצוות התבקשו לציין תכניות שבהן משתלבים בני הנוער בשעות שהם אינם בכיתה או בסדנה. דווח ש-56% מבני הנוער השתתפו בקבוצות הכנה לצבא (נבדק רק בקרב בני נוער יהודים בני 17 ומעלה), 54% השתתפו בפעילויות פנאי, 36% מבני הנוער השתתפו בקבוצות טיפוליות למניעת התמכרויות ובקבוצות של חינוך למיניות ובריאות, 36% השתתפו בקבוצות למניעת אלימות; ל-37% ניתנו שיעורי תגבור לקראת בחינות הבגרות, ו-27% מבני הנוער השתתפו בפעילויות ספורט במתכונת קבועה. מספר התכניות הממוצע שבהן השתתפו בני הנוער היה 2.4¹⁰, ואחוז בני הנוער שלא השתתפו באף תכנית עמד על 4%.

התערבויות עם משפחות בני הנוער

לצד העבודה עם בני הנוער נעשה תהליך עם משפחותיהם, כדי להעצים את השינוי וכדי לבנות אמון עם בני המשפחה. אנשי המטה, המנהלים ואנשי הצוות ציינו כי העבודה עם ההורים היא חלק מהתפיסה של מתן מענים הוליסטיים, ולכן מושם דגש על תחום זה בשנים האחרונות. כמו כן נטען שלמעורבות ההורים השפעה מיטיבה על בני הנוער, ולפיכך יש חשיבות בעידוד המעורבות שלהם בתהליך שילדיהם עוברים. אחד המדריכים סיפר כיצד העבודה במפת"ן סייעה בסופו של דבר גם לחיזוק הקשר עם המשפחה:

יש לי חניך [...] ש[ה]יה הכבשה השחורה בבית. כל המשפחה משפחה של רופאים, והוא היחיד ש[עוסק ב]מכונאות [...] והוא מבריק במכונאות. לקח לי שנה-שנה וחצי לחבר אותו אל אבא שלו. איך זה נעשה? יום אחד הוא בא לתקן את האוטו של אחותו [...] אמרתי לו: "בסדר, האוטו נשאר פה, תביא מחר את אבא, תבוא אתו לעבודה" [...] מרגע שהאבא בא [...] הילד הזה הפך [...] למוקד עלייה לרגל אצלם [...] והיום הוא מנהל מוסך בקנדה [...] כל המשפחה עברה אתו לשם.

אנשי הצוות מונחים לקיים פגישות קבועות עם ההורים, במטרה לגייס אותם לתהליך העבודה עם ילדיהם. העובדות הסוציאליות מקיימות הדרכה הורית פרטנית או קבוצתית, לפי הצורך, אך אינן מטפלות בהורים ברמה הפרטנית, הזוגית או המשפחתית. צוות החינוך מעודד את מעורבות ההורים באמצעות שיחות, בעיקר במצבי משבר או לצורך עדכון, ביקורי בית ופעילויות במסגרת, הן פעילויות משותפות להורים וילדים והן להורים בלבד (ראו לוח 2). בראיונות סיפרו אנשי

10 מתוך רשימה של 11 תכניות: פעילות מניעה קבוצתית נגד התמכרויות וחינוך לבריאות, פעילות נגד אלימות, שיעורי תגבור לבחינות בגרות, פעילות ספורט קבועה, ועדה או מיזם בית ספרי, מועצת חניכים, פעילויות פנאי, מסע לפולין, קורס קדם-צבאי, פעילות הכנה לצבא או פעילות אחרת.

צוות על קושי בשיתוף פעולה עם חלק מההורים בשל חוסר רצון או יחסים עכורים בין ההורה לילדו. בקרב מרבית בני הנוער הקשר של אנשי הצוות עם ההורים נעשה באמצעות שיחות לפי צורך או ביקורי בית. השתתפות ההורים בפעילויות במפת"ן הייתה נמוכה מאוד.

לוח 2: דפוסי העבודה עם הורי בני הנוער

N=338	
התערבות בקרב ההורים	
88%	שיחות לפי צורך עם אחד ההורים לפחות
73%	ביקורי בית
16%	שיחות קבועות עם אחד ההורים לפחות
6%	לא נערכה כל התערבות עם ההורים
השתתפות ההורים בפעילויות בית ספריות	
13%	אחד ההורים לפחות השתתף בפעילויות להורים*
20%	אחד ההורים לפחות השתתף בפעילויות משותפות**

* הרצאות או חוג, קבוצת הורים, הדרכת הורים, העצמת הורים, אספת הורים או יום הורים, פעילות נגד עישון
 ** ימי הורים ואספת הורים, ערב הורים וילדים (בית מדרש), הרצאות משותפות, אירועים חגיגיים

דיון

המפת"נים הם מסגרות חינוך חלופיות שנועדו להשיב את בני הנוער לחינוך הרגיל באמצעות התמקדות בתחום השיקומי-טיפולי. בתחילת שנות האלפיים חלו בעבודתם שינויים, בעקבות אימוץ המודל של הסביבה הטיפולית. מאמר זה מבקש לעמוד על התפיסה ועל העקרונות שנועדו להסדיר את העבודה עם בני נוער המתאפיינים בקשיים מרובים, ועל מידת היישום שלהם. הממצאים מאירים את דרכי העבודה במפת"נים ומצביעים על היכרות עם עקרונות התפיסה ועל מאמצים ליישם אותם בעבודה השוטפת, אך גם על קושי לעבוד על פיהם, ובפרט לבנות תכנית אישית ולהוציאה לפועל. בדיון להלן נדון בממצאים בהקשר של כל עקרון עבודה.

תפיסה הוליסטית ומתן התערבויות בשלל תחומי חיים

כדי להגדיל את סיכויי בני הנוער להצלחה, המערכת נדרשת לחולל שינוי בדרכי התייחסותה למגוון הגורמים המשפיעים על הישגי בני הנוער (ראזר, 2009). ביטוי לכך אפשר לראות בתכנית האישית, שתהליך הבנייה שלה מחייב לא רק איסוף מידע על תפקוד בני הנוער בתחומים שונים, אלא גם התייחסות לגורמי החוסן והסיכון של כל אחד מהם. תהליך זה משפר את יכולת צוות החינוך והטיפול להכיר לעומק את התלמיד ולקדם אותו באמצעות התייחסות לשלל הגורמים המשפיעים על תפקודו. כדי שתהליך זה ייטיב עם בני הנוער, יש להקפיד על ביצועו, אולם המחקר העלה שלא בכל המקרים נבנית תכנית אישית, וכי לעתים תהליך עיצובה אינו מוקפד דיו.

התפיסה ההוליסטית של המפת"נים מתבטאת גם בתחומי ההתערבות של המסגרת, הכוללים את התחום הלימודי, המקצועי והטיפולי. אמנם כלל התלמידים משתלבים בכיתות העיוניות ובסדנאות התעסוקתיות, ומרביתם לוקחים חלק בטיפולים פרטניים או קבוצתיים ובפעילויות העשרה, אך הממצאים מצביעים על האחוז הנמוך יחסית של בני נוער שמוקד הטיפול שלהם היה לימודי או תעסוקתי. הסבר לכך עשוי להיות הדגש המושם על שיפור הרווחה האישית (well being) של בני הנוער; לתפיסת חלק מאנשי הצוות, הלימודים הם רק אחד האמצעים להשגת יעד זה. תחום נוסף שיש לתת עליו את הדעת בהקשר של כוללניות הוא מעורבות ההורים. המשפחה היא רכיב חשוב בחיי בני הנוער, ולמעורבות ההורים השפעה מיטיבה על תפקודם. מעורבותם או אי-מעורבותם קובעות את סיכויי ההצלחה של העבודה החינוכית (מור, 2014). אנשי הצוות אמנם עושים מאמצים לעודד את מעורבות ההורים, אך היקף העבודה עמם נמוך יחסית ומתמקד בעיקר בשיחות ובמפגשים הנקבעים על פי צורך, כלומר בעתות משבר, ולא בקשר שוטף. לטענת אנשי צוות, יחסים עכורים בין הילד להוריו והיעדר סמכות הורית ופיקוח הורי מקשים על גיוס ההורים, ואכן נמצא כי רק לאחוז נמוך מבני הנוער יש קשר תומך עם הוריהם או הורים המהווים סמכות ומציבים גבולות. עם זאת, בשל החשיבות של מעורבות ההורים בהתקדמות בני הנוער, יש לשקול דרכים לחזק את דפוסי העבודה עמם, למשל הדרכת אנשי הצוות בעבודה עם ההורים ובדרכים להתגבר על חוסר שיתוף פעולה וכן הקצאת זמן במערכת השעות של המורים לעריכת ביקורי בית, שהם אחת מחובותיו של המורה, אבל אינם נעשים בתדירות שנקבעה. יצוין שגיוס ההורים מצריך שינוי בעמדות המורים בנוגע לתפקיד ההורים בהתערבות החינוכית, התמודדות עם מחסומים רגשיים בעבודה עם התלמידים והוריהם ויצירת היכרות דינמית ומתמשכת עם ההורים (מור, 2014).

התפיסה ההוליסטית של צורכי בני הנוער מתבטאת גם בבניית שיתוף פעולה עם גורמים מטפלים בקהילה והסתייעות בהם בטיפול בבני הנוער. שיתוף הפעולה נעשה באמצעות תיווך בין בני הנוער לשירותים בקהילה, השתתפות בוועדות הדנות במצב הנער או הנערה והזמנת שירותים לקיים הרצאות ופעולות במפת"נים.

צוות רב-מקצועי החולק שפה משותפת

הצוות המועסק במפת"נים מגוון מבחינת תחומי התמחותו, וכל בעל תפקיד נתפס כדמות טיפולית. על כן, כלל אנשי הצוות משתתפים בהכשרות ובהדרכות, שנועדו בין השאר להקנות להם שפה אחידה. מהראיונות עלתה שביעות רצון רבה מההדרכה ומההכלה של העובדות הסוציאליות, אך גם נמצא שהדרכות פרטניות מוענקות בעיקר למחנכים העיוניים ולמדריכים המקצועיים, ולא לכלל אנשי הצוות. כמו כן, מיעוט אנשי הטיפול המועסקים במפת"נים מקשה על מתן הדרכות סדירות. מחסום אחר ליצירת צוות החולק שפה משותפת נובע מהקושי לתאם בין כל אנשי הצוות וגם עם גורמים אחרים, כמו מפקחים וגורמי טיפול נוספים בקהילה. לדוגמה, צוין קושי להתמודד עם גורמי פיקוח רבים, שכל אחד מהם מתנהל בדרך אחרת ועם

חוקים משלו. עבודה עם גורמים רבים עשויה להערים קשיים על יצירת שפה אחידה. אחד המחסומים תיאר את הקושי ואת השימוש בגמישות – אחת האסטרטגיות המאפיינות מסגרות חינוך חלופיות – כדי להתמודד:

כל אחד רוצה את הנישה שלו ולפעמים הנישות מתנגשות. אז אנחנו מנסים לרצות את כולם, אבל [...] לפעמים מה שאחד אומר לך, זה לא מה שהשני אומר, זה בדיוק ההפך מהשני. אז אנחנו מנסים בתחום של האחד להתנהג כמו האחד, בתחום של השני להתנהג כמו השני. חלק מהעבודה פה זה להיות גמיש עם החניכים, אבל להיות גמיש גם עם גורמי החוץ שמעלינו.

שיתוף בני הנוער בבניית התכנית האישית ועבודה המכוונת לתוצאות

התכנית האישית מגלמת את התפיסה החינוכית-טיפולית של המפת"נים, ובה באים לביטוי גם עקרון ההוליסטיות וגם עקרון הצוות הרב-מקצועי, שנדונו לעיל. עיקרון נוסף שבא לביטוי בתכנית האישית, המהווה אבן יסוד של העבודה במפת"נים, הוא עקרון השיתוף של בני הנוער. לעקרונות אלה נוסף עוד עיקרון, והוא הגדרת יעדים מדידים.

בשל החשיבות הניתנת לעבודה על פי תכנית אישית והצבתה בבסיס העבודה עם בני הנוער, הדיווח על אחוז בני הנוער הנמוך יחסית שמכירים את תכניתם האישית, עובדים על פיה ועשויים להשיג את היעדים שנקבעו, מטריד ומפתיע. נראה כי למרות ההנחיה לעבוד על פי תכנית אישית, בפועל לא נבנית תכנית עם כל אחד מבני הנוער, ויש קושי לפרוט את התפיסה ליעדים מדידים ולהאמין ביכולת בני הנוער להשיגם. ייתכן כי הסיבות הן מורכבות הבעיות של בני הנוער והקשיים שעמם מתמודדים אנשי הצוות בעבודתם. הסברים אפשריים אחרים הם שהיעדים שנקבעים אינם רְאליים או שאנשי הצוות חשים שהמסגרת חסרה את המשאבים לסייע לבני הנוער להשיג את היעדים שהוצבו. העובדות הסוציאליות אמנם מלוות את המורים בקביעת התכנית ומסייעות בחשיבה על יעדיה, אבל מהראיונות עלה שאנשי צוות החינוך בכל זאת מתקשים בבניית התכנית האישית ובעבודה על פיה. ייתכן שקושי זה מצביע על קושי להטמיע דפוסי עבודה חדשים יחסית.

על פי ספרות המחקר, היכולת ליישם פרקטיקות מיטביות ולהטמיע אותן תלויה בחשיבות שמקנים מורים לפרקטיקה המוצעת, בעמדותיהם כלפי שינויים והתנסות במתודות חדשות וכן בהנהלה תומכת המעודדת אימוץ התערבויות מומלצות באמצעות הקצאת זמן, משאבים, תמריצים, הכשרה וציפייה לאחריות (Gagnon & Barber, 2015). הראיונות עם אנשי הצוות לא הצביעו על התנגדות עקרונית לעקרונות הסביבה הטיפולית ולעבודה על פי תכנית אישית. עם זאת, דווח על הבדלים בין אנשי הצוות במידת הפנמתו של המודל והיכולת ליישמו: חלק מהמורים הפנימו את המודל במהרה ועובדים על פיו, וחלקם, בייחוד הוותיקים והמבוגרים יותר, מתקשים להטמיע דפוס עבודה אחר. כדי להתמודד עם קשיים אלה נדרשת הנהלה תומכת ומחויבת, שמקצה בין היתר זמן ומשאבים להכשרה.

הכשרה והדרכה שוטפת משפרות את יישום העקרונות ואת סיכוייהם להפוך לחלק בלתי נפרד מהעבודה, באמצעות שמירת המחויבות וההתלהבות של המורים, פיתוח מיומנויותיהם וחיזוק יכולתם לפתור בעיות מקומיות שצצות (Gagnon & Barber, 2015).

ואכן, בעקבות ממצאי המחקר והמלצותיו, שהוצגו בפני אנשי מטה בשירות לשיקום נוער ובאגף שח"ר, מנהלי המסגרות ואנשי הטיפול, החליטו הגופים המופקדים על המפת"נים והמית"רים להפנות מאמצים לשיפור העבודה עם התכניות האישיות,¹¹ זאת מתוך הבנה שבאמצעותן אפשר לארגן את כלל העבודה במסגרות. תהליך זה כלל פיתוח מודל לעבודה עם התכנית האישית והבניית ההכשרה הניתנת לאנשי הצוות בנושא זה. תהליך הפיתוח נעשה בסיוע אשת אקדמיה מתחום הלמידה הארגונית ובליווי האגף למחקר תכנון והכשרה במשרד הרווחה.

תהליך הפיתוח כלל הקמת קבוצת למידה בהשתתפות כל בעלי התפקידים בשירות לשיקום נוער: מטה, מפקחים מחוזיים, מנהלים מכל המגזרים ומכל סוגי המסגרות ואנשי טיפול. המודל מבנה את תהליך העבודה עם התכנית האישית ומארגן אותו ואף כולל כלים שיאפשרו לאנשי הצוות לבנות תכניות אישיות במקצועיות רבה יותר מאשר בעבר. כך למשל, השלב הראשון של איסוף מידע על תפקוד כל נער ונערה נעשה על פי המודל החדש באמצעות כלי לאבחון רמת התפקוד של בני הנוער בכל התחומים ומעגלי החיים. כמו כן, מושם דגש רב יותר על הכוחות של בני הנוער ועל שיתופם בבניית התכנית ובמעקב אחריה, וההנחיה היא לשתף בדיאלוג זה גם את ההורים ואת הקהילה. עיקרון חדש שהוסף למודל הוא מתן דגש למדידה והערכה, גם ברמה המערכתית (לכמה תלמידים נבנתה תכנית) וגם ברמה האישית (השגת היעדים ברמת הפרט). תורת העבודה נכתבה בחוברת המתארת את כל תהליך העבודה ואת המודל לפרטיו.

המודל החדש לבניית התכנית האישית נמצא בשנת ההטמעה השנייה שלו ומלווה בימי הדרכה מרוכזים למנהלי המפת"נים והמית"רים. המודל מיושם בכל המסגרות, אך לא בכולן הוא הוטמע באופן מיטבי, וכיום עובדים על העמקה, ושוקלים לפשט את תהליך העבודה עם התכנית האישית. בניית המודל אפשרה להוציא אל הפועל את התפיסה שהנחתה את המסגרות. בשירות לשיקום נוער נחוישים להטמיע את התהליכים האלו, אך גם מבינים שאימוץ תהליכי עבודה חדשים דורשים זמן ואורך רוח.

מגבלות המחקר והצעות למחקר המשך

מחקר זה בחן את דפוסי העבודה במפת"נים באמצעות ראיונות חצי מובנים עם אנשי מקצוע ובאמצעות שאלון על אודות בני הנוער. המידע שהתקבל על התפיסה החינוכית-טיפולית ועל אופן היישום שלה, באמצעות מתודולוגיה זו, היה חלקי בלבד, ולא סיפק תשובה מלאה על הנושא. מערך המחקר גם לא אפשר לבחון מקצת מהפרקטיקות שהומלצו בספרות, למשל מידת השיתוף של המורים והתלמידים

11 כאמור, המחקר שעליו מבוסס מאמר זה כלל נוסף על המפת"נים, גם את המית"רים, ועל כן תהליך הלמידה כיצד לבנות תכנית אישית ולעבוד על פיה ויישום ההמלצות שעלו מהמחקר נעשו עם אנשי צוות משני סוגי המסגרות.

בהחלטות הנוגעות ליעדי המסגרת ולכיווני פעולה להמשך העבודה בה, וקיומה של בחירה. מחקר המשך יוכל להעמיק את הבחינה של יישום התפיסה ואף לבחון היבטים נוספים ביישום התפיסה החינוכית-טיפולית של המפת"נים. מחקר כזה יוכל גם לספק מידע על מודל העבודה החדש לבניית התכנית האישית ולבחון את מידת ההצלחה של הטמעתו.

מקורות

- אל-דור, י' (2014). לקויות למידה – מדיניות משרד החינוך: תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 44**, 255–270.
- אמית, ג' (2010). **גורמי סיכון לסטייה חברתית בקרב נערות עם ליקויי למידה או קשיי למידה חמורים**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אפטר, א', הטב, י', ויצמן, י' וטיאנו, ש' (1998). **פסיכיאטריה של הילד המתבגר**. תל אביב: דיונון.
- ארבל, י', לינקובסקי, א' וכן שמחון, מ' (2016). האוכלוסייה שבטיפול השירות לשיקום נוער. בתוך י' זבע (עורך), **סקירת השירותים החברתיים 2015** (עמ' 227–238). ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- בורשטיין, מ' (2008). חיים חשופים: כאשר "עצבים חשופים" של בני נוער במצוקה נוגעים ב"עצבים חשופים" של החברה הנורמטיבית. **אשנב, 49**, 67–73.
- בן רבי, ד', ארגוב, ד' וסבו-לאל, ר' (2003). **יוצאי המפת"נים בישראל: מחקר מעקב**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-03-433.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-14-686.
- ברמן, צ' (2015). **ילדים בישראל: שנתון 2015**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195–227). לוד: כנרת, זמורה ביתן (דביר).
- גרופר, ע', סלקובסקי, מ' ורומי, ש' (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 19–52). תל אביב: מכון מופ"ת.
- וולנסקי, ע' (2010). חדשנות ויצירתיות בחינוך נוער בסיכון. **הד החינוך, פד**, 46–47.
- וורגן, י' (2011). **שיעורי הנשירה של תלמידים ממערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת.
- וינקלר, מ' (2014). מהותו הפילוסופית של המעשה החינוכי-טיפולי לפי גישת הפדגוגיה החברתית. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 67–89). תל אביב: מכון מופ"ת.
- זובידה, ה' (2010). ילדים ונוער בסיכון, מה זה בכלל? **הד החינוך, פד**, 38–41.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2013). **השירות לשיקום נוער: מאפיינים וצרכים של אוכלוסיית המפתנים והמית"רים**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-13-637.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד', בן סימון, ב' ושר, נ' (2015). **שירותים ותכניות לנוער וצעירים בסיכון גבוה: ניתוח אינטגרטיבי של מחקרים על פעילות האגף, לנוער, צעירים ושירותי תקן במשרד הרווחה**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-15-696.
- כהן-נבות, מ' וגבעון, ס' (1998). **הערכת המפת"נים – דוח מחקר מסכם**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-98-323.
- להב, ח' (2010). ארבעים שנות קידום נוער בישראל. **מניתוק לשילוב, 16**, 5–7.

- מור, פ' (2014). התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בשירות הגדילה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים), **לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר** (עמ' 53–67). ירושלים: ג'וינט ישראל ואשלים.
- משרד הרווחה והשירותים החברתיים (2013). **תקנון עבודה סוציאלית, 9.2: מפתן – מסגרת יומית, טיפולית, שיקומית, חינוכית בקהילה**. ירושלים: משרד הרווחה.
- משרד מבקר המדינה (1995). **דוח שנתי 45 לשנת 1994 ולחשבונות שנת הכספים 1993**. ירושלים: הכנסת.
- סבו-לאל, ר' וצדקה, ה' (2015). **360° – התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון: צורכי המשתתפים והמענים הנפוצים**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-15-692.
- ראובן, י' (2008). תכניות התערבות ממוקדות צוות במסודות לטיפול סמכותי כופה. בתוך מ' חובב, ח' מהל ומ' גולן (עורכים), **מסיכון לסיכוי – התערבויות טיפוליות עם עוברי חוק צעירים ונוער במצוקה** (עמ' 317–340). ירושלים: כרמל.
- ראזר, מ' (2009). לא נוטשים: מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית-הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 29**, 59–77.
- שרעבי, ע' (2008). **בדידות, מצב רוח, מוטיבציה ותקשורת באינטרנט בקרב מתבגרים עם וללא ליקויי למידה, בהתייחס לסביבה חינוכית ולחומרת הלקות**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- Anderson, A. R., Cristenson, S. L., & Sinclair, M. F. (2004). Check & connect: The importance of relationship for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95–113.
- Bowman-Perrott, L. J., Greenwood, C. R., & Tapia, Y. (2007). The efficacy of CWPT used in secondary alternative school classrooms with small teacher/pupil ratios and students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 30*(3), 65–87.
- De La Ossa, P. (2005). "Hear My Voice": Alternative high school students' perceptions and implications for school change. *American Secondary Education, 34*(1), 24–39.
- Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivet, K. (2011). A literature review of research quality and effective practices in alternative education settings. *Education and Treatment of Children, 34*, 489–510.
- Foley, R. M., & Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. *The High School Journal, 89*(3), 10–21.
- Gagnon, J. C., & Barber, B. R. (2015). Research-based academic and behavioral practices in alternative education settings: Best evidence, challenges, and recommendations. *Transition of Youth and Young Adults, 28*, 225–271.
- Gutherson, P., Davies, H., & Daszkiewicz, T. (2011). *Achieving successful outcomes through alternative education provision: An international literature review*. UK: Center for British Teachers Education Trust. available at <http://cfbt.hs.llnwd.net/e1/~media/cfbtcorporate/files/research/2011/r-achieving-successful-outcomes-through-alternative-education-provision-full-2011.pdf>
- Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E. (2002). Public alternative schools and programs for students at risk of education failure: 2000–2001. *Education Statistics Quarterly, 4*(3), 42–47.

