

חינוך למשמעות: מעבר לשאיפה לאושר

פנינית רוסו-נצר

תקציר:

נושא המשמעות בחיים חשוב הן מבחינה המשגתית והן מבחינה אמפירית וקלינית. מחקרים רבים מדגישים את תרומתה של משמעות בחיים לרווחה נפשית, חוסן והתמודדות, אולם עד כה נושא זה קיבל תשומת לב מצומצמת יחסית בתחום החינוך. מאמר זה מדגיש את חשיבות החינוך למשמעות כחלופה לחינוך המדגיש אושר אישי כמרכיב חיוני בהכנתם של ילדים ומתבגרים לעולם המשתנה והלא ודאי של העתיד. המאמר סוקר תובנות ממחקרים אמפיריים לצד מודלים תיאורטיים בנוגע למהות החינוך לצד היבטים התפתחותיים, על מנת להציע פרספקטיבה רחבה למיפוי נקודות המפגש האפשריות בין חינוך ומשמעות, כבסיס לגיבוש כיוונים ליישום היבטים אלו במעשה החינוכי, וכתשתית להמשך דיון, מחקר ויישום לקידום חינוך למשמעות.

”כל תכלית החינוך היא להפוך מראות לחלונות” (סידני ג', האריס).

מבוא

מי שעובד עם ילדים ונוער בסיכון מכיר היטב את התופעה: נערה שנשרה ממסגרות חינוכיות שונות, שהתנתקה ממשפחתה ומחבריה - והנה היא יושבת עם ספר בתוך קבוצת לימוד, קוראת ומתמלאת בסיפוק ובתחושת מסוגלות. מה פשר השינוי הזה? מדוע כאשר הייתה בבית הספר בכיתה רגילה הרגישה שהסביבה מחלישה ומנכרת אותה, וכעת היא מגלה את עצמה באמצעות הלמידה? במאמר זה אבקש לטעון שההבדל טמון לא רק בקשר החם והמכיל או בהתאמה של תכני או שיטות הלימוד לצרכים של תלמידות ותלמידים בסיכון. למעשה, מדובר כאן בכוחה העמוק של תחושת משמעות שמתגבשת מתוך היכולת לצקת תוכן בתוך מה שנחוה כמצאות כואבת, קונפליקטואלית ונטולת פשר. אין כאן בהכרח סיפוק פתרונות למצב, אלא חיזוק היכולת להתמודד עימו באמצעות יצירת אופק, מסגרת מאפשרת ויצירת כיוון, מטרה או תכלית. חינוך למשמעות הינו, על כן, לא רק יצירה של מוטיבציה ועניין של הלומד אלא יכולת לתת מענה רגשי ולגבש תחושת ערך ונראות. כפי שמדגישה גישת הפדגוגיה הטיפולית, משמעות היא חלק מרכזי ביכולת של למידה להעניק תקווה ולפתוח באמצעות רכישת השכלה - אופקים חדשים של הנפש והרוח.

בעוד שחיפוש משמעות מעולם לא היה משימה פשוטה, המאה ה-21, עם אי היציבות, התנודתיות ופירוק המסגרות המסורתיות שהעניקו לאדם תחושת פשר ותכלית, מעצימה עוד יותר את האתגר הייחודי שבמשימה זו. בחברות פוסט-מודרניות, תהליכים של התפוררות ואובדן הקהילה

ומרכזיותה של הדת הובילו לערעור הערכים והיסודות החברתיים (Sperry & Shafranske, 2005), כמו גם לירידה במעמדה המרכזי של המסורת כגורם תומך ומנחה עבור פרטים בתהליך בניית הערכים שלהם, עיצוב תפיסת העולם והאמונות (Cote, 2005). ניתן לראות זאת בתוך חברות מסורתיות, אשר נדרשות יותר ויותר להתמודד עם לחצי המודרניזציה, ללא כלים להתמודד עם המעברים האלה. ניתן גם להבחין בצורות סיכון חדשות המלמדות על קושי לבנות ולבסס פשר וכיוון לחיים. בנוסף, התפרצות מגיפת הקורונה חוללה מגוון רחב של משברים פסיכולוגיים באופן גלובאלי והעצימה תהליכים אלו, והגבירה תחושות של היעדר משמעות בקרב רבים (Czeisler et al., 2020). מצב זה, על כל הכלול בו, מאתגר במיוחד עבור צעירים אשר תחושת הזהות שלהם מצויה גם כך בתקופת התעצבות והתפתחות רגישה (Luz et al., 2017), כמו גם בתהליכי גיבוש מערכות הערכים ותחושת הכיוון והתכלית שלהם (ראו למשל, Erikson, 1968; Loevinger, 1976). לאור זאת, העבודה עם ילדים ונוער בסיכון היא גם עבודה של גילוי משמעות, של סיוע בהתמודדות עם תמורות ושינויים מערערים, ועם הצורך לתת אפשרויות למשמעות באמצעות ודרך תהליכי הלימוד - בתוך המסגרות הקיימות ומעבר להן.

ילדים ונוער בסיכון נדרשים להתמודד עם מצבים ותנאי חיים מורכבים, ובמקרים רבים אינם זוכים לתמיכה משפחתית או קהילתית מספקת. המשפחות שלהם נמצאות לא פעם בתוך משבר משמעות משל עצמן, ובתוך כך זקוקות להעצמה ולא להאשמה (Siril & Waibel, 2018). לאור זאת, נשאלת השאלה - כיצד ניתן להפוך את החינוך לחלון הזדמנויות ולפתח לאפשרויות שהעמיד מביא איתו, במקום למראה שמשקפת חזרה את העבר שכבר ידוע ואת הידע הנוכחי המוגבל? השינוי צריך להתחיל בחשיבה מחודשת על תפקיד החינוך - במקום להיות סוכן ידע או אושר, בית-ספר צריך להיות סוכן משמעות. שאלת המשמעות היא שאלה קריטית לא רק ברמת הפרקטיקה הפדגוגית-חינוכית של הפיכת הלימודים למשמעוטיים יותר כאן ועכשיו, אלא גם ברמה הרחבה יותר של הכנת את הדור הצעיר לניווט בעולם מורכב וחסר ודאות מתוך חיבור לתחושת ערך, תכלית, פשר ומטרה. חשוב שנשאל את עצמנו לא רק איך להפוך את החינוך למשמעוטי יותר אלא גם איך נוכל לחנך למשמעות. המאמר בוחן רעיון זה מתוך מיפוי נקודות המפגש האפשריות בין חינוך ומשמעות במטרה להציע כיוונים למחקר ויישום עתידיים, תוך התייחסות ממוקדת לילדים ונוער בסיכון.

מ"חינוך חיובי" לחינוך למשמעות - לכוונן מחדש את המצפן החינוכי

"חינוך חיובי" (positive education) הוא מונח רחב המתייחס לניסיון לשנות את הגישה הפדגוגית הדומיננטית כיום, השמה דגש על מסוגלות אקדמית וידע, כפי שאלו מתגלמים בבחינות ובציונים, לטובת גישה רחבה יותר ששמה לעצמה למטרה גם להגביר את מידת האושר והרווחה הנפשית של התלמידים (ראו למשל Seligman et al., 2009; Noddings, 2003).

גישה זאת, שאומצה במהירות בעשור האחרון ע"י בתי ספר רבים ברחבי העולם, מוגדרת כ"חינוך הכורך מיומנויות מסורתיות עם אושר" (Seligman et al., 2009, עמ' 293). על פי גישה זו, בתי הספר נדרשים לשים דגש על היחס שבין התלמידים לתכנים הנלמדים, להקדיש זמן רב יותר לתמידה משמעותית ולעיסוק מעמיק יותר בתכנים, לתת ביטוי רב יותר לתלמידים במסגרת השיעורים והמטלות הלימודיות וליצור מרחבי שיח בהם החומר הלימודי מקושר ומתחבר לחיי התלמידים. חינוך חיובי, המבוסס על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית, מדגיש גם את נושא החוסן ואת יכולת ההתמודדות עם התרחשויות במסגרת תהליכי הלמידה או הפעילות הבית ספרית, לצד מיומנויות רגשיות וחברתיות להתמודדות עם אתגרים המחייבים אדפטציה ושינוי, והאפשרויות לכל תלמיד למצוא את מקומו במסגרת התהליכים החברתיים השונים. כיוון זה מחייב גם סוג שונה של קשר בין מורה לתלמיד: המורה אינו מומחה התוכן בלבד, אשר מעביר ידע לתלמידיו, אלא 'מנטור' אשר מקדם יכולת התמודדות עם אתגרי החיים ופיתוח כלים לבניית וחיזוק תחושת חוסן נפשי.

