

בהיעדר בית ומדינה

התקווה בקרב ילדי הפליטים בבית הספר לשלום¹

סמדר בן אשר, אפרת הוס, צביה ולדן, איתן שחר ושפרה שגיא

תקציר

המאמר הנוכחי יבחן את מושג התקווה בנושא של ילדי פליטים שנעקרו מביתם, נחשפו לאלימות ולמצבים מסכני חיים ושוהים למשך זמן בלתי ידוע במחנה פליטים בדרכם אל יעד הגירה שמיקומו בדרך כלל אינו ידוע. המחקר מתמקד בילדי הפליטים הלומדים בבית הספר הבין-לאומי לשלום בלסבוס שביוון. המחקר בחן את רמת התקווה בקרב ילדי הפליטים באמצעות שאלון התקווה לילדים, והוא הועבר למאה שלושים ושניים ילדים בני שש עד שש עשרה הלומדים בבית הספר. נוסף על כך, התקיימו סדנאות שכללו פעילות אומנותית של ציור ושיחה ונערכו תצפיות ושיחות עם הילדים, עם המורים הפליטים ועם חברי הצוות שייסד את בית הספר: בוגרי תנועות נוער מישראל – "השומר הצעיר" ו"אגיאלי" (أجيال).

ממצאי המחקר עומדים על קיומה של רמה גבוהה של תקווה בקרב כל הילדים ורמה גבוהה פחות בקרב הבוגרים. ממצאים אלה מחזקים את תפיסת התקווה כחוויה עצמית פנימית המוגנת מתלות בהתרחשויות בעולם החיצוני אך אינה מתעלמת מהן. בית הספר הבין-לאומי לשלום הוא מקום הנשען על עקרונות של חיים במרחב חברתי הכוללים מתן כבוד לשונות לאומית ובין-תרבותית וטיפוח דפוסי פעולה לא אלימים. רמת התקווה הגבוהה שנמצאה בקרב ילדי הפליטים במחקר הנוכחי מחזקת את הטענה שהתקווה היא רכיב חוסן הרגיש יותר לחוויה פנימית מאשר לאירועי חיים קשים, ושהיא בבחינת גורם מוטיבציוני חשוב בשאיפה להגיע אל עולם טוב יותר.

מילות מפתח: ילדי פליטים; אלימות; תקווה, חוסן; הגישה הסלוטווגנית.

הקדמה

למעלה ממאה חמישים ילדי פליטים מסוריה, אירן, תימן, כורדיסטן וקונגו שנעקרו מביתם בשל מלחמות, אלימות פוליטית ורעב, לומדים בבית הספר הבין-לאומי לשלום באי לסבוס שביוון. לחוקר הצופה בהם שועטים מהאוטובוס שהביא אותם ממחנה הפליטים מוריה הנמצא במרחק כמה קילומטרים מבית הספר אל המבנים הזמניים המגובבים זה לצד זה צבועים בצבעי גלידה של ורוד וכחול עז כדי להסתיר את דלותם, נראה כאילו הם ממהרים אל עולם החלומות הקיים בעבורם רק בדמיונם. באוהל בלילה הקר במחנה הפליטים מוריה הם קוראים למחנה הפליטים "הגיהנום". מקצתם שוהים על אדמת יוון כבר יותר משנה ואחרים הגיעו זה מכבר. לכולם זיכרונות קשים מיום

1. המאמר הנוכחי נכתב כהמשך למאמר קודם (Ben Asher et al., 2021). הוא הורחב והובאו בו זוויות ראייה ותובנות נוספות.

העזיבה של הבית, הבריחה הגדולה מתופת המלחמה ואימת המשטרים האפלים בארצם. הם הגיעו בדרך לא דרך אל חופי תורכיה ומשם הפליגו בסירות קטנות עמוסות מהמותר, חצו את רצועת הים המפרידה בין תורכיה ליוון בדרך לשום מקום. הם, ילדי הפליטים, המכונים לעיתים בספרות המחקר "הדור האבוד" יצטופפו לרגע בטקס קבוע שינחה אחד המורים הפליטים בשפה שרובה קריאות ניצחון במילים אוניברסליות המגשרות בין השפות ואחר כך יתפזרו לכיתות רב-גיליות שבהן ינסו להיות תלמידים "רגילים" לכמה שעות עם מחברת ועיפרון (אין בנמצא ספרים). בתמונה זו היכולה להזכיר את בית הספר המקומי ליד הבית שעזבו כמה מהתלמידים שעוד הספיקו לפני שש שנים ללכת לבית הספר בטרם פרצה המלחמה.

האם אפשר לטפח תקווה אצל ילדי הפליטים לעולם טוב יותר אחרי שחוו טראומטיזציה של אימת המלחמה כאשר עולמם עדיין רווי סבל ורבה בו אי הידיעה? האם קיומה של התקווה תלויה בנסיבות ובאירועים החיצוניים או שהוא ביטוי לרכיב אישיותי היכול להתפתח גם בהיעדר תנאים סביבתיים תומכים? המחקר הנוכחי מנסה לבחון שאלה זו כדי להבין את טיבה של התקווה וסוד קיומה.

מבוא תאורטי

רקע – פליטים במזרח התיכון

מלחמת האזרחים בסוריה החלה בשנת 2011, והיא מסתמנת כסכסוך האלים ביותר בעולם במאה הנוכחית. על פי הארגון הסורי לזכויות אדם, בשנת 2018 הוערך מספר ההרוגים בשבע מאות אלף בני אדם במדינה המונה עשרים ושניים מיליון נפש (UNICEF, 2018). סוכנות האומות המאוחדות לפליטים (UNHCR) מעריכה כי המלחמות בסוריה, אפגניסטן ועיראק אילצו שמונה מיליון בני אדם להימלט מארצם. מרבית הפליטים מצטופפים במחנות פליטים המוניים במדינות שכנות כמו לבנון, ירדן, טורקיה, קפריסין, כורדיסטן העיראקית ויוון. משבר ההגירה הזה מתואר כגדול ביותר בתולדות אירופה מאז תקופת מלחמת העולם השנייה. אף על פי שמרבית הפליטים הם סורים, בריחת אזרחים מארצם מתרחשת גם באיראן ובכורדיסטן, ויש גם בריחה גדולה באפריקה. רוב הפליטים חיים בעוני קיצוני (פחות מ-1.90 דולרים ליום) ומתמודדים עם חוסר ביטחון תזונתי, עם תנאי מגורים פיזיים של צפיפות רבה במחנות, עם היעדר תנאים סניטריים ועם חשיפה לסביבה רווית אלימות. הסדרת הניירות הרשמיים של הפליטים המעוניינים להגר לאירופה נמשכת שנה עד שלוש שנים. גילם של יותר ממחצית הפליטים הוא פחות משמונה עשרה. יותר משני מיליון ילדים במזרח התיכון לא פקדו את בית הספר במהלך שנות המלחמה וסבלו מהיעדר שירותים בסיסיים (UNICEF, 2018).

התנאים הקשים במחנות הפליטים הם קרקע פורייה להתגבשות של קבוצות פשיעה ועבריינות, לאלימות ולהתעללות בתוך המשפחה. ילדים הם הקבוצה הפגיעה ביותר לדרכים שונות של ניצול, החל בעבודת ילדים וכלה באלימות מינית וגיוס קטינים לארגונים מושיעים או לארגוני פשיעה (ברטי, 2015; El-Masri et al., 2013). ילדים אלו בגילי בית הספר נותקו מכל מהלך תקין של חייהם. אלה הם ילדי "הדור האבוד" שילדותם נרמסה באירועים מטלטלים ומסכני חיים (Ben Asher et al., 2021).

הפליטים באי לסבוס, יוון

האי לסבוס (Lesbos), האי השלישי בגודלו ביוון, ממוקם בקרבת החוף המערבי של טורקיה. מרבית הפליטים חוצים את רצועת הים הצרה בין חופי טורקיה לאי לסבוס ב"נתיב הבלקני" (Balkan Route). המרחק הקצר מטורקיה הוא הסיבה העיקרית לבחירתם של המבריחים באי הזה כיעד נוח יחסית להעברת בני אדם דרך הים (Krikigianni, 2016). בשיא הבריחה הגיעו לחוף היווני בכל יום חמישים סירות שעליהן אלף וחמש מאות פליטים. לפי דוח של סוכנות האו"ם לפליטים, בשנת 2015 חצו יותר ממיליון איש את רצועת הים מטורקיה ליוון בדרכם לאירופה, מתוכם שליש ילדים (UNHCR, 2017) כפי שמצוטט בתוך (UNICEF, 2018).

בתחילת שנת 2016 נסגר "הנתיב הבלקני", והסכם האיחוד האירופי עם טורקיה באותה שנה הביא לידי ירידה דרסטית בזרם הפליטים שהגיע לאיי יוון. איי יוון הפכו למקום מעצר פתוח שאנשים שוהים בו חודשים או שנים בחד מתמיד מפני גירוש חזרה לטורקיה. מאז ההסכם מספר הפליטים המגיעים ללסבוס נע בין חמישים למאה ביום. הפליטים בלסבוס מתקבצים בשני מחנות גדולים, "קארה טפה" ו"מוריה", ליד מיטלני, עיר הבירה של האי. המחנות שמלכתחילה תוכננו לשהייה קצרה ולמעבר מהיר של פליטים הפכו למתקני מעצר ארוכי טווח (Eleftherakos et al., 2018).

במחנות הפליטים בלסבוס אפשר למצוא ערב רב של לאומים. מחצית הפליטים הם מהגרים סורים, בהם גם אלפי כורדים שנמלטו מאימת המשטר הסורי לאחר שהתלקחה לחימה בין פעילי אל-קאעידה למיליציה הסורית. מקורה של קבוצת פליטים נוספת הוא אפגניסטן והמדינות הסמוכות לה, בכלל זה איראן. המלחמה הקשה בין עיראק לאיראן ומשטר הטליבאן הפונדמנטליסטי באפגניסטן הביאו לידי בריחה של שלושה מיליון פליטים לארצות אחרות. נוסף על פליטי המלחמה האלה גם פליטים קונגולזים, חלקם מהגרי עבודה, מגיעים למחנות המעבר. המניעים להגירה שלהם הם אלה: תנאי החיים הירודים ביבשת אפריקה, מעשי רצח עם, משטרים מדכאים, תהליך המדבור, פגעי טבע, עוני, חוסר גישה לשירותים רפואיים מתקדמים והיעדר תשתיות.

