

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

- ◀ תפיסת תפקיד ושחיקה בקרב עובדים עם מתבגרים במצבי סיכון: היבט רב תרבותי
- ◀ הימנעות ומשמעויותיה בקרב נערות מאוכלוסיות מתווגות
- ◀ מהדרה וסיכון להכלה ושילוב: בוגרי מסלולים ייחודיים בצה"ל בחיים האזרחיים
- ◀ הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות מנקודת מבטם של הילדים
- ◀ מודל לטיפול מערכתי-משפחתי במשפחות בסיכון גבוה

מערכת כתב העת

מערכת מייצעת

פרופ' רבקה איזקוביץ'
עורכת ראשית

פרופ' עליאן אלקרינאוי
אוניברסיטת בן-גוריון
והמכללה האקדמית
אחוזה

פרופ' רמי בנבנישתי
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' דב גולדברג
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' מאיר טייממן
אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' ורד סלונים-נבו
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' יצחק קשתי
אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' עמירם רביב
אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר רבקה רייכנברג
מכון מופ"ת

ד"ר אביהו שושנה,
אוניברסיטת חיפה

מערכת

ד"ר חזי אהרונ
פרופ' עמנואל גרופר

ד"ר אמיתי המנחם
ד"ר איתן ישראלי

ד"ר נורית לוי
פרופ' שלמה קניאל

פרופ' גידי רובינשטיין
גב' רחל שריבט

מרים גילת, רכזת המערכת

כתובת המערכת

עמותת "אפשר"

ת"ד 53296, ירושלים 91531

טלפון 02-6728905

פקס 02-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

הנחיות לכותבים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית הנו כתב עת שפיט בין-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, וכן עבודות תזה ועבודות דוקטורט שעובדו למאמרים וכתביה משותפת של חברי סגל וסטודנטים. אנו מקבלים גם מאמרים מתורגמים לעברית של כותבים ישראלים שפורסמו בכתבי עת בחוץ לארץ וטרם קיבלו חשיפה בארץ.

המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

המערכת רואה ככבוד ומובן שמאמר המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים בארץ ולא פורסם בהם.

• כתב היד יכל עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דויד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.

• בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סלולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.

• יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח. המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.

כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

כתיבת מקורות

• יש להקפיד על רישום המקורות, ממציאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA. שמות מחברים לועזיים הנוכחים בגוף המאמר יכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.

• כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ברשימת מקורות מלאה. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.

• אם יש שני מחברים לפרט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יוזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.) כבר בהפניה הראשונה.

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

ספר

בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ירושלים: ראובן מס.
Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

כתב עת

פרנקנשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות**, ח(2), 153–170.
Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540.

פרק בתוך ספר ערוך

גויל, ר', ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: מאגנס.

Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *ALN*, 1(12). Available at <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ד • גיליון 43

אב תשע"ו – יוני 2016

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"
הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים
International Association of Social Educators – AIEJI
אתר האינטרנט www.efshar.org.il

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום
את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם)
ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור
עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך
עיצוב: 2w-design.com

ISSN 0792-6820
ירושלים 2016

תוכן העניינים

4.....	רשימת משתתפים
5.....	דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ'
7.....	פרופ' יעקב רנד ז"ל – דברים לזכרו
9.....	זיכרונות מיעקב רנד ז"ל – שלמה קניאל
13.....	תפיסת תפקיד ושחיקה בקרב עובדים עם מתבגרים במצבי סיכון: היבט רב תרבותי שמחה גתהון, שלמה רומי וירון יגיל
39.....	הימנעות ומשמעויותיה בקרב נערות מאוכלוסיות מתווגות סיגל אופנהיים שחר ואורלי בנימין
59.....	מהדרה וסיכון להכלה ושילוב: בוגרי מסלולים ייחודיים בצה"ל בחיים האזרחיים לילך לב ארי, מיכל ראזר, נועה בן יוסף-אזולאי ורינת אדלר
87.....	הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות מנקודת מבטם של הילדים יפעת כרמל
117.....	מודל לטיפול מערכתי-משפחתי במשפחות בסיכון גבוה עדי מאנע ורוזה נוח
	סקירות ספרים
147.....	נוער בבלגן – קטינים עוברי חוק בישראל: דרכי מניעה, אכיפה ושיקום עורכים: אורי תימור, סוזי בן ברוך ואיתי אלישע – חגית תורג'מן
V-I.....	Abstracts

רשימת משתתפים

רס"ן (מיל') רינת אדלר, חיל החינוך והנוער, צה"ל

ד"ר סיגל אופנהיים שחר, התכנית ללימודי מגדר, אוניברסיטת בר-אילן; בית ספר לחינוך, מכללת לוינסקי

רס"ן נועה בן יוסף-אזולאי, חיל החינוך והנוער, צה"ל

פרופ' אורלי בנימין, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר שמחה גתהון, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן; המרכז ללימודים אקדמיים, אור יהודה; מנהלת תחום רב תרבותי ופיתוח שותפויות מערכתיות, עמותת עלם

ד"ר ירון יגיל, החוג לעבודה סוציאלית והחוג לחינוך, המכללה האקדמית תל-חי

ד"ר יפעת כרמל, בית הספר לטיפול באמצעות אמנויות, אוניברסיטת חיפה; התכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' לילך לב ארי, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך; המחלקה לתולדות ישראל ויהדות זמננו, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר עדי מאנע, פסיכולוגית; המרכז האקדמי פרס, רחובות