אולם, למרות ההכרה בחשיבות המטרה שמקדמת תנועת החינוך החיובי, קרי איזון ההתפתחות האקדמית והרווחה הנפשית והאישית כערכים שווי ערך (Kern & Wehmeyer, 2021), קיימת גם ביקורת על כך שגישה זאת מתמקדת באופן צר בתוכניות ספציפיות ובמחקרי מקרה כאמצעי לפיתוח תחושת האושר בקרב תלמידים, במקום לאמץ תפיסה אינטגרטיבית שלמה ומקיפה יותר (ראו למשל, White, 2021). ביקורות נוספות התמקדו דווקא בדגש ששמה הגישה על טכניקות שמטרתן לפתח אושר אישי ורגשות חיוביים, כך שהגישה עלולה ליצור באנשים מצב של "חייבויות רעילה" ולחץ להיות מאושרים בכל זמן נתון ללא קשר לנסיבות החיצוניות (Reveley, 2015). בכך, גישה זו עלולה לבטא נדבך של המרדף העכשווי אחר האושר שהפך לנושא מרכזי ולערך מוביל בחברה המערבית החומרנית והצרכנית, המאופיינת בקצב מהיר ובשינויים תכופים ונהנית משפע כלכלי וריבוי, ולמעשה אפילו עודף, של אפשרויות. מצב זה, הקרוי "פרדוקס הבחירה", נמצא כמגביל יותר מאשר משחרר (ראו למשל Schwartz & Ward, 2004). בתוך שפע האפשרויות, האדם נדון לגירוי יתר ומוצף בחרדה מפני כל בחירה ובתחושת האשמה הכרוכה בעצם האחריות לבחור בעצמו את נתיבי חייו. במילים אחרות, במקום להגדיל את תחושת החופש שלנו, פרדוקס הבחירה מצביע על כך שעודף האפשרויות מגביל למעשה את החופש שלנו, יוצר חוויה של שיתוק והימנעות מקבלת החלטה מחד, ומוביל לצורך כפייתי "לזרז" בין אפשרויות שונות בשל החשש מפספוס או החמצה. ככל שמגוון האפשרויות גדל, כך גם גובר חוסר היכולת לקבל החלטה, וגדל הקושי לדעת מהי הבחירה הנכונה.

בנוסף, תופעת ההסתגלות ההדוניסטית מדגישה כי שינויים בנסיבות ובתנאי החיים החיצוניים כמו מעבר דירה, ניתוח פלסטי, קידום בעבודה וכדומה, יוצרים השפעה זמנית בלבד על רמת האושר שלנו. לאחר מכן אנחנו מסתגלים לשינוי ומתייחסים אל המצב החדש כמובן מאליו. אנחנו מתרגלים ורמת הציפיות שלנו עולה. שיפור ברמת החיים החומרית אינו מגביר איפוא את מידת האושר, ולא זו בלבד, אלא שמחקרים מראים שהוא אף עלול להוביל לאומללות. כך

למשל, מחקר אורך שבחן את שאיפותיהם לעתיד של סטודנטים בני 18 מצא כי אלה שביטאו שאיפות חומרניות היו בלתי מסופקים מחייהם לאחר שני עשורים (Nickerson et al., 2003).

מחקרים שבחנו את המרדף אחר חיים הדוניסטיים, המגולמים בהגברת אושר ורגשות חיוביים והפחתת רגשות שליליים בחברה המערבית, הצביעו על כך שבאופן פרדוקסלי ככל שאנשים רודפים ועסוקים יותר באושר האישי שלהם, כך הם פחות צפויים להשיג אותו בפועל (Mauss et al., 2011; Scholler et al., 2003). במילים אחרות, הערכת יתר של אושר והצבת סטנדרטים בלתי מושגים עלולים לעורר בחינה מתמדת של מצב האושר האישי, השוואה חברתית וחרדה הנובעת מהמחשבה שלא ניתן לעמוד בציפיות (Ford & Mauss, 2014). מצב תודעתי זה עוסק בהערכת האושר במקום לפעול להשגתו ולכן כרוך גם בניטור עצמי אינטנסיבי המסיח את היכולת ליהנות מהחווייה בכאן ועכשיו (ראו אצל Vitterso et al., 2009).

בהקשר החינוכי, דגש יתר על טיפוח אושר אישי עלול להוביל לציפיות לא מציאותיות ולהפחתת היכולת לשאת מצבי תסכול. כל הישג משמעותי והחיים עצמם כרוכים במאמץ, אתגרים, כישלון, מאבק וקושי. המרדף אחר אושר עלול להביא להימנעות מאותם צדדים המחייבים מאמץ ולעיתים גם קושי וסבל במובן הבונה, ולהעמיק את התסכול במקום להפחית אותו. על כן, במקום הצבה של אושר אישי כמטרה עליונה, טיפוח של איכויות כגון משמעות ותכלית, התעלות עצמית ומחויבות על-אישית, ערכים ותרומה - בכוחו להוות גישה שלמה יותר לחינוך, כך שהדגש הוא מעבר להישגים ולהשגת ידע ומעבר להגברת האושר האישי. במילים אחרות, השגת האושר צריכה להיות מחוברת למאמץ, ליכולת להשיג תכליות, ולא לסיפוק של צורך ארעי.

בהקשר זה הבחנה חשובה מתבקשת בין חינוך למשמעות לבין חינוך המדגיש אושר או רווחה נפשית כמטרה עליונה. הספרות התיאורטית והאמפירית מבחינה בין תפיסת האושר האריסטוטלית, "יודמוניה", המתייחסת לרווחה הנפשית במובן הרחב של צמיחה, אותנטיות, מימוש ערכים ומשמעות ועשויה להיות כרוכה בתהליך ארוך טווח ובאתגרים, ובין ה"הדוניה" המתמקדת בהשגת עונג ובהימנעות מכאב (Deci & Ryan, 2001). מחקר שבחן את ההבדלים בין חיים מאושרים למשמעותיים (Baumeister et al., 2013) זיהה כמה הבחנות מרכזיות בין המושגים: אושר נמצא קשור באופן הדוק לסיפוק צרכים ורצונות, אולם נמצא כלא רלוונטי לחיים בעלי משמעות. אושר נמצא כמושג על ידי התמקדות בהווה, בעוד משמעות מובנת יותר כחשיבה על עבר, הווה, עתיד והיחסים ביניהם. לבסוף, בעוד שאושר נובע יותר ממה שאדם מקבל מאחרים, משמעות נגזרת מנתינה לאחרים. בעוד שאושר יכול להיות תחושה סובייקטיבית שלא בהכרח נוגעת לנסיבות, משמעות נוצרת בהקשרים תרבותיים, ונוגעת למה שמעבר לתחושה רגעית של היחיד. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם סברתו של ויקטור פרנקל שהדגיש כי הקיום האנושי ביסודו של דבר, הוא חריגה מעצמו ולא הגשמת עצמו. במילים אחרות, אושר הוא תוצר לוואי של משמעות ותרומה שאינה ממוקדת רק ברווחתו של האדם הפרטי אלא חורגת מעבר לה. הדרך אל האושר היא תמיד עקיפה, לא בחיפוש אחר סיפוק עצמי אלא דווקא כתוצאה נלווית של עניין באחר או עזרה לזולת. ההווה האנושית מכוונת למשהו

אחר, שאינו היא עצמה, ודורשת יציאה מעצמנו עבור העולם. בעצם היציאה מעצמנו אנחנו חווים את החיבור למשמעות, ומממשים את עצמנו כתוצר לוואי. במילים אחרות, ככל שאנחנו יוצאים מעצמנו, כך אנחנו חוזרים לעצמנו ומגלים את עצמנו.

לסיכום, בעוד שגוברת הסכמה רחבה וגורפת באשר לחשיבות טיפוח תחושת רווחה נפשית וחוסן בחינוך ברחבי העולם (ראו למשל White & Kern, 2018; Oads & Mossman, 2017), האתגרים המתמשכים של מערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה בתחום החינוך מעצימים את הצורך החיוני בגישה מקיפה, הוליסטית, וממוקדת ערכים על מנת לתת מענה לצרכים שהתעוררו. אתגרים אלו דורשים מענה מעמיק ורחב יותר מעבר לדגש על מיומנויות רגשיות וחברתיות (SEL). מעבר לתמיכה תפקודית רגשית-חברתית בתהליכי הוראה ולמידה, נדרש גם שינוי יסודי יותר בחשיבה ובכיוון המובילים את היישום והפרקטיקה ליצירת קהילות שבהן מרכיבים של משמעות וערכים שזורים לתוך מרקם חיי היום יום של ילדים ומתבגרים, כמו גם של הצוות החינוכי. בשני העשורים האחרונים, החלה להתבסס חשיבות מקומה של משמעות בחיים כמרכיב מפתח בהתפתחות חיובית ובריאה בתקופת הנעורים (ראו סקירה אצל Damon et al., 2003). עם זאת, למרות ממצאי מחקרים רבים המצביעים על החשיבות של משמעות עבור ילדים ומתבגרים בתחומי חיים שונים, התערבויות המתמקדות באופן מיוחד בטיפוח משמעות בקרב תלמידים טרם התפתחו ונבחנו באופן שיטתי (Morse et al., 2019; Stage et al., 2021). נכון להיום, הנושא של משמעות בחיים לא מיושם באופן ישיר בבתי ספר אלא כנושא מתוך מגוון כישורים ומיומנויות אישיות הנוגעים לפסיכולוגיה חיובית כחלק מהמסגרת המושגית המארגנת של מודל PERMA (רגשות חיוביים, מעורבות, מערכות יחסים, משמעות והישגים) (Seligman et al., 2009). חינוך חיובי המכוון לקידום רווחה נפשית ואושר אינו מספיק אם אינו נותן מענה מעמיק יותר לצורך ולשאלת המשמעות, אשר צפות ועולות ביתר שאת בעקבות האתגרים הנוכחיים.

