

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ג**

כרך י



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ג 2023
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות ומקרא

17	מאימתי קורין את שמע - קשת ההתייחסויות לשאלת סוף זמן קריאת שמע כמשקפת יחסים משתנים לזיכרון, לאדם ולהלכה	צחי כהן
29	'כי אישה כושית לקח' (במדבר יב, א)	יוחנן קאפח
53	אופיר המקראית: קופים ותוכים	מאיר בר אילן
73	הבנת נבואות ירמיהו תוך מבט על תקופת הזמן והמקום בהן נאמרו	ציפורה שויצקי

שער שני | חינוך והוראה

95	פרספקטיבה משווה: התנהגויות אזרחיות של מורים בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום	טניה לוי גזנפרנץ
117	הדרכה פדגוגית למורה צרודה שמתקשה בניהול כיתה: תיאור התערבות	סברין תגת ואליעזר יריב
137	מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל אשר בחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי	אורן כהן זדה
159	איכויות ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי חיים של מתכשרות להוראת אנגלית	מירי תא-שמע באום

177	תחושת מסוגלות אימהית ומידת שביעות הרצון מהחיים בקרב אימהות לילדים על הרצף האוטיסטי ואימהות לילדים עם התפתחות טיפוסית	אליסיה גרינבנק ודניאלה מנזין
191	פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה	סאאיד בשארה ואפרת בנג'ו
215	"הזום נוח אבל מפספסים את המפגש" - שביעות רצון מלמידה מקוונת או משולבת בקורס התאמה למטפלים במערכת החינוך	שירלי הר צבי (הכהן), עטרה פישר, עינת פולק ומיקי (מרים) עופר-ירום

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

243	"הקרב מגע נתן לי ביטחון ורוגע" - המניעים של מתאמנים ומתאמנות לבחירה באימון קרב מגע, והגורמים להתמדה באימון לאורך שנים	זאב כהן ועידית סולקין
265	תוכניות התערבות המשלבות ספורט אתגרי ופעילות חוץ סביבתית (ODT) ככלי להעצמה ולשיפור כישורי חיים בקרב ילדים ובני נוער - מאמר דעה	רולי חדש, דני מורן ויובל חלד

שער רביעי | לשון ומוזיקה

281	האופרה אידומנאו מאת בלדסרה גלופי (1756) בין טרגדיה יוונית לאופרה סרייה איטלקית	אפרת בוכריס
309	למה זה תשאל לשמי? שמות פרטיים הבנויים בתבנית הפועל - מן המקרא ולאורך הדורות	ברוריה אדמוני

E7	תקצירים מתורגמים	
----	------------------	--

מחברי המאמרים

ד"ר אדמוני קולמן ברוריה

החוג ללשון ולהבעה עברית, המכללה האקדמית אשקלון

bruriad@netvision.net.il

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; החוג

לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

bengiog@gmail.com

פרופ' בר-אילן מאיר (אמריטוס)

המחלקה לתלמוד והמחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר-אילן

madualo@gmail.com

ד"ר בשארה סאאיד

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה,

האוניברסיטה הפתוחה

saiedbs@gmail.com

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, החוג לחינוך משלב לתואר שני, המכללה האקדמית לחינוך

גבעת וושינגטון

gralicia2@gmail.com

ד"ר הר-צבי (הכהן) שירלי

ראשת המסלול והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות

shirhar68@gmail.com

חדש רולי

דוקטורנט בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל

rulifit@gmail.com

פרופ' חלד יובל

פרופסור מן המניין, ראש המסלול לתואר שני בחינוך גופני, סמינר הקיבוצים
yuvalhele@gmail.com

כהן זאב

דוקטורנט במחלקה לאמנויות, המעבדה לחקר מדעי המוזיקה, אוניברסיטת בן-גוריון
zeev@kravmagaimpact.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
cohenzad@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ווישינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360 במשרד החינוך במחוז צפון; המסלול
לתואר שני במנהל החינוך, מכללת תל-חי
tanaiilan@gmail.com

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר מנזין דניאלה

מנהלת אקדמית קמפוס אילת במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; החוג לחינוך מיוחד.
danielam@l-w.ac.il

ד"ר סולקין עידית

החוג לגיל הרך, החוג לחינוך מיוחד והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ווישינגטון; החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
iditsulkin@gmail.com

ד"ר עופר-ירום מרים (מיקי)
 החוג לחינוך מיוחד, מכללת סמינר הקיבוצים
 mickey.yarom@gmail.com

פולק עינת
 החוג לקלינאות תקשורת, מכללת הדסה; דוקטורנטית במחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון
 einatpo10@gmail.com

ד"ר פישר עטרה
 החוג לחינוך מיוחד והחוג לגיל הרך, מכללת אפרתה ומכללת בית רבקה
 atarahfisher@gmail.com

ד"ר קאפח יוחנן
 דיקן אקדמי, מכללת אורות ישראל; החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
 ykapah@gmail.com

ד"ר שויצקי ציפורה
 גמלאית החוג לחינוך והחוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל
 zipora.sh@gmail.com

ד"ר תא-שמע באום מירי
 ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
 mirimtb@gmail.com

תגת סברין
 מורה לשפה וספרות ערבית בחטיבת הביניים ג' "אלרוואיא" בכפר ירכא
 sabreentagat43@gmail.com

פרספקטיבה משווה: התנהגויות אזרחיות של מורים בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום

טניה לוי-גזנפרנץ

תקציר

מאמר זה בוחן כיצד נתפסות התנהגויות אזרחיות של מורים בעבודתם עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום (בתקופת משבר הקורונה). במחקר רואיינו 20 מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים בכיתות ד'-ו' במחוז הצפון. קידומם של ילדים במצבי סיכון הוא אחד מיעדיה החשובים של מערכת החינוך בישראל, ובתי הספר והמורים הפועלים בהם מכוונים לכך במגוון דרכים. בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות לחשיבותן של התנהגויות אזרחיות בקרב מורים. מדובר בפעולות שהן מעבר להגדרת התפקיד הפורמלית של המורים, והן חיוניות להגברת תחושת המשמעות וההצלחה של התלמידים וכן לחיזוק האפקטיביות של בית הספר כארגון חינוכי שתומך בתהליכי הכלה והעצמה של תלמידים. על מנת להאזין לתפיסות המורים באשר להתנהגויות אזרחיות כלפי התלמידים בזמן שגרה ובזמן חירום, התקיימו ראיונות עומק מובנים למחצה. נמצא כי התנהגויות שנתפסו על ידי המורים כהתנהגויות אזרחיות בזמן שגרה, הוגדרו על ידם כהתנהגויות תוך-תפקידיות (התנהגויות פורמליות במסגרת התפקיד) בזמן קורונה. עוד עולה מהמחקר כי המורים תפסו התנהגויות אזרחיות כלפי ילדים במצבי סיכון בעידן חירום (הקורונה) בהתייחס לשלושה שדות עיקריים: תחום התקשורת עם ההורים של התלמידים, התחום הרגשי, והתחום הטכנו-פדגוגי. ממצאי המחקר מעלים מספר המלצות באשר לתפקיד המורה ולהתנהגויות האזרחיות הנדרשות ממורה העובד עם ילדים במצבי סיכון בעת שגרה ובעת חירום, ופותחים צוהר לכיווני חשיבה על אודות כלים, אופני פעולה ודרכי סיוע למורים בהתמודדות עם ילדים במצבי סיכון בעת שגרה ובעיתות משבר.

תאריכים: ילדים במצבי סיכון, התנהגויות אזרחיות, מורים בזמן חירום ובזמן קורונה

מבוא

סיכון בקרב ילדים

המושג "סיכון" מקפל בתוכו ריבוי מאפיינים והגדרות. סיכון בקרב ילדים אינו נוגע לאירוע מסוים בחיי הילד או לפעולה מסוימת המופנית כלפיו, אלא למצב מתמשך המתאפיין בהיעדר יכולת להעניק לילד מענה לצרכיו הבסיסיים המוביל לבסוף לפגיעה בבריאותו ובהתפתחותו התקינה (Romi et al., 2016).

בחינת גוף הידע העוסק בגורמי הסיכון בקרב ילדים, חושפת מגמה של מעבר ממודלים מוניסטיים, המציגים לרוב קשר סיבתי פשוט, לכיוון של מודלים אינטגרטיביים מורכבים המצביעים על רצף השפעות אינטראקטיביות של גורמים ומשתנים ברמת הפרט, המשפחה והקהילה. מדובר על מודלים המערבים מספר רב של גורמים קבועים וזמניים שמתקיימים ביניהם קשרי גומלין מורכבים שיש לבחון על רקע הנסיבות של כל מצב (Schmid, 2007; Shaalan & SimonEdwards, 2020).

המונח "ילד בסיכון" זכה לפרשנויות ולשמות רבים המשקפים נקודות מבט דיסציפלינריות, חברתיות וארגוניות. פרופסיות שונות מגדירות בצורה שונה ילדים בסיכון ומציגות גישות שונות לאבחון ולנתח אותם. אנשי חינוך מתארים ילדים המתקשים בתפקוד במסגרת הלימודית, החברתית והחינוכית עבור קבוצת גילם, ובסופו של דבר קיימת לגביהם סכנת נשירה מהמסלול הנורמטיבי, ואילו עובדים סוציאליים נוטים לכוון לקשיים בפן הרווחתי והמשפחתי (Boyden & Mann, 2005; Romi et al., 2016). לצד זאת, חשוב מאוד להטמיע כתפיסה שנרצה שהסיכון יפחת או ימוגר, ולכן הגדרה אופטימית יותר תכוון למינוח ילדים ב"מצב סיכון", הגדרה שאינה אבסולוטית כמו "ילדים בסיכון" אלא בעלת אופי זמני עם פנים לשינוי.