גב' רוזה נוה, עובדת סוציאלית, מייסדת מרכז הורים וילדים בשדרות

פרופ' שלמה קניאל, המרכז ללימודים אקדמיים, אור יהודה; מכללת אורות, אלקנה

ד"ר מיכל ראזר, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך

פרופ' שלמה רומי, ראש המכון לחינוך ולמחקר קהילתי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

סקירות ספרים

ד"ר חגית תורג'מן, המחלקה לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית גליל מערבי

דבר העורכת

הגיליון פותח בדברים לזכרו של פרופ' יעקב רנד ז"ל (1926–2016), אשר כיהן כיו"ר מערכת "מפגש" מאז 2003. תרומתו של פרופ' רנד בהתוויית דרכו של כתב העת הייתה מפליגה בערכה; הוא הקים את המערכת המייעצת וקידם רבות את כתב העת מבחינה אקדמית. פרופ' שלמה קניאל, תלמידו הקרוב, חולק עם הקוראים זווית ראייה אישית, החושפת את תכונותיו האנושיות הייחודיות.

באשר לתוכן הגיליון – אם אני שואלת את עצמי, מה מקשר בין חמשת המאמרים המובאים בו, התשובה הקצרה היא מושג התרבות על ביטוייו, גבולותיו ויחסם של פרטים וציבורים אליו. הוא פועל כמוטיב מנחה, לעתים במישור הגלוי ולעתים במישור הסמוי.

המאמר הראשון, "תפיסת תפקיד ושחיקה בקרב עובדים עם מתבגרים במצבי סיכון: היבט רב תרבותי", מאת שמחה גתהון, שלמה רומי וירון יגיל, בודק את יחסם לתפקיד של אנשי חינוך וטיפול מקבוצות מיעוט המטפלים בבני נוער מקבוצותיהם. עובדים אלו עשויים להימצא בקונפליקט אפשרי בין תפקידם, המותווה על ידי הזרם המרכזי של החברה, לבין קבוצת השתייכותם התרבותית, שבצעירה הם מטפלים. ממצאי המחקר מראים שהשתייכות לקבוצות מיעוט לא מהווה גורם שחיקה כשלעצמו. מסקנה מרכזית המתייחסת לממצא זה היא ש"יש להתייחס לבני קבוצות מיעוט שונות באורח דיפרנציאלי"; ואכן כך הוא: "קבוצות מיעוט" כקטגוריה מכלילה, ובתור שכזאת – מלאכותית, איננה בעלת כושר הבחנה, שכן היא מורכבת מישויות תרבותיות בעלות מאפיינים ייחודיים, שהן הן יחידות ההתייחסות המשמעותיות. לקח זה למדנו כבר מן המחקרים ההשוואתיים בין אשכנזים וספרדים.

המאמר השני, "הימנעות ומשמעויותיה בקרב נערות מאוכלוסיות מתיוגות", מאת סיגל אופנהיים שחר ואורלי בנימין, דן בתופעה של אי-השתתפות (המכונה "הימנעות") בקרב נערות אלה בתכניות התערבות במסגרות בית ספריות ומחוצה להן. הממצא הבולט הוא שהימנעות זו מתרחשת כאשר הנערות חוות את תוכני הסדנה שנחקרה כסותרים את הערכים המשפחתיים שלהן. המסקנה מובילה אותנו שוב ישירות לאותם מושגים – תרבות הבית ותרבות המוצא. אין סיכוי הצלחה לתכנית התערבות שאיננה מכבדת אותן ואיננה משתמשת בהן כבסיס לשם יצירת רציפות בחוויית הקיום של הנחקרות.

המאמר השלישי, "מהדרה וסיכון להכלה ושילוב: בוגרי מסלולים ייחודיים בצה"ל בחיים האזרחיים", מאת לילך לב ארי, מיכל ראזר, נועה בן יוסף-אזולאי ורינת אדלר, בוחן את האפשרויות של המסגרת הצבאית להעצים צעירים וצעירות מודרים ולסייע להם להצליח בחייהם האזרחיים, באמצעות כישורים המוקנים להם בתכניות מיוחדות במסגרת שירותם הצבאי. גם כאן מדובר באנשים צעירים שמגיעים לצבא עם תחושת פגיעה בזהותם, בשל נתוני רקע שלא זימנו להם את ההקשרים הנחוצים

כדי לציידם במיומנויות השתתפות בזרם המרכזי. תכניות אלה משיגות את יעדן בשל היותן עשויות במקצועיות וברגישות רבה, ומשום כך בכוחן לשמש גשר לחציית גבולות תרבותיים.

שני המאמרים האחרונים, "הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות מנקודת מבטם של הילדים", מאת יפעת כרמל, ו"מודל לטיפול מערכת-משפחתי במשפחות בסיכון גבוה", מאת עדי מאנע ורוזה נוה, מעמתים אותנו עם תמונת מציאות קשה. המשפחה, שאמורה להיות הגרעין התרבותי החיוני בכל חברה, שתפקידה לחבר את צאצאיה ולהכינם לחיים נורמטיביים ומוצלחים, מתקשה לעמוד במשימה זו. שני המאמרים עוסקים בחקר דרכים לסייע להורים אלה להעניק לילדיהם סביבה מיטיבה יותר ונקודת זינוק בטוחה יותר אל החיים.

לבסוף – חגית תורג'מן סוקרת את הספר "נוער בבלגן – קטינים עוברי חוק בישראל: דרכי מניעה, אכיפה ושיקום", בעריכתם של אורי תימור, סוזי בן ברוך ואיתי אלישע.

