**אוניברסיטת אריאל בשומרון**

**הפקולטה למדעי החברה והרוח**

**מיינדפולנס בקרב מורות יהודיות-אורתודוקסיות:**

**השפעה על רווחה נפשית ובדיקת הצורך בהתאמות תרבותיות.**

**"בין גירוי לתגובה יש מרחב. במרחב הזה נמצא החופש שלנו והכוח שלנו לבחור את התגובה. בתגובה תלויים הצמיחה שלנו והאושר שלנו". (פראנקל, 1970[[1]](#footnote-2)**(

חיבור זה מוגש כעבודה שוות ערך תזה

במחלקה לחינוך

על ידי:

רעות פז, 040189888

עבודה זו נכתבה בהדרכתה של פרופסור ניצה דוידוביץ, החוג לחינוך, אוניברסיטת אריאל

ובהדרכתה של פרופסור נאוה לויט בן נון, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת רייכמן

Ariel University

*Faculty of Social Sciences and Humanities*

**Mindfulness in Jewish Orthodox Female Teachers: Impact on Mental**

**Well-Being and Examination of the Need for Cultural Adaptations**

This work is submitted as an Equivalent thesis

In the Department of Education

By

Reut-Paz, 040189888

This work was prepared under the supervision of

Professor Nitza Davidovitch and Professor Nava Levit Binun

(November, 2023)

תוכן עניינים

תקציר א

1. סקירת ספרות
   1. הבחנה בין מיינדפולנס כתכונה לעומת מיינדפולנס כתרגול
   2. **הקשר בין מיינדפולנס כתכונה וכתרגול לרווחה נפשית בשדה המחקרי**
   3. **מיינדפולנס ורגישות תרבותית**
   4. **מיינדפולנס בחינוך**
   5. **מיינדפולנס בחינוך בישראל**
   6. **הצורך בהטמעת המיינדפולנס בקרב מורות בהתאמה אל זהותן האמונית-דתית**
2. **מערך המחקר הכמותי**
   1. **אוכלוסיית המחקר**
   2. **כלים**
   3. **הליך**
3. **מערך המחקר האיכותני**

**3.1 אוכלוסיית המחקר**

**3.2 כלים**

**3.3 הליך**

**4. ממצאי המחקר הכמותי**

**5. ממצאי המחקר האיכותני**

**5.1 תנועת הרחקה: בין ביקורת סמויה לאמביוולנטיות גלויה**

**5.1.2 הפעלת חומת הגנה ראשונית למול שדות זרים**

**5.1.3 תחושת ריחוק ופער תרבותי בין העולם האמוני האישי לעולם המיינדפולנס**

**5.2 תנועת התקרבות: חיבורים עצמאיים בין עולם המיינדפולנס לעולם היהדות**

**5.2.1 תוקף ותיקוף בעוגני היהדות, יסוד ראשית ואחרית.**

**5.2.2 המיינדפולנס כאיכות המחברת בין האדם לאל ולבריאה.**

**5.2.3 המיינדפולנס כקול החמלה והעין הטובה ביחסים בין-אישיים.**

**5.2.4 קשיבות בפרשה- חיבורים בין פרשת השבוע למיינדפולנס**

**5.3 בחינת הצורך בהתאמות תרבותיות**

**5.4 בדיקת השפעת תרגול המיינדפולנס על רווחה נפשית בקרב המורות האורתודוקסיות**

**6. דיון ומסקנות**

**7. ביבליוגרפיה**

**8. נספחים**

**9.** Abstract

תקציר

בעשור האחרון תוכניות מבוססות קשיבות (מיינדפולנס) מוטמעות בשדה החינוכי כאמצעי לטיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות וחוסן נפשי. בשלב הראשון יושמו תכניות אלו בקרב החינוך הממלכתי ובשנים האחרונות השתלבו גם בחינוך הממלכתי-דתי, בו צוותי החינוך ברובם דתיים-לאומיים או חרדים. אולם, רוב תכניות המיינדפולנס מתבססות על מודלים גנרים ובינלאומיים ואינן מתייחסות להבדלים ורגישויות תרבותיות המבחינות בין קבוצות שונות. בנוסף, במשך שנים היתה קיימת הנחה שממצאי המחקרים שמצאו קשר בין מיינדפולנס לרווחה נפשית בקרב אוכלוסיות שונות באירופה וארצות הברית שרובן חילוניות, יוכלו להיות מוכלים גם על משתתפים מחברות דתיות, למרות ההקשר של מיינדפולנס למסורת הבודהיסטית. ואולם, לאחרונה, גוברות העדויות בתחום המחקר הקשור למיינדפולנס ולתכניות מבוססות מיינדפולנס כי יש צורך לשים לב לזהויות השונות של המשתתפים ולצרכים השונים של קבוצות ואוכלוסיות תרבותיות, דתיות ואתניות שונות. מטרת מחקר ראשוני וחלוצי זה היתה להיענות לקריאה זו ולבחון האם מיינדפולנס אכן קשור לרווחה נפשית גם בקרב מורות יהודיות אורתודוקסיות, והאם יש צורך בהתאמות מיוחדות עבור קבוצה זו.

לצורך כך, נחקרו מורות ומנהלות אורתודוקסיות (דתיות וחרדיות) בבתי ספר ממלכתיים דתיים, שקיבלו הכשרה בת 30 שעות של תכנית מיינדפולנס לשיפור החוסן והרווחה הנפשית שלהן. תכנית זו היתה חלק מתכנית תלת שנתית "בית ספר סגול" של מרכז סגול למוח ותודעה באוניברסיטת רייכמן שמטרתה הכנסת למידה רגשית חברתית מבוססת מינדפולנס לכל רמות בית הספר בגישת "בית ספר שלם". (Whole School Approach) (Kielty, Gilligan, & Staton, 2017). נאספו נתונים כמותניים באמצעות שאלוני דיווח עצמי שבחנו רמות של מיינדפולנס כתכונה ומדדים של רווחה נפשית. בנוסף נאספו נתונים איכותניים באמצעות ראיונות על מנת להבין את ההשפעות של לימוד תרגולים של מיינדפולנס על חוסן ורווחה נפשית, כיצד התקבלה תכנית מבוססת מיינדפלנס בקרב נשות חינוך אורתודוקסיות, והאם קיים צורך בהתאמות תרבותיות. השערותינו העיקריות היו שנמצא קשר בין רמות של מיינדפולנס כתכונה לבין רווחה נפשית מוגברת, וכן שתרגול מיינדפולנס יגביר חוויה של חוסן ורווחה נפשית. כמו כן שיערנו שיתקיים מתח כלשהו בין התכנית הגנרית לצרכים הספציפיים של נשות החינוך האורתודוקסיות ושהנתונים האיכותניים יאפשרו לזהות מתח זה ולאפיינו.

ממצאי המחקר המרכזיים תומכו בהשערות המחקר. מתוך ניתוח השאלונים עלה קשר מובהק בין מיינדפולנס כתכונה לרמות של סטרס נתפס בקרב נשות החינוך האורתודוקסיות, בהלימה למחקר הבינלאומי שמצא קשר זה באוכלוסיות שאינן דתיות. הקשר בין מיינדפולנס לרווחה נפשית קיבל חיזוק נוסף מתוך ניתוח הראיונות שהניבו מספר תמות המעידות על כך שתרגול מיינדפולנס הגביר יכולות של הזנה פנימית, התמודדות עם מצבים מאתגרים, שיפר התמודדות במצבים בינאישיים, וגרם לשינוי באורח החיים העמוס של נשות החינוך. ניתוח הראיונות הניב תמות נוספות שהעידו על כך שבאופן כללי, תכנית מיינדפולנס לא נתקלה בהתנגדות או קושי משמעותי. יחד עם זאת, אפשר היה להבחין ברגישות תרבותית מסוימת, אשר אצל רוב נשות החינוך היתה בלתי מודעת ועל כך שיש צורך בעריכת התאמות תרבותיות במטרה להגביר את יישום התכנים. ממצאי המחקר הנוכחי משקפים כי איכויות של מיינדפולנס יכולות לתמוך בחוסן ורווחה נפשית של נשות חינוך אורתודוקסיות ולכן ישנה חשיבות לטפח איכויות אלו בקרבן באמצעות השתלמויות מבוססות מיינדפולנס. בנוסף, מחקר זה הראה כי על מנת להגביר את יעילות תכניות אלו, יש להקדיש משאבים להתאמת התכנים לעולם התוכן הדתי-אמוני של נשות החינוך.

מבוא

קיימים מספר תרגומים בשפה העברית למילה מיינדפולנס. הנפוצים ביותר הם: מודעות קשובה וקשיבות. "מיינדפולנס הינה יכולת פסיכולוגית המערבת תהליכים של ויסות עצמי וקשב, המכוונים כלפי החוויה ברגע הנוכחי ומאופיינים בסקרנות, פתיחות וקבלה"(Dahl et al.,2015). "מיינדפולנס הינו **מצב תודעתי** הנובע מתוך הפניית תשומת הלב **לחקר חוויית ההווה הגופנית והמנטאלית** באופן בלתי שיפוטי" (1994Kabat-Zinn,). אנו לומדים לזהות את החוויה העכשווית: תחושות הגוף והחושים, הטון הרגשי ותהליכי המחשבה. מיינדפולנס מתואר כ"מודעות מכבדת ונטולת שיפוט" (קורנפילד 2009). ניתן לראות כי הגדרת המיינדפולנס דומה במהותה בקרב החוקרים השונים. אספקט נוסף במיינדפולנס הוא פיתוח של מרחק פסיכולוגי מהחוויה העכשווית, משמע לזהות ולא להזדהות. (2004,.Bishop et al) דהיינו, יכולת להיות מודע למה שקורה, בלי להיות מנוהל על ידי המחשבות והרגשות. הגדרות נוספות למושג מיינדפולנס: אימון מנטאלי, אימון מוחי ואימון קשב. (נ.לויט בן-נון, ק.ארבל2021 ).

מקורו של תרגול המיינדפולנס הוא מהמסורת הבודהיסטית. שורשי השיטה נטועים בפרקטיקות מדיטטיביות בנות אלפי שנים. במהלך ארבעים השנים האחרונות התגלגלו רעיונות אלו למערב, שם נקלטו והשתרשו כשיטות התערבות, שמטרתן בירור וחקירת החוויה ברגע זה (Kabat-Zinn,2009). אחת השיטות המוכרות היא MBSR) Mindfulness Based Stress Reducation ) שפותחה בשנות השבעים על ידי ג'ון קבט-זין(.Kabat-Zinn, 2003). וממנה התפתחו שיטות טיפוליות נוספות אשר זכו לתיעוד ולביסוס משמעותי בספרות המחקרית. (לסקירת השיטות השונות, ראוLevit-Binnun et al., 2021). חוקר המוח ריצ’ארד דייווידסון נחשף למדיטציה בשנות השבעים בארצות-הברית. הוא החל לחקור את התחום בתחילת שנות האלפיים. בין השאר, מחקריו מתמקדים ביישום של טכניקות מיפוי מוח שונות, בניסיון לבחון את ההשפעות של תרגול מדיטציה על פעילות המוח ותיפקודו. בשנים האחרונות העניין במיינדפולנס הולך וגובר הן במרחב הקליני (רפואה ופסיכולוגיה) והן באקדמיה ובשדה החינוכי ואפילו בתחומי ההייטק והניהול העסקי.

הבחנה בין מיינדפולנס כתכונה לעומת מיינדפולנס כתרגול

קיימת הבחנה בין מיינדפולנס כתכונת אישיות מובנית- מסוגלות טבעית של האדם להתייחס לרגע הנוכחי בחיי היומיום, מבלי להיות שקוע במחשבות וטרדה(Brown, Ryan, & Creswell, 2007), לבין יישום מיינדפולנס באמצעות תרגול. לאחרונה נעשה שימוש בשאלונים רבים למדידת תשומת לב כתכונה. ראיית מיינדפולנס כתכונה, כמבנה רב מימדי, שהוערך באמצעות הדו"ח העצמי של שאלון Five Facet Mindfulness. (FFMQ; Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006) נראה ששאלון זה, הוא המקובל והנחקר ביותר בעשור האחרון. (Baer et al., 2008; Van Dam, Earlywine, &Danoff-Burg, 2009). ה FFMQ- בוחן חמישה היבטים בהם מיינדפולנס נתפס כמכונן נטייתי (תכונה): התבוננות בחוויה, מתאר חוויות פנימיות, פעולה עם מודעות, להיות לא תגובתי, ולהיות לא שיפוטי. (Baer et al., 2006). מיינדפולנס כתכונה נחשבת כיציבה לאורך זמן, (Black, Sussman, Johnson, &amp; Milam, 2012). שיישום ותרגול מיינדפולנס מגביר אותה. (Carmody, Reed, Kristeller, &amp; Merriman, 2008; Shahar et al., 2010; Davidson, 2010; Garland, Gaylord, Boettiger, &amp; Howard, 2010; Vago&amp; David, 2012) מחקר שנערך לאחרונה מוכיח כי הפעלה חוזרת של הרשתות העצביות, המעוררות מצב תשומת לב במדיטציה, מובילה לשינויים נוירו-פלסטיים לאורך זמן, בשני אזורי – מוח: תפקוד ומבנה. שינויים אלה יעודדו בתורם מודעות למיינדפולנס כתכונה ברמה גבוהה יותר (Garland et al., 2010).

בסקירת המיינדפולנס כתרגול נביא את התרגולים העיקריים שבמפת המיינדפולנס (נ.לויט בן-נון, ק.ארבל 2021), הכוללת ארבע קבוצות שונות של תרגולים. בכל אחד מהם מתקיימים ארבעה צירים של טרנספורמציה והתכוונות: 1. אימון וניהול הקשב וטיפוח תשומת לב מכוונת לחוויה הנוכחית, 2. אימון בתשומת לב מבחינה ולא שיפוטית לכל התהליכים החושיים, הגופניים והמנטליים, המתרחשים מרגע לרגע. 3. טיפוח פעיל של דפוסים רגשיים, קוגנטיביים ופרו-חברתיים מיטבים. 4. טיפוח אופני התבוננות המשחררים מהטיות ומהתניות שמייצרות סבל מנטלי. המושגים לקוחים מהפסיכולוגיה וממדעי המוח על מנת שיוכלו להיות מובנים ומקובלים בקרב קהלים שונים, כגון קהל היעד במחקר שלנו המתמקד במורות אורתודוקסיות.

הקשר בין מיינדפולנס כתכונה וכתרגול לרווחה נפשית בשדה המחקרי

חלק משאלות המחקר עוסקות במיינדפולנס כתכונה וכתרגול. בשנים האחרונות מחקרים מצביעים כי הבדלים ברווחה נפשית קשורים, בין היתר, להבדלים ביכולת של אנשים לשהות במודעות קשובה אל הכאן ועכשיו. מחקרים הוכיחו באופן עקבי קשר בין רמות גבוהות של תשומת לב כתכונה לבין רווחה פסיכולוגית. לדוגמה, מיינדפולנס כתכונה נקשרה עם איכות חיים (Godfrin& van Heeringen, 2010) ועם רווחה פסיכולוגית כללית. (שחר, בריטון, סבארה, פיגרדוובוטזין, 2010; שפירו, עומאן, ת'ורסן, Plante, &amp; פלינדרס, 2008). בנוסף, אנשים שתיארו יכולת מיינדפולנס טובה יותר דיווחו גם על רווחה נפשית גבוהה יותר ועל ירידה בלחץ (Carmody & Baer, 2008) בחרדה ובדיכאון (Hofmann et al., 2010).

מחקרים אשר התמקדו במנגנונים של בריאות ורווחה כללית, מצאו קשר בין יישום של פרקטיקותמיינדפולנס לבין מדדים של בריאות ורווחה (Mandal et al., 2012) מה שהביא לתוצאות חיוביות ולשיפור הבריאות הנפשית והפיזית.(Speca et al., 2000). נמצא שתרגול מיינדפולנס מפחית סטרס ורגשות שליליים, משפר מצב רוח ותחושת רווחה נפשית, משפר יכולות ניהול קשב ומעודד התנהגות פרו-חברתית (Goleman & Davidson, 2017). גישות ושיטות של מיינדפולנס, שמטרתן לטפח מודעות מקבלת לרגע הנוכחי (Bishop et al., 2004; Brown and Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1990), יכולים לשפר את ויסות הרגשות ואת התסמינים העומדים בבסיס החרדה והדיכאון ולהגביר מצב רוח חיובי. (Goyal et al., 2014; Hofmann et al., 2010; Jain et a).

מיינדפולנס ורגישות תרבותית

ראשית, נציין כי רוב המחקר נעשה על אוכלוסיות באירופה וארצות הברית עם אפיון סוציו-אקונומי ותרבותי מערבי, והוא אינו מקיף וכולל אוכלוסיות מגוונות. לאחרונה מבינים כי יש צורך בהתאמות יותר ספציפיות של המיינדפולנס לקבוצות שונות. בעשור האחרון פותחו התערבויות מבוססות מיינדפולנס המותאמות למסגרת הדתית של הפרט, בכדי לקדם את ההתערבות גם בקרב אוכלוסיות דתיות(Hathaway & Tan, 2009; Trammel, 2015, 2018). למשל, גובשו התערבויות המתאימות לערכי הדת הנוצרית אשר מדגישות תשומת לב לקדושה של הרגע הנוכחי, למקרא ולישוע (Tan, 2011). כמו כן, התאמות ל MBSR-עבור אוכלוסיות מוסלמיות נערכו בהתאם לראיונות שנעשו עם נשים מוסלמיות, בהם דיווחו הנשים כי היבטים של MBSR סטנדרטי אינם מספקים מבחינה תרבותית ודתית. לדברי המשתתפות, תוכן הקורס יכול היה להיות משמעותי יותר עבורן, אם הסיפורים היו קשורים לתרבותן ומשקפים אותה. תוצאות המחקר הראו כי התאמת MBSR בקבוצות מוסלמיות עשויה להפיק תועלת משילוב דוגמאות הלקוחות מהקוראן(Thomas et al., 2016). במחקר בקרב נשים חרדיות בישראל, נבחן הקשר בין מיינדפולנסMBSR לבין הקשרים אמוניים. הוצעו התאמות תרבותיות של התוכנית "הפחתת מתחים באמצעות מודעות קשובה" (MBSR) לנשים חרדיות. רוב המשתתפות (93.33%) מצאו כי זיקוק של תכני הפרוטוקול בהתאם לתפיסה היהודית והוספה של מקורות דתיים, העשירה את התוכנית והגבירה את היכולת להתחבר לעולם המיינדפולנס. (ר.קולסקי, 2022) מחקר נוסף שמתבצע כעת מבקש לערוך התאמות תרבותיות של התוכנית "הפחתת מתחים באמצעות מודעות קשובה" (MBSR) לקהילת יהודי אתיופיה בישראל, למען הגברת החוסן הנפשי ויכולת ההתמודדות עם אפליה וגזענות. השערת המחקר היא כי תוכנית מותאמת תוביל לרווחים משמעותיים יותר בהיבטים של בריאות הנפש ורווחה נפשית, ותוביל לשיפור ביכולת ההתמודדות והתגובה לדעות קדומות ואי צדק חברתי. (מ.זאיצ'יק 2022).

ישנם חוקרים הטוענים כי על אף ששורשי ההתערבות המדיטטיבית מקורם בבודהיזים, רוב תוכניות המיינדפולנס השונות מוצגות כמדעיות-חילוניות וכנטולות סממנים דתיים. (Gregoire&Lachance, 2015; Mendelson et al., 2010; Palitsky& Kaplan, 2021). חוקרים אלו משתייכים לגישה פלורליסטית, המדגישה פתיחות וסקרנות כלפי החוויות הסובייקטיביות של המשתתפים, ובמקום לתייג התערבויות מבוססות מיינדפולנס כחילוניות או כדתיות, הם מעודדים שמירה על אוטונומיה של ערכי היחידים המשתתפים בקבוצה(Palitsky& Kaplan, 2021).

בניגוד אליהם, חוקרים אחרים טוענים כי לאור ההיסטוריה והשורשים של הגישה, כולל הקונוטציות הדתיות שלה, לא ניתן להתעלם מהיבטיה הדתיים.(Davidson &Kaszniak, 2015; Lutz et al., 2015) מה גם שישנם מחקרים המשקפים את העובדה כי קבוצות המקפידות על ערכים פונדמנטליסטים, עשויות לחוש מאוימות מתוכניות הכוללות מרכיב תרבותי אחר הנוגד את ערכיהם.(Mashuri et al., 2015). לאור זאת, נראה כי יש מקום להכיר בכך שהאוריינטציה הדתית של יחידים עשויה להשפיע על התייחסותם לגישת המיינדפולנס, ועל כן יש חשיבות רבה במחקר זה במטרה לבחון את הצורך בעריכת התאמות ספציפיות.

מיינדפולנס בחינוך

תוכניותמיינדפולנס רבות פונות בשלב הראשוני אל הצוותים החינוכיים. שתי התוכניות הגדולות, המייצגות את התרחבות התנועה בעולם החינוכי, הן התוכנית האמריקנית (Mindful Schools, 2016) והתוכנית "דוט בי" ( Dot-B) הבריטית.