חינוך משמעותי וחינוך למשמעות: מדוע וכיצד

גישת הלוגותרפיה (טיפול באמצעות משמעות) שהגה הפסיכיאטר והנירולוג הנודע ויקטור פרנקל היא הגישה המרכזית הקושרת בין פסיכותרפיה ומשמעות בחיים ומציעה תפיסה ייחודית לגבי ההתפתחות האנושית, המטרות האנושיות ומבנה נפש האדם. בעוד שקודמיו בזרם הפסיכואנליזה הווינאי, פרויד ואדלר, ראו בשאיפה לעונג ולעוצמה (בהתאמה) ככוח המניע המרכזי של האדם, פרנקל טען כי השאיפה האנושית למטרה ולמשמעות היא העומדת ביסוד ההתנהגות, ושאר השאיפות יכולות להיתפס לכל היותר כאמצעי למטרה. הוא מציע הבחנה משלימה בין דחפים (כגון המיני או התוקפני) הדוחפים את האדם "מלמטה" לבין משמעות (והערכים כחלק ממנה) המושכת אותו כלפי "מעלה" - כלומר פעולה למען דבר מה שהוא מעבר לו. כך למשל, הוא טוען כי על המטפל להיזהר שלא להגדיר שאלות באשר למשמעות חייו של

המטופל במונחים פתולוגיים של מחלה נפשית אלא כסימן הבטוח ביותר של היותו אנושי. גם כאשר החיפוש אחר משמעות מתסכל, הוא אינו יכול להיחשב כסממן של חולי אלא כאתגר שיש להתמודד איתו ולצמוח ממנו (Frankl, 1973; רוסו-נצר ומעוז-ישראל, 2021). החיפוש אחר משמעות מהווה תהליך בריא וטבעי שמתואר לעיתים כפתיחות לרעיונות לגבי החיים (Stager et al., 2008). לאחרונה הוצע כי ניתן להמשיג את מושג המשמעות בחיים באופן אינטגרטיבי בהתייחסות לשלושה מימדים מרכזיים: א. **הבנה ופער** - המרכיב הקוגניטיבי, המתייחס לתחושת עקביות ורצף הנוצרות כחלק מתחושת שייכות ויצירת סדר והגיון באירועי החיים; ב. **מטרה** - המרכיב המוטיבציוני, המתייחס לתחושת תכלית וכיוון הנובעים מחיבור למטרה מבוססת ערכים; ג. **תחושת ערך** - המרכיב הרגשי-קיומי המתייחס לתחושה של האדם שיש לו "עקבות" וחיות בעולם, וערך בלתי מותנה של קיום בעולם (George & Park, 2016; Martle & Steger, 2012; Steger, 2016). במילים אחרות, משמעות בחיים מוגדרת כ"מידה שבה אדם חש שחיי נחווים ככאלו שיש בהם הגיון, באופן שמכוון ומונע לקראת מטרות שהוא מעריך, וככאלו שיש להם ערך בעולם" (George & Park, 2016, עמ' 2). ניתן לזהות מימדים אלה בתוך פעילות התנדבותית של נוער בסיכון, בהקשרים של הישגים קבוצתיים כמו משחק כדורגל או תחרות כלשהי. ניתן גם למצוא אותם בפעולה יצרנית, אם במסגרת מטלה לימודית או בתחום הבלתי פורמלי, ואם בהקשרים של התמודדות עם בעיות או אתגרים. חוויות ההצלחה במובן זה תורמות לא רק למסוגלות ולתחושת הערך העצמי של בני הנוער, אלא לא פחות מכך ליכולת שלהם לחוש זיקה וחיבור להקשר חברתי רחב יותר. ואכן, ספרות מחקרית ענפה מדגישה את חשיבותה של המשמעות בחיים להסתגלות פסיכולוגית מול אתגרי החיים, טראומה וסבל (Damon, 2008; Davis et al., 1998; Janoff-Bulman & Yopyk, 2004; Linley & Joseph, 2011; Hooker et al., 2018; Skrabski et al., 2009; Steger et al., 2005; Batthyany & Russo-Netzer, 2014; Ryff & Singer, 1998; Steger, 2012; Wong & Fry, 1998). עם זאת, למרות קיומן של ראיות מצטברות רבות המדגישות את חשיבותה של המשמעות, רוב המחקרים שמהם הן מגיעות התמקדו בעיקר באוכלוסיות של מבוגרים. מאחר וההמשגות וההגדרות הנוכחיות אינן מובחנות מספיק בהקשר ההתפתחותי, חשוב לתת את הדעת על האופנים המגוונים שבהם תהליכים אלו עשויים לבוא לידי ביטוי בסביבה הטבעית של ילדים ומתבגרים.

מבחינה התפתחותית, החיפוש אחר משמעות אישית הוא כוח מניע רב עוצמה בגיבוש הזהות של ילדים ומתבגרים (Fry, 1998), והצורך בחיפוש משמעות בחיים מהווה צורך בסיסי ומוטיבציה אוניברסלית בקיום האנושי (Frankl, 1959). אולם, האופן שבו הוא בא לידי ביטוי עשוי להשתנות בקרב תרבויות שונות ולאורך שלבי החיים השונים. במהלך הילדות, כאשר מתפתחת השפה, אחת השאלות הראשונות שילדים שואלים היא "למה?" - וזאת במטרה להבין את עצמם ואת העולם סביבם. עם זאת, אופיו המופשט והמורכב של מושג המשמעות בחיים עלול לאתגר את יישומו באופן ישיר, ובפרט בקרב ילדים ומתבגרים. לכן, למרות שילדים ומתבגרים עסוקים בשאלות של משמעות, הם אינם יודעים תמיד כיצד לבטא זאת, וכך עלול להיווצר פער בהבנת חוויותיהם ותהליכי

החיפוש שלהם כמו גם בעיצוב התערבויות מותאמות לצרכיהם וניתנות ליישום בשטח. ריבוי השינויים ההתפתחותיים בתחומי חיים רבים (למשל, פסיכולוגיים, קוגניטיביים ופיזיולוגיים) במהלך הילדות וההתבגרות, מדגיש את חשיבות התקופות הקריטיות האלו המאפיינות בהזדמנויות וסיכונים (Steinberg, 2013) כמצע להתפתחות בריאה של זהות, כיוון וערכים להמשך החיים.

בעשורים האחרונים, מספר מחקרים איכותניים מצאו כי ילדים יכולים לתאר באופן מפורט ובהיר את מקורות המשמעות בחייהם ואיתגרו את ההנחה לפיה תחושת משמעות בחיים יכולה להיות מושגת בעיקר על ידי מבוגרים. כך למשל, (De Volger and Ebersole, 1983) מצאו שתיאורים של מקורות המשמעות בחיים של תלמידים בכיתה ח', היו דומים מאוד לאלו שדווחו על ידי סטודנטים בקולג'. עשור לאחר מכן, (Taylor and Ebersole, 1993) ביקשו מתלמידי בית ספר יסודי לדווח מהו הדבר החשוב ביותר עבורם בחיים ומצאו כי ילדים בכיתה א' היו מסוגלים לבטא משמעות אישית לחייהם, במיוחד בהקשר של מערכות היחסים, הפעילויות וההרגלים שלהם.