ברמת הפרט ניתן להצביע על הפרעות ונכויות פיזיות, רגשיות והתפתחותיות, וכן טמפרמנט סוער או פסיבי במיוחד של הילד. ברמת המשפחה מדובר על היעדרות של אב ביולוגי, גבר זר שחי עם המשפחה, ריבוי ילדים צעירים ומרווחים קטנים בין הלידות, ניתוק ממערכות תמיכה וריבוי קונפליקטים במערכת הזוגית. ברמת הקהילה מדובר על מצבים של עוני, אבטלה, ריבוי גורמי דחק חיצוניים, לכידות חברתית נמוכה, מפגעים סביבתיים מרובים, וחיים בקהילות מבודדות ומודרות חברתית. באשר לביטויים ההתנהגותיים הכוללים של ילדים במצבי סיכון, ניתן להבחין בילדים הנוטים לגלות קושי בתחומי הלמידה, המשפחה, המעורבות חברתית, הבריאות והרווחה הרגשית. בנוסף, יש לציין את זמינותם ומקצועיותם של השירותים החברתיים בקהילה המסוגלים לאתר בזמן מצבי סיכון ולטפל בהם (Ellis et al., 2017; Etzion & Romi, 2015).

חומרת הסיכון לרוב אינה תלויה בהימצאותו של גורם סיכון בודד, אלא בשילוב של מספר גורמי סיכון בתחומי החיים המרכזיים יחד עם היעדרם של גורמים המעכבים את הסיכון (Benbenishty & Schmid, 2012). פרינגטון (Farrington, 2012) זיהה מספר גורמי סיכון בקרב ילדים בגילים 8-10 היכולים לנבא חוסר תפקוד בעתיד ואי השתלבות בחברה: התנהגות אנטי-חברתית, כישלון בבית הספר, IQ נמוך, אימפולסיביות, לקיחת סיכונים, יכולת ריכוז נמוכה, והיעדרויות תכופות מהלימודים.

הסופר לב טולסטוי (2010) כתב בספרו "אנה קארנינה": "כל המשפחות המאושרות דומות זו לזו, אך כל משפחה אומללה - אומללה בדרכה שלה". על פי ממצאי המחקר, לכ-80% מהילדים בסיכון יש בעיות במשפחה, ורוב הבעיות נובעות מקשיים של הורים בהצבת גבולות, במתן העשרה לילדיהם ובמציאת שירותים מתאימים עבור ילדיהם, חיים לצד עבריינות של הורים או של אחים, פיקוח הורי ירוד, חוויית חינוך נוקשה, חיים במשפחה החווה משבר, חיים בסטטוס סוציו-אקונומי נמוך, וחיים במשפחה מרובת ילדים ובבית מוזנח (Evans et al., 2013; Schmid, 2007).

זיהוי של גורמי סיכון אלה עשוי לסייע באיתור ילדים בסיכון, בהערכה ראשונית של רמת הסיכון להידרדרות, ובהנגשת סיוע מתאים על בסיס הבנת הכוחות הפועלים על המשפחה ובתוכה. עם זאת, יש לנקוט זהירות רבה ולהימנע מתיוג פרטים, משפחות וקהילות אך ורק על בסיס נתונים הסתברותיים, ולהיפך - יש להימנע מהנטייה להתעלם מאיתותי אזהרה כאשר הפרט או המשפחה אינם "עונים" על התנאים המתוארים בספרות כגורמי סיכון.

מדיניות של איתור וטיפול בילדים בסיכון

בשני העשורים האחרונים אנו עדים להתעניינות גוברת באשר לזכויותיהם של ילדים בסיכון הן מצד קובעי מדיניות והן מצד חוקרים ואנשי מקצוע מתחומי החינוך והרווחה. ילדים בסיכון עלו לתודעה הציבורית בישראל בשנת 1989, כשהילדה מורן דנמיאס בת השלוש מטבריה נרצחה בידי בן משפחה. הרצח, שהתקשורת עסקה בו בהרחבה, חידד את הצורך לאתר ילדים בסיכון, לדווח עליהם ולספק להם הגנה ועזרה. בעקבות הרצח יזמו ארגונים למען ילדים בסיכון, ובראשם "המועצה הלאומית לשלום הילד", את התיקון לחוק העונשין על ילדים הסובלים מהתעללות והזנחה, הידוע כ"חובת הדיווח". באותה תקופה, על רקע פרסומים חוזרים ונשנים על תלמידים שנשרו מבתי ספר ולא נמצאים במסגרת חינוכית, החל משרד החינוך להפעיל מדיניות למניעת נשירה מבתי ספר. בד בבד, הורחב חוק חינוך חנם כדי לאפשר לתלמידים שנשרו מהלימודים להשלים השכלה במסגרת הקהילה (Romi et al., 2016).

בשנת 2008 אימצה ועדת שמיד הגדרה של ילדים ובני נוער בסיכון המבוססת על התפיסה המקצועית שסיכון יכול לבוא לידי ביטוי במגוון תחומי חיים, ושהוא מתאר מצב שבו ילדים

אינם זוכים לממש את זכויותיהם ואת הפוטנציאל שלהם בגלל הסביבה שבה הם חיים. ההגדרה גובשה ב"ועדת שמיד" על בסיס האמנה הבינ-לאומית לזכויות הילד שאושרה בישראל ב-1989. על פי הגדרה זו, ילדים ובני נוער בסיכון הם ילדים ובני נוער שחיים בסביבה או במשפחה שבהם הם אינם יכולים לממש את זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד בתחומים הבאים: בריאות והתפתחות פיזית, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה רגשית, השתייכות חברתית והגנה מפני אחרים ומפני עצמם. ההגדרה מבוססת על בחינה של מורכבות מצבי הסיכון: מספר התחומים שבהם יש לילדים בעיות וחומרת הבעיות (Benbenishty & Schmid, 2012).

התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (360) החלה לפעול על פי החלטת ממשלה בשנת 2008, כחלק מיישום מסקנות ועדת שמיד, והיא מכוונת לצמצם את היקף מצבי הסיכון בקרב ילדים ובני נוער מגיל לידה עד 18, ולהביא לשינוי מקיף בדרכי הטיפול של החברה הישראלית בילדים אלה ובמשפחותיהם (לוי-גזנפרנץ, 2021). במיפוי שנערך על ידי התוכנית הלאומית נמצא כי בכל יישוב כ-16% מכלל הילדים נמצאים בסיכון, ומתוך 161,000 ילדים שאותרו כמעט 80% סובלים מבעיות בתחום המשפחה ויותר ממחצית סובלים מבעיות בתחום הרגשי ובתחום הלימודי. קרוב ל-40% מהילדים סובלים מבעיות בשלושת התחומים גם יחד, אף שרק מעטים מאוד מהם נושרים ממש מבית הספר.

עבודה עם ילדים במצבי סיכון במערכת החינוך

ריבוי מצבי החיים שמקדמים סיכון בקרב ילדים מהווה אתגר עבור מערכת החינוך האמורה להעניק שירותים לילדים אלה. השאלה הנשאלת בכל פעם מחדש בשנים האחרונות היא כיצד להפוך את מוסדות החינוך לסביבה מכילה ותומכת עבור ילדים בסיכון ומה תפקיד אנשי החינוך בנושא (Romi et al., 2016).

אחד האתגרים החשובים העומדים בפתחה של מערכת החינוך הוא קידום רווחתם של התלמידים, ובמיוחד דאגה לזכויותיהם של אלה המצויים במצבי סיכון, וזאת באמצעות תהליכי מניעה, איתור, התערבות, תמיכה והכלה. משרד החינוך בישראל היה הראשון להבין את הצורך בפיתוח תוכניות ומענים רלוונטיים לצורכי ילדים במצבי סיכון במוסדות החינוך, ופיתח מאות תוכניות המיושמות בבתי הספר ומחוצה להם במגוון רחב של תחומים כמענה לצורכי ילדים בסיכון, ובמיוחד עד גיל 12 (Schmid et al., 2010).

האגפים המרכזיים התומכים בעבודת המורים למען ילדים ובני נוער במצבי סיכון הם: אגף שפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי), שמפעיל שירותי ייעוץ ותמיכה, אגף שח"ר (שירותי חברה ורווחה), שמפעיל מגוון רחב של תוכניות לכל הגילים, וקידום נוער, שמפעיל תוכניות השכלה ותוכניות בתחום החברתי והרגשי ומטפל במשפחות של נערים ונערות מנותקים. כמו כן, במאגר התוכניות של משרד החינוך קיים מגוון רחב של תוכניות ייעודיות על פי חתכי גיל, בחינוך הפורמלי ובחינוך הבלתי פורמלי.

מאמצי משרד החינוך בתחום העבודה עם ילדים במצבי סיכון באים לידי ביטוי במדיניות ובתוכנית העבודה הארצית של המשרד ובהצבת היעד הארצי של קידום שוויון הזדמנויות ומיצוי הפוטנציאל. משרד החינוך מדגיש כי למפקחים, מנהלים ומורים יש תפקיד חשוב באיתור ילדים בסיכון ובטיפול בהם. עם זאת, נמצא שבכל כיתה בת 35 תלמידים ישנם בין חמישה לשישה תלמידים הנמצאים בסיכון על פני הרצף. מספר כזה הוא אתגר גדול לכל מורה ומורה בכיתה, הנדרשים לתת תשומת לב לכל התלמידים ולקדםם בלימודים. עוד נמצא שהמורים יודעים לזהות את הילדים ובני הנוער בסיכון, ושידיעה זו חיונית לצורך מתן עזרה לילדים אלה. המורים רואים את כל הילדים, ומקרוב, ולהתעקשות שלהם על איתור וטיפול יש חשיבות מכרעת (Lavy, 2020).

הספרות המקצועית מדגישה כי יכולת רגשית-חברתית והישגים אקדמיים שזורים זה בזה. סלקובסקי ועמיתים (Salkovsky et al., 2015) מציינים כי מרבית התלמידים זקוקים לתמיכה מסוג מסוים ועל בית הספר לפעול לסיפוק תמיכות אלה, מכיוון שבית הספר הוא סביבה שהרכיבים החברתיים והרגשיים ממלאים בה תפקיד חשוב. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית לא מצפה שמורים יוציאו את התלמידים מכל מצבי הסיכון אלא שיהיו בבחינת מבוגרים משמעותיים התומכים בהם בבית הספר ומהווים כתובת זמינה לשיחה, לעצה ולאוזן קשבת. עוד מצופה מהמורים שידעו להפנות ילדים במצבי סיכון למענים העונים על צורכיהם. לדוגמה, ילד שזקוק לטיפול פסיכולוגי יופנה לשפ"ח (שירות פסיכולוגי חינוכי), וילדה שזוהתה כסובלת מהפרעת אכילה תופנה בסיוע גורם מקצועי בבית הספר למרפאה להפרעות אכילה.