מטרת המיינדפולנס בחינוך, מבחינת המורים, היא תמיכה באתגרים הרבים השכיחים בהוראה, כגון:סטרס, לחץ ושחיקה. סטרס עשוי לבוא לידי ביטוי בחוסר שינה, חוסר אמפתיה כלפי תלמידים ואנשי צוות אחרים בבית הספר, חוסר בתחושת מסוגלות, קושי בניהול משימות בזמן ועוד. לאורך זמן אלו עשויים להביא לשחיקה ואף לפרישה מוקדמת מהמקצועJennings and Greenberg, 2009)).

בעשורים האחרונים גוברת ההתעניינות בשילוב מיינדפולנס בשדה החינוכי. אורן ארגז הציע לחלק ולהבחין בין מיינדפולנס בחינוך וכחינוך ( ארגז,2021). מיינדפולנס בחינוך מטרתו הפחתת סטרס ושחיקה בקרב מורות, ניהול סטרס ופיתוח יכולות רגשיות-חברתיות של תלמידים. מחקרים מראים כי התערבויות חינוכיות מבוססות קשיבות, הן בעלות השפעה משמעותית ברמה הקוגניטיבית,רגשית-חברתית והתנהגותית (Black & Fernando, 2013; Ergas, 2015; Schonert-Reichl& 2010 ,Lawlor). חוקרים נוספים(Jennings & Greenberg, 2009; Roeser, 2016; Schussler, 2020) מצאו במחקריהם כי המיינדפולנס סייע למורים ולמורות בהתמודדותם עם לחץ רגשי ושחיקה ותרם לשלומות המורה וליכולתו לתמוך בתלמידיו(Emerson et al., 2017). בנוסף נמצא שיפור בעקבות ההתערבות, ביכולות הוויסות הרגשי ובתחושת המסוגלות העצמית, וירידה בסימפטומים פיזיים ומנטאליים של לחץ.

לעומתו, מיינדפולנס כחינוך מבטא מגמה חדשה, בה יש ראייה של המעשה החינוכי באופן הוליסטי ובהתבססות על פדגוגיה- מתבוננת ( Contemplative Education) המתייחסת לחינוך למשמעות ולחינוך האדם כשלם. בבסיס מגמה זו ניצבת ההכרה בצורך להרחיב את יעדי החינוך בד בבד עם התייחסות למרכיבים רבים ומגוונים, בהם: ידע, מיומנויות בתחומי חיים שונים, כישורים רגשיים וחברתיים, תפיסות עצמי חיוביות, מוטיבציה, וכן ערכים ועמדות. הטענה העקרונית בשיח החינוכי סביב מיינדפולנס היא שעֵרוּת כזאת היא תכונה שניתן לפתח. חוקרי מוח שונים, ביניהם דייווידסון (2023), מספקים כיום גיבוי לטענה שטען אריסטו לפני למעלה מאלפיים שנה :ככל שאדם מתרגל דבר מה, כך הוא רוכש הרגל, שהופך עם הזמן לתכונת אישיות. ביהדות נאמר:"אחרי הפעולות נמשכים הלבבות".(ספר החינוך, מצווה ט"ז).

מיינדפולנס בחינוך בישראל

כפי שניתן לראות, מיינדפולנס רלוונטי לחינוך במגוון אופנים. גם בישראל יש עליה בהטמעת המינדפולנס בקרב אנשי חינוך. קיימות תוכניות מגוונות המקדמות הטמעה של המיינדפולנס בשדה החינוכי, למשל: תוכנית בית ספר סגול (אוניברסיטת רייכמן), המרכז לחינוך קשוב ואכפתי ( אוניברסיטת תל אביב) ושפת הקשב של ש.לוי. המחקרים בישראל מתמקדים בתחומים של: קשב וריכוז, ויסות עצמי, יחסים בין-אישיים, אמפתיה, ניהול עצמי, התמודדות עם סטרס, תשומת לב לגוף ועוד (2014 ,Tarrasch&Binnun). טראש חוקר בתחומים של השפעות קוגניטיביות, רגשיות ופיזיולוגיות של אימון בקשיבות ולמידה חברתית רגשית. מחקריו הם בקרב מורים ותלמידים תוך התמקדות בהשפעות התרגול על ילדים בקשת רחבה של מדדים. ( Tarrasch, R., Berman, Z., Friedman, N.2016) מחקריה של ברקוביץ (2020) עוסקים במנגנונים המוחיים של תרגול מדיטציה, עם התמקדות בתחושת העצמי, והקשרם לחינוך ופסיכותרפיה.כפי שניתן לראות, מחקרים בתחום המיינדפולנס בחינוך הממלכתי דתי בישראל לא נעשו כלל, בייחוד לא בקרב מורות אורתודוקסיות ולכן מובן הצורך במחקר הנוכחי.

הצורך בהטמעת המיינדפולנס בקרב מורות בהתאמה אל זהותן האמונית- דתית

החינוך הממלכתי-דתי כולל מורות מהמגזר הדתי-לאומי ומהמגזר החרדי. להלן סקירה קצרה של מאפייני המגזרים. החברה החרדית מובדלת ומורכבת מקהילות סגורות, במטרה לשמור על מאפייניה ולצמצם עד כמה שניתן את השפעתה של החברה המודרנית. חברה זו מאופיינת בערכים של צניעות והקפדה על המצוות קלה כבחמורה. היא מחויבת למסורות ולמסגרות הלכתיות בכלל וללימוד תורה בקרב הגברים בפרט (פרידמן, 1991). החברה החרדית אינה מיקשה אחת, אלא נחלקת לקבוצות שונות, על פי מוצאן האתני:ליטאים, חסידים, ספרדים ושאר עדות המזרח (פרידמן, 1991; קפלן, 2003). חלוקה אחרת היא על פי ממד המודרניות של הקבוצה (זיכרמןוכהנר, 2012).

ככלל, החברה החרדית נחשבת קבוצת מיעוט ומתמודדת עם אתגרים שונים,כגון מצב סוציו-אקונומי נמוך,עקב מספר מפרנסים מצומצם וילודה גבוהה במשפחה. (גורביץ וכהן קסטרו, 2004). מאפיין ייחודי נוסף של החברה החרדית נוגע לתפיסת הפנאי, העלול לעורר אסוציאציה שלילית משום שהוא מזוהה עם בטלה ובזבוז זמן. מושגים אלו עומדים בניגוד לצורך של יהודי להקדיש את זמנו לעבודת הא-ל (ליוש, 2015). בחלק מהמשפחות בהן הבעל הינו אברך, הנשים נדרשות לפרנס את הבית יחד עם אחריות על חינוך הילדים וטיפוח הבית והמשפחה (פרידמן, 1988). תפקיד רב ממדי זה, במסגרת המשפחתית, מטיל עומס רב על נשים אלו(פרידמן, 1995).

בניגוד אליה, החברה הדתית-לאומית, נוסדה במזרח אירופה במאה ה-19 ונקראה תנועת הפועל-המזרחי, חרטה על דגלה את החיבור בין ערכים דתיים וערכים לאומיים. המוטו שלה הוא שילוב מאוזן בין תורה לעבודה. היא קבלה על עצמה מרצון את המעורבות בחיי המדינה כגון: התגייסות בניה ובנותיה לשירות צבאי ולשירות לאומי. הציונות הדתית הייתה מלכתחילה תנועה מהפכנית ומהפכנותה התבטאה בכך ״שהיא סגלה לעצמה ערכים מודרניים כחלק בסיסי מתשתית עולמה הרוחני״.(שגיא,תש"ס) החברה הדתית לאומית חיה במתח שבין מעורבות במציאות הלאומית המודרנית לבין שמירה על אינטגרליות דתית נפרדת. המתח הדיאלקטי העומד בבסיסה הרעיוני של הציונות הדתית בין מסורת ומודרנה, נפתרה על ידי חוגים תורניים בתוכה בהכרעה חד משמעית לכיוון המסורת.(ארנון,פרידלנדר,שוורץ,2012) החברה הדתית לאומית מאמינה בחשיבותה של ההלכה, אך מאמינה גם בחשיבותה של המדינה היהודית. היא רואה את המדינה היהודית ככלי להגשמת חזון הגאולה, ואוכלוסייתה מעורבת בפעילות פוליטית וציבורית. זוהי קבוצה אינטגראלית, הכוללת אנשים מרקעים שונים. עם זאת, היא מאופיינת בתחושת זהות חזקה, והיא מהווה כוח משמעותי ותורם בחברה הישראלית.

מחקרים קודמים הראו כי בקרב אנשים בעלי אמונה דתית נמדדה יותר רווחה נפשית(Green & Elliott, 2010; Kim-Prieto & Miller, 2018; Witter et al., 1985) ופחות דיכאון וחרדה(Braam& Koenig, 2019; Fruehwirth et al., 2019), אפילו בתקופת הקרונה(Kimhi et al., 2021) במחקר שנעשה בקרב נשים חרדיות הבוחן את הקשר בין מיינדפולנסMBSR לבין הקשרים אמוניים, חלק ממטרות המחקר היו לבחון האם ובאיזו מידה רמת דתיות ממתנת את הקשר בין תכונות אישיות של מיינדפולנס וחמלה עצמית לבין מדדי בריאות נפשית. הממצאים הראו קשר חיובי מובהק בין יכולות מפותחות של מיינדפולנס לרווחה נפשית, אך גם על קשר שלילי לחוויה של לחץ, דיכאון וחרדה. (ר.קולסקי,2022).

כפי שראינו בסקירה הספרותית מחקרים קודמים שנעשו, אינם נוגעים לתחום החינוך ולכן המחקר הנוכחי בעל חשיבות וצורך רב. מחקר זה מתבצע במסגרות חינוכיות המוצבות בזרם הממלכתי-דתי עם שילוב ניכר של מורות מהזרם החרדי. כך שיש לתת את הדעת לכך, בבואנו להטמיע את גישת המיינדפולנס בקרב מורות אורתודקסיות. מתוך מאפייני המורות בחינוך הממלכתי-דתי עולה השאלה האם מיינדפולנס כתכונה או כתרגול יכול לתמוך בהן, האם קיימת רגישות תרבותית, והאם המינדפולנס כפי שנכנס לבתי ספר חילונים מתאים או צריך לעבור התאמות.

בחינת קשר בין מיינדפולנס (כתכונה) לבין רווחה נפשית וחוסן

שיטת מחקר כמותי:

השערות המחקר:

* יימצאו הבדלים ברמת הקשיבות כתכונה לפי רמות הדתיות.
* קיים קשר בין יכולת מיינדפולנס (כתכונה) למדדים שונים של רווחה נפשית בקרב מורות דתיות.

אוכלוסיית המחקר:

במחקר השתתפו 87 מורות דתיות וחרדיות בתחילת שנה א' לתוכנית , טרם התחילו בתוכנית מיינדפולנס תלת שנתית המוטמעת בבתי הספר על ידי מעבדת סגול. טרם המענה על השאלונים, חתמו הנשים על טופס הסכמה אינטרנטי.

* המלמדות בחינוך הממלכתי-דתי
* ידגמו מקרית ממגוון קבוצות על הספקטרום-הדתי.
* מגילאי 18 ומעלה.

כלים:

1. **שאלון דמוגרפי** (נספח 1): השאלון מורכב מ-13 שאלות הנוגעות לסטטוס משפחתי, דתי ותעסוקתי.
2. **שאלון רמת דתיות** (נספח 2; חמאדה, 2002): השאלון נועד לבחון את רמת הדתיות והאמונה. הוא הורכב מ-3 שאלות סגורות הנוגעות לרמת דבקות האדם בדתו ובאמונותיו.
3. **שאלון רמת מיינדפולנס**(נספח 3): יימדד על ידי (Walach et al.,(2006) The Freiburg Mindfulness Inventory(FMI), נפוץ בשימוש כולל 14 פריטים, לדוגמא: "אני פתוח לחוויה של הרגע הנוכחי", "כשאני מבחין בכך שדעתי מוסחת, אני חוזר בעדינות לחוויה של כאן ועכשיו".
4. **שאלון להערכת דחק** (נספח 4);PSS: Perceived Stress Scale; Cohen, Kamarck&Mermelstein, 1983) השאלון מורכב מ-14 פריטים שמודדים דחק. כל פריט מדורג מ1- "אף פעם" ל4- "לעיתים קרובות". ציון השאלון מורכב מכלל הפריטים.
5. **שאלון הבריאות הנפשית** ( MHI- Mental Health Inventory, Veit&Ware (1983. (לא נכלל בשל סיבות טכניות).

הליך:

הופצו שאלונים בקרב מורות אורתודוקסיות, על מנת לאפיין את תכונות הקבוצה, במספר מדדים הקשורים ל-Well-being ל-mindfulness ולמדדים הקשורים לרמת הדתיות. זאת, במטרה לראות האם קיים קשר בין בסיס אמוני שורשי לבין תחושת חוסן מנטאלי. השאלונים שחולקו: שאלון דמוגרפי, שאלון רמת דתיות, שאלון מיינדפולנספרייבורג, שאלון הערכת דחק( PSS) ושאלון הבריאות הנפשית MHI, אשר בשל כך שמחצית מהמורות לא מילאו שאלון זה, לא הכנסתי אותו לתוצאות והוא לא יוזכר יותר. ניתוח סטטיסטי: הניתוח והעיבוד הסטטיסטי נעשה באמצעות תוכנת ה-SPSS גרסה 25. לאחר קידוד המשתנים וקבלת מהימנות פנימית אופטימלית חושבו המשתנים התיאורטיים הנזכרים בהשערות המחקר. בשלב הניתוח הראשוני נבדקה סטטיסטיקה תיאורית עבור משתני רקע אישי ודמוגרפי של הנבדקות. בחלק ההיסקי בפרק הממצאים נבחנו תחילה המתאמים בין המשתנים באמצעות מבחן פירסון למדדי קשר. לבחינת שתי ההשערות הראשונות נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים ובדיקת מודל התיווך בהשערה השלישית נבדק באמצעות תוסף ה-PROCESS (מודל מספר 4).

בחינת רגישות תרבותית וצורך בהתאמות תרבותיות**.**

שיטת מחקר איכותני:

השערות המחקר:

* קיימות רגישויות בקרב נשות חינוך אורתודוקסיות הלוקחות חלק בתוכנית למידה רגשית חברתית מבוססת מיינדפולנס.[[2]](#footnote-3)
* קיים צורך בעריכת התאמות תרבותיות.
* תרגול מיינדפולנס משפיע על הרווחה הנפשית של מורות בחינוך ממלכתי-דתי.

אוכלוסיית מחקר

מחקר זה נערך כחלק ממחקר גדול יותר שבדק את יעילות בית ספר סגול. במחקר התקיימו 16 ראיונות, כאשר השתתפו 3 מנהלות ו-11 מורות (שתי מורות רואיינו פעמיים, בסוף שנה א' ובסוף שנה ב') אורתודוקסיות בגילאי 20-55, מחנכות ומורות מקצועיות לכיתות א'-ו'. רובן חרדיות, מאזור מרכז הארץ. אשר לוקחות חלק בהשתלמות של תכנית בית ספר סגול. ההשתלמות בשנה א': "מבוא למיינדפולנס וחקר מוח" לטובת היכרות עם השפה הסגולה וה״תרבות הסגולה״, הכשרת מנהלים וצוות מורים מובילים בקורס מנהיגות קשובה, ליווי אישי וקבוצתי למנהלים ולצוות המורים המובילים, התחלה של הטמעת התכנים בשגרת בית הספר. ההשתלמות בשנה ב' כוללת הכשרה מתקדמת לטובת פיתוח והטמעה של פרקטיקות פדגוגיות ״סגולות״ בכיתות ודפוסי התנהלות בית -ספריים שוטפים ברוח ה״תרבות הסגולה״, פיתוח קהילה קשובה סביב בית הספר, כוללת יכולת ליישום מיינדפולנס בכיתות הלימוד, כך שהייתה להן פרספקטיבה רחבה יותר.

כלים

**ראיונות חצי מובנים** - על מנת לזהות האם יש רגישויות ועל מנת לבחון את הצורך בהתאמות של התערבות במיינדפולנס בשדה החינוכי,בוצעו ראיונות חצי מובנים עם מורות אורתודוקסיות אשר לוקחות חלק בהתערבות זו. בשלב הבא בוצע ניתוח תמטי של הראיונות, במטרה לזהות תמות מרכזיות, אשר בחנו האם קיימת רגישות תרבותית, האם התרגול מועיל והאם יש מקום להתאמות ייחודיות.

הליך

ניתוח איכותני, דרך ראיונות עומק. (נספח 5) בראיון נשאלו עוד שאלות הקשורות לתוכנית, אך דיווחנו רק על השאלות הרלוונטיות למחקר זה. הניתוח בחן האם קיימות רגישויות ודיסוננסים פנימיים בקרב מורות אורתודוקסיות ,ביחס לתוכנית מיינדפולנס בשדה החינוכי. הדגש הוא לבחון האם קיים צורך בחיבורים רלוונטיים לעוגנים אשר קיימים ביהדות ומקנים לגיטימציה ותוקף יציב ושורשי יותר, מתוך שייכות אותנטית לזהותן של המורות. לדוגמא: מפגש עולמות: מיינדפולנס ויהדות, חיבור לאלוקים, התעוררות של הרגלים חדשים ושימוש במקורות כעוגן ללגיטימציה. הבנת ההתאמות הנדרשות, תאפשר לבנות בעתיד תוכנית מותאמת, אשר עשויה להגביר את המוטיבציה לתרגל ולהטמיע טיפוח איכויות מיטביות בשדה החינוכי הדתי, בהלימה לאורח החיים הדתי ולמהותו.

תהליך הניתוח היה תמטי- כאשר חלק ניכר נעשה לפי ששת השלבים של בראון וקלארק (2006, Braun&Clarke): הכרת הטקסט לעומק, קידוד ראשוני של הטקסט, חיפוש אחר תמות, סקירת התמות, הגדרת נושאים ושיומם ויצירת מערך תמות המאורגן תוך התייחסות רטרוספקטיבית לשאלות המחקר. החלק השני העוסק בהשפעת תרגול מיינדפולנס על המורות האורתודוקסיות, נעשה באמצעות ניתוח תמטי מעוגן לזיהוי, ניתוח ודיווח דפוסים שעולים מתוך הנתונים.

לאור ממצאי הסקירה הספרותית ניתן לראות כי קיימים מחקרים בתחום המיינדפולנס והחינוך, אך חסרים מחקרים המתמקדים בתחום המיינדפולנס בשדה החינוכי הדתי. המחקר הנוכחי בחן כיצד המיינדפולנס נתפס בקרב מורות יהודיות אורתודוקסיות, והאם הן נתקלו בקושי או רגישות בחשיפה לתכנים מתחום המיינדפולנס או במהלך התרגול האישי או הקבוצתי. בנוסף בחנו האם הן יצרו חיבורים אינטואיטיביים בין עולם המיינדפולנס לעולם היהדות, והאם עולה מדבריהן הצורך בהתאמות תרבותיות על מנת לסייע להן ליישם את התרגולים בפועל, כחלק אינטגראלי בשגרת חייהן, במטרה לטפח רווחה וחוסן מנטלי.

ממצאים

בחינת קשר בין מיינדפולנס (כתכונה) לבין רווחה נפשית וחוסן.

לוח 1 מציג את המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפות במדגם. ניתן להתרשם שכמעט ממחצית מהמורות הן חרדיות והשאר דתיות.

**לוח 1**: מאפיינים דמוגרפים של כלל המורות במדגם N=87).)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **משתנה** | **ערכים** | ***N*** | **%** | ***M*** | ***SD*** | ***Range*** |
| **רמת דתיות** | דתי/ה | 46 | 52.9 |  |  |  |
| חרדי/ת | 41 | 47.1 |  |  |  |
| **תפקיד בביה"ס** | מחנכת | 68 | 78.2 |  |  |  |
| מורה מקצועית/ מורת עזר | 21 | 24.1 |  |  |  |
| רכזת | 25 | 28.7 |  |  |  |
| מורה לחינוך מיוחד | 12 | 13.8 |  |  |  |
| סייעת | 2 | 2.3 |  |  |  |
| בצוות ההנהלה | 8 | 9.2 |  |  |  |
| אחר | 4 | 4.6 |  |  |  |
| **היקף משרה בביה"ס** | 61%-80% | 9 | 10.3 |  |  |  |
| 81%-100% | 78 | 89.7 |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| הרבה מתחת לממוצע | 35 | 41.2 |  |  |  |
| מתחת לממוצע | 22 | 25.9 |  |  |  |
| ממוצעת | 18 | 21.2 |  |  |  |
| מעל הממוצע | 9 | 10.6 |  |  |  |
| הרבה מעל הממוצע | 1 | 1.2 |  |  |  |
| **גיל המורות** |  |  |  | 18.43 | 9.99 | 5-40 |
| **מספר הנפשות בבית** |  |  |  | 5.38 | 2.08 | 1-11 |
| **מס' שעות**  **לימוד שבועיות** |  |  |  | 20.95 | 5.40 | 4-36 |

**תפקיד בביה"ס מציג שיעור מסכם של מעל ל-100% בשל היותו שאלה בעלת תשובות מרובות**

**לוח מספר 2 מציג את המתאמים בין משתני המחקר המרכזיים ומאפייני רקע אישי.**

בחינת הקשרים בין משתני רקע אישי ומקצועי לבין משתני המחקר הנזכרים במודל המחקרי הניבו מתאם אחד מובהק ובכיוון שלילי בין וותק בהוראה לבין תפיסת הדחק של המורות (*r*=-.23 , *p*<.05), ככל שוותק בהוראה של המורות היה גבוה יותר, כך תפיסת הדחק שלהן הייתה נמוכה בהתאם.עוד עלה מן הממצאים כי קשיבות כתכונה קיימה קשר שלילי מובהק עם תפיסת הדחק (*r*=-.56 , *p*<.001), כך שמורות עם רמות גבוהות של קשיבות כתכונה דיווחו על רמות פחותות של דחק.

