

קשרי בית ספר-הורים: התאמת מודל ההתערבות של ג'רארד

למציאות הישראלית – הדגמה ותוקף מחקרי

ציפורה שכטמן¹

תקציר

ההבנה שקשרי בית ספר-משפחה תקינים מהווים מקור השפעה חשוב על תפקודם של תלמידים הובילה להרחבת המאמצים לשיפור קשר זה, תוך התמקדות במניעת קונפליקטים, ביצירת גבולות ברורים ובשיפור התקשורת בין הצדדים. במצבי משבר וחירום מטרות אלו מקבלות חשיבות יתר ואף מתרחבות בהתאמה לצרכים של תלמידים והוריהם. מאמר זה מתבסס על המודל המקיף של ג'רארד באשר לתפקידו של בית הספר בקשריו עם הורים ומביא סקירה סלקטיבית של מאמרים המדגימים התערבויות בהתאמה למודל וממצאים אמפיריים המצביעים על תוקפם. המודל המורחב כולל התייחסות לתלמידים ולהורים ומציע התערבות ברמה מונעת וגם ברמה טיפולית לתלמידים ולהורים. הממצאים מצביעים על השפעה חיובית של מאמצים אלו על תפקוד התלמידים וההורים: התנהגות התלמידים השתפרה בתחומים שונים, הכיתה ובית הספר הפכו למקום בטוח ומיטיב יותר, ההורים שחררו לחץ ושינו לטובה את סגנון ההורות, ולכך היו השלכות חשובות על שיפור אצל התלמידים. המורים, שנמצאים כיום בחזית הקשיים, רכשו מיומנויות תמיכה בתלמידים והעצמתם, כולל מיומנויות טיפוליות. שירות מורחב זה תורם לשיפור היחסים בין בית הספר להורים ובאופן טבעי משפיע על תפקודם התקין ועל בריאותם הנפשית של כל המעורבים.

מילות מפתח: בית ספר, הורים, מודל התערבות, קבוצות

¹ במהלך הכנת המאמר נעשה שימוש בכלי בינה מלאכותית מסוג ChatGPT למטרת תרגום בהיקף מזערי.

מבוא

קשרי בית ספר-הורים אינו נושא חדש. ההנחה התיאורטית המקובלת היא האקולוגית-ההתפתחותית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) הרואה בסביבה המשפחתית והחברתית את מוקדי השפעה העיקריים על תפקודם ועל רווחתם של ילדים. מאחר שהסביבה המשפחתית והסביבה הבית ספרית הן שתי הסביבות המרכזיות שבהן חיים הילדים יש חשיבות עצומה לשיתוף הפעולה ביניהן (Crozier et al., 2010). בשל חשיבות הנושא הוקמו בארץ שתי ועדות מטעם יוזמה – האקדמיה הלאומית למדעים, אחת לגיל הרך (גרינבאום ופריד, 2011) והשנייה לגיל ההתבגרות (שכטמן ובושריאן, 2015). בוועדות אלו נידונו הקשיים בקשר בין המשפחה לבית הספר והועלו מסקנות באשר לדרכים שבהן ניתן לתקן את הליקויים. עיקר הקשיים שעלו היו התערבות יתר של ההורים, אשר מהווה איום על המורים ויוצרת קונפליקטים בתקשורת ביניהם. בהתאמה לכך, עסקו המסקנות בצורך להכשיר את כל גורמי בית הספר להתמודד עם ההורים ביתר יעילות ולהציע הכשרה מקצועית למורים. בהמשך, בשלה ההבנה שבית הספר צריך להרחיב את שדה פעילותו ולכלול בו גם את עולמם הרגשי והחברתי של תלמידיו. כך קיבל הנושא למידה חברתית-רגשית (Social-Emotional Learning – SEL) מקום של כבוד בהתערבויות בבית הספר (Durlak et al., 2011; Elias et al., 2019). התפתחה גם התעניינות בתוכניות השונות ובכלים הטיפוליים הנדרשים לטיפול עולמם הרגשי של התלמידים. כמו כן, הוקמה ועדה נוספת מטעם האקדמיה, אשר התמקדה בנושא זה (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

בעקבות מגפת קורונה והמלחמה המתמשכת בקרב התלמידים והוריהם גבר הצורך בתמיכה רגשית. צעירים ומבוגרים חוו טלטלות בכמה חזיתות. בתים קרסו, משפחות איבדו את סביבתן הטבעית, ילדים נפגעו פיזית, איבדו חברים, קרובי משפחה, ויש שאיבדו את הגרוע מכול – את אחד ההורים. ילדים מגיבים בצורה קשה לאובדן זה (Cipriano, et al., 2023; Dyregrov et al., 2020; Frei-Landau, 2024). התגובות כוללות עלייה ברמת החרדה והבדידות (Panacani et al., 2021), דיכאון וייאוש (Sin & Lyubomirsky, 2009). תחושות אלו מתבטאות בהתנהגות תוקפנית (Lochman & Wells, 2004) ובהתמכרויות למיניהן (Kor

(Shoshai, 2021; Shoshani & Kor, 2021). גם ההורים השתנו וכעת הם פגועים ואבלים ורבים רואים בבית הספר מקור לסיוע נפשי (כורם ואחרים, 2025).

למצב זה מתאים מאוד מטה-מודל התערבותי מהסוג שמציע ג'רארד (Gerrard et al., 2023). המודל כולל התערבויות בשתי רמות – המניעה והטיפול. רמת המניעה מיועדת להעניק ידע וכלים להתמודדות נפשית והתנהגותית תקינה ולצמצום או מניעה של קשיים עתידיים, ואילו רמת הטיפול מיועדת לשיפור ולתיקון קשיים שלעיתים מפריעים לתפקוד התקין. בשתי רמות ההתערבות נכללים לפי המודל תלמידים, מורים והורים, במטרה לחזק את המשפחות ואת הצוות החינוכי במצבים שגורתיים ובמצבי משבר. באופן כללי המודל עוסק בתחום החינוכי, בהגנה על הילד במצבי דחק ובסיוע להורים בנושאים התפתחותיים של ילדיהם ובמצבי משבר. מחקרים הצביעו על תרומת ההתערבות על פי מודל זה (למשל, Crozier et al., 2010; Lochman & Wells, 2004; Ophir et al., 2015).