בהקשר הזה ידוע שמערכת החינוך פועלת למתן מענים לילדים מאוכלוסיות שונות, ובהם ילדים במצבי סיכון, ומרחב ההשפעה של מורים לתלמידים במצבי סיכון בגיל החביון (המתרחש בין השנים 6-12) לא יסולא בפז. בשלב הזה מתרחש מצד הילדים מעבר לייחוס משמעות רבה להיבטים חברתיים ולקבוצת השווים שלהם. בשלב גיל החביון, המורים עשויים להיות דמויות מתווכות ומשמעותיות בעולמם של ילדים במצבי סיכון (Salkovsky et al., 2015) ויש להם תפקיד מכריע בתמיכה וביצירת אקלים בריא לסיפוק צורכיהם הייחודיים של הילדים. למשל, הצורך במיראור (mirroring) הוא הצורך באישור וקבלה שהילד זקוק להם, הצורך באידיאליזציה הוא הצורך לגדול לצד דמות אידיאלית חזקה המספקת רגיעה, והצורך בתאומות הוא הבסיס לרכישת מיומנויות שונות ולסיפוק תחושת שייכות ודומות לאחר (Huston & Ripke, 2006). הדבר נכון בימות שגרה, ויש לו כמובן חשיבות יתרה בימי חירום.

ילדים במצבי סיכון בימי קורונה

התפרצות מגפת הקורונה (COVID-19) ברחבי העולם הובילה לכך שמדינות רבות, ובהן מדינת ישראל, הוציאו הגבלות המבוססות על ריחוק חברתי (Social Distancing). ההשלכות של הגבלה זו הובילו לסגירה כמעט מוחלטת של מערכות החינוך בארץ ובעולם. על פי

נתוני אונסק"ו, ב-188 מדינות בעולם 90% מהתלמידים הפסיקו את לימודיהם במוסדות הלימוד. סגירת מוסדות החינוך לצד סגירת מקומות עבודה, אפשרות לעבודה מהבתים, הוצאת עובדים לחופשות ופיטורין, הובילו לכך שילדים והורים מצאו את עצמם סגורים בבתיהם למשך תקופה של ימים ושבעות. שהייה בבתים ללא יציאה למסגרות עבודה, בדידות חברתית, ותנאים של אי ודאות וחרדות, תרמו במידה רבה להחרפה במצבי הסיכון ולעלייה במספר הילדים בסיכון (UNESCO, Covid-19 Educational Disruption and Response, 29.3.20).

השילוב בין חרדה קיומית ללחצים בריאותיים, כלכליים ומשפחתיים יצר פוטנציאל להגברת מצבי סיכון לילדים ולבני נוער, ובמיוחד למי שהבית הוא סכנה עבורו. לצד מצבי הסיכון הגוברים, מערכות התמיכה המלוות ילדים ומשפחות בימים כתיקונם פעלו במתכונת מצומצמת או הושבתו לחלוטין. חלק מן ההשפעות על מצבם של ילדים ובני נוער הן תוצאה ישירה הנובעת מן המגפה עצמה, והן בעיקר רפואיות ונפשיות. לצידן יש השפעות הנובעות ממדיניות הסגר הכוללת את השבתת המשק ומימוש הנחיות הריחוק החברתי (ארזי וסבג, 2020).

המעבר מספסל הלימודים והמעגל החברתי המוכר אל הבית ואל כיסא הזום עלול לייצר בדידות חברתית בקרב הילדים. ילדים החווים בדידות חברתית והיעדר תחושת שייכות ויכולת לפתח מנגנונים ורשתות תמיכה חברתיות נמצאים בסיכון גבוה. ילדים בודדים הם פגיעים יותר גם כי הם מוכנים להסתכן יותר לשם קשר ומגע וגם כי אין להם מעגלי תמיכה שיכולים לזהות מצב סיכון ולסייע להם. ילדים בסיכון שחוו תקופות של בידוד חברתי בימי שגרה עלולים לסבול עוד יותר מבדידות זו במהלך תקופת חירום (Margalit, 2010).

על פי שורק ועמיתיה (2020), מגפת הקורונה והסגרים השפיעו לרעה על מצבם של ילדים בסיכון במספר אופנים: בתחום הלימודי הורחבו הפערים הלימודיים, בתחום הרגשי הייתה עלייה במספר הילדים שחוו מצוקה נפשית, וכן ניכר שהייתה התגברות תופעות של בריונות וניצול קטינים במרחב הווירטואלי. בנוסף, מחקרם הצביע על עלייה במספר הילדים בסיכון שנטו לאובדנות וחוו היעדר ביטחון תזונתי, וכן עלייה במספר הילדים נפגעי התעללות והזנחה.

מבחינה חברתית, הריחוק בין הילדים גרם לקשרים רופפים יותר עם חברים בני גילם או עם חברים שעמם נפגשו בדרך כלל במסגרות הפנאי. לצד תחושת הבדידות החברתית, מערכת החינוך ומערכות התמיכה המלוות ילדים ומשפחות בימים כתיקונם פעלו במתכונת מצומצמת (אם בכלל), ולכן דווקא בתקופה זו היכולת לאתר את אותם ילדים ובני נוער ולסייע להם פוחתת. בפני מערכת החינוך עמד אתגר כפול: הראשון, התמודדות עם צרכים חדשים מסוגם ובעוצמתם בקרב הילדים, העולים באופן ישיר מהמשבר וממדיניות הריחוק החברתי הננקטת להתמודדות עם הנגיף. השני, התאמת המערך הארגוני והשירותים לנוכח האתגרים הנגזרים מצמצום וסגירה של מענים, צמצום בהיקפי ההעסקה, וחסימים בהפעלת השירותים במתכונת שהייתה נהוגה (שורק ועמיתים, 2020).

חשיבותה של מערכת החינוך להגנה על ילדים במצבי סיכון, בימי שגרה בכלל ובתקופת הקורונה בפרט, היא קריטית לאין ערוך. משרד החינוך אחראי על ניהול מערכת החינוך במדינה, לרבות מדיניות ונהלים הקשורים לטיפול ולהגנה על ילדים. במהלך משבר הקורונה משרד החינוך יישם אמצעים ספציפיים להגנה על ילדים בסיכון, כגון מתן משאבים ללמידה מרחוק או נקיטת צעדים להגנה מפני פגיעות מסוגים שונים (ארזי וסבג, 2020).

משבר הקורונה אילץ את משרד החינוך לחבור לארגונים שונים על מנת לתת פתרונות טכניים מידיים לילדים במצבי סיכון ללא אמצעים ללמידה מרחוק, ובהמשך ניתנו גם פתרונות בתחום הרגשי והחברתי בעקבות המעבר ללמידה מרחוק ושינוי שגרת החיים של הילדים. ילדים שנאלצו לחוות ישיבה במשך שעות ארוכות מול מסך העידו על תחושות של בדידות והתמודדות עם מצוקות שונות, כגון חשש מפני מחלה, מצוקה כלכלית במשפחה וירידה ברמת החיים. כל אלה ביחד יוצרים גורמי סיכון מהותיים והשפעה שעלולה להיות ארוכת טווח, בייחוד לגבי ילדים במצבי סיכון (ארזי וסבג, 2020). זרקור מיוחד הופנה למורים שהיו עוגן מרכזי לתלמידים לא רק בהיבט הלימודי אלא גם בהיבטים אנושיים, חברתיים ורגשיים. בהיבט הלימודי, משבר הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק הגבירו את הפערים הלימודיים וחזקו את המודעות בקרב המורים להוראה דיפרנציאלית, ואת הצורך של קביעת מדיניות של תוספת שעות לימוד לתלמידים במצבי סיכון (UNICEF, 2020).

למרות הזמן הקצר שעבר מאז, הספרות המקצועית ברמה הבין-לאומית כבר עסקה בחשיבותה ובמרכזיותה של מערכת החינוך בכלל והמורים בפרט בתקופת הקורונה בזיקה לעבודה עם תלמידים, ובכך שימי הסגרים בתקופת הקורונה הגבירו את מצבי הסיכון בקרב ילדים ואוכלוסיות מוחלשות בתקופת חירום מורכבת זו (Cohen-Ynon et al., 2022; OECD, 2020).

התנהגויות אזרחיות (OCB)

עניין רב נסוב בשנים האחרונות סביב תרומת הפרט לארגון, תוך התמקדות בהתנהגות אזרחית ארגונית. הנושא הגיע מתחום הפסיכולוגיה החברתית ומתחום יחסי האנוש, וכן מגישות העוסקות בהנעת עובדים (Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazenfrantz, 2019). המושג "התנהגויות אזרחיות" (OCB – Organization Citizenship Behavior) הוגדר לראשונה על ידי החוקרים (Bateman & Organ 1983) כתרומתו של העובד לארגון מעבר לרמה שאליה הוא מחויב, בנוסף על ביצוע חובותיו הקבועים המנוסחים בהגדרת התפקיד כפי שנדרש על ידי הארגון.