לוח 2**: מתאמים בין משתני המחקר המרכזיים ובין מאפייני רקע מקצועי ודמוגרפי (N=87).**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** |
| **1. קשיבות כתכונה** | --- | -.559\*\*\* | -.003 | .159 | -.155 | .049 | .178 | .094 | -.045 |
| **2. הערכת דחק** |  | --- | .118 | -.239 | -.017 | -.227\* | -.132 | -.141 | .016 |
| **רקע מקצועי** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **3.** וותק כמחנכת |  |  | --- | .041 | -.029 | .274\* | .368 | .190 | .041 |
| **4.** שעות לימוד בשבוע |  |  |  | --- | -.048 | .096 | -.176 | .140 | .062 |
| **5**. מס' ילדים בכיתה |  |  |  |  | --- | .194 | .421\* | .217 | .156 |
| **6.** וותק בהוראה |  |  |  |  |  | --- | .913\*\*\* | .560\*\*\* | .347\*\* |
| **רקע דמוגרפי** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **7.** גיל המורות |  |  |  |  |  |  | --- | .643\*\*\* | .373\* |
| **8.** רמת הכנסה |  |  |  |  |  |  |  | --- | .322\*\* |
| **9.** מס' הנפשות בבית |  |  |  |  |  |  |  |  | --- |
| \*\*\**p*<.001 , \*\**p*<.01 , \**p*<.05 | | | | | | | | | | |

מכיוון שכמחצית מהמורות במדגם היו חרדיות (למרות שבתי הספר שייכים לחינוך הממלכתי-דתי), בדקנו האם למידת הדתיות יש קשר לרמות הקשיבות או לרמות הסטרס. מן הממצאים המופיעים בלוח מספר 3 עלה כי לא קיים הבדל מובהק בין רמות הדתיות במידת הקשיבות כתכונה (*p*>.05). לעומת זאת, נמצא כי קיים הבדל בתפיסת הדחק לפי רמות הדתיות (*t*(85)=-2.32 , *p*<.05). מן הנתונים עלה כי מורות חרדיות (*M*=1.63, SD=0.61) דיווחו על תפיסת דחק גבוהה יותר ביחס למורות דתיות (*M*=1.28, SD=0.73).

**לוח 3. ההבדלים בין רמות הדתיות במשתני המחקר המרכזיים (N=87).**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **מורות**  **דתיות**  (N =46) | |  | **מורות**  **חרדיות**  (N =41) | | |  |
|  | M | SD |  | M | SD | t(85) | |
| **קשיבות כתכונה** | 3.01 | 0.46 |  | 2.92 | 0.47 | 0.883 | |
| **הערכת דחק** | 1.28 | 0.73 |  | 1.63 | 0.61 | -2.320\* | |
| \**p*<.05 | | | | | | | |

ממצאים

תהליך בירור רגישות תרבותית והצורך בהתאמות

בחלק האיכותני של המחקר התעניינו במספר שאלות: 1. האם עלתה רגישות או האם ישנם דיסוננסים פנימיים מבחינה אמונית ותרבותית בקרב המורות הדתיות אשר השתתפו בתוכנית המיינדפולנס. 2. האם הן מצאו חיבורים בין עולם התוכן של המיינדפולנס לבין עולם התוכן היהודי-דתי. 3. האם יש צורך מבחינתן בהתאמת התוכנית לזהותן כנשים אורתודוקסיות. לסיום, בחנו את השפעת התרגול על רווחתן הנפשית של המורות. בתהליך הניתוח התמטי של הראיונות על פי השיטה של בראון וקלארק (Braun&Clarke 2006) ועל פי שיטת הניתוח התמטי מעוגן הזיהוי, נמצאו ארבע תמות מרכזיות, המתייחסות לחוויה הסובייקטיבית של המורות אשר השתתפו ב"תוכנית סגול" ביחס לשאלות המחקר שהוצגו לעיל. חשוב לציין כי במחקר האיכותני כללנו מנהלות ומורות אורתודקסיות גם יחד, כך שהשאלות על אודות רגישות תרבותית וצורך בהתאמות רלוונטיות גם עבור המנהלות.

שתי התמות הראשונות מצביעות על משא ומתן, שמקיימות המורות בעלות הזהות האמונית-דתית עם עולם המיינדפולנס החילוני-מדעי. משא ומתן זה מתאפיין בתנועה בין הרחקה להתקרבות. (בתמה הראשונה נמצאה תנועה של ריחוק ולמולה, בתמה השניה, נמצאה תנועה של קירוב). בתמה הראשונה, המתמקדת בתנועת ההרחקה,מצאנו כי המורות עוסקות ב"עבודת גבול" מתמדת בין שני העולמות, לעיתים מביעות ביקורת סמויה על עולם המיינדפולנס, ולעיתים, אמביוולנטיות גלויה. (מונח סוציולוגי המתאר את המקום בו נעשה תיחום אינסטינקטיבי, כדי לשמור על תחושת הזהות של האדם ועל גבולותיו.) תנועת ההרחקה באה לידי ביטוי בשני אופנים מרכזיים: הפעלת חומת הגנה ראשונית למול שדות זרים, ותחושת ריחוק ופער בין העולם האמוני האישי לעולם המיינדפולנס. בתמה השנייה, העוסקת בתנועת הקירוב, מצאנו כי המורות עושות חיבורים עצמאיים בין עולם המיינדפולנס לעולם היהדות, חיבורים אלו מהווים עוגן ובסיס של שייכות, כמו התבוננות ביש ובקיים בעת אמירת ברכה, הקבלה בין תפילה למדיטציה וחיבורים נוספים שיפורטו להלן. בתמה השלישית יוצג הצורך של המורות בהתאמות של עולם המיינדפולנס אל אמונתן וזהות. בתמה האחרונה יוצגו שלוש ההשפעות של תרגול המיינדפולס על רווחתן הנפשית של המורות: טיפוח איכויות פנימיות, השפעה על המרחב הבינאישי: בית ובית ספר, ותמיכה ביכולתן לטפח רווחה נפשית בקרב התלמידים/ות.

1. תנועת הרחקה: בין ביקורת סמויה לאמביוולנטיות גלויה

התמה הראשונה עוסקת בשאלת יחסן של המשתתפות לעולם התוכן של המיינדפולנס, ובאיכות המפגש בין עולם התוכן המדעי, החילוני והניטראלי לבין זהותן האמונית – דתית. מעניין שרוב המורות ( 92.85%) הצהירו, כאשר נשאלו על כך, כי הן אינן חוות רגישות תרבותית כלשהי ביחס לתוכנית המיינדפולנס. עם זאת, כאשר הן נשאלו על קיומם של חיבורים ונקודות דמיון בין תכני הקורס לעולמן הדתי ועל הצורך ביצירת התאמות בין שני העולמות, תשובותיהן חשפו רגישויות תרבותיות ומנגנוני ביקורת סמויים וגלויים. מצאנו כי המשתתפות עוסקות בעבודת-גבול תמידית בין שני העולמות, שהיא בחלקה גלויה ובחלקה סמויה. המשתתפות פגשו את תכני הקורס הנתפסים כחיצוניים ליהדות דרך פילטרים, המאפשרים להם לסנן ולבקר את התפיסות והפרקטיקות הנלמדות בתוכנית. מנגנוני הסינון והביקורת האלה, ככל הנראה, פועלים באופן אוטומטי, בחלקו מודע ובחלקו בלתי-מודע, בקרב המורות האורתודוקסיות. ריחוקן בא לידי ביטוי בשני אופנים מרכזיים: קיומה של חומת הגנה ראשונית למול שדות זרים, ותחושת ריחוק ופער תרבותי בין העולם האמוני האישי לעולם המיינדפולנס.

**הפעלת חומת הגנה ראשונית למול שדות זרים ( 28.57%)**

בשיחותינו עם המשתתפות מצאנו, כי תכנים, הנתפסים מבחינתן כזרים (אשר באים מחוץ) לעולם התוכן היהודי, עוברים בדיקה ובירור לגבי התאמתם לזהותן האמונית, בה יש היררכיה בין הא-ל והאדם. המורות סיפרו כי הן בוחנות האם התכנים החיצוניים עולים בקנה אחד עם תפיסת עולמן, כמו מציבות חומת בידול והגנה ראשונית למול שדות זרים.

המורות תיארו כיצד הן מבחינות בין עולם תוכן זר, המגיע מהקשר מדעי-חילוני, לבין זהותן האמונית-דתית. בדוגמא לחומת הגנה ראשונית, בציטוט הבא ניכר כי המורה מפעילה מנגנון ביקורתי כלפי תכנים הנתפסים על ידה כזרים. כך תיארה את התהליך המתרחש בקרבה אל מול תכנים חיצוניים, מחנכת כיתה בשם נעמי בחזות דתית ועם כיסוי ראש מלא לראשה, המשתייכת לזרם החרדי ספרדי: "כל דבר שהוא זר אז אני לוקחת כזה צעד אחורה כדי לבחון את זה מקרוב, אם לא בטוח שזה מתכתב עם הערכים האמונים שלי אז אני גם.... זה עוד חומת הגנה..". בדבריה נעמי מתארת כיצד היא מקיפה את עצמה בשכבת הגנה ושומרת על מרחק בטוח בינה לבין התוכן הנתפס על ידה כזר.

הטרמינולוגיה משמעותית מאוד, החלפת מילה אחת באחרת יכולה להשפיע באופן מהותי על יכולתן להירתם אל התכנים החיצוניים. ניתן לראות זאת בצורה בהירה דרך המילים של מנהלת בשם נורית, בעלת חזות דתית וכיסוי ראש מלא, אשר תיארה את החשש שעלה בקרב המנהלים : "אני חייבת להגיד שדווקא שבמפגשים שהיו למנהלים, איכשהו מישהו הזכיר שם את הנושא של המדיטציה, או משהו כזה, שכל הזמן האנשים שדיברתי איתם מבית ספר סגול אמרו שזה לא רלוונטי, שזה לא זה....המיינדפולנס לא אמור להיות סותר את התפיסות של העולם החרדי. אני כן שמעתי מהסתייגויות מאנשים שפחדו שזה הולך לכיוון מדיטציה... ". נורית מתארת כיצד כאשר המילה "מדיטציה", אשר טעונה במשמעות בודהיסטית-דתית, נאמרה בחלל החדר, חלקן חוו חשש, שהתוכנית אינה עולה בקנה אחד עם אמונתן ועם זהותן. לעומת זאת, כאשר התרגול הוצג במונחים ניטרליים כגון: "תרגול" או "אימון", הן חוו יותר פתיחות והסכמה לקבל את הגישה והפרקטיקה בקורס.

דוגמא נוספת לחומת הגנה ראשונית, צילה, מורה בעלת כיסוי ראש מלא המשתייכת לזרם חב"ד, ביטאה את חומת ההגנה הזאת תוך שהיא יוצרת הירארכיה ברורה בין עולם המיינדפולנס לעולם התורה באומרה: "משהו באמת כאילו יותר אמיתי. לא שאני חושבת שזה [עולם המיינדפולנס] לא אמיתי. אבל החיצוניות הזאת, כשיש לך דברים יותר מהותיים, סליחה, מהותיים יותר שזה התורה אז זה יותר נתפס חזק..." בעוד שהתורה נתפסת, לדבריה,כדבר 'אמיתי' ו'מהותי', מעשה אלוקים, עולם המיינדפולנס מקוטלג כתוכן 'חיצוני', תוצר של מחקר מדעי מעשה ידי אדם, ולכן נתפס כנחות יותר.

בשונה מקודמתה, מרואיינת אחרת הדגישה את הייחוס האבסולוטי של כל הקיים לגרעין היהודי. מורה בשם ריקי עם פאה לראשה, המשתייכת לזרם חסידות חב"ד :" אני גם חושבת ומאמינה שהכל מגיע משם. דרך התורה זה לגמרי הדברים האלו. הכל התחיל כבר אצל הרמב"ם, כאילו זה לא משהו שמישהו יום אחד קם והמציא את זה." בדבריה יש הכללה טוטאלית בעצם הקרדיט הניתן באופן גורף ואוטונומי לתורה וליהדות. ניכרת ההבנה עד כמה ההקשרים אל התורה, סימוכין פרקטים, תומכים ביכולתן ללמוד באופן נינוח וקולח יותר. ניואנס נוסף, כלל הפעלת הבקרה האוטומטית במפגש עם תכנים זרים, כמו גם יצירת הירארכיה ברורה בין העולם היהודי-תורני לתכנים שמקורם בעולם משמעות חילוני, מתוארת באופן דומה גם אצל גילה, מנהלת בית ספר, המשתייכת לזרם חסידות חב"ד : "לא הייתי ממשיכה בתוכנית אם הייתי חושבת שהיא לא מתכתבת עם הערכים היהודים. במקומות שיש בזה בעיה, אז תמיד החלק היהודי תורני יהיה זה שיכריע." על מנת שהתכנים, הנתפסים על ידה כחיצוניים, יקבלו "אישור-כניסה" לתודעתה ולנפשה, עליהם בראש ובראשונה לא לסתור את הערכים היהודיים, ואף להיות בזיקה אליהם. במקרה של גילה, "אישור-הכניסה" ניתן על ידי רב בית הספר, מקור הסמכות הדתית, שכמו 'הכשיר' את התכנים החיצוניים על ידי חיבורם לעולם התוכן היהודי של פרשת השבוע. ראוי לציין כי הרב יצר את החיבורים על דעת עצמו ומתוך חיבור אישי שלו לעולם המיינדפולנס, כך שהדבר, לא בהכרח, יתרחש אצל רבנים בבתי ספר אחרים.

**תחושת ריחוק ופער תרבותי בין העולם האמוני האישי לעולם המיינדפולנס( 42.85 )**

חלק ניכר מן המורות סיפרו כי הן חוות מרחק גדול בין העולם האמוני שלהן לעולם המיינדפולנס. דבריהן הצביעו על תחושת ריחוק ופער תרבותי בין העולמות, אשר נחוו על ידן כמקבילים. הן ציינו כי חסרות להן נקודות ממשק וחיבור בין התפיסות והפרקטיקות של העולם היהודי לאלה של עולם המיינדפולנס. חלק מהמורות דיברו על תחושת הפער ועל הצורך בחיבורים באופן מפורש וחלקן באופן עקיף ועמום יותר.

בשיחותינו עם המורות מצאנו ביטוי נוסף לתחושת הריחוק והפער בין העולמות. כאשר טובי, מורה המשתייכת לזרם החרדי-ספרדי, נשאלה האם היא תוכל לתאר רגע שבו תכני התכנית לא התיישבו עם הערכים היהודיים, היא השיבה: "אני לא חושבת שהיו דברים כאלו, אבל היא (המנחה) העבירה את זה בצורה כזאת שלא הכניסה שום דבר של אמונה. זה לגיטימי, כל אחד גדל באופן אחר, כל אחד מאמין באמונות שלו, אבל יכול להיות שהאמונה שלה ושלי היא אותה אמונה וזה פחות היה שם." הצורך במציאת שפה משותפת עולה באופן ניכר. המרואיינת ממחישה בדבריה את היות האמונה חלק בלתי נפרד מזהותה ומאורח חייה. נראה כי שילוב נושא האמונה עשוי לאפשר למנחות להתקרב לעולמן וזהותן של המשתתפות בתוכנית ובכך לתרום ליכולתן של המורות האורתודוקסיות להיפתח ולשתף באופן אותנטי.

דוגמא לרגישות לתרגול המשלב מגע, מרואיינת אשר נשאלה באם היו כלים אשר הרגישה שהם פחות מתאימים מבחינה דתית. מורה בשם מיכל, המשתייכת לזרם החרדי-ספרדי: "התרגולים עם המגע, זה נראה לי לא מתאים לנו. למרות שאני מורה שכן מאוד מחבקת ותומכת, אבל לא בזמן של התרגולים, לא במגע בפנים, זה היה נראה לי נורא. ראיתי את החברות שלי, שאנחנו בקשר מצוין, אבל זה עד כאן. זה היה נראה לי להיכנס למרחב האישי שלי, ואני שמעתי גם מעוד מורות, זה עורר את אותם רגשות. קיבלנו מכחול, והיינו צריכות לעבור איתו על הפנים של המורה העמיתה, זה היה נראה לי נורא. אני לא אעשה את זה עם התלמידות." דוגמא זאת מייצגת באופן בולט את הרגישות התרבותית ביחס לגוף, כפיי שראינו חלק מהותי בפרקטיקתהמיינדפולנס הוא ההמצאות בגוף הפיזי וההכרה בתחושותיו מנעים, ניטרלי ועד לא נעים. כך שעולה שאלה, איך כן ניתן באופן הדרגתי ומותאם כן לכלול תרגולים המקרבים אל הגוף עצמו גם ברמת המגע. אולי בשלב הראשוני המגע צריך להיות כל אחת לעצמה, ולא אחת לשניה.

מורה אחרת הביעה את הפער בין תכני הקורס, שהיו עבורה מופשטים, לבין חיי היומיום שלה. כפי שמתארת מורה בשם מיכל, מורה המשתייכת לזרם החרדי-ספרדי אמרה: " בהתחלה, זה יותר מחצי שנה הראשונה, היה לי מאוד קשה...כי זה היה לי משהו יותר באוויר, יותר בענן, יותר ברגשות, במחשבות, בלב, בנשמה. אני יותר בנאדם של טכני, בקרקע...אחר כך לדעתי המנהלת, אני לא יודעת, נראה לי ככה מאחורי הקלעים שנעשה משהו, ואז קצת יותר הורידו את זה אלינו, וקצת יותר ירדו לעם מה שנקרא והפכו את זה להיות משהו יותר יומיומי". לטענתנוחיבור של שפת המיינדפולנס לאורח החיים היהודי שהוא מבוסס פרקסיס יכול להיות מועילעבורן, מכיוון שבמיינדפולנס יש התמקדות בהווה, הנקשר ברובו בפעולות הנעשות בשגרת החיים.

מרואיינות אחרות ביטאו את הצורך בחיבור באופן עמום יותר. נורית, לדוגמה, המשתייכת לזרם הדתי-לאומי, ניסחה זאת כשאלה פתוחה: "אני שואלת את עצמי אם יש דגשים מיוחדים שקשורים למגזר... יש את החלק של המגזר החרדי, אני שואלת את עצמי…זה לא שיש לי תשובות...אני חושבת שאנו נלמד את זה תוך כדי תנועה." מירי, המשתייכת לזרם חב"ד, ביטאה תחושת אי שקט, כאשר נשאלה ביחס לנושא רגישות ערכית או אמונית: "לא ממש, כאילו יכול להיות שלפעמים בצורה שהדברים הוצגו. כי כאילו את יודעת, כי אנחנו על סקאלה רחבה של אמונה ודעות. אז כאילו יכול להיות ש...הצורה ש... לא עולה לי משהו ספציפי. יכול להיות שיש דברים שפה ושם, דברים שפחות התחברו עם המקום שאני נמצאת, אבל לא עולה לי משהו ספציפי." דבריה מבטאים תחושת אי-שקט וחוסר קרקע בטוחה מתחת לרגליה ביחס לתכנים ולפרקטיקות שהוצעו בקורס המיינדפולנס.

הפסקה הקודמת עוסקת בביטויים עמומים, וכאן רבקה מדברת על הצורך בחיבור באופן ברור עולה גם אצל מורה בשם רבקה, המשתייכת לזרם חסידות חב"ד, אשר תיארה: "אפשר תמיד לחבר ולהגיד זה דומה לזה וזה קשור, אבל כל הזמן זה צריך להיות מבוסס. אז אם זה משהו נורא חיצוני אז היא (התוכנית) נשארת נורא חיצונית, אבל לחבר צריך להיות משהו שהוא באמת מחובר. איפה זה נפגש, נקודת ההשקה." לפי רבקה, כאשר אין חיבור בין התכנים לעולמן ולזהותן האמונית של המורות, גוברת תחושת הריחוק ומתעוררת תחושת החמצה. מדברי המורות עולה כי השפה היומיומית השגורה בפיהן היא שפה דתית ואמונית, ולכן הן מבקשות את הערוצים המוכרים להן ברמת השיח וברמת הפרטיקות כדי לבסס נקודות חיבור.

לסיכום, חשוב לציין כי גם ביטויי האמביוולנטיות הגלויה, לא נקשרו, אצל רוב המורות, באופן ישיר לרגישות מוצהרת לתכנים. עניין זה מחזק את היותן נמצאות בבדיקה מתמדת, באופן בלתי-מודע ואוטומטי, אל מול התכנים החיצוניים. מהראיונות עולה כי כי הן פנויות לקבל את תכני המיינדפולנס באופן חלקי, תוך שהן מפעילות מנגנוני ביקורת וסינון סמויים וגלויים. נראה כי התאמת התכנית לזהותן הדתית יכולה לסייע בהעלאה של רמת הפניות והפתיחות שלהן לתכנים הנלמדים בקורס המיינדפולנס ולצמצם את מנגנוני ההגנה.