מחקרים אלו ואחרים מראים למעשה כי יש להשתמש בשפה מותאמת ורגישה לשלב ההתפתחותי כאשר בוחנים את נושא המשמעות בחיים בקרב ילדים ומתבגרים. מחקר שנערך לאחרונה (Shoshani & Russo-Netzer, 2017), אף הצביע על תרומתה של משמעות בחיים לתחושת הרווחה הנפשית בקרב 1,957 ילדי בית ספר יסודי בגילאי 9-12. המחקר עסק בפיתוח ותיקוף שאלון משמעות בחיים לילדים (MIL-CQ), מדד חדש להערכת תחושת משמעות ומקורותיה בחייהם של ילדים. שאלון זה התבסס על "משולש המשמעות" שהציע פרנקל (Frankl, 1959) הכולל שלושה נתיבים למציאת משמעות: **יצירה** - מעורבות בעשייה, יצירה, נתינה, או עבודה שמהווה ביטוי לייחודיות ול'עקבות' שלנו בעולם; **חויה** - של יופי, אומנות, טבע, מערכות יחסים; ו**נקיטת עמדה** - כיצד אנחנו מתייחסים ומגיבים למה שקורה לנו, במיוחד כלפי הדברים שאין ביכולתנו לשנות. בהתאם לכך, השאלון שפותח כלל שלושה מרכיבים מרכזיים כתתי-סולמות: 1. **יצירה** - מה הם כפרטים יכולים לתת לעולם במושגים של יצירה ותרומה, או ביכולתם לתרום ולחולל שינוי בסביבתם. 2. **חויה** - מה הפרט מקבל מהעולם במונחים של חוויות והתנסויות, או במושגים של השראה וחיבור לעולם סביבם (למשל, טבע, אמנות) ולמערכות יחסים משמעותיות. 3. **גישה או נקיטת עמדה** - האופן בו מוצאים משמעות באתגרים או אירועים בלתי נמנעים בחיים. שלושת המימדים האלו עשויים לספק שלושה מסלולים יישומיים לטיפול משמעות בחיים בקרב ילדים בפרט וכקרקע פורייה להתפתחות מיטבית בכלל. ממצאים אלו ואחרים ממחישים את החשיבות של ההתמקדות במשמעות כהיבט מהותי בפני עצמו לפיתוח חוסן והתפתחות בריאה בקרב ילדים ונוער, מגיל צעיר, באופן ישיר ורחב ולא רק כמרכיב מצומצם כחלק ממודל ה-PERMA אשר מציעה הפסיכולוגיה החיובית. תוך שימוש בשאלון ה-MIL-CQ נמצא מתאם חיובי בין משמעות בחיים לבין רגשות חיוביים וסיפוק מהחיים בקרב ילדים, מתאם שלילי בין משמעות בחיים לבין קשיים חברתיים ורגשיים בקרב ילדים.

בשלבי התפתחות מאוחרים יותר, מתבגרים נכנסים לתקופה אקטיבית של חיפוש אחר זהות אישית, מטרה, כיוון לחיים וערך. תקופה זו כרוכה גם בהתמודדות עם אתגרים ייחודיים.

תקופת ההתבגרות מהווה תקופה מעצבת משמעותית בחיים המאופיינת בהתפתחות תחומי עניין, ערכים, מטרות ארוכות טווח והזדהות חברתית שמשמשים כבסיס לעיצוב זהות בוגרת יותר בעתיד (Steinberg & Morris, 2001). במהלך תקופת ההתפתחות הזו מתרחב טווח ההתנסויות וחוויות החיים של מתבגרים לצד היכולת שלהם לשאול שאלות מופשטות באשר למשמעות החיים שלהם והזהות האישית, בהשוואה לשלבי חיים מוקדמים יותר. ההתפתחות ההדרגתית ברמת הקישוריות של מוח המתבגרים עומדת בבסיס תהליכים כגון הגברת היכולת לויסות עצמי (Casey, 2015) והפחתת אימפולסיביות (Vink et al., 2014), ובמקביל הופעת צורך חזק לחיפוש וגילוי כמו גם רגישות גדולה לתגמול חיצוני. מצב כזה עלול מצד אחד להוביל לעליה בחיפוש אחר ריגושים ובלקחת סיכונים, אבל גם להתפתחויות חיוביות כגון שיתוף פעולה ועליה בהתנהגותית זולתנית, כתלות בחשיפה להתנסויות שהמתבגרים מקבלים בסביבה החברתית שלהם (ראו למשל Van Duijvenvoorde et al., 2016). תקופת גיל ההתבגרות מאופיינת גם בחתירה לנפרדות ואוטונומיה, ופיתוח העצמי הייחודי נעשה באמצעות התנסויות שחלקן עלולות להיות בעלות אופי שלילי או סיכוני, במיוחד כשעסקין בנוער בסיכון. השאלות הגדולות של החיים עולות על פני השטח, וכאשר שאלות אלו זוכות למענה ומסגרת מארגנת, חוויית המשמעות עולה, ועל פי מחקרים נמצאה כתורמת לירידה בתחלואה נפשית. גוף רחב של מחקרים מצביע על הקשרים ההדוקים בין משמעות ותחושת תכלית בחיים למדדי תפקוד מיטבי, כגון סיפוק מהחיים (Bronk et al., 2009), אסטרטגיות ובחירות חיים בריאות יותר (ראו למשל, Halama, 2000), בריאות (Nielsen & Hansson, 2007), רווחה פסיכולוגית (Rathi & Rastogi, 2007), ואחוזי שימוש נמוכים יותר בחומרים ממכרים (ראו למשל, Addad & Himi, 2008), מה שלמעשה מרמז על תפקידם המגן החשוב של גורמים אלו בשלב ההתפתחות בגיל הנעורים (Brassai et al., 2011).

ההיבט השלילי של מצב זה, כלומר היעדר משמעות, עלול להוביל לשיעמום ולחרדה שפרנקל מכנה "ריק קיומי". ריק קיומי מתבטא בתחושת חוסר אונים, ריקנות, דיכאון וקשיי תפקוד והסתגלות. בהתמודדות עם היעדר המשמעות ניתן לזהות מגוון של אסטרטגיות: מאדישות ואפתיה, לנירודה קיומית המתבטאת ברדיקליות, כגון תפיסות פונדמנטליסטיות או הדוניסטיות, נרקסיזם, ואף התנהגות אובססיבית או עבריינית – כל אלה בניסיון למלא את החלל, את הריק הכרוך באובדן משמעות. אלו עלולים להשתקף, לדוגמא, בתחושת ניכור, התנהגויות סיכון שונות, שיעמום, שימוש בחומרים ממכרים, תוקפנות, ותסמינים של דיכאון (ראו למשל, Curry & Youngblade, 2006; Frankl, 1978). תחושות כאלו עלול להעצים בתורן את התחושה של תסכול קיומי ושל ריקנות, במיוחד בהתחשב בממצאים המראים כי תלמידים רבים לא חווים משמעות בבתי הספר (Reber, 2019). כמו כן, בתוך אי־הוודאות והבלבול, קשה לעמוד בפני הפיתוי שמציעות אידיאולוגיות רדיקליות או כתות, לתשובות מן המוכן, או לפנייה לנהגות והגשמה עצמית באמצעות צריכה חומרית. לדוגמא, במחקר רחב שסקר 1,200 משתתפים בגילאי הנעורים לאורך חמש שנים, דיימון (Damon 2008) מצא כי התימה הדומיננטית בקרב צעירים היא תחושה שהם "צפים" בעולם ללא כיוון לחייהם. בהתבסס על ממצאים אלו הוא

הציע כי האתגר הדחוף ביותר של זמננו מתבטא בהיעדר איכפתיות, היעדר מעורבות וחוסר משמעות אשר החליפו את התחושה הטבעית של תקווה בתקופת הנעורים. כיום, יותר מעשור לאחר מכן, תהליכים אלו מתעצמים עוד יותר על רקע הזירות החדשות, ואף המקבילות, של העולם הדיגיטלי. המתבגרים מתמודדים כיום עם הצורך הגובר לנווט הן בזירות הווירטואליות והן בזירות המסורתיות מחוץ לרשת (Wood, 2019).

לעומת זאת, כאשר ההתחייבות לערכים זולתניים והתעלות מעבר לצרכים אישיים מטופחת ומודגשת במהלך ההתבגרות, עשויות להיות לה השלכות חיוביות בשלב מאוחר יותר בהתפתחות, כגון תחושה מוגברת של יכולת לבחור ולפעול לקידום שינוי חיובי בעולם (ראו למשל Schwartz et al., 2005). מחויבות על-אישית כזו, המגולמת בלקיחת תפקיד, משימה או תרומה מחזקת את תחושת המעורבות והשייכות מחד ואת תחושת האחריות האישית, היוזמה והאוטונומיה מאידך, אשר בתורן תורמות לתחושת הערך העצמי והמשמעות של התלמידים. כמו כן, העצמת מיומנות הבחירה האקטיבית, בין שהיא מגולמת בבחירה במטלות או אפשרויות בבחינה ובין שבבחירות משמעותיות יותר, כגון מעורבות בקבלת החלטות ביחס לעתידים, מספקת לתלמידים תחושת מובנות, מכוונות, מוטיבציה פנימית ושלטה על חייהם. כך למשל, הוצע כי תחושת תכלית בגיל הנעורים כוללת ארבעה מאפיינים מרכזיים: מחויבות, תחושת משמעותיות אישית, מכוונות למטרה ראויה, וחזון החורג מעבר לצרכים אישיים כגון פעולה למען אחרים (ראו למשל, Bronk, 2011).