מושג דומה שנקשר ל-OCB הוא התנהגות מעבר לתפקיד (Extra role behavior). התנהגות זו כוללת התנהגויות שאינן כלולות בהגדרת התפקיד של העובד. כלומר התנהגויות החורגות מהגבולות המוגדרים של עיסוקו של הפרט במטרה לסייע מעבר למצופה ומעל לנדרש לפרטים בארגון או לארגון בכללותו. כץ וקהן (Katz & Kahn, 1967) הבחינו בין התנהגות

תוך-תפקידית (In-Role Behavior) המבוצעת בזיקה לתיאור התפקיד המוגדר של העובד, ובין התנהגות חוץ-תפקידית (Extra-role behavior) המהווה התנהגות ספונטנית ואינה מוזכרת בהגדרת התפקיד של העובד ובטווח הארוך מסייעת לארגון להצליח. OCB מהווה נגזרת של התנהגות חוץ-תפקידית, משום שהיא נעשית מעבר לנדרש בתפקיד ואינה נכללת במערך התגמולים הפורמליים של הארגון. ההשלכות של התנהגות זו תומכות במערכת החברתית של הארגון ובשיפור ביצועיו (Bolino et al. 2010). במילים אחרות, התנהגות מעבר לרמה שאליה מחויב העובד מהווה ביצוע חוץ-תפקידי, ואילו החובות הקבועים של העובד על פי הגדרת התפקיד מהווים ביצוע תוך-תפקידי. התנהגות חוץ-תפקידית אינה מוכרת על ידי מערכת התגמולים הפורמלית בארגון, אך הארגון זקוק לה כדי לתפקד ביעילות ובתכליתיות שכן נוכחותן של התנהגויות אלה תורמות ליעילותו של הארגון.

התנהגות אזרחית היא אחד הגורמים החשובים התורמים לאפקטיביות הארגון, לשיפור האיכות בתהליכים ובתוצרים וליעילות ארגונית. הערך הקריטי של התנהגות אזרחית נעוץ בקשרים החיוביים שנמצאו בינה ובין שיפור ביצועי הארגון, אקלים ארגוני ויעילות תפקודו (DiPaola & Tschannen-Moran, 2014; Organ et al., 2006; Podsakoff et al., 2009). מצבור התנהגויות אזרחיות תורם לתועלת הארגון בכללותו ולהגברת האפקטיביות שלו. בנוסף, התנהגות אזרחית נמצאה קשורה בצורה חיובית לאופן התגמול וההערכה מצד מנהלי ארגונים (Allen & Rush, 1998). החשיבות של התנהגויות OCB בקבוצה או בארגון נעוצה בעובדה שיש להן יכולת השפעה על האווירה הארגונית והן מהוות מקור השראה שמעורר בקרב חברים בארגון מוטיבציה לתרום לארגון או לחבריו (Vigoda-Gadot et al., 2007).

בישראל ובמדינות נוספות בעולם, הרעיון של קידום ההתנהגות האזרחית הולך וצובר תאוצה בעיקר בקרב עובדי הוראה במערכת החינוך (Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazenfrantz, 2019). DiPaola & Tschannen-Moran (2001) היו בין הראשונים שמצאו כי התנהגויות אזרחיות חיוניות להצלחתם של התלמידים בבתי ספר, ומחקרם תרם תרומה משמעותית להבנת המושג התנהגות אזרחית בהקשר החינוכי והבית ספרי. מחקרים מצאו קשרים חיוביים בין ממדים שונים של התנהגות אזרחית ובין הישגים לימודיים והצלחות של תלמידים, מורים ובית הספר. התנהגות אזרחית של מורים נמצאה כבעלת השפעה על האפקטיביות של בית הספר כארגון חינוכי וכתורמת לשיפור הדימוי הבית ספרי בקהילה (Oplatka, 2009). במחקר חלוצי שנעשה בקרב מורים "רכיזים" המוגדרים כמנהיגי ביניים במערכת החינוך ישראל, נמצא שרמה גבוהה של רכיב הדיפרנציאציה למושג "מורכבות קוגניטיבית" קשורה בצורה חיובית ל-OCB (Da'as et al., 2019).

לאור הנתונים המדאיגים על אודות הגידול בשיעור הילדים במצבי סיכון בבתי הספר בישראל, ובהקשר של מגפת הקורונה שזימנה אתגרים כפולים ומכופלים בעבודה עם ילדים בסיכון, עלה הצורך לזהות דווקא מנקודת מבטם של המורים את הקולות והתפיסות שלהם בהקשר לעבודתם עם ילדים במצבי סיכון בעידן הקורונה. לכן מטרת המאמר היא להתחקות אחר המשמעויות הישירות והעקיפות שהמורים מקנים לעבודה עם ילדים

במצבי סיכון ולבחון מה הם חושבים על אופי העבודה עם ילדים במצבי סיכון בתקופה של אי ודאות ומשבר בריאותי עולמי לעומת ימים שבשגרה, בזיקה לתחום ההתנהגויות האזרחיות. באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה נעשה ניסיון להבין את ההשפעות של משבר הקורונה על עבודתם של מורים, ולברר כיצד הם תופסים התנהגויות אזרחיות בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום, ומה סייע להם לזהות ילדים במצבי סיכון בתקופה מורכבת זו, במטרה לכוון לסיוע בהתמודדות עם מצבי הסיכון.

שיטה

מדגם והליך

שיטת המחקר שננקטה מתבססת על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים וניתוחם. איתור הנחקרים נעשה בשיטת "הכדור המתגלגל" (Patton, 1990), כלומר איתור הנחקרים באמצעות אנשי קשר. במחקר זה אנשי הקשר היו מנהלי בתי ספר יסודיים שהמליצו על מורים המלמדים בבית הספר שבניהולם בהתאם לקריטריונים הבאים: 1. מורים פרו-אקטיביים ויוזמים העושים מעבר למה שנדרש מהם בבית הספר. 2. מורים המלמדים בכיתות הטרוגניות ומגוונות שבהן ילדים במצבי סיכון. 3. מורים בעלי ותק של למעלה מעשר שנים המלמדים בבתי ספר יסודיים במגזר היהודי והערבי, בהנחה שאחרי עשור צברו ותק וניסיון מצטבר בעבודה עם ילדים במצבי סיכון. לאחר תהליך איתור המורים העונים על הקריטריונים, נעשתה אליהם פנייה והוסברה להם מטרת המחקר. לבסוף, לאחר קבלת אישור הנהלות בתי הספר ובכפוף להבטחה לשמירה על אנונימיות (למשתתפים הובטח כי כאשר המחקר יפורסם לא תהיה אפשרות לזהותם), ניתנה הסכמתם של 20 מורים, ובוצעו עימם שני ראיונות עומק מובנים למחצה. אוכלוסיית המורים כללה 11 מורים מהמגזר היהודי ו-9 מורים מהמגזר הערבי, המשמשים כמחנכים בבתי ספר יסודיים בכיתות ד'-ו' במחוז הצפון. 15 מהם נשים ו-5 גברים. טווח הגילים הוא 33-54 והם בעלי ותק של 10-31 שנים. המורים רואיינו בזום (Zoom) בתקופת הגל השני של הקורונה בחודשים אוקטובר-נובמבר 2020.

הבחירה במורים בבתי הספר היסודיים נעשתה מפני שתלמידים בגיל הזה נמצאים בהגדרת גיל החביון המתרחש בין השנים 6-12. בשלב זה הילדים נחשפים באופן מסיבי להיבטים של החברה והתרבות שמחוץ למשפחה, והדרישות מהם מתרחבות ליכולת למידה גבוהה, להצלחה בלימודים ולגילוי אחריות בתחומים לימודיים וחברתיים. בגיל זה מתועלת האנרגיה ליצירת קשרים חברתיים ולפעילות אינטלקטואלית, והמורים בבתי הספר היסודיים מהווים דמויות משמעותיות ותומכות בעולמם, ובפרט אצל ילדים במצבי סיכון (Salkovsky et al., 2015).

חקר תפיסותיהם של המורים כיוון בראש ובראשונה לנקודת מבטם על מי נקרא ילד במצב סיכון, ומה לתפיסתם תיחשב התנהגות של ילד במצב סיכון. בהמשך נעשה בירור לגבי

העבודה שהם עושים עם ילדים אלה, החל מתפיסתם לגבי הגדרת תפקידם הבסיסית, ועד ההתנהגויות שהם תופסים מעבר להגדרת התפקיד ומעבר לדרישות הפורמליות מהם כמורים. באופן ספציפי נשאלו השאלות הבאות: כיצד אתה מגדיר ילד/ה במצב סיכון? מה המאפיינים של ילד/ה במצב סיכון? מה מאפיין את עבודתך עם ילדים במצבי סיכון ביום-יום בימי שגרה? מה אתה עושה בימי שגרה למען ילדים במצבי סיכון שהוא מעבר למה שנדרש ממך על ידי המנהל או בית הספר? מה מאפיין את אופן עבודתך עם ילדים במצבי סיכון בימי קורונה? מה אתה עושה בתקופת הקורונה למען ילדים במצבי סיכון שהוא מעבר למה שנדרש ממך על ידי המנהל או בית הספר? כיצד אתה תופס את העבודה עם ילדים במצבי סיכון בימי שגרה לעומת תקופת חירום?

ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים התבסס על התיאוריה המעוגנת בשדה (Strauss) (grounded theory) (Corbin, 1998). הראיונות שבוצעו באמצעות הזום הוקלטו בהסכמתם של המורים ושוכתבו. הליך ניתוחם של הראיונות החל בקריאה מעמיקה של כל אחד מהם בנפרד. במהלך הקריאה המעמיקה אותרו מבעים ורעיונות עיקריים ומרכזיים שחזרו על עצמם. בשלב הקידוד הפתוח (open coding) עבר הטקסט תהליך של חקירה, השוואה וקבלת תוויות (labeling). בשלב הקידוד הצירי (axial coding) בוצע תהליך מיזוג הבנוי על קיבוץ של רעיונות משותפים שכונסו לתמות. השלב הנוסף הוא שלב הקידוד הסלקטיבי (selective coding), הכולל את קישור התמות לרעיון קטגוריאלי משותף. באמצעות ניתוח-על נוצר הקשר בין התמות שהוביל לתמונה רחבה ומלאה של ממצאי המחקר (Strauss & Corbin, 1998). כדי להבטיח תקפות בוצע ניתוח נתונים על ידי חוקר נוסף בעל ניסיון רב במחקר איכותני, שבדק את התאמת התמות על פי דברי המורים. בנוסף, נערכו מספר פגישות משותפות של שני החוקרים לצורך הצלבת נתונים ואפיון הממצאים המרכזיים של המחקר, לרבות הסכמה על החלוקה בכל תמה לשני סוגי התנהגויות של המורים. ממצאי המחקר מצדיקים את השימוש ב-grounded theory, שכן התמות שצפו ועלו מתוך הראיונות על סמך שאלות כלליות על התנהגויות אזרחיות כלפי ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן קורונה, הובילו למיקוד בתהליכי העבודה הנדרשים עם ילדים אלה.