ילדי פליטים

ילדים הם קבוצה פגיעה במיוחד; הם סובלים מפגיעה בביטחון הפיזי, מחשיפה לזוועות המלחמה, מעקירה, מהליכה של מאות קילומטרים בהרים ומחצייה של ים בתנאי סיכון גבוהים. לחוויות קשות אלו השפעה ניכרת על בריאותם (Fazel et al., 2012). אצל רבים מהילדים בלסבוס נמצאו זיהומים בדרכי הנשימה ובדרכי העיכול, ורבים מהם מתאשפזים בבית החולים היחיד באי הנותן רק טיפול חירום ראשוני (Krikigianni, 2016). העזרה הרפואית הניתנת להם בידי ארגון "רופאים ללא גבולות" (MSF) בשיתוף פעולה עם משרד הבריאות היווני ו"הצלב האדום" אינה כוללת טיפולים מונעים, טיפולי שיניים וטיפולים בבעיות התפתחותיות ובמחלות כרוניות (Trentacosta et al., 2016). במחקר שנערך במחנה פליטים באוסטרליה נמצא כי הורים וילדים במחנה פליטים חשופים לעיתים קרובות לבעיות נפשיות המוספות על נטל הטראומה של העקירה מבתיהם. הם פגיעים, נואשים, חסרי אמצעים כלכליים ועם מעט תמיכה פסיכולוגית (Mares et al., 2002). דיכאון ההורים והייאוש שלהם משאירים ילדים חשופים להזנחה פיזית ורגשית

בסביבה משפילה ועוינת ובסיכון גבוה לפסיכופתולוגיה התפתחותית (Hermans et al., 2017).

חוסן במצבי לחץ

בספרות המחקרית דובר רבות על ההשפעות הפסיכולוגיות וההתנהגותיות שיש לחשיפה של אנשים למצב לחץ הנובע מאלימות פוליטית. המושג חוסן (resilience) החל להתפתח בשנות השמונים של המאה העשרים. אנטונובסקי (Antonovsky, 1987, 1996) שפיתח את הגישה הסלוטוגנית טען כי רוב האנשים ניחנים בחוסן נפשי המאפשר להם להתאושש במהירות לאחר אירועי דחק, להמשיך בחייהם ולהיות בריאים בנפשם ובגופם. האוריינטציה הסלוטוגנית מתמקדת בחיפוש אחר מקורות הבריאות בהתמודדות עם מצבי הלחץ שבהם אנו חיים. אנטונובסקי הציע לשנות את כיוון המחקר בתחום מצבי הלחץ מחולי לבריאות ומפתולוגיה לסלוטוגניה ולאתר את הגורמים התורמים להתמודדות יעילה עם הדחק (Mittelmark & Bauer, 2017).

חוסן אישי מבטא מאמצים מתמשכים של הפרט לחזור ביעילות לשגרה ולתפקודי חיים טובים נורמטיביים ולהתמודד עם אתגרים חדשים לאחר שאירועים שיבשו את רצף חייו (הפרת ההומאוסטזיס, Wiles et al., 2012; Norris et al., 2009). לפי בוננו (Bonanno, 2004, 2005) חוסן אישי הוא יכולת של האדם לקיים רמה נאותה של תפקוד בעת משבר ולאחריו מתוך התמקדות באופטימיות, בשליטה ובמסוגלות (חוללות) עצמית. החוסן מבטא תפקוד פסיכולוגי גבוה בהתמודדות עם אירועים שליליים. וולש (Walsh, 2004) רואה בחוסן של האדם יכולת לצאת מאירוע שלילי מחוזק יותר ובעל יכולת תפקוד גבוהה מזו שהייתה לו טרם האירוע. במצבי משבר, לחץ, איום על ביטחון פיזי ופגיעה נפשית התקווה היא משאב קוגניטיבי רגשי בעל ערך רב לתפיסת האדם את עצמו ואת יכולתו להוביל את חייו לקראת עתיד טוב יותר (Snyder, 1994; Snyder et al., 2019; Cheavens et al., 1991).

ההבנה שאנשים מגיבים תגובה אחרת על אותם מצבי לחץ הביאה קבוצה של חוקרים מכל העולם לבחון יחד את הדרכים לסייע לאוכלוסיות הנפגעות מאסון. המאמר המסכם את תובנותיהם המשותפות מציג את חמשת העקרונות שתורמו במידה מרבית לקידום החוסן בכל סוגי האסונות: הגברת ביטחון, רגיעה, מסוגלות, לכידות ותקווה (Hobfoll et al., 2007). אחת התובנות החשובות הייתה שתחושת התקווה היא רכיב חשוב בהתמודדות עם מצב משברי.

תקווה

תקווה היא מושג ליבה בתנועת הפסיכולוגיה החיובית, הקוראת לבחון לא רק חולשות ופתולוגיה אנושית אלא גם את נקודות החוזק של בני אדם, תפקוד אנושי חיובי והתפתחות בריאה (Kaye-Tzadok et al., 2019; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). האומנם יוכלו ילדים שנחשפו לאירועים קשים של מלחמה ואלימות, עקירה מהבית, מסעות קשים וחיים במחנות פליטים בתנאי דחק יום-יומיים לפתח רמת תקווה גבוהה? המחקר הנוכחי יוצא מההנחות התאורטיות שהתווה אנטונובסקי בגישה הסלוטוגנית

(Antonovsky, 1996; Mittelmark & Bauer, 2017), ולפיהן אפשר לפתח חוסן גם באירועי דחק קשים, והתקווה היא אחד מרכיביו.

התקווה היא מושג שכיח בשפה ועם זה חמקמק ועתיר משמעויות והשתמעויות. ביסודה התקווה היא ביטוי למהות מופשטת ומורכבת המתחוללת במרחבים חברתיים, ובה בעת היא אישית. התקווה מתקיימת בזמן הווה ונושאת עימה ידע, רגשות וניסיון חיים מן העבר כשכל מהותה מופנית אל העתיד. היא אינה מוגדרת תכונה אישיותית ועם זה מתפתחת וצומחת בקשר אישיותי ועל רקע תפיסות עצמי, ביטחון ואמון באחר המשמעותי.

מחקרים מראים כי אנשים עם רמת תקווה גבוהה מצליחים להציב לעצמם יעדים גבוהים יותר להשגה בהשוואה לאנשים עם רמת תקווה נמוכה יותר ומוצאים דרך להגיע אליהם (Cheavens et al., 2019). התקווה היא משאב קוגניטיבי-רגשי המתעורר באדם כאשר הוא מצפה למטרה חיובית קונקרטי (Snyder et al., 2003). לפי סניידר (Snyder, 2000; Snyder et al., 2018) תקווה היא תהליך מכוון למטרה ותפיסת הפרט את יכולתו ליצור נתיבים אל מטרות רצויות ולהניע את עצמו בעזרת חשיבה מתוכנת. על פי תאוריות התקווה, המטרות מנחות את התנהגותנו המכוונת. האדם מאמץ התנהגות מסודרת כדי להשיג דבר מה, להצטיין במשהו או לחלופין להימנע, להפחית או לחדול ממסלול שנראה לו לא אפקטיבי או שמונע ממנו להשיג את המטרה. אנשים מלאי תקווה מאמינים שהם יגיעו בהצלחה למטרותיהם באמצעות פיתוח תוכניות ומסלולי דרך מתאימים ובאמצעות נחישות לפעול על פיהם (Cheavens et al., 2019). ממצאים עדכניים מראים שרמה גבוהה של תקווה קשורה להפעלת אזורים עצביים הקשורים להתנהגויות מכוונות מטה, ליצירת מוטיבציה ולפתרון בעיות (Wiles et al., 2012). התקווה מעוררת ציפייה ולכן גם מכוונת פעולה ומלווה בתחושת שליחות פנימית ובאמונה שהחיים יכולים לחזור למסלולם. התקווה מביאה, כאמור, לתפיסה אופטימית הבאה לידי ביטוי כשהפרט קורא תיגר על חשיבה קטסטרופלית מוגזמת ומחליף אותה בשאיפות מציאותיות ובחשיבה מבוססת עובדות שאינה מתעלמת מהבעיות אבל יכולה לצפות לפתרון (Levi et al., 2012). תאוריות העוסקות בתקווה מנסות להבין את צמיחתה של התקווה בנושא של התפתחות הילד (Jacoby, 1993). מרבית החוקרים מסכימים כי התקווה מתפתחת מרגע יציאתו של התינוק לאוויר העולם באמצעות העצמי הגרעיני (nuclear self), ובמהלך החיים היא מאפשרת לאדם להתמודד בהצלחה עם שלבי ההתפתחות ועם המעבר משלב התפתחותי אחד למשנהו (Erikson, 1968). בבסיס התקווה נמצאים רגשות חיוביים שנבנו בתהליך התפתחות תקינה בילדות ומערכות יחסים מכילות שאפשרו יצירת מערכת אמון בעולם בכלל ובאנשים הקרובים בפרט. ילדים בעלי תחושת תקווה הם בעלי כישורים טובים יותר לפתרון בעיות ונוטים להיות אופטימיים יותר כלפי העתיד (Teramoto et al., 2008).

תקווה בקרב ילדי הפליטים

סליג'פיין ועמיתיו (Sleijpen et al., 2017) סקרו עשרים ושישה מחקרים איכותניים על הדרך שפליטים צעירים מתמודדים עם מצוקה ומתח. החוקרים מתארים כי אחת מדרכי ההתמודדות שנמצאו היא התקווה. התקווה קיבלה ביטוי במטרות ברורות לעתיד, היא שימשה מקור רב-עוצמה לחיוביות והקלה על התמודדותם עם נסיבות חייהם הקשות.

נרטיבים של פליטים צעירים שחוו טראומה ואובדן הציגו את המעבר מייאוש לתקווה בחייהם. נראה שהתקווה נתפסה אצלם כתמונת עתיד טוב יותר. ההזדמנות לרכוש השכלה, למשל, סיפקה תחושה של תקווה להצלחה בעתיד. חוקרים רבים (למשל Sagy & Adwan, 2006) הראו שמשנתנים חברתיים-סביבתיים, כמו גורמים תרבותיים, יכולים להשפיע השפעה בעלת משמעות על התקווה. כמו כן נמצא כי התקווה מושפעת לא רק מגורמים פנימיים אינטר-פסיכיים אלא גם מנסיבות חיים חיצוניות אובייקטיביות של נתאי החיים (Sagy & Adwan, 2006; Staats, 1989).