2. תנועת התקרבות:חיבורים עצמאיים בין עולם המיינדפולנס לעולם היהדות: 85.71%

במקביל לתנועת ההרחקה של המורות שנסקרה לעיל, והשימוש שהן עושות במנגנוני ביקורת וסינון סמויים וגלויים, מצאנו כי הן מחפשות אחר דרכים לקרב אליהן את התכנים הנלמדים בתכנית המיינדפולנס. תמה זאת עוסקת בחיבורים שהמורות יצרו באופן עצמאי בין עולמן הדתי-אמוני לעולם המיינדפולנס במישור היחסים עם האל, במישור היחסים הבין-אישיים ובמישור של הפרקסיס הדתי. מדבריהן של המרואיינות עולה כי האל, התורה והמצוות הם חלק בלתי נפרד מזהותו של האדם הדתי. לפיכך, הן העלו חיבורים: רעיונות, ערכים והפרקטיקות של עולם המיינדפולנס, אשר נלמדים בתכנית בשפה מדעית-חילונית וניטרלית, מוקמו בתוך הקשרים המבוססים על מקורות יהודיים המהדהדים את עולם האמונות והערכים שלהן.

**תוקף ותיקוף בעוגני היהדות, יסוד ראשית ואחרית**

בנוסף למישור היחסים עם האל, בו דנו בהרחבה. חלק גדול מהמורות (57.14% ) הסבירו כי כאשר הן לומדות ונחשפות לתכנים חדשים ו'חיצוניים', ובכלל זה תכני המיינדפולנס, עיגונם במקורות היהדות נותן להם תוקף. אצל רובן התייחסות למקורות יהודיים מאפשרות להן להעלות את הערך והתוקף של התכנים 'החיצוניים', בבחינת מקור מהימן המזוהה עם תפיסת עולמן.ממצא זה מתיישב עם מאפיין מרכזי של האוכלוסיה החרדית, אשר נוטה להסתמך על אישורים ותמיכה של רבנים למקורות חיצוניים, ובנוסף, מתאפיינת בבידול ובשמרנות דתית(פרידמן, 1991).

מורה בשם ריקי: " אז זה שזה מתחבר בוודאי, וזה שזה לא נוגד את התורה בוודאי שזה לא נוגד, ולהפך מצאנו המון המון קישורים לתורה. זה מתחבר הרבה לשיעורי תורה." ניתן לראות בדבריה כי נמצאו הקשרים בין העולמות, ואף שאינה רואה סתירה ביניהם.

**המיינדפולנס כאיכות המחברת בין האדם לאל ולבריאה**

מורה בשם נעמי : "זה מאוד מתכתב עם המקורות של חז"ל, אני לא מתאפקת מלהגיד את זה... העניין של המוח, יש אצל רבי עקיבא שהעלו אותו, סרקו את בשרו מסרקות של ברזל ויצאה נשמתו שהוא אמר... כאילו יצא בשמע ישראל, בעצם שזה פסוק של אהבה לשם. אז איך יכול להיות שכאילו סיטואציה כל כך קשה, אתה יוצר סיטואציה של אהבה, אז הוא אמר שבקריאת שמע, כל יום הוא קורא: 'ואהבת את השם אלוקיך, בכל לבבך ובכל נפשך..' מה זה בכל נפשך, אפילו נוטל את נפשך. אז כל יום חשב על זה, אפילו אם יתלו את נשמתי, עדין אני יאהב את השם.. כל יום כל יום... זה ממש מתחבר, זה ממש אותו רעיון.אז אני חושבת שלי כשהיה את הידע הזה, אז זה גם מאוד חיבר אותי כאילו חיבר את זה לערכים שלי.". דוגמא זו נוגעת בדבקות עילאית בבורא, המתאפשרת דרך עבודה תודעתית רחבה, בה יש התמרה של סבל וכאב אל אהבה עד כלות. מעניין לראות את הקשר שהיא מצאה למדעי המוח ואל המיינדפולנס. על אף שהתוכנית היא מדעית גרידא, עולה קול בדברים אלו המתכתב עם הבודהיזם ביחס לשאלת מהות הסבל בחיים, ולקשר אל מרחב התודעה באדם.

בראיונות עם המורות, הן שיתפו אותנו בחיבורים מסוגים שונים שהן עשו במהלך התכנית בין חייהן הרוחניים לתכני המיינדפולנס. נעמי, לדוגמה, דיברה על הקשר בין עיקרון ההתפעלות מהבריאה וההודאה עליה, המתגלם במשפט "מה רבו מעשיך ה'", לבין חיזוק יכולת ההתבוננות ברבדי המציאות השונים, אשר מושם עליה דגש באימון המיינדפולנס". כל דבר שאעשה בצורה כזאת, להתפלל ולהקשיב למה שאומרים במילים תהיה לו משמעות אחרת, התפילה שלי אחרת. להכניס את בורא עולם בכל דבר. שומעת את הרעש של הציפורים, הנוף המדהים זה מה רבו מעשיך השם. קצת התחבר לי, כל המקור שלנו הוא ממקור אחר. אתם רואים את זה כתכנית, שיטה, אנחנו רואים את זה כפשוט לחשוב על הדברים יותר, להביט. כל התרגולים – השקט הצלילים, זה רגע להתבונן ב"מה רבו מעשיך השם". אם אני אביט בזה אני פתאום יהיה לי ערך למה שהקב"ה נותן לי בעולם. אני רואה את זה מהמקום הזה. כל מה שיש פה צריכים קצת להביט בו יותר." בדבריה של המרואיינת ניכר כי היכולת להתבונן על היצירה האלוקית, ולהודות על היש והקיים היא מפותחת וטבעית עבורה. דבריה נקשרים אל פיתוח יכולת ההתבוננות, אותה אנו מבקשים לבסס באמצעות אימון מיינדפולנס.

מרואיינת אחרת ששמה צילה הקבילה בין מהות הברכות בדת היהודית, המערבות עצירה לצורך הערכה של האוכל והכרת תודה עליו, לבין השהיה של תגובת האכילה האוטומטית והאימפולסיבית המתורגלת בתרגיל האכילה המודעת בתכנית. לדבריה, בתרגיל הצימוק, ( בו יש תרגול של אכילה מודעת הכוללת האטה של האכילה דרך ערנות אל כלל החושים cתהליך) בו מתחבר. ברכה לפני האוכל, הודיה, כמו תרגיל לשלוח תודה על האוכל...בתכלס כל דבר לפני שאנחנו מכניסים לפה אנחנו מברכות, אומרות שזה לא מובן מאליו שזה פה וצריך להגיד תודה למי שהביא את זה לכאן. נחקק לי." תרגול זה הוא דוגמא טובה לחשיבות של היכרות מקדימה עם קהל היעד ולצורך להתאים את התוכן אליו במטרה להביא להטמעה מוצלחת של תכני הקורס.

מרואיינת אחרת התייחסה לתפילה כאל מדיטציה, כאשר יש התכוונות אל התפילה ופחות הימצאות במקום של מחשבות טורדניות. מורה בשם גילה: "למשל הסיפור הזה בבוקר אנו עושים עצירה לחשיבה, להודיה. אז אצלנו למשל יש תפילה ואנו פותחים את הבוקר בתפילה זה סוג של מדיטציה בעצם. רק אם עושים אותה כמו שצריך, כי גם תפילה אפשר רק להגיד ולא להיות שם. ז"א אבל זה כבר החלק היהודי עצמו. אדם שפותח את העיניים שלו בבוקר צריך להגיד מודה אני. ככה מבחינה הלכתית. ותחשבי על זה, מה זה מודה אני, זה עצירה, לפני שאני רצה אני מודה על שפקחתי עיניים בבוקר…כי כמו שאמרתי לך גם תפילה אנחנו עושים את זה עובר לעשייתם הרבה פעמים, ממהרים. אז יש חובת תפילה, ולכן אדם דתי יתפלל, השאלה אם הוא יתפלל כמו שצריך, אם הוא התפלל מתוך כוונה…" שתי נקודות המבטאות הקבלה בין העולמות: 1. הקבלה בין הדגש שיש באימון המיינדפולנס לנוכחות ברגע ההווה ולרגישות להיבטי החוויה השונים לבין איכות הנוכחות הרצויה בזמן תפילה : כוונה, מיקוד. 2. הקבלה בין הרעיון שיש בתרגול המיינדפולנס שנוכחות מצריכה עצירה, האטה והשהיה של תגובות אוטומטיות לכך שתפילה היא בגדר עצירה משגרת היומיום, טקס שמתקיים במידה מסוימת 'מחוץ לזמן הרגיל', ומצריך עצירה מכוונת. בדומה לה, גם כאן המרואיינת מתייחסת אל התמקדות בכל ברכה והייחודיות שבה, המביאה לפיתוח יכולת ההתמקדות והערנות לצרכים ולרצונות שלה. מורה בשם מיכל, המשתייכת לזרם החרדי ספרדי תיארה: "אני באה מעולם מאוד מאוד תורני ואני רואה את זה הרבה מתחבר... אני יכולה להגיד את זה בדברים הכי פשוטים. שאנחנו קמים בבוקר אז הרגע של התפילה זה שנייה לעמוד, לחשוב רגע עם עצמי…מה אני רוצה לבקש, על מה אני רוצה להגיד תודה. אז כאילו בדברים הכי פשוטים…אני לא יכולה לברך בלי לחשוב רגע איזה סוג ברכה אני רוצה. אז אני צריכה לחשוב רגע מה אני הולכת לעשות עכשיו ולהיות ממוקדת במה שאני הולכת לעשות עכשיו." ההתמקדות היא נקודת חיבור: התמקדות בברכות ובמיינדפולס היא פועל יוצא של תרגול מיינדפולנס, כל פעם מחדש להשיב את הקשב אל העוגן של התרגול.

בנוסף המורה מיכל ציינה גם את אופן הפעולה של המנחה בסטינג עצמו, וכי הן הסבו את תשומת ליבה למהות הברכה ביהדות, וכך תיארה: "אנחנו מצאנו נקודות תוך כדי שהיא דיברה, זה לא משהו שהיא הביאה המרצה...אנחנו תוך כדי עצרנו אותה ואמרנו לה רגע שנייה, בגלל זה, זה ככה ביהדות. אז אנחנו כל הזמן עשינו את החיבורים האלה… ואז אמרנו וואי זה ממש מתאים לנו. אבל היא עצמה לא כזה ידעה ...היא לא מהמגזר שלנו ולא כזה ידעה." בתחילה ובסיום דבריה, היא מתייחסת לכך שהמנחה לא הכירה את עולם הברכות, בדגש לברכות הספציפיות הקשורות באכילה. החיבורים נעשו ביוזמת המורות, יש כאן פעולה אקטיבית שלהן שכמו מבקשת להנכיח את עולמן האמוני בתכנית ולשקף זאת למנחה.

**המיינדפולנס כקול החמלה והעין הטובה ביחסים בין-אישיים**

בשונה מהמרואיינות בחלק הקודם, אשר הצביעו על נקודות הממשק בין העקרונות של עולם המיינדפולנס לעקרונות החיים הדתיים בהקשר יחסיהן עם האל והבריאה, מרואיינות אחרות הצביעו על ההקבלה בין העולמות במישור של מערכת היחסים בין אדם לחברו. כאשר הן נשאלו על חיבורים בין מיינדפולנס ליהדות, הן הדגישו את מקומן של החמלה והעין הטובה בממד שבין אדם לחברו . מורה בשם יפה, בעלת פאה לראשה, המשתייכת לזרם החרדי, תיארה לדוגמה: "בעולם הפנימי שלי, אז קודם כל הזכרת דת, אז אני חושבת שיש את העניין של "דאגה בלב איש ישיחנה". וזה מגיע מאוד ממקום כזה, כאשר בנאדם בא מספר לך בעיה ,קושי, אתגר - תהיה שם בשבילו, תשמע ואל תשפוט כלום ואל תנסה לחשוב כל מיני תוכניות, פשוט תהיה שם בשבילו." הנוכחות כאן ועכשיו, במציאות, ממקום לא שיפוטי היא ההגדרה של מהו מיינדפולנס באופן תמציתי וממוקד. (ראה סקירת ספרות)

בדומה לכך, ביחס לבין אדם לחברו. חיבור באמצעות מדרש אותו בחרה להביא, כאשר נשאלה על חיבורים בין המיינדפולנס ליהדות, מנהלת בשם נורית: "בית ספר סגול מחפש עוגנים בתוך המקורות התורניים לאמירות של בית ספר סגול. זה לא הוזכר שם אבל למשל עכשיו עולה לי בראש אגדתא מהמקורות על חוני המעגל כמדומני, שהוא היה בתרדמת של 70 שנה ואז שהוא קם הוא לא הכיר אף אחד, ואז הוא אמר או חברותא או מיתותא, זה אומר שכל הלימוד שלא, לא היו לו ערך, כי לא היה לו את החברותא, את האנשים." מתיאור סובייקטיבי שלה את המדרש, ניתן לראות שחוני המעגל היה בנתק מהנוכחות, כאן ועכשיו בחיים עצמם. בדיעבד חוני המעגל הבין, כי הנוכחות יחד בלימוד ובחברותא, בה טמונה המילה חבר-חברות, היא מהותית לחוויה וליכולת הלמידה והספיגה המשותפת, כפי שבובר טען כי מערכות יחסים הן מהות החיים.

בשונה מקודמותיה, מרואיינת תיארה באופן תמציתי וממוקד את זווית ראייתה, המשקפת את יכולתה לראות את האדם, העצמי-Self. כאשר נשאלה האם מצאה חיבורים בין המיינדפולנס ליהדות, שיתפה מנהלת בשם רינה, המשתייכת לזרם הדתי-לאומי, עם כיסוי ראש מלא לראשה: "המיינדפולנס זה כמו מראה לבנאדם, אתה שומע מיינדפולנס אתה רואה את הפרצוף שלך." השיקוף הפנימי של מכלול חווית פנים האדם- רגש, תחושה, מחשבה, אשר אותו מתרגלים במיינדפולנס. ביחס ליהדות היא איננה פירטה, אך המילה העברית לפנים -face של האדם היא אותה מילה לשונית לפנים inside -בכוונה של תוך האדם. הפנים יש בהם שיקוף של תכולה פנימית של המיכל עצמו.

**"קשיבות בפרשה"- חיבורים בין פרשת השבוע למיינדפולנס.**

דמות נוספת במרחב הבית ספרי אשר יצרה חיבורים בין העולם היהודי לעולם המיינדפולנס היה רב באחד מבתי הספר. בדברים שנביא כעת מודגשת העשייה העצמאית של רב בית הספר, אשר היה נלהב ומיוזמתו הגה ויצר חיבורים אלו. מורה בשם גילה תיארה את פעילותו כך: "אנחנו כל הזמן בקבוצה שלנו, היה לנו את הרב…הוא כל הזמן עשה חיבורים. חיבורים בהיבט היהודי... אז היתה מורה שהביאה מפרשת השבוע איך רואים מיינדפולנס בפרשה...הוצאנו חוברת של כל דברי תורה שנאמרו במהלך השנה."

הוסיפה לתאר זאת, מנהלת בשם רינה: "בצוות שלי אין עם זה בכלל בעיה... רב בית הספר, דואג לכתוב כל יום שישי משהו שקשור לקשיבות דרך הפרשה... הכל מגיע מתורת עמ"י ...הכל מתחבר." בדבריהן, ניתן להבחין עד כמה החיבורים שנעשו באופן אינטואיטיבי על ידי הרב, הנתפס כמקור סמכות ואולי אף כ'שומר הסף' של אורח החיים הדתי אפשרו להן לקרב את ערכי המיינדפולנס אל הערכים שלהן. הקריאה של פרשת השבוע בשבת קיבלה זווית ראיה חדשה, שספק אם הייתה נגלית לעיניהן, לולא היו נוצרים חיבורים אלו. המפגש בין העולמות איפשר להן עוד עומקים והעניק תוקף וחיזוק לערכי המיינדפולנס.

המורות בבית ספר אחד מתוך ארבעת בתי הספר המשתתפים במחקר, שיתפו בחיבורים שרב בית הספר יצר בין המיינדפולנס לפרשת השבוע. הרב בחר לקרוא לכך "קשיבות בפרשה". נביא דוגמא לחיבור שהרב יצר בין העולמות.

"קשיבות בפרשה – פרשת שמיני: הכוח לשתוק – הנוכחות המיטיבה. בפרשת השבוע מתואר אירוע טראגי. ברגע החנוכה הסופית של המשכן, מתו שניים מבניו של אהרן. בלי להתייעץ עם משה, התלהבותם גוברת עליהם והם הקריבו קטורת שה' לא ציווה עליה ונענשו במוות בידי הקב"ה. התורה מתארת כיצד משה מנחם את אהרן, בכך שהקב"ה בחר דווקא בבניו שהיו כ"כ קדושים, בכדי להראות לעם ישראל את מעלת המשכן ואת הצורך בשמירה על קדושתו. ותגובתו של אהרון לאירוע הייתה מפתיעה ומעוררת השראה: "וידום אהרן " שתיקה. הרשב"ם- רבי שמואל בן מאיר(1080) מסביר שאהרן ובניו הנותרים לא התאבלו והמשיכו בעבודת חנוכת המשכן בשמחה, ובכך גילו גדלות נפש עילאית, וקדשו שם שמים. בכך שהתעלו מעל אבלם הפרטי והמשיכו לעסוק בחנוכת המשכן לכבוד ה'. שליטה ברגשות המעוררת השתאות. נראה שהכוח לשמור על שתיקה ברגעים מסוימים בחיים, הוא כוח חשוב מאוד. הוא מבטא את המודעות להיותו של אלוקים אינסופי ושאין לנו אפשרות להבין את הנהגתו. ובנוסף לכך הכוח הזה מאפשר לנו לחיות את ההווה בצורה בריאה ולא לתת לאירוע שקרה למחוק לנו את ההווה ולכוון את כל הקשב שלנו לעבר או לעתיד. (בוודאי שצריך לתת מקום לאבל אך אנו מדגישים כאן נושא אחר). תרגול משמעותי ומיומן של תשומת לב למה שעולה בחוויה ברגע הנוכחי מחזק את 'שריר תשומת הלב'. זו משימה יום יומית חשובה לכל אדם. התרגול הזה מזמן לנו את האפשרות להתבונן בצורה שאיננה שיפוטית ולהנות מההווה (מהרגע שלעולם לא יחזור)'טוב 'לאבד' רגע בחיים מאשר לאבד את החיים ברגע'. ז"א ב"שפה הסגולה"- טוב להקדיש את הזמן לרגע בו אני נמצא, בכדיי שלא חלילה נאבד את החיים בגלל חוסר התייחסות מיטיבה לרגע, לכאן ולעכשיו. תרגול מיינדפולנס, יכול לתמוך בהבאת גישה של תשומת לב לא שיפוטית, גם לתקשורת בין-אישית וגם במצבים מאתגרים, עצירה לפני תגובה מילולית, שעלולה להיות לא מיטיבה והתבוננות בבחירת המילים, בסגנונן ובטון ותזמון אמירתן וכו'..." ניתן לראות כי על ידי החיבורים שיצר הרב בין העולמות, ערכי היהדות מתחזקים, מקבלים עוד תוקף, עומק וממד באמצעות 'ערכי' המיינדפולנס.

לסיכום: מהדברים עולה כי המרואיינות חיפשו ומצאו באופן אקטיבי קשרים בין עולם התוכן היהודי לעולם המיינדפולנס, הן כקבוצה, והן ברמה האישית. . נראה כי מלאכת החיבור שהן עוסקות בה באופן עצמאי, ללא תיווכה של מנחת התכנית, הינה מהותית ללמידה ולביסוס התרגול בשגרת חייהן. ככל שיהיה יותר מצע נרחב לחיבורים הן מצד המנחה והן מצידן, הן יוכלו לראות ולהעלות את ערכו של תרגול המיינדפולנס כפרקטיקה יומיומית על איכויותיה השונות: בפעולות בשגרת יומן, ובמרווחים אשר יקחו לתרגולים של קשיבות דרך הגוף.

בחינת הצורך בהתאמות תרבותיות

בתמה זו, נתייחס אל הצורך שעלה מהמרואיינות בחיבור תכני התוכנית לזהות היהודית במקומות בהם יש נקודות ממשק והצטלבות. רוב המורות (71%) היו חפצות שיהיו חיבורים שכאלו מלכתחילה. מראיינת: "אחזור לשאלה ביחס ליהדות, לאמונה. אם היה חיבורים שהמנחה...בין היהדות לבין המיינדפולנס היה מעשיר? היית רוצה" ? המורה צילה: "בוודאי, ברור. שאני רואה הרבה דברים, זה משנה אצלי בתפיסה, יכול לשנות אצלי הרבה דברים. אם אני אראה דברים של היהדות, בוודאי." מורה בשם מיכל: " כן, מאוד מאוד, אנחנו בית ספר תורני זה ממש מתבקש. אבל אני חושבת שרק מישהו תורני יכול למצוא את זה כאילו מי שלא מודע, לא מונח שם לא יוכל למצוא את זה. לכן אני חושבת שמאוד חשוב, שהדמות שמעבירה את זה תהיה תורנית, מתאימה, תדע לעשות את החיבורים האלה....יכול לחבר אותנו לדבר הזה גם, כי אנחנו מאוד חיים את כל היום. אז אנחנו כל הזמן סביב זה, בכל דבר אנחנו רואים את זה. אז אנחנו, כאילו מאז שקמנו, אנחנו לא רק... סביב היהדות והזה. אז ברגע שיש לך משהו שמחבר אותך אז מהנקודה הזו נוכל להתחבר יותר בקלות."