ממצאי המחקר

ראשית, חשוב לציין כי 12 מורים מתוך ה-20 שרואיינו טענו שבתקופת הקורונה כל הילדים, גם אלו שלא הוגדרו על ידם בעבר כילדים במצב סיכון, נמצאים באופנים מסוימים במצבי סיכון בשל חשיפה מרובה לרשתות החברתיות, בידוד חברתי, בדידות שגורמת לירידה במצב הרוח, חרדות ופחדים, היעדר סמכות הורית, וחשיפה לקושי כלכלי או מצבים שלא חוו בעבר בביתם. להלן דברי אחד המרואיינים:

”כל הילדים בסיכון, מי יותר מי פחות בתקופת הקורונה. בתקופת הקורונה יש תחושת בדידות, ריחוק וניתוק וחיבור למסכים ללא הגבלה והשגחה. באין מעש ומסגרת ואם אין הורים תומכים או הורים שעסוקים בהישרדות או בפרח, כל ילד וילדה יכולים להיות בסיכון” (מרואיין מס’ 2).

מהמחקר עולה כי המורים תפסו התנהגות אזרחית כלפי ילדים במצבי סיכון בעידן חירום (הקורונה) בהתייחס לשלוש תמות עיקריות: תחום הקשר עם ההורים של התלמידים, התחום הרגשי, והתחום הטכנו-פדגוגי.

התמות מוצגות כשדות מרעה ומראה משום שהמורים מתוארים כרוצים וכרואים. מורה-רואה בהיבט שעליו להיות חד עין וערני יותר בראייתו את הילדים בסיכון, ומורה-רועה בהיבט ההכונה וההדרכה הרגשית את הילדים וההורים. בזמן שגרה המורה היה גורם מאתר, מנתב או מכוון, ובזמן חירום (קורונה) תפקידו קיבל תפנית - המורה הפך לגורם מדריך ואפילו סמי-מטפל. בזמן חירום המורים הפכו למעין ”מדריכי הורים” כפי שסיפר אחד המרואיינים:

”בקורונה הרגשתי שאני במלוא מובן המילה מעבר למורה גם מדריך הורים. מצאתי עצמי מדריך את ההורים על גבולות, חשיבותן של שעות שינה, תזונה נכונה. אם בעבר אני הייתי מפנה לגורם מדריך, הקורונה הפכה אותי למדריך או למנחה הורים” (מרואיין מס’ 7).

תמה ראשונה: קשר עם ההורים: לרע(א)ות בשדות המשפחתיים

יכולתם של ילדים לעמוד במשימות הנדרשות במסגרת בית הספר, מושפעת מקיומו של עורף משפחתי או בית ספרי המספק תמיכה לימודית, כלכלית ורגשית. ההורים, המשפחה הקרובה או דמות משמעותית בבית הספר מהווים את גורמי התמיכה העיקריים בילדים. נמצא כי משפחה תומכת מנבאת הסתגלות והצלחה, וקיים קשר בין ציפיות משפחתיות והישגים של ילדים. ילדים עם היעדר עורף משפחתי עשויים לקבל בימים כתיקונם תמיכה, דאגה ומענה בתוך בית הספר על ידי דמויות תומכות כמו מנהל, יועץ, מורה ומחנך. אולם בימי חירום (קורונה) העורף הבית ספרי אינו קיים (ארזי וסבג, 2020).

ילדים שחווים תחושת בדידות בתא המשפחתי, בתא הבית ספרי ובתא החברתי כשאין להם אין אפילו אדם אחד שניתן לסמוך עליו בזמן חירום, עלולים להיקלע למצב סיכון. לתחושות ניכור ובדידות של ילדים עלולות להיות השלכות משפחתיות, פסיכולוגיות וחברתיות. תחושת חוסר מסוגלות עצמית עלולה להוביל לפגיעה במיומנויות חברתיות ולדלדול קשרים חברתיים, לדכדוך ולדיכאון, שעלולים להגביר את הנטל על המשפחה.

תפיסות תוך-תפקידיות ביחס לקשר עם הורים בזמן חירום (קורונה) שעלו מדבריהם של המורים המרואיינים:

"אם ביום-יום אני משתדלת לזמן את ההורים שלוש-ארבע פעמים בשנה ויש בין לבין שיחות טלפון, אז בקורונה מצאתי את עצמי בשיחות צפופות יותר עם ההורים. מסבירה להורים שהמסרים שהם מעבירים צריכים להיות מרגיעים. מלמדת אותם לדבר בטון רגוע ולבחור מילים שמייצרות נוחות ומצבי שקט ורוגע. מסבירה להם להימנע מתגובות לא מידתיות ולהקפיד על תגובות נעימות, פרופורציונליות ומרגיעות" (מרואינת מס' 12).

"הקורונה הפכה להיות מווירוס שפוגע בבריאות לווירוס שפוגע בעיקר בחברה, בקהילה ובכלכלה. הסיפור החברתי-כלכלי הרבה יותר חזק מהסיפור הבריאותי קצר הטווח. יש ילדים בסיכון שההורים שלהם איבדו את מקום העבודה ויש קשיים כלכליים שרק הלכו והתעצמו. במהלך הקורונה אני מוצאת את עצמי יותר מתקשרת להורים, והם מבקשים את התקשורת עימי" (מרואינת מס' 9).

תפיסות של התנהגות אזרחיות לגבי הקשר עם הורים בזמן חירום (קורונה) שעלו מדבריהם של המורים המרואינים:

"החשש שלי הוא שהבית והמשפחה שאמורים לשמש עוגן מוכר ויציב המספק מלבד נוחות גם מסגרת רגשית של הכלה שתסייע לילדים להתמודד עם אי-ודאות ועם ריבוי סיכונים לא קיימים בזמן קורונה, ולכן אני זו שצריכה לתת הכוונה ולשמש עוגן עבורם. זה ניכר בדברים הבסיסיים כמו לארגן להם מחשב נייד, לפנות לרשות, לכל מי שיכול, כי בלי זה לא ניתן היום ללמוד בקורונה" (מרואינת מס' 4).

"אני מחנכת בכיתה ו' תלמידה בסיכון עם הפרעת אכילה. בשגרה יש לנו שיחות עם היועצת והפסיכולוגית על בסיס שבועי. בזמן קורונה החשש שלי היה שהבעיה תגבר. לכן הקשר עימה הפך להיות על בסיס יומיומי ויש לנו גם שיחות משותפות עם היועצת" (מרואינת מס' 1).

"הילדים לא מתעוררים למפגשי הזום, ואני מוצאת את עצמי מסבירה להורים על חשיבות השינה לצורך התמודדות עם מטלות לימודיות וקשיים לימודיים. אני יותר בתפקיד מדריכת הורים. זה משהו שמעבר" (מרואינת מס' 3).

לסיכום, תמה זו עוסקת בחשיבות הצורך שהתגלה מצד המורים דווקא במשבר הקורונה להיות בקשר הדוק ורציף עם הורים לילדים במצבי סיכון. אם בימי שגרה נדרש קשר עם הורים אלה על בסיס של מפגשים חודשיים או תקופתיים, אז בתקופת הקורונה התקיים הקשר על בסיס יומיומי ושבועי. קשר צפוף ורצוף זה נתפס על ידי המורים כדבר שהוא מעבר לגבולות תפקידם. הממצאים מצביעים על כך שמורים בעת הקורונה נדרשו לגלות ערנות מרבית למצבם הרגשי, החברתי והמשפחתי של ילדים במצבי סיכון ולגלות רגישות רבה לסימני מצוקה שיותר קשה לזהותם דרך מסך הזום.

תמה שנייה: קשר עם התלמידים: לרע(א)ות בשדות הרגשיים

מניתוח הראיונות עולה כי הצד הלימודי בהקשר של ילדים בסיכון נדחק קמעה הצידה בתקופת הקורונה. תשומת הלב המרכזית מופנית להיבטים רגשיים, חברתיים ומשפחתיים הנוגעים לילדים בסיכון. פעולות הכוללות מגע פיזי של ליטוף וחיבוק נעלמו בשגרת הקורונה, והפיצוי על כך היה הידוק הקשר בין המורים לתלמידים באמצעות הכלים הטכנולוגיים.

תפיסות תוך-תפקידיות ביחס לקשר הרגשי עם תלמידים בזמן חירום (קורונה) שעלו מדבריהם של המורים המרואיינים:

"לחבק ולנשק לא יכולתי אז הכנתי לילדים עם הצוות סרטונים בהם הבענו כמה אנו אוהבים ומתגעגעים אליהם" (מרואיינת מס' 8).

"ביום-יום חשוב לי להיות בקשר רצוף עם ילדים שהם פגיעים יותר, רגישים יותר, וכשנכנס הסגר פי כמה וכמה יותר הבנתי שהתלמידים בסיכון עוד יותר בסיכון. הבידוד והשעמום הובילו לעלייה בשיעורי הפחד והחרדה. הסגרים שהתקדמו או עברו מעל 10 ימים היו עם הנזקים הגבוהים ביותר. בקורונה אני מתקשרת יום-יום לשלושה תלמידים שאני יודעת שהתפקוד של ההורים שלהם הוא לא במיטבו. אני צריכה לגלות אחריות מעבר למה שאני עושה בשגרה. כי אני לא רואה אותם, גם דרך הזום יש מגבלות והפחד שלי שאאבד אותם" (מרואיינת מס' 12).