להלן המודל של ג'רארד:

School Based Family Counselling (SBFC) (Gerrard et al., 2023)

בית ספר

בית ספר – רמת טיפול	בית ספר – רמת מניעה
משפחה – רמת טיפול	משפחה – רמת מניעה

משפחה

במאמר זה יוצגו דוגמאות נבחרות מתוך התערבויות ייעוציות שבוצעו בהתאמה למודל זה ותוקפן המחקרי. ראוי להדגיש שבשל הדרישות הרבות לסיוע פסיכולוגי והחוסר המשמעותי במענה, עיקר ההתערבויות נעשו בקבוצה. תמיכה לכך מתקבלת מאגודת הפסיכולוגים האמריקנית, שמציעה לפסיכולוגים להוסיף לעבודתם הפרטנית התערבות קבוצתית כדי לתת מענה הולם יותר לרמת הדרישות. במאמר חשוב (Wittingham et al., 2023) מסבירים

המחברים שהתערבות קבוצתית מגיעה להרבה יותר נזקקים ובאופן יעיל לא פחות מאשר טיפול פרטני. המחקר העדכני אכן תומך בהתערבות הקבוצתית בתחומים רבים (Burlingame & Strauss, 2021) והוא תומך גם בעבודות שמוצגות כאן. תרומת המודל מתבטאת בהרחבה של המושג קשרי בית ספר-הורים באופן אופקי – הכללת ההורים לצד התלמידים בהתערבויות השונות, ובאופן אנכי – העמקה לרמה טיפולית כחלק מתפקידי בית הספר. להלן יובאו דוגמאות מתחום ההתערבות עם התלמידים, תחילה ברמת המניעה ובהמשך ברמת הטיפול. רמת המניעה מוכרת לנו מתוך התוכנית **כישורי חיים**, ואילו התערבות ברמה הטיפולית נדירה יותר.

בית הספר – רמת המניעה

בריאות הנפש של תלמידים דורשת אקלים חברתי ורגשי אשר מטפח יחסים תקינים, מאפשר יחסים קרובים, תומך, מעודד, מחזק ומצמיח תלמידים בתהליך התפתחותם הקוגניטיבית והרגשית. תלמידים שלומדים בכיתה שבה האקלים מקבל, מכיל ותומך מגיעים להישגים טובים יותר ומתפתחים טוב יותר מבחינה נפשית (Pianta & Hamere, 2009). אולם, כיתה היא בסך הכול אוסף מקרי של תלמידים ולא בהכרח יוצרת מעצמה אקלים מיטבי. נהפוך הוא, אנו עדים ליחסים קשים – זלזול, דחייה, פגיעה פסיכולוגית ופיזית – באופן ישיר וברשתות החברתיות. אלו גורמים לתלמידים צער רב, תחושת בדידות, דימוי עצמי ירוד ומתבטאים בהיעדרויות מבית הספר, בנטייה להתמכרויות ולהתנהגות תוקפנית, ואף לאובדנות (Elias et al., 2019; Haidt, 2024; Shoshani & Kor, 2021).

התערבויות כיתתיות לפיתוח אקלים חיובי מוכרות בשלל צורות, הן מהוות צעד פרואקטיבי מונע לשיפור יחסים, ליצירת קשר חיובי ולצמיחת הפרט. התערבות זו יכולה להתבצע כשיעור ייעודי במסגרת למידה חברתית-רגשית (כמו כישורי חיים), או במסגרת התכנים הנלמדים בכיתה. בהמשך יתוארו שתי התערבויות, אחת ייעודית והשנייה באמצעות תכנים עיוניים.

ערכים דמוקרטיים בכיתה: התערבות ייעודית

מתוך אמונה שאקלים דמוקרטי הוא מיטבי לקהילות בני אדם (Culp et al., 2023) פותחה תוכנית התערבות כיתתית במטרה להנגיש לתלמידים את הערכים של חירות, שוויון וצדק בכיתתם, בהנחה שאלו ישפיעו לטובה על החוסן הרגשי של התלמידים, על האקלים הרגשי בכיתה, יקרבו בין התלמידים ויצמצמו תופעות של הטרדות ותוקפנות. באופן כללי, הרעיון בתוכנית זו הוא שהתלמידים יגדירו לעצמם מהי כיתה שהיו רוצים ללמוד בה, יזהו את הקשיים החברתיים שקיימים בה, יפתחו מוטיבציה להשתתף בשיפור מצבה ויפעלו לתיקון האקלים הכיתתי.

התוכנית כוללת 12 מפגשים כיתתיים חד-שבועיים עם כל הכיתה ובהם הנושאים הבאים:

- בניית חוזה משותף על בסיס חוקים וכללים הנובעים מתוך צרכי התלמידים עצמם
- אבחון הדינמיקה בכיתה מבחינת שוויון זכויות וחובות, חירות להביע דעה והתנהגות צודקת

- העלאת תופעות מטרידות בהתנהגות התלמידים, כמו תוקפנות, דחייה, קיומו של שעיר לעזאזל

- הקניית מיומנויות תקשורת בונה ומקרבת, הכוללת האזנה פעילה, ביטויי אמפתיה ותגובות של תמיכה ועידוד

- זיהוי כוחות מנהיגותיים בכיתה והעלאת המוטיבציה לפעול לשינוי המצב בכיתה.

התהליך כולל כתיבה, שימוש בשאלונים מובנים, ביבליותרפיה ומשחקי תפקיד. נוצרת אווירה פתוחה בכיתה, התלמידים משתפים בפתיחות על מצבים מאתגרים בכיתה, נוטלים אחריות על הכלל ופותרים בעיות באופן מיטבי.