בהקשר זה, מחקר עדכני מצא כי קיומו של מצפן פנימי אותנטי – מודעות של מתבגרים לערכים, שאיפות, תחומי עניין ומטרות פנימיות שנבחרו באופן אותנטי ואוטונומי – קשור ביכולת של לתעדף באופן מכוון פעילויות, בחירות ומצבים שיאפשרו להם לחוות יותר משמעות, המובילה בתורה ליותר רווחה נפשית ופחות סימפטומטולוגיה, בעיות רגשיות וחברתיות (Russo-Netzer & Shoshani, 2020). ממצאים כאלו הם בעלי השלכות רבות ערך עבור מחקרים והתערבויות עתידיות. טיפוח של מודעות למערכות ערכים, משמעות ומחויבות פעילה בקרב ילדים ומתבגרים מהותית באופן מיוחד בהתחשב באתגרים המיוחדים שהעולם הלא יציב, הלא ודאי, המורכב והעמום (VUCA world: volatile, uncertain, complex, ambiguous; Horney et al., 2010) של זמננו. בהקשרים כאלו, בכוחו של מצפן פנימי אותנטי ועקבי לסייע למתבגרים לבצע בחירות, תוכניות לעתיד והחלטות העולות בקנה אחד עם הצרכים והערכים שלהם, במקום לציית ללחץ חברתי חיצוני (Assor et al., 2020). בהתאם, נמצא כי מתבגרים שהיו עסוקים יותר בחקירה משמעותית (כלומר, התעסקות פעילה בחיפוש והתנסות בבחירות משמעותיות בתחומי חיים מרכזיים) היו צפויים יותר לדווח על מחויבות גדולה יותר למטרות שלהם בחיים בגיל מבוגר (Burrow et al., 2010).

על בסיס מחקרים המצביעים על כך שתחושה של משמעות ומטרה בחיים בגילאי הנעורים מתעצבת במקביל לתהליכי התפתחות של זהות באמצעות תהליכי אקספלורציה (חקירה, התנסות וחיפוש פעיל) מחד, ומחויבות (התחייבות על בסיס בחירה) מאידך (ראו למשל Burrow

מערכות חינוכיות, על כן, צריכות לשחק תפקיד מרכזי ביצירת סביבה בטוחה, איכפתית ומעצימה שיש בה אישור ותיקוף של תהליכי חקירה והתחייבות למשמעות. הדבר עשוי לסייע לצעירים להגיע להישגים אקדמיים טובים יותר (Martin Sanz & Rodrigo, 2017), לפתח תחושה עמוקה יותר של חיבור חברתי ומעורבות בחיים (Noble-Carr et al., 2014), ולבסס יעדים, מטרות ומסלול חיים מגובש ואותנטי (Emmons, 1999). תחושה של משמעות גם עשויה לתרום לחוסן נפשי ולהתמודדות עם מצבים מאתגרים (ראו למשל Hamby et al., 2020) ולתחושה גדולה יותר של תקווה (ראו למשל, Feldman & Snyder, 2005). אז מה ניתן לעשות בפועל על מנת להפוך את החינוך למשמעותי יותר וכדי לחנך למשמעות? כיצד ניתן לסייע לתלמידים לכוון את המצפן שלהם לניווט בעולם משתנה?

נתיבים לטיפוח משמעות בחינוך

"אנו חיים בתקופה של תחושת חוסר המשמעות. בתקופתנו החינוך חייב להירתם לא רק למיצוע של ידע, אלא גם לעידון המצפון, כך שהאדם יהיה 'חד שמיעה' דיו להאזין לתביעה הטמונה בכל מצב. בתקופה שבה נראה כאילו עשרת הדיברות איבדו את תוקפם בעיני רבים, חייב אדם להיות דרוך לקלוט את עשרות אלפי המצוות הטמונות בעשרות אלפי מצבים שהוא מתמודד אתם בחייו" (ויקטור פרנקל)

תפקיד החינוך, לפי פרנקל, הוא להסיר את המחסומים המונעים מאיתנו ליצור, לגלות משמעות ולהקשיב לקולה הנשמע בכל מצב ורגע בחיינו. המודעות שלנו למשמעות מתעוררת רק אם קיימת בנו מכוונות אליה. האחריות שלנו היא לזהות את קריאת החיים המיוחדת הטמונה בכל מצב ורגע בחיים - מה אנחנו נקראים להיות או לעשות. משימת החינוך בהקשר זה היא לדרוך את אוזנם של הצעירים לקולם של החיים, להזדמנויות הבלתי פוסקות שהם מציעים להם לחוות את המצב או את הרגע כמעניקי משמעות. היכולת להגיב לקריאת המשמעות כרוכה במודעות שלנו לזהות בתוכנו מה אנחנו נקראים להיות או לעשות בכל רגע נתון. זו אולי אחת ההבחנות החשובות בין חיים ממוקדי מטרה לעומת חיים ממוקדי ערכים. חיים ממוקדי ערכים מאפשרים לנו גם ליהנות מהדרך, ולא רק מהשגת המטרה הסופית. סוקרטס טען כי חיים שאין בהם חקירה אינם ראויים לחיותם, ובהתאם לכך הדרך והחיפוש מהווים מקור לתחושת משמעות בפני עצמם,

כחלק מתהליך סקרני של גילוי העצמי ומהותם של החיים. יחד עם זאת, עלינו להיות ביחסים מיטיבים בין חיפוש למציאה, כך שלא נקרוס מחד לעמדה של חיפוש אובססיבי חסר מנוחה, ומאידך לעמדה שבה אין כבר סקרנות אלא ידיעה גמורה. היכולת שלנו להישאר בעמדה של הערכה כלפי הדרך למטרה היא חשובה לא רק מכיוון שרוב הזמן אנו 'בדרך ל-' אלא גם מכיוון שלעיתים לא נשיג את המטרה, אך אין זה אומר שהדרך אליה צריכה לאבד ממשמעותה. פרנקל מבטא חיים שבהם המאמץ נחשב ולא ההישג, כציר להתפתחות מתמדת בעצם ההתמקדות שלנו בדרך ובתנועה, ולא במטרה.

כמסגרת מארגנת לעשייה חינוכית מוכוונת משמעות, ניתן להציע כמה נתיבים יישומיים בזיקה ובהתאם לגילאי המשתתפים וצרכיהם, כמו גם לשלב ההתפתחותי המאפיין אותם:

בירור ערכים באמצעות יצירת מפת משמעות אישית: שימוש באמצעים ויזואליים (כגון תמונות) מסייע להבהיר ערכים והעדפות ושופך אור על המציאויות וההתנסויות ה"מובנות מאלהן" של אנשים (Phoenix, 2010; Russo-Netzer, 2021). על בסיס זה, ניתן להציע כי התלמידים יכולים לחקור ולבנות מפת משמעות אישית הכוללת מיפוי מקורות משמעות אישיים, כמו גם ערכים ומשאבים שנגזרים מתוך היותם שייכים למשפחה וקהילה, לטבע ולעולם ככלל. במובן זה, השימוש בשיטות יצירתיות כמו כלים ויזואליים נמצא ככזה שמספק "עוגני ייחוס" שדרכם המשתתפים יכולים להעביר את החוויות שלהם (Hilppo et al., 2017), בין היתר מאחר שאלו מספקים גישה ישירה יותר לידע לא מילולי (Gerber et al., 2012). כך למשל ניתן לעודד אותם לצלם באמצעות המכשיר הנייד תמונות המבטאות עבורם חוויות משמעותיות ולתת להן כותרת אישית, ובעקבות כך לקיים דיון בנושא.

פעילות כזו מסייעת לגיבוש התובנה כי בכל רגע בחיינו טמונה משמעות ייחודית וספציפית ולחידוד תשומת הלב לרגע הנוכחי והמשמעות הגלומה בו באמצעות מגע עם החוויה כמו גם אמצעי בלתי מילולי ואינטואיטיבי לזיהוי חוויות משמעותיות, מקורות משמעות ורמזי משמעות. ניתן ומומלץ ללוות תהליכי חקר לא מילוליים מעין אלו בשיח ובכתיבה. כתיבה רפלקטיבית מאפשרת חקירה עצמית במרחב אישי מוגן (Pennebaker & Segal, 1999; King, 2001). היא עשויה לשמש כלי חשוב בלמידה העצמית וללוות פעילויות לימודיות ותהליכים שונים, החל בחיבור אישי וביטוי עמדה כלפי חומר נלמד או דיון שהתעורר בכיתה, עבור בזיהוי יומי או שבועי של הדברים שהיו משמעותיים לתלמיד באותו יום או שבוע וכלה בתיעוד חוויות אישיות, שאיפות והתמודדות עם אתגרים. אמצעי נוסף להרחבת המודעות האישית הוא דיון מעמיק מכוון תובנות בטקסטים ספרותיים והגותיים שעוסקים בשאלות הגדולות על טעם החיים.