תפיסות של התנהגות אזרחיות בהתייחס לקשר רגשי עם תלמידים בזמן חירום (קורונה) שעלו מדבריהם של המורים המרואיינים:

"בימים אלו כשאין אפשרות למפגשי פנים מול פנים בשל ההגבלות שהקורונה כופה עלינו, אני ערנית יותר מתמיד ומנסה להבחין במצוקות הילדים. זה דורש ממני חדות חושים לבחון אותם בזום, לשאול שאלות בזום. יש סוג של ניכור בזום. אני יודע שאני זה שיכול להוות את המבוגר המשמעותי ולעשות את השינוי שיוביל מסיכון לסיכוי. אני זמין לתלמידים בסיכון 24/7 כי אחרת מי יודע לאן זה יוביל" (מרואיינת מס' 6).

"לעודד אותם לשבת ולכתוב יומן תקופת הקורונה, על חוויות, רגשות, פחדים, סיפורים. להסביר להם שהתיעוד הזה ישמש חומר גלם בעתיד וספר זיכרונות למזכרת. יותר שיח פתוח וכנה על סיטואציות, סיפורים אישיים וחוויות" (מרואיינת מס' 4).

"אני מזמנת פגישות בקבוצות קטנות בזום, פחות חשוב החומר הלימודי אלא יותר זימון מצבים של הפגת רגשות ואזורור. לאפשר לילדים שיח פתוח על הפחדים, החרדות והחששות והם מפתחים מצבי רגיעה. לקחתי אחריות על תלמיד שנמצא בקבוצת סיכון ואני נמצאת עימו בקשר אינטנסיבי ושוטף על בסיס יומיומי" (מרואיינת מס' 1).

"שאלתי שאלות יותר מדויקות שלא הייתי שואלת ביום-השגרה. שאלות שקשורות לדפוס השנינה, להסתגרות פנימה ותחושות שמעוררת התנתקות מחברים לכיתה" (מרואינת מס' 3).

"בימי הקורונה יש לנו שיחות עומק על המחשבות שעולות בנו, על הרגשות שעולים בנו, על התחושות השונות בגוף שלנו, על הדחפים והרצונות, על הפחדים והחרדות. ראיתי שנכון לתקופת הקורונה יותר מביום-יום לבנות עימם את מניפת האפשרויות, לעורר תקוות ולהגדיר חלומות" (מרואינת מס' 5).

לסיכום, עבודה עם ילדים בסיכון כרוכה ביצירת תמונת חיים משמעותית ובעיצוב תמונת עתיד חיובית, לצד פיתוח מיומנויות של התמודדות עם רגשות שליליים, פחדים, קונפליקטים ואתגרים בחיים. ממצאי המחקר מצביעים על כך כי בתקופת החירום קיבלו המורים הזדמנות פז להפנות זרקור לרגשות, למחשבות, לאתגרים ולחלומות של ילדים במצבי סיכון ולייצר עימם חיבורים רגשיים הדוקים יותר. המעבר להוראה מקוונת מרחוק, ייצרה עבור המורים הזדמנויות לעבודה פרטנית ואישית עם תלמידים במצבי סיכון. אם בזמן שגרה ובמצב רגיל סיבות כגון מספר רב של תלמידים בכיתה, הטרוגניות, שונות בין תלמידים וטיפול בבעיות משמעת, היוו חסמים שפחת אפשרו למורים להעניק לתלמידים במצבי סיכון תשומות זמן ותשומות יחס, הרי שהמציאות של תקופת הקורונה ומפגשי הזום אפשרו למורים להגיע לשיחות עומק ולשיחות על מצבים רגשיים גם עם תלמידים במצבי סיכון או עם "תלמידים שקופים" כפי שהוגדרו על ידם, שלא תמיד זכו לתשומת הלב שהיו זקוקים לה. עוד עולה כי התנהגות אזרחית בתקופת חירום היא להיות זמינים לתלמידים במצבי סיכון 24/7, שכן כל התעלמות מפנייה עלולה להוביל להחמרת מצבי הסיכון.

תמה שלישית: קשר עם התלמידים: לרע(א)ות בשדות הטכנו-פדגוגיים

המורים ציינו כי במסגרת המגבלות של משרד הבריאות והנחיות משרד החינוך בתקופת הגל הראשון, התנסו התלמידים והמורים לראשונה בחייהם בתהליכי הוראה ולמידה מקוונים מרחוק ובתקשורת מסוג אחר. המורים נדרשו ללמוד ולאמץ בזמן קצר דרכי הוראה שבעבר הוגדרו כדרכי הוראה חדשניות על פלטפורמות טכנולוגיות שלרובם לא היו מוכרות. ימי הקורונה בגל הראשון אופיינו בלמידת הפלטפורמות על ידי שני הצדדים: המורים למדו כיצד לנהל תהליכי למידה באמצעות הזום וכיצד לתקשר עם תלמידיהם באופן מקוון, והתלמידים אולצו להסתגל למציאות חדשה של תקשורת מקוונת עם המורים והחברים. תקופה זו אופיינה בקשר קטוע ובלתי רציף עם התלמידים וכללה מפגשים פנים מול פנים בקבוצות קטנות (קפסולות) ותקשורת באמצעות פלטפורמת הזום באמצעות המחשב או הטלפון.

תפיסות תוך-תפקידיות בהתייחס להיבט הטכנו-פדגוגי בזמן חירום (קורונה) שעלו מדבריהם של המורים המרואינים:

"חשוב לי להתייחס לנושא של רשתות חברתיות - כיצד מקובל ליצור קשרים חברתיים, מה הסכנות הטמונות ברשתות החברתיות. היום יותר מתמיד הרשתות החברתיות הן אמצעי לתקשורת בין הילדים, ולילדים בסיכון זה יכול להיות פיתיון להיכנס למצבים מסכנים. מתוך שיחות טלפון או דרך הזום אני בודקת מי צריך עזרה ואיזה סוג של עזרה - רגשית, חברתית, פסיכולוגית, כלכלית. זה משהו שלא היה בעבר בעוצמות האלה" (מרואינת מס' 5).

"המוטו שלי הוא שלמרות ועם הקורונה, נהיה ערבים זה לזה ונסתכל על חצי הכוס המלאה, מתוך הבנה שתקופה זו מזמנת לנו קפיצה לעתיד והתנסות בפדגוגיות שנשנו רק לחזות בעבר. אם בעבר ניסיתי כל מיני שיטות הוראה עם הילדים כדי להגיע לכל אחד ואחת מהם, בקורונה אני מקדישה יותר זמן בלנסות להגיע לכל ילד וילדה באמצעות הטכנולוגיות השונות. אני מייצרת שגרות לימוד, מתאימה את דרכי ההוראה והלמידה בפדגוגיה ערכנית כדי להגיע לכל תלמיד ותלמידה, לסייע למי שזקוק, ומעל הכול לייצר לכולם חוויה מיוחדת בלתי נשכחת בתקופה הזו" (מרואינת מס' 17).

תפיסות של התנהגות אזרחיות ביחס להיבט הטכנו-פדגוגי בזמן חירום (קורונה) שעלו מדבריהם של המורים המרואינים:

"בשיחות עם הורים תמיד להדגיש שלא להסתמך על רק על הרשתות החברתיות שלעיתים מפיצות שמועות וחצאי אמיתות. חשוב להגיש לילדים ולמשפחות מידע מהימן שעשוי להקל עם המצב" (מרואיין מס' 2).

"מלמד אותם למנף את הפלטפורמות הדיגיטליות לטובה - דיונים בשעות קבועות, המלצות על פעילויות ספורטיביות ברשת, ספרים, מתכוני בריאות" (מרואיין מס' 10).

"בפתחה של שנת הלימודים החדשה, בספטמבר 2020, אנחנו המורים ציפינו וייחלנו לחזרה לשגרה. אולם נגיף הקורונה רצה אחרת והמורים מצאו את עצמם בעיצומו של גל שני. לאחר מספר ימים של הוראה ולמידה על פי מתווה משרד החינוך, המשלב למידה פנים מול פנים בכיתות בקפסולות לצד הוראה מקוונת, הוכרו מצב חירום במדינה ובהתאם להנחיות משרד הבריאות ומשרד החינוך שבנו ללמידה מרחוק. הפעם היינו ערוכים לכך, אך נוסף קושי פדגוגי וטכנולוגי. איך מייצרים למידה מסוג אחר מרחוק? איך מייצרים הוראה דיפרנציאלית? איך ממצאים את הגלגל מחדש? איך מגיעים לתלמידים המתקשים? לתלמידים השקופים מבעד למסך, זה בהחלט מדיר שינה מעיני ודורש ממני להיות מעורכנת בכל החידושים הטכנולוגיים מעבר למה שהייתי רגילה" (מרואינת מס' 5).

מטאפורת "התמרור" מתארת את השינוי שחל במורים במהלך עבודתם עם ילדים במצבי סיכון בזמן חירום (קורונה). מורה שמהווה סמן עבור תלמידיו ובאמצעות מתן אותות הוא מורה דרך, מכוון, מודריך ומתריע בפני סכנות ברשת.

"אני כמו תמרור אזהרה לילדים שאומר מה מותר, מה אסור. איך מתנהגים מול מסך,

מה מעלים ומה לא. כללי זהירות ברשת. דורש ממני פי כמה וכמה אנרגיות מבעבר" (מרואיינת מס' 9).

לסיכום, עבודת המורים בעת שגרה כללה הגעה פיזית קבועה לבית הספר והטמעת תהליכי טכנו-פדגוגיה ברמה בסיסית. עידן הקורונה טרף את הקלפים ואילץ את המורים לצאת מאזור הנוחות שלהם ולשכלל תהליכים טכנו-פדגוגיים. קולות המורים במחקר הנוכחי מצביעים על התנהגויות אזהרות הקשורות למאמצים שנדרשו מהם מעבר למאמציהם בשגרה בהיבטים הנוגעים ללמידת טכנולוגיות חדשות בשירות הפדגוגיה ולמתן תשומת לב לסכנות הטמונות ברשתות החברתיות ובטכנולוגיות המתקדמות, בעיקר בקרב ילדים במצבי סיכון.