* * *

ברצוני לנצל הזדמנות זו לעדכונים וברכות:

כתב העת "מפגש" ממשיך במסורת הוצאת גיליונות בנושאים ייחודיים, והגיליון המתוכנן במסגרת זו יוקדש ל"זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום". את הגיליון יערוך ד"ר אמיתי המנחם, פסיכולוג קליני, עורך "מפגש" לשעבר, ועד העת האחרונה מרצה בכיר במכללה האקדמית בית ברל. הגיליון נמצא כבר בעיצומו של איסוף החומר ועיבודו, ואנו מאחלים לאמיתי הצלחה ועניין בהפקת הגיליון בנושא מרתק וחשוב זה.

בגיליון זה מצטרף למערכת חבר חדש, ד"ר אביהו שושנה, מרצה בכיר בחוג למנהיגות ומדיניות בחינוך וראש המגמה להנחיית קבוצות בחוג לייעוץ והתפתחות האדם, בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. תחומי התמחותו הם: פנימיות חינוכיות וטיפוליות; אנתרופולוגיה של החינוך; תרבות, חינוך ומושג העצמי; פסיכולוגיה חברתית של גזע, אתניות ומעמד; פסיכולוגיה ביקורתית; קבוצות תמיכה וקבוצות לעזרה-עצמית; טיפול וחינוך רגשי תרבות. תרומתו של אביהו כבר ניכרת בשיפוט מאמרים, ואנו בטוחים שתמשיך להיות חשובה ומשמעותית ל"מפגש".

ולסיום, בשם מערכת "מפגש" וחברי המערכת המייעצת, ברצוני לברך את פרופ' רמי בנבנישתי, חברנו למערכת המייעצת, על קבלת פרס א.מ.ת. היוקרתי לשנת 2016 במדעי החברה, בתחום של עבודה סוציאלית.

מנימוקי ועדת השופטים: "פרס א.מ.ת. מוענק לפרופ' רמי בנבנישתי על תרומתו המדעית לחקר רווחת הילד ושלומם ולפיתוח המקצועי בתחומי העבודה הסוציאלית, תוך מעורבות בחברה הישראלית והתייחסות לאתגרים הייחודיים שבפניהם היא ניצבת". אנו גאים בהצלחתך, רמי, ומוקירים את תרומתך המתמשכת רבת הערך לכתב העת.

קריאה מהנה,

רבקה איזיקוביץ', עורכת ראשית

פרופ' יעקב רנד ז"ל – דברים לזכרו

מערכת כתב העת "מפגש" מרכינה ראש לזכרו של פרופ' יעקב רנד ז"ל (1926–2016), חתן פרס ישראל לחינוך בשנת תשס"א, אשר כיהן כיו"ר המערכת משנת 2003 (גיליון 17).

וכך כתבו השופטים בנימוקיהם להענקת הפרס:

פרופ' יעקב רנד הוא בעל מוניטין בינלאומי כחוקר בתחום החינוך המיוחד. עבודותיו תרמו רבות לעיצוב ולגיבוש התיאוריה של ההשתנות הקוגניטיבית ושיטות הטיפול החינוכי הנגזרות ממנה. תרומתו המיוחדת התבטאה בניסיון להגדיר ולהבהיר את השפעתם של המרכיבים הבלתי קוגניטיביים, האפקטיביים והאישיותיים על יכולת ההשתנות ועל כושר ההסתגלות של אנשים בעלי צרכים מיוחדים בחברה.

בזכות עבודתו האקדמית האינטנסיבית, מחקריו ופרסומיו הרבים של פרופ' רנד הוא הוזמן להרצות באוניברסיטאות שונות ובמרכזים חינוכיים רבים בארצות שונות. פעילותו תרמה רבות לשינוי הגישה החינוכית-טיפולית בעבודה עם אלפי ילדים ומתבגרים בעלי צרכים מיוחדים ובני משפחותיהם בארץ ובעולם, ובמיוחד עם ילדים בעלי תסמונת דאון.

פרופ' רנד עבד כ-30 שנה באוניברסיטת בר אילן, שבה היה פרופסור מן המניין ועם פרישתו פרופסור אמריטוס של האוניברסיטה. הוא כיהן כראש בית הספר לחינוך, כדיקן הפקולטה למדעי החברה וכיו"ר המרכז לחינוך יהודי בתפוצות והיה בעל הקתדרה ע"ש קונין לונגפלד לחקר הילד המיוחד.

פרופ' רנד שימש גם חוקר בכיר ומנהל-חבר במכון למחקר ע"ש הדסה-ויצ"ו-קנדה ובמרכז הבינלאומי לקידום יכולת הלמידה. במסגרת זו הוא ניהל מחקרים רבים, ביניהם מחקר טרנספקטיבי נרחב על בוגרי עליית הנוער ניצולי השואה.

פעילותו המחקרית והחינוכית הרב-גונית של פרופ' רנד הייתה מלווה בפעילות ציבורית ענפה. בין התפקידים המרובים שמילא הוא היה חבר המועצה להשכלה גבוהה, יו"ר הוועדה למכללות אזוריות של המועצה להשכלה גבוהה, יו"ר המועצה הציבורית למען הילד המפגר במשרד העבודה והרווחה וממייסדי ארגון ההורים "יתד" העוסק בבעיות הילד בעל תסמונת דאון ומשפחתו. פרופ' רנד משמש כיום רקטור של מכללת "תלפיות" וממשיך בעבודת ההוראה והמחקר החינוכי במסגרות שונות.

מן הראוי לציין כי פרופ' יעקב רנד, ניצול מחנות הריכוז בטרנסניסטריה (אוקראינה), פעל רבות לחינוכם ולארגונם של בני נוער לעלייה לישראל. הוא עצמו עלה כמעפיל, הוגלה לקפריסין, ושם פעל כמחנך וכמנהל של כפר הנוער הדתי.