מרואיינת נוספת, משקפת את הצורך בחיבורים בין העולמות, כאשר נוצרו חוותה שייכות מעגנת שהתרחשה פעם אחת ומצרה על כך שחיבורים כאלו לא היו לאורך השנה. מורה בשם מירי: "במפגש האחרון, היא כאילו הביאה לנו כל הזמן מספרים, מספרי קודש… אז שמה טיפה יותר זה התחבר לערכים היהודיים שלנו, לערכים הדתיים שלנו. אם היו את הנקודות חיבור האלו יכול להיות במהלך השנה ולא רק בסוף זה היה מחבר אותי יותר." המנחה הביאה טקסטים מן המקורות היהודיים ובכך יצרה גשר אל תפיסת עולמן ואפשרות לראות את המשאבים הטמונים בהן, ויתרה מכך שאין סתירה בין ערכי היהדות לערכי המיינדפולנס, אלא להיפך הוא.

האישוש בצורך בעיגון אל היהדות משתקף גם בקרב מרואיינת נוספת, מורה בשם נעמי. כאשר המראיינת משקפת עבורה : "כאילו את אומרת, אפשר היה אולי לחבר יותר ספציפי, כאילו לכוון את התוכנית יותר ספציפית לקהל הספציפי?" המורה: "כן, ככה, ככה אני חושבת…כל דבר כשיש חיבור כאילו, ככל שיש יותר נקודות השקה, הדברים יותר... יותר נכנסים אל הלב. שוב אמרתי זה לא... לא למדנו משהו טכני, בעיניי זה מחוייב". לגבי ההשתלמות, אז אני כן חושבת, שהיה יותר כדאי, שהיא תהיה יותר מחוברת לשטח, ולא לתכנים שרוצים להעביר כי אני חושבת שזה כמו... זה כמו ללמוד קאוצ'ינג. כאילו אי אפשר ללמד קאוצ'ינג בלי להעביר תהליך את מי שלומד את זה. ואם מי שלומד את התהליך הזה צריך ללמוד את זה בדרך אחרת, בצורה שונה…התהליך צריך להתכתב חד משמעית עם הקהל, בעיניי זה לפעמים מנותק..." מדבריה ניתן לזהות עד כמה ההתאמות והחיבורים אל זהותה מאפשר לתכנים לחדור אל הלב באופן אותנטי. נקודה נוספת שהיא מעלה קשורה לרציונאל של התוכנית, מכיוון שמיינדפולנס הוא אימון תודעתי המחייב התנסות פרקטית, בשונה מתיאוריה הנלמדת ואין לה נגיעה ממשית בחיי האדם באופן ישיר, יש להתאים אותו אל קהל היעד, אל אורחות החיים שלו, אל תפיסת עולמו ואל ערכיו.

לסיום נביא מדבריה של גילה, מנהלת בית ספר יסודי ממלכתי-דתי, אשר היא משתייכת לזרם חב"ד, בעלת כיסוי ראש מלא לראשה: "זה ציבור שקשה לעבור אצלו חסימות. הוא מאוד שמרני. צריך לדעת איך לעשות את זה נכון ובהתאמה"- החשיבות והצורך בעריכת התאמות תרבותיות שבה ועולה על מנת לעבור את מנגנון החסימה הראשוני, עליו הרחבנו בתמה הראשונה.

ההשערה כי יש צורך לייצר התאמות וחיבורים בין עולם התוכן של המיינדפולנס לעולם התוכן היהודי אוששה, רוב המורות חפצות בהתאמות אלו, וזאת מכיוון שכאשר יש נקודות ממשק וחיבורים, היכולת שלהן להתחבר אל המיינדפולנס ואל יישום התרגולים בשגרת השבוע גוברת ועולה. הצורך בהתאמות תרבותיות ואמוניות עולה באופן ניכר, והן חפצות להרחיב את המיינדפולנס אל אורחות החיים שלהן ואל זהותן הדתית, אך הן זקוקות לתיווך ויישום פרקטי. לסיכום ניתן לראות כי במקומות שנוצרו חיבורים בין העולמות, הן חוו את החיבור ליהדות כעוגן, המושתת על ראשית כאחרית, היתה ניכרת יצירת תחושת שייכות. ניתן לראות כי התוקף והתיקוף שהן נתנו לתכני המיינדפולנס עלה אל השלבים העליונים בסולם האמונות והערכים שלהן, כאשר נוצרו חיבורים בין העולמות: עולם התוכן היהודי לעולם תוכן מיינדפולנס. אך מהתיאור שלהן זה היה חלקי, דל ולעיתים רק במפגש הסיום. יכולנו לחשוב שהן יערכו את הקישורים ונקודות הממשק באופן טבעי אל עולמן וזהותן, אך זה התרחש בצורה מועטה יחסית. בנוסף רק בבית ספר אחד, ראינו כי הרב פעל עם מוטיבציה פנימית ליצור חיבורים בין המיינדפולנס אל פרשת השבוע, דבר שסייע ותמך במורות רבות, אך אין זה ברור מאליו שחיבורים כאלו יתרחשו על ידי רב או אנשי צוות גם בבתי ספר דתיים נוספים.

בדיקת השפעת תרגול מיינדפולנס על רווחה נפשית בקרב המורות האורתודוקסיות:

בחלקו האחרון של המחקר האיכותני ביקשנו לעבות את ההבנה לגבי הקשר בין מיינדפולנס לרווחה וחוסן נפשי בקרב נשות חינוך אורתודוקסיות על ידי בדיקת השפעת תכנית מבוססת מיינדפולנס המטפחת איכויות שונות באמצעות תרגולי מיינדפולנס שונים. בבחינת הראיונות עלו שתי תימות מרכזיות שכללו תתי תימות: התימה הראשונה נקראה "טיפוח איכויות פנימיות" והתימה השניה נקראה "השפעות על החיים המקצועיים והאישיים ". בפסקאות הבאות, נביא מספר דוגמאות לתימות השונות ובנוסף מצורף (נספח )6, טבלה המקיפה את כל הציטוטים הרלוונטים.

התימה הראשונה **"טיפוח איכויות פנימיות"** כללה שתי תתי תימות. תת התימה הראשונה נקראה **טיפוח איכויות של הזנה פנימית (**זוהתה בקרב 64% מהראיונות) והתייחסה לעדויות מתוך הראיונות לכך שתרגול המיינדפולנס אפשר למורות לטפח איכויות של הרגעה,קבלה, הקשבה פנימה, חופש פנימי, נשימה, שחרור ממחשבות והתמקדות בהווה.

המורה חדוה: "אני כן חושבת שאני פה בתהליך וזה גם תהליך אישי שאני עושה מיינדפולנס לבנות אני גם עושה לעצמי....יש כאן את הדרכים להקשיב לעצמך להירגע להבין... באמת בזכות המיינדפולנס למדתי להרגיע את עצמי בצורה נכונה, להקשיב לעצמי, להבין מה עובר עלי. הגעתי הרבה יותר רגועה, הרבה יותר מקבלת, הרבה יותר פתוחה. אני חושבת שזה איזה שהוא תהליך שעברתי.".

המורה יפה:"לעצור רגע להקשיב לגוף שלי, ללב שלי…מתרגול לתרגול זה נהפך אצלך קבע. זה מתנה בפירוש מתנה."

המורה רבקה: "כן אבל כן למשל לחיות יותר את הרגע ולהתמקד במה שיש עכשיו ופחות ללכת עם המחשבות קדימה ולרוץ כאילו מה יהיה אחר כך, זה כאילו מאוד מאוד היה לי כל הזמן. זה זה המון מקומות עצירה כאלו, להקשיב לעצמי, לקחת כמה דקות של שקט ולראות מה קורה, כן ובהחלט משהו שקרה מאז שהתחלתי להיחשף לשפה…"

תת תמה נוספת היתה **טיפוח איכויות שמאפשרות תגובה מיטיבה לאירועים מאתגרים(**אותרה ב14.28% מהראיונות) והתייחסה לעדויות מתוך הראיונות של המורות על טיפוח איכויות שמאפשרות להתמודד עם אתגרים ומצבי לחץ. כגון: יכולת השהיית תגובה, עצירת האוטומט, הזכרות בחולפיות של הדברים, התמקדות בכאן ועכשיו ובקיים, עבודה עם מחשבות ורגשות, והיכולת לראות תמונה רחבה. למשל:

המורה טובי:"בחיים האישיים כן יישמתי כלים חדשים. אני חייבת להגיד שכן, יותר למדתי. פתאום **לפני שאני מגיבה לדברים בצורה מיידית וספונטנית, אז רגע לשמור על זה שניה בפנים** ולנסות כאילו להגיב בצורה יותר מתאימה לכל מיני דברים. יכול להיות שעשיתי את זה באוטומטית גם בכיתה, כן, אבל זה לא משהו ששמתי לב לזה. בחיים האישיים שלי יותר שמתי לב, שלפעמים אני לוקחת לעצמי איזה רגע אחד, אני חושבת פעמיים לפני שאני שולפת את המילים או התנהגות מסוימת שיוצאת ממני בצורה אוטומטית אז אני חוסכת לעצמי הרבה בלאגן אחר כך, זה כן."

המורה טובי: "אני חושבת שהעניין של **השהייה של שהייה**. כאילו גם לתלמידים בכיתה שלי, אני גם אומרת את זה, אני ממש אומרת את זה ברור שאני מאוד משתדלת. אני ממש לקחתי את זה על עצמי, שאני מאוד משתדלת לא להגיב, לא להגיב מיד, בטח לא לאירועים אקוטיים וקיצוניים, כאילו כי זה סתם מוציא מאיתנו... הם יודעים ולפעמים אני אומרת- 'אני לא מגיבה על זה, נטפל בזה אחר כך'... משהו שלקחתי, העניין הזה של 'דברים יעברו', פשוט יעברו, אם נרצה או לא".

המורה שרה:"הרבה פעמים אני עדיין בלחץ ועדיין צריכה להספיק דברים, הרבה פעמים אני לא עושה את הסדר עדיפויות כל כך נכון האמת ומרגישה אחר כך לא נעים...אז זהו זה נראה לי דבר ממש חשוב לעשות כמובן אם להרגיע את עצמנו עם נשימות שהרבה פעמים באמת יכול לעזור."

המורה רבקה: "לתת יותר לעצמי את המרחב, ברוך השם אני אמא לילדים, כאילו תמיד אני האחרונה, לדעת לעצור ולחשוב כאילו מגיע לי גם את הכמה דקות שלי ללכת לצד לפינה, להיות עם עצמי, הכול יחכה זה בסדר…אני יותר אדם שנראה כלפי חוץ רגוע בפנים, אני לגמרי לא מרגישה את זה. אבל שוב לקחת את הלהקשיב לגוף שלי, להיות יותר עם העכשיו, עם האני, כאילו מבחינתי לחץ נגיד אני ביום חופשי ומה יהיה מחר, ומה יהיה מחרתיים. זה להרגיע, זה כן…"

התמה השניה עוסקת ב**השפעות על החיים המקצועים והאישיים,**  ומתחלקת לשלוש תתי תימות. תת-התימה הראשונה **השפעה על המרחב הבינאישי**: **בית ובית-ספר** ( 50%) התייחסה לעדויות מתוך הראיונות. כל ההשפעות המיטיבות שהיו לתרגולי המיינדפולנס על האינטרקציות של נשות החינוך הן בבית הספר והן במרחב הפרטי-משפחתי. למשל:

מנהלת-גילה:"ראיתי שדברים מתנהלים הרבה יותר טוב, שאני יותר קשובה, קשובה באופן הזה. דרך אגב זה היה מוזר לחלק… כאילו זה שינוי, וגם זה לא משהו שאני עושה אותו בטבעי. אני עדיין כל הזמן מזכירה לעצמי....כן אני עשיתי שיחות משוב, שזה ב"ה הספקתי עם מורות. אז הרגשתי ממש איך שאני מגיעה לשיחות האלו, בצורה אחרת. לא בתור שואלת שאלות אלא בתור בן אדם מקשיב."

המורה חדוה:"כשראיתי איך זה עובד בשטח, אז יותר רציתי את זה…זה שינה לי את הכיוון חשיבה לזה... אני שינתי את הגישה שלי להשתלמות ולמיינדפולנס...אבל זה באמת הזמן חשיבה לעצמי, החדר דואט, החדר הפנימי."

המורה יפה:"יצא לי שהבאתי את אחת הפעילויות והראתי למשפחה, אפילו בזמן משפחתי ותרגלתי איתם. בהתחלה הסתכלו אלי מאוד מוזר. הדהים אותי שאני כמה שהיה לי מוזר, הבאתי את זה למשפחה שלי ,כאילו מה הקשר, הרגשתי איזה שהוא צורך. בהתחלה הסתכלו עלי מאוד מאוד מוזר, לא הבינו מה אני רוצה מהם. לאט לאט ענו לי תשובות מאוד יפות ונכנסו לזה הכי עמוק".

המורה טובי: "...לדוגמא ויכוח ביני לבין בעלי, סתם ויכוח ספונטני, שיכול להגיע לממדים קצת יותר של טונים גבוהים ופתאום קלטתי שזה הולך לכיוון לא טוב ובחרתי רגע לעצור…כן כי אני בנאדם שנכנס ללחץ ולסטרס מאוד בקלות ומשטויות גם. אז כן אז זה עזר לי לבוא לבית ספר קצת יותר בנחת. קצת יותר... ובכלל להיות בהשתלמויות ולשמוע שדברים שגורמים לי לסטרס, גורמים גם לאחרים לסטרס. לשמוע על סטרס של אחרים, זה משהו שכאילו אומר אוקיי, אני לא לבד זה עוד מעגל מחבר. ובכלל לדבר על הדברים האלה. זה כאילו עוד שיח, עוד מעגל, עוד גשר יוצר... זה בכללי נותן...שבאים לבית הספר ומרגישים יותר קשורים....זה נותן פתח להיכרות."

תת התימה השניה **הטמעה של איכויות וכלים של מיינדפולנס כאורח חיים:( 42.85% )** התייחסה לעדויות של משתתפות על כך שהטמיעו את איכויות המיינדפולנס כאורח חיים ממש ולא רק כמשהו נקודתי. למשל:

מנהלת רינה:"כשהחלטתי שאני נכנסת, החשיבה היתה שאני נכנסת קודם כל בשביל עצמי, גם כמנהלת וגם כבנאדם. כי אני כל הזמן באוטוסטרדה של החיים .ואמרתי את זה לצוות שלי חשבתי על עצמי אבל חשבתי עליכן. זה סוג של לשנות אורח חיים."

מורה יפה :"[בהתחלה] היה לי מאוד קשה להתחבר לרעיון הרגשתי שזה יותר מדי כבד...היום אני מאלתרת לבד פעילויות . משנה את זה בקטע מתאים כשאני עושה את התרגיל אני מאוד נהנת מתחברת לעצמי לוקחת רגע להמשיך את היום."

מורה רבקה:"אני מאוד אוהבת לאסוף כלים ורעיונות ולהשתמש בהם ולהתניע אז כמובן שהשתמשתי בכל מיני כלים שנתנו במהלך הפעילויות גם לעצמי. ברור שכמו שאת אומרת כלי חדש ובכלל נחשפת לתורה חדשה ולשפה חדשה אז בטח זה פותח את העיניים וזה מקום אחר ונותן לך להסתכל על דברים שהיית רגילה להסתכל בצורה אחת להסתכל עליהם בצורה אחרת."

תת-התמה האחרונה עוסקת **בתמיכה ביכולת של המורות לטפח רווחה נפשית בקרב תלמידיהן ותלמידותיהן**: (35.71%) והתייחסה לעדויות מתוך הראיונות, המשקפות כי תכנית המיינדפולנס תמכה ביכולת שלהן לתמוך בתלמידות שלהן. למשל:

המורה מירי: " יש דברים ספציפיים שיצא לי להשתמש...הרעיון בעצם של לתת להם זמן להרפות, כל התרגילים של הנשימות והכל, אז כאילו לפני דברים מסוימים שזה יכול מאוד לעזור לתלמידות וגם באופן אישי…להגיד לבנות "בחדר הפנימי". גם יש בנות שאני נמצאת איתן בבוקר בזמן תפילה ושמה זה היה יותר משמעותי, באמת בזמן תפילה, להיות "בחדר הפנימי", להתרכז."

המורה מיכל, מתוך ראיון שני עימה, שנערך בסיום שנה ב' של התוכנית: "רואים בכיתה שינויים, שהן לומדות להקשיב לעצמן, לחברות, להקשיב הקשבה קשובה, כן להיות שותפה. וכל הפרקטיקות שמלמדים, אני כן רואה שהן מיישמות את זה. לא רק בתרגול של המיינדפולנס.,הן גם לוקחות את זה הביתה ומשתפות איך בבית הן משתמשות בזה ואני רואה שזה עובד. יש להן שיעורי בית לתרגל את זה ואחרי זה הן משתפות בכיתה."

המורה חדוה:"כן, יש תרגילים שלקחתי אותם באמת אחרי פעילות, אחרי הכיתה נסערת ,כן הרגשתי צורך להרגיע את הרוחות השתמשתי בשיח השתמשתי בתרגילים. אבל זה באמת כי המחנכות משתמשות בזה.. אז גם אני יכולה להשתמש בזה…תלמידות מאוד מאוד אוהבות, תלמידות אוהבות, ההורים מעריכים, אוהבים. תקשיבי, כאילו משקיעים בזה, בפסח, בחנוכה. באמת עושים פה מיינדפולנס. הביאו כרטיסיות של מיינדפולנס, עשיתי את זה עם המשפחה שלי.....הצוות סגול פה עשה עבודה מדהימה גם בהכוונה, גם בפרויקטים הביתה הקהילתיים וגם המנהלת, זה חשוב והיא מקדישה לזה מקום".

****

**תרשים מספר 1.** סיכום התמות שעלו במסגרת הראיונות עם המורות אשר השתתפו בתוכנית מיינדפולנס בבית הספר. עבור כל תמה, אחוז המשיבות שהתייחס להיבט זה של ההתערבות.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר היתה כפולה. ראשית, רצינו לבדוק אם גם בקרב נשות חינוך יהודיות-אורתודוקסיות ימצא הקשר שנמצא בספרות בין מיינדפולנס לרווחה וחוסן נפשי. שני, רצינו לבדוק האם קיים מתח בין תרגול המיינדפולנס, שמקורו במסורת הבודהיסטית, לבין משתתפות שהן נשות חינוך אורתודוקסיות והאם יש צורך בהתאמות תרבותיות על מנת להגביר את אפקטיביות התכניות.

הן מתוך המחקר הכמותני והן מתוך המחקר האיכותני נמצא ביסוס לכך שמיינדפולנס, הן כתכונה והן כתרגול קשור לרווחה נפשית וחוסן מוגברים. בשאלוני הדיווח העצמי מצאנו שקשיבות כתכונה קיימה קשר שלילי מובהק עם תפיסת הדחק, כך שמורות עם רמות גבוהות של קשיבות כתכונה דיווחו על רמות פחותות של דחק. הדבר עולה בקנה אחד עם הספרות הכללית שבה הקשר בין מיינדפולנס כתכונה לרווחה נפשית נמצא באוכלוסיה הכללית (Godfrin&vanHeeringen, 2010) (שחר, בריטון, סבארה, פיגרדוובוטזין, 2010; שפירו, עומאן, ת'ורסן, Plante, &amp; פלינדרס, 2008). (Carmody&Baer, 2008)(Hofmann et al., 2010). עוד עלה מן המחקר כי מורות חרדיות דיווחו על תפיסת דחק גבוהה יותר ביחס למורות דתיות.

בחלק השני של המחקר האיכותני,ביקשנו לבחון האם קיימת רגישות תרבותית ביחס לתכני המיינדפולנס. ראינו כי מחקרים קודמים איששו כי אכן קיימת רגישות תרבותית, אך יש לציין, כי לא מצאנו מחקרים שנעשו בקרב מורות יהודיות-אורתודוקסיות ולכן ראינו צורך לבחון רגישות תרבותית בשדה זה. (Tan, 2011).(Thomas et al., 2016). Hathaway & Tan, 2009; Trammel, 2015, 2018) (ר.קולסקי, 2022). מתוך התימות שנמצאו עלה כי אכן קיימת רגישות תרבותית, אשר ברובה היא בלתי מודעת. רוב המורות, כאשר נשאלו על כך, הצהירו כי הן אינן חוות רגישות תרבותית ביחס לתוכנית המיינדפולנס. עם זאת כאשר הן נשאלו על חיבורים ונקודות דמיון בין תכני הקורס לעולמן הדתי, ועל הצורך ביצירת התאמות בין שני העולמות, נחשפו רגישויות תרבותיות ומנגנוני ביקורת סמויים, אצל חלק ניכר מהן. מצאנו כי המשתתפות עוסקות ב"עבודת-גבול" תמידית בין שני העולמות. המשתתפות פגשו את תכני כ"חיצוניים" ליהדות דרך פילטרים, המאפשרים להן לסנן ולבקר את התפיסות והפרקטיקות הנלמדות בתוכנית.