באחד המחקרים שהעריך את תוצאות ההתערבות (Shechtman & Ifargan, 2009) השתתפו 900 תלמידים והוא כלל 13 בתי ספר, 39 כיתות ה-ח. בכל בית ספר נבחרה שכבה אחת שחולקה באופן אקראי לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. המחקר המקורי מורכב יותר, אולם כאן תובא רק ההשוואה בין כיתות הניסוי, שבהן נערכה ההתערבות, לבין כיתות הביקורת (ללא התערבות). המשתנים שנבדקו: רמת התוקפנות של הפרט – דיווח עצמי על ארבע רמות

(מילולית, פיזית, כעס, שנאה) ודיווח על תפיסה של רמת התוקפנות בכיתה, (מילולי, פיזי, קורבנות, יחסים). התוצאות הצביעו על ירידה בתוקפנות בשני מדדי התוקפנות, בציון הכללי ובכל תת-הסעיפים רק בקבוצת הניסוי. בקבוצת הביקורת לא נמדד כל שינוי. מכאן, שהתוכנית השפיעה לטובה על הרגשת התלמידים בכיתה, על תחושת הביטחון האישי והיחסים הבינאישיים, ובעיקר על התנהגות התלמידים. ניתן לייחס שיפור זה להיכרות הקרובה יותר שנוצרה בעקבות שיח רגשי וחשיפה אישית, פיתוח מודעות התלמידים לסביבה החברתית שלהם ונטילת האחריות על חברת התלמידים. לשינויים אלו יש השפעה גם על עמדות ההורים כלפי בית הספר, שכן ככל שהילדים מתלוננים פחות על בית הספר כך מצטמצם הלחץ ההורי.

הוראה ריגושית: התערבות באמצעות תכנים עיוניים

הוראה בדרך כלל מתקיימת בשתי רמות: רמת העובדות ורמת ההמשגה – מצופה מתלמידים שידעו מה אירע ביצירה ואת האופן שבו ניתן להבינה. בהוראה ריגושית מוסיפים רמה שלישית המיועדת להעלות תכנים רגשיים, אישיים וחברתיים של התלמידים בהקשר לתכנים העיוניים. לדוגמה, בשיעור תורה התלמידים לומדים את סיפור עקדת יצחק. ברמת העובדות לומדים את שארע, ברמת ההמשגה לומדים את הרעיון של ציות לאל. ברמת הרגשית קיימות כמה אפשרויות: נושא הציות לסמכות, החירות להתנגד, הפחד לא להיות מוגן. הרמה השלישית מאפשרת פורקן רגשי, מקדמת הבנה רגשית ואמפתיה ומרחיבה את ההזדמנות לאינטראקציה בינאישית ואישית אינטימית יותר בין התלמידים. לכך יש השלכות על אקלים הכיתה ועל הרווחה הנפשית של התלמידים.

שלושה מחקרים בהיקף של מאות תלמידים בדקו את השפעת ההתערבות על התלמידים. במחקר הראשון (Shechtman & Liechtentritte, 2004) השתתפו 25 תלמידים בכיתות מהחינוך המיוחד, השני כלל 1600 תלמידים מתבגרים ונערך בשיעורי ספרות (Shechtman & Abu Yaman, 2012) והמחקר השלישי (Abu Yaman & Shechtman, 2022) כלל 2500 תלמידים והתכנים הנלמדים נלקחו ממקצועות מגוונים. כל המחקרים נערכו על בסיס שישה שיעורים, בהשוואה לכיתות מקבילות (ביקורת). המשתנים שנבדקו: תפיסת האקלים בכיתה

והמוטיבציה ללימודים. שני המשתנים נמדדו באמצעות שאלוני דיווח עצמי, ידע של החומר הנלמד בשישה שיעורים, אשר נבדק באמצעות מבחן ידע, והתנהגות (חיובית ושלילית) אשר נבדקה באמצעות תצפיות לאורך השיעור. התוצאות הצביעו על שיפור בתפיסה של אקלים הכיתה, הגברת המוטיבציה ללימודים, והישגים טובים יותר בידע של החומר הנלמד בכיתות הניסוי. מעניין עוד יותר היה השינוי בהתנהגות. באופן עקבי חלה ירידה במספר ההפרעות בכיתה, ועלייה בתגובות בינאישית חיוביות בין התלמידים.

הממצא האחרון רומז על כך שיש ליצור מרחב בטוח לשיח של תלמידים, מאחר שדיבור ברמה רגשית יוצר קשר קרוב יותר בין התלמידים. גריעה מזמן השיעור לצורך שיח רגשי לא פגעה בידע של התלמידים, המוטיבציה שלהם עלתה, וכך גם תחושת הרווחה הנפשית במהלך השיעור. גם המורים הרוויחו מההשתלמות ומהעברת השיעורים במודל שלוש דרגות ההוראה. על פי דיווח עצמי המסוגלות העצמית שלהם עלתה בתחום ההוראה ובתחום ההתמודדות עם קשיים רגשיים והתנהגותיים של תלמידיהם (Abu Yaman & Shechtman, under review). לסיכום, שתי הדוגמאות שהובאו מתייחסות להתערבות מונעת, ומהוות חלק מלמידה חברתית-רגשית, בהתאמה למודל של ג'רארד. בדומה להתערבויות אחרות, התערבויות אלו נמצאו תקפות בהשפעתן על יחסים חיוביים בכיתה ועל התפתחות רגשית וחברתית של הפרט. הלמידה החברתית-הרגשית (SEL) מקובלת כיום בחינוך בארץ ובעולם כתוכנית שעשויה למנוע חלק גדול מהקשיים החברתיים והרגשיים (Cipriano et al., 2023; Crozier et al., 2011; Durlak et al., 2010). עם זאת, הממצאים בינוניים וקשורים על פי הביקורות בחולשות היישום ובמגוון הרב של התוכניות (Durlak et al., 2022).