פרופ' רנד ידע לעמוד באומץ, בכישרון ובחכמה רבה באתגרים הקשים שנערכו בדרכו המשפחתית והמקצועית, והצליח לתרום תרומה נכבדה ביותר למחקר ולעשייה החינוכית.

על כל אלה נמצא פרופ' יעקב רנד ראוי לקבל את פרס ישראל בחקר החינוך לשנת תשס"א.

בשנת תשס"ג, לאחר החלטתן של עמותת "אפשר" והמערכת לשדרג את "מפגש" לכתב עת אקדמי, נענה פרופ' רנד לפנייתו של פרופ' שלמה קניאל, תלמידו משכבר הימים, לשמש כיו"ר מערכת כתב העת "מפגש".

תרומתו של פרופ' רנד לכתב העת "מפגש" הייתה משמעותית ובעלת ערך מאין כמוה, הן בהקמת המערכת המייעצת והן בהתוויית דרכו, חזונו וקידומו של כתב העת. כיו"ר המערכת הפעיל פרופ' רנד את המערכת המייעצת והפעילה כמעטפת רחבה, מקצועית ותומכת. ניסיונו, חכמתו, סבלנותו, ראייתו האקדמית וגישתו התכליתית המכוונת לעשייה בנועם שיח – כל אלו היו אבני דרך מעוררות הערכה בפעילותו ועשייתו.

ואכן כתב העת זכה לתרומתו הייחודית ולמעורבותו של פרופ' רנד ונהנה מהן לאורך שנים רבות. בדברי פרידתם תיארו חברי המערכת את פרופ' רנד כאיש אשכולות רחב אופקים, בעל יכולת להעצמת תלמידיו, שמבטו מקצועי, צלול ובהיר דרך, דוגמה לאדם בעל יכולת נדירה לשלב בין העולמות: האקדמי והפרקטי; אדם המקפיד על קוצו של יו"ד ועם זאת – פשרן וצנוע, בעל יכולת נדירה של ראיית האדם באשר הוא אדם, תוך מתן כבוד ומקום לכל אחד ואחד; איש אהוב, שהותיר רושם עז, אדם מואר ומאיר, בעל אישיות שהקרינה ללבבות, מאור פנים וחום אנושי, עיניים שובבות שמהן נשקף ההומור שבו התברך, נדיבות והתבוננות מעמיקה; איש נדיר בנפשו ואישיותו שתרם מכישוריו ברוח נאמנה, ונוכחותו השרתה על חברי המערכת אמונה בחזון וסייעה לקידומו ופיתוחו של כתב העת.

לפרופ' רנד הייתה זיקה עמוקה לבית אביו, לשורשיו היהודיים ולמקורות שמהם ינק ואשר היו חלק בלתי נפרד מהווייתו. כך ביטא זאת בתארו את מסלול התפתחותו:

אני רואה את עצמי כחניך ה"חדר", שלמעשה תאם את השקפות הוריי מחד גיסא ומאידך גיסא את שאיפתם לחנך אותי לקראת תשוקה לדעת מתוך ראייה רחבה ופתיחות לעולם היהודי ולבעיותיו של העולם במובן הכללי ביותר של המילה. כתוצאה מכך ציודתי במערכות פנימיות שעזרו לי בתהליכי ההסתגלות למצבים קשים – לפעמים נוראים – שאתם הייתי צריך להתמודד החל מגיל צעיר מאוד. יתר על כן, הפתיחות שאליה חונכתי אפשרה לי ליצור מזיגה בין המורשת היהודית ורוח ישראל סבא ובין העולם המודרני, אופקיו ואפיוניו. גישות אלה חזקו על ידי רעייתי, חברתי לחיים, אשר מומחיותה בתחומי הספרות הצרפתית פתחה לי צוהר לתרבות המערב על נושאים והתבלטויותיה.

רוחו תמשיך להוות לנו השראה.

יהי זכרו ברוך!

פרופ' שלמה קניאל מוסיף דברים מתוך היכרות אישית ומקצועית רבת שנים:

זיכרונות מיעקב רנד ז"ל

שלמה קניאל

היכרותי עם יעקב החלה בשנות השבעים, כאשר הצטרפתי לסגל בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. כסטודנט לתואר שני, עסקתי שנים אחדות בייעוץ אקדמי למנהל בית הספר לחינוך, יחד עם יהודית איסר, שהייתה ראש מנהל אקדמי. היה לי הכבוד ליצוק מים על ידיו של פרופסור אליעזר שטרן ז"ל, אחריו – של פרופסור גלנץ ז"ל, ולאחריו – של יעקב ז"ל. נוסף על היותי עוזרו האקדמי של יעקב, הפכתי לעמית שלו במכון למחקר של פרופסור פוירשטיין ז"ל. עבדנו באינטנסיביות בסדנאות המכון ביישוב שורש ובחו"ל. אחד השיאים של עבודתנו המשותפת היה מאמר על אבחון דינמי קבוצתי. אני יכול אפוא להתברך במספר השעות הרב שביליתי במחיצת יעקב ז"ל, מה שמאפשר לי לחלוק עמכם קומץ זיכרונות, המאירים במעט את אישיותו המיוחדת ורבת הפנים.

איש שמח ובעל הומור המדביק אחרים

מיד עם היכרותנו, דאג יעקב שלא אקרא לו "פרופסור", אלא "יעקב". גרנו בשכונת בבני ברק, בגבול גבעתיים, והוא שהכיר לי את מאפיית "ויזניץ", עם החלות הטעימות והחמין הנפלא. אני דור שני לשואה, ובביתי הייתה "שתיקה רועמת". ניסיתי לדלות מעט מיעקב, אולם הוא, כמו הוריי ז"ל, סירב להיכנס לנושא, ועיניו הצטעפו מדמעות בפעמים המעטות שבהן השואה הוזכרה בשיחות שלנו. הוא עטף את העצב בהרבה הומור ושמחה. זו לא הייתה שמחת הליצן, המסתירה עצבות, אלא שמחה כנה שבאה מאישיות אופטימית.