עוד עלה מתוך התימות הצורך, בקרב רוב נשות החינוך, בהתאמות תרבותיות. רוב המורות מצאו כי שילוב מקורות מן היהדות והדגשה של תכנים העולים בקנה אחד עם היהדות יכולים להיות משמעותיים ותורמים ליכולתן להטמיע את תכני המיינדפולנס בשגרת חייהן, באופן שימנע ריחוק ותחושת זרות ראשונית. כפי שראינו חיבורים אינטואיטיביים שנוצרו באופן ספונטני בקבוצה וביחידים תרמו רבות, אך מהתיאור שלהן, לקה בחסר בשל כך שלא התרחש כתהליך מובנה, אלא היה מצומצם ואף לפרקים.

לסיכום המחקר משקף כי הצורך בהתאמות תרבותיות ואמוניות עלה באופן ניכר, והן חפצות להרחיב את המיינדפולנס אל אורחות החיים שלהן, אך הן זקוקות לתיווך ולהבאת דוגמאות קונקרטיות מעולם התוכן שלהן. שיערנו בהתבסס על מחקרים קודמים שנעשו באוכלוסיות דתיות (Tan, 2011)(Thomas et al., 2016) (ר.קולסקי, 2022), כי קיים צורך בשדה החינוכי הדתי, ביצירת התאמות תרבותיות בין העולמות. בחנו האם המורות יצרו חיבורים באופן עצמאי, והאם יש צורך ביצירת התאמות עבורן, בין עולם התוכן של המיינדפולנס למקורות יהודיים.

בנוסף, המחקר האיכותני חיזק וביסס ממצאים אלו. מתוך התימות שעלו, ראינו כי בעקבות יישום המיינדפולנס נשות החינוך טיפחו איכויות של הרגעה, קבלה והזנה פנימית, בנוסף הן טיפחו איכויות שמאפשרות התמודדות עם אירועים מאתגרים, פנימיים או חיצוניים באמצעות השהיית תגובה, עצירה, הזכרות בכך שדברים עוברים ומשתנים כל הזמן, התמקדות בכאן ועכשיו, עבודה עם מחשבות, ויכולת לראות תמונה רחבה יותר. היישום הביא להשפעות חיוביות על החיים המקצועיים והאישיים שלהן. כפי שמחקרים מצביעים, כי כאשר יש הפחתת לחץ ומתח, המורה יכול לזהות ולהגביר חוויות רגשיות חיוביות הקשורות למקצועו, והן יוצרות משאבים פסיכולוגיים נוספים וחוויה של אנרגיה וחיות(Braun et al., 2019; Jennings&Greenberg, 2009; Roeser, 2016; Roeser et al., 2012b). לסיום ראינו גם כי מיינדפולנס כתרגול, היווה תמיכה ביכולתן לטפח בקרב תלמידיהן ותלמידותיהן רווחה נפשית, למשל נתינת פסק זמן להתבוננות פנימה,לרפלקציה, הרפייה והרגעה. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם המחקר באוכלוסיה הכללית, שמצאו קשר בין מיינדפולנס כתרגול לרווחה נפשית Mandal et al., 2012) (Speca et al., 2000). Goleman&Davidson, 2017). (Bishop et al., 2004; Brown and Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1990 לסיכום ניתן לראות כי השפעת התרגול ניכרת בקרב המורות.( 92.85%) הן הצביעו על השפעת יישום המיינדפולנס על רווחתן במישורים השונים. דבר אשר מעיד על הקשר בין יישום מיינדפולנס לרווחה נפשית, כפי שנראה במחקרים קודמים.(Mandal et al., 2012) (Speca et al., 2000). (Goleman & Davidson, 201). (Bishop et al., 2004; Brown and Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1990), (Goyal et al., 2014; Hofmann et al., 2010; Jain et a). קשר זה, מתקיים בקרב מורות דתיות בהתאמה לנמצא במחקרים קודמים שנעשו בקרב מורות חילוניות. Schussler, D. L. 2020) Emerson et al., 2017; Lomas et al., 2017)(Taylor et al., 2016) (Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009).

מסקנות המחקר משקפות כי סביר להניח כי כאשר תערכנה התאמות תרבותיות, הרגישות התרבותית שעלתה ברובה באופן בלתי מודע, תתמתן ותפחת. התאמת ההתערבות יכולה להתרחש בשני מישורים, הן התאמות שטחיות (כמו התאמות הנוגעות למונחים בשפה) והן התאמות עומק, הנוגעות לתוכן ההתערבות.(Van Mourik et al., 2017).

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר נערך בקרב בתי ספר מחמ"ד אך במהלך המחקר, במדגם עצמו, באופן לא צפוי, התברר כי חלק ניכר מהמורות חרדיות. כתוצאה מכך התבוננו במורות גם מנקודת המבט של רמת הדתיות. אמנם מצאנו ממצאים מעניינים לגבי ההבדל בין מורות דתיות למורות חרדיות אך זו לא היתה מטרת המחקר העיקרית. מחקרי המשך הרוצים להבחין יותר בין מורות דתיות-לאומיות לחרדית צריכים לקחת מדגמים הומוגנים יותר.

מגבלה נוספת של המחקר היתה שהמורות בכל המחקר היו כולן מארבעה בתי ספר בלבד. בית ספר, במאפייניו כגון: אקלים, תרבות וגישת צוות ניהול, עלול להשפיע על רמת הרווחה הנפשית של המורות ועל הגישה והפתיחות שלהן להשתלמות. למשל, אם המורות לא בוחרות, האם להשתתף בהשתלמות, הן יכולות לגלות התנגדות מעצם חוסר הבחירה בדבר. מחקר המשך צריך לבדוק על מדגם גדול יותר של בתי ספר דתיים, ועל מדגם רחב יותר של מורות מהזרם הדתי-לאומי. קיימת חשיבות לבדוק האם מורות בחרו בתוכנית, האם התאימו להן זמני ההשתלמות ומיקום ההשתלמות.

מגבלה נוספת של המחקר טמונה בעובדה שלצורך המחקר שלי לא הפרדתי בין מנהלות למורות ובין מחנכות למורות מקצוע. יתכן ולתתי קבוצות אלו צרכים שונים שהמחקר הנוכחי לא יכול היה לזהות. מחקרי המשך יכולים לבדוק את ההשפעות הנפרדות בין מחנכות ללא מחנכות, ולגבי ניהול ולא ניהול.

מגבלה נוספת של המחקר היתה שכאשר המורות נשאלו על חיבורים בין העולמות, הן לא תמיד זכרו, מכיוון שחלף זמן מההתנסות עצמה, מחקרי המשך צריכים להיעשות ממש בסמיכות להשתלמויות או במהלכן.

מחקר המשך יכול לבדוק האם יש הבדל בהשפעה המיטיבה בין תכנית מיינדפולנס גנרית לעומת תכנית שעשתה התאמות, חיבורים לעולם הערכים היהודי, לצביון ולמנהגים ולמסורות אשר מתכתבות עם המיינדפולנס.

במחקר הנוכחי עסקנו רק בכנף אחת: המיינדפולנס. מחקר המשך יכול להתרחב גם אל עבר הכנף השניה: החמלה.(Neff.2023).בשנים האחרונות פותחו ונחקרו רבות תכניות המטפחות איכויות של חמלה וחמלה עצמית, גם בקרב צוותי חינוך. (ארגז, 2016.) גם ביהדות יש מקום נרחב לערכי החמלה ולמהותה, ויש אזכורים רבים למילה חמלה במקורות היהודיים. (סידור התפילה, ברכת המזון, ספר תהילים ועוד).

הצעה נוספת למחקר המשך: התמקדות בעבודת גוף פנים-חוץ, בקרב המורות האורתודוקסיות. פרקטיקתמיינדפולנס כוללת התייחסות רבה ומקיפה לפן הגופני, תוך נתינת דגש לאספקט של תחושות הגוף ברמה הפיזית והמנטלית. בחברה הדתית העיסוק בגוף טומן בחובו מורכבות רבה, למשל מושג הצניעות לפעמים גורם להתרחקות מהגוף, מה שמביא לנתק עצמי. הקרבה המחודשת לגוף, ממקום קשוב, דרך המיינדפולנס יכול להעמיק את הקשר במרחב הפנימי ולהשפיע על רווחתן הנפשית של המורות.

לצורך המחקר שלי לא הפרדתי בין מנהלות למורות, יכול להיות שמחקרי המשך יכולים לעשות הפרדה בין מחנכות ללא מחנכות, ולגבי ניהול ולא ניהול.

לסיכום, בעידן שלנו, עת המהפכה הטכנולוגית בשיאה ומביאה להסחות דעת רבות ולחוסר פניות וקשב, היכולת להיות במודעות וחיבור אל הזמן הנוכחי (הווה מתמשך, מרגע לרגע) היא יכולת הכרחית לחיים בהם נחווה רווחה וחוסן. מורות אורתודוקסיות, מוצאות את עצמן עמוסות מאוד ונעות בין הבית –ניהול משק בית, הריונות ולידות, גידול ילדים לבין העבודה בהוראה- לימוד בכיתה, בדיקת עבודות ומבחנים, אסיפות הורים, מורים ועוד. היכולת למצוא פניות אל עצמן, לרווח ולו במעט ולהיות בהקשבה אל גופן היא קריטית עבורן ועבור מלאכת החינוך, אשר מופקדת בידן. נמצא במחקר זה כי חיבור אל עוגנים ביהדות, יביא את המורות ליכולת יישום פרקטי של תרגול מיינדפונלנס. תרגול המאפשר לעבד ולחקור את המידע שנאסף מעבר לגבולות הגזרה של המוח.בתהליך רציף וממושך של תרגול, אנו הופכים להיות פחות ריאקטבים ויותר רספונסיבים למתרחש. מיומנויות חברתיות-רגשיות מושתתות על גישה חינוכית, שלפיה ניתן וכדאי לשפר יכולות כמו הקשבה לאחרים, הפגנת אמפתיה, ויסות רגשות וקשב. טענה זו הולכת ומגובה בעדויות ממחקרים אמפיריים בתחומי החינוך, פסיכולוגיה וחקר המוח (2011 (Durlak et al. .

ביבליוגרפיה

ארגז.א' (2021). מיינדפולנס והמהפכה השקטה בחינוך.רסלינג.

ארנון,י',פרידלנדר,י',שוורץ,ד'(2012). סוגיות בחקר הציונות הדתית:התפתחויות ותמורות לדורותיהן,אוניברסיטת בר אילן.

גורוביץ, נ' וכהן–קסטרו,א' (2004).**החרדים – תפרוסת גיאוגרפית ומאפיינים דמוגרפים, חברתיים וכלכליים של האוכלוסייה החרדית בישראל, 1996-2001** .סדרת ניירות עבודה מס' 5 ,הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

לויט בן-נון, נ' וארבל,ק'(2021).**מיינדפולנס:מפה להבנת תרגולי מיינדפולנס וצירי השינוי שהם מאפשרים**. אוניברסיטת רייכמן.

ליוש, ב׳ (2015-2016). **חקר החברה החרדית: דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי**.מכון ירושלים לחקר ישראל, כרך 3. 26-55.

זאיצ'יק,מ'(2022). **התאמות תרבותיות של התוכנית "הפחתת מתחים באמצעות מודעות קשובה" (MBSR) לקהילת יהודי אתיופיה בישראל למען הגברת החוסן הנפשי ויכולת ההתמודדות עם אפליה וגזענות.** עבודת גמר מחקרית (תזה). אוניברסיטת רייכמן.

זיכרמן,ח׳ וכהנר,ל׳(2012). **חרדיות מודרנית:מעמד ביניים חרדי בישראל**. ירושלים:המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לוי,ש'(2108). **ההשפעות של תרגול מיינדפולנס על אינטרוספקציה ומודעות למצבים רגשיים מגולמים**. אוניברסיטת רייכמן.

ליוש,ב׳(2015). **חקר החברה החרדית: דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל, כרך 3.

פרדימן,מ'(1988). **ירושלים:האישה החרדית. מקורות מגמות ותהליכים**. ירושלים:מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, מ׳(1991). **החברה החרדית: רקע התפתחות ובעיות.** ירושלים:מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, מ׳ (1995). האישה החרדית. בתוך:עצמון,י.(עורכת), **אשנב לחייהן של נשים החברות יהודיות** (290-273). ירושלים: מרכז שזר לתולדות ישראל.

קולסקי, ר' (2022). התאמות **תרבותיות של התוכנית "הפחתת מתחים באמצעות מודעות קשובה" (MBSR) לנשים חרדיות בישראל למען הגברת בריאות ורווחה נפשית**. עבודת גמר מחקרית (תזה), אוניברסיטת רייכמן.

קורנפילד, ג'(2009). ***הלב הנבון****. הוצאת מודן.*

קפלן, ק' (2003). **חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים**. בתוך: סיון, עוקפלן, ק' (עורכים),חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה (278-224)ירושלים: מכון ון-ליר, הקיבוץ המאוחד.

Alkoby, A., Pliskin, R., Halperin, E., &Levit-Binnun, N. (2019). *An eight-week Mindfulness-based stress reduction (MBSR) workshop increases regulatory choice flexibility*. *Emotion*, *19*(4), 593.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., &amp; Toney, L. (2006). *Using self- report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment*, 13(1), 27-45.‏

Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S.,&amp; Williams, J. M. G. (2008). *Construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples*. Assessment, 15(3), 329-342.‏

Behan, C.,(2020). The *benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as COVID-19*. *Irish Journal of Psychological Medicine*, *37*(4), 256–258.

Berkovich-Ohana,A.,Dor-Ziderman,Y.,Trautwein,F.,Schweitzer,Y.,Nave,O., Fulder,S.,&andAtaria,Y. (2020). *The Hitchhiker’s Guide to Neurophenomenology – The Case of StudyingSelf Boundaries With Meditators*.*Frontiers in Psychology* 11.

Black, D. S., Sussman, S., Johnson, C. A., &amp; Milam, J. (2012). *Testing the indirect effectof trait mindfulness on adolescent cigarette smoking through negative affect and perceivedstress mediators*. Journal of Substance Use, 17(5-6), 417-429.‏

Braam, A.W., & Koenig, H. G. (2019). *Religion, spirituality and depression prospectivestudies: A systematic review*. *Journal of Affective Disorders*, *257*, 428–438.

Binnun, N. L., &Tarrasch, R. (2014). *Relation between contemplative exercises and an enriched*

*psychology students' experience in a neuroscience course*. Frontiers in psychology, 5, 1926.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., &Devins, G. (2004*). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical psychology: Science and Practice*,11(3), 230-241.

Braun,V.&Clarke,V.(2012)*Thematic Analysis.the American Psychological Association*. *chapter*

*4.* Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*(pp. 57–71). American Psychological Association.*[*https://doi.org/10.1037/13620-004*](https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13620-004)

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). *The benefits of being present: Mindfulness and its role inpsychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822.

Brown, K. W., Ryan, R. M., &amp; Creswell, J. D. (2007). *Mindfulness: Theoreticalfoundations and evidence for its salutary effects*. Psychological Inquiry, 18, 211–237.

Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). *Relationships between mindfulness practice andlevels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in amindfulness-based stress reduction program*. *Journal of Behavioral Medicine*, *31*(1), 23–33.

Carmody, J., Baer, R. A., LB Lykins, E., &amp; Olendzki, N. (2009). *An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulnessbased stress reductionprogram. Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 613-626.‏

Davidson, R. J. (2010). *Empirical explorations of mindfulness: conceptual and methodological conundrums*.Emotion,10(1),8-11.

Davidson, R. J., &Kaszniak, A. W. (2015). *Conceptual and methodological issues in research onmindfulness and meditation*. American Psychologist, 70(7), 581.

Dahl, J. (2011). *Mindfulness and meditation*. In M. R. Vasey & M. H. Davis (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of cognitive behavioral therapy* (pp. 471-490). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Dahl, C.J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). *Reconstructing and deconstructing the self:Cognitive mechanisms in meditation practice.* Trends in Cognitive Sciences, 19(9), 515–523.

Davidson, R. J., Lutz, A., & Goleman, D. J. (2005). *Altered traits of consciousness and brain plasticity as a result of mindfulness meditation*. Trends in cognitive sciences, 9(11), 449-456.

Davidson, R. J., &Kaszniak, A. W. (2015). *Conceptual and methodological issues in research onmindfulness and meditation*. *American Psychologist*, *70*(7), 581.

Emerson, L.M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017).

*Teaching Mindfulness to teachers: A systematic review and narrativesynthesis. Mindfulness*, *8*(5), 1136–1149.

Fruehwirth, J. C., Iyer, S., & Zhang, A. (2019). *Religion and depression in adolescence*. *Journal Of Political Economy*, *127*(3), 1178–1209.

Garland, E. L., Gaylord, S. A., Boettiger, C. A., &amp; Howard, M. O. (2010*).Mindfulnesstraining modifies cognitive, affective, and physiological mechanisms implicated in alcoholdependence: results of a randomized controlled pilot trial*. Journal of Psychoactive Drugs, 42(2), 177-192.‏

Godfrin, K. A., &amp; van Heeringen, C. (2010). The effects of mindfulness-based cognitivetherapy on recurrence of depressive episodes, mental health and quality of life: *Acontrolled study.*Behaviour Research and Therapy, 48(8), 738–746.*randomized*

Goleman, D., & Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. Penguin.

Green, M., & Elliott, M. (2010). *Religion, health, and psychological well-being*. *Journal ofReligion and Health*, *49*(2), 149–163.

Grégoire, S., &Lachance, L. (2015). *Evaluation of a brief mindfulness-based intervention to reduce psychological distress in the workplace*. *Mindfulness*, *6*(4), 836–847.

Hathaway, W., & Tan, E. (2009). *Religiously oriented mindfulnessbased cognitive therapy*. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(2), 158–171.

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). *The effect of mindfulness-basedtherapy on anxiety and depression: A meta-analytic review*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *78*(2), 169.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009*). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review ofEducational Research*, *79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. Delta.‏

Kabat-Zinn, J. (1994*). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everydaylife.* New York: Hyperion.P 4-5.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette Books.

Kielty, M. L., Gilligan, T. D., & Staton, A. R. (2017). Whole-School Approaches to Incorporating Mindfulness-Based Interventions: Supporting the Capacity for Optimal Functioning in School Settings. *Childhood Education*, *93*(2), 128–135. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300491>

Kim-Prieto, C., & Miller, L. (2018). *Intersection of religion and subjective well-being.Handbook of Well-Being.*Salt Lake City, UT: DEF Publishers.

Kimhi, S., Eshel, Y., Marciano, H., Adini, B., &Bonanno, G. A. (2021). *Trajectories ofdepression and anxiety during COVID-19 associations with religion, income, and economicdifficulties*. Journal of Psychiatric Research, 144, 389–396.

Levit-Binnun, N., Arbel, K., &Dorjee, D. (2021). *The Mindfulness Map: A practicalclassification framework of mindfulness practices, associated intentions, and experientialunderstandings*. Frontiers in Psychology, 12.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., &Eiroá-Orosa, F. J. (2017*). The impact ofmindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of theempirical literature*. Teaching and Teacher Education, 61, 132–141.

Lutz,A.,Jha, A. P., Dunne, J.D., &Saron, C.D. (2015). *Investigating the phenomenologicalmatrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective*. *AmericanPsychologist*, *70*(7), 632.

Mandal, S. P., Arya, Y. K., & Pandey, R. (2012). *Mental health and mindfulness: Mediationalrole of positive and negative affect*. *SIS Journal of Projective Psychology and Mental Health*,*19*(2), 150–159.

McKenzie, K. B., &Scheurich, J. J. (2008). *Teacher resistance to improvement of schools with*

*diverse students*. International Journal of Leadership in Education, 11(2), 117–133.

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). *A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUPProgram*. In Handbook of mindfulness in education (pp. 313–334). Springer, New York, NY.

Mashuri, A., Zaduqisti, E., Sakdiah, H., &Sukmawati, F. (2015). *When agony begets zealotry: The differential role of globalization threats in mediating the effect of competitivevictimhood on Muslims’ religious fundamentalism*. *Archive for the Psychology of Religion*, *37*(2), 200–226.

Neff, K. (2003). *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself.*Self and Identity, 2(2), 85–101.

Palitsky, R., & Kaplan, D. M. (2021). *The role of religion for mindfulness-based interventions: Implications for dissemination and implementation*. Mindfulness, 12(8), 2076–2089.

Roeser,R.W.(2016).*Processes of Teaching, Learning, and Transfer in Mindfulness-BasedInterventions (MBIs) for Teachers: A Contemplative Educational Perspective*. In K. A.

Schonert-Reichl& R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education*(pp. 149- 170). Springer New York.

Schussler, D. L. (2020). *‘Mindful teaching’: a construct for developing awareness andcompassion*, *Reflective Practice, 21*:5, 646-658.