מעבר ליישום תקין והיעדר אחידות בהתערבויות יש להודות, שהתערבות מונעת אינה מתאימה לכל התלמידים. תלמידים המתמודדים עם קשיים מורכבים זקוקים למסגרת קטנה ולהתערבות טיפולית, ואלו מצויים הרבה פחות במערכת החינוכית. להלן שתי דוגמאות של התערבות טיפולית עם תלמידים בהתאמה למודל של ג'רארד.

בית הספר – רמת הטיפול

תלמידים שדרגת הקשיים שלהם גבוהה אינם יכולים להסתפק בהתערבות מונעת. לנוכח החוסר במטפלים פרטניים, ולנוכח הממצאים המצוינים של התערבויות קבוצתיות טיפוליות (Burlingame et al., 2021) נבחר טיפול קבוצתי קצר מועד, ממוקד בעולמם הרגשי של התלמידים המטופלים. הנחת העבודה היא שבהתמודדות עם אתגרים רגשיים קשים, יש לכוון את התלמידים לזהות רגשות, לבטא אותם, להבין אותם ולשלוט בהם. כדי לעבור תהליך דינמי מסוג זה, יש להבטיח תחילה תחושת ביטחון ואמון בקבוצה. כלומר, ליצור אינטימיות שבה מתקיימים יחסים קרובים, מאפשרים, מכילים ותומכים. בקבוצות אלו התלמידים חולקים חוויות אישיות, חווים שחרור רגשי, מזהים רגשות, מבינים אותם ושולטים בהם. תהליך זה מוביל לשיפור בתפיסה העצמית של הילדים, למודעות עצמית גבוהה יותר ולרוגע. מאחר שילדים אינם מטופלים סטנדרטיים, אנו נעזרים בכלים טיפוליים מתחום האומנויות – ביבילותרפיה, פוטותרפיה, אומנות פלסטית, כמו גם במשחקים טיפוליים. כל אלו נועדו לסייע לילדים להיות מעורבים בתהליך הטיפולי. קבוצות רגשיות אלו בוצעו במספרים גדולים במערכת החינוך, עם מגוון אוכלוסיות ובעיות: הפרעות קשב, חרדה, תוקפנות, וטראומה (שכטמן, 2010). יובאו כאן שתי דוגמאות: (א) קבוצות לתלמידים עם הפרעות קשב וריכוז (Maixsner & Shechtman, 2020) אשר טופלו בידי פסיכולוגים; (ב) קבוצות תלמידים שהוגדרו כבעלי רמת תוקפנות גבוהה (Shechtman & Tutian, 2015) אשר טופלו בידי מורים מיומנים.

(א) במחקר השתתפו 149 תלמידים בשני תנאי ניסוי: 89 בקבוצת הניסוי, 60 בקבוצת המתנה, במשך 15 מפגשים חד-שבועיים. פסיכולוגים חינוכיים שעברו הכשרה לטיפול קבוצתי ולו בסופרוויז'ן הפעילו את הקבוצות. רובם הגדול של הילדים המטופלים הוגדרו כבעלי הפרעות קשב והיפראקטיביות והתנהגותם אופיינה בכעס ובתוקפנות. המשתתפים שנבדקו כללו: רמת כעס, חרדה, תוקפנות וקשיים חברתיים. הממצאים נבדקו בקבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת ביקורת והתוצאות הצביעו על שיפור בכל המדדים. נמצאה ירידה ברמת התוקפנות (על פי דיווח עצמי ועל פי דיווח של המורים), ירידה ברמת הכעס והחרדה, מספר הבעיות החברתיות ירד ורמת השליטה העצמית עלתה. ניתוח התגובות המילוליות של הילדים בתום התוכנית

התכנס לשתי קטגוריות עיקריות: פחות לחץ ("אני כבר לא מגיב בכעס ובתוקפנות כמו פעם", "מרגיש יותר רגוע") ויחסים חברתיים תקינים יותר ("ילדים כבר פחות כועסים עליי", "יש לי יותר חברים"). מחקר זה חשוב בשל הקושי לטפל בהתנהגות תוקפנית ובעיקר בקבוצת ילדים. שנים הזהירו חוקרים מפני השפעות שליליות בתוך קבוצה של ילדים בדרגת תוקפנות גבוהה (Arnold et al., 2024). מחקר זה מוכיח שניתן לסייע לילדים תוקפניים בקבוצה טיפולית. הראיונות שהתקיימו בסיום הקבוצה מסבירים את הגורמים הטיפוליים העומדים מאחורי ההצלחה: שחרור לחץ הנובע משיתוף רגשי באווירה מכילה ותומכת. השיפור בתחושת הרווחה הנפשית של הילדים ובהתנהגותם בוודאי משפיע על ההורים ועל תפיסתם החיובית את בית הספר. במקום לבוא לבית הספר לסנגר על ילדם הם אסירי תודה על הטיפול בהם, שאולי לא היו מגיעים אליו ללא שירות כזה.