אולירי ועמיתיו (O'Leary et al., 2015) חקרו את התקווה בקרב ילדי פליטים במחנות בלבנון ובדקו השפעה של התערבות קהילתית על רמות התקווה. הם מצאו כי התקווה יכולה לגדול דווקא בזמנים של איום, סכסוך ומצוקה כאשר מופעלת התערבות קהילתית להתמודדות עם הקשיים. לעומת זאת במחקר אחר שנערך בקרב ילדי פליטים עיראקים שלא זכו להתערבות קהילתית נמצא כי אירועים שליליים כדוגמת הקונפליקט האתני-פוליטי, מקרי אלימות, הרס, בריחה מהבית והיעדר משאבים חיוניים כמו מזון או מים מסכנים את פיתוח תחושת החוסן בכלל ומאיימים עליה ועל התקווה כרכיב מרכזי בה (Trentacosta et al., 2016). מחקר אחר שבחן את תחושת התקווה בקרב ילדים ישראלים ופלסטינים הראה כי ילדים השוהים במשך שנים בתנאי מלחמה וסכנה נפגעים ברמת התקווה והציפיות לעתיד טוב יותר (Sagy & Adwan, 2006).

נראה אפוא כי התשובה בספרות המחקרית לשאלה בדבר הפגיעה בתחושת התקווה במצבי חיים קשים אינה אחידה. ייתכן שמקורם של הממצאים השונים הוא בסיטואציות ובנבדקים בעלי מאפיינים ייחודיים, וייתכן שמקורם במתודולוגיות ובפרשנויות הצובעות את המחקר. בתנאים הייחודיים לילדי הפליטים בלבסבוס ולבית הספר הבין-לאומי לשלום שבו למדו משתתפי המחקר הנוכחי, ננסה להוסיף עוד נדבך לגוף הידע המתפתח בתחום זה.

בתי ספר לילדי הפליטים

רוב רובם של הילדים בעולם בגילי שש עד שמונה עשרה מתחנכים בבתי ספר ובמסגרות המכשירות אותם, צעד אחר צעד, לחיים בוגרים ברכישת מיומנויות בסיסיות של קריאה, כתיבה וידע בחשבון ולאחר מכן הרחבת ההשכלה בתחומים מגוונים – החל בספרות והיסטוריה, דרך מקצועות ריאליים כביולוגיה, פיזיקה וכימיה וכלה בשפות, אומנות, פיתוח כישורים ספורטיביים והתמצאות בטכנולוגיות העתיד. יתרה מזו, בית הספר הוא מקום מרכזי לרכישת כישורים חברתיים, לחברות ולהתערות עם קבוצת הגיל ועם מעגלי חברה וקהילה רחבים יותר.

אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד שאימצה העצרת הכללית של האו"ם בנובמבר 1989 (Convention on the Rights of the Child, 1989) משקפת קונצנזוס רחב בדבר ההכרה בזכותם הבסיסית של כל ילדי העולם ללמוד. ההסכמה כללה הצהרה חד-משמעית על הזכות לקבלת השכלה לכל הילדים בלא הבדל מכל סוג שהוא, כגון גזע, צבע, מין, שפה, דת, השקפה פוליטית או אחרת, מוצא לאומי או חברתי, רכוש, לידה או מעמד.

ההבנה ששיקום קהילות אחרי טראומות, ובכלל זה עקירה והגירה, כרוך בבניית מערכות חינוך מאורגנות ומסודרות, משותפת לחוקרים רבים (Bromley & Andina, 2010);

(Nofal, 2017). החינוך יכול להציע יציבות בחוויית החיים שהשתבשה ולהגביר את הסיכוי להסתגלות מחודשת לתפקודי חיים תקינים (Sullivan & Simonson, 2013; Dippo et al., 2016).

המחקרים על בתי הספר ועל ילדי הפליטים נוטים להתמקד בשילוב תלמידי פליטים בבתי הספר במדינה המארחת ולא בבתי הספר במחנות או בסמוך להם (ולדן ואחרים, 2021; Aydin & Kaya, 2019; Daniel, 2019). בתי ספר לפליטים במחנות מתאפיינים במסגרות דלות אמצעים, ונקודות החוזק העיקריות שלהם קשורות למוטיבציה של קהילת הפליטים להתארגנות לעתיד. ידע ומיומנויות נתפסים כביטויים של תקווה לעתיד וכנכסים שאי אפשר לקחת, לחמוס, לנשל או לפגוע בהם. בדרך כלל התלמידים לומדים במחנות הפליטים בתנאים פיזיים קשים מאוד, ואולם הם חווים את המשמעות העזה שהוריהם מעניקים לחינוך כמשפיע על עתידם ומבינים שזו התקווה הגדולה ואולי היחידה שלהם (ולדן ואחרים, 2021; Hos & Cinarbas, 2018; Coulby & Jones, 2017).

שילוב ילדי הפליטים במערכת החינוך, הן בבתי ספר של המדינה המארחת הן בבתי ספר בתוך המחנות, נמצא במחקרים קשור לפוטנציאל של פיתוח הזדמנויות למידה עם תחושת שייכות ונורמליות פסיכו-חברתית בעבור ילדים אלו (ראו למשל: Nofal, 2017; Nordtveit, 2014). בתי הספר יכולים להציע סביבה מוגנת העומדת מתוך ניגוד לחוויות הקשורות בהיסטוריית החיים של הילדים הפליטים שנמלטו ממולדתם (Culbertson & Constant, 2015). לבתי ספר יש פוטנציאל לבנות השקפת עולם חלופית לאלימות ולהרס שחוו ילדים פליטים מאזורי מלחמה ולגרום לילדים להרגיש בטוחים ונורמליים. גם ההורים והילדים עצמם רואים בבית הספר הזדמנות לתיקון ההרס שנגרם להם בשל המציאות הפוליטית שנקלעו אליה (Shakya et al., 2012). לחינוך אפוא יש פוטנציאל לתת מענה לצרכים הפסיכולוגיים של ילדי הפליטים (MacKinnon, 2014). ההיבט החברתי של החינוך מציע הזדמנויות להתאמה לקהילה החדשה ולאינטראקציה עם אחרים (Walsh et al., 2011). כמו כן בית הספר מציע חלון חברתי להורי הילדים באמצעות מגוון חוויות ואירועים כדוגמת טקסים, חגים ופעילויות הפגה ומפגש. אלה יכולים להשפיע בחיוב על רווחה נפשית של המצטרפים החדשים לקהילה (Measham et al., 2014).

בית הספר לילדי הפליטים בלסבוס, יוון

בית הספר לילדי הפליטים בלסבוס – The international School of Peace (ISOP) – הוקם בשנת 2017 באי כיוזמה של בוגרי תנועת הנוער "השומר הצעיר" ותנועת הנוער "אגיאלי" הערבית. בית הספר ממוקם מחוץ למחנות הפליטים מוריה וקארה טפה, והילדים מגיעים אליו מדי יום בהסעות מרוכזות. הילדים לומדים בתוכנית חינוכית שבועית המותאמת לרמתם ולשפת ארץ המוצא: ערבית, דארי (איראן וכורדיסטן), כורדית וצרפתית (קונגו). הכיתות נחלקות לקבוצת גיל: צעירים (בני שש עד תשע), גיל ביניים (בני תשע וחודש עד שתיים עשרה) ובוגרים (בני שתיים עשרה וחודש עד שש עשרה). המבנה אינו נוקשה משום שלעיתים מגיעים ילדים בוגרים שבשל המלחמה המתמשכת טרם התחילו את לימודיהם בבית הספר, ואלה משובצים לפי רמתם הלימודית. כל המורים המלמדים בבית הספר הם מקהילת הפליטים ודוברים את שפות המוצא של הילדים. צוות המשלחת של תנועת הבוגרים מישראל שיוזם את הקמתו של בית הספר מרכז את עבודת בית הספר על כל

מרכיביה ומציע מעטפת של תמיכה מקצועית וארגונית המאפשרת את התנהלותו של בית הספר ואת עבודת המורים המקומיים.

בית הספר מנסה להקנות לילדים מרחב בטוח ומוגן, עצמאי ובלתי תלוי בסביבה, המתנהל על פי ערכים התואמים את התפיסה החינוכית של תנועת הנוער (Dror, 2007). המרחב הבית ספרי מאפשר לילדים תחושה מסוימת של סדר וארגון בעולמם הכאוטי, ומתאפשרת בו חזרה זמנית לפחות של התלמידים ל"תפקידים" הנורמטיבי כילדים. הדאגה לילדים אינה מסתכמת בהיבטים פדגוגיים. בית הספר מספק גם מענה על צרכים ראשוניים כגון מתן ארוחה קלה וארוחה חמה, שמירה על מרחב בטוח ללא אלימות והתמקדות בתחושות גופניות ורגשיות של הילדים.

בית הספר פועל ברוח העקרונות הדמוקרטיים והחינוך הבלתי פורמלי בד בבד עם קידום תחומי למידה והרחבת ההשכלה. דגש רב ניתן בחיזוק תחושת השייכות של כל ילד: אל מולדתו, אל תרבותו, אל לשונו ואל משפחתו, וזאת כדי למזער ככל האפשר את חוויית העקירה מארצו. הצוות החינוכי מחנך ברוח הדמוקרטיה, השוויון בין בני האדם, אי-סובלנות לאלימות, קבלת האחר, שוויון בין המינים ומנהיגות חברתית. ערכים אלה מבטאים תפיסות עולם ליברליות מערביות, אך המורים שומרים על המורשת והזהות של הארץ ושל הקהילה שממנה בא כל פליט באמצעות פינוי זמן ושימת דגש בפעילויות מטפחות שלהן.

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את רמת התקווה בקרב ילדי פליטים השהים תקופה ממושכת (כמה חודשים עד שנתיים) במחנה מעבר ולומדים בבית הספר הבין-לאומי לשלום. הבנות אלו יוכלו לסייע, גם בתנאים המוגבלים של המציאות בבית הספר הזה, בבניית מענה חינוכי-לימודי, חברתי ופסיכולוגי מותאם לילדים, שיש בו כדי לתרום ולחזק את התקווה לעתיד טוב יותר.