Shahar, B., Britton, W. B., Sbarra, D. A., Figueredo, A. J., &amp; Bootzin, R. R. (2010).*Mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy fordepression:Preliminary evidence from a randomized controlled trial*. International Journal of Cognitive Therapy, 3(4), 402-418.‏

Speca, M., Carlson, L. E., Goodey, E., &Angen, M. (2000). *A randomized, wait-list controlledclinical trial: The effect of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients*. *Psychosomatic Medicine*, *62*(5), 613–622.

Tan, S.Y. (2011). *Mindfulness and acceptance-based cognitive behavioral therapies: Empirical evidence and clinical applications from a Christian perspective*. Journal of Psychology andChristianity, 30(3), 243.

Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. A., &Roeser, R. W. (2016). *Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stressin public school teachers: A mixed-methods study*. *Mindfulness*, *7*(1), 115–129.

Thomas, J., Raynor, M., & Bakker, M.-C. (2016). *Mindfulness-based stress reduction amongEmirati Muslim women*. Mental Health, Religion & Culture, 19(3), 295–304.

Tarrasch, R., Berman, Z.,Friedman,N.(2016) Mindful Reading: Mindfulness meditation helpskeep readers with dyslexia or ADHD on the lexical track. Frontiers in Psychology 7:578. Doi:10.3389/fpsyg.2016.00578.

Van Mourik, K., Crone, M. R., De Wolff, M. S., & Reis, R. (2017). *Parent training programsfor ethnic minorities: A meta-analysis of adaptations and effect*. *Prevention Science*, *18*(1), 95–105.

**נספח 1 - שאלון דמוגרפי:**

גיל:

שנות השכלה:

עד 12 / 12-15 / 18- 16 /18 ומעלה

עיר מגורים.

סטטוס\ מצב משפחתי:

נשוי\רווק\גרוש\בזוגיות\אחר

ארץ לידה:

שנת עלייה?

מספר אחים ואחיות:

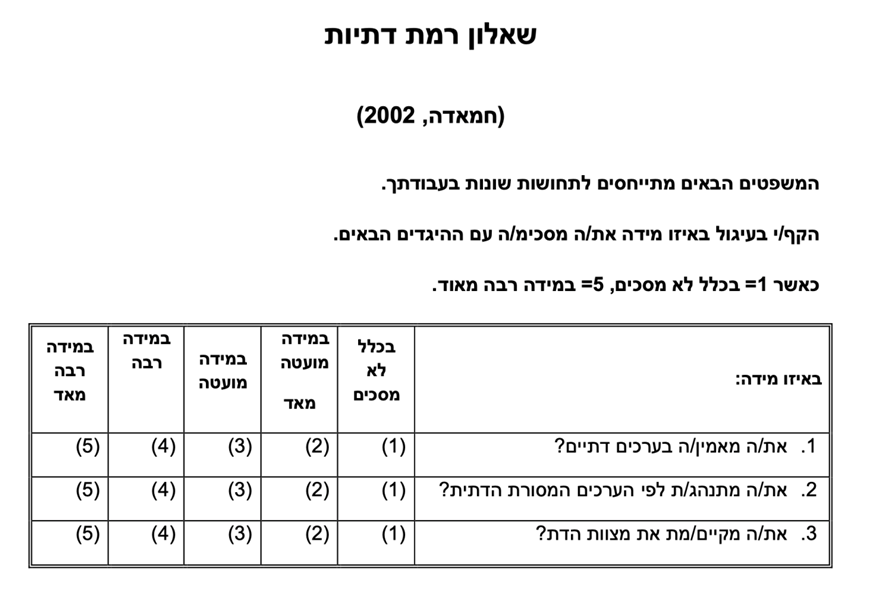
כיצד אתה מגדיר את עצמך

חילוני/מסורתי/דתי/חרדי/אחר

שפת אם

עיסוק מרכזי כיום

**נספח 2:שאלון רמת דתיות**



**נספח 3: שאלון רמת מיינדפולנס- The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI) (Walach et al.**

אני פתוח/ה לחוויה של הרגע הנוכחי

אני חש/ה את גופי, בין אם באכילה, בישול, ניקיון או דיבור

כשאני מבחינ/ה בכך שדעתי מוסחת, אני חוזר/ת בעדינות לחוויה של הכאן ועכשיו

אני מסוגל/ת להעריך את עצמי לטובה

אני שם/ה לב למה שמשפיע על הפעולות שלי

אני רואה את הטעויות והקשיים שלי מבלי לשפוט אותם

אני מרגיש/ה מחובר/ת לחוויה שלי בכאן-ועכשיו

אני יכול/ה לקבל חוויות לא נעימות

אני מתייחס/ת אל עצמי בחביבות כאשר דברים משתבשים

אני מבחינ/ה ברגשות שלי מבלי ללכת לאיבוד בתוכם

במצבים קשים, אני יכול/ה לעצור מבלי להגיב באופן מיידי

אני חווה רגעים של שלווה פנימית ונינוחות, גם כשהדברים נעשים עמוסים מאוד ולחוצים

אני חסר/ת סבלנות עם עצמי ועם אחרים

אני מסוגל/ת לחייך כשאני מבחינ/ה איך לפעמים אני מסבכ/ת את החיים

אני חסר/ת סבלנות עם עצמי ועם אחרים\*

**נספח 4: שאלון להערכת דחק (PSS):**

לפניך מספר שאלות על הרגשתך בתקופה האחרונה. לגבי כל שאלה סמני באיזו מידה הרגשת או  
 חשבת כך בתקופה האחרונה. 1 = אף פעם; 2 = לעיתים רחוקות; 3 = לפעמים; 4 = לעיתים קרובות.

|  | אף פעם | לעיתים רחוקות | לפעמים | לעיתים קרובות |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה היית "מעוצבנת" בגלל משהו שקרה באופן בלתי צפוי? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה הרגשת חוסר שליטה בדברים החשובים בחייך? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה הרגשת עצבנית ולחוצה? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה הרגשת שטפלת בהצלחה בדברים מטרידים? |  |  |  |  |
| בשנה האחרונה, באיזו מידה הרגשת שאת מתמודדת ביעילות עם שינויים חשובים בחייך? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה את מרגישה ביטחון ביכולתך לטפל בבעיותיך האישיות? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה הרגשת שדברים מתפתחים בהתאם לרצונותיך? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה יכולת להתמודד עם כל הדברים שהיה עליך לעשות? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה יכולת לשלוט בדברים המרגיזים אותך? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה הרגשת שאת שולטת במצב? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה התרגזת בגלל אירועים שהיו מחוץ לשליטתך? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה הטרידו אותך מחשבות על דברים שהיה עליך להשלים? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה יכולת לשלוט בדרך שבה את מנצלת את זמנך? |  |  |  |  |
| בתקופה האחרונה, באיזו מידה הרגשת שהקשיים מצטברים עד כדי כך שלא יכולת להתגבר עליהם? |  |  |  |  |

**נספח 5: שאלון של הריאיון במחקר האיכותני (כולל שאלות נוספות שלא רלוונטיות למחקר זה)**

**ראיונות מורים בתכנית בית ספר סגול:**

| **#** | **שאלה** | **קטגוריה** |
| --- | --- | --- |
| **1** | **האם תוכל לספר לי קצת על עצמך? כמה זמן את מורה ובאילו תפקידים? כמה זמן את כבר מלמדת בבית הספר הנוכחי?**  **כיצד היית מתארת את החוויה שלך כאן? ממה את נהנית במיוחד? מה הכי מאתגר?** | **ביסוס יחסי אמון**  **צריך לשים לב שתפקיד שאלה זו לייצר אמון ושיחה אישית, ולדאוג שלא יתפוס חלק גדול מדי מזמן הריאיון** |
| **2** | **האם את משתתפת בתכנית/ השתלמות בית ספר סגול?**  **מה היתה המוטיבציה שלך להשתתפות בתכנית בית ספר סגול?** | **ביסוס יחסי אמון, רקע** |
| **3** | **איך היית מתארת את תכנית בית ספר סגול למישהו שלא יודע עליה דבר?** | **ביסוס יחסי אמון, קבילות** |
| **4** | **תארי 2-3 גורמי לחץ שהתמודדת איתם כמורה לאחרונה (בחודשים האחרונים או בשנת הלימודים הזו).**  **האם אלו רגילים או יוצאי דופן?** | **לחץ (סטרס)** |
| **5** | **כיצד התמודדת עם גורמי הלחץ הללו?**  **האם יכולת להתמודד איתם בצורה טובה יותר?** | **מנגנונים** |
| **6** | **פיגומים לשאלות הסטרס ומנגנוני התמודדות:**  **האם תוכלי לתאר סיטואציה מלחיצה אופיינית שמערבת**   1. **מורים, תלמידים או הורים ש"קשה איתם"** 2. **נושא אדמיניסטרטיבי**   **כמה מלחיץ מ1-5 היתה כל אחת מהסיטואציות הללו?**  **האם דרך ההתמודדות שלך היתה דומה או שונה ללפני שנה? באיזה אופן? למה?** | **לחץ (סטרס)**  **מנגנונים** |
| **7** | **מהם ההיבטים של ההשתלמות / תכנית בית ספר סגול שאת הכי זוכרת מההשתלמות/ תכנית בית ספר סגול? מה הופך אותם לכאלה?** | **מנגנונים** |
| **8** | **האם יש כלים / פעילויות חדשות שעשית בכיתתך השנה שלא עשית קודם לכן?**  **האם את מתנהלת השנה אחרת בכיתה ביחס מלפני שנה? באיזה אופן? האם להשתלמות יש חלק בכך?**  **האם היו חלקים מסוימים בתכנית/בהשתלמות, בהכשרה שהיו שימושיים או מועילים במיוחד בשבילך כמורה? באיזה אופן הם עזרו לך?**  **האם היו חלקים מסוימים בתכנית/בהשתלמות, בהכשרה שאת חושבת שלא היו שימושיים או מועילים לך כמורה? מדוע לא היו מועילים?** | **קבילות**  **מנגנונים** |
| **9** | **כיצד היית מתארת את התרבות הבית ספרית בבית הספר שלך?**  **האם הרגשת שהתכנית מתאימה לתרבות הבית ספרית בבית הספר שלך?**  **לחליפין – תארי רגע / מקרה שבו הרגשת שתכני ההשתלמות משתלבים בתרבות של בית הספר**  **תארי רגע שבו הרגשת שהתכנים ממש לא משתלבים בתרבות הבית ספרית**  **פיגומים: סוג ההורים, התנהלות בית הספר**  **האם התכנית התאימה לרקע, לאמונות, לערכים ולאורח החיים של קהילת בית הספר?**  **פיגומים: דת, רקע תרבותי** | **קבילות**  **תרבות בית ספרית**  **תרבות הקהילה** |
| **10** | **האם תוכלי לתאר רגע / מקרה שבו תכני ההשתלמות התיישבו היטב עם אמונה/ רעיון אמוני / ערכים שלך באופן אישי?**  **האם תוכלי לתאר רגע / מקרה שבו תכני התכנית לא התיישבו עם אמונה / רעיון אמוני / ערכים שלך באופן אישי?**  **כיצד יישבת את הדברים?**  **איך השתלבה התכנית בעולמך ברמה האישית? האם היו דברים שעמדו בסתירה לאמונות או ערכים שלך?**  **פיגומים: עם אמונתך הדתית?** | **תרבות** |
| **11** | **איזה מקום או תפקיד יש לרגשות בבית הספר שאת עובדת בו? האם זהו מקום חיובי או שלילי? אנא פרטי** | **מנגנונים** |
| **12** | **האם את מרגישה שהצרכים הרגשיים שלך נתמכים בבית הספר?**  **האם זה השתנה בשנה האחרונה?**  **האם התכנית תמכה בצרכים הרגשיים שלך?** | SDT |
| **13** | **האם את מרגישה שאת רוצה ויכולה להתייחס לצרכים הרגשיים של התלמידות/ים?**  **האם זה השתנה בשנה האחרונה?**  **האם התכנית / ההשתלמות עזרה לך להתייחס או לתמוך בצרכים הרגשיים של התלמידים?** | SDT |
| **14** | **האם יש כלים שלמדת במסגרת תכנית בית ספר סגול שתמשיכי להשתמש בהם כמורה?** | **בר קיימא** |
| **15** | **אם היית יכולה לבחור מחדש, האם היית משתתפת בתכנית בית ספר סגול? למה / למה לא?** | **קבילות** |
| **16** | **האם יש דברים שהיית רוצה שאשאל לגביהם ולא שאלתי על מנת להבין את חוויתך בבית ספר סגול וכיצד את חווה מצבים של סטרס?**  **האם יש משהו נוסף שתרצה/תרצי לשתף?** | **כללי** |