- Kochhar-Bryany, C. A., & Lacey, R. (September, 2005). *Alternative education as a quality choice for youth: Preparing educators for effective programs*. Persistently Safe Schools 2005: National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence, Philadelphia.
- Mannig, P. K., & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 463–477). London: Sage.
- Marshall, J. H., Aguilar, C. R., Alas, M., Castellanos, R. R., Castro, L., Enamorado, R., et al. (2014). Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras. *International Review of Education*, 60(1), 51–77.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336–347.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Olaniyan, D. A., & Ojo, L. B. (2008). Staff training and development: A vital tool for organizational effectiveness. *European Journal of Scientific Research*, 24(3), 326–331.
- Pomeroy, E. (2000). Experiencing exclusion. *Improving Schools*, 3(3), 10–19.
- Quinn, M. M., Poirier, J. M., Faller, S. E., Gable, R. A., & Tonelson, S. W. (2006). An examination of school climate in effective alternative programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(1), 11–17.
- Redl, F. (1959). The concept of a "therapeutic milieu". *American Journal of Orthopsychiatry*, 29(4), 721.
- Siegrist, J., Drawdy, L., Leech, D., Gibson, N., Stelzer, J., & Pate, J. (2010). Alternative education: New responses to an old problem. *Journal of Philosophy and History of Education*, 60, 133–140.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbery Park, CA: Sage.
- Te Riele, K. (2008). Are alternative schools the answer? *New Transitions: Re-Engagement Edition*, 12(1), 1–6.

שקט – מצלמים! וידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה בהתערבות עם מתבגרת

יעל יוסף חי ובלהה בכרך

תקציר

במאמר תוצג התערבות טיפולית המשלבת שימוש בוידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה, בעבודה עם מתבגרת שהתמודדה עם סוד טראומטי והתנגדה לטיפול. דרך תיאור ההתערבות – החל מניסיונות עקרים ליצירת קשר טיפולי, דרך אופן השימוש במצלמת הווידאו ומסך הקולנוע ועד לנקודת המפנה של חשיפת סודה של הנערה – היותה קרבן לפגיעה מינית מתמשכת, ייעשה ניסיון להוכיח את כוחם הייחודי של כלים יצירתיים אלה ולעודד אנשי טיפול להשתמש בהם, בפרט במצבי טיפול מורכבים.

מילות מפתח: וידאו-תרפיה, סינמה-תרפיה, פגיעה מינית, התנגדות, גיל ההתבגרות

מבוא

טיפול במתבגרים מציב אתגר בפני מטפלים – השלב ההתפתחותי שבו המתבגרים נמצאים מזמן להם שאיפה לנפרדות ולבדיקת גבולות ומעורר בהם התנגדות לטיפול. בטיפול במתבגרות נפגעות תקיפה מינית, ההתנגדות ניזונה גם ממנגנוני הגנה שמשרתים את הנפגעת בניסיונותיה להסתיר את הסוד. במאמר זה תוצגנה שתי שיטות טיפול העושות שימוש במצלמת הווידאו כדרך להתמודדות טיפולית בתנאים מורכבים אלו – וידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה.

הסינמה-תרפיה והווידאו-תרפיה הן תחומי תרפיה סמוכים, המשלימים זה את זה ומהווים שפה עקיפה ומטפורית. שני התחומים מאפשרים להשתמש במנגנונים של השלכה, העברה והרחקה, במטרה להציף תכנים ולטפל בקשיים רגשיים ותפקודיים באופן מוגן (ישראל, 2006). מודל הסינמה-תרפיה עושה שימוש בקטעי סרטים או בסרטים באורך מלא באמצעות הכנסתם למרחב הטיפולי, במטרה להעשיר את הדיאלוג הטיפולי (גוטרמן, 1988). בוידאו-תרפיה, המטופלים יוצרים סרטים. בהיותה עקיפה ולא חודרנית, היצירה מאפשרת התמודדות עם חשיפה של כאב, קשיים וחולשות בדרך לא מאיימת, ולכן גם מפחיתה חרדה והתנגדויות (אליצור, 1992). כמו כן, הסרט, הפועל על מכלול החושים, מאפשר,

* המאמר נכתב כחלק מחובותיה של יעל יוסף חי בקורס הפרקטיקום, "קולנוע ושפות יצירתיות בטיפול". הקורס הונחה על ידי ד"ר בלהה בכרך, במסגרת תכנית המוסמך בבית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.

יותר מאמנויות אחרות, לפעול על רמות ראשוניות ולא מודעות של הנפש. נצר (2013) הסבה את תשומת לבנו לכך שגם הקולנוע וגם התרפיה מתקיימים במרחב מעברי שמתווך בין המודע ללא מודע ובין המציאות החיצונית לזו הפנימית. אלו מרחבים של משחק, יצירתיות, דמיון וסמלים, המעניקים לנו חירות לנוע ולהתהוות דרכם ובתוכם.

סקירת ספרות

גבולות בטיפוח

גיל ההתבגרות מתואר בספרות המקצועית כגיל של שינויים דרמטיים ומטלות התפתחותיות (סמילנסקי, 1990). אחת המטלות המרכזית נוגעת לשאיפה להפוך לפרט אוטונומי בעל זהות נפרדת ומגובשת משל עצמו. הליך ה"היפרדות" מקבל ביטוי בטיפול בדמות שאלת הגבולות. המטפל מודע לכך שעליו לשמור על גבולות הטיפול, על מנת לרכוש את אמונו של המטופל בתהליך הטיפולי וביכולת ההכלה וההחזקה שלו. בד בבד עליו להיות מודע גם לצורך המנוגד של המתבגר, בהסרת הגבולות ובחויית שיתוף ואחדות עם המטפל (טריאסט, 2005).

שאלת הגבולות מקבלת גוון עמוק יותר בעבודה עם נפגעות תקיפה מינית, שכן הפגיעה המינית במהותה מייצגת טשטוש גבולות הרסני. הציר שעליו נעות הנפגעות הוא בין קרבה לריחוק, והן זקוקות לבירור של מושגים אלו. נפגעי תקיפה מינית עסוקים בשאלות: מהי קרבה? מתי היא הופכת להיות מתעתעת ומסוכנת? האם עדיף שלא להתקרב כלל (ריד, 2008)?

התנגדות

התנגדות לטיפול היא היבט נוסף הבא לידי ביטוי במפגש הטיפולי עם מתבגרים. מתבגרים הם קבוצת מטופלים בעלי אחוזים גבוהים במיוחד של נשירה מטיפול. לרוב הם מופנים לטיפול על ידי גורם אחר, הנתפס כמתערב בחייהם ללא צורך. עמדתם, התואמת באופן נורמטיבי את השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים, היא שהם היודעים מה טוב ביותר עבורם (ארליך, 1998).

ההתנגדות נוכח בטיפול במתבגרים נפגעי תקיפה מינית ברובד נוסף: מטופלים אלו נוצרים בלבם סוד, והם חוששים מאוד מחשיפתו. המנגנונים הפנימיים שלהם מאותתנים כי המפגש הטיפולי מכווון לחשיפת סוד הפגיעה. במקרים מסוג זה, המטפל יכול לחוש מסר כפול של התנגדות וריחוק מחד גיסא וכמיהה ורצון לעזרה מאידך גיסא (ג'סקר, 2004).

שתיקה

השתיקה שכיחה בעבודה עם נפגעי טראומה מינית בכלל, ובעבודה עם ילדים ומתבגרים שנפגעו בפרט. שתיקתם של הנפגעים מהולה בעולו הכבד של הסוד – סוד

בפני העצמי, בפני המטפל ובפני העולם. שתיקה זו נובעת מתפיסה, מודעת ושאינה מודעת, שיש דברים שאסור להיזכר בהם, אסור לדעת אותם או להרגישם ובוודאי אסור לספרם. השתיקה בקרב נפגעי תקיפה מינית לובשת צורות שונות: שתיקה מלאה; שתיקה חלקית, הנוגעת לנושאים מסוימים, כמו הפגיעה המינית או חלקים ממנה; מלל רב שאיננו משמעותי ואשר תפקידו למסך ולהסתיר; תגובה הפוכה של חזרה כפייתית (obsessive compulsive reaction), אשר מאפשרת למטופל לביים שוב ושוב את הטראומה, ובכך להגיע, בעזרת החוויה הטיפולית, לביטוי של האני האמתי שלו (ג'סקר, 2004).

הצמד הטיפולי, מטפל-מטופל, נתקל בתסכול שמעוררת השתיקה. המטופל חווה אותה בדרכו, בהתאם למקורותיה ולתפקיד שהיא משמשת עבורו. מטופלים שנפגעו מינית נדרשים להשתמש במילים במקום שבו הן נעדרו ופינו את מקומן לאקט. הם משותקים בשל הידיעה, שהייצוג המילולי לעולם לא יוכל לבטא נאמנה את החוויה הטראומטית שעברו, מה גם שמילים לא עמדו לעזרתם, אפילו כאשר הן נצעקו. יש והם נתונים עדיין תחת צו הסודיות, שקשה להם להשתחרר ממנו, או תחת הכבלים של תחושות הבושה והאשמה.

המטפל, המאותגר משתיקתו של המטופל, מנסה להבין את השתיקה. הוא שואל, אילו סימנים ורמזים מצויים בה, וכיצד ניתן לפענחם. הוא מגייס בתוכו את המוכנות לשמוע, כדי שיאפשר למטופל להשמיע. אולם בה בעת, שתיקת המטופל מאיימת, שכן היא מחברת את המטפל למגבלותיו. ברגעים אלה, החיבור של המטפל לחשיבותה וליתרונותיה של השתיקה הוא כמעט קריטי ומשמעותי להמשך ההתערבות (Sontag, 1966).

לשתיקה תפקיד פעיל בטיפול. השתיקה, על פי תיאורו של יאלום, דומה לשקט של ילד קטן לפני שהוא שוקע בשינה. במעבר הזה בין ערות לשינה, הוא מדמיון את חייו. לפעמים הוא סוקר את אירועי היום, ולפעמים כִּמְה לאובייקט מסוים. באמצעותה מתאפשר עיבוד העולם הפנימי והמציאות החיצונית. רגעי השתיקה מגדילים את משקלן של המילים שנאמרות ביניהן ומאפשרים למטופל ולמטפל כאחד להרגיש ביתר שאת את הנוכחות הפיזית במרחב. כאשר הדיבור מנותק מן הגוף ומן הרגש, הוא נעשה מזויף, חסר משמעות, חסר עידון. השתיקה מגבירה את הקשב של המטופל לעצמו, ובכך יש לה אפקט הממתן את הנטייה לדבר באופן מנותק ולא אמתי. ב"פגישות השתיקה" המטפל מתייחס לנחווה בחדר כמקור פוטנציאלי לידיעה. הוא משתמש בחוויה התחושתית להמרת התחושה או הרגש ולהפיכתם לייצוג מילולי שניתן להציעו לבדיקה משותפת עם המטופל (יאלום, 2002). המטפל עסוק במציאת דרך להעניק משקל ומשמעות לשפה, כדי שבאמצעותה המטופל יוכל למצוא את המילים הנכונות לביטוי מצבו הנפשי הסובייקטיבי. הכוונה למצב שהוא יודע אותו, אך אינו מסוגל לחשוב עליו, ולכן גם לא לספרו. נראה כי המטפל עושה כל מאמץ על מנת לעזור למטופל לתמלל את החוויה, וזאת מתוך הבנה שעיבוד של הטראומה יסייע למטופל להתמודד אתה (Cohen, Mannarino & Rogal, 2001).

טיפול בהבעה ויצירה

אל מול הצורך בביטוי ועיבוד הטראומה ומורכבות ביצוע מטלה טיפולית זאת החלו לצמוח שיטות הטיפול בהבעה ויצירה. השפה המילולית, מעצם טיבה, היא לינארית, חד-ממדית ומקבעת. ככזאת, היא מתאימה פחות לתיאור חוויות פנימיות סובייקטיביות ולעיבודן. שפת היצירה, לעומתה, היא שפה שמעבר למילים, רבת צורות ומשתמשת בכמה חושים, בעלת יכולת להתרחב, להתפתח ולהשתנות. לשימוש בכלים יצירתיים יש כוחות ויתרונות ייחודיים רבים להשגת שינוי וריפוי. ביצוע של יצירת אמנות מחולל חוויה אותנטית המרפאה ומקדמת את הבריאות הנפשית של היוצר. תהליך זה מאפשר למחשבות ולרגשות הנובעים מן הלא מודע לקבל ביטוי חזותי בדימויים לא מילוליים. המגע עם חומרי האמנות מסייע למטופל להעלות אל פני השטח דימויים שהיו כלואים בו זמן רב. רגשות מודחקים וכואבים נפתחים ומוכלים בדימויים חיצוניים. הנוכחות הממשית של היצירה האמנותית מאפשרת למטופל לקיים, בשעת היצירה או במועד מאוחר יותר, דיאלוג עם חלקים מעצמו אשר קודם לכן היו חבויים. ייחודן של עבודות האמנות הוא גם בתיעוד התהליך. תיעוד זה מאפשר ליצור חוט מקשר בין המפגשים ולבדוק את הרצף שלהם ואת השינויים שחלו בטיפול (ניסימוב-נחום, 2013). כאמור, היצירה בטיפול עוקפת הגנות ומפחיתה חרדה והתנגדות: בהיותה עקיפה ולא חודרנית, היא מאפשרת התמודדות עם חשיפה של כאב, קשיים וחולשות בדרך לא מאיימת. בכך היא גם מפחיתה חרדה והתנגדויות, הקיימות בדרך כלל בטיפול קונוונציונלי (אליצור, 1992). כמו כן, מרכיב העשייה שבתהליך היצירתי, יש בו כדי להחזיר תחושת שליטה, שהיא משמעותית במיוחד במצבי כאוס ואיבוד שליטה.

הטיפול בהבעה ויצירה מתאים לכלל המטופלים, ובמיוחד לעבודה עם מתבגרים, שכאמור, מתקשים לשתף פעולה בפסיכותרפיה. הטיפול מגייס את המתבגר במלואו, בהיבטים יצירתיים, רגשיים, תחושתיים, קוגניטיביים, גופניים ומוטוריים. הריחוק שמציע השימוש בשפה המטפורית מרגיע את החשש מהעלאת תכנים קשים. בד בבד הוא מאפשר למטופל לראות את הבעיה באופן חזותי מוחשי, לגעת בה ולשחק בה בדרך יצירתית וחדשה. המתבגר בוחר את הדרך הנכונה לו לבטא את עולמו הפנימי. החלק האמנותי מרחיב את יכולת הביטוי, מעניק מרחב נוסף לבניית קשר, מארגן ומאתגר חשיבה (שטיינהרט, 2010).

וידאו-תרכיה

כמו בכל תחומי הטיפול באמנות, גם הטיפול באמצעות וידאו מתמקד בהבעה יצירתית. דרך הביטוי היצירתי המטופל חווה חלקים לא מודעים של עולמו הפנימי ולומד להכירם וליצור אתם קשר. בוידאו-תרכיה תהליך זה מתרחש על ידי יצירת סרטים. הסרט מתהווה בתהליכי השראה שמוכתבים על ידי המודע והלא מודע של היוצר. בסרט מוקרנות לפנינו השתקפויות, או בבואות, של דברים שנתפסים כמוחשיים וממשיים, אף שהם ייצוגים וירטואליים. הווידאו מציע נדבך נוסף שאינו

קיים בתחומים אחרים של תרפיה באמנות – הצפייה של המטופל בעצמו וביצירתו. תוך כדי הצפייה, המטופל חייב להתייחס ישירות לעצמו. תהליך ההתבוננות העצמית מאפשר התחלה של פיתוח מודעות עצמית (Mosinski, 2010). בתהליך יצירת סרט, מבטו של הצלם, המכוון את זווית המצלמה, הופך את האירוע המצולם מאובייקט לסובייקט. עיצובו של הרגע במסגרת מצולמת ועיצובה של תמונה בהקשר של תמונות רציפות בקולנוע מבטאים את הבחירה הייחודית של יוצר הסרט, וזו מעניקה למצולם את ייחודו ומשמעותו (נצר, 2013).

כותבים בתחום התרפיה באמנויות ייחסו חשיבות לתוצר הטיפולי עד שהגדירו אותו כחלק ממערכת היחסים הטיפולית, מערכת הכוללת משולש של מטפל, מטופל ויצירה. במערכת יחסים משולשת זו ישנה התייחסות לשני מצבים: האחד – "חיים בתוך היצירה", המתייחס להעברה המגולמת ביצירת האמנות, והשני – "חיייה של היצירה", כאובייקט, ברגע שהיא נוצרת, מצב המאפשר העברה נגדית של המטפל וכן של המטופל, הצופה ביצירתו מן הצד (שאווריין, 2010).

קסטל (2012) ראה את היצירה הקולנועית בווידאו כאחר פסיכואנליטי, המאפשר מעבר של תכנים מהלא מודע אל המודע, תוך שהוא מעורר את תשוקתו של היוצר. בכך, היצירה הקולנועית מתגברת על מחסומים ומנגנוני הגנה רבים שצפים בטיפול פסיכואנליטי רגיל.

לתהליך העבודה עם מצלמת הווידאו יתרונות טיפוליים נוספים: הוא מחייב עשייה ואקטיביות, ולכן תהליך מוצלח מחזק את כוחות האגו ומעניק חוויה של הצלחה; בעזרת מיומנויות טכניות מועטות בלבד המטופל יכול להגיע לתוצר מרשים ולהרגיש תחושת גאווה וסיפוק אישיים (ישראל, 2006).

מקום מרכזי בתהליך הטיפולי בעזרת וידאו תופס הסיפור – הנרטיב. על פי הגישה הנרטיבית של וייט ואפסטון (1999), המאמץ להעניק משמעות לחיים מחייב אותנו לארגן את האירועים ברצף מתמשך על פני הזמן, באופן שיאפשר לנו להגיע לתיאור לכיד של עצמנו והסובב אותנו. הקולנוע מטבעו מתאים לארגון רצף של אירועים על ציר הזמן; מאפיין זה משתקף במונח הקולנועי "timeline" – כינויו של שולחן העריכה שעליו העורך מניח את רצף האירועים. לפיכך, עבודה על סרט עשויה לאפשר ליוצרו לארגן את האירועים באופן רציף וקוהרנטי, שיאפשר משמעות וישמש בסיס לארגון חיי היום-יום ולפרשנות התנסויות עתידיות. כך, הסרט מהווה מעין גשר אל העצמי האמתי של היוצר וכריפוי עצמי עבורו (Hauke, 2009). יצירת הסרט בסביבה הבטוחה של חדר הטיפול מסייעת לפונים שחוו טראומה לשקם את הנרטיב שלהם ולארגן מחדש את סיפור חייהם (Tuval-Mashiach & Patton, 2015).

סינמה-תרפיה

הצפייה בסרטים – בקולנוע ובטלוויזיה – היא חלק בלתי נפרד מן החיים התרבותיים במאה העשרים ואחת. סרטים מהווים מקור משמעותי לריגושים, גירויים אינטלקטואליים ובידור. סינמה-תרפיה וידאו-תרפיה הם תחומי תרפיה סמוכים זה לזה ומשלימים זה את זה. מודל הסינמה-תרפיה עושה שימוש בהכנסת

קטעי סרטים או סרטים באורך מלא למרחב הטיפולי, במטרה להעשיר את הדיאלוג הטיפולי (גוטרמן, 1988; רונן ושכטר, 1990; Berg-Cross, Jennings & Baruch, 1990; Dermer & Hutchings, 2000; Hesley, 2000; Powell & Sang, 2006; Sharp, Smith & Cole, 2002; Suarez, 2003), ואילו הווידאו-תרפיה היא התערבות טיפולית המתבצעת באמצעות יצירה של סרטים. כאמור, שני התחומים מאפשרים להשתמש במגוונים של השלכה, העברה והרחקה, במטרה להציף תכנים ולטפל בקשיים רגשיים ותפקודיים (ישראל, 2006). כך למשל, חשיפת המטופל בסינמה-תרפיה לצפייה בסרט או לקטע ממנו עשויה לעורר אותו בין היתר לקשור בין הדרמה המתרחשת בחייו לבין הדרמה שמתחוללת על המסך, ולנצל התבוננות רפלקטיבית זו לצורך העלאת פתרונות חדשים לבעיות ישנות (Hesley, 2000). הסרט מזמין חקר עצמי דרך הדמויות ומסייע בפתרון בעיות באמצעות המבט האובייקטיבי בגיבורי הסרט וההזדהות עם הדמויות וכן באמצעות בחינת אפשרויות חדשות להתמודדות, ללא תחושת הסיכון הכרוכה בהתנסות בהן בחיים עצמם (Hauke, 2009). ככזה, הוא יכול לקדם את הפרט לבחינה פנימית של אופני ההתמודדות שלו ולהובילו לצמיחה (Suarez, 2003). הסרט גם מאפשר השלכה של חומרים אישיים של הצופה על המדיום הקולנועי, ובכך מאפשר לו לחוות ללא מורא רגשות חזקים ופנטזיות מודחקות. כמו כן, הבכי במהלך צפייה בסרט, הנתפס כלגיטימי יותר מבכל מדיום אמנותי אחר, מביא עמו גם את הבכי הפנימי הקיים בעולמו הרגשי של המטופל, שהיה כלוא בתוכו ללא אפשרות של שחרור ופורקן (Hauke, 2009). השימוש בסרטים בתהליך הטיפולי מציב אותם במעמד של מטפורה. הסרט משמש כגשר בין תהליכים מתחום ההיגיון והמודעות לבין חוויות רגשיות ותהליכים לא מודעים (איילון, 1993), והוא מאפשר כניסה זמנית אל תוך "מרחב פוטנציאלי" השוכן בתווך – בין עולמו הפנימי של הצופה לבין המתרחש בסרט. הסרט מאפשר שיח טיפולי הנוגע לדמויות ולמטפורות שעולות בו, ועל ידי כך משחרר ומנטרל התנגדויות שעשויות להיות כשעוסקים בתהליכים מורכבים וקשים (Sharp et al., 2002). דרך ההרחקה המטפורית המטופל יכול להתחבר לעולמו הפנימי בצורה שונה ושמורה, ללא האיום שבעיסוק החודרני בבעיותיו האישיות. הסרט מהווה שפה המשותפת למטפל והמטופל, שפה שדרכה אפשר לחוות גם אמצעים חדשים לשינוי, רעיונות והתנהגויות (רפאלי-סתיו ושוחט, 2012).

תיאור מקרה

נעה, נערה כבת 13, הופנתה לטיפול בהסכמת ההורים, על ידי צוות בית הספר שבו היא לומדת, בעקבות היעדרויות ממושכות מבית הספר. בשלושת החודשים שקדמו להפניה היא חדלה להגיע לבית הספר לחלוטין. בנקודת הזמן שבה התחלנו להיפגש, נעה העבירה את ימיה כשהיא שוכבת במיטתה, ישנה או קוראת ספר. גורמים בבית הספר וכן הוריה של נעה הביעו חוסר אונים וחוסר הבנה לסיבת סירובה ללכת לבית הספר. היא תוארה כתלמידה מצטיינת וממושמעת, ביישנית ומופנמת, אשר במהלך השנה האחרונה החלה להתכנס בתוך עצמה ולהתנתק

מהחברה ברמה כזו שהיא כמעט אינה מדברת, וכשהיא מדברת שפתיה בקושי נעות, דיבורה חלש ולא נשמע, והיא כמעט שאינה יוצרת קשר עין. מבחינת אמה של נעה, מטרת הטיפול הייתה ברורה ותכליתית – להחזיר את נעה לבית הספר. לא הייתה בדבריה התייחסות למצבה הרגשי של בתה, כמו גם לאפשרות שישנו קשר בין מצבה הרגשי לירידה בתפקודה. היא הגדירה את ההתנהגות של נעה כהתפנקות ובדיקת גבולות נורמטיבית בגיל ההתבגרות.

“השתיקה שלי, זו הצרחה הכי גדולה, שבי” (אביב גפן)

פגשתי את נעה לראשונה בחדרה. אמה הכניסה אותי לחדר והודיעה לה על בואי. בתגובה, נעה סובבה את פניה לקיר והתכסחה בשמיכה עד מעל לראש. תמונה זו הייתה עתידה לחזור על עצמה ב-11 מפגשי הטיפול הראשונים. במהלך המפגשים הללו גיבשתי מטרות ראשוניות לטיפול: (א) בניית אמון ויצירת קשר, שבמקרה זה היוו מטרה בפני עצמה, ולא רק אמצעי להשגת שאר המטרות הטיפוליות; (ב) ביטוי עצמי של רגשות, מחשבות וייצוגים של נועה מעולמה הפנימי; (ג) הנכחה – נעה הותירה רושם חזק של שקיפות, היעדר וצמצום עצמי. לכן ראיתי לנכון לעזור לה לתפוס מחדש מקום בעולם. היא הגיבה בשתיקה והתעלמות עיקשת לניסיונות שלי ליצירת קשר. ללא מילים, היא הבהירה לי כי טיפול שיחתי “לא יעבוד”.

נראה כי השימוש בשפה יצירתית בטיפול התאים למצבה הרגשי של נעה והיה מותאם לצרכיה: השפה היצירתית אפשרה כר נרחב לביטוי בצורות מגוונות ובהתאם לבחירתה ולקצב הפנימי שלה. כמו כן, השפה היצירתית, המטפורית, העקיפה, יכולה להוות גשר בטיפול כדי להבנות תקשורת והתערבות טיפולית העוקפות את מכשולי הגבולות, ההתנגדות והשתיקה.