שאלת המחקר הייתה אם קיימת פגיעה ברמת התקווה של ילדי הפליטים בהשוואה לילדים אחרים שתנאי החיים שלהם יציבים ובטוחים על פי מחקרים אחרים שבחנו זאת (למשל: Cheavens et al., 2019; Haroz et al., 2017; Savahl et al., 2015; Shadlow et al., 2015). שאלה נוספת שעמדה לפנינו הייתה הקשר בין גיל הילדים לרמת התקווה שלהם, וכן רצינו לברר אם יש הבדלים ברמת התקווה בין ילדים מארצות מוצא שונות. מלבד הממצאים שיתקבלו באמצעות שאלון סניידר (Snyder et al., 1997), ביקשנו לזהות ולהבין את ביטויי התקווה של התלמידים כפי שיבואו לידי ביטוי באמצעות ציורים שציירו בסדנה מודרכת ובשיח הפרשנות שנתנו הילדים לציורים אלה (Huss et al., 2021).

מתודולוגיה

סוגת המחקר

הקשיים בתקשורת הישירה בין החוקרים לתלמידים והצורך בתרגום ובתיווך מורה-פליט מארץ המוצא של הילדים במילוי השאלון הביאו לידי בניית מערך מחקר עם שיטות

מעורבות (mixed methods) שלבד מן השאלון הכמותי כללו גם ניתוח ציורי ילדים והסבר מילולי שהילדים נתנו לציורים. כמו כן נערכו תצפיות בבית הספר בזמן השיעורים, בהפסקות ובכניסה וביציאה מבית הספר בתחילת יום הלימוד ובסופו.

נבדקים

במחקר השתתפו 132 ילדי פליטים הלומדים בבית הספר לשלום באי לסבוס. הנבדקים כללו שלוש קבוצות גיל לפי כיתות הלימוד:

- א. קבוצה 1: גיל 6-9, 49 נבדקים (37.1% מכלל הנבדקים)
- ב. קבוצה 2: גיל 9 וחודש - 12, 49 נבדקים (37.1% מכלל הנבדקים)
- ג. קבוצה 3: גיל 12 וחודש - 16, 34 נבדקים (25.8% מכלל הנבדקים)

מספר הבנים היה 70 ומספר הבנות היה 62. השאלונים תורגמו מאנגלית לשלוש שפות: ערבית, דארי וצרפתית (ניתנה עזרה ורבליית בניב הלינגלה הקונגולזי). בסך הכול השתתפו 70 תלמידים דוברי דארית (53%), 9 תלמידים מקונגו (6.8%), ו-53 תלמידים דוברי ערבית מסוריה ומעיראק (40.2%). השאלון הועבר לתלמידים בכיתות המופרדות לפי גיל, ארצות המוצא והשפה.

כלי המחקר

פריטים אישיים: השאלון כלל חלק ראשון של שאלות על פריטים אישיים של הנבדקים. לא כל התלמידים מילאו חלק זה, ונאלצנו להסתפק במידע חלקי הנותן תמונה לא מלאה על עיסוק ההורים והשכלתם לפני העקירה מארץ המוצא ועל מסע הבריחה עד להגעתם למחנה הזמני ביוון.

שאלון התקווה: סולם התקווה לילדים של סניידר ועמיתים (Snyder et al., 1997) הוא אחד המדדים הנפוצים ביותר לדיווח עצמי של הילד על המוטיבציה שלו לעתיד. סולם זה המותאם לילדים עד גיל שש עשרה, כולל מדד עצמי של שישה פריטים. ההיגדים מוצגים בפורמט של שישה סוגי תגובה מסוג Likert עם ציונים בין 6 ל-36. ציונים גבוהים יותר משקפים תקווה גבוהה יותר בקרב המשתתפים.

ששת הפריטים עוסקים במידת התקווה של המשתתפים המתבטאת בחשיבה וברגש. הפריטים נחלקים לשני תת-סולמות: **חשיבה מוכוונת מטרה** (פריטים לא זוגיים – 1, 3, 5, לדוגמה: "אני חושב שאני מתפקד די טוב"), ו**חשיבה מוכוונת תהליך** (פריטים זוגיים – 2, 4, 6, לדוגמה: "אני יכול לחשוב על דרכים רבות להשיג דברים בחיים"). ציון התקווה מחושב באמצעות סיכום ממוצע התשובות לששת ההיגדים.

מחקרים במקסיקו, באינדונזיה, בדרום אפריקה ובקרב צעירים אינדיאנים, שתרגמו את סולם התקווה של הילדים לשפות שאינן אנגלית, הראו מדדי מחקר בעלי תוקף ומהימנות למציאת רמת התקווה בקרב ילדים מתרבויות שונות (למשל: Haroz et al., 2017; Savahl et al., 2015; Shadlow et al., 2015). במחקר עדכני נבחנו מחדש יכולת ההכללה, האמינות והעקיבות הפנימית של סולם התקווה בכלל ושל סולם התקווה לילדים בפרט (Hellman et al., 2018). ממצאי המחקר הראו כי רמת האמינות של המבחן טובה מאוד וכי תוקף מדד התקווה לילדים גבוה אף הוא. החוקרים קבעו שאפשר להשתמש בסולם של תקווה לילדים בביטחון רב.

ציורי ילדים: בעבר נחשבו ילדים כאלה שאינם יכולים לספק מידע אמין שאפשר לבסס עליו מחקר, ואילו כיום ילדים ובני נוער נחשבים משתתפים פעילים ואף עמיתים למחקר (Masten, 2001). שיטות פנומנולוגיות מבוססות אומנות נמצאו מתאימות ללכידת חוויות של ילדים באמצעות רישומים המשמשים מעשה השלכתי המאפשר להם להסביר את עצמם (Barone, 2001; Mason, 2002). תמונות הן מבנה פסיכו-נוירולוגי עמוק ואוניברסלי שבאמצעותו הילדים מעבירים את חוויותיהם ברמת התוכן, הסיפור והפרשנות המילולית שלו. הביטוי הרב-חושי של התמונות מאפשר לחוקרים להבהיר חוויות מושתקות.

העבודה עם אומנות נחקרה בנושא של ילדי פליטים ונמצאה מתאימה ביותר להבנת חוויותיהם (Quinlan et al., 2016). לפיכך וכדי לשלב במדיום משותף את קולותיהם של הילדים שלכל אחד שפת אם שונה, נבחרה מתודולוגיה זו למחקר הנוכחי. אמניות הדיון הקבוצתי על דימויים פנומנולוגיים נמצאה תקפה במחקרים שעסקו בשימוש באמצעים אומנותיים לצורך מחקר (למשל Hubberman & Miles, 2002).

תהליך העברת השאלון וסדנאות הציור

השאלונים הועברו בנוכחות מורה פליט מארץ המוצא של התלמידים שעזר להם למלא את השאלון באמצעות תיווך השפה בפעמים שלא הבינו את משמעות אחת המילים, וכן עזר במילוי הטכני של השאלון. בכיתה הקונגולזית המורה עזר בתרגום השאלון בצרפתית לניב הלינגלה, ובכיתה הכורדית המורה תיווך לכמה תלמידים את השאלון בתרגום חלקי מערבית לכורדית.

השאלונים שהועברו בקבוצת התלמידים הצעירים מקונגו (בני 6-9) נפסלו: הילדים הצעירים בקונגו דוברים בניבים מקומיים ורוכשים צרפתית רק בבית הספר כשפת לימוד. מתוך התצפית בזמן העברת השאלון התעוררו ספקות באשר להבנה השפתית של חלק מהילדים בכיתה זו, ולכן הממצאים של השאלונים שמולאו בכיתה זו נפסלו ולא הוכנסו למחקר.

הציורים וההסברים המילוליים של המשתתפים התקבלו בסדנאות שהעבירו בכל הכיתות חוקרת תרפיסטית לאומנות, חוקרת שהיא פסיכולוגית חינוכית, מורה ואשת צוות ממשלחת המדריכים מישראל המלווים את ניהול בית הספר. המשתתפים התבקשו לצייר חוויות טובות הקשורות לבית הספר וחוויות קשות.

אתיקה

הורי הילדים שהשתתפו במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת. הטופס שתורגם לשפת המוצא של הורי התלמידים, כלל הסבר על המחקר ומטרותיו.

ממצאים

מהימנות

בין ההיגדים בשאלון התקבלה מהימנות פנימית $\alpha=0.72$ על פי מבחן אלפא של קרונברך, כלומר רמה טובה של מהימנות.

ניתוח רמת התקווה

לבדיקת הבדלים בין תת-קבוצות גיל ובין קבוצות הילדים לפי ארצות המוצא בוצע ניתוח שונות דו-כיווני רב-משתני (MANOVA). התוצאות מראות הבדלים מובהקים ברמת התקווה, הן באפקט הראשי של תת-קבוצה והן באפקט הגיל. ממוצע רמת התקווה היה גבוה בקרב רוב התלמידים שהשתתפו במחקר לעומת נתונים שהתקבלו במחקרים אחרים (ראו Snyder et al., 2003). רוב התלמידים דיווחו על רמת תקווה "רוב הזמן" או "פעמים רבות". באפקט הראשי של תת-קבוצות לפי ארצות מוצא נמצאה רמת תקווה גבוהה אצל כל הילדים בלי הבדלים מובהקים בין ארצות המוצא שלהם $[F(2)=9.21, p<0.01, \eta^2=.13]$.

ניתוחי המשך שנערכו באמצעות ממוצעים מתוקננים עומדים על הבדלים מובהקים בין קבוצת הילדים הבוגרים (12 וחודש–16) וקבוצת הילדים בגיל הצעיר (6–9) ובין ילדים בגיל הביניים (9 וחודש–12). **הילדים בגיל הביניים (9 וחודש–12) דיווחו על רמת תקווה גבוהה יותר בהשוואה לילדים הצעירים והבוגרים** $[F(4,143)=7.94, p<0.01]$.

תקווה כחשיבה מוכוונת מטרה ומוכוונת תהליך

ערכנו מבחן t-test של כל פריט בשאלון כדי להשוות בין קבוצות התלמידים הערבים לקבוצות התלמידים הדארים (הפליטים מאיראן ומכורדיסטן). בשל מיעוט הנבדקים בקבוצה הקונגולזית לא הכללנו אותה בניתוח זה.