לקראת פרסום תכנית הלימודים של בית הספר לחינוך בידיעון, היו חסרים לנו קורסים אחדים. יעקב כתב אותם בהינף יד והוסיף את האותיות "ט.נ.". שאלתי אותו מה הכוונה בראשי התיבות האלה, והוא ענה: "טמירין נעלמין" (בפועל הכוונה הייתה ל"טרם נקבע"). כטוב לבו מהמחמאות שלנו על יצירתיותו, הוא התערב אתי על "מצופה" (ופל מצופה בשוקולד), כי הוא מסוגל לדבר במשך עשר דקות מבלי לומר מאומה, כלומר לצרף מילים באינטונציה נכונה, מבלי שיהיה ביניהן קשר. הפסדתי כמובן.

סיפור נוסף היה על חוויותיו בעת שהותו בצרפת להשלמת הדוקטורט שלו. אשתו, בלהה ז"ל, לימדה את אחד הבנים לשון "נקייה", כך שכאשר הוא רוצה ללכת לשירותים, עליו לומר: "אני רוצה להסתדר". לאחר כמה ימים הגיע הבן מחצר המשחקים ואמר: "יש לי הסתדרות במכנסיים".

יעקב נהג לנסוע למכון בירושלים במונית. יום אחד, יעקב, שחבש כיפה סרוגה, ישב ליד הנהג. לאחר שהמונית הייתה כמעט מלאה, פנה אליו בחור חרדי וביקש ממנו כי יעבור למושב האחורי, ששם כבר ישבו שתי נשים. יעקב ענה לו: "אתה חושב שיצר הרע שלי ושל הסרוגים יותר קטן מיצר הרע שלך?"

למיטב זיכרוני, את הבדיחה הבאה שמעתי לראשונה מיעקב ז"ל עצמו. באחד מבתי הכנסת התגלה כי הרב והגבאי בגדו בנשותיהם, כל אחד עם מלצרית אחרת מאותה מסעדה בעיר בדרום הארץ. הקהילה סערה וגעשה, ושניהם נאלצו להתפטר מתפקידיהם היוקרתיים. לאחר שהרוחות נרגעו, לחצה אשתו של הרב עליו שיראה לה את המלצרית שעמה הוא בגד. הם נסעו לדרום התיישבו בפאתי המסעדה, ולאחר דקות הופיעה מלצרית אחת. אמר הרב לאשתו: "זו המלצרית שעמה בגד הגבאי". לאחר עוד דקה הופיעה מלצרית אחרת, והרב אמר לאשתו: "זו המלצרית שאתה אני בגדתי". האישה סטרה לו בכעס, והם יצאו מהמסעדה, נכנסו למכונית ונסעו לביתם בשתיקה רועמת. לאחר זמן-מה האישה נרגעה מעט ואמרה: "לפחות שלנו יפה יותר מזו של הגבאי".

לדעת מה לא להגיד ובמתינות

בשנים הרבות שעבדתי במחיצתו למדתי מיעקב איך להתמודד עם בעיות מעצבנות. יום אחד הופיעה סטודנטית עם מכתב מהמזכיר האקדמי ובו דרישה (לא בקשה) לקבל אותה ללימודים עקב סיבות אישיות (לא היה פירוט). הדם עלה לראשי, מכיוון שהיינו עסוקים זמן רב במיון הפונים על פי מידת צדק שווה לכולם, ופה מגיעה סטודנטית עם פרוטקציה. "לא יקום ולא יהיה", אמרתי לעצמי, ונכנסתי עם הבעיה ליעקב. הוא, בדרכו השקטה, הזמין את הסטודנטית לשיחה, הרים טלפון למזכיר האקדמי, ובסיומו של דבר קיבל את עמדותי, כלומר לא קיבל אותה, למרות בקשת המזכיר האקדמי, אולם בדרך נעימה, אישית ואמפתית, שלא השאירה "חללים" בדרך.

הוא ידע להעביר ביקורת בצורה נעימה ועניינית וסייע לי מאוד "לקצץ" הרבה מ"קוצי הצבר" שאפיינו אותי; אלה התבטאו באמירות ישירות ובוטות במקצת, אף שבאו ממקום פנימי חיובי. באותה תקופה גם אצה לי מדי הדרך, ויעקב הוא שלימד אותי להיות מתון יותר, להאט את קצב הדרישות, אך לא לוותר על התוצאה החשובה.

להיות מורה טוב יותר

מיעקב למדתי לשנות את הגישה שלי להוראה של סטודנטים ולהיות מחנך יותר מאשר מרצה. בתחילת דרכי בהוראה אקדמית נוכחתי כי אני מחקה את המרצים שלי, כלומר, עומד ומרצה כמו אדם העומד על הר גבוה ומחכה שהסטודנטים יגיעו אליו. יעקב לימד אותי כי בבית הספר לחינוך אנחנו מלמדים מורים להתייחס לשונות הרבה בין תלמידים, ולכן עלינו להיות נאה דורשים ונאה מקיימים – איננו יכולים ללמד הוראה בקבוצות באמצעות הוראה פרונטלית או ללמד גמישות ויצירתיות בדרך נוקשה; איננו יכולים לומר לסטודנטים המתרעמים כי אנחנו "רק תמרור לירושלים ולא צריכים להגיע לשם"; עלינו לרדת ממרומי ההר ולהתאים את דרכי ההוראה לסטודנטים ולהשתמש בעזרים, כגון שקפים, שהפכו במשך הזמן למצגות, סרטים, עבודה בקבוצות ועוד. אף שההשקעה בהוראה אינה תורמת לקידום האקדמי שלנו עצמנו, עלינו להשקיע בהוראה טובה, מכיוון שזו חובה מוסרית.