הגעתי לפגישות מצוידת בטושים, צבעים, דפים ומגוון תרגילים מתחום הטיפול באמנות והיביליותרפיה. כך, כתבנו יחד כמה סיפורים, ציירנו והתחלנו ליצור בהדרגה קשר ללא מילים. על אף הניסיון למצוא דרך בלתי מילולית לתקשר, התחושה שלי כמטפלת לאורך התהליך הזה הייתה שכל התקדמות קטנה גוררת אחריה נסיגה. הרגשתי שעלי לנהוג בנעה בזהירות יתרה. לא תמיד ידעתי לזהות בבירור מה גרם לה להתכסות שוב בשמיכה ולסרב לתקשר אתי.

תובנה שהתלוותה לתחושה זו הייתה קשורה לניסיון הנואש שלי לגרום לנעה לתקשר ולדבר אתי, ניסיון שהוליד אצל נעה תגובת נגד – היא חשקה שפתיים ביתר שאת. מתוך ההבנה הזו, החלטתי לנסות להתחבר אליה במקום שבו היא נמצאה. באותה עת נעה קראה בעניין רב את סדרת הספרים של הארי פוטר. היא הכניסה אותי לעלילה, ונראה שסוף סוף הביעה עניין במשהו. שאלתי אותה אם היא מעוניינת שנצפה יחד בסרט של הארי פוטר, והיא סירבה.

בשלב זה התקשורת בינינו התנהלה בהתכתבות בלבד: אני יזמתי – שאלתי שאלה בכתב, ונעה לעתים ענתה ולעתים, כאשר לא הייתה מעוניינת לענות, קימטה את הדף או זרקה אותו. מתחילת התהליך, הצטברו ברשותי כ-70 דפי התכתבויות. להלן תיאור של חלק קטן מהתכתבות שכזו:

אני: מה שלומך היום?

נעה: כמו אתמול.

אני: אז מה שלומך אתמול?

נעה: זה לא עניינך. אולי תשאלי מה שלום האנשים ברדיו?

אני: למה כדאי לי לשאול?

נעה: כי הייתה תאונה קטלנית ונהרגו חמישה אנשים. גם צעירים.

אני: ואם הייתי שואלת אותם מה שלומם, מה הם היו אומרים?

נעה: שעדיף למות מאשר לחיות חיים שאינם חיים.

אני: מה זה חיים שאינם חיים?

נעה: חיים שיש בהם רק סבל, והכול רקוב בפנים.

נעה העבירה אליי את הדף, ואחרי שקראתי, היא לקחה אותנו וקימטה, לאות כי ההתכתבות הסתיימה. במעט שנעה הביאה, בין השורות, כבר ניתן היה לראות רמזים לקושי גדול, שהוליד אצלה רצון "לא לחיות".

"כי את, מה שהלב שלי בחר, אחרי כל מה שהוא עבר" (קובי אפלול)

אחרי עשר פגישות, שבהן נרשמה התקדמות קטנה וכמעט בלתי מורגשת ביצירת הקשר והאמון בינינו, הבשילו בי שתי תובנות: האחת, שעליי לכבד את רצונה שלא לדבר ולהימנע מניסיונות לדובב אותה, והשנייה, שאם המטרה היא ליצור לה "נוכחות", עליי לפנות לה מקום בחדר הטיפול – לצמצם ככל האפשר את הובלת הפגישות על ידי ולתת לה לבחור את תוכן הפגישות ולנהלן.

לפגישה ה-11 הגעתי מצוידת במגוון אמצעים להבעה יצירתית: שירים, סיפורים, סרטים, ציוד אמנות לסוגיו ומצלמה. פרשתי את כל הדברים על רצפת החדר, והתיישבתי בלי לומר דבר. אחרי עשר דקות, נעה קמה ממיטתה והחלה לבחון את החפצים במבטה. כשסיימה, היא נשכבה בחזרה במיטה והתכסתה בשמיכה. עברו עליי עשר דקות נוספות של ציפייה שקטה, ובסופן, נעה שלחה יד, לקחה את המצלמה וכיסתה את עצמה עד מעל הראש. לא שוחחנו עוד בפגישה הזו. השארתי לה פתק שבו הזמנתי אותה לצלם, ויצאתי.

"הקולנוע, כמו הציור, מצביע על הבלתי נראה" (ז'אן לוק גודאר)

לכל פגישה מהפגישות הבאות נעה הביאה חומרים שצילמה, וישבנו יחד לערוך. העיקרון המנחה היה לתת לנעה לבחור ולהוביל, להשאיר את השליטה בידיה. עיקרון זה מנחה גם את הטיפול בנפגעי תקיפה מינית – החזרת השליטה על חיי הנפגעת לידיה ומתן כבוד לרצונה בכל שלב של הטיפול (מרגלית וקלר-חלמיש, 2010). כך למשל, כאשר נעה רצתה שאני אשב ליד המחשב, והיא תשב על ידי, הסברתי שאינני יודעת לערוך, וכך מטלה זו עברה אליה, והיא ניהלה את כל תהליך העריכה.

לסרטון הראשון שיצרה היא בחרה לקרוא בשם "חיים שאינם חיים". בסרטון נראית חשכת הלילה. מסך שחור. מדי פעם נתפסת בעדשת המצלמה אלומת אור, אך היא נעלמת מהפריים מיד. מה שנראה לצופה בתחילה כתקלה בסרט הצילום מתמשך יותר מעשרים דקות ומעורר אצלו תחושת מועקה. גם הבזקי האור אינם מעבירים תחושה של תקווה. הם נבלעים מיד בחושך הסמיך. הצפייה הראשונית עוררה בי תחושת קשות. נעה הצליחה להביא אל חדר הטיפול את עולמה הרגשי המורכב. סוף סוף היא הצליחה להעביר לי בעצמה רבה יותר ממה שמילים יכולות לבטא את החושך הרב ששרר בחייה. נעה גם הוסיפה לסרט רקע מוזיקלי. לצורך זה שילבה שיר בשפה האנגלית, "הסיפור של חיי" (להלן בתרגום חופשי לעברית):

על הקירות האלו,

מלאים בצבעי חיי שאותם איני יכול לשנות,

אני משאיר את לבי פתוח,

אך הוא עדיין כלוא,

זה סיפור חיי.

ניתן לראות כיצד שילוב התמונה והשיר בסרטון שיצרה נעה מעבירים את התמה של סיפור חייה, שאותו לא הצליחה להעביר באופן מילולי ושיר – את האין, את הנואשות, את הבדידות.

לסרטון השני שיצרה קראה נעה "חיים בלי רגע". בסרטון נראים סלעים, חלקי מכוניות ישנות ושברי עצים, הנתפסים בתנועת מצלמה רועדת באור יום. הסרט מעביר תחושה של חוסר יציבות ושל טלטלה עמוקה. השמש עומדת בניגוד לתחושת הסערה שעוברת דרך העדשה. הרגשתי שנעה אומרת ללא מילים: "השמש לא תואמת את מצב הרוח שלי. החושך, מתחת לשמיכה בבית, הוא המקום היציב עבורי". ואכן, תוך כדי עריכה, היא אמרה: "זה נראה כאילו אני בורחת מהשמש". מאז נעה לא יצאה לצלם יותר באור יום. היא בחרה ללוות את הסרטון הזה בשיר "שאריות של החיים" של עידן רייכל, שבאחת משורותיו כתוב:

ולחיות את הרגע,

להתחיל לאסוף את השברים.

חיבור זה בין השם שבחרה לסרט, "חיים בלי רגע", לבין השיר, יכול להוות ייצוג של הקונפליקט הפנימי שליווה אותה: מחד גיסא, ההסתגרות וההימנעות מחוויות החיים שכפתה על עצמה, הנותנות לה תחושה של יציבות, ומאידך גיסא, תחושה של החמצה, שאינה חיה את ההווה ומיטלטלת בין "חיים בלי רגע" לרצון "לחיות את הרגע". נוצרה התחלה של תנועה קדימה מהתמה המוחלטת, חסרת התקווה, של הסרטון הראשון. ניתן לראות כי נעה, שעד כניסת המצלמה לחדר הטיפול הייתה אפתית, פסיבית ומרוחקת, גייסה כוחות לתהליך היצירה של הסרטים והחלה להביא חלקים משמעותיים של עולמה הפנימי דרך עדשת המצלמה.

לכי תבני מזה מטאפורה, בחייה, כפה רעידות וכמה אדמה (יעקב ביטון)

לקראת הפגישה ה-16 שלנו, ביקשה נעה שנצא לצלם יחד. עד כה, לא קיימנו מפגשי צילום משותפים, ובכלל נעה נראתה כמי שיושבת במחיצתי מחוסר ברה. היזמה שלה, אם כן, סימלה התקדמות משמעותית ביצירת הקשר בינינו. לבקשתה, יצאנו בשעות הערב, ל"סיבוב מערות". יצאנו מתחומי האזור המיושב לאזור שיש בו מערות קבורה. בחלק זה של הטיפול היו שלושה מפגשי צילום ושלושה מפגשי עריכה. מפגשי הצילום טמנו בחובם אתגרים והזדמנויות טיפוליות רבות. כך למשל, במפגשי הטיפול שנערכו בחדר ניהלנו את התקשורת בהתכתבות. ברגע שיצאנו מהחדר למפגש צילום, ההתכתבות הפכה לבלתי אפשרית, וכך, בלי שום מאמץ טיפולי מצדי, נעה התחילה לדבר באופן ספונטני, תוך שהיא מודעת לכך ומסייגת זאת: "אל תתרגלי לזה". נוסף על כך עלו שאלות רבות של קרבה, ריחוק וגבולות. בחדר, מקומה של נעה היה על המיטה, ואני ישבתי על כיסא. לעומת זאת, במפגשי הצילום, הגבולות היו ברורים הרבה פחות – כשהלכנו זו לצד זו, קרה שמדי פעם התחככנו בלי משים אחת בשנייה, וכשעצרנו לנוח, כל אחת הייתה צריכה למצוא את מקומה. העיסוק המעשי בשאלות אלו הציף בנעה רגשות ושאלות שהייתה עסוקה בהם מאוד, כמו: האם אינטימיות טובה או מסוכנת? איך אני שומרת על גבולות עצמי שאני מעוניינת בהם מבלי לפגוע בזולת? איך אני יוצרת קרבה כשאני מעוניינת בה?

לאחר שלושה מפגשי צילום, קיימנו שלושה מפגשי עריכה. מפגשי העריכה הם מפגשים טעונים מבחינה רגשית. זהו תהליך הדורש מהיוצר להישיר מבט אל עצמו – המטופל צופה בעצמו ונחשף לחלקים שאותם ביכר להסתיר. במהלך הצפייה, נעה הבחינה בכך שהמצלמה רועדת מאוד. דבר זה שיקף לה ברובד פשוט את התנהלותה הטכנית, וברובד עמוק יותר – את חוסר היציבות הרגשית שלה. במהלך צפייה בסרטון אחר, היא אמרה: "הפעם החזקתי את המצלמה כמו שצריך", והביעה סיפוק מיכולתה לשלוט ברעידות המצלמה. גם אמירות אלו, כקודמותיהן, עסקו בפי הגלוי והטכני של יציבות ואיכות הצילום, אך הזמינו את נעה לתהליך פנימי של בחינה עצמית, של ה"רעד הפנימי". תכנים שהיו לא מודעים או מודחקים עמדו לפתע גלויים לפנייה על המסך והזמינו אותה להתמודד עמם (ישראל, 2006). מרכיב טיפולי משמעותי נוסף הוא נושא ההבניה. בתהליך העריכה המטופל מבנה את הסיפור שאותו הוא רוצה לספר ואת הדרך שבה הוא בוחר להציג אותו; הוא יכול להחליט לחתוך חלקים מסוימים בעריכה, ומנגד – להבליט חלקים אחרים ולתת להם במה רחבה. בדרך זו, הוא יוצר אינטגרציה מחודשת לסיפור חיים מפורק, ומתחיל תהליך של גיבוש ואיסוף השברים של סיפורו לכדי רציפות, חיבור ומשמעות (וייט ואפסטון, 1999).

באחד ממפגשי העריכה, נעה הפתיעה והביאה טקסט, שאותו רצתה להוסיף ככתוביות לחומר המצולם:

אדמה חמה, חומה, טובה. גדלים עליה עצי פרי ועצי סרק. יש ביניהם עצים חזקים ועצים שגזעם חלול מפנים. מבטן האדמה נולדת מערה. השמש לא מגיעה אל תוכה. לעצים יש אור וחום, אבל במערה תמיד קריר וחשוך. וגם אם קרני שמש מגיעות אל פתח המערה,

הן לא מצליחות להאיר אותה. ורק בגלל זה, המערה אוהבת את הלילה. כי בלילה היא כמו כולם, חשוך וקר, והיא לא צריכה לקנא באור שיש לאחרים ולה אין. בלילה, כולם עוזבים אותה בשקט. ואף אחד לא מנסה להיכנס אליה, לדרוך עליה, לפורר אותה, ללכלך אותה. למרות זאת, היא לא הולכת לישון, כי מערות לא הולכות לישון. הן מקשיבות ללילה ובודקות אולי יש מישהו לא ישן? אולי מישהו יבוא בכל זאת?

יש מערות שמבקשות מהאדמה שתוציא חול ואבנים ותסתום את הפתח, אך הן יודעות, שיבוא המעדר ויעיף את האבנים לכל הרוחות. והמערה שותקת, כי אם האדמה תסתום את הפתח זו כבר לא תהיה מערה, זה יהיה סתם עוד הר קטן. והמערה לא יודעת אם עדיף להישאר מערה או להפוך להר.

בחומר זה נעה העמיקה את המידע שהיא העבירה אליי. תוך שימוש במטפורות, אשר מעיד על עולם פנימי עשיר ויכולת ביטוי גבוהה, היא הפגישה אותי עם החושך שנכח בחייה. מה היא בחרה לספר באמצעות הטקסט? על חוסר יכולת להגן על עצמה מול פגיעה? על חדירה ללא הסכמתה אל האוטונומיה האישית שלה? על שתיקתה של הסביבה שעדה למעשים הללו? על ניסיון נואש להגן על עצמה, תוך ביטול חלקים מאישיותה?

נעה, שהבחינה בהתרגשות שאחזה בי, אמרה: "אני לא מרשה לך לשאול אותי עכשיו כלום על זה. בואי נערוך". אני כיבדתי את רצונה. ניתן לראות כי תהליך היצירה עזר לה להביא את עצמה לטיפול, ובד בבד שמר עליה ואפשר לה לבחור את הקצב שבו הייתה מעוניינת שיעיבוד התוכן ייעשה.

"לראות את הכאב ולהביט לו בעיניים" (יוסי גיספן)

במפגש העריכה השלישי נעה שאלה אותי, האם אני מכירה את הסרט "זיכרונותיה של גישה", והציעה שנצפה בו במפגש הבא. על פי בקשתה עצרנו את עבודת העריכה, וישבנו לצפות. לפני הצפייה המשותפת, צפיתי בסרט לבדי, על מנת להיות מוכנה למפגש. כמו בתהליך הוידאו-תרפיה, גם כאן, בתהליך הסינמה-תרפיה, נעה ניהלה את התהליך במלואו. היא בחרה את הסרט, הביאה אותו לחדר הטיפול, הכניסה אותו לכונן הדיסקים במחשב והפעילה והפסיקה אותו בהתאם לרצונה (גוטמן, 1988). הצפייה בסרט בתהליך הטיפול מעוררת את המטופל לקשור בין הדרמה המתרחשת בחייו לדרמה המתחוללת על המסך. הסרט משמש כגשר בין תהליכים מתחום ההיגיון והמודעות לבין חוויות רגשיות ותהליכים לא מודעים (איילון, 1993) ומאפשר כניסה זמנית אל תוך "מרחב פוטנציאלי" השוכן בין עולמו הפנימי של הצופה לבין המתרחש בסרט. הקולנוע מאפשר שיח טיפולי הנוגע לדמויות ולמטפורות העולות בסרט, ועל ידי כך משחרר ומנטרל התנגדויות שעשויות לעלות כשעוסקים בתהליכים מורכבים וקשים (Sharp et al., 2002).

"זיכרונותיה של גישה" הוא סרט קשה לצפייה, ואינו מיועד לילדים. הוא מספר את סיפורה של ילדה בת 9 הנמכרת לבית גישות, מופרדת מאחותה בכוח, סופגת התעללויות בלתי פוסקות מהנשים הבוגרות בבית, ועל מנת למלא את התחייבויותיה כגישה, נאלצת למכור את גופה. נעה ליוותה את הסרט ברגש רב ובכתי שקט. היא בחרה לעצור את הצפייה בסרט בקטע שבו הדמות בסרט מופשטת מבגדיה בניגוד לרצונה.

הייתה זו נקודת מפנה בטיפול. סערה התחוללה בנפשה של נעה והיא פרצה החוצה. הרגשות שלה, שתמיד הוצפנו עמוק מתחת למסכת האפתיות, הובעו בעצמה בטיפול. נראה שהקרקע בשלה לנסות ולפתוח את הדברים. השתדלתי להיות זהירה ולברור את מילותיי בקפידה, על מנת לא לגרום לנעה להסתגר שוב.

אני: מה הכי עצוב לך סרט?

נעה: זה שפוגעים לה בגוף ולאף אחד לא אכפת.

אני: ומה הילדה בסרט יכולה לעשות כדי לקבל עזרה?

נעה: לנסות להתחמק. אבל לא תמיד אפשר, כי לפעמים זה קרוב אליך (נעה מתפרצת בבכי עמוק ומטלטל).

בין יפחותיה, שנמשכו כמעט שעתיים, נעה סיפרה לי על פגיעה מינית שעברה על ידי אחיה הגדול והחבר שלו. היא תיארה את הפגיעה במעורפל ובמשפטים קטועים ולא ברורים. אל מול ההצפה הרגשית שנבעה מחוויית החשיפה הראשונית, עלו בה רגשות נוספים – רגשות גאווה ותחושת ערך עצמי על שסוף סוף אזרה אומץ לספר, ותחושת הקלה, שאחרי זמן רב שנשאה את סודה לבד, יש מישהו נוסף שנושא יחד אתה בעולו.

דין

הטיפול החל בתהליך של למידה והערכת צורכי המטופלת, נערה אשר פיתחה דפוס התנהגות הימנעותי ולא תקשרה עמי, המטפלת, כמו גם עם הסביבה. הפנייה לערוץ היצירתי נועדה לשמש דרך עקיפה לצורך ההתמודדות עם קשיי התקשורת האלו. מעבר לכך, תגובותיה ההימנעותיות הקשות והמתמשכות ביססו חשש לקיום של מצב סיכון, דבר שעורר ביתר שאת את הצורך בכניסה מהירה לרבדים רגשיים. השפה היצירתי המטפורית נמצאה מתאימה לקידום כניסה אל עולם מודחק או מוסתר שכזה. להד (2006), בהתייחסו לעניין השפה המטפורית, סבר כי המטפורה היא מבנה לשוני-נפשי הממוקם בין המציאות לתת-מודע או ללא מודע, ועל כן יש לדבר בשפת הבלתי מודע כדי לדובב את הרובד הלא מודע. תהליך ההתערבות ותוצאותיו מוכיחים כי הבחירה בכלי היצירתי הייתה נכונה ותרמה להצלחת הטיפול. ניתוח ההתערבות בוחן את יעילות השימוש במצלמת הווידאו בטיפול, מעלה מחשבות והתלבטויות על רקע התנסות זו ובוחן את אפשרות קידום השימוש בכלי זה בעתיד.

“לקפוץ ראש למים”

ההתערבות המוצגת אינה רק טיפול בהבעה ויצירה, שבו היצירה משמשת ככלי להשגת מטרות טיפוליות, אלא בעיקר ביטוי ל“טיפול כיצירה”, מפגש שבו המטפל והמטופל יוצרים יחד מרחב טיפולי ייחודי, אשר נתפר בדיוק ל“מידותיו” של המטופל. המטפל משתמש בידע המקצועי שלו כמי שמשרטט מתווה ראשוני בעיפרון. בעת שהוא מגבש מטרות טיפוליות ודרכי טיפול, הוא עושה זאת תוך השארת מקום רב לשינויים. דבר זה דורש ממנו אורך רוח, הימצאות במצב של אי-ודאות ומידה לא מועטה של אומץ ו“ראש פתוח” לקבל את מה שהתהליך יביא

אתו. כהן (2003) טען כי יצירתיות משמעה לראות את העולם בכל פעם בעיניים חדשות. על פי גישתו, קשר מקצועי צריך לכלול שני ממדים: ממד האמנות וממד האומנות. הממד ראשון מתייחס למרכיב יצירתי, אימפולסיבי, מקורי ואינטואיטיבי, ואילו השני מתייחס למרכיב פרקטי – למיומנות שנרכשה על ידי איש המקצוע במהלך הכשרתו. לדידו, אנשי מקצוע טובים משלבים בין שני אלה. במקרה שהצגנו ניתן לראות כי לאחר עשר פגישות שבהן הטיפול היה תקוע, נעשתה התערבות לשבירת הרצף בשני אופנים: האחד, התערבות אסטרטגית של היפוך – מעמדה של עידוד תקשורת לקבלה של אי-תקשורת (פסקו הניסיונות להביא את המטופלת לידי דיבור), והשני, מוטיב הבחירה – למטופלת ניתנה אפשרות לבחור את השפה שבה יתנהל הטיפול. בהתאם לעמדתו של רוזנהיים (1990), שגרס כי כל מעשה של המטפל שמביע אמון ביכולתו העקרונית של המטופל לנהל את חייו תורם למימוש האחריות העצמית של המטופל, וכי כל צעד שעושה המטפל במקום המטופל עשוי להחליש או להאט את הקצב של החזרת השליטה לידי האחרון. על בסיס זה, במקרה המובא כאן נפרשו בפני הנערה מגוון של אפשרויות בחירה, בעוד אני, המטפלת, הראיתי נכונות להשתלב בכל בחירה שתעשה. כמו בתהליך המאפיין את הגישה הנרטיבית לשוויוניות בתהליך הטיפולי, היה במקרה המוצג כוח מיוחד לעמדה השוויונית בין מטופלת למטפלת. הראשוניות הייתה תמה משותפת לשתינו: כמו חוויית הראשוניות של המטופלת, כן אף אני חווייתי ראשוניות של הכנסת מצלמה לחדר טיפול.

עשייה

לחלק המעשי-טכני הכרוך בעשיית סרט, תפקיד תרפויטי משמעותי: ראשית, במקרה כמו זה המוצג, שבו העיסוק בתוכן רגשי מהווה איום ממשי, העיסוק הטכני מאפשר יצירת ריחוק מסוים מהעיסוק בעולם הפנימי, עוקף מנגנוני הגנה ומעניק למטופל תחושת ביטחון (ישראל, 2006); שנית, העשייה אף מהווה גורם הנוגד את "אי-העשייה" המאפיין מצבי קיצון כמו זה המוצג – הנערה אשר פיתחה דפוסי התנהגות הימנעוטיים ובילתה את כל ימיה במיטה, נדרשה, מעצם התגייסותה לתהליך היצירה, לצאת אל העולם שבחוץ ולהיפתח. היא החלה לצאת מהבית, לאחר שלא עשתה זאת מעל חמישה חודשים, לדבר ללא צורך בהתכתבות או כל תיווך אחר ולהרחיב את תחומי התעניינות שלה, בניגוד לצמצום שהייתה שרויה בו. ככלל – היא עברה מהפסיביות והאפתיה שסיגלה לעצמה במשך שנה, לאקטיביות ועשייה; לבסוף, העיסוק בצילום ובעריכה אפשר תהליך של בחינה עצמית. היה בתהליך זה גם תרומה לחידוד ותרגול "מודעות" וכן בעיקר, תחילת תהליך של החזרת תחושת שליטה. גם תהליך העריכה, שבו נעשות צפייה חוזרת והחלטות מה מהחומר המצולם ייכנס לסרט ומה ישאר "על רצפת חדר העריכה", הוא תהליך משמעותי, שבו המטופל נגש עם עצמו. העריכה מקבלת מבחינת המטופל ממד של הערכה עצמית – על המקום הרגשי שבו הוא נמצא, על בחירותיו בחיים, על חלקים נעימים פחות באישיותו ובאופיו ועל מה בהם ובחייו היה רוצה לוותר (קנסקביץ, 2013).

המטופל עומד מול "חומרי חייו" הנמצאים בעריכה, מתמודד עמם ממרחק-מה, אם כי סובייקטיבי, מרחק המאפשר לו לפגוש את עצמו, ומנגד – מעניק לו את ההזדמנות להבנות מחדש את סיפור חייו – עבר, ובעיקר עתיד.