חשיפה לדמויות משמעותיות וחקר עצמי: מפגש עם דמויות לחיקוי, בין אם באמצעות למידת חקר של ביוגרפיות, חשיפה לדמויות מופת מההיסטוריה, המסורת או הספרות, או דמויות משמעותיות מהסביבה הקרובה שלהם כגון הורים, מדריכים בתנועת נוער או אחים בוגרים, מהווה נתיב חשוב לבירור מקורות משמעות וערכים. כדמויות לחיקוי, האינטראקציות של ילדים ומתבגרים עם אנשי חינוך כמבוגרים משמעותיים המעודדים אותם לקחת חלק פעיל בדיאלוג

ובהערכה אישית מניחות את התשתית לצמיחה וביסוס של משמעות אישית (Fry, 1998). לצד החשיפה לדמויות משמעותיות, בולטת החשיבות של בחינה עצמית לבחינת "השאלות הגדולות בחיים", לזיהוי מקורות משמעות, ערכים ומטרות. כחלק מסדר היום בבית הספר, ובמיוחד בעולם חסר מנוחה ובמערכת תובענית בה לא תמיד פשוט לעצור, יצירה מכוונת של פסק זמן או "מורטוריום קונסטרוקטיבי" במונחיו של אריקסון (ראה, Damon, 2008) מאפשרת התבוננות פנימית, רפלקציה, ופיתוח מודעות. ניתן לשלב זאת גם במסגרת למידה פורמלית של מקצועות הלימוד השונים. למשל, לימודי מתמטיקה ומדעים עשויים לתרום לפיתוח תחושת קוהרנטיות, מובנות ופשר, לימודי היסטוריה, ספרות ותנ"ך עשויים לקדם חשיפה למודלים לחיקוי ולפתח תחושת ערך ומטרה, ועוד.

שאלות סוקרטיות: הלוגותרפיה עושה שימוש ב"שאלות המיילדות" של סוקרטס כדי לזהות ניצוצות של משמעות אצל האדם, ליילד ולפתח אותם. שאלות סוקרטיות מעין אלו כרוכות בהקשבה פעילה ובזיהוי "רמזי לוגו" - סימנים של משמעות: משפט, מילה, או אינטונציה המגלים מה משמעותי בעיני השותף לשיחה או המטופל. תפקידו של המטפל בלוגותרפיה הוא לסייע לאדם באמצעות שאלות המכוונות לגילוי עצמי, לשפוך אור על תקוות, חלומות, ערכים, הערכה עצמית והיבטים חיוביים חבויים, ללקט אותם ולהשמיע אותן שנית למטופל מתוך הדגשת אפשרויות הבחירה שלו. במסגרת זו ניתן לפתח דיון משמעותי סביב שאלות מנחות המאפשרות דיאלוג ושיח משמעותי בין התלמיד לבין המחנך ובין התלמידים לבין עצמם, במליאה, בקבוצות קטנות או בזוגות. שאלות לדוגמה הן שאלות של זהות ("מי אני?", "מתי אני מרגיש הכי אני?", "במה אני טוב?", "מה חשוב עבורי?"), שאלות של ייעוד ("לאן אני הולך?", "מדוע אני כאן?"), שאלות של מוסר ("מהו הדבר הנכון לעשות?"), שאלות של מימוש ("מהי מטרה ראויה בעיניי?"), "עצמי עתיד" ("מה אני שואף להיות, ולא רק לעשות, בעתיד?") ושאלות של משמעות ("האם חיי בעלי משמעות? מה משמעותי בעיניי?"). הפניית הדגש ממציאת "התשובה הנכונה" לפתיחת צוהר לשאלות השאלות המהדהדות בנפש התלמיד מזמנת העמקה, תובנה ומודעות. ניתן גם ליצור ריטואל קבוע של פתיחת או סיום יום בשאלות המכוונות לזיהוי מערכות יחסים משמעותיות, שיעורים משמעותיים וחוויות משמעותיות לאורך היום והשבוע.

חתימה למטרות בעלות משמעות: נמצא כי גיבוש מטרות משמעותיות עשוי לתמוך באופן משמעותי בסיוע לצעירים לניווט חייהם והבנת העולם סביבם (Bronk, 2011). כמו כן, יש לכך גם תרומה חיובית לתחושת אחריות, הנעה פנימית, יכולת אקדמית, התמדה והישגים אקדמיים (Bronk & Mangan, 2016; Damon, 2008) וכמשאב מגן וכגורם חוסן בהתמודדויות אצל תלמידים (Benard, 1991; Damon, 2008). בהקשר זה, מדגיש פרנקל (1967, עמ' 68) כי: "האדם אינו זקוק למצב נטול מתח, אלא למאבק ומאמץ עבור משהו שההשתוקקות אליו היא בעלת ערך". זהו מתח שנוצר על ידי ערך שיש לממש דרך פעולה ומעורבות. למעשה, זהו מתח לקראת הטרנסטזיס - מתח שנשמר ככל שהאדם ממשיך להתאמץ להשגת היעדים שהפכו לחשובים בפני עצמם. כך, במקום לשאוף למצב של איזון ומנוחה מהמתח לפי עקרון

ההומיאוסטזיס, חינוך אמור לאתגר, לעורר ולדחוף את התלמידים מעבר לאזור הנוחות שלהם ולראות את המחויבות שלו ככזאת שמתבססת על יותר מאשר העברת מידע ושימוש כסוכן חברות בחברה נתונה. איתגור תלמידים לזהות ולפעול על פי מטרות וערכים עשוי לסייע להם גלות את עצמם ואת היכולות שלהם באופן מגוון יותר. תפיסה זאת משלימה את התיאוריה של הפסיכולוג לב ויגוצקי: הוראה באופן אידיאלי צריכה לכוון לתחום הגבוה של "אזור ההתפתחות המקורבת" (zone of proximal development) המציע כי תחום הביצועים שהילד יכול להשיג נע בין המינימום שבו התמיכה הפסיכולוגית בילד היא המועטה ביותר ועד לרמה המקסימלית שדורשת ליווי והצבת "פיגומים" או עוגנים על ידי אדם משמעותי (Vygotsky, 1978). ניווט בתחום הגבוה יכול להוביל לשיפור לא רק בלימודים אלא גם לחיזוק של ההערכה העצמית (ראו Lepper & Woolverton, 2002).

שלושת נתיבי המשמעות: שלושת הנתיבים למציאת משמעות שמציעה הלוגותרפיה (Frankl, 1969) - יצירה, חוויה ונקיטת עמדה - יכולים לשמש כאמצעי לכוון תלמידים לגילוי משמעות בחייהם - אם באמצעות יצירה, נתינה, עידוד מעורבות פעילה בכיתה או בקהילה למשל באמצעות התנדבות (נתיב היצירה), אם באמצעות שימת לב לחוויות שלהם במערכות יחסים, טבע, אומנות, שיר או שקיעה מיוחדת (נתיב החוויה), ואם במודעות לשינוי גישה או המשגה מחדש של האופן בו הם חווים את מערכות היחסים, הלימודים, העתיד או העבר שלהם ולסייע להם למצוא הזדמנויות, אפשרויות חדשות ומשמעות גם בסיטואציות מאתגרות (נתיב נקיטת העמדה). במיוחד במצבי משבר, אתגר וסבל האדם מסוגל למצוא משמעות לחייו בזכות העמדה או הגישה בה הוא נוקט.

ניתן למשל לעודד מורים והורים לאפשר לילדים לחקור את המעשים שלהם (נתיב הערכים היצירתיים), החוויות שלהם (נתיב הערכים החווייתיים) ותפיסות העולם שלהם (נתיב ערכי הגישה ונקיטת העמדה): באשר לנתיב היצירה - באמצעות שאלות כגון "היכן אתה מרגיש במיטבך? במה אתה מצליח? במה אתה עסוק כשהזמן חולף מבלי להרגיש?" באשר לנתיב החווייתי - באמצעות שאלות כגון "מה משמח אותך? מה מעורר בך התלהבות? חוויות משמעותיות שקרו לך לאחרונה?" באשר לנתיב נקיטת העמדה - באמצעות שאלות כגון "האם אתה מקבל את מה שאי אפשר לשנות? כשאתה מרגיש עצוב מה אתה עושה?", אילו ערכים התייחסויותיים מימשת בנקיטת עמדה / גישה כלפי מצבי אתגר ומשבר? (למשל, אומץ, תקווה, הומור...), מה אפשר ללמוד מאדם מאתגר? מערכת יחסים מאתגרת? מהי ההזדמנות שנפתחה?"