עיצוב עיקרון חשוב בגישתי התאורטית

כשסיימתי את הלימודים היו לי מספר תאוריות על התפתחות הילד. כאשר נולד בני בכורי איבדתי תאוריה אחת, וכך בהמשך, עם כל ילד איבדתי תאוריה, ונשארת לי לא תאוריות. הייתי צריך לעצב לעצמי תאוריה משלי, משהו שיחבר בין אישיותי לבין עקרונות חשובים שמצאתי בתאוריות שונות. יעקב האיר את עיני כי אין צורך לחפש את הגורמים לבעיה ולהסיר אותם כפי שטען פרויד. אפשר לסייע מאוד למטופלים על ידי כך שמניחים לגורם המעיק עליהם ומטפלים בהם באמצעות הסטת מרכז תשומת הלב שלהם לנושאים אחרים, נושאים החשובים להם (כמו משפחה וערכים), שיעניקו להם משמעות ויעצימו אותם. יעקב העלה בפניי את הרעיון, ואכן ראיתי זאת אצל הוריי וניצולי שואה אחרים שעקבתי אחריהם – הם לקחו את הטראומה האיומה שהרעילה את נפשותיהם, ארזו אותה בתיבה קטנה, נעלו אותה ושמו אותה ב"בוידעם" של תודעתם. זו גם אחת הסיבות שאצל משפחות רבות של ניצולי השואה נוצר "קשר שתיקה", ולא שוחחו על הטראומה של ההורה. קשר השתיקה שירת את ההורים והקל עליהם להתעלם מהשואה ולנהל חיים רגילים.

שליח ציבור

תוך כדי מחשבה ועיון היה יעקב נוהג לשיר לעצמו חרש. בדרך כלל היו אלו שיר או לחן מהתפילה. בעיקר זכורה לי המנגינה של "העני ממעש". תפילה זו הייתה אהובה עליו במיוחד, והוא היה נוהג לזמזם אותה לקראת "הימים הנוראים". למי שאינו מכיר, זו תפילה מיוחדת לשליח ציבור, הנאמרת בקהילות האשכנזיות קודם שמתחיל שליח הציבור לעבור לפני התיבה בתפילות מוסף של ראש השנה ושל יום הכיפורים. יעקב ביטא בתפילה זו את הפער שבין אישיותו על פגמיה וחסריו כשליח הציבור ("ואף על פי שאני כדאי והגון לכך...") לבין אחריותו בהובלת התפילה של הרבים כך שתיאמר בכוונה רבה. הוא התגאה בכך שאינו חזן, אלא שליח ציבור, "מקסימום – בעל תפילה". פעם הביא את הציטוט מהסיפור "עם כניסת היום" (כל סיפורי ש"י עגנון, הכרך "עד הנה"): "שבדורות האחרונים נתמעטו שלוחי הציבור שיודעים להתפלל ונתרבו החזנים שמכבדים את גרונם בניגונים ומשעממים את הלב".

כאשר באנו לייסד את כתב העת "מפגש", חיפשנו יושב ראש למערכת. נדמה לי שהשם של יעקב היה הראשון וגם האחרון. התחומים שבהם עוסק "מפגש" תאמו אחד לאחד לתחומים שבהם עסק יעקב ז"ל, כמו למשל אבחון, טיפול ותכניות התערבות באוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, נוער בסיכון ועוד. זכינו לראות אותו מנהל את הישיבות בשילוב מעולה של הומור ותכליתיות, והוא סייע רבות בקידום מטרות כתב העת.

אני קורא את מה שכתבתי וחש את יעקב עומד מאחוריי וקורא זאת יחד עמי. אני מסובב את ראשי ושואל: "נו, מה דעתך?" הוא מחייך בעיניו הטובות, בשולי אחת מהן דמעה קטנה, מהנהן בראשו ואומר: "יום שעובר בלי צחוק ושמחה הוא יום מבוזבז".

יהי זכרו ברוך!

תפיסת תפקיד ושחיקה בקרב עובדים עם מתבגרים במצבי סיכון: היבט רב תרבותי

שמחה גתהון, שלמה רומי וירון יגיל

תקציר

אנשי חינוך וטיפול מקבוצות מיעוט המטפלים בבני נוער מקבוצותיהם חשופים להתנגשות אפשרית בין תפקידם כמייצגי הממסד של החברה הקולטת להזדהותם עם המיעוט. המחקר הנוכחי התמקד בקשר בין אסטרטגיית תרבות, סגנונות התמודדות ותפיסת סביבת עבודה בקרב עובדים אלה לבין תפיסת התפקיד ומידת השחיקה שהם חווים. אוכלוסיית המחקר כללה 247 עובדים עם נוער במצבי סיכון: 62 יהודים ילידי הארץ או ותיקים בה, 64 ערבים, 60 יוצאי אתיופיה ו-61 יוצאי ארצות שהשתייכו לברית המועצות. כל המשתתפים מילאו שאלוני דיווח עצמי. הממצאים: (א) בהשוואה ליהודים ילידי הארץ והוותיקים, בני קבוצות מיעוט אינם חווים עצמות גבוהות יותר של קושי בתפיסת התפקיד או בשחיקה; (ב) לא נמצא קשר גורף בין אסטרטגיות תרבות לקושי בתפיסת התפקיד ולשחיקה; (ג) דפוסי התמודדות ותפיסת סביבת העבודה הם המשמעותיים בניבוי תפיסת תפקיד ושחיקה; (ד) שני ממדי אסטרטגיית התרבות (הזדהות עם הרוב והזדהות עם המיעוט) נמצאו בלתי תלויים זה בזה. ממצאי המחקר מחדדים את העובדה שיש להתייחס לבני קבוצות מיעוט שונות באורח דיפרנציאלי, וכי אסטרטגיית התרבות אינה בהכרח משתנה משמעותי מרכזי בחיזוי משתנים תלויים, כדוגמת תפיסת תפקיד או שחיקה.