בחירה

סוגיית הבחירה עלתה בטיפול מספר פעמים. במובן מסוים, נראה כי כשהמטופלת החלה לבחור, החלה במקביל להתפתח בה מוטיבציה להביא את עצמה לטיפול. ניתן לראות זאת סביב הצפייה בסרט: כשבמפגש העשירי המטופלת ציינה כי היא מתעניינת מאוד בסדרת הספרים של "הארי פוטר", הצעתי לה שנצפה יחד בסרט, והיא סירבה בתוקף. במפגש ה-21 היא יזמה צפייה משותפת בסרט. מזווית התבוננות אחרת, אפשר גם לומר שהתנאים במרחב הטיפולי הבשילו לכדי צפייה בסרט רק בשלב מאוחר יותר בטיפול. הבחירה בתוך חדר הטיפול היוותה גשר יוצר שינוי במציאות חייה של נעה. מול חוסר הבחירה בסיטואציה של פגיעה מינית, היא החלה להחזיר לעצמה בהדרגה לאורך התהליך את יכולת הבחירה.

וידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה, ככל שיטות הטיפול היצירתיות, מבוססות על עבודה עם הפרשנות האישית של המטופל והתוכן שהוא יוצק לתוך היצירה. נראה כי עבור נעה יצירת הסרטים נתפסה כלא מאיימת מבחינת חשיפה עצמית. משום כך נעה, שגזרה על עצמה שתיקה, הצליחה "לדבר" דרך הסרטים שיצרה. בתהליך העריכה היא צפתה בעצמה, התמודדה לראשונה עם תכנים שבחרה עד אז להדחיק והחלה לפתח מודעות לכך שבצילום היא מביאה את עולמה הפנימי. נראה כי בחוויה שלה, יצירת סרט היוותה חשיפה מבוקרת ומווסתת של רגשות, בעוד הצפייה בסרט לוותה בסערת רגשות.

ניתן לראות כי צילום הסרט היווה דיבור של המטופלת אל הזולת – אלי, המטפלת, ואל העולם, ואילו עריכתו הייתה דיבור עצמי – מבט פנימה אל עצמה ואל עולמה המעורער ורווי האימה. תהליך זה יכול היה לקרות על בסיס שני תנאים מוקדמים – אמון, שנבנה בהדרגה במהלך המפגשים, ויכולתה של נעה להעז לחשוף את עצמה ולאפשר לעצמה להיות במצב פגיע רגשית מולי ומול עצמה. הווידאו-תרפיה, שאליה התחברה, סייעה לקידום של שני סוגי הדיבור – החוצה ופנימה.

סיכום

במאמר זה הוצגה התנסות של שימוש משולב בוידאו-תרפיה וסינמה-תרפיה בטיפול במתבגרת שהתמודדה עם טראומה של פגיעה מינית. הטיפול החל כטיפול מילולי רגיל, אך מהר מאוד התבהר כי המטופלת זקוקה למשהו אחר. בניסיון לאפשר לה לבחור, נפרשו בפניה מגוון של אפשרויות בחירה, ומרגע שידה נגעה במצלמה, נפתחה בפנינו דרך חדשה.

עבור שתינו הייתה זו התנסות ראשונית, ונראה כי דווקא הראשוניות הזו תרמה לתהליך: שתינו היינו שותפות להרפתקה שבעניין, לסקרנות ולגילויים לאורך המסע. זוהי ראשוניות שהביאה עמה אותנטיות ובכך תרמה לביסוס אימון וקשר; שתינו היינו

שותפות לקסם של תהליך טיפולי המשלב בתוכו עבודה יוצרת – ללכת יחד אל הלא נודע לצפות בדריכות למה שתביא אתה היצירה, ובעיקר, שתינו היינו שותפות ל"משהו המיוחד" הנמצא מעבר למילים, או, במונחי המצלמה, "נסתר מעבר לקולות ולתמונות".

אפילו

בהמשך הקשר הטיפולי שיתפתי את נעה בנושא כתיבת המאמר, וכשהצעתי לה לצרף את עמדתה, נענתה ברצון:

את לא יודעת כמה עצבנת אותי. בהתחלה היית באה ורק מנסה לשכנע אותי לדבר. כל פעם שיצאת עם פרצוף מיואש, אמרתי לעצמי בלב: שבוע הבא היא לא תבוא. ובכל זאת באת. גם כשכאילו לא דיברנו, הבנתי טוב מאוד מה את מנסה לעשות עם הטושים והצבעים ובכוונה ייבשתי אותך. אבל כשהבאת את המצלמה... תמיד אהבתי לצלם. אמרתי לעצמי לא להשתכנע, אבל זה משך אותי, אז מצאתי את עצמי מצלמת. גם חשבתי: אני מצלמת דברים אחרים, לא את עצמי, אז זה לא יעזור לך לדעת עליי כלום. בסוף, כשערכנו, פתאום ראיתי דברים שלא ידעתי על עצמי קודם, והבנתי שגם דרך הצילום אפשר להבין הרבה דברים.

מקורות

- איילון, ע' (1993). המוות בספרות והספרות כתרפיה. בתוך ר' מלקינסון, ש' רובין וא' ויצטום (עורכים), **אבדן ושכול בחברה הישראלית** (עמ' 155–175). ירושלים: משרד הביטחון.
- אליצור, א' (1992). ציפורים בראש, פרפרים בבטן וחיות אחרות: השימוש במטאפורות בתהליך הטיפול. **שיחות**, (2), 157–166.
- ארליך, ש' (1998). המתבגר בחדר הטיפול – אחד לאחד ושניים מול אחד. בתוך **ייחודיות המפגש הטיפולי עם המתבגר: לקט הרצאות מיום עיון שהתקיים בנובמבר 1998** (עמ' 38–51). ירושלים: מכון סאמיט.
- גוטרמן, ר' (1988). צפייה בסרטים ככלי טיפולי: המודל הסינותרפויטי האינטגרטיבי. **חברה ורווחה**, (3), 437–454.
- ג'סקר, ג' (2004). **מעולם לא סיפרתי על זה לאף אחד: ניהול החשיפה הראשונית של זכרונות התעללות בתקופת הילדות**. אח: קריית ביאליק.
- וייט, מ' ואפסטון, ד' (1999). **אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות**. תל אביב: צ'ריקובר.
- טריאסט י' (2005). על הפונקציה ההורית של המטפל בעבודה עם מתבגרים. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים: לקט מאמרי יסוד** (עמ' 181–200). ירושלים: משרד הרווחה.
- יאלום, א' (2002). **מתנת התרפיה**. מודיעין: כנרת.
- ישראל, ש' (2006). **סרטים יוצרים שינוי**. נדלה ב-16 יוני 2014 מהאתר <http://www.kolnoam.com/index.php/Videotherapy>
- כהן, יחזקאל (2003). הטיפול הנפשי – אמנות או אומנות. **שיחות**, (3), 283–290.
- להד, מ' (2006). **מציאות פנטסטית: הדרכה יצירתית בתרפיה**. טבעון: נורד.
- מרגלית, מ' וקלר-חלמיש, כ' (2010). **חובת הדיווח על התעללות בקטנים: דילמת מרכז הסיוע**. נדלה ב-30 יולי 2014 מהאתר <http://www.1202.org.il/download/files/nifgaot-heb.pdf>
- נצר, ר' (2013). **הקולנוע מטפל בנו: יחסי מטפל מטופל בסרטים**. תל אביב: ריסלינג.
- סמילנסקי, מ' (1990). **אתגר ההתבגרות: יחסי מתבגרים הורים**. תל אביב: רמות.

- קנסקביץ, י' (2013). **על סרטים ושימושם ככלי טיפולי בפסיכולוגיה**. נדלה ב-15 יולי 2014 מהאתר <http://www.storypro.co.il/?pageNumber=30>
- קסטל, א' (2012). **קולנוע כאחר (פסיכו)אנליטי**. תל אביב: רסלינג.
- רוזנהיים, א' (1990). **התהליך הטיפולי: אדם נפגש עם עצמו**. ירושלים: שוקן.
- רונו, ת' ושכטר י' (1990). שימוש בסימולציות וידאו ככלי טיפולי בהתערבות התנהגותית קוגניטיבית. **חברה ורווחה**, יא(1), 45–54.
- ריד, מ' (2008). **עכשיו אני: זה לא לנצח – מסע החלמה מטראומה מינית מתמשכת בילדות**. קריית ביאליק: אח.
- רפאלי-סתיו, א' ושוחט, ל' (2012). "לחבר את הכנפיים" – קבוצות תרפיה באמצעות צפייה בסרטים, להורים וילדיהם המתבגרים, השוהים בפנימייה. **טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי**, 2(1), 140–149.
- שאווריין, ג' (2010). מערכת היחסים המשולשת והעברת נגד אסתטית בפסיכותרפיה אומנותית ביקורתית. בתוך א' גילרוי וג' מקנילי (עורכים), **יישומיים מעשיים והיבטים תיאורטיים בטיפול באומנות: יחסי גומלין בין האומנות לטיפול ובין המטפל באומנות למטופל** (עמ' 28–7). קריית ביאליק: אח.
- שטיינהרדט, ל' (2010). הסימבוליות של קונכיות ים במשחק בחול. **בין המילים**, 3, זמין באתר <http://www.smkb.ac.il/arts-hamilim3-hamilim3/artical/ben-therapy/beyn-http://www.smkb.ac.il/arts-shells-sea>
- Berg-Cross, L., Jennings, P., & Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory. *Psychotherapy in Private Practice*, 8, 135–156.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Rogal, S. (2001). Treatment practices for childhood posttraumatic stress disorder. *Child Abuse and Neglect*, 25(1), 123–136.
- Dermer, S. B., & Hutchings, J. B. (2000). Utilizing movies in family therapy applications for individuals, couples and families. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 163–180.
- Hauke, C. (2009). Turning on and tuning out: New technology, image, analysis. *Journal of Analytical Psychology*, 54, 43–60.
- Hesley, J. W. (2000). Real therapy. *Psychology Today*, 33(1), 54–58.
- Mosinski, B. (2010). Video art and activism: Applications in art therapy. In C. H. Moon (Ed.), *Materials and media in art therapy* (pp. 257–269). New York: Routledge.
- Powell, M. L., & Sang, M. L. (2006). Group cinematherapy: Using metaphor to enhance adolescent self-esteem. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 247–253.
- Sharp, C., Smith, J. V., & Cole, A. (2002). Cinematherapy: Metaphorically promoting therapeutic change. *Conseling Psychology Quaterly*, 15(3), 269–276.
- Sontag, S. (1966). *The aesthetics of silence, in styles of radical will*. New York: Dell.
- Suarez, E. C. (2003). A princess in god's eyes: Cinematherapy as an adjunctive. *Journal of Psychology and Christianity*, 22(3), 259–261.
- Tuval-Mashiach, R., & Patton, B. (2015). Digital video production: Healing for the YouTube generation of veterans. In J. L. Cohen, J. Johnson & P. Orr (Eds), *Video and filmmaking as psychotherapy: Research and practice* (pp. 146–162) (digital ed.). Available at <http://www.filmandvideobasedtherapy.com/publications/>

עמדה

חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות

**דברי פתיחה לתרגום העברי לנייר העמדה של מומחים בין-לאומיים לחינוך
וטיפול בפנימייה (TRC - Treatment Residential Care)**

עמואל גרופר וענת זעירא

עם תום מלחמת העולם השנייה היה באירופה מספר גדול של בתי ילדים ופנימיות, שאכלסו אלפים רבים של ילדים ובני נוער יתומים. אלה איבדו את משפחותיהם או נאלצו מסיבות שונות להסתתר בבתי ילדים כדי לשרוד במוראות המלחמה. בתוכם היו ילדים יהודים רבים, שהצליחו לשרוד גם בשואה. הפנימיות היוו עבור ילדים ובני נוער רבים מקום מקלט ותחליף לבית שאבד לבלי שוב. עם תחילת הפעלתה של "תכנית מרשל", שהביאה לשיקומן הכלכלי והחברתי של מדינות אירופה, החלו להיבנות מערכות הרווחה בכל רחבי היבשת האירופית. מערכות אלה הביאו לפיתוחן של תכניות התערבות חדשות לילדים ולמשפחותיהם במסגרות קהילתיות.

בתחילת שנות החמישים של המאה העשרים אחזה בכל העולם המערבי אופוריה מלווה באמונה כי ניתן לבנות עולם חדש וטוב יותר, נטול סכנות ומלחמות. תפיסה ואמונה אלו הביאו גם לרעיון כי בעתיד ניתן יהיה לבנות מערכות רווחה קהילתיות שישכילו לפתור את בעיותיהם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון, ללא שימוש בהסדרים פנימייתיים והוצאת ילדים מחיק משפחתם. גיבוש התפיסות הקהילתיות הביא לפיתוח גישה ביקורתית כלפי המסגרות החוץ-ביתיות, גישה שהדביקה להן תווית שלילית והשאירה אותה כחלופה לגיטימית רק עבור המקרים הקיצוניים, שבהם הוגדרה הפנימייה כ"מפלט אחרון" (last resort). הביקורת מסתמכת לעתים על תאוריות פסיכולוגיות, כגון תאוריית "ההתקשרות" (attachment), שאותה גיבש וניסח ג'והן בולבי, או על תפיסות חברתיות המעמידות מאז שנות החמישים של המאה העשרים את מושג המשפחה כאידאל מרכזי בחברה המערבית. מאז ועד היום מתנהל ויכוח נוקב בקרב אנשי מחקר ואקדמיה, מקבלי החלטות ואנשי מקצוע בשדה בקשר להשמת ילדים ובני נוער במסגרות פנימייתיות לסוגיהן. זהו הרקע גם לדיון זה המוצג בפניכם.

משנות השישים החל באירופה תהליך משמעותי של התמקצעות בכל התפקידים של חינוך ילדים ובני נוער וטיפול בהם בכלל ובמסגרות לילדים בעלי צרכים מיוחדים בפרט. תהליך זה הקיף את מגוון בעלי התפקידים, החל ברמת עובד הנוער הישיר – המדריך, העובד הסוציאלי, המורה והיועץ, וכלה בדרגי הניהול הבכירים. כולם נדרשו לעבור תהליכי הכשרה מפורטים ויסודיים ולהגיע

לידי התמקצעות. המדינה הראשונה שאף מיסדה תהליך זה באמצעות חקיקה הייתה צרפת, בשנת 1965 (Lambert, 1981). תהליך ההתמקצעות בכל השירותים לילדים ובני נוער בסיכון הביא ברכה רבה וגרם לשיפור גדול ברמת השירותים שהילדים ובני הנוער זכו בהם, גם בשירותים קהילתיים וגם בפנימיות. מאידך גיסא, הדבר הביא לזינוק בעלויות השירותים, ובהתאמה – לעלות גבוהה ביותר של אחזקת ילדים בפנימיות בכלל ובפנימיות טיפוליות בפרט. עלויות גבוהות אלה חיזקו בקרב מקבלי ההחלטות את המגמה כי הסדרים פנימייתיים יקרים אלה מתאימים אך ורק למקרים שהם בבחינת "מפלט אחרון". התוצאה הייתה צמצום משמעותי בהיקפן של מערכות פנימייתיות טובות ואיכותיות במדינות רבות, כגון: צרפת, גרמניה, הולנד, שווייץ, איטליה וספרד, לטובת סידורים חוץ-ביתיים במסגרות שונות של אומנה משפחתית (Van den Bergh, Knorth, Verheij & Lane, 2002) או לשירותים בקהילה.

הציפייה האוטופית שהחברה האנושית תגשים לאחר מלחמת העולם השנייה את חזון הנביא ישעיהו: "וכתתו חרבותם לאתים וחניתותיהם למזמרות" נכזבה מהר למדי. ילדים ובני נוער מהגרים – חוקיים ובלתי חוקיים כאחד – החלו לזרום לאירופה מכיוונים שונים ויצרו בה מציאות חברתית מורכבת ביותר. בשנות התשעים, מלחמת הבלקן, שהביאה להתפרקות יוגוסלביה, הוכיחה סופית כי עידן המלחמות עדיין לא פס מן העולם, והן עלולות להתפרץ מהר ובאופן בלתי צפוי. דברים אלה יוצרים הרס במהירות ובמפתיע ועלולות לפגוע באוכלוסיות שלמות, ובעיקר בילדים ובני נוער, שהם אוכלוסייה רגישה במיוחד.

בשנת 1989 חלו שני תהליכים משמעותיים שהשפיעו השפעה מכרעת על סוגיית הילדים ובני הנוער בפנימיות: האחד – בנובמבר 1989 סוכמה ואושרה האמנה לזכויות הילד; השני, שאירע סמוך למועד זה, היה נפילת חומת ברלין, ובעקבותיה התמוטטות "מסך הברזל", אשר חסם מידע על המתרחש במדינות מזרח אירופה שהיו תחת שלטונה של ברית המועצות. המצב שנתגלה ברבות ממדינות מזרח אירופה (כגון: רומניה, הונגריה, בולגריה, אוקראינה ומולדבה) על מצבם של ילדים בפנימיות, היה קשה ביותר. הוא לא עלה בקנה אחד עם האמנה לזכויות הילד ולא יכול היה להתקבל על דעתם של אנשי חינוך ורווחה נאורים, שנחרדו מן התמונות שנחשפו והעדויות שהחלו להישמע. תהליכים אלה הביאו לתחילתו של תהליך "אל-מיסוד" (deinstitutionalization) ברחבי אירופה. כל מסגרת שהיו בה יסודות "מוסדיים" הפכה לחשודה באי-קיום האמנה לזכויות הילד ובהפרת זכויות הילדים. תהליכים אלה הביאו להגברה והחרפה של התווית השלילית של מוסדות פנימייתיים ולדרישה להחלפתם במסגרות קהילתיות או לחלופין – במשפחות אומנה. עם זאת, המציאות מוכיחה שוב ושוב כי ישנם מספר ניכר של מקרים שבהם הפתרון המקצועי הנכון והמתאים לילדים ונוער בסיכון הוא פנימיות המותאמות לצרכיהם (Gilbert et al., 2009). המסגרות הקהילתיות או משפחות האומנה אינן מסוגלות להציע לילדים אלה פתרון בהיקף ובמקצועיות שיכולות לספק פנימיות טיפוליות, המעסיקות אנשי מקצוע בתחומי המקצועות המסייעים (helping professions).

יש לזכור, כי התאמתה של מסגרת השמה חוץ-ביתית לצרכיו של הפרט איננה מנותקת מנסיבות חייו. גם על פי תפיסת עולמנו, במציאות אידאלית ואוטופית ייתכן שלא יהיה מקום למסגרות חוץ-ביתיות, וכל הילדים יוכלו לגדול במשפחות. עם זאת, אנו סבורים שיש להסתכל אל המציאות נכוחה ולשקול את ההשמה החוץ-ביתית, על כל צורותיה, אל מול החלופה המשפחתית, במצבים מורכבים, כמו: משפחה פתולוגית, מצבי הגירה ופליטות ומצבים שבהם המסגרת המשפחתית איננה בית הגידול העדיף מבחינת טובת הילד.

20 שנה לאחר ההכרזה על האמנה הבין-לאומית לשלום הילד, כחלק מתהליך האל-מיסוד, יזם האו"ם בשנת 2009 פרסום של מסמך המגדיר "קווים מנחים לחינוך וטיפול אלטרנטיבי" (הכוונה ב"אלטרנטיבי" היא למסגרת חוץ-ביתית) (United Nations, 2009). מסמך זה חותר להציב אבני דרך לקראת יישום האמנה לזכויות הילד במסגרות חוץ-ביתיות. גם הארגון הבין-לאומי לחינוך פנימייתי FICE פרסם בשנת 2005 מסמך של סטנדרטים בשם Quality for Children¹, המגדיר סטנדרטים ראויים לשם מימוש זכויותיהם של ילדים בהשמה חוץ-ביתית.

בהמשך לקווים המנחים של שנת 2009 יזם האיחוד האירופי מיזם מיוחד בשם, "Moving forward: Implementing the guidelines for the alternative care of children" (Cantwell, Davidson, Elsley, Milligan & Quinn, 2013). מטרת מיזם זה הייתה לגבש תדריך לקובעי המדיניות ולאנשי המקצוע בדבר יישום אותם קווים מנחים בטיפול בילדים ונוער וחינוכם במסגרות חוץ-ביתיות. מנהלת יזמה זו, ג'ניפר דוידסון (Davidson, 2015) מסקוטלנד, טענה כי "יישום אמתי של עקרונות הקווים המנחים לסידור חוץ-ביתי מחייב מחד גיסא הרחבת פעילות מונעת בקרב ילדים ובני נוער בסיכון והרחבה של מגוון האופציות החינוכיות-טיפוליות, ומאידך גיסא חתירה להוצאת יסודות 'גופמניאניים' [גופמן תיאר בספרו את יסודות המוסד הטוטלי] מהמסגרות המטפלות".

די לראות את המתרחש לנגד עינינו בתקופה האחרונה במדינות אירופה עם גלי ההגירה של מאות אלפי פליטים, ששמים את נפשם בכפם בכדי להגיע ליבשת. פליטים אלו בורחים ממלחמות אזרחים בסוריה, בסודן, באריתריאה, בעירק, בלוב ובאפגניסטן. מרבית המסגרות הפנימייתיות במדינות אירופיות, כמו: גרמניה, הולנד, אוסטריה, דנמרק ושוודיה, שנסגרו במהלך שלושת העשורים האחרונים, נפתחו מחדש כדי לקלוט את אלפי הילדים ובני הנוער הפליטים ומבקשי המקלט (רבים מהם קטינים ללא מבוגר מלווה). "תזוזת האוכלוסיות" המסיבית של פליטים הנעים ברחבי העולם הביאה את ארגון ההגירה הבין-לאומי של האו"ם (IOM, 2013)² לפרסם בשנת 2013 דו"ח מיוחד, הנקרא Children on the Move. בדו"ח זה מפורטים אירועים רבי-היקף שבהם ילדים ובני נוער נוטשים את הוריהם ומתחילים לנוע ללא ליווי של מבוגר משמעותי שיכול לדאוג להם, מתוך תקווה שבארצות

1 זמין באתר www.Q4C.org

2 ארגון אירופי הפעיל מאד במעקב אחר תהליך האל-מיסוד באירופה ועידודו. זמין באתר www.eurochild.org

שאליהן הם שמים את פעמיהם, מצבם יהיה טוב לאין שיעור מאשר בארץ מוצאם. כל אלה גורמים לא פעם לצורך בהשמתם של ילדים ובני נוער במסגרות פנימייתיות. המסגרות הקהילתיות או משפחות אומנה אינן יכולות לתת מענה כוללני לצרכיהם של בני נוער אלה.

בדו"חות האחרונים של "Eurochild" וגם במחקר מקיף של דל וואלה ובראבו (del Valle & Bravo, 2013), כל החוקרים ציינו כעובדה נחרצת את הגידול המחודש במספרי הילדים ובני הנוער המושמם במוסדות פנימייתיים בכל רחבי המדינות המתועשות. המספרים כיום חזרו להיקפים שהיו נהוגים באירופה לפני תחילתו של תהליך האל-מיסוד, ולעתים אפילו עולים עליהם.

כל האזכורים והמסמכים הללו מוצגים כאן על מנת לתמוך בתזה, שבמקום להילחם ולחזור לביטולם של הסדרים חוץ-ביתיים, עדיף ויעיל יותר לבחון אותם בעין ביקורתית, להשקיע מאמצים בהרחבת מגוון המודלים שהם מציעים ולהניע תהליכי שיפור מתמשכים בסוגי מסגרות אלה. חשוב לציין שהתפתחותן של מסגרות פנימייתיות בישראל הייתה שונה ולוותה במטרות חברתיות. הפנימיות צמחו תחילה כחלק מתנועות הנוער החלוציות והחינוך המשותף בחברה הקיבוצית והועתקו לאחר מכן לכפרי הנוער והמערכות הפנימייתיות של עליית הנוער. מסגרות אלה פעלו כחלק מהחינוך הנורמטיבי – חלקן אף כמסגרות עלית – בישראל, ולכן לא דבקה בהן תווית שלילית כה חריפה כפי שקרה לפנימיות הרווחה באירופה. גם פנימיות הרווחה בישראל נהנו מתהליך זה, וגם תדמיתן לא הייתה כה שלילית כמו זו של מסגרות מקבילות להן במדינות אירופה המערבית.