תיעוד משמעות: האופן בו אנשים משקיעים את משאבי הזמן והאנרגיות שלהם בחיי היום-יום מלמד רבות על הערכים החשובים בעיניהם. הדבר דורש מודעות ותרגום מכוון של הערכים והפעילויות המשמעותיות הנגזרות מהם לכדי התנהלות יומיומית. על בסיס ממצאי מחקר עדכני שהראו שאנשים אשר מחפשים משמעות באופן פעיל ובחרים לעגן חיפוש זה בהתנהגות מכוונת כחלק מהשגרה שלהם באופן בו הם מארגנים את חיי היום-יום שלהם, חווים יותר משמעות ורווחה נפשית במדדים מגוונים (Russo-Netzer, 2018), ניתן לכוון תלמידים לזהות ערכים

חשובים להם, את "האבנים הגדולות" בחייהם, ולתכנן באופן פעיל את סדר היום והשבוע שלהם כך שהפעילויות שיבחרו לעסוק בהן ישקפו ערכים אלו. באופן זה שאלת המשמעות לא נותרת שאלה מופשטת, כללית או פילוסופית, אלא מהווה שאלה קונקרטית ואישית המתייחסת לאופן בו אנחנו חווים את היום-יום שלנו אשר יש לה קשר הדוק לעדיפויות שלנו, לבחירות היומיומיות שאנחנו עושים ביחס להשקעת הזמן והמשאבים שלנו.

שלושת מרכיבי המשמעות בחיים (George & Park, 2016; Martela & Steger, 2016): תחושת פשר ומובנות עשויה להתפתח דרך פעילויות ושיח שנוגע באופן ישיר בגילוי עצמי ובחיפוש אחר ייחודיות, מסורות וחיבור לסיפור החיים האיש. תהליך זה יכול לכלול, למשל, חקר של עץ המשפחה, זיכרונות משמעותיים, דמויות, מסורות וטקסים משמעותיים. תחושת ערך ניתנת לטיפול ע"י יצירת סביבות שבהן התלמידים וסגל ההוראה מרגישים שהם והמאמצים שלהם בעלי משמעות ומחוללים שינוי. ניתן לעשות זאת, למשל, ע"י יצירת האפשרות לתלמידים לבטא את עצמם ואת החותם הייחודי שלהם בדרך מובנית ובמערכים חינוכיים שונים, תוך מתן משוב, הדהוד והכרה אותנטי ובונה. משוב מעין זה עשוי לסייע לתלמידים להבהיר את היעדים שלהם, לחזק את המחויבות והיכולת שלהם כמו גם להגביר אצלם את התחושה של ערך וחיבור בריאים. בתורם, אלו יכולים לתרום לתחושת השייכות של תלמידים ולתחושה שהם נראים ונשמעים. תחושת מטרה ותכלית עשויה להתפתח באמצעות פעילויות שמעודדות אחריות חברתית ומעורבות פעילה בעולם. מעורבויות כאלו יכולות לכלול פעילויות התנדבות והצבת מטרות תואמות אישיות כך שהן מבוססות על תחומי העניין והערכים העמוקים של התלמידים, מתוך חידוד התפקיד והמעורבות שהם ממלאים והתרומה שלהם לתפיסת העתיד שלהם מתוך לקיחת אחריות ומחויבות.

סיכום במבט לעתיד

בדומה לכל יצור אנושי, גם ילדים ומתבגרים שואפים למצוא משמעות בחייהם. העולם משתנה וממשיך להשתנות במהירות ובאופן דרמטי, אך הצרכים המהותיים של בני אדם לא השתנו. שאלת המשמעות היא אחת השאלות הקריטיות ביותר לחינוך, לא רק לטווח הקצר במטרה להכין תלמידים למאה ה-21 המאופיינת בחוסר ודאות ושינויים תכופים, אלא כשפה וכמטרה בפני עצמה לטווח הארוך. לאור השינויים הגלובאליים והטכנולוגיים המהירים מצד אחד ואתגרים לא צפויים כגון בעקבות מגפת הקורונה מהצד השני, הדגש על חשיבות נושא המשמעות צף ועולה באופן מכון ומפורש כיום מאשר בדורות קודמים (ראו למשל Gallup, 2016), במיוחד בכל הנוגע להכנת ילדים ומתבגרים לעתידם, ולתפקוד מיטבי בתחומי חיים כגון עולם העבודה ומערכות יחסים.

מאמר זה סקר תובנות ממחקרים אמפיריים לצד מודלים תיאורטיים על מנת להציע פרספקטיבה רחבה ותשתית למחנכים וחוקרים להמשיך את הדיון סביב השאלה כיצד אנו יכולים לא רק להפוך את החינוך ליותר משמעותי אלא גם כיצד לחנך למשמעות. לשם כך נדרשים סדירות ושגרות

המאפשרים מסגרת מובנית ועקבית לתהליכי גילוי עצמי, נראות והדהוד, ביטוי ותרומה פעילה. היות ותהליכים אלו אינם מתרחשים בחלל ריק, חשוב לקחת בחשבון יחסי גומלין פעילים בין משמעות להקשר נתון כרשת משותפת של משמעות מתהווה ובניית מחדש בקרב כלל הפרטים המקושרים אלו לאלו בתרבות נתונה (Chiu & Hong, 2007). מאמצים מחקרניים, תיאורטיים ויישומיים עתידיים צריכים להביא בחשבון את השונות בין תרבויות בכלל ובית ספריות בפרט, ביישום ובהמשגות של פלטפורמות אפשריות לטיפול שאלת המשמעות בחינוך. יתר על כן, ההשלכות האפשריות של המעורבות הנרחבת של צעירים במדיה החברתית על התפתחותן של זהות ומשמעות בקרב ילדים ובני נוער - עדיין לא נבחנו לעומק. ייתכן כי תהליכי ההתפתחות של נוער בהווה מתגבשים באופן שונה מכפי שהיו בדורות קודמים וייתכן כי קיימים דפוסים אחרים של התפתחות. אתגרים אלו ואחרים העומדים לפתחנו מבהירים את הפוטנציאל הרב שביצירת חינוך המופנה אל העתיד באופן גמיש ומשמעותי, ולא רק כזה השואף לשמר את הקיים.

מקורות

- רוסו-נצר, פ. ומעוז ישראל, ד. (2021). משמעות מחפשת אדם. הוצאת שתיים.
- Anderson, C. J. (2003). The psychology of doing nothing: Forms of decision avoidance result from reason and emotion. *Psychological Bulletin*, 129(1), 139-166.
- Assor, A., Soenens, B., Yitshaki, N., Ezra, O., Geifman, Y., & Olshtein, G. (2020). Towards a wider conception of autonomy support in adolescence: The contribution of reflective inner-compass facilitation to the formation of an authentic inner compass and well-being. *Motivation and Emotion*, 44 (2), 159-174. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09809-2>
- Ayers, W., Quinn, T. M., & Stovall, D. (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Batthyany, A., & Russo-Netzer, P. (2014). *Meaning in positive and existential psychology*. Springer.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronk, K. C. (2011). The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. *New Directions for Youth Development*, 132, 31-44. <https://doi.org/10.1002/ yd.426>
- Bronk, K. C., & Mangan, S. (2016). Strategies for cultivating purpose among adolescents in clinical settings. In: P., Russo-Netzer, S.E., Schulenberg, & A. Batthyany (Eds.). (2016). *Clinical perspectives on meaning: Positive and existential psychotherapy*. (pp. 407-421). Springer.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

- Casey, B. (2015). Beyond simple models of self-control to circuit-based accounts of adolescent behavior. *Annual Review of Psychology*, 66, 295-319.
- Chiu, C., & Hong, Y.-Y. (2007). Cultural processes: Basic principles. In E. T. Higgins & A. E. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 785-806). Guilford Press.
- Crescioni, A. W., & Baumeister, R. F. (2013). The four needs for meaning, the value gap, and how (and whether) society can fill the void. In: J. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life* (pp. 3-15). Springer.
- Curry, L. A., & Youngblade, L. M. (2006). Negative affect, risk perception, and adolescent risk behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 27(5), 468-485.
- Czeisler, M. É., Lane, R. I., Petrosky, E., Wiley, J. F., Christensen, A., Njai, R., Weaver, M. D., Robbins, R., Facer-Childs, E. R., Barger, L. K., Czeisler, C. A., Howard, M. E., & Rajaratnam, S. (2020). Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic—United States, June 24-30, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(32), 1049-1057.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Simon and Schuster.
- Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Davis, C., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 561-574.
- De Volger, K. L., & Ebersole, P. (1983). Young adolescents' meaning in life. *Psychological Reports*, 52, 427-431. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1983.52.2.427>
- Eidelman, S., & Crandall, C. S. (2009). On the psychological advantage of the status quo. In J. T. Jost, A. C. Kay, & H. Thorisdottir (Eds.), *Social and psychological bases of ideology and system justification* (pp. 85-109). Oxford University Press.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. Guilford Press.
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 409-414.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & Company.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Ford, B. Q., & Mauss, I. B. (2014). The paradoxical effects of pursuing positive emotion: When and why wanting to feel happy backfires. In J. Gruber & J. T. Moskowitz (Eds.), *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (pp. 363-381). Oxford University Press.
- Forrester, G., & Garratt, D. (2016). *Education policy unravelled*. Bloomsbury Publishing.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Beacon Press.