מילות מפתח: עובדי נוער במצבי סיכון, אסטרטגיית תרבות, תפיסת תפקיד, שחיקה, התמודדות, סביבת עבודה

שירותי קידום הנוער בישראל מופקדים על פיתוח שירותים חינוכיים-טיפוליים ומתן שירותים אלו לבני נוער מנותקים ולבני נוער בסיכון לנשירה ולהידרדרות מכל המגזרים ומכל השכבות החברתיות-כלכליות (להלן נוער במצבי סיכון) (גרופר ורומי, 2014, 2015; להב, 2002; רומי, 2007; שמש, 2003). על פי נתוני ג'וינט ישראל (2015), אותרו בישראל כ-400,000 ילדים ובני נוער עד גיל 17 שהוגדרו כנתונים במצבי סיכון. אולם מידע זה שנוי במחלוקת. נתונים מפורטים ומוקדמים יותר מציגים היקף נרחב בהרבה של אוכלוסייה במצבי סיכון, בעלת גוון הטרוגני במיוחד, אשר מונה כ-250,000 בני עולים, 275,000 ילדים חרדים וכ-600,000 ילדים ערבים (שמיד, 2006). גם אם קיימת אי-בהירות ביחס להיקפה של האוכלוסייה המדוברת, בכל זאת הנתונים המוצגים לעיל מלמדים כי מדובר באוכלוסייה בעלת היקף משמעותי, וכי בני קבוצות מיעוט מהוות נתח ניכר מתוכה. עיקרון ייחודי לעבודה עם בני נוער מקבוצות מיעוט נוסח במסגרת דין וחשבון שמיד:

בכל שירות טיפולי שבו יותר מ-15% מהמטופלים הם מקבוצה תרבותית מובחנת, יש לייעד תקנים לאיש מקצוע טיפולי דובר אותה שפה [...] מן הראוי לפתח תכניות, שירותים ופרויקטים בהשתתפות מנהיגים רוחניים ואנשי מקצוע המקובלים על הקבוצות [...] תפותח מנהיגות מקצועית מקרב הקבוצות התרבותיות; יטופחו אנשי שדה, סוכני שינוי ואנשי מקצוע מתוך הקהילה; [...] יוכשרו אנשי מקצוע ומטפלים יוצאי קבוצות המיעוט התרבותיות (שמיד, 2006, עמ' 109).

עובדים יוצאי קבוצות המיעוט יודעים לשלב בתוך הפרקטיקה המקצועית שלהם ידע ומיומנויות תרבותיות ייחודיות לקבוצות המיעוט שבתוכן הם פועלים (זועבי וסויה, 2015). מעבר לכך, עובדים אלה מצופים לפעול כסוכני שינוי, שתפקידם, בין השאר, לכוון בני נוער מקבוצות מיעוט תרבותיות לנהוג בהתאם לכללים המקובלים בחברה ובתרבות הרוב (Harinen, Honkasalo, Ronkainen & Suurpaa, 2012; Roffman, Suarez-Orozco & Rhodes, 2005). הם מצויים בקו התפר שבין תרבות המיעוט לתרבות הרוב, ומיקום זה מציב אותם בעמדה רגישה, שכן הוא עלול לחשוף אצלם התנגשות בין ערכי המיעוט שאליו הם משתייכים לבין ערכי הרוב. מכיוון שתחום זה טרם נחקר דיו (Goldberg, 2000; Yan, 2008), המחקר המוצג בזאת מבקש להוסיף על הידוע בנושא באמצעות התמקדות בשלוש שאלות: (א) עד כמה עובדי נוער בני קבוצות מיעוט חווים את תפקידם כמתאפיין בתפיסת תפקיד בעייתית ובשחיקה, בהשוואה לדרך שבה חווים אותו עובדי נוער בני תרבות הרוב; (ב) עד כמה הזדהות עם תרבות המיעוט או הרוב (להלן: אסטרטגיית תרבות) קשורה בתפיסת תפקיד בעייתית ובשחיקה; (ג) מהו משקלה היחסי של אסטרטגיית תרבות בניבוי תפיסת תפקיד ורמות שחיקה, בהשוואה לשני משתנים מנבאים אחרים שאינם בהכרח קשורים ברקע התרבותי – סגנון התמודדות ותפיסת סביבת עבודה.

סקירת הספרות המוצגת להלן מתחילה בהגדרת המשתנה "אסטרטגיית תרבות" ובהצגת התשתיות העיונית והמחקרית העשויות להסביר את הקשר שבין משתנה זה לתפיסת תפקיד ולשחיקה; היא ממשיכה בהצגת ההיגיון שבבחירת סגנונות התמודדות ותפיסת סביבת עבודה כשני משתנים מסבירים משלימים למשתנה "אסטרטגיית תרבות" ומסתיימת בהצגת השערות המחקר.