הרקע לכינוס ועידת הפסגה בבריטניה של חוקרים לדיון בפנימיות הטיפוליות

הביקורת על החינוך והטיפול הפנימייתי שסקרנו לעיל קיבלה חיזוק מפתיע בשנת 2013, כאשר קבוצת פסיכיאטרים ומומחים בתחום התפתחות הילד פרסמו "מסמך הסכמה", שקבע כי כל סוג של הסדר פנימייתי קבוצתי מהווה בהכרח פגיעה בהתפתחות הילד (ראו כתב העת "חברה ורווחה", שהביא תרגום עברי של המסמך האמריקני והתייחסויות שונות של חוקרים ישראלים כלפיו [האגודה האמריקאית לפסיכיאטריה מניעתית, 2016]). מסמך הסכמה זה, שכאמור הציב "דגל שחור" מעל כל צורה ודגם של חינוך וטיפול פנימייתיים, גרם לטלטלה גדולה בקרב כל אנשי המקצוע והחוקרים שעוסקים בסוגיות הקשורות בחינוך וטיפול חוץ-ביתי, על צורותיהם השונות. בתגובה לכך פרסמו ארגונים בין-לאומיים אחדים כתבי עמדה שהתנגדו לכתב ההסכמה האמריקני. קבוצת חוקרים העוסקים בסוגיית החינוך והטיפול החוץ-ביתי התכנסה בבריטניה גם היא על רקע זה. המסמך המובא כאן בגרסתו העברית הוא נייר עמדה של מיטב חוקרי הפנימיות בעולם (Whittaker et al., 2016). הם הרגישו צורך למקד את מסמך ההסכמה שלהם בהגדרת המונח "פנימייה טיפולית" וחיזוק תרומתה במסגרת המענים האפשריים לילדים ובני נוער בעלי צרכים מרובים הזקוקים לטיפול אינטנסיבי ורצוף. מסמך זה

אינו מתווכח ישירות עם כתב ההסכמה האמריקני, והוא מסתפק בהגדרת איכות הטיפול בפנימיות טיפוליות והצבת סטנדרטים עבורו, כמו גם בקביעת סדר יום להמשך מחקר חוצה גבולות בתחום זה, שיחזק את הבסיס האמפירי לבחינת הטענות השונות.

מעורבותם האישית של יוזמי פרסום זה בתהליכים המוזכרים לעיל

שני המחברים שיזמו את פרסומו של מסמך זה בשפה העברית וכתבו את הפתיח להצגתו היו מעורבים באופן אישי בתהליכים שהוזכרו לעיל. פרופ' עמנואל גרופר, מהקריה האקדמית אונו, משמש כסגן הנשיא בארגון הבין-לאומי לחינוך חוץ-ביתי FICE. בתוקף תפקידו זה הוא יזם פרסום כתב עמדה של FICE, המתנגד לדברי כתב ההסכמה האמריקני וסותר את טענותיו אחת לאחת.³ פרופ' ענת זעירא, מהאוניברסיטה העברית בירושלים, מנהלת המחקר במכון חרוב, הייתה החוקרת הישראלית היחידה שהשתתפה בוועידת הפסגה בבריטניה והשתתפה בחיבורו של המסמך שאת גרסתו העברית אנו מביאים לראשונה כאן.

שני המחברים מבקשים להודות לעורכת הראשית של כתב העת "מפגש", פרופ' רבקה איזיקוביץ, ולמרכזת המערכת, מרים גילת, על נכונותן להשקיע מאמצים ומשאבים בהפקת התרגום העברי ובפתיחת האכסניה המכובדת של כתב העת להצגת ההתפתחויות האחרונות בתחום החינוך החוץ-ביתי בעולם.

מקורות

- האגודה האמריקאית לפסיכיאטריה מניעתית (2016). הצהרת הסכמה כללית בדבר מסגרת מגורים קבוצתית לא-ביתית עבור ילדים ומתבגרים: הצהרת מדיניות של האגודה האמריקאית לפסיכיאטריה מניעתית, **חברה ורווחה**, (2), 159–168.
- Cantwell, N., Davidson, J., Elsley, S., Milligan, I., & Quinn, N. (2013). *Moving forward: Implementing the guidelines for the alternative care of children*. Glasgow, Scotland: University of Strathclyde.
- Davidson, J. (2015). Closing the implementation gap: Moving forward with the United Nations guidelines for the alternative care of children. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6, 379–387.
- del Valle, J. F., & Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out-of-home care: An international comparative analysis. *Psychological Intervention*, 22, 251–257. DOI: 10.5093/in2013a28
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., & Glaser D., et al. (2009). Recognizing and responding to child maltreatment. *Lancet*, 373, 167–180.
- IOM (International Organization for Migration) (2013). *Children on the move*. Geneva: Author. Available at www.iom.int
- Lambert, T. (1981). *Les éducateurs spécialisés*. Paris: Les Publications du C.T.N.E.R.H.I.

- United Nations (2009). *Guidelines for the alternative care of children 2009: A United Nations Framework*. Innsbruck, Austria: SOS Children's Village International Press.
- Van den Bergh, P. M., Knorth, E. J., Verheij, F., & Lane, D. C. (2002). *Changing care: Enhancing professional quality and client involvement in child and youth care services*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Whittaker, J. K., Holmes, L., del Valle, J. F., Ainsworth, F., Andreassen, T., Anglin, J., et al. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the International Work Group on Therapeutic Residential Care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 33(2), 89–106. DOI: 10.1080/0886571X.2016.1215755

טיפול פנימייתי לילדים ולבני נוער:

נייר עמדה של קבוצת מומחים במפגש הפסגה הבין-לאומית לפנימיות טיפוליות

ג'יימס ק. וויטאקר (ארה"ב), ליסה הולמס (בריטניה), חורחה פ. דל וואלה (ספרד), פרנק איינסוורת' (אוסטרליה), טורה אנדריאסן (נורבגיה), ג'יימס אנגלין (קנדה), כריסטופר בלוניצ' (ארה"ב), דיוויד ברידג' (בריטניה), אמאיה בראבו (ספרד), צ'וניצה קנאלי (איטליה), מרק קורטני (ארה"ב), לורה קורי (ארה"ב), דניאל דיילי (ארה"ב), רובי גיליגן (אירלנד), הנס גריטנס (הולנד), אנמיאק הרדר (הולנד), מרתה הולדן (ארה"ב), סיגריד ג'יימס (ארה"ב), אנדרו קנדריק (בריטניה), אריק קנורת' (הולנד), מטה לאוסטן (דנמרק), ג'ון ליונס (ארה"ב), אדוארדו מרטין (ספרד), סמנת'ה מקדרמיד (בריטניה), פטרישיה מקנמרה (אוסטרליה), לאורה פאלארטי (איטליה), סוזן רמזי (ארה"ב), קארי סיוון (ארה"ב), ריצ'רד וו. סמול (ארה"ב), ג'ון ת'וברן (בריטניה), רונלד תומפסון (ארה"ב), ענת זעירא (ישראל)¹

הקדמה

הטיפול הפנימייתי לילדים ולבני נוער במדינות המפותחות נתון תחת ביקורת גוברת מצד ממשלות, מוסדות פילנתרופיים ונותני שירותים. גופים אלה מבקשים:

1. להשיג תוצאות טובות יותר לילדים ולבני נוער פגיעים.
 2. לעשות זאת תוך שיתוף פעולה הדוק יותר עם המשפחות וקרוב יותר למקום מגוריהם ולתרבותם, בדרך שתפחית את הפוטנציאל לניצול ולהתעללות ותגביר את השימוש במשאבים בלתי פורמליים.
 3. להפחית את העלויות הגבוהות של שהות חוץ-ביתית בפנימייה.
- הניסיונות להפחית את עלותו הגבוהה של הטיפול הפנימייתי לנוער שצרכי רבים, הובילו לא פעם לתוצאות בלתי צפויות ואף שליליות (Ainsworth & Hansen, 2005). הרפורמות הרבות נועדו ליצור דרכי התערבות יעילות, שיספקו הזדמנויות הולמות לילדים לממש את מלוא הפוטנציאל שלהם, בכל מסגרת שהיא. רובי גיליגן (Robbie Gilligan) מטריניטי קולג' שבדבלין, חידד והאיר את האתגרים העומדים מול אלה המנסים לזהות מקום ומטרה לטיפול פנימייתי איכותי במערכת הטיפול במשפחה ובילד (Gilligan, 2014).

בארצות הברית, אנשי התחום הפנימייתי הם שמובילים מאמצים אלה. כך, לדוגמה, פעילים האגודה למרכזים פנימייתיים לילדים (ACRC – Association of)

* נייר העמדה מציג את עיקרי הדברים כפי שפורסמו במקור:

Whittaker, K. et al. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 33(2), 89–106.

** תרגום ועריכת לשון: אניטה תמרי.

1 לפרטים מלאים של מחברי נייר העמדה ראו נספח 1.

האתגרים העומדים בפני הפנימיות הטיפוליות לצד הצעות לפתרונות חלופיים. בבריטניה, התבקש סר מרטין נאריי (קרן לעזרה לילדים), להכין סקירה של פנימיות לילדים עבור ראש ממשלת בריטניה דאז, דייוויד קמרון. מסמך זה מהווה המשך לסקירות קודמות שהוגשו לפרלמנט הבריטי בעניין תפקידן ומטרתן של השמות פנימייתיות במערכת הרווחה הרחבה לילדים (Narey, 2016). הסקירה החדשה נערכה בעקבות קביעת מסגרת חדשה לפיקוח על בתי ילדים באנגליה כולה, שבמסגרתה עודכנו תקנות הפיקוח (Ofsted, 2015), בנוסף לכך, התפרסמה בשנת 2015 סקירה מקיפה מבוססת ראיות לבדיקת מקומו של הטיפול הפנימייתי במערכת הרווחה לילדים באנגליה (Hart, del Valle & Holmes, 2015). תכניות חדשות לטיפול פנימייתי בילדים הן גם חלק ממיזם של משרד החינוך, מיזם המבוסס על בחינת חידושים בנושא רווחת ילדים באנגליה. בין החידושים האלה נכללת הכשרה כוללת לטיפול פנימייתי בילדים, תכנית RESuLT שפיתח National Implementation Service (Berridge et al., 2016) וכן תכנית לתמיכה פנים-מערכתית (No Wrong Door) למתבגרים שלהם משמשות הפנימיות כמרכזים לתמיכה הן בטיפול ביתי והן בטיפול חוץ-ביתי, ולמתבגרים שגרים עם משפחותיהם (Lushey, Hyde-Dryden, Holmes & Blackmore, 2017).

בשנים האחרונות בנתה סקוטלנד מערך הערכה ותמיכה חדשני שנועד לקדם חלופות לטיפול במסגרות מגוונות, בכללן טיפול פנימייתי איכותי, שירותי אומנה ושירותים של אומנה במסגרת המשפחה. המערך, The Centre of Excellence for Looked After Children (CELICIS) ממוקם באוניברסיטת סטרט'קלייד (www.celcis.org). מאמצים דומים לזהות את הצרכים של מגזר משתנה זה, של ילדים בפנימיות טיפוליות, נעשים בספרד (Del Valle, Sainero & Bravo, 2014) ובאיטליה כמו גם במדינות אחרות באירופה. בספרד, הורה משרד הבריאות, השירותים החברתיים והשוויון לבאר ולחדד את התקנים שפורסמו לאחרונה בדבר איכות הטיפול הפנימייתי בילדים (del Valle et al., 2013), במטרה לשפר את התכניות, במיוחד את אלה המוקדשות למתבגרים עם הפרעות התנהגויות ורגשיות קשות. יתר על כן, בשינויים שנערכו לאחרונה בחוק הספרדי הלאומי להגנה על הילד משנת 2015, הוקדש פרק ארוך להסדרת השימוש ב"פנימייה טיפולית ייחודית" (בדומה למונח הבין-לאומי (therapeutic residential care) מתוך הכרה ברלוונטיות של התכניות הללו ובצורך בהסדרתם הרשמית.

על רקע זה, התכנסה קבוצת מומחים בין-לאומיים המייצגים מחקר, מדיניות, מתן שירותים ומשפחות למפגש פסגה על טיפול פנימייתי לילדים ולנוער, ב Centre for Child and Family Research, באוניברסיטת לפבורו שבבריטניה. קבוצת העבודה (International Work Group for Therapeutic Residential Care) התמקדה בבחינת מצב הידע בתחום הטיפול פנימייתי, לדוגמה, בדגמים ובתכניות שפותחו

לאחרונה ודנה בשאלות המפתח שמהן אפשר יהיה ליצור רשימת קדימויות למחקר עתידי. נקודת ההתחלה של צוות החוקרים הייתה שבתוך מערכת כוללת לשירותים לילד ולמשפחה, יש לכלול את הטיפול הפנימייתי האינטנסיבי ברצף ההתערבויות האינטנסיביות האחרות.

חברי הקבוצה נפרדו בתחושה שהעיסוק בנושא הפנימיות הטיפוליות הוא דחוף, שכן יש גורמים המעודדים רפורמות חוקיות ומנהלתיות שנועדו לצמצם מאוד את השירותים הפנימייתיים. ארצות הברית היא דוגמה למדינה שבה הונהגו רפורמות כאלה, אך אין היא היחידה. בארצות הברית התבססו הרפורמות על דיווחים בתקשורת על אודות מקרי התעללות בעבר ובהווה בפנימיות ועל חששות מצד חוקרי בריאות נפש בעניין פגיעה ביכולת להתקשרות אצל ילדים שגדלו בפנימיות (Dozier et al., 2014), אך דיווחים וחששות כגון אלו התבססו על נתונים מחקריים דלים יחסית (James, 2014). חשש נוסף שהועלה הוא החשש להשפעה שלילית שעלולה להביא "לסטייה חברתית", בגלל השפעות של קבוצת בני הגיל בפנימייה, שתביא למעורבות משפחתית מוגבלת ולבסוף, לעלויות גדולות ביותר.

מסמך זה אינו מתיימר לסכם את כל הנתונים, היוזמות בתחום המדיניות או את המחקר הענף שנערכים במקומות שונים בעולם בתחום הפנימיות הטיפוליות. קוראים המעוניינים להרחיב את ידיעותיהם בנושאים אלה מוזמנים לפנות לאתר של ועידת הפסגה (<https://lboro.org.uk-trc>) ובו קישורים לדוחות מפתח, ולמסמכים, ביניהם דוחות רבים שצוטטו בעבר ושפרסמה קרן Annie E. Casey בין אלה נמצאים התקציר על אודות המדיניות בהקשר להיקף המספרי הנכון של ילדים או בני נוער הזקוקים למסגרות המעניקות טיפול אינטנסיבי (Annie E. Casey Foundation, 2010) ומחקר במימון אותה קרן שנערך במרכז צ'אפין הול לילדים באוניברסיטת שיקגו (Wulczyn et al., 2015). המתעניינים יוכלו גם לעיין בסקירה שהזכרנו לעיל בנושא טיפול פנימייתי (Pecora & English, 2016). לבסוף, הספר שערכו לאחרונה וויטאקר, דל וואלה והולמס (Whittaker, del Valle & Holmes, 2014) משקף מאמץ בין-לאומי של חברים רבים שהשתתפו בוועידת הפסגה, ושסייע להאיר את ההקשר הבין-לאומי העכשווי של הפנימיות הטיפוליות. כך, לדוגמה, מחקרים חוצה הגבולות של ת'וברן ואיינסוורת' (Thoburn & Ainsworth, 2014) מדגיש את השונות הרבה בהשמה פנימייתית טיפולית בכלכלות מפותחות ובכלכלות במעבר. ממצאיו מנבאים את ההבדלים בתוך כל מדינה ובין המדינות בנוגע לטיפול הפנימייתי. הבדלים דומים נמצאו שנה לאחר מכן במחקר שבחן את נתוני ההשמות בפנימיות טיפוליות בארצות הברית (Wulczyn et al., 2015). לפיכך מוסכם עלינו שיש צורך לערוך השוואות בין מדינות, כמו גם בתוך מדינות. ניתוח השוואות אלה יפרסם לפנינו את הצורות השונות שלובשת ההשמה בפנימיות טיפוליות בהקשרים שונים. ניתוח זה יאפשר גם הבנה מדויקת יותר של המונחים השונים המתארים אותו והרווחים בספרות המקצועית באנגלית (congregate care, residential care, therapeutic residential care, group care, children's homes, and socio-pedagogical homes).

הגדרה של פנימייה טיפולית

אנו מאמינים שהצעד הראשון בזהווי היסודות החינויים לטיפול פנימייתי הוא למצוא הגדרה מוסכמת. הגדרה זו תוביל לעקרונות מפתח ולפיתוח תכניות לדוגמה, ובד בבד תאפשר – במבט חוצה גבולות – מגוון דרכים לבטא הבדלים תרבותיים, פילוסופיים והיסטוריים המשפיעים על מתן שירותים. דיוני ועידת הפסגה התחילו בחתירה לגיבוש הסכמה על הגדרה של **פנימייה טיפולית** (therapeutic residential care). הדיון התבסס על חומר שפורסם בשנים האחרונות (Whittaker et al., 2014) ושבבסיסו עמד ניסיון קודם להגדרה שכזו (Whittaker, 2005). בעבודתם של וויטאקר ועמיתיו מופיעה הגדרה שנראית לנו נקודת התחלה טובה להגדרה חוצת גבולות:

פנימייה טיפולית (therapeutic residential care) היא סביבת חיים מובנית ורב-ממדית שתכליתה לקדם או להעניק טיפול, חינוך, חֶבְרוּת והגנה לילדים ולנוער עם צרכים מזהים בתחום בריאות הנפש או עם צרכים התנהגותיים. הטיפול בפנימייה יעשה בשותפות עם המשפחות ובשיתוף פעולה עם מגוון רחב של גורמים מקצועיים פורמליים ובלתי-פורמליים בקהילה (Whittaker et al., 2014, עמ' 24).

בדרך כלל, הפנימייה הטיפולית (לדוגמה, בתי ילדים) ממוקמת במרחב העירוני, והילדים לומדים בבתי הספר המקומיים. לעתים מדובר בבית ילדים שנותן מענה גם לצרכים הלימודיים של הילדים בין כותלי הפנימייה. העקרונות שאנו מתווים לטיפול פנימייתי רלוונטיים לשתי המתכונות הללו וגם לסוגי טיפול פנימייתי אחרים לילדים שכן למסגרות חוץ-ביתיות שונות יש מאפיינים משותפים. יחד עם זאת, מדובר בשירותים שונים מאוד בפילוסופיה המנחה אותם ובפרקטיקה הטיפולית שלהם – במטרותיהם, באינטנסיביות של ההתערבויות ובמשך ההתערבות. אנו מודעים לכך שהדיון בטיפול הפנימייתי לא פעם כורך יחד שירותים שונים ומקשה על הבלטת הייחוד שבכל אחד מהם. וכך, למרות הידיעה שבזירה הבין-לאומית ישנו מגוון רחב של מסגרות פנימיות, דיוני הפסגה וגם המסמך המסכם אותה מתמקדים **בכוונה** – בדגמים של טיפול פנימייתי שעוצבו במכוון כהתערבויות טיפוליות מורכבות שמטרתן לתת מענה לילדים ולבני נוער הדורשים טיפול נמרץ.

המשתתפים מצאו שההגדרה היוותה מסגרת נוחה לדיונים. עם זאת לא ראינו בה הגדרה המוגבלת לדגם חוץ-ביתי יחיד של פנימייה טיפולית (TRC – therapeutic residential care), כשם שהמונח "התערבות במסגרת המשפחה" אינה מייצגת גישה אחת בלבד (דוגמת MST – multi-system therapy או MTFC – multi-dimensional treatment foster care). אנו צופים שהקשרים תרבותיים ופוליטיים שונים, גם עקרונות משותפים לטיפול פנימייתי, ואולי אף תכניות ופרקטיקות חדשניות ומבטיחות, עשויים להניב שירותים שונים. אנו רואים הבדלים אלה כהזדמנות ללמוד את הדרכים שבהן תרבות וניסיון מעצבים את השירות, וזוהי סיבה נוספת לתמוך במחקר חוצה גבולות שיבחן את הטיפול הפנימייתי ואת יישומו בתוך מגוון השירותים לילדים ולמשפחות הקשורים בו (Berridge, Biehal, Lutman, Henry & Palomares, 2011; Berridge, Biehal & Henry, 2012; Grupper, 2013).

במילים פשוטות, אנו רואים בהגדרה צעד בכינון שפה משותפת לטיפול פנימייתי. שפה משותפת כזו חיונית לדיונים בסוגיות של מדיניות, והיא מבטיחה שהדיון יהיה תואם לעקרונות הנחשבים למתקדמים בתחומים של התפתחות תקינה של ילדים וברווחתם. יתר על כן, הגדרה מדויקת יותר לטיפול פנימייתי תתרום להסתת הדיון בגלל הקונוטציה השלילית של "טיפול מוסדי בקבוצה" (congregate care) שנועדו להסוות הבדלים חשובים בין תכניות תוך שהם עורמים יחד תכניות התערבות שנבדלות מאוד זו מזו. "טיפול מוסדי" גם מרמז למאה ה-19 בטרם עבר הטיפול ממוסדות גדולים, דמויי קסרקטינים, לדגם הביתי (cottage model), או לדגם של משפחתון (group home) ובכך מחזק את הנרטיב השלילי להתערבות פנימייתית מכל סוג שהוא.

עקרונות להשמה בפנימייה טיפולית

כוחה של קבוצת החוקרים שהתכנסו למפגש הפסגה היה בהמלצותיה שטיפול פנימייתי, בכל אחד מהיבטיו, אינו רק רשימת מצאי של מאפיינים מבניים או אסטרטגיות התערבות. טיפול פנימייתי איכותי נבנה על יסודות מוצקים של ערכים משותפים, כאלה שאנו מונים כאן:

1. **העיקרון הראשון בכל טיפול פנימייתי הוא "ראשית, אל תזיק" (primum non nocere).** מכאן, מוסכם על כולנו, ש"בטיחות קודמת לכל" הוא העיקרון המנחה בבניית כל התכניות לטיפול פנימייתי וליישומן.

לאור הניצול וההתעללות בהשמות חוץ-ביתיות שנתגלו בעבר ובהווה ובמדינות רבות, קבוצת העבודה הסכימה פה אחד שיש להציב את בטיחותם של הילדים בפנימייה כעיקרון ראשון. הבטיחות היא מאבני היסוד של בניית טיפול פנימייתי איכותי. להגשמת עיקרון זה מרכיבים רבים, ביניהם סינון אנשי הצוות, ניטור, הליכים מפורטים לאבחון ולדיווח, האזנה והקשבה לקולות הילדים ובני הנוער ומעורבות של גורמים קהילתיים בפנימייה. אנו מאמינים שתכנית שנבנתה היטב, שמכוונת לצמיחה, מיושמת בקפידה ועוברת הערכה וניטור שוטפים היא מרכיב חיוני ומרכזי הן למניעת התעללות והן למניעת "הכשרה לסטייה חברתית" בפנימיות טיפוליות.

2. **חזון הטיפול הפנימייתי מחייב שותפות בין המשפחות (שלהן אנו מבקשים לתת שירות) ובין הצוות כולו – מדריכים חינוכיים-חברתיים, עובדים חינוכיים-טיפוליים, עובדים סוציאליים ואנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש. סימן ההיכר של הטיפול הפנימייתי האיכותי – בכל מבע תרבותי שהוא – הוא החתירה ליצור ולקיים קשרי משפחה חזקים וחיוניים.**

חוקרים (Small, Bellonci & Ramsey, 2014) זיהו שלושה מוקדים לפרקטיקה ממוקדת-משפחה בטיפול פנימייתי:

- < שימור, ובמידת האפשר, חיזוק הקשרים שבין הצעיר שבטיפול ומשפחתו, במובן הרחב ביותר;
- < סיוע ותמיכה פעילה בשיתוף מלא של בני המשפחה בחיי היום-יום של הפנימייה הטיפולית;

קידום שותפות פעילה בין בני המשפחה לבין כל אנשי המקצוע הן בקבלה משותפת של החלטות והן באחריות משותפת לתוצאות (עמ' 157).

יש דרכים שונות לערב את המשפחות בטיפול הפנימייתי, וקבוצת העבודה הבהירה את הכוונה – הדרך הנכונה ביותר לראות טיפול פנימייתי יעיל ואנושי היא כתמיכה במשפחות המתמודדות עם קשיים ולא כחלופה למשפחות שנכשלו (Geurts, Boddy, Noom & Knorth, 2012). אנו מאמינים שהדרכים הרבות והיצירתיות שבהן מתבטאת השותפות עם המשפחות שילדיהן מושמים בפנימיות טיפוליות מדגישות את השותפות והפעילות המשותפת.