(ב) במחקר השתתפו 230 תלמידים שנמדדו כבעלי רמת תוקפנות גבוהה מתוך 64 כיתות, במשך 15 מפגשים. לכל קבוצת ניסוי נמצאה קבוצת ביקורת מאותה כיתה על פי חלוקה אקראית. המטפלות היו מורות שקיבלו הכשרה לטיפול קבוצתי עם ילדים במסגרת קורס שנתי לתואר שני. התלמידים מילאו שאלונים על רמת התוקפנות, כמו גם המורים. הממצאים הצביעו על הבדלים בתוצאות של המשתתפים בתנאי הניסוי, עם הישגים טובים יותר בקבוצות הטיפול, על פי דיווח עצמי ועל פי דיווח המורים. מחקר זה מדגים את האופן שבו לאחר שקיבלו הכשרה מספקת מורות מסוגלות לטפל בילדים מאתגרים (תוקפניים). גם מורים שלא ראו עצמם מטפלים השכילו ללמוד לשוחח עם תלמידים ברמה של תקשורת מקרבת ולהרגיש בטוחים יותר בתפקודם בכיתה, כפי שעולה מהדוגמה הבאה: מורה למתמטיקה סירבה לבצע את הפרויקט בטענה שבמקצוע שלה אין זה הכרחי לעסוק בטיפול. הבהרתי שמדובר בליווי תמיכתי, ולא בטיפול. בלית ברירה התרצתה ועבדה עם קבוצה קטנה של ילדים מקשים. את הפרויקט מסרה לי אישית בדמעות והבהירה לי: "פעם פשוט כעסתי על הילדים המקשים. אחרי ששמעתי אותם הבנתי כמה הם פגיעים, התחברתי אליהם, ממש אוהבת אותם."

לסיכום, קיים מגוון אפשרויות לסייע לתלמידים בהתפתחותם הנפשית, הן ברמת המניעה הן ברמת ההתערבות הטיפולית. בדרך כלל מורים אמונים על ההתערבות המונעת, אך נראה

שמורים יכולים לבצע גם עבודה טיפולית ברמה מסוימת לאחר הכשרה מתאימה. הילדים המתגרים הם אלו שלרוב גורמים למתחים ולקונפליקטים בין בית הספר למשפחה. יצירת מערכת תמיכה של מורים ללא ספק תקטין את החיכוך עם ההורים ותסייע במידה רבה להגיע לתלמידים רבים יותר (Frei-Landau, 2024).

עד כה הובאו דוגמאות של התערבויות ברמת המניעה וברמת הטיפול עם תלמידים. בהמשך נדון בהתערבויות בשתי הרמות, גם עם ההורים.

משפחה – רמת המניעה

באופן מסורתי בית הספר נמנע מהתערבות הקשורה למשפחה. המציאות בישראל יצרה חלוקה ברורה – עובדים סוציאליים מתייחסים למשפחה ובית הספר מתייחס לילדים. ההתערבות הסוציאלית בהקשר לבית הספר שייכת למקרים של ביקור סדיר והזנחה. אולם, במצב המשברי שבו אנו נתונים כבר כמה שנים, גם משפחות נורמטיביות זקוקות לעזרה פסיכולוגית, לעצמן ולילדיהן, ואף מעוניינות בכך (כורם ואחרים, 2025), אך עזרה זו מוגבלת מאוד. חוסר האונים של הורים והיעדר סיוע פסיכולוגי מקצועי, מגבירים את רמת הלחץ של ההורים, פוגעים בביטחון העצמי ובתחושת המסוגלות שלהם ומובילים לתסכול ולהתנהגות יעילה פחות. עם זאת, אנו מודעים לכוח ההשפעה שיש להורים על התנהגות ילדיהם, ולכן גם בהתמודדות עם ההורים רצוי שבית הספר ינקוט גישה פרואקטיבית (Beelmann et al., 2017; Kaminsky & Claussen, 2023) וכך גם על פי המודל של ג'רארד.

להערכתי, עיקר הפעילות בתחום ההורים היא משימה של הצוות הטיפולי. ניתן להציע להורים קבוצות הדרכה הפועלות ברמה פסיכו-חינוכית, המיועדות להציע כישורי הורות, האזנה פעילה, אמפתיה, התנהגות מקרבת ופתרון בעיות. קבוצות אלו קצרות טווח, מתקבלות כסטיגמטיות פחות, מקנות תחושה של אוניברסליות, מעין תחושה של "כולנו בסירה אחת" ומאפשרות למידה מהמנחה ולמידה בינאישית מהמשתתפים. קבוצות פסיכו-חינוכיות מבוססות על מסירת מידע, על הבנה של קשיי הילד ועל הבנה של התפקיד ההורי. נושאים מתאימים כוללים, לדוגמה, קשיים ביחסים חברתיים בגיל הצעיר, קשיים אופייניים בגיל ההתבגרות, יחסי הורים

ומתבגרים, שימוש במכשירים אלקטרוניים, גבולות וכדומה. ידע מעניק תחושה של ביטחון ומגביר מסוגלות עצמית. גם בהקשר של למידה חברתית-רגשית שילוב הורים מתבקש כיום (ישראלאשילי, 2026). בעתות לחץ ומשבר רצוי לכלול נושאים כמו התמודדות במצב לחץ, התייחסויות בונות כלפי ילדים פגועים ותגובות של עידוד ותמיכה. למרבה הצער, אין אפשרות לפרט דוגמה ברמה מחקרית בתחום המניעה, מאחר שהטיפול התבצע בילדים מאתגרים והוריהם דרשו טיפול מעמיק יותר. אולם, נראה כי הורים מעוניינים בקשר רציף עם בית הספר (חן, 2025) וכי השתתפות בקבוצות מניעה מאיימת פחות מאשר טיפול קבוצתי, שעליו יורחב בהמשך.

משפחה – רמת הטיפול

קבוצות טיפוליות חיוניות להורים, שעומדים בפני אתגרים מורכבים והענקת מידע בלבד אינה מספיקה להם. הם מתמודדים עם קשיים רבים וההמתנה לסיוע פסיכולוגי אורכת זמן ויקרה. להורים כאלה גישה פרואקטיבית היא הכרחית, ובניגוד להתערבות מונעת היא מעניקה טיפול להורים עצמם. חיזוק ההורים והעצמתם בתוך קבוצה מכילה, מקבלת ופתוחה, מאפשרים להם להתמסר לתהליך טיפולי בעצמם. תהליך כזה משחרר אותם מלחצים כבדים ומאפשר להם לעזור גם לאחרים בשעת דחק. קבוצות טיפוליות להורים בבית הספר נדירות. עם זאת, התקיימו קבוצות טיפוליות בכמה מסגרות חינוכיות, וגם הן נבדקו אמפירית.