פריטים 1, 3, 5 שייכים למשתנה של תקווה **מוכוונת מטרה**, ואילו פריטים 2, 4, 6 שייכים למשתנה של תקווה **כמוכוונת תהליך**. במשתנה מטרה ההתייחסות היא ליעד שאלו רוצים להגיע (למשל סיום לימודים אקדמיים), ואילו במשתנה תהליך ההתייחסות היא לדרך אל המטרה (למשל לימודים מעניינים ובעלי משמעות). ניתוח גורמים של כל משתנה בנפרד הראה שונות מובהקת בין הקבוצות בפריט מספר 3 (תקווה מוכוונת מטרה) ובפריט 4 (תקווה מוכוונת תהליך). בשניהם הציגה הקבוצה של התלמידים הערבים ערכים גבוהים יותר מהקבוצה הדארית. ממצא זה מאשש מחקרים קודמים שעל פיהם רמת התקווה אינה פועל יוצא של חוויות שהנבדקים חוו ואולי אף להפך: מי שחווה את אימי המלחמה על בשרו, כלומר הערבים הסורים, יש בו יותר ציפייה ותקווה לחיים טובים ומאושרים לעומת הילדים האחרים שבדרך כלל חוו איום בלבד.

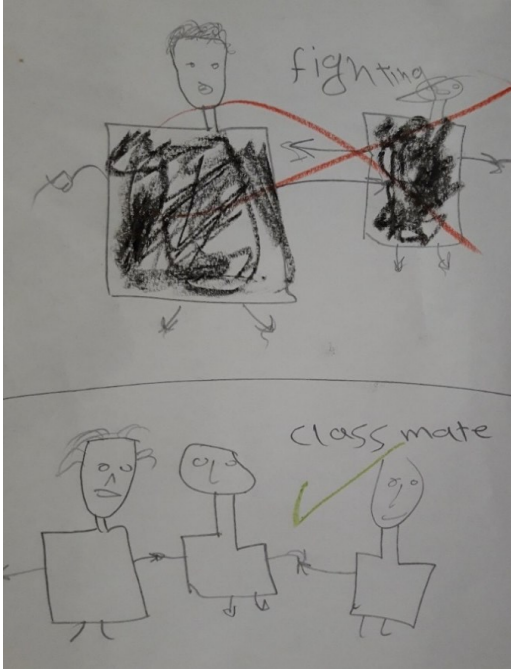
תקווה בציורי הילדים ובהסברים המילוליים לציורים

כזכור, ילדים המחולקים לפי קבוצות גיל ושפה ציירו והסבירו מה הם אוהבים בבית הספר, מה אינם אוהבים ומה היו רוצים כציפייה חיובית לעתיד. לאחר מכן התקיים דיון בכיתה שכלל הסבר מילולי של כל ילד על הציור שלו ושיחה משותפת של כל הילדים בקבוצה במתודולוגיה של קבוצת מיקוד על המשאלות והציפיות שלהם בעניין המציאות שהם חווים בהווה ושל זו שהם מצפים לה בעתיד. בקשתה של החוקרת לא נגעה רק למושג המופשט "תקווה", אלא נתנה לו ביטוי קונקרטי-מוחשי.

ניתוח הציורים הראה כי במרכז המציאות בהווה, הקושי הגדול ביותר שהילדים מתמודדים עימו הוא האלימות הפיזית. התקווה, כפי שהם מתארים אותה, כוללת יחסים חברתיים של היעדר אלימות, של חברות ושל שלום. נושא בולט אחר היה התנאים

הפיזיים בבית הספר ומחוצה לו והשאיפה לשפר אותם, בייחוד בנושא האוכל ותנאי לימוד בכיתה ובבית הספר.

בציורי הילדים אפשר לראות בבירור את חוויות האלימות שהם חוו בחלק אחד של הדף ואת התקווה לחיים ללא אלימות בחלק האחר של הדף (ציורים 1, 2, 3).

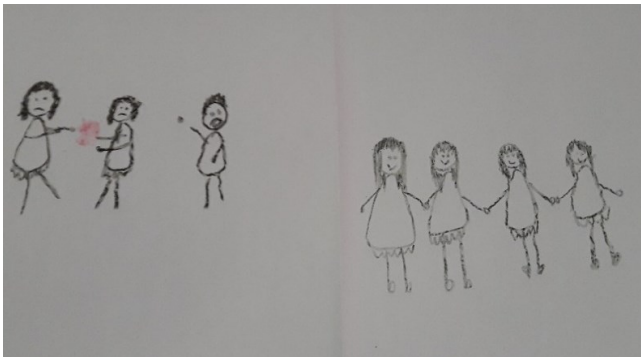


ציור מספר 1

בציור מספר 1 שצייר תלמיד כיתה ג' האלימות מתוארת בחלק העליון של הדף. הוא ביקש שיכתבו על הדף "ריב", "תגרה". ההצללה מבטאת חרדה (Khodabakhshi, Koolae et al., 2016; Malchiodi, 1998). שרטוט ה-X על האלימות מבטא את הרצון למחוק אירועים קשים אלה מחייו. בחלקו התחתון של הציור מופיעים ילדים הנותנים ידיים זה לזה כמצב של חברות ואמון, וזה המקום שהילד נותן למצב השלום והפיוס בכיתה הלימוד. במסגרת המאמר הנוכחי לא ניכנס להיבטים פסיכולוגיים מעמיקים נוספים של הציור ורק נציין כי אפשר לראות בו ביטוי לתחושת ארעיות ועמידה לא יציבה בעולם. כמו כן מופיעים בו קווים של נוקשות ומתח רב בין נוקשות לסקרנות גדולה לעולם, כפי שהם

מקבלים ביטוי של השלכה (Callaghan & MacFarlane, 1998; Painter et al., 2013).

ציור מספר 2 צויר בידי תלמידת כיתה ה', וגם בו חוזרים בקרב בנות יסודות של אלימות לעומת חברות.



ציור מספר 2

בחלק גדול מהציורים הדף חצוי לשניים: בחלק אחד מופיעים בציור מבעי אלימות, דמויות המכות זו את זו, סכינים וכלי מלחמה מאולתרים. חלק זה מצויר בדרך כלל בשחור או צבעים כהים אחרים ולעיתים מופיעה בו המילה "לא" (NO). זו

מילה שאינה לקוחה משפת האם שלהם אבל היא מובנת לכולם בתוך בליל השפות. החלק השני של הדף מצויר בצבעים עליזים, תמונות מחיי בית הספר מצוירות ומופיעות בו: ילדים משחקים, גינה פורחת, ילדים אוחזים ידיים ומעל הכול קשת צבעונית או שמש זורחת. המיקום של החוויה הטובה, זו של התקווה והציפייה, מזוהה בבירור כבית הספר, שנרשם בכתיבה פונטית ולא דקדוקית: SCHOL of PEAS (School of Peace).

לאחר שהילדים סיימו לצייר התנהלה בכיתה שיחה שבה הם תיארו את הציור ומה שניסו להביע באמצעותו. המריבות והעימותים האלימים העסיקו את הילדים בכל הקבוצות. הילדים נתנו הסברים לציורים שלהם: "אני לא אוהב שהילדים נלחמים כל הזמן"; "אני תמיד נלחם עם מישהו"; "הבנים נלחמים עם הבנות"; "הקבוצות האחרות נלחמות עם הקבוצה שלנו". אף על פי כן בפועל בתצפיות שערכנו כמעט שלא ראינו עימותים פיזיים בחצר בית הספר בין קבוצות.

החלק השני של הציורים תואר בביטויים רגשיים חמים כלפי בית הספר והמורים: "אני אוהב את המורים"; "המורה שלי יודע משחקים טובים"; "המורה מבין את השפה שלי". הילדים הבוגרים תיארו את המורים כמי שמלמדים אותם גם מיומנויות פרקטיות של ניהול משא ומתן ללא אלימות, שבו הם כבר מתנסים ביחסים עם ההורים: "למדתי לשכנע את ההורים שמותר לי לצאת קצת מהמחנה החוצה".

זרעים של תקווה

התלמידים לא נתנו ביטוי מילולי ישיר לתקווה. השיח שלהם היה קונקרטי וכחוקים אנחנו אלו המקשרים את התוכן למשאלות ולתמונת העולם של עתיד טוב יותר שהם מבקשים להגיע אליו. כך למשל אפשר ללמוד מיחסם כלפי לימודי האנגלית. מקצוע האנגלית הוא המועדף על כל הילדים. הם קשרו את ידיעת האנגלית לתקווה שלהם להיקלט באירופה במדינה כלשהי. "האנגלית הכי חשובה", אמרה תלמידה מהכיתה הקונגולזית; "האנגלית היא השפה הכי חשובה", אמרה באנגלית טובה גם תלמידה בוגרת מאיראן שכבר למדה בחטיבת הביניים בארץ מולדתה, כנראה בבית ספר של המעמד הגבוה שבו הוקדש רוב שעות הלימוד לרכישת השפה האנגלית. התלמידים רואים בשפה האנגלית הזדמנות לפתוח בעבורם את ההיקלטות בארצות היעד. עם זה התפיסה החינוכית של בית הספר היא ללמד בשפת ארץ המוצא כדי לחזק זהות והשתייכות לאומית.

לפי הילדים ההגעה לבית הספר היא אירוע משמח: "אנחנו שרים וצוחקים באוטובוס לבית הספר". אשר לתנאים פיזיים בבית הספר, כמה מהילדים שזכו ללמוד בעבר בבתי ספר (בעיקר באיראן) הביעו תקווה ללמוד בבית ספר עם ספרי לימוד ועם עפרונות, ואחרים אף הזכירו ספרייה ומחשבים. את התקווה ללמוד שוב בבית ספר כמו זה שהכיר בעבר תיאר אחד מהם: "אנחנו רוצים להגיע לבית ספר עם מגרש משחקים, אוכל טוב, מיזוג אוויר ומבנים חדשים". תלמיד אחר מהכיתה הדארית הוסיף: "ושיהיו בו גם מחשבים וספרייה".

מעניין לציין שעל אף המחסור היחסי במשאבים, הילדים ציינו את אהבתם לבית הספר. כל הילדים אמרו שהם אוהבים את בית הספר כמקום התכנסות. תלמיד אחד תיאר כי המעבר ממחנה הפליטים לבית הספר הוא בעבורו כמו חג: "כל יום אני לובש את הבגדים הכי טובים שלי לבית הספר".