- Frankl, V. E. (1966). Logotherapy and existential analysis: A review. *American Journal of Psychotherapy*, 20(2), 252-260.
- Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy*. Simon and Schuster.
- Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. New American Library.
- Frankl, V. E. (1978). *The unheard cry for meaning*. Simon & Schuster.
- Gallup (2016). How millennials want to work and live. <https://www.gallup.com/workplace/238073/millennials-work-live.aspx>
- George, L. S., & Park, C. L. (2016). Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions. *Review of General Psychology*, 20(3), 205-220.
- Gerber, N., Templeton, E., Chilton, G., Liebman, M.C., Manders, E., & Shim, M. (2012). Art-based research as a pedagogical approach to studying intersubjectivity in the creative arts therapies. *Journal of Applied Arts & Health*, 3, 39-48.
- Gray, C., & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Hamby, S., Taylor, E., Mitchell, K., Jones, L., & Newlin, C. (2020). Polyvictimization, trauma, and resilience: Exploring strengths that promote thriving after adversity. *Journal of Trauma & Dissociation*, 21(3), 376-395.
- Harris, A. (2020). COVID-19-school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>
- Hasegawa, A., Fujiwara, Y., & Hoshi, T. (2001). The review of ikigai on the relationship of ikigai and well-being in the elderly. *Comprehensive Urban Studies*, 75, 147-170.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Visual tools as mediational means: A methodological investigation. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 359-373.
- Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *People & Strategy*, 33(4), 32-38.
- Hooker, S. A., Masters, K. S., & Park, C. L. (2018). A meaningful life is a healthy life: A conceptual model linking meaning and meaning salience to health. *Review of General Psychology*, 22(1), 11-24.
- International Labour Organization. (2016). *Non-standard employment around the world: Understanding challenges, shaping prospects*. ILO.
- Janoff-Bulman, R., & Yopyk, D. J. (2004). Random outcomes and valued commitments: Existential dilemmas and the paradox of meaning. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (pp. 122-138). Guilford Press.

- Kahneman, D., Knetsch, J. L., & Thaler, R. H. (1991). Anomalies: The endowment effect, loss aversion, and status quo bias. *Journal of Economic Perspectives*, 5(1), 193-206.
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *The American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 395-402.
- Kudo, H., & Mori, K. (2015). A preliminary study of increasing self-efficacy in junior high school students: Induced success and a vicarious experience. *Psychological Reports*, 117(2), 631-642.
- Lepper, M. R., & Woolverton, M. (2002). The wisdom of practice: Lessons learned from the study of highly effective tutors. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 135-158). Academic Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2011). Meaning in life and posttraumatic growth. *Journal of Loss and Trauma*, 16(2), 150-159.
- Loevinger, J. (1976). Origins of conscience. *Psychological Issues* 9(4, Mono 36), 265-297.
- Luz, J. M. O. D., Murta, S. G., & Aquino, T. A. A. D. (2017). Intervention for promoting meaning in life in adolescents: Evaluation of the process and results. *Trends in Psychology*, 25(4), 1795-1811.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 1-15.
- Martin Sanz, N., & Rodrigo, I. (2017). Exploring academic performance: Looking beyond numerical grades. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1105-1112.
- Mathews, G. (1996). The stuff of dreams, fading: Ikigai and "The Japanese Self." *Ethos*, 24(4), 718-747.
- Mauss, I. B., Tamir, M., Anderson, C. L., & Savino, N. S. (2011). Can seeking happiness make people unhappy? Paradoxical effects of valuing happiness. *Emotion*, 11, 807-815. <https://doi.org/10.1037/a0024986>
- Morse, J. L., O'Donnell, M. B., Walberg, A. R., & Dik, B. J. (2019). Meaning interventions in schools: Strategies for supporting healthy development and wellbeing in the lives of youth. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 43-5.
- Nickerson, C., Schwarz, N., Diener, E., & Kahneman, D. (2003). Zeroing in on the dark side of the American dream: A closer look at the negative consequences of the goal for financial success. *Psychological science*, 14(6), 531-536.
- Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M., & Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and meaning in

- the lives of vulnerable young people. *Children and Youth Services Review*, 47, 389-396.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education 2030.
- Phoenix, C. (2010). Auto-photography in aging studies: Exploring issues of identity construction in mature bodybuilders. *Journal of Aging Studies*, 24(3), 167-180.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Reber, R. (2019). Making school meaningful: Linking psychology of education to meaning in life. *Educational Review*, 71(4), 445-465.
- Resnik, J. (2007). Discourse structuration in Israel, democratization of education and the impact of the global education network. *Journal of Education Policy*, 22(3), 215-240.
- Russo-Netzer, P. (2018). Prioritizing meaning as a pathway to meaning in life and general well-being. *Journal of Happiness Studies*, 20(6), 1863-1891. doi.org/10.1007/s10902-018-0031-y
- Russo-Netzer, P. (2021). Preliminary exploration of creative expressions of ikigai. In D. Fido & Y. Kotera (Eds.), *Ikigai: Towards a psychological understanding of a life worth living* (pp. 49-71). Concurrent Disorders Society Publishing.
- Russo-Netzer, P., & Shoshani, A. (2020). Authentic inner compass, well-being, and prioritization of positivity and meaning among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 167, 110248. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110248>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Schooler, J. W., Ariely, D., & Loewenstein, G. (2003). The pursuit and assessment of happiness can be self-defeating. In J. C. I. Brocas (Ed.), *The psychology of economic decisions* (Vol. I, pp. 41-70). Oxford University Press.
- Schwartz, B., & Ward, A. (2004). Doing better but feeling worse: The paradox of choice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 86-104). John Wiley & Sons Inc.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shoshani, A., & Russo-Netzer, P. (2017). Exploring and assessing meaning in life in elementary school children: Development and validation of the Meaning in Life in Children Questionnaire (MIL-CQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 460-465.

- Skrabski, Á., Kopp, M., Rózsa, S., Réthelyi, J., & Rahe, R. H. (2005). Life meaning: An important correlate of health in the Hungarian population. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 78-85.
- Sone, T., Nakaya, N., Ohmori, K., Shimazu, T., Higashiguchi, M., Kakizaki, M., Kikuchi, N., Kuriyama, S., & Tsuji, I. (2008). Sense of life worth living (ikigai) and mortality in Japan: Ohsaki study. *Psychosomatic Medicine*, 70, 709-715.
- Sperry, L., & Shafranske, E. P. (2005). Spiritually oriented psychotherapy: Contemporary approaches. American Psychological Association. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/10886-000>.
- Stefanov, S., Terziev, V., & Banabakova, V. (2018). Levels of security and postmodern society. *IJASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 4(12), 588-596.
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning* (pp. 165-184). Routledge.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76, 199-228.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *Journal of Positive Psychology*, 4, 43-52.
- Steinberg, L. (2013). Does recent research on adolescent brain development inform the mature minor doctrine? *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, 256-267.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Taylor, S. J., & Ebersole, P. (1993). Young children's meaning in life. *Psychological Reports*, 73, 1099-1104.
- Van Duijvenvoorde, A. C., Peters, S., Braams, B. R., & Crone, E. A. (2016). What motivates adolescents? Neural responses to rewards and their influence on adolescents' risk taking, learning, and cognitive control. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 135-147.
- Van Dyke, C. J., & Elias, M. J. (2007). How forgiveness, purpose, and religiosity are related to the mental health and well-being of youth: A review of the literature. *Mental Health, Religion and Culture*, 10(4), 395-415.
- Vink, M., Zandbelt, B.B., Gladwin, T., Hillegers, M., Hoogendam, J.M., van den Wildenberg, W.P.M., Du Plessis, S., & Kahn, R.S. (2014). Frontostriatal activity and connectivity increase during proactive inhibition across adolescence and early adulthood. *Human Brain Mapping*, 35, 4415-4427.
- Vittersø, J., Overwien, P., & Martinsen, E. (2009). Pleasure and interest are differentially affected by replaying versus analyzing a happy life moment. *Journal of Positive Psychology*, 4, 14-20.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Wong, P. T. P., & Fry, P. S. (Eds.). (1998). *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.