3. **הראייה שלנו את הטיפול הפנימייתי היא כטיפול שבו השירותים מעוגנים בקהילה, בתרבות וברשת הקשרים החברתיים של הילדים והמשפחות. אנו רואים תכניות טיפול פנימייתיות כנטועים בהקשרם ולא כאיים פזורים ומבודדים.**

מתוך כך אנו למדים על החשיבות הגדולה של חתירה ל"תקפות אקולוגית" (ecological validity), מונח שטבע ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). זאת לצד בניית מסדי נתונים, ניסוח תוצאות, בניית התערבויות אישיות המתואמות לצרכיו של הפרט וזיהוי חוזקות אישיות ונכסים תרבותיים בדרכים שיפחיתו הדרה ובידוד חברתיים (Palareti & Berti, 2009). במובן אחר, אנו רואים בטיפול הפנימייתי יסוד חיוני במערך עשיר ומגוון של שירותים למשפחה, לקהילה, למשפחות אומנה, שפועל במשולב כדי לאפשר בחירה ותכניות מותאמות אישית לילדים ולמשפחותיהם.

4. **טיפול פנימייתי הוא יותר מאשר מצע לאיסוף התערבויות מבוססות ראיות (EBP) או אוסף של טכניקות או אסטרטגיות מבטיחות. במהותו, טיפול בפנימייה טיפולית נובע מתרבות המדגישה למידה מחיים משותפים שמקורם בקשרים אישיים ואנושיים עמוקים בין החניכים והצוות.**

הפרקטיקה, המחקר וההגות טווים חוטים שנארגים לרעיון של "גורם המאחד" בטיפול פנימייתי. אנו מוצאים ספרות עשירה שתחילתה בעבודות מוקדמות על אודות הסביבה הטיפולית (Hobbs, 1966; Redl & Wineman, 1957) ועל חשיבותן של "23 השעות האחרות" כאמצעי וכהקשר ללימוד מיומנויות (Trieschman, Whittaker & Brendtro, 1969). ספרות זו המשיכה ותרמה תרומה משמעותית ליישום העקרונות של ניתוח התנהגות יישומי בהקשר של מגורים קבוצתיים במשפחותונים המחקים מבנה משפחתי (Phillips, 1974; Fixsen & Wolf, 1974) ועד לעבודות עכשוויות על גיוס מסגרת הטיפול הפנימייתי כולה לתהליך של שיפור האיכות (Anglin, 2002; Holden, Anglin, 2014; Nunno & Izzo, 2014; Thompson & Daly, 2014). אנו מציינים כאן במיוחד את ההזדמנויות למחקר בנקודת המפגש של עושר המסורת והספרות האירופאית בנושא הפדגוגיה החברתית – כפי שסיכם אותה בתבונה האנס גריטנס (Grietens) עם "תפקיד המעבר" של הטיפול הפנימייתי בחייהם של צעירים כפי שהוא מתבטא בהקשרו הצפון אמריקני (Lyons & Schmidt, 2014).

5. **המטרה האפיסטמולוגית לטיפול פנימייתי איכותי היא זיהוי קבוצת דגמים להתערבות או לאסטרטגיות מבוססות ראיות (EBP) שתהינה יעילות בהשגת**

תוצאות רצויות לנוער ולמשפחות. על ההתערבויות הללו להיות ברות שכפול מאתר אחד למשנהו, וכאלה שניתן לשנות את קנה המידה שלהן. במילים אחרות, עליהן להיות מפורטות וברורות, כך שניתן יהיה ליישם אותן בכל מקום.

קבוצת העבודה התייחסה למחקרי הערכה של חוקרים שונים, ביניהם סיגריד ג'יימס (James, 2011; 2014), אנימיק הרדר ואריק קנורת' (Harder & Knorth, 2014), שבחנו את האפקטיביות של דגמים קיימים לטיפול פנימייתי, ובמיוחד את "הקופסה השחורה" של פרטיקה טיפולית יעילה. כאן אנחנו מסכימים עם הערכתה של ג'יימס (James, 2011, עמ' 320):

מסגרות טיפול קבוצתיות המבקשות להעניק טיפול איכותי ייטיבו במלאכתן אם ינקטו בשיתוף פעולה עם מערכות הרווחה לילדים ועם חוקרים מהאקדמיה, במטרה: לזהות את היסודות המשמעותיים שבתכניות שלהם; לסקור את התכנית בעין ביקורתית לאור הצרכים של בני הנוער שלהם הם נותנים שירות, ולשקול לאמץ דגמים לטיפול שליעילותם נמצאו ראיות אמפיריות.

ועם זאת, אנו גם מודעים לאתגרים הכרוכים בעריכת מחקר רציני במסגרת של שירותים הכבולים בחוזי התקשרות שהולכים והופכים ממוקדים יותר, מוגבלים בזמן ומכווני מטרות ברורות וחדות. קשה להניח שזיהוי דגמים מבוססי ראיות לטיפול פנימייתי יצמחו אך ורק מתוך שירותים בשדה. לאתגר זה מתווסף המחסור היחסי במימון ייעודי למשימות מו"פ, שתבאנה לפיתוח דגמים להתערבות פנימייתית, לבדיקתם, לליטושם, ולהפצתם. למעשה הפעם האחרונה שמימון ייעודי כזה ניתן בארה"ב היה בשנות ה-70 של המאה ה-20, ומאז לא הוקצו מענקים מקרנות פדראליות או פרטיות לפיתוח שיטות התערבות ייחודיות לפנימיות טיפוליות. חוסר המימון עומד בסתירה חדה למענקים הניתנים לפיתוח ולבדיקה של התערבויות מבוססות ראיות במסגרות הקהילה.

בארה"ב, לפחות, הטיפול הפנימייתי טרם זכה להקצאת משאבים דומה למחקר ופיתוח, במיוחד לבניית פרוטוקול לתכנית התערבות של פנימייה טיפולית ובחינת יישומו. כאמור, אין זה סביר כי שירותים המבוססים על חוזה עם הרשויות, לבדם, יוכלו לבצע משהו דומה למחקרים של ה'וזמה הארצית לשירותי מעטפת'. ללא משאבים ייעודיים חדשים למחקר ולפיתוח, ובמיוחד לזיהוי המרכיבים החיוניים של דגמים להתערבות, סביר להניח כי השאלות הקריטיות שהעלתה סיגריד ג'יימס על פנימיות טיפוליות יישארו במידה רבה ללא מענה.

חיפוש הדרך למקום מבטחים: נתיבים למחקר עתידי בטיפול פנימייתי

בפרק הסיכום על אודות טיפול פנימייתי בכרך שהוזכר לעיל (Whittaker et al., 2014) כתבו העורכים:

המילים "טיפול פנימייתי" או "שירותים פנימייתיים" מספרות מעט, ורק מתארות מידע הקשור למסגרת. הטווח והמגוון הרחבים של מרכיבי השירות, תיאוריות שינוי

שבבסיס שיטה התערבותית זו או אחרת, תדירות ההתערבות, האינטנסיביות שלה ומשכה, כולם דורשים דיוק רב יותר הן בתיאור והן בניתוח. דרישה זו נכונה גם לסידורים ארגוניים (לדוגמה, גודל יחידות המגורים, משך השהות וסידורים הנוגעים לצוות), וכמובן גם לפרוטוקולים להכשרת צוותים ופיתוחם ולהטמעה של הליכי ניטור והערכה מתמשכים. רבים מהתורמים [לכרך זה] ציינו שבמקומות שונים סר חנם של השירותים הפנימייתיים. סיבה חלקית לכך היא, בברור, שמוכנו של המונח עצמו – טיפול פנימייתי – משתנה בהקשרים שונים. הסוואה זו של ההבדלים שיוצרים מונחי-מטריה כגון "טיפול פנימייתי" עומד בסתירה חדה יותר לדיוק ההמשגתי והאמפירי המאפיינים גישות חדשות יותר לעבודה עם נוער במצוקה, גישות הניזונות מראיות ומבוססות עליהן (עמ' 329).

ניסינו בדברינו אלה להבהיר במידת האפשר את ההגדרה ל"טיפול פנימייתי" ואת היקפו של טיפול זה. עדיין דרך רבה לפנינו. כך, לדוגמה, עדיין רבים החששות בעניין ה"הכשרה לסטייה חברתית". אם כי ממחקר שנערך בתכנית Boys Town Family Home נראה שתכנית ממוקדת, בנויה היטב ומפוקחת משמשת משקל נגד להשפעות שליליות פוטנציאליות של האינטראקציה עם קבוצת הגיל (Huefner, Smith & Stevens, 2014; Lee & Thompson, 2009). על התחום כולו לבחון היטב את התפיסה הרווחת שהידבקות שלילית היא תוצאה ישירה של השמה למסגרת חוץ-ביתית קבוצתית (Weiss et al., 2005). העורכים המשיכו וכתבו:

מעבר למתן טיפול בסיסי בפנימיות, יש להכיר בצורך בשירותי טיפול אינטנסיביים לילדים ובני נוער שמספרם קטן אך האתגר שהם מציבים גדול. לילדים ולבני נוער אלה צרכים רבים שקשה למצוא להם מענה במסגרת המשפחה או הקהילה, ואפילו לא בטיפול במסגרת של משפחה אומנת מיוחדת. תקוותנו הייתה, וממשיכה להיות, שיש מסלולים נוספים לטיפול פנימייתי יעיל, בנוסף לאלה שהם בבחינת "המפלט האחרון". אסור שילדים עם צרכים מרובים ומורכבים "ייכשלו בדרך" אל השירותים שלהם הם זקוקים, אלא שיקבלו שירותים אלה בפנימיות טיפוליות כטיפול המועדף עבורם.

שבעה נושאים מרכזיים היו את עמוד השדרה של עבודתנו הקודמת (Whittaker et al., 2014), והם משמשים מערכת עדשות נוחה שדרכה נוכל לבחון את הטיפול הפנימייתי בהיבטים רבים. להלן הנושאים ומחקרים שעסקו בהם: (1) תכניות התערבות ופרקטיקות חדשניות ומבטיחות (Andreassen, 2014; Jakobsen, 2014); (2) נתיבים לטיפול פנימייתי (James, 2014; McNamara, 2014; Thomson & Daly, 2014; Thoburn & Ainsworth, 2014; Del Valle et al., 2014; Lausten, 2014); (3) גיוס משפחות לשותפות פעילה (Small, 2014; Lyons, Obeid & Cummings, 2014); (4) הכנת בני נוער למעבר מוצלח מהטיפול פנימייתי לחיים עצמאיים (et al., 2014); (5) שיפור הבסיס המחקרי בטיפול פנימייתי: אתגרים וחידושים מתודולוגיים (Harder & Knorth, 2014; Lee & Barth, 2014); (6) חישוב עלויות הטיפול הפנימייתי (Holmes, 2014); ו-(7) יצירת קשר בין הכשרה ממוקדת והערכה ביקורתית כבסיס לתמיכה בצוות הטיפול הפנימייתי (Bravo, Del Valle & Santos, 2014; Grietens, 2014; Holden et al., 2014; Lyons & Schmidt, 2014; Whittaker et al., 2014).

קבוצת החוקרים שהשתתפו במפגש פסגה זה התחייבה להוסיף נדבך לספרות המחקר על פנימיות טיפוליות ולפתח רשימה של שאלות מחקר. רשימה זו, שתיערך על פי קדימות של כל נושא ותבסס גם על מקורות אחרים, תהווה מסגרת לפיתוח סדר יום מחקרי לטיפול בפנימיות טיפוליות, סדר יום שיש בו פוטנציאל לשיתוף פעולה חוצה גבולות מדיניים ותרבותיים. בניית נדבך זה ופיתוחו הם נושא למאמר אחר בעתיד. אף שהבדלים בין מדינות ובתוך כל מדינה ימשיכו לעצב את הטיפול הפנימייתי. אנו מאמינים שכל הצדדים יצאו נשכרים מהרחבת נקודת המבט שלנו לראייה חוצה גבולות. אנו מחויבים לחזק פוטנציאל זה לשיתוף פעולה חוצה גבולות במחקר, בפיתוח מדיניות ובשיתוף ב"סיפורי הצלחה" ובפרקטיקות לדוגמה.

מקורות

- Ainsworth, F., & Hansen, P. (2005) A dream come true - no more residential care. A corrective note. *International Journal of Social Welfare*, 14, 3, 195-199.
- Andreassen, T. (2014). MultifunC: Multifunctional treatment in residential and community settings (pp. 100-113). In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Anglin, J.P. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Association of Children's Residential Centers (ACRC). (2016). *Position Papers on Therapeutic Residential Care (1-12)*. Association of Children's Residential Centers. Available at: <http://togetherthevoice.org>
- Berridge, D., Biehal, N., & Henry, L. (2012). *Living in children's residential homes*. London: Department for Education.
- Berridge, D., Biehal, N., Lutman, E., Henry, L., & Palomares, M. (2011). *Raising the bar? Evaluation of the Social Pedagogy Pilot Programme in residential children's homes*. London: Department for Education.
- Berridge, D., Holmes, L., Wood, M., Mollitor, C., Knibbs, S., & Bierman, R. (2016). *RESuLT training. Evaluation report*. London: Ofsted.
- Bravo, A., Del Valle, J.F., & Santos, I. (2014). Helping staff to connect quality, Practice and evaluation in therapeutic residential care. The SERAR model in Spain (pp. 275-288). In J.W. Whittaker, J.F. del Valle, & L. Holmes (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chadwick Center and Chapin Hall. (2016). *Using evidence to accelerate the safe and effective reduction of congregate care for youth involved with child welfare*. San Diego, CA & Chicago, IL: Collaborating at the Intersection of Research and Policy.
- del Valle, J.F., Bravo, A., Martinez, M., & Santos, I. (2013). *Estandares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- del Valle, J.F., Sainero, A., & Bravo, A. (2014). Needs and characteristics of high-resource using children and youth: Spain In J.W. Whittaker, J.F. del Valle, & L. Holmes (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 49–62). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Dozier, M., Kaufman, J., Kobak, R., O'Connor, T.G., Sagi-Schwartz, A., Scott, S., Shaffer, C., Smetana, J., van Ijzendoorn, M.H., & Zeanah, C.H. (2014). Consensus Statement on Group Care for Children and Adolescents: A Statement of policy of the American Orthopsychiatric Association. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(3), 219–225.
- Geurts, E. M. W., Boddy, J., Noom, M. J., & Knorth, E. J. (2012). Family-centered residential care: the new reality? *Child and Family Social Work*, 17(2), 170–179. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2012.00838.x
- Gilligan, R. (2014). *Foreword*. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F. and Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 11–20). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Grietens, H. (2014). A European perspective on the context and content for social pedagogy in therapeutic residential care. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp.288–301). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Grupper, E. (2013). The youth village: A multicultural approach to residential education and care for immigrant youth in Israel. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 2, 224–244.
- Harder, A.T., & Knorth, E.J. (2014). Uncovering what is inside the “black box” of effective therapeutic residential youth care (pp. 217–231). In Whittaker, J.W, Del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hart, D., La Valle, I., & Holmes, L. (2015). *The place of residential care in the English child welfare system*. London: Department for Education.
- Hobbs, N. (1966). Helping disturbed children: Psychological and ecological strategies. *American Psychologist*, 21, 1105–1115.
- Holden, M.J., Anglin, J.P. Nunno, M.A., & Izzo, C.P. (2014). Engaging the total therapeutic residential care program in a process of quality improvement: Learning from the CARE model. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F. and Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 301–316). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Holmes, L. (2014). Estimating unit costs for therapeutic residential care (pp. 247–273). In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care*

- with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 301–316). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Holmes, L., Lushey, C., Hyde-Dryden, G., & Blackmore, J. (forthcoming). *Evaluation of the No Wrong Door Model*. London: Department for Education.
- Huefner, J.C., Smith, G.L., & Stevens, A.L. (2014). Positive and negative peer contagion in residential care. Poster Presentation at ASACRC Annual Conference, Savannah, GA, – April 2014.
- Jakobsen, T.B. (2014). Varieties of Nordic residential care: A way forward for institutionalized therapeutic interventions? In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 87–100). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- James, S. (2011). *Preliminary findings of a survey of California group homes*. Presented at the Conference of the California Alliance of Child and Family Services, Napa, CA.
- James, S. (2014). What works in group care? A structured review of treatment models for group homes and residential care. *Children and Youth Services Review*, 33, 301–321.
- Lausten, M. (2014). Needs and characteristics of high-resource using children and youth Denmark (pp. 73–85). In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Lee, B.R., & Barth, R.P. (2014). Improving the research base for therapeutic residential care. Logistical and analytic challenges meet methodological innovations. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 231–245). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Lee, B.R., & Thompson, R.W. (2009). Examining externalizing behavior trajectories of youth in group homes: is there evidence for peer contagion? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 31–44.
- Lushey, C., Hyde-Dryden, G., Holmes, L. & Blackmore, J. (2017). *No Wrong Door evaluation report*. London: Department for Education.
- Lyons, J.S., Obeid, N., & Cummings, M. (2014). Needs and characteristics of high-resource using youth North America. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 62–73). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Lyons, J.S., & Schmidt, L. (2014). Outcomes management in residential treatment: The CANS approach. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F. and Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 316–329). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- McNamara, P.M. (2014). A new era in the development of therapeutic residential in the State of Victoria. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 126–142). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Narey, M. (2016) *Residential care in England: Report of Sir Martin Narey's independent review of children's residential care*, London: Department for education. Retrieved May 25, 2017: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/534560/Residential-Care-in-England-Sir-Martin-Narey-July-2016.pdf
- Ofsted (2015). *Inspection of children's homes*. Framework for inspection from 1st April 2015. London: Ofsted.
- Okpych, N.J., & Courtney, M.E. (2014). Relationship between adult outcomes of young people. Making the transition to adulthood from out-of-home care and prior residential care. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 173–189). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Palareti, L., & Berti, C. (2009). Different ecological perspectives for evaluating residential care outcomes: which window for the black box? *Children and Youth Services Review*, 31(10), 1080–1085.
- Pecora, P.J., & English, D.J. (2016). *Elements of effective practice for children and youth served by therapeutic residential care*. Research Brief. March 2016, Casey Family Programs. Available at www.casey.org
- Phillips, E.L., Phillips, E.A., Fixsen, D.I., & Wolf, M.M. (1974). *The teaching family handbook* (2nd ed.). Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Redl, F., & Wineman, D. (1957). *The aggressive child*. New York: Free Press.
- Small, R.W., Bellonci, C., & Ramsey, S. (2014). Creating and maintaining family partnerships in residential treatment programs: Shared decisions, full participation, mutual responsibility. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 156–171). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Stein, M. (2014). Supportive pathways for young people leaving care. Lessons learned from four decades of research. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 189–203). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- The Annie E. Casey Foundation. (2010). *Rightsizing congregate care: A powerful first step in transforming child welfare systems*. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation.
- Thoburn, J., & Ainsworth, F. (2014). Making sense of differential cross-national placement rates for therapeutic residential care. Some takeaway messages for policy. In Whittaker, J. W, del Valle, J.F. and Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp.37–49). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Thompson, R., & Daly, D. (2014). The Family Home Program: An adaptation of the teaching family model at Boys Town. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 113–126). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Trieschman, A. E., Whittaker, J. K., & Brendtro, L. K. (1969). *The other 23 hours: Child care work with emotional disturbed children in a therapeutic milieu*. New York: Aldine de Gruyter.
- Weiss, B., Caron, A., Ball, S., Tapp, J., Johnson, M., & Weisz, J. R. (2005). Iatrogenic effects of group treatment for antisocial youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1036–1044. DOI: 037/0022-006X.73.6.1036
- Whittaker, J.K. (2005). Creating “prosthetic environments” for vulnerable children: Emergent cross-national challenges for traditional child and family services practice. In H. Grietens, W. Hellinckx, & L. Vandemeulebroecke (Eds.), *In the best interests of children and youth: International perspectives* (pp. 99–119). Leuven: Leuven University Press.
- Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.). (2014). *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Wulczyn, F., Alpert, L., Martinez, Z. and Weiss, A. (2015). *Within and between state variation in the use of congregate care*. The Center for State Child Welfare Data, Chapin Hall at the University of Chicago.
- Zeira, A. (2014). Listening to young alumni of care in Israel. A brief note from research about successful transitions to adulthood. In Whittaker, J.W, del Valle, J.F., & Holmes, L. (Eds.), *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence-based international practice* (pp. 203–215). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

נספח 1

A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care

קבוצת העבודה לחינוך וטיפול פנימייתי התכנסה למפגש פסגה בין-לאומית בנושא “נתבים לפרקטיקה מבוססת ראיות” במרכז לחקר ילדים ומשפחה באוניברסיטת Loughborough באנגליה, ב-27–29 באפריל, 2016. מפגש הפסגה התאפשר בתמיכתם הנדיבה של קרן סר האלי סטיוארט; ובשותפות עם האגודה המדעית האירופאית לטיפול חוץ-ביתי וטיפול במשפחה בילדים ובמתבגרים (EUSARF); האגודה הבין-לאומית להערכה ומחקר מבוססי תוצאות על שירותי משפחה וילדים (IAOBER); איגוד המרכזים לטיפול פנימייתי בילדים בארה”ב (ACRC); ותמיכה נוספת של: “פועלים עבור ילדים בבריטניה”, והשירות הלאומי להטמעה בבריטניה (NIS).

בחודש יולי 2016, המסמך אושרר על ידי העמותות הבאות: האגודה המדעית האירופאית לטיפול חוץ-ביתי וטיפול במשפחה בילדים ובמתבגרים (EUSARF); האגודה הבין-לאומית להערכה ומחקר מבוססי תוצאות על שירותי משפחה וילדים (IAOBER); איגוד המרכזים לטיפול פנימייתי בילדים בארה”ב (ACRC) ומרכז המצוינות לחקר ילדים בחסות המדינה בסקוטלנד (CELCIS).