דיון

התקווה זכתה להכרה רחבה כרכיב חשוב בהתמודדות עם מצבים קשים בחיים ועם משברים וכבעלת תרומה משמעותית לחוסן (Hobfoll et al., 2007). היא מסייעת להתגבר על קשיים רגשיים בהתמודדות עם מגוון רחב של טראומות (Levi et al., 2012). המאמר הנוכחי מתמקד בילדי הפליטים השוהים שהות זמנית בשני מחנות פליטים בלסבוס שביוון ונאלצים להתמודד עם היסטוריה אישית טראומטית, תנאי חיים קשים בהווה ועתיד לא ידוע.

התפיסה המונחת בבסיס המחקר יוצאת מתוך הגישה הסלוטוגנית (Mittelmark & Bauer, 2017) הטוענת כי גם מצבי חיים קשים יכולים להתפרש במונחי בריאות ולא במונחי חולי. שני זרמים נוספים עיגנו את הנחות היסוד במחקר הנוכחי: האחד הוא הפיתוח שעשו הפסיכולוגים הובפול ועמיתיו (Hobfoll et al., 2007) באשר לגורמים מסייעים במצבי לחץ שאחד מהם הוא התקווה, והשני הוא הזרם של הפסיכולוגיה החיובית שאליו שייכים מחקריו של סניידר על התקווה (Snyder, 2000; Snyder et al., 2018).

המחקר התמקד בשלוש שאלות: מדד התקווה, הקשר בין גיל הילדים, ארץ המוצא ורמת התקווה ותפיסת החיים המיטיבים כפי שהילדים רואים אותם. הממצאים שנעסוק בהם בזהירות בשל מגבלות המחקר, מאפשרים לדון בשאלות אלו וכך לנסות להבין את המשמעות המתקבלת מהם.

מדד רמת התקווה

הממצא הראשון במחקר הוא שבקרב כלל ילדי הפליטים יש רמת תקווה גבוהה המתאימה לרמה הגבוהה של תקווה בילדים החיים בתנאים נורמטיביים יציבים ובטוחים. זהו ממצא מפתיע התומך בטענה של לופז ועמיתיו (Lopez et al., 2000) שהתקווה היא תכונת אישיות יציבה יחסית מעבר לאירועים הכוללים פגיעה בתנאים הפיזיים, באורח החיים התקין ובהיבטים רגשיים.

עדיין נשאלת השאלה אם יש לפנינו פרשנות מוטה של המציאות, ראייה בלתי מציאותית שלה. טברסקי וכהנמן (Tversky & Kahneman, 1974) מצאו כי הטיות או טעויות של שיפוט אנושי מתרחשות בתנאי אי-ודאות. התוצאות של טעויות אלה יכולות לבוא לידי ביטוי כתקווה לתוצאה חיובית יותר מהערכות ריאליסטיות של העתיד כאשר התופעה מאיימת או מדכאת. ייתכן שאי-ודאות במובנה הרחב, המדאיג והמאיים, כפי שחווים אותה אנשים בוגרים, אינה חלק מהמציאות בתפיסה הקונקרטית יותר של ילדים.

מחקרים חדשים (למשל: Correa-Velez et al., 2017; Ghazyani, 2018; Hadfield et al., 2017) טוענים כי קשיי המלחמה וההחלטה לצאת למסע הגדול כפליטים גורמים למשפחות פליטים להיות נחושות יותר להצליח ולשאוף לעבור בהצלחה את ההתחלות החדשות שעומדות לפניהן. מרבית הפליטים מניחים כי בשנים הקרובות אין דרך חזרה לאדמת ביתם, והם שואפים לבנות חיים חדשים. הנסיבות הקשות במדינות המעבר מבליטות עוד יותר את התקווה לחיים חדשים בארצות הקבע שיגיעו אליהן. הילדים מצפים שתיתנת להם הזדמנות לחיים טובים ובטוחים, שונים מאלו שברחו מהם.

לממצא המתאר רמה גבוהה של תקווה בקרב ילדי הפליטים יש חשיבות רבה במחקרים קודמים שסיידר ועמיתיו דיווחו עליהם (Snyder et al., 2003). החוקרים עומדים על קשר בין רמת התקווה לתפיסה העצמית ולסימפטומים של מצוקה ודיכאון: תקווה נמוכה יותר מנבאת תסמינים דיכאוניים. יש עדויות שילדים ומתבגרים הרואים את עצמם באור חיובי ומבטאים רמות של תקווה גבוהה הם בדרך כלל אופטימיים יותר ומתמקדים בהצלחה ולא בכישלון. ילדים אלו נעים כלפי מטרות חיים שהם מציבים לעצמם, והם (juacho avo nxudkho kp,ur cghu, vgkuku, kv,gurr csrl kvad, vnyru et al., 1997).

גיל הילדים, ארץ המוצא ורמת התקווה

שאלת המחקר השנייה בחנה את הקשר בין גיל הילדים ומוצאם לרמת התקווה שלהם. מצאנו כי קבוצת הביניים, כלומר בני תשע וחודש עד שתיים עשרה, קיבלה את הרמה הגבוהה ביותר של תקווה, ואילו הילדים הבוגרים (בני שתיים עד שש עשרה) חוו במידה יחסית הכי פחות תקווה. הילדים הצעירים (גיל שש עד תשע) היו נמוכים מקבוצת הביניים ברמת התקווה אך גבוהים מקבוצת הבוגרים. מאחר שבמחקרים קודמים שבדקו את החוסן הנפשי של ילדי הפליטים (שהתקווה היא אחד מרכיביו) לא נמצא קשר בין גיל הילד והחוסן (למשל Trentacosta et al., 2016), ייתכן שהממצא במחקר הנוכחי מזמין המשך מחקר בכיוון זה.

הקשר בין רמת התקווה לגיל הילדים נחקר רק בשנים האחרונות (Cedeno et al., 2010; Kaye-Tzadok et al., 2019). סניידר (Snyder, 2002) טען כי תחושת התקווה נרכשת בגיל הרך והיא צפויה להישאר יציבה לאורך החיים. עם זה המחקרים המעטים שבדקו את רמות התקווה בנושא של גיל לא מצאו הבדלים מובהקים למעט מחקר שנערך בטורקיה ומצא כי תלמידים בכיתה ו' היו גבוהים יותר ברמת התקווה לעומת תלמידי כיתות ז' וחי (Atik & Kemer, 2009). ממצא זה דומה לממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי.

בניסיון להבין ממצא זה אנחנו מעריכים כי התלמידים הבוגרים היו מודעים יותר מהילדים הצעירים לסכנות, לאובדן, לניתוק ממסגרות החינוך ולפגיעה הממשית שלהם בסיכויים לרכישת השכלה. אשר לקבוצת גיל הביניים (בני תשע וחודש עד שתיים עשרה), המטלה ההתפתחותית העיקרית של גיל זה היא הסתגלות לדרישות החברה והתרבות (Sarnoff, 1987). הילדים אינם עוסקים בצד הרגשי ולפעמים אף מתעלמים ממנו, והם מתאמצים להסוות אכזבה וכעס (Erikson, 1968). לעומת זאת, בגילים הצעירים (שש עד תשע) הילדים הם יותר חסרי אונים ותלויים יותר במטפלים שלהם. נוכחות אנושית המטפלת בילד משמשת בעבורו סביבה אמפתית, רציפה, מזינה ובטוחה (Freedman, 1996), ולכן כאשר הסביבה הקיימת, ובמקרה הנוכחי בית הספר, מעניקה להם פינה חמה ומוגנת הכוללת קשר אישי יום-יומי, ייתכן שיש הפחתה של מצוקה הנובעת מפגיעה וחוסר מוגנות.

אשר לקבוצת התלמידים מקוננו שאינם בעלי רקע של מלחמה וחוויות קשות של אלימות טרור המופנית אליהם, כדאי לבחון במחקר עתידי במתודולוגיה מבוססת את השפעת החשיפה לאלימות על רמת התקווה. התצפית האיכותנית ודיווחי הסגל החינוכי העידו על רמת לכידות גבוהה בקבוצה זו. ממחקרים עולה שלכידות ותחושת תמיכה חברתית הם גורמים המשפיעים על בריאותם הנפשית של הנפגעים ועל יכולתו של האדם להסתגל

למצבי מצוקה ולהתמודד עימם בהצלחה (Eriksson, 2017; Hobfoll, 1989; Hobfoll et al., 2003; Norris et al., 2009). מספרם הקטן של התלמידים בקבוצה זו לא אפשר להגיע לממצאים שנוכל להסיק מהם מסקנות רחבות יותר.

התקווה כמטרה וכתהליך

לצורך בדיקה מעמיקה יותר ערכנו ניתוח כל פריט מהשאלון בנפרד כדי לבחון את ההבדלים ברמת התקווה בין הקבוצות הגדולות: דוברי הערבית ודוברי שפת הדארי. מקצת הפריטים נגעו למשתנה התקווה להשיג מטרה והאחרים נגעו לתקווה בתהליך לקראת השגת המטרה. נמצא כי לקבוצה הערבית ערכים גבוהים יותר מהקבוצה הדארית בנייתוח פריטים נפרדים במטרה ובתהליך.

האם יש השפעה של תפיסת החיים החברתית של התרבות שהפליטים שייכים אליה על תפיסת התקווה? אחד ההסברים לממצאים נוגע לקודים התרבותיים השונים של קבוצות אתניות ותרבותיות. ייתכן אפוא שהתקווה אינה קשורה רק לציפייה לאירוע חיובי, אלא גם למערכת הערכים החברתית. תקווה יכולה להיות לא רק רגישה לתפיסות של הפרט אלא גם לשמש מחוון מהותי לשינויים תרבותיים וחברתיים. אבן ח'לדון (1406-1332), ההיסטוריון וההיסטוריוגרף המוסלמי שהשפיע על החשיבה בארצות ערב, הציג את התפיסה שעלייתן וירידתן של קבוצות הנמצאות בשלטון מתנהלות על פי חוקיות קבועה, ובכל פעם עולים כוחות חדשים. האנשים הפשוטים, אנשי העם, מצליחים לעבור תקופות קשות בעזרת תודעה משפחתית ("אל-עצביה"), משום שבחברה הערבית יש תחושת אחריות הדדית ומסירות נפש המתחזקת בעת צרה (Fromherz, 2011). לפיכך בנושא של תקווה להגיע למטרה, ייתכן שהעובדה שבארצות היעד של הפליטים הערבים (ארצות אירופה, אוסטרליה, ניו זילנד, קנדה וארצות הברית) כבר ישנן קהילות גדולות של פליטים, מסייעת לציפייה להשתלב במקום החדש בתוך הקהילה הגולה ובעזרתה. לעומת זאת חוקרים אחרים (למשל Sleijpen et al., 2017) גורסים כי קבוצות פליטים ממדינות מוצא שונות מציגות קווי דמיון רבים במקורות החוסן שלהן. לטענתם, אסטרטגיות התמודדות בסיסיות כגון חיפוש תמיכה מאחרים ומציאת תקווה – אלה אינם ייחודיים לקבוצה אתנית מסוימת ולא למקום ולזמן.