**נספח 6: טבלת ממצאים מקיפה של השפעת התרגול על הרווחה הנפשית.**

| **טיפוח איכויות פנימיות** |
| --- |
| טיפוח איכויות של הזנה פנימית - הרגעה, קבלה, הקשבה פנימה (כולל לגוף ולתחושות), חופש פנימי, נשימה, שחרור ממחשבות והתמקדות בהווה |
| **המורה חדוה:** |
| "אני כן חושבת שאני פה בתהליך וזה גם תהליך אישי שאני עושה מיינדפולנס לבנות אני גם עושה לעצמי.... יש כאן את הדרכים להקשיב לעצמך להירגע להבין**...**באמת בזכות המיינדפולנס למדתי להרגיע את עצמי בצורה נכונה להקשיב לעצמי להבין מה עובר עלי הגעתי הרבה יותר רגוע הרבה יותר מקבלת הרבה יותר פתוחה אני חושבת שזה איזה שהוא תהליך שעברתי" . ." |
| **המורה נעמי:** |
| "להיות לא אגיד בחופש הבחירה אבל בחופש פנימי, כאילו ההבנה הזאת היא ששום דבר לא יכול להזיז אותי כשאני עושה מבפנים..." |
| **המורה יפה:** |
| לעצור רגע להקשיב לגוף שלי ללב שלי... מתרגול לתרגול זה נהפך אצלך קבע. זה מתנה בפירוש מתנה". |
| **המורה טובי:** |
| "כל העניין הזה שלה בעצם של הקבלה של מה שמגיע, כאילו להבין שמה שמגיע, מגיע, כאילו המלחמה לא תעזור לנו. המלחמה תגבה מאיתנו אנרגיה מיותרת במקום להביא אותנו למקום" |
| **מורה -צילה :** |
| " יש המון דברים שאני מאוד מתחברת אליהם ובאמת כל העניין של הקשיבות... להבין כאילו מה הולך אצלי ולהיות מודע למה שקורה מסביבי, כאילו זה לשים פוקוס על העניינים האלה, אז באמת אני חושבת שזה דבר מאוד חשוב". |
| **מורה- רבקה:** |
| "כן אבל כן, למשל לחיות יותר את הרגע ולהתמקד במה שיש עכשיו, ופחות ללכת עם המחשבות קדימה ולרוץ כאילו מה יהיה אחר כך. זה כאילו מאוד מאוד היה לי כל הזמן. זה... המון מקומות עצירה כאלו, להקשיב לעצמי, לקחת כמה דקות של שקט ולראות... מה קורה, כן ובהחלט משהו שקרה מאז שהתחלתי להיחשף לשפה....לתת יותר לעצמי את המרחב. ב"ה, אני אמא לילדים, כאילו תמיד אני האחרונה, לדעת לעצור ולחשוב, כאילו מגיע לי גם את הכמה דקות שלי ללכת לצד לפינה,להיות עם עצמי, הכול יחכה זה בסדר"... |
| " אני יותר אדם שנראה כלפי חוץ רגוע בפנים. אני לגמרי לא מרגישה את זה אבל שוב לקחת את ה-להקשיב לגוף שלי, להיות יותר עם העכשיו, עם האני. כאילו מבחינתי לחץ נגיד אני ביום חופשי ומה יהיה מחר ומה יהיה מחרתיים. זה להרגיע, זה כן".. |
| **מורה חדוה:** |
| "ברור למדתי יותר להקשיב לעצמי, להבין מה התחושות שלי עכשיו. לדעת לנתב אותם למקום הנכון, להירגע עם צריך אפילו ל"ילדה שלי הקטנה" מה עובר עליה, להגיד מה קורה איתה, להקשיב יותר, להבין מה המעלות שלי, לדעת שהחסרונות הם לא מגרעות". |
| **מנהלת- גילה:** |
| "כל הנושא של השתהות של הקשבה, הפסקות של נשימות, מאוד מאוד חזק. להקשיב בלי להתערב. בלי לשאול שאלות באמצע. בלי להגיב בכלל, זה היה לי עבודה, וממש הרגשתי שלקחתי את זה אפילו הביתה, לחיים הפרטיים שלי." |
| **מורה –דיצה:** |
| "אני זוכרת שלמדנו על הלחץ.. אפילו לפני זה היתה מישהי שבאה והסבירה על מיינדפולנס במקום יותר ביולוגי, על המסלולים במוח... בהכשרה שלי אני מורה למדעים. אז זה נורא עניין אותי. היה אח"כ הסבר ביולוגי ללחץ, מה קורה לאדם...להבין מה קורה לי בגוף... לפעמים האינפורמציה הזאת מאוד מקלה... זה לא שאני חולה, זה בא מלחץ, וזה יעבור.ורק הידיעה הזאת מרגיעה." |
| **טיפוח איכויות שמאפשרות תגובה מיטיבה לאירועים מאתגרים** |
| **המורה שרה:**  "הרבה פעמים אני כאילו אומרת לעצמי אוקיי זה בסדר תירגעי את עושה את שלך כמה שאת יכולה, השאר השם יעשה, סתם, באמת אנחנו עושים את ההשתדלות שלנו. לא תמיד זה עוזר, הרבה פעמים אני עדיין בלחץ ועדיין צריכה להספיק דברים, הרבה פעמים אני לא עושה את הסדר עדיפויות כל כך נכון האמת ומרגישה אחר כך לא נעים...אז זהו זה נראה לי דבר ממש חשוב לעשות כמובן אם להרגיע את עצמינו עם נשימות שהרבה פעמים באמת יכול לעזור." |
| **המורה- טובי:** |
| "אני חושבת שהעניין של השהייה של שהייה. כאילו גם לתלמידים בכיתה שלי אני גם אומרת את זה אני ממש אומרת את זה ברור שאני מאוד משתדלת, אני ממש לקחתי את זה על עצמי, שאני מאוד משתדלת לא להגיב, לא להגיב מיד בטח לא לאירועים אקוטיים וקיצוניים כאילו כי זה סתם מוציא מאיתנו... הם יודעים ולפעמים אני אומרת- 'אני לא מגיבה על זה, נטפל בזה אחר כך'... משהו שלקחתי, העניין הזה של 'דברים יעברו', פשוט יעברו, אם נרצה או לא." |
| **מורה – טובי:** |
| " בחיים האישיים כן, יישמתי כלים חדשים. אני חייבת להגיד שכן, יותר למדתי. פתאום, לפני שאני מגיבה לדברים בצורה מיידית וספונטנית, אז רגע לשמור על זה שניה בפנים, ולנסות כאילו להגיב בצורה יותר מתאימה לכל מיני דברים. יכול להיות שעשיתי את זה באוטומטית גם בכיתה, כן, אבל זה לא משהו ששמתי לב לזה. בחיים האישיים שלי יותר שמתי לב, שלפעמים אני לוקחת לעצמי איזה רגע אחד אני חושבת פעמיים לפני שאני שולפת את המילים או התנהגות מסוימת שיוצאת ממני בצורה אוטומטית, אז אני חוסכת לעצמי הרבה בלגן אחר כך, זה כן ."  **מורה רבקה:**  "לתת יותר לעצמי את המרחב, ברוך השם אני אמא לילדים, כאילו תמיד אני האחרונה, לדעת לעצור ולחשוב כאילו מגיע לי גם את הכמה דקות שלי ללכת לצד לפינה, להיות עם עצמי, הכול יחכה זה בסדר…אני יותר אדם שנראה כלפי חוץ רגוע בפנים, אני לגמרי לא מרגישה את זה. אבל שוב לקחת את הלהקשיב לגוף שלי, להיות יותר עם העכשיו, עם האני, כאילו מבחינתי לחץ נגיד אני ביום חופשי ומה יהיה מחר, ומה יהיה מחרתיים. זה להרגיע, זה כן…" |
| **השפעות על החיים המקצועיים והאישיים** |
| **השפעה על המרחב הבינאישי (בבית הספר ובבית)** |
|  |
| **מנהלת-גילה:** |
| "ראיתי שדברים מתנהלים הרבה יותר טוב, שאני יותר קשובה, קשובה באופן הזה. דרך אגב זה היה מוזר לחלק, ז"א זה לא… כאילו זה שינוי. וגם זה לא משהו שאני עושה אותו בטבעי, אני עדיין כל הזמן מזכירה לעצמי....כן אני עשיתי שיחות משוב, שזה ב"ה הספקתי עם מורות. אז הרגשתי ממש איך שאני מגיעה לשיחות האלו, בצורה אחרת. לא בתור שואלת שאלות אלא בתור בן אדם מקשיב." |
| **מנהלת רינה:** |
| "משהו בתפיסה..משהו ביכולת שלי לקבל את זה. היה לי כמו שריון, בואי מה אני נחשפת פה לאנשים. אני לא הבנאדם שנחשף לאנשים, יש חומה ולא עוברים אותה, תמיד הרגשתי שקוראים אותי בדבר הזה ולא הייתי מוכנה שמישהו יקרא אותי. היום אני במקום אחר, אני משתפת, אני מרשה לעצמי להתמסר, בתרגולים אני נהנית מכל רגע". . |
| **מנהלת- גילה:** |
| "ביחס לקורונה: סגרים ובידודים וכדומה: "אז מצד אחד, זה הבריאות הנפשית של בני אדם שהם יכולים לקום משבר לגמרי, מצד שני לא לשכוח את זה, את השבריריות. אני הרגשתי שלא נהיינו יותר טובים וזה נורא חבל. אז זה התשובה שלי גם על בית הספר, גם כמנהלת אני לא אומרת משהו שיפוטי... אמרתי תסתכלי מה עברנו ואיפה את יכולה להיות יותר טובה, לרכך עמדות". |
|  |
| **מורה – ריקי:** |
| "דבר אחד שהיה לי במיינדפולנס יותר משמעותי.. שפתאום התחלתי לשים אליו יותר לב. זה הנקודה של האוטומט. שאנו באמת חיים על אוטומט... אני פתאום הרבה פעמים מוצאת את עצמי רגע איך הגעתי הביתה. אני לא זוכרת אפילו את הדרך שהגעתי. לגמרי אני חיה יותר על אוטומט, זה משהו שלקחתי ואני עושה יותר עצירות לעצמי." |
| **המורה טובי:** |
| "כן, כי אני בנאדם שנכנס ללחץ ולסטרס מאוד בקלות ומשטויות גם. אז כן אז זה עזר לי לבוא לבית ספר קצת יותר בנחת. קצת יותר... ובכלל להיות בהשתלמויות ולשמוע שדברים שגורמים לי לסטרס גורמים גם לאחרים לסטרס. לשמוע על סטרס של אחרים, זה משהו שכאילו אומר, אוקיי אני לא לבד, זה עוד מעגל מחבר. ובכלל לדבר על הדברים האלה. זה כאילו עוד שיח, עוד מעגל, עוד גשר יוצר... זה בכללי נותן...שבאים לבית הספר ומרגישים יותר קשורים....זה נותן פתח להיכרות." |
| **המורה חדוה:** |
| "כשראיתי איך זה עובד בשטח אז יותר רציתי את זה. אז זה שינה לי את הכיוון חשיבה לזה... אני שינתי את הגישה שלי להשתלמות ולמיינדפולנס...המושגים, השיח לתמלל את זה. אבל זה באמת הזמן חשיבה לעצמי, החדר דואט, החדר הפנימי." |
| **המורה יפה:** |
| "יצא לי שהבאתי את אחת הפעילויות והראתי למשפחה, אפילו בזמן משפחתי ותרגלתי איתם. בהתחלה הסתכלו אלי מאוד מוזר. הדהים אותי, שאני כמה שהיה לי מוזר, הבאתי את זה למשפחה שלי, כאילו מה הקשר. הרגשתי איזה שהוא צורך. בהתחלה הסתכלו עלי מאוד מאוד מוזר, לא הבינו מה אני רוצה מהם. לאט לאט, ענו לי תשובות מאוד יפות ונכנסו לזה הכי עמוק." |
| **המנהלת- נורית:** |
| "תראי זה מאוד משתלב, א' זה מאוד משתלב עם מיומנויות SEL, |
| זה מאוד משתלב עם הערכים של בית הספר, בית ספר סגול יש המון המון ערכים... חוצמזה שאתה משתמש לערכים לעצמך אתה משתמש גם לאחר... זה ממש עובר כחוט השני." |
| **המורה- יפה:** |
| "כן יכולה להעיד שעוזרת, שאוזן קשבת יש משהו פה משהו שהוא מעבר, אני תמיד הייתי כזאתי... שנותנת מקום לאחר אבל התכנית של בית ספר סגול של לעצור רגע ולהקשיב באמת " חשבתי שאני מקשיבה באמת אז גם פה הנקודה שלא להגיב עד סוף משפט, הערות לשמור בחדר הפנימי ....מעבר להכרה של המקום ולתרגל אותו גם הבנה מה הגבולות שלי מול עצמי ומול בנאדם אחר מתי אני יידע לעשות סטופ. תמונה רחבה יותר." |
|  |
| **המורה טובי:**  לדוגמא, ויכוח ביני לבין בעלי, סתם ויכוח ספונטני, שיכול להגיע לממדים קצת יותר של טונים גבוהים ופתאום קלטתי שזה הולך לכיוון לא טוב ובחרתי רגע לעצור. " |
| **הטמעה של איכויות וכלים של מיינדפולנס כאורח חיים:** |
| **מנהלת רינה:** |
| "כשהחלטתי שאני נכנסת, החשיבה היתה שאני נכנסת קודם כל בשביל עצמי, גם כמנהלת וגם כבנאדם, כי אני כל הזמן באוטוסטראדה של החיים. ואמרתי את זה לצוות שלי, חשבתי על עצמי אבל חשבתי עליכן. זה סוג של לשנות אורח חיים." |
| **המורה יפה :** |
| "בהתחלה, היה לי מאוד קשה להתחבר לרעיון, הרגשתי שזה יותר מדי כבד...היום, אני מאלתרת לבד פעילויות . משנה את זה בקטע מתאים, כשאני עושה את התרגיל, אני מאוד נהנית, מתחברת לעצמי, לוקחת רגע להמשיך את היום." |
| **המורה רבקה:** |
| "אני מאוד אוהבת לאסוף כלים ורעיונות ולהשתמש בהם ולהתניע, אז כמובן שהשתמשתי בכל מיני כלים שנתנו במהלך הפעילויות גם לעצמי. ברור שכמו שאת אומרת כלי חדש ובכלל נחשפת לתורה חדשה ולשפה חדשה, אז בטח, זה פותח את העיניים וזה מקום אחר ונותן לך להסתכל על דברים שהיית רגילה להסתכל בצורה אחת, להסתכל עליהם בצורה אחרת." |
| **מנהלת גילה:** |
| "אני חושבת שצברתי המון ידע בנושא של מנהיגות, מוח, השפעת המוח על הנפש." |
| **מנהלת רינה:** |
| "את הקטע של הנשימות והעצירות. זה לקחתי המון. הקטע של הנשימות, בואי, אין לי זמן וכן למדתי לעצור ולעשות את הנשימות. אפילו שאני באוטו ברמזור אדום, אני עושה את הנשימות. אם היית אומרת לי לפני שנה לעשות את זה... לא הייתי בשלה לזה... היום אני במקום אחר... זה עניין של בשלות...לא כשעמוס לי, כשמרווח לי. יש לי זמן לעשות את העצירה. את מבינה שזה לא כזה חכם. בעבר, לא היה לי את הקטע הזה שמרווח לי. המוח שלי מאוד מאוד עמוס. להגיד לך שאני מעבירה עכשיו לעשייתם, לא. ואני בנאדם שכשהוא לומד משהו, הוא לא מהר הולך לעשות. אני בנאדם שצריכה זמן לחשוב, לעבד, לבנות את עצמי, לראות איפה נכון לי לעשות את הדבר. וזה יקרה רק בקיץ... היתה תקופה שהייתי עושה הליכות, הייתי שומעת באוזניים את כל ההרצאות של המיינדפולנס. וזהו אני צריכה את הזמן שלי, אני לא במיידית אני שום דבר אצלי לא במיידי." |
| **המורה טובי:** |
| "אני חושבת שהתוכנית עשתה לי סדר בראש, מה בשליטה שלי ומה לא. היתה לי נטייה לקחת הכל על אחריותי. לפעמים אין שליטה. התוכנית עשתה את.. הלשחרר, את הסדר בראש, שהוא ברור מצד אחד, מצד שני איזה מסגור שאני חושבת שהייתי צריכה". |
| **המורה- חדוה:** |
| "באופן כללי, זה לא היה לי דבר מאוד חדש, השתמשתי כבר לפני. העיקרון היה קיים. הרבה בשיטה הטבעית [טיפולי גוף-נפש ר"פ] משתמשים בזה, כל הדימיון מודרך... זה משהו שחלק מאיתנו.. אז ככה שזה לא משהו לגמרי מנותק ממני. כן נהנתי לראות איך מנגישים את זה לבנות". |
| **תמיכה ביכולת שלהן לטפח רווחה נפשית בקרב תלמידיהן ותלמידותיהן** |
| **המורה-מירי:**  "יש דברים ספציפיים שיצא לי להשתמש... הרעיון בעצם של לתת להם זמן להרפות, כל התרגילים של הנשימות והכל, אז כאילו לפני דברים מסוימים, שזה יכול מאוד לעזור לתלמידות וגם באופן אישי." |
| **המורה- מיכל:** |
| "השנה אני חושבת שזה ירד לפסים יותר מעשיים. אז כן מצאתי את המקום שלי ואיך לחבר את התלמידות שלי לזה. לחוות את זה בכיתה איתן וגם באופן אישי." |
| **המורה חדוה:** |
| "הבנות אוהבות את היומן מסע, את לא מבינה איך זה התרפיה שלהם...להגיע לרמה כזאת לדעתי של מיינדפולנס בבית ספר, זה שאפו לצוות שלנו ולמנהלת.." |
| **המורה – מיכל:** |
| "אני לא חושבת שהמהות של הדבר, אבל כן הדרך איך לעשות את זה, איך לראות את הדברים ואיך לעשות. אבל הרעיון הגדול מאחורה, אני חושבת שידוע לכולנו, המקום של המורה שהתלמידות יהיו רגועות ויקשיבו. אבל האיך לעשות את זה וכמה מקום לתת לזה, זה מה שאני חושבת שנתנו לנו ההשתלמויות האלה."  "קודם כל כל סוגי החדרים נורא מדברים אליי. זה משהו שנורא עוזר בכיתה, גם בלי קשר למיינדפולנס, ''עכשיו אנחנו בחדר האישי, עכשיו בקהילתי'', עוברים ממקום למקום משתפים כשצריך. זה דבר שממש קנה אותי. גם המקום הזה של להירגע אחרי פעילות או מקרה מאוד סוער שקרה בכיתה, גם אני רואה את עצמי מתחברת למקום הזה להרגיע אותן, ואת עצמי."  "אני חושבת שזה שיש לנו שיעור פעם בשבוע שנקרא שפת הקשב, מיינדפולנס, זה מה שמשמר את זה. את יודעת שאת חייבת לעשות את זה. וככה התלמידות שואבות את זה לשיעורים אחרים. זה כאילו מכריח אותך להיות שם. ומן הסתם את רואה שזה טוב ושזה עובד אז את לוקחת את זה לעוד שיעור, להפסקה, לסתם דיבור עם התלמידות."  "כן יש כמה, למשל הלשים לב לחדרים, או לשים לב למה שחברה שלי לבשה היום בבוקר, או לאיך חברה שלי מרגישה היום. לא רק בחדר הפנימי אלא דווקא לשים לב למה שקורה סביבי. ראיתי שבכיתה הזאת כל אחת חיה את עצמה, פחות את החברות שלה, אפילו את הטובות. וכשהתחלנו לעבוד על זה ופתאום הן שמו לב לזה והתחילו להרג ש אחת את השנייה ולחשוב אחת על השנייה. נגיד בפורים יש ילדה שהביאה שתי תחפושות כי היא ידעה שלאחת הבנות לא תהיה תחפושת ובאה ולחשה לי בבוקר ונתנה לי להביא לה, אז הדברים האלה נותנים לי סיפוק שהן רואות אחת את השניה. נגיד להקים מסיבת בת מצווה לחברה שלא ארגנו לה. פעם הן היו אומרות – בעיה שלה, העיקר שלי כן יהיה, שההורים שלה יעשו לה. ופתאום הן באות ואומרות המורה אנחנו רוצות לארגן לה מסיבת בת מצווה וחילקו ביניהן תפקידים- זאת תעשה לה את השיער וזאת תארגן את זה, וזה מספק."  "רואים בכיתה שינויים, שהן לומדות להקשיב לעצמן, לחברות, להקשיב הקשבה קשובה, כן להיות שותפה. וכל הפרקטיקות שמלמדים אני כן רואה שהן מיישמות את זה. לא רק בתרגול של המיינדפולנס. הן גם לוקחות את זה הביתה ומשתפות איך בבית הן משתמשות בזה ואני רואה שזה עובד. יש להן שיעורי בית לתרגל את זה ואחרי זה הן משתפות בכיתה." |
| **המורה יפה:** |
| "המרוץ הזה, לרוץ ממקצועי, אני רצה מד' לב' ואז לה' ,כאילו המרוץ הזה. ופה 10 דקות שאני יודעת שאני מקדישה, זה לא רק להם, שזה משפיע להם, אלה גם עליי. אני אוספת את עצמי, נרגעת ועונה תשובות גם לעצמי, כי אני שואלת אותם שאלות ואני גם עונה לעצמי וזה מלמד אותי עליי באופן אישי". |
| **המורה חדוה:** |
| "כן, יש תרגילים שלקחתי אותם באמת אחרי פעילות, אחרי הכיתה נסערת ,כן הרגשתי צורך להרגיע את הרוחות, השתמשתי בשיח, השתמשתי בתרגילים. אבל זה באמת כי המחנכות משתמשות בזה.. אז גם אני יכולה להשתמש בזה." |
| **המורה מירי:** |
| "תרגולים שהן הכנה למבחן לדוגמא, אז כאילו אנחנו כל אחת בודקת את עצמה מה היא עושה, אז כל אחת עם עצמה ב"חדר הפנימי". גם לפעמים, לפני מבחן עם עצמי, להירגע, לחשוב מה יעזור לי לפני מבחן". |
| ..."כמו שאמרתי לך כל החלק של החדרים, בזמנים של עבודה עצמית, להגיד לבנות "בחדר הפנימי". גם יש בנות, שאני נמצאת איתן בבוקר בזמן תפילה ושמה זה היה יותר משמעותי. באמת בזמן תפילה, להיות "בחדר הפנימי", להתרכז. אחר כך היה פעם אחת שבאמת עשיתי כאילו, ואחר כך נתתי זמן כל אחת עם עצמה, לחשוב באמת, שתחשוב אם באמת, היא הצליחה להתרכז ולהיות "בחדר הפנימי", וכאילו מה קורה שאני לא "בחדר הפנימי". אני גם מפריעה לחברות שלי להיות שם, ונתתי גם לשתף מי שרצתה, אבל כאילו אני אומרת לך זה פעמים בודדות. לא יצא לי הרבה. אבל בעיקר, בכל החלק הזה "להתכנס בחדר הפנימי", מראיינת: "זה ככה מושג שהמנחה השתמשה בו "החדר הפנימי""? מורה: " כן, גם כאילו היו כמה מורות בצוות, שככה יצא לנו לדבר ואז אחת המורות, כאילו זה דברים ששמעתי ממורות בצוות, שיצא לנו לדבר ואז ככה היה לי יותר קל להשתמש ולהתחבר... היו תרגולים שהיא עשתה, כאילו בהקשר של מתמטיקה ואז היה הרבה יותר קל לי. היה משהו על זוויות שהיא עשתה, כאילו שזה חומרים שאני מלמדת, אז היה לי יותר קל לי." |
| **המורה חדוה:** |
| "תלמידות מאוד מאוד אוהבות. תלמידות אוהבות, ההורים מעריכים, אוהבים. תקשיבי כאילו משקיעים בזה, בפסח, בחנוכה. באמת עושים פה מיינדפולנס. הביאו כרטיסיות של מיינדפולנס, עשיתי את זה עם המשפחה שלי.....הצוות סגול פה עשה עבודה מדהימה, גם בהכוונה, גם בפרויקטים הביתה הקהילתיים וגם המנהלת זה חשוב והיא מקדישה לזה מקום." |
| **המורה- נעמי:** |
| "אני חושבת שזה מאוד מתכתב עם ההתנהלות באופן כללי, כי ההתנהלות רגועה, ולהיפך אם זה בעבר היה רק שימת דגש על הכללים, כאילו פשוט צריך לשמור על הכללים, כאן יש יותר קשב פנימה שזה לדעתי מעלה את זה ברמה. כאילו השקט כביכול הוא אותו שקט, אבל מאיפה שהוא מגיע... זה מתחבר למה שאמרתי בהתחלה, שאני לא מורה שוטר, אני פשוט מאמינה בטיפול עומק “ |
| **המורה- יפה:** |
| "ביום הערכות, היה לנו איזה שהוא מפגש עם המנחה, שהיא מעבירה לנו את ההשתלמות.  היא העבירה תרגיל מאוד יפה, שאהבתי אותו, מה מזג האוויר שלך ? מה מזג האוויר? אהבתי את הרעיון. אני יכולה לציין, שאני כמורה לאנגלית. למדתי את הבנות איך עונים לשאלה. למדתי איך עונים. היום אנחנו פותחות שיעור בצורה כזאת... פה אני מכניסה, גם  מיינדפולנס וגם מילים חדשות וזה... וזה הדהים אותי לראות את השינוי." מדהים, הם לא מוותרות על זה כל תחילת שיעור. |

**Abstract**

In recent years, mindfulness-based programs have been increasingly integrated into the educational field as a means of promoting social-emotional skills and mental resilience. Initially, these programs were implemented in the secular education system, but in recent years they have also been adopted in the state-religious education system, where the teaching staff is mostly religious-Zionist or Haredi. However, most mindfulness programs are based on generic and international models that do not take into account the cultural differences and sensitivities that distinguish between different groups.

In addition, for many years there has been an assumption that the findings of studies that have found a link between mindfulness and mental well-being among different populations in Europe and the United States, which are mostly secular, can also be generalized to participants from religious societies, despite the Buddhist context of mindfulness. However, recently, there is growing evidence in the field of research related to mindfulness and mindfulness-based programs that it is necessary to take into account the different identities of participants and the different needs of cultural, religious, and ethnic groups.

The purpose of this pioneering research was to address this call and to examine whether mindfulness is indeed associated with mental well-being among Jewish Orthodox female teachers, and whether there is a need for special adaptations for this group.

For this purpose, Orthodox (religious and Haredi) teachers and principals in state-religious schools were studied, who received 30 hours of training in a mindfulness program to improve their resilience and mental well-being. This program was part of the three-year "Sagiv School" program of the Sagiv Center for Brain and Consciousness at Reichman University, which aims to introduce mindfulness-based social-emotional learning to all levels of the school in a "whole school" approach. Quantitative data were collected using self-report questionnaires that assessed levels of mindfulness as a trait and measures of mental well-being. In addition, qualitative data were collected through interviews to understand the effects of learning mindfulness practices on resilience and mental well-being, how a mindfulness-based program was received by Orthodox female educators, and whether there is a need for cultural adaptations.

Our main hypotheses were that a link would be found between levels of mindfulness as a trait and increased mental well-being, and that mindfulness practice would increase the experience of resilience and mental well-being. We also hypothesized that some tension would exist between the generic program and the specific needs of Orthodox female educators, and that the qualitative data would allow us to identify and characterize this tension.

The main research findings support the research hypotheses. From the analysis of the questionnaires, a significant correlation emerged between mindfulness as a trait and perceived stress levels among Orthodox female educators, in line with the international research that found this connection in non-religious populations. The link between mindfulness and mental well-being received further reinforcement from the analysis of the interviews, which yielded several themes indicating that mindfulness practice increased the ability for inner nourishment, coping with challenging situations, improved coping with interpersonal situations, and led to a change in the busy lifestyle of female educators. The analysis of the interviews also yielded additional themes indicating that, in general, the mindfulness program did not encounter significant resistance or difficulty. However, it was possible to identify some cultural sensitivity, which was unconscious for most female educators, and that there is a need to make cultural adaptations in order to increase the implementation of the contents.

The findings of the current research reflect that qualities of mindfulness can support the resilience and mental well-being of Orthodox female educators, and therefore it is important to cultivate these qualities in them through mindfulness-based training. In addition, this research has shown that in order to increase the effectiveness of these programs, it is necessary to dedicate resources to adapting the contents to fit the religious-faithful world of female educators.

1. פראנקל, ו' (1970). האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותרפיה. תרגום ח' איזק. הוצאת דביר. [↑](#footnote-ref-2)
2. תוכנית בית ספר סגול הינה תוכנית תלת-שנתית בגישת "בית ספר שלם (Approach School Whole) " שמטרתה לפתח בבית ספר מרחב להתפתחות ושגשוג באמצעות כלים וגישות של למידה חברתית רגשית ופדגוגיה קונטמפלטיבית מבוססות מיינדפולנס וחקר מוח. התוכנית מתבצעת בהדרגה מהכשרה של צוות מוביל בית-ספרי והשתלמויות לצוות בבית הספר, דרך שילובם של תכנים אלו בתוכנית הלימודים, בסדירויותובשגרות בית הספר, ועד הקמת מעבדות פיתוח של תכנים המותאמים לצרכים ולרצונות בתוך בית הספר. התוכנית פותחה על ידי מרכז סגול למוח ותודעה שבבית ספר ברוך איבצ׳ר לפסיכולוגיה, באוניברסיטת רייכמן הרצלייה. היא מלווה ומונחית על ידי על ידי צוות מומחים רב-תחומי מעולמות המיינדפולנס, חקר המוח, למידה חברתית-רגשית ופיתוח מנהיגות וארגונים. התוכנית נתמכת על ידי קרנות מובילות בישראל בתחום החינוך. [↑](#footnote-ref-3)