מחברי המסמך הם:

James K. Whittaker, Professor Emeritus, University of Washington, School of Social Work, Seattle, USA

ג'יימס ק. וויטאקר, פרופסור אמריטוס, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת סיאטל, ארצות הברית

Lisa Holmes, Director, Centre for Child and Family Research, Loughborough University, Great Britain

ליסה הולמס, מנכל"ית המרכז לחקר הילד והמשפחה, אוניברסיטת לפבורו, בריטניה

Jorge F. del Valle, Professor of Psychology and Director, Child and Family Research Group, University of Oviedo, Spain

חורחה פ. דל וואלה, פרופסור, המחלקה לפסיכולוגיה, ומנהל קבוצת המחקר לילדים ומשפחות, אוניברסיטת אוביידו, ספרד

Frank Ainsworth, Senior Principal Research Fellow (Adjunct), James Cook University, School of Social Work and Human Services, Townsville, Queensland, Australia

פרנק אינסוורת', חוקר בכיר ראשי ועמית (נלווה), אוניברסיטת ג'יימס קוק, בית הספר לעבודה סוציאלית ושירותי אנוש, טאונסוויל, קווינסלנד אוסטרליה

Tore Andreassen, Psychologist, The Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs, Norway

טורה אנדריאסן, פסיכולוג, רשות המינהל הנורבגי לילדים, בני נוער ומשפחות, נורבגיה

James Anglin, Professor, Faculty of the School of Child and Youth Care, University of Victoria, Canada

ג'יימס אנגלין, פרופסור, הפקולטה לחינוך ולטיפול בילדים ובבני נוער, אוניברסיטת ויקטוריה, קנדה

Christopher Bellonci, Associate Professor, Psychiatry Department, Tufts University School of Medicine, Boston, USA

כריסטופר בלונצ'י, פרופסור חבר, המחלקה לפסיכיאטריה, בית הספר לרפואה, אוניברסיטת סאפטס, בוסטון, ארה"ב

David Berridge, Professor of Child and Family Welfare, School for Policy Studies, University of Bristol, Great Britain

דיוויד ברידג', פרופסור, לימודי רווחת ילד ומשפחה, בית הספר למדיניות, אוניברסיטת בריסטול, בריטניה

Amaia Bravo, Lecturer, Department of Psychology, University of Oviedo, Spain

אמאיה בראבו, מרצה, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת אוביידו, ספרד

Cinzia Canali, Senior Researcher, Fondazione Emanuela Zancan, Padova and President of IAOPER, Italy

צ'ינציה קנאלי, חוקרת בכירה, הקרן ע"ש עמנואלה זנקאן, פדובה; ונשיאה IAOPER, איטליה

Mark Courtney, Professor, School of Social Service Administration, University of Chicago, USA

מרק קורטני, פרופסור, בית הספר למינהל ולשירותים חברתיים, אוניברסיטת שיקאגו, ארה"ב

Laurah Currey, Chief Operating Officer, Pressley Ridge, Pittsburgh, PA and President ACRC, USA

לורה קורי, סמנכ"לית תפעול, פרסלי רידג', פיטסבורג פנסילבניה; ונשיאת ARCR, ארה"ב

Daniel Daly, Executive Vice President and Director of Youth Care, Father Flanagan's Boys' Home, Boys Town, NE, USA

דניאל דיילי, סגן נשיא בכיר ומנהל בית ילדים לטיפול בבני נוער ע"ש האב פלאנגן, נשוויל, ארה"ב

Robbie Gilligan, Professor of Social Work and Social Policy, Trinity College Dublin, Ireland

רובי גיליגאן, פרופסור לעבודה סוציאלית ומדיניות חברתית, טריניטי קולג', דבלין, אירלנד

Hans Grietens, Professor, Centre for Special Needs Education & Youth Care, University of Groningen and President of EUSARF, Netherland

הנס גריטנס, פרופסור, המרכז לצרכים מיוחדים, חינוך וטיפול בבני נוער, אוניברסיטת גרונינגן; נשיא EUSARF, הולנד

Annemiek Harder, Assistant Professor, Department of Special Needs Education and Youth Care, University of Groningen, Netherland

אנמיאק הרדר, מרצה בכירה, המרכז לצרכים מיוחדים, חינוך וטיפול בבני נוער, אוניברסיטת גרונינגן, הולנד

Martha Holden, Senior Extension Associate with the Bronfenbrenner Center for Translational Research and the Principal Investigator and Director of the Residential Child Care Project at Cornell University, USA

מרתה הולדן, עמיתה בכירה במרכז ברונפנברנר למחקר, וחוקרת ראשית ומנהלת בתכנית לטיפול פנימייתי בילדים, אוניברסיטת קורנל, ארה"ב

Sigrid James, Professor, Department of Social Work & Social Ecology, School of Behavioral Health, Loma Linda University, CA, USA

סיגריד ג'יימס, פרופסור, המחלקה לעבודה סוציאלית, אקולוגיה חברתית, ובית הספר לבריאות התנהגותית, אוניברסיטת לומה לינדה, קליפורניה, ארה"ב

Andrew Kendrick, Professor of Residential Child Care, School of Social Work and Social Policy at the University of Strathclyde, Great Britain

אנדרו קנדריק, פרופסור לטיפול פנימייתי בילדים, בית הספר לעבודה סוציאלית ומדיניות חברתית, אוניברסיטת סטרת'קלייד, בריטניה

Erik Knorth, Professor, Department of Special Needs Education and Youth Care, University of Groningen, Netherland

אריק קנורת', פרופסור, המחלקה לצרכים מיוחדים, חינוך וטיפול בבני נוער, אוניברסיטת גרונינגן, הולנד

Mette Lausten, Senior Researcher at The Danish National Centre for Social Research, Copenhagen, Denmark

מטה לאוסטן, חוקרת בכירה, המרכז הלאומי הדני למחקר חברתי, קופנהגן, דנמרק

John Lyons, Senior Policy Fellow at Chapin Hall, University of Chicago, IL, USA

ג'ון ליונס, עמית בכיר למדיניות, צ'אפין הול, אוניברסיטת שיקאגו, ארה"ב

Eduardo Martin, Lecturer, the Department of Developmental and Educational Psychology, University of La Laguna, Tenerife, Spain

אדוארדו מרטין, מרצה, המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה התפתחותית, אוניברסיטת לה לגונה, טנריף, ספרד

Samantha McDermid, Research Fellow, Centre for Child and Family Research, Loughborough University, Great Britain

סמנת'ה מקדרמיד, עמיתת מחקר, המרכז לחקר הילד והמשפחה, אוניברסיטת לפבורו, בריטניה

Patricia McNamara, Senior Fellow (Honorary), Department of Social Work, University of Melbourne, Australia

פטרישיה מקנמרה, עמיתה בכירה (של כבוד), המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת מלבורן, אוסטרליה

Laura Palareti, Assistant Professor in Social Psychology, Department of Education Studies, University of Bologna, Italy

לאורה פאלארטי, מרצה בכירה בפסיכולוגיה חברתית, המחלקה ללימודי חינוך, אוניברסיטת בולוניה, איטליה

Susan Ramse, Parent and Former Children's Mental Health Advocate, The Walker School, Needham, MA, USA

סוזן רמזי, הורה, וסנגורית (לשעבר) לענייני בריאות הנפש, בית ספר ווקר, נידהם, מסצ'וסטס, ארה"ב

Kari Sisson, Executive Director, Association of Children's Residential Centers, USA

קארי סיוזון, מנכ"לית, האיגוד למרכזים לטיפול פנימייתי בילדים, ארה"ב

Richard W. Small, Walker Executive Director Emeritus, The Walker School, Needham, MA, USA

ריצ'רד וו. סמול, מנכ"ל ומנהל (בדימוס) בית ספר ווקר, נידהם, מסצ'וסטס, ארה"ב

June Thoburn, Emeritus Professor of Social Work, University of East Anglia, Great Britain

ג'ון ת'ובורן, פרופסור אמריטה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת איסט אנגליה, בריטניה

Ronald Thompson, Senior Director, Boys Town National Research Institute for Child and Family Studies, Boys Town, NE, USA

רונלד תומפסון, מנהל בכיר, המכון הלאומי לחקר הילד והמשפחה, פנימיית "בוויס טאון" נשוויל, ארה"ב

Anat Zeira, Professor, School of Social Work and Social Welfare, Hebrew University of Jerusalem and Head of Research and Evaluation at the Haruv Institute, Israel

ענת זעירא, פרופסור, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית האוניברסיטה העברית; ראש מחקר והערכה במכון חרוב, ירושלים, ישראל

סקירות ספרים

The caring motivation: An integrated theory

By: Ofra Mayselless

Oxford: Oxford University Press, 2016 (422 pages)

חנוך פלום

ספרה של פרופ' עפרה מייזלס, *The caring motivation: An integrated theory*, אשר יצא לאור בהוצאת אוניברסיטת אוקספורד, הוא ציון דרך חשוב. הספר מבוסס על חקר ספרות מקיף בתחום בעל שוליים רחבים. למרות היקפו וריבוי תת-הנושאים הנכללים בו, הדיון בו מעמיק, והסקירה בדרך כלל רצופה וזורמת. לספר קו ברור, המוביל לשילוב ולהמשגה, ותרומת עבודתה של פרופ' מייזלס לספרות המקצועית הבין-לאומית בתחום הפסיכולוגיה של הדאגה (care) היא רבה.

למונח "care" באנגלית משמעויות ושימושים שונים, והתרגום המקובל לעברית – דאגה – אינו משקף בשלמות את מרחב המשמעויות הזה. לעתים המונח מתורגם לאכפתיות, לתשומת לב, ולעתים הוא מופיע במשמעות של טיפול, ובהקשר מקצועי הוא מתורגם ל"מקצועות טיפוליים". בהקשרים בין-אישיים מסוימים המשמעות היא לחבב או לאהוב. כאן אשתמש בתרגומים "דאגה" (עבור care) ו"דאגנות" (עבור caring).

נקודת המוצא לדיון בספר זה היא הדאגנות כגורם מניע בסיסי, רב-פנים ומקיף בהתנהגות ובחוויה האנושית. לספר ארבעה חלקים עיקריים, ובכל אחד מהם הקדמה ומספר פרקים. הפרקים מאורגנים על פי תת-נושאים, וכל פרק מסתיים בסיכום קצר. אתחיל את הסקירה מסימון נקודת המטרה של הספר, המובהרת במלואה בחלקו הרביעי. כאן מתכנס הדיון למודל המושגי של דאגנות כמערכת מוטיבציונית מולדת, גמישה ובעלת מופעים שונים. שלושת החלקים המובילים למודל מאירים היבטים המהווים את התשתית ואת החומרים שמהם נבנה המודל המושגי. בפרקי חלקו הראשון של הספר, נפרשת בפני הקורא יריעה רחבה, המורכבת מנקודות מבט מושגיות ותאורטיות שונות, שבהן נעשה שימוש במידה משתנה בהמשך. בחלקו השני של הספר מוצג המחקר האמפירי, אשר נסקר, בהתאם לקשרים בין-אישיים וחברתיים בעלי אפיונים שונים, מהקשר של הורה-ילד, דרך קשרי זוגיות רומנטית וקשרים עם חברים ועם זרים, וכלה בתמיכה ובטיפול באלה המאוגדרים נפשית ופיזית. בחלק זה נסקרות אף מסורות מחקריות המתכתבות מושגית עם מוטיבציית הדאגה והסיוע לאחר, כמו: אלטרואיזם, התנדבות וחונכות, כולל פרק המתמקד באובייקטים שאינם אנושיים (כמו בעלי חיים וצמחים). בהמשך חלק זה מוסב הדיון להקשרים של חינוך, עבודה ומנהיגות ולמשמעות מושג הדאגה בתפקידים חברתיים שונים הנוגעים להקשרים אלה.

חלקו השלישי של הספר מכיל שלושה פרקים, שבהם נדונים הממד ההתפתחותי של מוטיבציית הדאגה, הממד של הבדלים בין-אישיים וזה של הבדלים מגדריים בתחום הדאגה. בעוד שלושת חלקי הספר הראשונים פרושים על פני "מרחב הדאגה" בכללותו, מהשורשים המושגיים, דרך פרטי הדאגה במשמעויותיהן השונות וכלה בסקירת אופנויות הדאגה בתחומים וממדים שונים, בחלק הרביעי, המוביל לסיכום הספר, נשזרים החוטים אשר נפרטו קודם לכן לכדי התייחסות מושגית כוללת, רחבה ואוניברסלית. תהליך הטוויה הוא מעשה אומן. לאורך הדרך מתברר לקורא איך נקודות מבט מושגיות שהוצגו כתשתית משתלבות בדיון, מאירות ממצאי מחקרים ומסבירות את הדאגה ומשמעותה בתחומים שונים, ובחלק המסכם מתגלה התמונה המלאה, בהמשגה של דאגנות כמערכת אינטגרטיבית. המופעים הרבים של דאגה והקשריהם השונים, אשר נחקרו מנקודות מבט וגישות שונות, נובעים, לטענת פרופ' מייזלס, מאותה מערכת מוטיבצייונית בסיסית, שהיא מולדת ומורכבת. למערכת מוטיבצייונית זו חשיבות הישרדותית, והיא מהווה אבן יסוד ביצירת משמעות בחיי האדם ובחויית ההגשמה העצמית.

במערכת מורכבת זו קיימות שכבות של התאמות בעלות משמעות אבולוציונית, אשר מוסיפות לתחכומה ולגמישותה של המערכת; זו כוללת התייחסות למטרות רבות יותר ויותר, כמו גם סגנונות דאגה ודרכים להשגת המטרות. לטענת פרופ' מייזלס, לכל המטרות משותף מנגנון ביולוגי דומה למדי. עם זאת, יש לזכור כי התנהגות נצפית מסוימת יכולה להתפרש ככזו שמונעת על ידי מערכת הדאגה, כאשר בפועל מדובר בשילוב עם מערכות מוטיבצייוניות שונות (דוגמאות לכך בעמוד 295, למשל). כאן עלי להעיר כי ניתן לדעת אילו סוגי הנעה מעורבים, רק אם נברר ישירות את חויית ההנעה של הפרט על מורכבותה הסובייקטיבית.

המערכת המוטיבצייונית של דאגה מודגשת כמערכת אוניברסלית, תוך ציון קיומה של שונות על בסיס תרבותי בביטוייה. נטענת טענה עקרונית שקיימת הבחנה בין תרבויות באשר להשפעה של ציפיות נורמטיביות על סוג הדאגה ועל אופי העזרה אשר תופנה, למשל בהתאם למידת הקרבה (יש להדגיש כי הדיון בסוגיה של הבדלים בין תרבויות מוצג כאמור באופן עקרוני כללי, מבלי לבחון סוגיה זו מעבר לכך ומבלי להדגימה בתרבויות ספציפיות השונות מהתרבות המערבית).

המערכת פועלת בשילוב של תהליכים מולדים (כגון אמפתיה) ותהליכים נרכשים (כמו המרכיב המוסרי), כמו גם מנגנונים המפעילים או משמרים את הדאגנות כחלק מהמערכת המוטיבצייונית. בתיאור מנגנונים אלה נעזרה פרופ' מייזלס בהבחנה אשר שורשיה בפילוסופיה היוונית (ומפורטת אצל Waterman, 1993). הבחנה זו מצביעה על מעורבותו של העונג כמניע (מניע הדוניסטי), בצד מעורבותה של תחושת היודמוניה (eudemonia), שעיקרה תרומה לאושר, הנובעת למשל מחויית משמעות לחיים או הגשמה עצמית. שני סוגים אלה של מטרות שאליהן נלווים לעתים קרובות (אם כי לא תמיד) רגשות חיוביים, רווחה או מיטביות נפשית, אינם מוציאים זה את זה, אך הם מובחנים במהותם ומתקשרים עם חויות שונות. בעוד המנגנון ההדוניסטי מוביל לנינוחות, לשביעות רצון, להתלהבות ולהסרה או הסבה של תשומת הלב מבעיות אישיות, הרי שהיודמוניה נקשרת עם חויה של להיות מאתגר ובעל מסוגלות, עם

השקעת מאמץ תוך ריכוז גבוה לאור מטרה ברורה. הדגש כאן הוא על השאיפה להשגת תכלית מוגדרת ולמשמעות בחיים, שאיפה הנובעת מהעצמי האמתי.

מסקירת המחקרים בתרבויות וקבוצות גיל שונות עולה כי לתחום העבודה יש אזכור שכיח כזירה שבה היודמוניה באה לידי ביטוי רב, אך לא עקיב. לעומת זאת, אותו שלווה תחומים, שבהם מבוטאת דאגה לתכלית מוגדרת ולמשמעות החיים, החוזרים על עצמם בכל המחקרים ובתרבויות שונות: בתחום הראשון הדאגה קשורה בתחושה של מטרה ומשמעות, וכרוכה בקשר, אמון, אלטרואיזם ועזרה לאחרים מוכרים שעמם קיימים יחסים קרובים; התחום השני מתמקד בדאגה בהקשר של המעגל החברתי הרחב יותר של הקהילה והדורות הבאים, ומתבטא במתן "שירות" אשר במהותו הוא מעבר לאינטרס האישי; התחום השלישי הוא התחום התאולוגי. כאן הדאגה מקבלת את חשיבותה דרך ערכים בהקשר הדתי או הרוחני, או הקשר עם האלוהי. כהכללה, העיגון של דאגנות במה שמעבר לעצמי מאפשר את יצירת המשמעות העמוקה אשר עשויה להוביל להגשמת העצמי האמתי.

חלקו הראשון של הספר נפתח בהתייחסות לבסיס התאולוגי של דאגנות, אשר שורשיה בדתות שונות, שלהן השפעה לאורך ההיסטוריה האנושית. אופיו המעגלי של הספר מחזיר את הקורא לנקודת המבט הנוטעת את הקו הטרנספרסונלי של המוטיבציה לדאגנות במעמקי הרוחניות והאמונה הדתית – הדאגנות כבעלת מקור אלוהי, והאלוהי כמשקף דאגה כאולטימטיבית. יש לציין כי המחברת קשרה את הנעת הדאגה לטבע האנושי ולמקורותיו הרוחניים, תוך ייחוס הדברים לאמונה האישית שלה. היא לקחה אחריות אישית לטיעון זה, החורג מהניסיון הנעשה לאורך הספר לבסס את טיעוניה המובילים עד נקודה זו מושגית ואמפירית, תוך שילוב תחומים ונקודות מבט. כאן העמקת המשמעות לליבה הרוחנית האמתית גם מרחיבה ומחברת את העצמי ליקום בכללותו, חיבור אשר נובע מאחריות לקיים כביטוי של דאגנות והדאגנות כמקשרת מהעצמי עד הטרנסצנדנטלי.

את ההקשר הכללי של הספר, על התובנות והמסקנות המופיעות בו, יש לבחון לאור אתוס האינדיווידואליזם, אשר הואץ והועצם בחברה המערבית בעשרות השנים האחרונות, כחלק מתהליך של דעיכת מסורות ומוסדות חברתיים (Beck, 1992). אחד התוצרים של השינויים החברתיים האלה הוא הגברת הקול הנשי. בהקבלה להתעצמות אתוס האינדיווידואליזם, נוסחו נקודות מבט מושגיות פמיניסטיות המדגישות אתיקה של דאגה ואת הצורך והערך של קשר ויחסים בין-אישיים (הפרק השביעי בחלק הראשון של הספר). הביטויים לחוויית הצורך בקשר והלגיטימציה לכך, כמו גם הדיון הפסיכולוגי במשמעותם של קשרים בין-אישיים על איכויות ההתייחסות (relational qualities) המובחנות בהם, מקבלים להערכת חשיבות דיאלקטית ומשלימה.

ספרה של פרופ' מייזלס, המתמקד בדאגה ומקורות הנעתה, הוא חלק מהשיח המתפתח ותורם לו. עם זאת, המופעים השונים של דאגה הנובעים מהמערכת המוטיבציונית אשר נדונה בספר, אינם ממצים או מקיפים את חוויות הקשר האנושי בכללותן. ישנם קשרים רבים נוספים אשר משמעותם שונה ואינם מיוצגים במערכת זו. בהקשר זה הזכירה פרופ' מייזלס הבחנה חשובה: מאפיין מרכזי של הדאגה, על מופעיה השונים, הוא שההתייחסות בה (במהותה) היא מנקודת המבט של האדם

הפועל אל המקבל, בעוד קשרים אחרים מתוארים בדרך כלל מנקודת המבט של המקבל (גם כאשר במהותם הם במרחב שבין השניים). השילוב של מערכות הקשר ומאפייניהן, על ההבדלים ביניהם (קצרה היריעה, ולא ניתן לפרטם ולדון בהם כאן. ראו למשל Josselson, 1992), הוא תוצר של הטבע והצורך האנושי מחד גיסא, אך זוכה לביטוי אישי בהתפתחות הפרט ובזהותו מאידך גיסא.

אריקסון, אשר הדגיש בהמשגה הפסיכו-חברתית שלו את התפתחות הזהות כפעולה הדדית (interplay) בין הפרט לחברה, ראה בדאגה לדורות הבאים את הסגולה המשתקפת בפורייות (generativity), המאפיינת את האדם הבוגר אשר התפתחותו תקינה וחיובית. הנתינה על בסיס הפורייות יכולה לקבל ביטויים אישיים שונים מהורות ועד עבודה או עשייה אשר יש בה מעורבות ותרומה חברתית. לעומת זה, כאשר האדם הבוגר אינו מסוגל כלל להיות מונע על ידי דאגה במשמעות הורית, בין-אישית או חברתית רחבה, הפרט חווה תחושת קיפאון (stagnation), תחושה המלווה ב"שעמום ועוני בין-אישי" (Erikson, 1968, p. 138). למעשה אריקסון ראה את הדאגה כשקולה לזהות התקינה. יצוין עוד (והדברים משתקפים במפורש גם בדיון בספר שלפנינו) כי לפורייות, להנעת דאגה ולזולת ולעשייה חברתית יכולים להיות ביטויים כבר בשלבים הקודמים לבגרות, ובוודאי בהתבגרות ובבגרות הצעירה.

נראה כי בעידן האינדיווידואליזם, הגלובליזציה על מרכיביה השונים, השינויים המהירים ואי-הוודאות הנלווית אליהם, הקיטוב החברתי הגובר, הדומיננטיות של תפיסות נאו-ליברליות והנטייה של מנהיגות בארגונים ומדינות להתרחק מחמלה ויצירת רווחה, הצורך בעידוד וחיזוק הדאגה – ה-care – במעגלים שונים הולך ומתעצם. על התיקון, העצמת המוטיבציה והפרקטיקה בתחום זה להשתקף ביתר שאת בחינוך, בארגוני עבודה ובארגונים והתארגנויות אזרחיים. ספרה של פרופ' מיזלס, על התובנות הרבות וההמשגות השונות המופיעות בו, יכול לתרום לחשיבה, לדיון מושכל ולפיתוח דינמיקה של דאגנות. המודל המושגי שאליו חתרה המחברת הוא רב-שכבתי כשלעצמו. הקורא יכול לקבלו כמכלול או לקבל רק את חלקו, הוא יכול להעלות שאלות ולהתווכח אתו, אך מודל זה מציע את הדיון בתחום צעד חשוב קדימה. הספר הוא מאגר מידע על דאגנות, מידע אשר ארגונו, הדיון בו ועיבודו המושגי יכולים לשרת חוקרים בפסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך ומדעי החברה בכלל, כמו גם את אלה המעוניינים לתרגמו לשפת המעשה. הספר והמודל האינטגרטיבי המפותח בו מעניקים נקודת מבט מעודדת ואופטימית.

מקורות

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.

חתיירה אל העצמי: הפסיכותרפיה ההומאניסטית של קרל רוג'רס

מאת: ד"ר ארנון לויטן

רחובות: אדוואנס הוצאה לאור, 2016 (240 עמודים)

נורית לוי

ספרו של ד"ר ארנון לויטן על אודות מורשתו של קארל רוג'רס לא יכול היה לראות אור במועד נכון יותר: השיח הציבורי עסוק היום בנושאים הקשורים בחינוך, הוראה ולמידה, כגון: שיטות הערכה של טיב ההוראה, התנאים האופטימליים הנחוצים ללמידה פורייה בכלל – וכאלה המותאמים אישית לצורכי כל לומד, הרלוונטיות של תוכני הלימוד, משמעותם ונחיצותם של מקצועות המוגדרים כ"ליבה" וזכות קיומן של מסגרות חלופיות מגוונות, לעומת מסגרות ממסדיות ואחידות. מספרו של רוג'רס ניתן לגזור מספר ניכר של תשובות להתלבטויות אלה.

המאבקים העקרים בין דיסציפלינות ואסכולות טיפוליות שונות יכולים גם הם כולם להפיק תועלת וללמוד משהו מהתזכורת שרוג'רס בוודאי היה מנדב: "כשאני מביט על העולם – אני מרגיש פסימי, אך כשאני מביט על בני האדם – אני מרגיש אופטימי"...

העיתוי נראה לי מתאים גם לנוכח האקלים החברתי-פוליטי במדינה, שיכולה הייתה להיתרם רבות מתורתו של רוג'רס, אשר עיקריה הם יושרה והגינות, אחריות אישית, סולידריות, קבלתו של השונה וכבוד לאדם באשר הוא – עקרונות בסיסיים לכאורה, שעליהם אנחנו נאלצים להיאבק כמעט בכל מישור.

הספר מביא את קולו של רוג'רס באומר ובצבע (קולאז') ואת תורתו ומקורותיה ההיסטוריים והפילוסופיים, כמו גם משהו ממקורות השראתו הפרטיים (תולדות חייו ולימודיו) והסביבתיים (דמויות משפיעות שפעלו לצדו ובסביבתו).

הספר מתחלק לארבעה חלקים, ובכל אחד מהם פרקים אחדים:

בפתח דבריו, במבוא, הציג לויטן את הפילוסופיה הרוג'ריאנית "האדם במרכז" כחוליה בשרשרת שראשיתה בפילוסופים היוונים אריסטו, אפלטון וסוקרטס. הוגי הדעות הקדמונים האלו הנחילו לנו עקרונות ראשונים של אתיקה ומוסר, כמו גם כלי ניתוח ומסגרות חשיבה ביקורתית שיטתית, שעיקרם ותכליתם הוא חיפוש בלתי נלאה אחר ידע והבנה של הקיום האנושי ושל היקום.

בהמשך, בחלקו הראשון של הספר (פרק 1) ישנם אזכורים קצרים של אוגוסטינוס הקדוש ותומס אקווינס, נציגי הפילוסופיה של ימי הביניים – האחד בן המאה הרביעית לספירה, והשני בן המאה השלוש עשרה, שעסקו אף הם, כל אחד על פי דרכו ואמונתו, ביחסי הגומלין שבין האדם – יצור רציונלי, סקרן ואוהב דעת – לבין היקום ובוראו הבלתי נתפס, ומטבע הדברים עסקו גם בשאלות של דת, מוסר ומדע.

חלקו הראשון של פרק 2 מתייחס אל "הפילוסופיה המודרנית", זו של המאה העשרים, או ליתר דיוק לשני זרמים מרכזיים בה: התאוריה הפנומנולוגית והאקזיסטנציאליזם. בקיצור נמרץ מוזכרים דקארט וקאנט כנציגי המודרנה, ומשם המשיך המחבר ישירות אל הוסלר, קירקגור, קאמי וסארטר, שעבודתם מביאה אותנו, על פי ליתן, ישירות אל משנתו של רוג'רס.

פרק 3 מאזכר בתמציתיות את עמיתו של רוג'רס, בני דורו, אלה שעבודתם השפיעה ישירות על התפתחות חשיבתו. בפרק זה מוזכרים כמה מהרעיונות המרכזיים של אסכולת **הפסיכולוגיה ההומניסטית** שהחלה לפרוח בשלהי המחצית השנייה של המאה העשרים, ומוציגים בכמה פסקאות חברי תנועת "**הכוח השלישי**", שרוג'רס נמנה עליה. אלה ביקרו הן את הפסיכואנליזה והן את חסידי התאוריה הקוגניטיבית-התנהגותית שפרחה בארצות הברית בצד הפסיכואנליטיקאים בני הדור השני והשלישי, ומתוכם צמחה תרומתו המרכזית של רוג'רס – הפסיכולוגיה ששמה את **האדם במרכז**.