תפיסת המיטביות

האם יש קשר בין היעדר משאבים חומריים לתחושת המיטביות (רווחה נפשית, wellbeing) והתקווה? מחקר חדש שבדק שאלה זו בקרב ילדים יהודים וערבים בישראל הראה כי יש קשר חיובי בין תקווה ומיטביות וקשר שלילי בין מיטביות להיעדר משאבים חומריים (Kaye-Tzadok et al., 2019). אי-מילוי הצרכים הפיזיים והמחסור בחומרי לימוד ובציוד אלמנטרי שחלק מהילדים הכירו מבתי הספר הקודמים (בעיקר יוצאי איראן) עלו בשיחה עם התלמידים הבוגרים אך לא עלו כלל בשיחות עם התלמידים הצעירים ועם התלמידים מקבוצת הביניים. אנחנו סוברים כי המצב בבית הספר לילדי הפליטים, שבו המחסור החומרי משותף לכל התלמידים, מעמעם את השפעתו של גורם זה על חוויית המיטביות, אף על פי שעדיין נשמעו הדים לתחושות אלה בשיחה עם התלמידים הבוגרים. יש הבנה שתקווה יכולה לסייע לילדים ולמתבגרים להתמודד עם אירועי חיים מלחיצים ועם נסיבות חיים קשות (Valle et al., 2006) ושהיא מתווכת בין גורמי לחץ, טראומות

ומצוקות ובין הסתגלות פסיכולוגית חיובית בקרב ילדים שנחשפו לאלימות (Cedeno et al., 2010; Kaye-Tzadok et al., 2019). ממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור על האפשרות שקיים קשר בין סביבה מיטיבה ובין חוויית התקווה. הממצאים שהתקבלו באמצעות הציורים והשיחות שבעקבותיהם מחזקים את ההבנה שלנו שחוויית המיטביות מתקבלת במקום מוגן המאופיין בנורמות של קביעת גבולות ברורים, התנגדות לאלימות, הקדשת זמן לשיחה ולניהול משא ומתן הסובבים על קונפליקטים, וכן בהתמקדות בבניית מערכות יחסים חיוביות בין הילדים למורים, למדריכים ולחברי הסגל. תפיסת עולם זו מקבלת ביטוי גם ביחסי צוות בית הספר עם ההורים. זהו תיקון לחוויית הילדים לאחר שהתפתחותם הנורמטיבית עמדה בטלטה נוראה, והיא עודה עומדת לפני איומים חמורים.

הובפול (Hobfoll, 1989; Hobfoll & Lilly, 1993) מסווג את כלל התאוריות העוסקות במצבי לחץ לשלוש קבוצות:

1. **תאוריות אובייקטיביות** השמות דגש בעוצמתו של האירוע המאיים כמשפיע על התגובה הטראומטית והפוסט-טראומטית וכקובע אותה. גישות אלו מתעלמות מההבדלים האישיים בתגובות רגשיות לנוכח המצב המשברי.
2. **תאוריות סובייקטיביות** המבקשות למצוא קשר בין האיום לגורמים האישיים שאיתם מתמודד האדם, כמו תפיסת עוצמת המשבר, החוסן הנפשי ומשאבי התמיכה החברתית של כל אדם.
3. תאוריות הנשענות על **מודל שיווי המשקל** המנסות לשלב בין האובייקטיבי והסובייקטיבי, בין האיום מבחוץ למשאבים מבפנים.

הממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי אינם תואמים את התאוריות האובייקטיביות ותומכים בשילוב החוסן האישי עם התמיכה החינוכית, הקהילתית ובעיקר עם מתן הזדמנות ליצירת מרחבים מוגנים המאפשרים התפתחות נורמטיבית מותאמת לגיל ולצרכים הקוגניטיביים והרגשיים של הילדים. מרחב בטוח, כפי שמתקיים בבית הספר הבין-לאומי לשלום בלסבוס, מאפשר בניית יחסים חברתיים הנסמכים על כבוד, שוויון וביטחון. עזרה הדדית, הזדמנות של הילדים הגדולים לעזור לקטנים, אימון בדרכי פתרון קונפליקטים באמצעות דיאלוג וגישה ויצירת קבוצה חברתית של בני הגיל הבונה יחד פעילות משותפת – כל אלה מאפשרים התפתחות דפוסי התנהגות ברוח של סובלנות והדדיות ומשמשים בסיס להניח את קיומו של אופק חדש שיש בו עולם מיטיב, גם אם במציאות הדרכים להגיע אליו עודן חסומות. רמת התקווה הגבוהה שנמצאה אצל הילדים יכולה להיות מוסברת בקיומה של תשתית קוגניטיבית ורגשית של חוסן המתחזקת בשעות בבית הספר. מדריכים שליוו את הילדים בחזרה למחנה הפליטים סיפרו שכאשר האוטובוס מתקרב בערב למחנה הילדים מתחילים לשיר שיר מחאה: "Moria not good". הם כמובן אינם מכירים את הקביעה של אתר התקשורת *Euractive* שהתפרסמה בינואר 2019 כי מחנה הפליטים במוריה הוא גיהנום עלי אדמות (Nicolas, 2019). בהשוואה לאותו מחנה שבו נמצא ביתם הזמני העשוי מכמה יריעות ברזנט, בלי מים זורמים ובתורים אין-סופיים לשירותים או לאוכל, בית הספר נראה לילדים כמקום שבו כבר מתממשת התקווה, חלקית לפחות.

האם יוכל דור זה של ילדים לפתח חוסן פנימי כדי להתגבר על העבר ולהתמודד עם מה שעוד צפוי לו? נראה כי לבית הספר לילדי הפליטים תפקיד חשוב בהיותו "אי של שפיות" בתוך הכאוס שמסביב, והוא נותן מקום לקיומה, לצמיחתה ולחיזוקה של תקווה.

מגבלות המחקר

המושג חוסן מורכב בו בזמן מכמה משתנים התורמים להרגשת החוסן, בהם קוהרנטיות, תחושת ביטחון ולכידות חברתית. במחקר הנוכחי התמקדנו בתקווה בלבד ולא בחנו משתנים אחרים שיכולים לשפוך אור על הבנת הגורמים הפנימיים והחיצוניים המסייעים לילדי הפליטים להתמודד עם הקשיים הרבים במערבולת החיים שנקלעו אליה.

מגבלה נוספת הייתה הקושי לשוחח שיחה ישירה עם הילדים בשפתם. מלבד תלמידים מעטים שידעו אנגלית ברמת שפת שיחה, רוב רובם של הילדים לא דיברו אנגלית, והשיח איתם, הכתוב והמדובר, נעשה בעזרת המורים הפליטים מארצות מוצאם שלימדו בבית הספר הבין-לאומי לשלום, וגם בעבור כמה מהם האנגלית היא שפה חדשה שהם מתקשים להתבטא בה.

מחנות הפליטים בלסבוס הם מחנות זמניים, ופירוש הדבר שהזמן שהמשפחות שוהות בו משתנה. מסיבה זאת אי אפשר לחקור את השפעתו של בית הספר על התפתחות התקווה בקרב התלמידים המתחנכים בו: המחקר נעשה בנקודת זמן אחת (ספטמבר-אוקטובר 2018), ומחקר מעקב אחרי התלמידים אינו ייתכן בשל זמני שהייה השונים במחנה המעבר.

מחקר המשך שממצאיו יפורסמו בקרוב יכלול גם ראיונות עם תלמידים, עם הורים ועם מורים, כדי להבין טוב יותר את הממצאים שעלו במחקר הנוכחי באשר למשמעות האמונות והערכים החברתיים של ילדי הפליטים בקבוצות הלאומיות השונות.

"אין שינוי בלי חלום, שכן אין חלום ללא תקווה"²

ילדים הגדלים במחנה פליטים במעבר מארץ מולדת אל ארץ אחרת, ילדותם לעולם תישאר מצולקת. האם יצליחו להשתלב במסגרות חברתיות נורמטיביות? כאשר בעתיד יגיעו אל מקום שבו יוכלו להשתקע כפליטים? התשובה לשאלה זו תלויה במידה רבה בכוחות הפנימיים שלהם וביכולתם להצמיח כוחות חיוביים כדי לפעול במציאות באופטימיות, באפקטיביות ועם תחושת משמעות וערך עצמי. ממצאי המחקר מראים כי גם בקרב דור שילדותו אבדה יש אמונה בעתיד טוב יותר ותקווה, ויש להן חשיבות רבה בתחושת חוסן. אנחנו סוברים כי מרחב חינוכי מוגן לילדים אלה הוא נקודת אור המנכיחה את התקווה, מאשרת את ההיתכנות שלה ומבססת את צמיחתה.