בנוסף על שלוש התמות שהוזכרו, ניתן היה לאתר בדבריהם של המורים שרואיינו ממצאים המתייחסים לתובנות, לתחושות ולחוויות:

א. תפיסת המושג "ילד במצב סיכון" לפני עידן הקורונה ולאחריו - המורים העירו כי טרום עידן הקורונה ילד במצב סיכון התקשר בתודעתם למושגים כגון ילד מאתגר, ילד שנעדר תכופות מבית הספר, ילד עם התנהגות בעייתית, ילד בלי עורף משפחתי, ילד עם בעיות חברתיות ורגשיות, ילד מוזנח. בתקופת הקורונה ההגדרה קיבלה תפנית או זווית נוספת. ילד במצב סיכון הוגדר על ידם כילד שזקוק להכלה, לאתגור ולהתייחסות לכוחות ולנקודות החוזק ולא רק לחולשות. בתקופת הקורונה ילד במצב סיכון הוגדר על ידי כמה מהמורים כילד הזקוק להתערבות ולדיפרנציאליות בתהליכי ההוראה והלמידה, וחלק מהמורים אף ציינו מושגים כגון חינוך-טיפול וזכויות ילדים. כלומר, בעת הקורונה המושג ילד במצב סיכון קיבל הרחבה וזווית הסתכלות נוספת המתייחסת לא רק לצדדים בעייתיים אלא גם לצדדים חיוביים ולכוחות הטמונים בילדים.

"התובנה העיקרית שלי הייתה שילד בסיכון הוא לא רק כזה שיש לו בעיות בתחום המשפחתי, הלימודי והכלכלי וצריך לעזור לו בלימודים או לדאוג שיקבל מחשב. התובנה הייתה שאני צריכה לעבוד על נקודות החוזק שלו ומשם לטפל בסיכון. אם הוא טוב בכדורגל אז לטפח אותו דרך הכדורגל וכן"ל בעבודות יצירה" (מרואיינת מס' 17).

ב. "כמו מורים מתחילים" - נקודה מעניינת נוספת היא שעשרה מרואיינים ציינו שבתקופת הקורונה הם חזרו להיות מעין "מורים מתחילים" מבחינת ההשקעה בבניית התכנים הלימודיים, מערכי השיעור המקוונים ולמידת כלים טכנולוגיים מותאמים. לתפיסתם, בזמן הקורונה הם חוו תחושות של "מורה מתחיל" בהיבט ההשקעה הרבה הנדרשת בהכנה של חומרי למידה מקוונים על הפלטפורמות הטכנולוגיות כגון זום או קלאס-רום.

ג. "להכיל את המכילים" - המורים ציינו את הקושי שהם חווים בעבודתם היומיומית בשגרת הקורונה ואת הצורך שלהם כמורים בהכלה:

"הלמידה המקוונת מרחוק מלווה אותנו זמן לא מבוטל וכפי הנראה תמשיך ללוות אותנו. הלמידה מרחוק תפסה תאוצה בזמן הקורונה, ואני סובלת מריבוי שעות במסך. זה משהו שלא היה בעבר ומצטברת אצלי עייפות גדולה, נפשית ופיזית" (מרואינת מס' 3).

"גם אני זקוקה למישהו שיכיל אותי. גם מורים זקוקים להכלה. עשיתי את מרב המאמצים להגיע לכל התלמידים משום שאני מודעת לכך שבתקופה זו מצבי הסיכון עלולים להחמיר. האתגרים החינוכיים, הלימודיים, החברתיים והרגשיים שעומדים בפני בתקופת הקורונה דורשים ממני יותר הכנות, גילויי אחריות אישית ומקצועית, ובעיקר מחויבות גדולה יותר לתלמידים" (מרואינת מס' 8).

דיון

מערכות החינוך עוברות באופן תדיר שינויים הכוללים התמודדויות שאינן פשוטות לכל הגורמים המעורבים. בתקופת הקורונה בית הספר נדרש בבת אחת להתחדש ולהתייחס לשינויים שחלו בתחומי הידע והחברה, להתמודד עם משמעותם ולהתאים את עצמו למציאות המשתנה. תכלית השינויים הייתה להגיע אל כלל התלמידים באמצעות פלטפורמות חדשות, תוך התאמת דרכי ההוראה ושיפור תפקודו של המורה אל מול התלמידים.

בתוך המציאות החירומית החדשה, מערכת החינוך התמודדה בין היתר גם עם אתגר התמיכה והסיוע לילדים במצבי סיכון. אף אחד לא הכין את מערכת החינוך, המנהלים והמורים להתמודד עם שינוי מסוג שכזה. האירוע התרחש במפתיע והעמיד את כלל אנשי החינוך בזירה לא מוכרת. אי לכך, חשוב היה לבחון מנקודת מבטם של המורים עצמם את מגוון ההתנהגויות, הפעולות והכלים הנדרשים בעבודה עם תלמידים במצבי סיכון דווקא במצבים לא צפויים ובעיתות משבר וחירום. בהקשר לכך, המטרה במחקר זה הייתה לברר מהן תפיסות המורים כלפי מה שנתפס "מעבר להגדרת התפקיד" לבין מה שנתפס "חלק בלתי נפרד מהגדרת התפקיד" בימי חירום לעומת ימי שגרה, וזאת על מנת להתחקות אחר המשמעויות שמורים מקנים לעבודה עם ילדים במצבי סיכון בימי שגרה ובימי חירום, ולהבין מהן התנהגויות מותאמות בתקופות אלה בעבודה עם ילדים במצבי סיכון. המחקר מנסה לתת מענה לאופן הפעולות שיש לנקוט בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בעת שגרה ובעת משבר (דוגמת הקורונה) באפשרויות הזיהוי, האיתור והטיפול בילדים במצבי סיכון.

אחת המסקנות העולות ממחקר זה היא שעל מערכת החינוך לקבוע מדיניות ברורה המכוונת להתמודדות של מורים עם ילדים במצבי סיכון גם בעת חירום ומשבר. המחקר מצביע על כך שבימים כתיקונם נדרשות התנהגויות אזרחיות בעבודה עם ילדים בסיכון בבתי הספר, קל וחומר בתקופת הקורונה המאופיינת בהקצנת מצבי הסיכון בקרב ילדים ומשפחות. הפניות שהייתה למורים בתקופת הקורונה כמובן הזוה, כשהיו משוחררים מטיפול בעיות משמעת בין כותלי הכיתה, פינתה להם זמן נקי להתבוננות מעמיקה יותר בתלמידים בסיכון. כלומר, מכיוון שהמורים לא "שלטו" פיזית בנעשה עם התלמידים, הם היו "פנויים" יותר

לביצוע התנהגויות אזרחיות. הם לא היו עסוקים בבעיות משמעת בכיתה, ולכן יכלו להיות עסוקים בתהליכי caring על ההיבטים השונים.

בתקופת הקורונה פעלו המורים במצב חירום וחוו תוך כדי תנועה אירועים חדשים ולא מוכרים שכללו גם שינויים במצבי הסיכון של הילדים שהם מחנכים. מציאות של חוסר ודאות ודינמיקה בעבודה עם הילדים הצריכו מהם גמישות ושימוש בכלים טכנו-פדגוגיים, וגם רגישות למצבם של הילדים ולשינויים הרגשיים והמשפחתיים שהילדים חווים מעבר למסכי המחשב. הקשבה לקולות המורים ככל הנוגע לתהליכי עבודה עמוקים עם ילדים במצבי סיכון מצביעה על כך שנכון ורצוי להשקיע מאמצים רבים ביצירת קשר המושתת על אמון הדדי, שקיפות ושיתוף על מנת לתת לילדים ולהורים להשמיע את קולם ולהפיק יחד עימם תשובות מותאמות לצורכיהם.

ניתוח ראיונות מצביע על כך שהתנהגויות שהוגדרו כאזרחיות בזמן שגרה הוגדרו כהתנהגויות תוך-תפקידיות בזמן קורונה. פעולות שנתפסו על ידי המורים בימי שגרה כפעולות מעבר לתפקידם, הוגדרו כפעולות שהן במסגרת התפקיד בתקופת הקורונה. לדוגמה, אם בזמן שגרה תפסו המורים את סוגיית ההתעניינות בילדים בסיכון והפנייה הטלפונית להוריהם כפעולה שהיא מעבר להגדרת תפקידם כי היא נעשתה לאחר שעות הלימודים, ולכן בעיניהם נתפסה כהתנהגות אזרחית, אזי בזמן הקורונה פעולה זו נתפסה כפעולה נדרשת תוך-תפקידית.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי בעת חירום ואי ודאות, עולה החשיבות של התנהגויות אזרחיות המאופיינות בעשייה מעבר להגדרת התפקיד המוצהרת. התנהגות אזרחית עשויה להיות דרמטית כלפי התלמידים בכלל, וכלפי ילדים במצבי סיכון בפרט.

מכיוון שבתקופות חירום צפויה חרפה בעוצמת הצרכים של הילדים ומשפחותיהם, קיימת חשיבות לזיהוי המאפיינים המגדירים ילדים במצבי סיכון בהתייחס למספר תחומי חיים: קיום פיזי ובריאות, רכישת מיומנויות למידה, השתייכות למשפחה, רווחה ובריאות רגשית, השתייכות חברתית, הגנה מפני אחרים, והגנה מפני התנהגויות סיכון של הילדים עצמם.

משתתפי המחקר מהווים "מנהיגי ביניים" (כלומר מחנכים ורכזים), והם דיווחו על התרחבות טווח הפעולות הנכללות בבסיס תפיסת הגדרת התפקיד שלהם וגם בתפיסת מה שמוגדר מעבר לתפקיד (OCB) בעת משבר הקורונה, דבר המצריך מהם להפגין יכולות אישיות גבוהות ולהתמודד עם המורכבות הגבוהה והעמימות בסביבת עבודתם. ממצא זה תומך בממצאי מחקרם של (Da'as et al., 2019). ממצאי המחקר הנוכחי איששו כי למחנכים ולמורים בבתי הספר יש תפקיד מרכזי בעבודה עם ילדים במצבי סיכון, וכי הם מהווים דמויות חשובות וחלק מכריע בקשר היומיומי עם ילדים בסיכון (Salkovsky et al., 2015). הדבר התבטא ביצירת קשר על בסיס יומיומי עם ילדים במצבי סיכון בתקופת הקורונה, תקשורת תכופה יותר עם הוריהם בתקופת החירום, איתור מצבי משבר באופן יומיומי, והפניות תכופות יותר מבעבר (בעת שגרה) לגורמי טיפול ביחס לצרכים שעלו.