חלקו השני של הספר מתחיל בתולדות חייו של רוג'רס ומקשר בין חוויותיו כילד לבין התפתחות השקפת עולמו, במיוחד בכל הנוגע לתהליך ההתפתחות התקינה והצמיחה של ילדים. בפרקים הבאים נסקרים מונחים עיקריים שאותם טבע רוג'רס (כגון: "עצמי" [self], "אני מותנה", "מימוש עצמי", "אדם המתפקד במלואו" [fully functioning person] ו"קבוצת תמיכה"), המקובלים היום בשיח המקצועי כאילו היו שם מעולם. ועוד בהמשך – העקרונות התאורטיים של תורתו – החדשנית לזמנה – כגון: האבחנה בין "being" ו-"doing", הגישה הבלתי מכוונת (non-directive approach), "שיקוף", "אמפתיה", קבלה ללא תנאים (un-conditioning acceptance). לאלו נוספת כמובן המרתו של המונח "המטופל" במונח "פונה" כמייצג את השינוי הכללי בגישה, שאינה נשענת עוד על המודל הרפואי ואינה מתמקדת בחולי, בנכות ובחולשה, אלא רואה את פוטנציאל השינוי והצמיחה הנטוע בכל אדם, בכל גיל ובכל מצב, מנקודת מבט אופטימית.

בחלק השלישי מוצגות דרכי יישומם של עקרונות הגישה בשדה הטיפול ומובאות בו גם דוגמאות קצרות מגוונות מתוך חדר הטיפול, המשקפות את ניסיונו הקליני של המחבר. אלה מובאות כציטוטים (ורבטים) המשחזרים ככתבם וכלשונם רגעים אמתיים שבהם השתמש המטפל באופן מודע בעיקרון או בכלי רוג'ריאניים, והוא מנתח ומסביר את התהליך.

החלק הרביעי מוקדש לסוגיות הנובעות מתוך חידושו של רוג'רס, כגון דיון במקומו של ההומור בטיפול, ובו גילוי מפתיע משהו עבורי בעניין עמדתו של רוג'רס כלפי הומור במפגש הטיפולי (למרבה הפלא, הוא סבר כי מקומו לא יכירנו בטיפול ואף נזף בבו שחיה שאתו התדיין בעניין, כי ראה בו סטייה מן ההתעמקות הרצינית הנדרשת והימנעות מדיבור ישיר וכן).

פרק מיוחד בחלק זה מוקדש לדיאלוג בן כשעתיים שניהלו רוג'רס ומרטין בובר בשנת 1957 במישיגן. ליתן הביא ציטוטים נבחרים מתוך ההקלטה והדגים באמצעותם את הדמיון והשוני בדרך שבה השניים תפסו את הטיפול. (יש לזכור כמובן שבובר היה פילוסוף, ולא מטפל, אך הגותו ההומניסטית העוסקת באיכותם הייחודית של יחסי

אנוש, יצרה זיקה בינו לבין הפסיכולוגיה המודרנית, הרואה בקונטקט הטיפולי הנוצר בין "אני" ו"אתה" (I-Thou) את הגורם המשמעותי ביותר בטיפול.

שני הפרקים הבאים דנים בעצם במורשתו של רוג'רס: הראשון מציג עד היכן מגיעה השפעתו גם כיום, והשני מציב תת-כותרת, השואלת "האומנם דון קישוט?" שאלה זו אינה אלא שאלה רטורית, שכן התשובה לה ממשיכה את הפרק הקודם ומציינת מספר גישות טיפוליות שהתפתחו מתוך תרומתו של רוג'רס, כגון: לוגותרפיה, תרפיה חווייתית, פסיכולוגיה חיובית, תרפיה יצירתית, קבוצות תמיכה וגם פיזיותרפיה, על פיתוחיה המודרניים. בסופו של הספר מילון מונחים רלוונטיים וגם מפתח עניינים ושמורת.

ליתן העיד על עצמו שזכה ללמוד באחד המרכזים שבהם לימדו והחיו את תורתו של רוג'רס. השנים הרבות בעשייה חינוכית-טיפולית בתוך מסגרות ומוסדות זימנו לו אפשרות ליישם וגם ללמד לאחרים את מה שהקסים אותו מלכתחילה בגישה זו. גם הספר נועד כדבריו, "להבין ולהעמיק בגישת האדם במרכז לטובתם של כל מטפל, מסייע או מחנך שעוסקים בעזרה לאדם הנזקק". ואכן החלק הראשון מציב את רוג'רס כאחד מענקי הרוח, חוליה בשרשרת ארוכה של הוגי דעות, שתחילתה ביוון העתיקה, והיא עוברת ומגיעה עד לימינו אנו.

מטבע הדברים, הסקירה ההיסטורית היא תמציתית ביותר, ולדעתי אולי מיותרת, וזאת משתי סיבות: האחת – כי אינה עושה צדק אף עם אחד מהמקורות הנזכרים בה ברפרוף ובעצם מתעלמת מרבים אחרים, שהשפיעו על התפתחות הגישה לא פחות, ובכך היא יוצרת תחושת החמצה וגם עיוות מסוים. ברור כי בספר שמבקש להעמיק בגישה תאורטית מסוימת אין מקום להתעמק בתאוריות אחרות. אין גם צורך להרחיב ולפרט את ייחודו של כל אחד ממקורות השראתו של רוג'רס, שכן את אלה ניתן למצוא במקורות אחרים. אך הדילוג מימי הביניים אל הפילוסופיה המודרנית, שנציגיה הם דקארט וקאנט, בני המאות החמש עשרה והשש עשרה, לבדם, מעוררת אי-נוחות; זאת כיוון שקשה לראות בהם את מבשרי המודרנה היחידים ולהתעלם משורה של ענקים אחרים שמשנתם מעצבת את העיסוק הפילוסופי בנפש האדם ובמניעיו בעת החדשה, כמו: שפינוזה, ניטשה, רוסו, דרידה ולווינס למשל, שלא לומר פוקו, שעסק ישירות בעולם בריאות הנפש.

לטעמי, סקירה רוחבית, שהייתה מציבה את רוג'רס ופועלו בתוך הקשר סביבתי-תרבותי, הייתה מבססת עוד יותר את מעמדו, שכן רוג'רס הוא תבנית נוף תקופתו: באירופה של שנות החמישים עדיין לא התאוששו מהלם האכזבה מהדת החדשה – הפסיכואנליזה, ובארצות הברית חיפשו את החלופה ומצאו תורה דטרמיניסטית לא פחות, תובענית ורציונלית במידה דומה (הביהיורזים), שחסר לה רק הוד הראשוניות והגאונות של פרויד.

בעקבות המשבר התהומי שחוללה מלחמת העולם השנייה התערערו הרבה הנחות יסוד, ומבין הסדקים שנבעו בעולם הישן החלו לבצבץ תאוריות נועזות, מרדניות, שקראו תיגר על התאוריות המסורתיות ונאלצו ברובן להיאבק על מקומן, לנוכח ההתנגדויות שנתקלו בהן מצד הממסד השמרני. משני עברי האוקיינוס חיפשו

אנשי מקצוע אחראים ושפתנים את השיטה האולטימטיבית לטיפול אפקטיבי וחזרו ומצאו אותה "מתחת לפנס" – באיכותו של הקשר (contact) הבין-אישי הנרקם בין המטפל למטופל.

על רקע זה יש להבין את מקומו של רוג'רס כאחד מפורצי הדרך האמיצים והמקוריים של תקופתו, אך לא היחיד; הארי סטק סליבן ניסה לגשר בין הפסיכואנליזה לבין הבנת התהליכים הבין-אישיים הנרקמים בין מטפל למטופל וטבע את המונח "פסיכואנליזה בין-אישית", שגלגוליה הנוכחיים – פסיכותרפיה התייחסותית, פסיכותרפיה טרנס-פרסונלית או פסיכותרפיה בין-אישית – הם זרמים מוכרים וזוכים להוקרה בימינו. בשנה שבה פרסם רוג'רס את ספרו *Client centered therapy* פרסם גרגורי בייטסון את **תאוריית הקומוניקציה**, המתייחסת למשמעותם של ערוצי תקשורת בין בני משפחה, ונתן אקרמן בניו יורק ומורי בואן במרילנד התחילו את מחקריהם, שיוכתרו מאוחר יותר כחלוצי **הטיפול המשפחתי**, אך התקבלו בביקורת ובהתנגדות גורפת על פריצת האינטימיות המקודשת של חדר הטיפול; פריץ פרלס פרסם את ספרו הראשון *Ego, hunger and aggression* שהניח את התשתית לתרפיית הגשטאלט, לאחר תקופת עבודה ומחקר ממושכים יחד עם קרן הורני, פול גודמן וראלף הפרלין, וזכה מפי פרויד, שסירב בעקיבות לפגשו, לכינוי "שרלטן", על שפיתח גישה שונה להבנת תרומתו של החלום... וילהלם רייך חקר את **האורגון** – אנרגיית החיים – מתוך ניסיון להבין את התהליכים האנרגטיים של הגוף, והניח בכך את היסודות לכל מה שאנו יודעים כיום על הקשר בין גוף לנפש, לגישת הביו-אנרגיה, שמתוכה התפתחה בין השאר גם שיטת ה-EMDR. רייך נפטר בכלא, לאחר שמתנגדיו האשימו אות בביצוע ניסויים בבני אדם בעת שחקר את מסתרי האורגניזם האנושי; יעקב זרקה מורנו "המציאו" את **הפסיכו-דרמה והסוציומטריה** וטבעו ב-1937 את המונח "**תרפיה קבוצתית**"; ב-1948 פרסם קורט לוין לראשונה את מאמריו על אודות "**תאוריית השדה**" ובהם דיווח על מחקריו על תהליכי שינוי בארגונים. כל חברי "הכוח השלישי" המוזכרים בספר (עמ' 18 ואילך) והמעגלים האינטלקטואליים שפעלו סביבם הצטיינו כולם ביצירתיות, סקרנות, שאפתנות ורצון עז להמציא את העולם מחדש, לאחר שהמלחמה כמעט הרסה אותו. רוג'רס הוא ללא ספק אחד מהקולות המקוריים והמרשימים שבחבורה זו, ששינתה את שדה הפסיכולוגיה והפסיכותרפיה באותן שנים.

הסיבה השנייה, העניינית יותר, היא שרוג'רס איננו שם זר לקורא הישראלי. ספריו המרכזיים, "חופש ללמוד" (1937) ו"להיות בני זוג: נישואין ותחליפיהם" (1979), תורגמו לעברית לפני שנים רבות, מאמריו הרבים מצוטטים בהרחבה ובתכיפות בכל פרסום העוסק בתחומים אלה, ודורות של מטפלים גדלו עליהם. תורתו נלמדת באקדמיה ובכל מוסד המכשיר עובדי חינוך, הדרכה, הנחיה, טיפול, ייעוץ, סיעוד ועוד. העקרונות שהתווה באים לכלל ביטוי גם מחוץ למקצועות העזרה והחינוך, כמו בעת ראיונות עבודה ומיון, בשיחות הערכה ומשוב, בישיבות צוות, ולמעשה בכל אירוע שבו המפגש עצמו הוא כלי לקידום מטרה. בכל אלו נעשה

שימוש בעקרונות שנלמדו ממנו, עם ייחוס לתרומתו או בלעדיו... במילים אחרות, אף שרוג'רס היה חלוץ-מהפכן לתקופתו, הוא זכה לכך שתורתו תהיה בבחינת מובנת מאליה. ספר זה, הסוקר את תורתו מתוך אמונה בכוחה ואהבה לעקרונותיה, יכול היה להביא עמו חידוש עצום לו היה פורש בפני הקורא נקודת מבט מעשית ומפורטת ומציע כיצד ניתן להנחיל את התורה כלימודי ליבה מחייבים בכל מערכת העוסקת בחינוך ובטיפול, ובמיוחד באלה המופקדים על עבודה עם ילדים בכל הגילים.

לא רק אמנות ההקשבה, הקבלה הבלתי מותנית, האחריות האישית והמימוש העצמי הם ערכים שחשוב לטפח במקומותינו. צא וחשוב איזה שינוי עשוי היה להתחולל במרחב השירות הציבורי לו יושם בו הרעיון של קבוצות תמיכה כשיטה לפיתוח מודעות ואחריות אישית, לאורור ולתמיכה הדדית, ללמידה מעמיתים ולליבון דילמות מקצועיות-עקרוניות. קשה להגזים בתיאור התרומה הפוטנציאלית שמפגשים כאלה היו מביאים למערכת החינוך, על כל רבדיה, למערכת הבריאות (החל בסגל הרפואי וכלה בסגל המנהלי הסייעודי והשירותי, בכל מחלקות בית החולים, המרפאות, המעבדות והמכונים), למוסדות שזכות קיומם היא בשמירה על אנשים הנזקקים להשגחה, למערכת אכיפת החוק, על מרכיבי השונים, ובעצם לכל מערכת שתפקידה לשרת את הציבור, אך נסיבות אקראיות גורמות למפגש האנושי בה להיות מנוכר ולעורר תסכול ותוקפנות.

הפוטנציאל הטמון בתורתו של רוג'רס עוד רחוק ממיצוי. ממרום שנות ניסיונו המקצועי העתיר ומתוקף מעמדו המשפיע בשדה העשייה החינוכית-טיפולית – על פי עדותו שלו בגב הספר – טוב היה לו ליתן הרשה לעצמו להשתמש בקול שנטל לעצמו כדי להיאבק, לשכנע ולהתוות תכניות פעולה ודוגמאות למיזמים, ליחידות לימוד ולהכשרה. לטעמי, עדיף היה שירחיב משמעותית את פרק 20 ו-21 ויקדיש אותם לחזון הנחלת תורתו של רוג'רס ולאופן העמקת יריעתה היישומית במערכות הרלוונטיות של ישראל 2017.

הספר כתוב בלשון ובסגנון אישיים וחופשיים מאוד. גם הארגון המבני וגם הארגון הלשוני מבטאים את הזדהותו של המחבר עם רוג'רס ועם תורתו. גם אם סגנון הכתיבה מסורבל לעתים, הוא מבטא נאמנה את ה"חתירה אל העצמי", את זרם החשיבה הייחודי המשוחרר של הכותב, הבקיא בחומר ואשר ידע בדיוק מה הוא מבקש לבטא.

וכמה מילים על האסתטיקה של הספר: הספר מלווה בקולאז'ים צבעוניים פרי עבודתו של לויטן, שמדגישים גם הם את הזדהותו עם התורה ואת אהבתו אליה. הספר מודפס על נייר עבה ומשובח, בעיצוב מאיר עיניים, ידידותי מאוד לקורא, מה שאיננו דבר של מה בכך בימים אלו של חיסכון.

נראה לי, שכמו השפה האישית מאוד, כך גם עיצובו של הספר הוא עד להשקעה רגשית ולהגשמה – ערכים שהם בעיניי למעלה מכל ביקורת.

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Vol. 24, no. 44 • December 2016

Published by:



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

In cooperation with:



Ministry of Social Affairs
Division of Correctional Services

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

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of
Social Educators

© EFSHAR Association, 2016. All rights reserved

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

ISSN 0792-6820
Jerusalem 2016

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

CONTENTS

What determines school success in science and technology education? Learning from successes in the periphery	
Irit Sasson	11
Gender differences in bystanders' reactions to aggressive incidents in schools	
Michal Levy & Thomas P. Gumpel	37
Class climate environment and class WhatsApp group environment as perceived by students	
Michal Dolev-Cohen & Noam Lapidot-Lefler	61
The implementation of the educational-therapeutic program at Miftanim: Achievements and challenges	
Brachi Ben Simon & Paula Kahan-Strawczynski	79
Quiet please, filming a movie! Video and cinema therapy in adolescent intervention	
Yael Yosef Hai & Bilha Bachrach	105
Policy	
Residential care: Processes and trends	
Emmanuel Grupper & Anat Zeira	121
Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care	
Book reviews	143
English abstracts	I-V

ABSTRACTS

What determines school success in science and technology education?

Learning from successes in the periphery

Irit Sasson, Ph.D., Shamir Research Institute; Tel-Hai College, Israel

Science education plays an important role in community issues, sustainability, and social and environmental justice. Understanding scientific ideas contributes to decision making in everyday life and supports the ability to participate in public science discussions and to take an active social role. The importance of science education is also salient in light of the recognition of the value of scientific or technological applications in society. Several researchers have found a positive and significant correlation between the achievements of students in science and the economic growth index. The research method was based on three research approaches: the mixed-method, learning from successes, and the logic model as an evaluation framework. Our goal was to investigate the common factors that explain school success in science and technology education in peripheral regions in Israel. Data from 16 peripheral post-primary schools was analyzed and 53 educational staff and science students were interviewed. Five major themes that explain school success were identified: quality of management, characteristics of the teaching staff, learners' characteristics, pedagogical resources, and explicit orientation towards excellence in science. Based on the qualitative analysis, model for school success in science and technology education was constructed.

Key words: science and technology education, learning from successes, evaluation in education, periphery

Gender differences in bystanders' reactions to aggressive incidents in schools

Michal Levy, Ph.D., School of Education, The Hebrew University of Jerusalem and The David Yellin Academic College of Education, Jerusalem, Israel

Thomas P. Gumpel, Ph.D., Professor, School of Education, The Hebrew University of Jerusalem, Israel

The current study investigated gender differences in bystanders' intervention styles, in relation to the age of respondents and type of school. The sample comprised 1,518 students from junior high and high schools. The participants were sampled from 15 different schools throughout Israel and were sampled from religious as well as secular Jewish populations that learn in mainstream schools. Of the 1,518 students, 41.8% were enrolled in junior high and 58.2% studied in high schools. The results indicate a gender effect, whereby boys assist and reinforce the aggressor more than girls. An interaction between gender and age was not found in the present study. However, the results show an age effect, whereby younger students (grades 7-8) defend the victims more than older students (grades 10-12). An interaction between gender and type of school was revealed. Boys who attend religious schools help and reinforce the aggressor but also defend the victim more frequently than religious girls and students who learn in non-religious schools. Hence, the results of the current study intensify the controversy that exists in relation to gender differences in bystanders' interventions and we conclude that girls do not adopt specific bystander roles, as expected of them.

Key words: bystander roles, gender differences, age level, type of school

Class climate environment and class WhatsApp group environment as perceived by students

Michal Dolev-Cohen, Ph.D., Department of Counseling, Oranim Academic College of Education, Israel

Noam Lapidot-Lefler, Ph.D., Oranim Academic College of Education. The University of British Columbia, Vancouver, Canada

The current study examined the students' feelings regarding Classroom Environment and Class WhatsApp Group Environment, which includes the homeroom teacher. Such communication via instant messages is very common in Israel. Participants included 550 students (152 boys, 398 girls), in fourth to twelfth

grade, who completed an online survey. The findings reveal that the higher the FtF (face to face) class climate, the more positive the WhatsApp group climate. Moreover students experience the FtF class climate to be more positive than the class WhatsApp group in which the homeroom teacher is present. In addition, the better the climate perceived in both the classroom and in the WhatsApp group the stronger the sense of nonviolence among the participants. These findings shed light on the unique phenomenon of homeroom teachers who participate with the students in informal instant messaging groups. In light of these findings we present the implications for educators and consulting professionals.

Key words: adolescence, instant messaging groups, class climate, teacher-student relationship

The implementation of the educational-therapeutic program at Miftanim: Achievements and challenges

Brachi Ben Simon, M.A., Researcher at the Center for Children and Youth, Myers-JDC-Brookdale Institute

Paula Kahan-Strawczynski, M.A., Senior researcher at the Center for Children and Youth, Myers-JDC-Brookdale Institute

This paper presents findings of a study on the Miftanim therapeutic-rehabilitative-educational frameworks for high-risk youth, which combine academic education, job skills training and therapy. The frameworks follow the principles of the “Therapeutic Milieu,” which include a holistic approach, a multi-disciplinary staff, inclusion of the adolescents in designing their own personalized plans, and outcome-oriented work.

The complex needs of the adolescents require effective methods to achieve progress and it is therefore essential to examine the application of these principles. The study, which was conducted in 2012, included quantitative and qualitative methods. The findings indicate the efforts to implement the principles of the “Therapeutic Milieu,” but also present the difficulty in adhering to them and in particular in working with personalized plans. The study indicated the need to provide staff training on effective ways to work with the adolescents and to set realistic and measurable goals. As a result of the findings, the senior staff at Miftanim decided to develop a working model for the construction of personalized plans, including establishing standards for diagnosis and tailored programs. Support for improved implementation on the part of the senior staff at Miftanim increases the likelihood that the Therapeutic Milieu principles and practices will be assimilated.

Key words: youth at-risk, alternative education settings, work according to personalized plans, implementing best practices, Israel

Quiet please, filming a movie! Video and cinema therapy in adolescent intervention

Yael Yosef Hai, M.S.W., Clinical social worker

Bilha Bachrach, Ph.D., School of Social Work and Social Welfare,
The Hebrew University of Jerusalem, Israel

In this article, we present a case study of the use of video and cinema therapy, for intervention with a young resistant adolescent coping with a traumatic “secret”. We begin with the description of the intervention – from failed attempts in creating a working relationship, through introducing and employing video and cinema therapy, to the turning point of the adolescent revealing the secret of being a victim of continuous sexual abuse. By means of this case study we hope to deepen the understanding of the uniqueness and special possibilities embedded in the use of these creative means, and to encourage therapists to employ them, especially in complicated situations.

Key words: video therapy, cinema therapy, sexual abuse, resistance, adolescence

POLICY

Consensus statement of the international work group on therapeutic residential care (Whittaker et al., 2016)¹

Hebrew version adapted and commented by:

Emmanuel Grupper, Ph.D., Professor, Ono Academic College, Israel

Anat Zeira, Ph.D., Professor, The Hebrew University of Jerusalem and Haruv Institute, Jerusalem, Israel

This document highlights recent positive developments that Therapeutic Residential Care (TRC) programs have received in many countries. The consensus statement responds to generalized criticism that has been heard from time to time, stigmatizing any kind of out-of-home group care programs.

1 The original consensus statement:

Whittaker, K. et al. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 33(2), 89–106.

The international work group members emphasize the large and growing body of knowledge in favor of TRC. This evidence-based knowledge, relying on well-founded research, shows the importance of such residential programs for children and families in need of specialized services. This recent and up-to-date knowledge demonstrates the necessity to include therapeutic residential care programs in all types of overall services which aim to support vulnerable children, youth and their families, to successfully cope with their complex developmental challenges. The consensus statement is provided in this issue for the benefit of the Israeli professional community. Grupper and Zeira added an elaborated introduction to provide the general context that led to the summit meeting in the UK, where this consensus statement was conceived. We would like to express our gratitude to the editor of Mifgash for accepting the challenge and for publishing this Hebrew version.

Key words: therapeutic residential care, group care, children and youth, Israel

Editorial Board

Prof. Rivka Eisikovits

Editor-in-Chief, Emerita University of Haifa

Dr. Hezi Aharoni

Efshar Association

Prof. Alean Al-Krenawi

Ben-Gurion University

Prof. Rami Benbenishty

Bar-Ilan University

Prof. Emmanuel Grupper

Ono Academic College

Dr. Amitai Hamenachem

Formerly of Beit Berl Academic College

Dr. Eitan Israeli

Formerly of The Hebrew University; Efshar Association

Prof. Shlomo Kaniel

The College for Academic Studies, Or-Yehuda; Orot Israel College

Prof. Yitzhak Kashti

Emeritus Tel Aviv University

Dr. Nurit Levi

Formerly of Beit Berl Academic College

Prof. Amiram Raviv

Emeritus Tel Aviv University; The College for Academic Studies, Or-Yehuda

Dr. Rivka Reichenberg

Mofet Institute

Prof. Gidi Rubinstein

Netanya Academic College

Dr. Avihu Shoshana

University of Haifa

Prof. Vered Slonim-Nevo

Ben-Gurion University

Prof. Meir Teichman

Emeritus Tel Aviv University; Beit Berl Academic College

Miriam Gilat

Coordinator

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association

P.O. Box 53296,

Jerusalem 91531, Israel

Tel: +972-2-6728905

Fax: +972-2-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

- > School success in science and technology education:
Learning from successes in the periphery
- > Gender differences in bystanders' reactions to aggressive incidents in schools
- > Students' perceptions of the class climate environment vs. class WhatsApp group environment
- > The implementation of the educational-therapeutic program at Miftanim
- > Video and cinema therapy in adolescent intervention
- > Policy: Residential care: Processes and trends



Vol. 24, No. 44 • December 2016