באחד המחקרים הראשונים (Shechtman & Gilat, 2005) השתתפו 110 הורים של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז במרכז גדול שבו מקבלים ילדיהם הוראה מתקנת. מחצית ההורים השתתפו בקבוצות חינוכיות (הרצאות מומחים) והמחצית השנייה בקבוצות טיפוליות (ממוקדות רגש) במשך 15 מפגשים טיפוליים בהנחיית יועצת חינוכית. במחקר נבדקה רמת הלחץ ההורי ותפסת ההורים את רמת הבעייתיות של ילדיהם. כמו כן, נבדקה תפסת הבעייתיות כפי שהיא נתפסת אצל ילדיהם. הממצאים הצביעו על הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות: אצל הורים בקבוצות החינוכיות רמת הלחץ עלתה בעוד אצל ההורים בקבוצות הטיפוליות רמת הלחץ ירדה. גם בממד תפסת הקושי של ילדם נמדדה ירידה משמעותית יותר אצל ההורים בקבוצות

הטיפוליות. כלומר, ההורים הרגישו שהבעיה של ילדיהם רצינית, מדאיגה או מאיימת פחות. הממצא המעניין עוד יותר הוא שהילדים של הורים בקבוצות הטיפול חשו בשיפור שחל בהוריהם, ראו את הוריהם מוטרדים פחות מהקושי שהם, הילדים, יוצרים בחייהם. ההסבר לממצאים מתייחס לשוני שבהתערבות: בעוד בקבוצה החינוכית ההורים שמעו מומחים באופן פסיבי ונשארו לבד עם המידע, בקבוצה הטיפולית ההורים קיבלו תמיכה רבה מהקבוצה ולמידה הדדית. המשוב מצד הילדים מחזק את הממצאים הללו. הם ראו את ההורים נרגעים, מה שעשוי היה להנמיך את תחושת האשמה וחוסר האונים שלהם.

במחקר עדכני יותר (Ziperfal & Shechtman, 2017) השתתפו 78 אימהות של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז בכמה קבוצות קטנות המנוהלות על ידי יועצות חינוכיות. קבוצת הביקורת כללה את אותו מספר אימהות שהיו בהמתנה לטיפול. במחקר זה נבדקו הישגים של האימהות המטופלות וגם של ילדיהן שלא נכללו בטיפול. נבדקו משתנים אשר מתייחסים להורים וגם לילדיהם. נמצא שאצל אימהות אשר השתתפו בקבוצה טיפולית ההישגים היו גבוהים יותר באופן מובהק: תחושת המסוגלות העצמית שלהן עלתה, כמו גם תפיסת התמיכה חברתית, והסגנון ההורי שלהן השתנה לטובה (פחות סמכותני). גם אצל ילדיהם נמדדה עלייה בתחושת המסוגלות העצמית ורמת הקשיים בהתנהגותם ירדה, בהשוואה לילדים שהוריהם לא השתתפו בטיפול. החלק האיכותני של המחקר בדק את ההסבר לשינוי באמצעות ניתוח ראיונות עומק. הממצאים העידו על שינוי בתפיסת הבעיה, פיתוח מודעות עצמית ושיפור בדימוי העצמי של ההורים כגורמים האחראים לשינוי שחל אצלם. תרומתו של הטיפול שהוענק להורים ולילדיהם ברורה, וקרוב לוודאי שלא היה מתקבל אלמלא בית הספר נטל על עצמו משימה זו.

סיכום ומסקנות

כיום קיימת מודעות לצורך בקיומם של קשרים נאותים בין בית הספר למשפחות תלמידיו. מודעות זו באה לביטוי בוועדות המיוחדות שהוקמו, בכינוסים ובכתב-העת בנושא. עם זאת, המאמר הנוכחי מציע מעורבות רחבה יותר מהקיים, מציג מודל מקיף הפועל בשתי רמות התערבות – מונעת וטיפולית, וכולל תלמידים והורים. מודל זה הוא פרואקטיבי מטבעו, ואינו

מסתפק בשיפור האינטראקציה בין הורים למורים, אלא מציע לכל הנוגעים בדבר סיוע לימודי ורגשי. בהתאמה למודל זה הובאו דוגמאות נבחרות להתערבויות שבוצעו במערכת החינוך עם תלמידים, עם מורים ועם הורים בשתי הרמות וממצאים שהצביעו על תוקפם. דהיינו, שיפור עקבי בהתנהגות ובתחושת הבריאות הנפשית של המשתתפים בהתערבויות השונות.

התערבות ברמת המניעה חשובה לכלל התלמידים לשם רווחתם החברתית והרגשית והיא מונעת חלק גדול מהקשיים של תלמידים ושל הורים (Durlak et al., 2023; Cipriano et al., 2019; Elias et al., 2011). בהתאמה למודל תוארו שתי התערבויות כיתתיות, האחת בשיעור ייעודי לשיפור אקלים כיתה (Shechtman & Ifargan, 2009), והשנייה באמצעות תכנים עיוניים (Abu Yaman & Shechtman, 2022). הממצאים הצביעו על יצירת אווירה חברתית חיובית, תחושת ביטחון רבה יותר, אינטראקציה חברתית פורה יותר ושיפור התנהגותי בולט של התלמידים. התערבות מונעת יכולה להתבצע על ידי מורים בעלי הכשרה, כאשר עצם ההכשרה מקנה למורים רגישות רבה יותר לתלמידים ומשפרת את המסוגלות העצמית שלהם. תפקידו של הצוות הטיפולי בבית הספר להכשיר את המורות ולהדריך בתהליך עבודתן כדי שההטמעה של התוכנית תהיה טובה יותר (Durlak et al., 2022). הישגים בתחום המניעה יסייעו לצוות הטיפולי להתפנות למקרים המתגרים יותר, שדורשים התערבות פרטנית או טיפולית בקבוצה קטנה.