2. Paulo Freire, 1994, as cited in Shaughnessy et al., 2008, p. 123.

רשימת מקורות

- ברטי, ב' (2015). משבר הפליטים בסוריה: השלכות על הביטחון האישי והאזורי. **עדכן אסטרטגי**, 17(4), 37-48.
- ולדן, צ', שחר, א', הוס, א', בן אשר, ס' ושגיא, ש' (2021). בבל בלסבוס – מקום של תקווה בין פליטות להגירה: "בית ספר השלום" לילדי פליטים. **הגירה**, 11, 138-118.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Atik, G., & Kemer, G. (2009). Psychometric properties of children's hope scale: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 8(2), 379-390. <http://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596637436.pdf?1619516805>
- Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007024>
- Ben Asher, S., Sagy, S., Srour, A., Walden, T., Huss, E., Shahar, E., & Alsraiha, K. (2021). Hope among refugee children attending the International School of Peace on Lesbos. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2180-2199. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa003>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 135-138. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x>
- Bromley, P., & Andina, M. (2010). Standardizing chaos: A neo-institutional analysis of the INEE minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction. *Compare*, 40(5), 575-588. <https://doi.org/10.1080/03057920903254972>

- Callaghan, T. C., & MacFarlane, J. M. (1998). An attentional analysis of children's sensitivity to artistic style in paintings. *Developmental Science, 1*(2), 307-313. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00046>
- Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(2), 213-226. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01025.x>
- Cheavens, J. S., Heiy, J. E., Feldman, D. B., Benitez, C., & Rand, K. L. (2019). Hope, goals, and pathways: Further validating the hope scale with observer ratings. *The Journal of Positive Psychology, 14*(4), 452-462. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1484937>
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., McMichael, C., & Sampson, R. (2017). Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne, Australia. *Journal of International Migration and Integration, 18*(3), 791-805 <https://doi.org/10.1007/s12134-016-0503-z>.
- Coulby, D., & Jones, C. (2017). *Education and warfare in Europe*. Routledge.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. RAND Corporation.
- Daniel, S. M. (2019). Writing our identities for successful endeavors: Resettled refugee youth look to the future. *Journal of Research in Childhood Education, 33*(1), 71-83. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531448>
- Dippo, D., Basu, R., & Duran, M. (2013). Settlement and schooling: Unique circumstances of refugees and forced migrants in post-war Toronto suburbs. *Canadian Ethnic Studies, 44*(3), 45-57. <https://doi.org/10.1353/ces.2013.0002>
- Dror, Y. (2007). The history of Israeli non-formal education, 1920-2000: Dimensions drawn from the past. *Israel Studies Review, 22*(1), 75-99. <https://doi.org/10.3167/isf.2007.220104>
- Eleftherakos, C., van den Boogaard, W., Barry, D., Severy, N., Kotsioni, I., & Roland-Gosselin, L. (2018). "I prefer dying fast than dying slowly": How institutional abuse worsens the mental health of stranded Syrian, Afghan and Congolese migrants on Lesbos island following the implementation of EU-Turkey deal. *Conflict and Health, 12*(1). <https://doi.org/10.1186/s13031-018-0172-y>

- El-Masri, R., Harvey, C., & Garwood, R. (2013). *Shifting sands: Changing gender roles among refugees in Lebanon*. Oxfam & Abaad – Resource Center for Gender Equality.
- Erikson, E. H. (1968). *Youth: Identity and crisis*. W. W. Norton Company.
- Eriksson, M. (2017). The sense of coherence in the salutogenic model of health. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Linström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 91-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 266-282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Freedman, S. (1996). Role of selfobject experiences in affective development during latency. *Psychoanalytic Psychology*, 13(1), 101-127. <https://doi.org/10.1037/h0079640>
- Fromherz, A. J. (2011). *Ibn Khaldun: Life and times*. Edinburgh University Press.
- Ghazyani, R. (2018). *Social, emotional, and academic adjustment of newcomer Syrian refugee children within the school context* [Master's thesis]. University of Alberta. <https://doi.org/10.7939/R3PG1J453>
- Hadfield, K., Ostrowski, A., & Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(2), 194-201. <https://doi.org/10.1037/cap0000102>
- Haroz, E. E., Jordans, M., de Jong, J., Gross, A., Bass, J., & Tol, W. (2017). Measuring hope among children affected by armed conflict: Cross-cultural construct validity of the Children's Hope Scale. *Assessment*, 24(4), 528-539. <https://doi.org/10.1177/1073191115612924>
- Hellman, C. M., Munoz, R. T., Worley, J. A., Feeley, J. A., & Gillert, J. E. (2018). A reliability generalization on the Children's Hope Scale. *Child Indicators Research*, 11(4), 1193-1200. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9467-6>
- Hermans, M. P. J., Kooistra, J., Cannegieter, S. C., Rosendaal, F. R., Mook-Kanamori, D. O., & Nemeth, B. (2017). Healthcare and disease burden among refugees in long-stay refugee camps at Lesbos, Greece. *European Journal of Epidemiology*, 32(9), 851-854. <https://doi.org/10.1007/s10654-017-0269-4>

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632-643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
- Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), 128-148. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5)
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P. R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M. & R. J. Ursano (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283-315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Hos, R., & Cinarbas, H. I. (2018). Learning to teach in a global crisis: Teachers' insights from a temporary non-formal refugee education project in Gaziantep. *Global Education Review*, 5(4), 182-193.
- Hubberman, A. M., & Miles, M. B. (2002). Reflections and advice. In A. M. Hubberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 393-399). Sage Publications.
- Huss, E., Ben Asher, S., Sagy, S., Walden, Z., Shahar, E. (2020). Using arts-based methods to access vulnerable children's experience: The case of children in the Lesbos refugee camp. *Sociology Lens*. <https://www.sociologylens.net/article-types/opinion/arts-based-methods-refugee-children/33758>
- Huss, E., Ben Asher, S., Walden, T., & Shahar, E. (2021). Towards a model for integrating informal and formal learning for children in refugee camps: The example of the Lesbos school for peace. *Social Sciences*, 10(3), Article 111. <https://doi.org/10.3390/socsci10030111>
- Jacoby, R. (1993). 'The miserable hath no other medicine, but only hope': Some conceptual considerations on hope and stress. *Stress Medicine*, 9(1), 61-69. <https://doi.org/10.1002/smi.2460090111>

- Kaye-Tzadok, A., Ben-Arieh, A., & Kosher, H. (2019). Hope, material resources, and subjective well-being of 8- to 12- year-old children in Israel. *Child development, 90*(2), 344-358. <https://doi.org/10.1111/cdev.13130>
- Khodabakhshi Koolae, A., Vazifehdar, R. Bahari, F., & Akbari, M. E. (2016). Impact of painting therapy on aggression and anxiety of children with cancer. *Caspian Journal of Pediatrics, 2*(2), 135-141. <https://doi.org/10.22088/acadpub.bums.2.2.135>
- Krikigianni, C. (2016). *What are the reasons that refugee children seek emergency health care in Lesbos Island, Greece: A cross-sectional study; Primary data collection*. Upsala University.
- Levi, O., Leichtenritt, R., & Savaya, R. (2012). Posttraumatic stress disorder patients' experiences of hope. *Qualitative Health Research, 22*(12), 1672-1684. <https://dx.doi.org/10.1177/1049732312458184>
- Lopez, S. J., Ciarlelli, R., Coffman, L., Stone, M., & Wyatt, L. (2000). Diagnosing for strengths: On measuring hope building blocks. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 57-85). Academic Press.
- MacKinnon, H. (2014). Education in emergencies: The case of the Dadaab refugee camps. *Policy brief, 47*, 1-10.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. The Guilford Press.
- Mares, S., Newman, L., Dudley, M., & Gale, F. (2002). Seeking refuge, losing hope: Parents and children in immigration detention. *Australasian Psychiatry, 10*(2), 91-96. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1665.2002.00414.x>
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. RoutledgeFalme.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., & Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 44*(7), 208-215. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.03.005>
- Mittelmark, M. B., & Bauer, G. F., (2017). The meanings of salutogenesis. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 7-13). Springer.

- Nicolas, C. (2019, 11 January). "Hell on earth": The Moria refugee camp on the Greek island of Lesbos. *Euractiv*. <https://www.euractiv.com/section/future-eu/news/moria-refugee-camp-on-greek-island-of-lesbos-hell-on-earth/>
- Nofal, M. (2017). *For our children: A research study on Syrian refugees' schooling experiences in Ottawa* [Doctoral dissertation]. University of Ottawa.
- Nordtveit, I. (2014). *Partner country ownership: Does better governance and commitment to development attract general budget support?: Working Paper, 02/14*. University of Bergen.
- Norris, F. H., Tracy, M., & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science & Medicine*, 68(12), 2190-2198. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.03.043>
- O'Leary, P., Hutchinson, A., & Squire, J. (2015). Community-based child protection with Palestinian refugees in South Lebanon: Engendering hope and safety. *International Social Work*, 58(5), 717-731. <https://doi.org/10.1177/0020872815584427>
- Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. Equinox Publishing.
- Quinlan, R., Schweitzer, R. D., Khawaja, N., & Griffin, J. (2016). Evaluation of a school-based creative arts therapy program for adolescents from refugee backgrounds. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.006>
- Sagy, S., & Adwan, S. (2006). Hope in times of threat: The case of Israeli and Palestinian youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 128-133. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.1.128>
- Sarnoff, C. A. (1987). *Psychotherapeutic strategies in the latency years*. Jason Aronson, Inc.
- Savahl, S., Casas, F., & Adams, S. (2015). Validation of the children's hope scale amongst a sample of adolescents in the western cape region of South Africa. *Child Indicators Research*, 9(3), 701-713. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-015-9334-2>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- Shadlow, J. O., Boles, R. E., Roberts, M. C., & Winston, L. (2015). Native American children and their reports of hope: Construct validation of the children's hope scale. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1707-1714. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9974-8>
- Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Khogali, A., Abiyu Mona, S., Murtaza, R., & Alley, S. (2012). Aspirations for higher education among newcomer refugee youth in Toronto: Expectations, challenges, and strategies. *Refugee*, 27(2), 65-78. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.34723>
- Shaughnessy, M. F., Galligan, E., & Huertado De Vivas, R. (2008). *Pioneers in education: Essays in Honor of Paulo Freire*. Nova Science Publishers Inc.
- Sleijpen, M., Mooren, T., Kleber, R. J., & Boeije, H. R. (2017). Lives on hold: A qualitative study of young refugees' resilience strategies. *Childhood*, 24(3), 348-365. <https://doi.org/10.1177/0907568217690031>
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. The Free Press.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2018). Hope theory: A member of the positive psychology family. In M. Gallagher & S. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 27-43). Oxford University Press.

- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53(2), 366-375. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5302_13
- Sullivan, A. L., & Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530. <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>
- Teramoto P., J., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12(2), 100-107.
- Trentacosta, C. J., McLearn, C. M., Ziadni, M. S., Lumley, M. A., & Arfken, C. L. (2016). Potentially traumatic events and mental health problems among children of Iraqi refugees: The roles of relationships with parents and feelings about school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(4), 384-392. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000186>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- UNICEF. (2018). *UNICEF's response to the Syria Crisis 2018*. <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/unicef-s-response-syria-crisis-2018>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>
- Walsh, C. A., Este, D., Krieg, B., & Giurciu, B. (2011). Needs of refugee children in Canada: What can Roma refugee families tell us? *Journal of Comparative Family Studies*, 42(4), 599-613.
- Walsh, F. (2004). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>
- Wiles, J. L., Wild, K., Kerse, N., & Allen, R. E. S. (2012). Resilience from the point of view of older people: 'There's still life beyond a funny knee'. *Social Science & Medicine*, 74(3), 416-424. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.005>