מתוך המחקר עולה כי עבודה עם ילדים במצבי סיכון בימי שגרה בכלל ובימי חירום בפרט, שונה בתכליתה בהתייחס לסוג הקשר הנדרש, שהופך מהר לאישי וקרוב, וכי הדרך הטובה ביותר לעבוד עם ילדים בסיכון היא בסופו של דבר ההבנה של אנשי החינוך שילדים אלה זקוקים לחיבוק חם (גם אם לא פיזי) וכי הוא קריטי בהפחתת מצבי הסיכון וחומרם. על מנת שהמורים יוכלו לעשות יותר בתחום זה, עליהם לפתח מודעות לילדים במצבי סיכון ולהרחיב את נקודת המבט שלהם על הילדים, ובתוך כך לראות את הקשיים הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים שלהם ולטפל בהם או להפנות את הילדים לטיפול מחוץ לבית הספר. תוכנה חשובה מצד המורים היא המעבר מתפיסה של מיקוד בנקודות התורפה והסיכון של ילדים במצבי סיכון לכיוון של זיהוי עוצמות וחוזקות וטיפולן.

חשיבותן של תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים בעבודה עם ילדים בסיכון בתקופות משבר/ חירום כמעט שלא נסקרה בספרות המחקר. משבר הקורונה לא הכין אף מורה להתמודדות המורכבת עם ילדים בסיכון בימי קורונה, ומכאן עולה כי יש להכשיר מורים לעבודה עם ילדים בסיכון ובני משפחותיהם גם בתקופות חירום. קיימת נחיצות בהגדרת מדיניות סדורה בכל הנוגע לתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בתחום העבודה עם ילדים במצבי סיכון. הכרה בדבר מקומה המרכזי של מערכת החינוך בעבודה עם ילדים במצבי סיכון, בעיקר בעת חירום, תוכל לסייע למערכת החינוך המרכזית לפתח תוכניות מתאימות ומקצועיות לפעולה עם תלמידים במצבי סיכון. היבט נוסף בהקשר של הפיתוח המקצועי התייחס לצורך של המורים להשתייך למסגרת שתיתן להם כלים פדגוגיים מותאמים, וכן אפשרות להכלה של תהליכים רגשיים שהם חווים כמורים הנדרשים לתמוך במשפחות ובילדים במצבי סיכון. המלצה זו חשובה לאור עדותם של המורים שסיפרו כי בתקופת הקורונה חשו "כמו מורים מתחילים" בהיבט ההשקעה וההכנה של חומרי למידה מקוונים על הפלטפורמות הטכנולוגיות. קול נוסף שהשמיעו המורים ועליו יש לתת את הדעת, הוא הצורך שלהם לעבד תהליכים שחוו בזמן חירום, וכן לחשוב על מסגרות או קהילות שתפתחנה עבור מורים בתקופות חירום ויהיו מקום בטוח לאוורור, להכלה ולפריקת רגשות.

מוצע שמנהלי בתי ספר ומורים יעברו הכשרות לקבלת ארגז כלים ייחודי, המאפשר הבנה עשירה יותר של מה שמתרחש בקרב ילדים בסיכון ובני משפחותיהם בימי חירום, ויעניק להם כלים על מאפייני ילדים בסיכון ודרכי העבודה עימם, תוך חשיבה מחודשת על מושגים שיש בהם שימוש רב בשדה החינוך ושמשמעותם נשחקה כמו סמכות, גבול והכלה. חשוב לשלב בתהליכי הפיתוח המקצועי את תפיסת "הפדגוגיה הטיפולית", כחלק מפיתוח יכולות המורים הן ברמה הפדגוגית הכוללת יכולת הובלת תלמידים ללמידה עצמאית וצמצום פערים לימודיים, והן ברמה הטיפולית הדורשת יכולת ליצירת קשרים משמעותיים עם אוכלוסיות קצה ומתן מענה רגשי (מויאל, 2018).

מחקר זה הוא חלוץ בתחומו ומניח אבן פינה ובסיס השוואה ראשוני להתוויית כיוון למחקרים עתידיים בתחום זה במערכת החינוך. ממצאי המחקר הנוכחי הם תיאורטיים וגם פרקטיים ויכולים לשמש מקור מידע הן לאנשי מקצוע והן לחוקרים העוסקים בתחום העבודה עם ילדים במצבי סיכון ביחס להבנת תפיסות מורים בנושא חשוב זה, שכן בספרות המחקר

לא נמצאו מחקרים העוסקים בבחינת התנהגויות אזרחיות בקרב מורים המלמדים ילדים במצבי סיכון במבט השוואתי בין תקופת חירום לימי שגרה.

מגבלות והמלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי בחן מורים העובדים בבתי ספר יסודיים. במחקר עתידי ניתן להרחיב את המחקר גם לאוכלוסיות מורים נוספות המלמדות בחתכי גיל אחרים כמו הגיל הרך ובני נוער, וכן לברר גם תפיסות של מורים מקצועיים שאופן עבודתם שונה ממורים מחנכים בבתי ספר יסודיים.

היות שממצאי המחקר מציגים תפיסות של מורים מבתי ספר יסודיים במחוז אחד בישראל, והיות שאוכלוסיית המורים שרואינו היא הומוגנית, יכולות להיות לו מגבלות ביחס למה שחושבים מורים המלמדים בחתכי גיל שונים ומורים מקצועיים בישראל. כמו כן, ניתן לערוך מחקר משווה ברמה הבין-לאומית. מחקרי המשך מסוג זה יוכלו לתרום להעמקת סגויות אלה.

ביבליוגרפיה

- ארוי ט' וסבג, י' (2020). הגברת מצבי הסיכון של ילדים ובני נוער נוכח משבר הקורונה. מאיירס-גוינט-מכון ברוקדייל.
- טולסטוי, ל'. נ' (2010). אנה קארנינה. עם עובד.
- לוי-גזנפרנץ, ט' (2021). מיהו מנהל יישובי מצטיין ומוביל שינוי בתוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון 360. הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש (6/1), אוניברסיטת חיפה.
- מויאל, ח' (2018). פדגוגיה טיפולית: השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון. ירושלים: גף פרסומים - משרד החינוך.
- שורק י', אלמוג-זקן א', ניגים אכטילאת פ' וגלעד ע' (2020). התמודדות עם הגברת מצבי סיכון של ילדים ובני נוער נוכח מגפת הקורונה: סקירה בין-לאומית. מכון מאיירס גוינט-ברוקדייל.
- Allen, T. D., & Rush, M. C. (1998). The effect of organizational citizenship behavior on performance judgment: A field study and a laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 83, 247-260.
- Benbenishty, R., & Schmid, H. (2012). Public attitudes toward the identification and reporting of alleged maltreatment cases among social groups in Israel. *Children and Youth Services Review*, 35, 332-339.

- Bolino, M. C., Turnley, W. H., Gilstrap, J. B., & Suazo, M. M. (2010). Citizenship under pressure: What's a "good soldier" to do? *Journal of Organizational Behavior*, 31, 835-855.
- Boyden, J. and Mann, G. (2005). Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (pp. 3-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen-Ynon, G., Sharabi, M., & Hillel, A. (2022). Teachers' perceptions concerning the future of professional development in the wake of the Covid-19 pandemic. *International Journal of Education and Social Science*, 9 (4), 79-87.
- Da'as, R, Schechter, C., & Qadach, M. (2019). CC and OCB. School leaders' cognitive complexity: impact on the Big 5 model and teachers' organizational citizenship behaviour. *Journal of School Leadership*, 30(5):398-423.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2014). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., & Frankenhuis, W. E. (2017). Beyond risk and protective factors: An adaptation-based approach to resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12, 561-587. doi:10.1177/1745691617693054
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184-195.
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139, 1342-1396. doi: 10.1037/a0031808
- Farrington, D. P. (2012). Childhood risk factors for young adult offending. *Young Adult Offenders: Lost in Transition*. 8, 48.
- Huston, A., & Ripke, M. (2006). *Developmental Contexts in Middle Childhood: Bridges to Adolescence and Adulthood*. Cambridge University Press.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1967). *The social psychology of organizations*. Third printing. New York, London, Sydney: John Wiley and Sons Inc.
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in 21st-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 349-367.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion, and hope*. New York, NY: Springer.
- OECD (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. OECD Publishing, Paris.

- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375-389.
- Organ, D., Podsakoff, P., & MacKenzie, S. (2006). *Organizational Citizenship Behavior. Its Nature, Antecedents and Consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 94(1), 122-141.
- Romi, S., Salkovsky, M., & Lewis, R. (2016). Reasons for aggressive classroom management and directions for change through teachers' professional development programs. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 42, 2, 173-187.
- Salkovsky, M., Romi, S., & Lewis, R. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting good classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 56-65.
- Schmid, H. (2007). Children and youth at risk in Israel: findings and recommendations to improve their well-being. *Children and Youth Services Review*, 29 (8), 1114-1128.
- Schmid, H., Dolev, T. & Szabo-Lael, R. (2010). Community based programs for children at risk: the case of budget flexibility in departments of social services in Israel. *Children and Youth Services Review*, 32, 178-184.
- Shaalán, F, SimonEdwards. (2020) Narrative counselling for adolescents at risk of exclusion from school. *British Journal of Guidance & Counselling*, 54, 1-12.
- Shapira-Lishchinsky, O. & Levy-Gazenfrantz, T. (2019). Citizenship behavior and misbehavior among superintendents. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0034>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, California: Sage.
- UNESCO, *Covid-19 Educational Disruption and Response*, 29.3.20.
- UNICEF (2020). *COVID-19: Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss*.
- Vigoda-Gadot, E., Beeri, I., Birman-Shemesh, T., & Somech, A. (2007). Group-level organizational citizenship behavior in the education system: A scale reconstruction and validation. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 462-493.