ברמת הטיפול גם כן הוצגו התערבויות עם התלמידים. הם עבדו בקבוצות קטנות, באווירה אינטימית ובמיקוד רגשי. אף על פי שמדובר בתלמידים מאתגרים ביותר, התוצאות הצביעו על שיפור בהתנהגותם וביחסיהם החברתיים, על ירידה בתוקפנות ועל שליטה טובה יותר בהתנהגותם (Maixsner & Shechtman, 2020; Shechtman & Tutian, 2015).

התחום החדש והמפתיע יותר הוא ההתערבות הטיפולית עם הורים. במחקרים שהוצגו וגם במחקרים אחרים רמת הלחץ ההורי ירדה, ההורים תפסו את בעיית הילד כמאיימת וקשה פחות, הם שינו את הסגנון ההורי לכיוון סמכותני פחות, ואף רכשו מיומנויות חינוך יעילות יותר. ביטוי לקידום בתפקוד ההורים נמצא בשיפור שחל אצל הילדים. נמצאה ירידה ברמת התוקפנות, ירידה בבעיות ההתנהגות ועלייה בתחושת המסוגלות העצמית ובבריאותם

הנפשית (Ziperfel & Shechtman, 2017). התערבויות אלו נעשו מתוך גישה יזומה כדי לסייע להורים עצמם, אך הן השפיעו בעקיפין באופן חיובי גם על התלמידים. המחקרים שהובאו כאן בוצעו בימי שגרה והתרומה הייתה מטיבה עם התלמידים ועם ההורים. בתקופה הקשה שבה אנו מצויים העשייה הטיפולית בבית הספר היא חובה. הילדים החבולים זקוקים לרגיעה שבית הספר עשוי להביא להם. הם זקוקים לחיבוק, להבנה ולהעצמה שהתערבויות אלו מקנות (Frei-Landau, 2024), וההורים זקוקים לכך לא פחות (ברנט, 2026). העשייה המגוונת צריכה להגיע כיוזמה של בית הספר, אשר באופן טבעי תקרב בין בית הספר למשפחה ותקנה לעושים במלאכה תחושת סיפוק והעצמה. הצורך בסיוע פסיכולוגי עלה בשנים האחרונות עקב אירועים גלובליים (קורונה) ומקומיים (המלחמה המתמשכת), אך השירותים הפסיכולוגיים אינם עומדים בקצב. מאמרים שפורסמו לאחרונה מצביעים על השימוש בהתערבות קבוצתית כמענה מועיל למגוון קשיים, יעיל כלכלית, ואף שוויוני יותר (Burlingame & Strauss, 2021; Whittingham et al., 2023). עדות ליעילותן של קבוצות טיפוליות נמצאה גם בקרב ילדים ומתבגרים במטה-אנליזה עדכנית (Arnold et al., 2024). המקום הנוח ביותר להעניק סיוע לילדים ולמתבגרים הוא בית הספר. ילדים אינם ממהרים לפנות לטיפול ככלל, גם אין מי שיביאם לטיפול בדרך כלל, ההוצאות על טיפול גבוהות, וגם לאלו שמעוניינים בעזרה, המענים מצומצמים ביותר. מעבר לכך, מסגרת טיפולית בבית הספר היא סטיגמטית פחות. ילדים רגילים להשתתף בקבוצות ועצם הפיקוח עליהם בהיותם בתוך מסגרת מצמצם במידה ניכרת את הנטייה לנשירה מטיפול. מצב זה מהווה הזדמנות לבית הספר לתת מענה מיטבי לתלמידים ולהורים ובאמצעותם גם לחזק את הקשר בין בית הספר למשפחה – קשר חשוב ביותר.

יש להודות שהמודל המקיף שמציע ג'רארד אינו חף מקשיים ומאתגרים. למעשה, הוא תובעני מאוד מבחינת כוח אדם מיומן. ברמת המניעה קיימות תוכניות מובנות ומצופה ממורות שיפעילו אותן, אך עולים קשיים בהטמעה שלהן בבית הספר, בגלל הכשרה לא מספקת של המורים ועקב ריבוי של תלמידים משולבים בכיתות הרגילות. במציאות הקשה שנוצרה לאחרונה גם המורות זקוקות לפעמים לסיוע ובעיקר לכלים טיפוליים. התלמידים הזקוקים להתערבות

טיפולית רבים מדי ביחס לנותני השירות – יועצים ופסיכולוגים. המעבר להתערבות קבוצתית עשוי להקל על המצב, אך לרוב היועצים, ובעיקר לפסיכולוגים, חסרה הכשרה בטיפול קבוצתי. ניתן להתגבר במידה מסוימת על החוסרים הללו על ידי החלטה שיש להשקיע בבריאות הנפש של התלמידים ושל ההורים, שבאופן טבעי תטיב עם הקשר בין בית הספר למשפחה. בהיעדר הכשרה בתחומים אלו בהכשרת מורים, יועצים ופסיכולוגים, בית הספר חייב ליזום השתלמויות סדורות בתוך בית הספר. קשרים טיפוליים שנוצרים במסגרות הכשרות אלו ייטיבו עם כל הגורמים המעורבים וישפיעו לטובה גם על הקשר בין בית הספר להורים.

רשימת המקורות

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (2020). *טיפול למידה רגשית חברתית במערכת החינוך סיכום עבודתה של ועדת מומחים: תמונת מצב והמלצות*. יוזמה: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ברנט, א' (2026). בין דחיפה ליוזמה: חוויית הורים בקבלת עצות חינוכיות. *חוקרים@צוותי חינוך-הורים*, 4, 61-27.

גרינבאום, ז"צ ופריד, ד' (עורכים). (2011). *קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג) – תמונת מצב והמלצות*. הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת בגיל הרך (גן-ג) וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך. יוזמה: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

חן, ס' (2025). מעבר לגבולות השיתוף: תפיסות ההורים בתהליך הלמידה החברתית-הרגשית (SEL) בבית הספר. *חוקרים@צוותי חינוך-הורים*, 3, 68-36.

ישראל אשילי, מ' (2026). שותפות בין צוותי החינוך להורים אינה בגדר המלצה: המקרה של תוכנית כישורי חיים. *חוקרים@צוותי חינוך-הורים*, 3, 31-1.

כורם, ע', ביברמן-שלו, ל' ושגיא, ר' (2025). חיזוק היבטים חברתיים ורגשיים של תלמידים: נקודת המבט ההורית על מטרות החינוך בעת שגרה ובצל מאורעות שבעה באוקטובר.

חוקרים@צוותי חינוך-הורים, 3, 98-69.

שכטמן, צ' (2010). ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים: תיאוריה, מחקר וטיפול (תרגום מאנגלית: ת' עמית). עמק יזרעאל.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: דוח מחקר. יוזמה: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Abu Yaman, M., & Shechtman, Z. (2022). Affective teaching: A method to reduce negative behavior and improve relationships. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 3, 126-146.

Abu Yaman, M., & Shechtman, Z. (under review). Growth in teachers' self-efficacy following training in affective teaching.

Arnold, R., Burlingame, G. M., & Rosendahl, J. (2024). Group therapy for youth behavior concerns: A meta-analysis. *Group Dynamic: Theory, Research and Practice*, 28, 228-240.

Beelmann, A., Arnold, L., & Hercher, J. (2023). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggressive and Violent Behavior*, 68, 161798.

<https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101798>

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 28, 723-742.

Burlingame, G. M., & Strauss, B. (2021). Efficacy of small group treatments: Foundation for evidence-based practice. In M. Barkham, W. Lutz & L. G. Castonguay (Eds.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (50th anniversary, 7th Ed., pp. 585-624). Wiley.

- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M. et al. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of school-based interventions. *Child Development, 94*, 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Crozier, M., Rokutani, L., Russett, J., Goodwin, E., & Bank, G. (2010). A multi-site program evaluation of families and schools together (FAST): Continued evidence of a successful multifamily community-based prevention program. *The School Community Journal, 20*, 187-207.
- Culp, J., Drerup, J., & Yacek, D. (Eds.). (2023). *The Cambridge book of democratic education*. Cambridge University Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis on school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*, 765-782.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Lytie, M. (2020). Loss in the family: A reflection on how schools can support their students. *Bereavement Care, 39*, 95-101.
- Elias, M., Bracket, M. A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., & Chung, S. Y. (2019). Developing social emotional skills and ecological assets. In D. Osher, M. J. Mayers, K. Kendziora & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive: A*

collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness
(pp. 185-209). Praeger.

Frei-Landau, R. (2024). Teachers as caregivers of grieving children in school in the post COVID-19 era. *Frontiers in Paediatrics*, 12, 132106.

<https://doi.org/10.3389/fped.2024.1320106>

Gerrard, B. A., Hernandez, E. J., & Deb, S. (Eds.). (2023). *School-based family counselling approach for crisis and disaster*. Routledge

Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin.

Kaminski, J. W., & Claussen, A. H. (2017). Evidence base update for psychological treatment for disruptive behavior in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46, 477-499.

Kor, A., & Shoshani, A. (2023). Moderating the impact of COVID-19 pandemic: Addictive behavior, children's and adolescents' substance use, digital media use, and mental health: A randomized positive psychology addiction prevention program. *Addictive Behavior*, 141, 1077660.

<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107660>

Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The coping power program for preadolescent aggressive boys and their parents: Outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 571-578.

Maixsner, K., & Shechtman, Z. (2020). The impact of reappraisal skills on aggressive children. *Aggressive Behavior*, 47(2), 205-214.

<https://doi.org/10.1002/ab.21939>

- Ophir, Y., Rosenberg, H., Asterhan, C. S., & Schwartz, B. (2015). In times of war, adolescents do not fall silent: Teacher-student social network communication in wartime. *Journal of Adolescence, 46*, 98-106.
- Panacani, L., Marinucci, M., Auteli, N., & Riva, D. (2021). Forced social isolation and mental health: A study on 1,006 Italians under COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology, 12*, 663799.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663799>
- Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. In N. Yohalem, R. C. Granger & K. F. Pittman (Eds.), *New directions in youth development* (pp. 33–46). Jossey-Bass.
- Shechtman, Z., & Abu Yaman, M. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationship, behavior, motivation and content knowledge. *American Educational Research Journal, 49*, 546-567.
- Shechtman, Z., & Gilat, Y. (2005). Groups for parents of children with LD: Outcome and process. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 9*, 275-286.
- Shechtman, Z., & Ifargan, M. (2009). School based integrated and segregated interventions to reduce aggression. *Aggressive Behavior, 35*, 342-356.
- Shechtman, Z., & Lichtentritte, J. (2004). Affective teaching: A method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education, 27*, 323-333.
- Shechtman, Z., & Tutian, R. (2015). Teachers treat aggressive children: An outcome study. *Teaching and Teacher Education, 58*(1), 28–34.

- Shoshani, A., & Kor, A. (2021). The mental health effect of the COVID-19 Pandemic on children and adolescents: Risk and protective factors. *Psychological Trauma: Theory, Research, and Policy*, 14(8), 1365-1373.
<https://doi.org/10.1037/tra0001188>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depression symptoms with positive psychology intervention: A practical friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Whittingham, M. J., Marmarosh, C. L., Mallow, P., & Scherer, M. J. (2023). Advancing mental health care equity and access: The group therapy solution. *American Psychologist*, 78(2), 119-133.
- Ziperfal, M., & Shechtman, Z. (2017). Psychodynamic group intervention with parents of children with ADHD: Outcomes for parents and their children. *Group dynamics: Theory, Research, and Practice*, 21, 135-147.