אסטרטגיית תרבות והקשר בינה לבין תפיסת תפקיד ושחיקה

המונח "תרבות" (acculturation) מתייחס למידה שבה יחידים או מוסדות, בני קבוצות או מעמדות של תרבות נתונה, בוחרים לאמץ מרכיבים (רעיונות, מילים, ערכים, נורמות, התנהגויות) מתרבות שונה (International Organization for Immigration, 2004). המונח "אסטרטגיה של תרבות" משקף דו-שיח בין שני דפוסים: האחד הוא שימור תרבות המיעוט בדרך של זהות והזדהות עם המורשת, והשני הוא הנכונות לאמץ מרכיבים מתרבות הרוב. ברי (Berry, 1970; 2003) מנה ארבע אסטרטגיות של תרבות אשר עשויות לבוא לידי ביטוי בזהותו של הפרט: (א) היטמעות בתרבות הרוב, בצד ויתור על תרבות המיעוט (assimilation);

(ב) השתלבות של בני המיעוט בתרבות הרוב, בלא לוותר על תרבות המיעוט (integration); (ג) היבדלות מתרבות הרוב והשתייכות לתרבות המיעוט בלבד (separation); (ד) שוליות, הבאה לידי ביטוי בדחייה של תרבות הרוב ותרבות המיעוט גם יחד (marginalization).

על פי ברי וסם (Berry & Sam, 1997), אסטרטגיית התרבות המועדפת על קבוצות מיעוט רבות במקומות שונים בעולם היא השתלבות. עם זאת נמצאו בעולם מקרים מסוימים שבהם ההעדפה היא דווקא לאסטרטגיה של היבדלות, כמו במקרה של תורכים בגרמניה (Piontkowski, Florack, Hölker & Obdrzálek, 2000), תורכים בעלי מעמד חברתי-כלכלי נמוך בקנדה (Ataca & Berry, 2011) וסטודנטים סיניים ממין זכר בגרמניה (Yu & Wang, 2011). מחקרים נוספים מעידים בעקיבות על כך שמי שמאמצים לעצמם אסטרטגיה של השתלבות או היטמעות משיגים את התוצאות הטובות ביותר במדדים שונים של איכות חיים, בשעה שהמאמצים אסטרטגיה של שוליות הם בעלי התוצאות הטובות פחות במגוון תחומי חיים (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006; Birman, Trickett & Vinokurov, 2002; Brown, Gibbons & Hughes, 2004; Zheng, Sang & Wang, 2004; Ward & Rana-Deuba, 1999; Liebkind, 2001; 2013). ממצאים אלה מעידים על יתרון של אסטרטגיות ההשתלבות וההיטמעות על פני שתי אסטרטגיות התרבות האחרות.

בעבודת המחקר הנוכחית נבדקה תחילה השפעתה של אסטרטגיית התרבות שאותה אימצו עובדי נוער בני קבוצות מיעוט, על תפיסת התפקיד המקצועי שלהם. על פי תאוריית התפקיד, הדרך שבה היחיד פועל היא תוצר של "ציפיות תפקיד" המשוגרות אליו מן הסובבים אותו. על בסיס ציפיות אלה הוא מפתח לעצמו תפיסת תפקיד, אשר משקפת את הבנתו האישית באשר לתכניו של התפקיד ודרכי ביצועו. התוצר בא לידי ביטוי ב"התנהגות בתפקיד", שהיא סך הפעולות שהאדם מבצע הלכה למעשה (Biddle & Thomas, 1966; Levinson, 1959; Linton, 1936; Biddle, 1979; Merton, 1949).

על פי בידל (Biddle, 1986), תפיסת תפקיד היא פועל יוצא של תהליכים המתרחשים בחמישה ממדים נבדלים: הפונקציונלי, הארגוני, הסמלי-אינטראקטיבי, המבני והקוגניטיבי. מבין מכלול הממדים הללו, שלושת הראשונים הם הרלוונטיים לנושא המחקר הנוכחי. הממד הפונקציונלי מציע את העיקרון שלפיו תפקיד נועד תמיד לשרת פונקציות חברתיות כלשהן. במקרה של עובדי הנוער, העסקת אנשי חינוך וטיפול מקרב בני המיעוטים נעשית כדי שיהיו גשר אל בני הנוער מן הקבוצה האתנית-תרבותית שאלה הם משתייכים, ייצגו אותם בפני תרבות הרוב ויקרבו אותם אליה (Harinen et al., 2012; Roffman et al., 2005). הממד הארגוני קובע את הדרך שבה תמומשנה הפונקציות של התפקיד, לעתים בסתירה להתוויות הערכיות שהעובד מביא עמו מעולמו התרבותי (Stone-Romero, Stone & Salas, 2003). הממד הסמלי-אינטראקטיבי גורס כי במהלך האינטראקציה השוטפת של העובד עם הסובבים אותו משוגרות אליו ציפיות בלתי פורמליות, אשר משפיעות גם הן על הדרך שבה הוא תופס את תפקידו.

שלושת הממדים הללו עשויים להסביר מדוע מצבם של אנשי חינוך וטיפול העובדים עם בני נוער בקהילותיהם שלהם הוא מורכב במיוחד; האינטראקציות השוטפות שהם מקיימים עם הסובבים אותם מקרב בני הקהילות שהם עצמם משתייכים אליהן, עלולות לתרום לחוויית קונפליקט. ישנו חשש שמקומם של עובדי הנוער מקבוצות מיעוט חושף אותם לשלושה סוגים של התנגשות אפשרית בין ערכים שמקורם בתרבות הרוב לבין ערכים שהם מביאים עמם מקבוצת המיעוט (Goldberg, 2000): הראשון מתקיים בין ערכים מקצועיים אוניברסליים, בהתאם לגישה האתית, לבין הנורמות המקובלות בתרבות המיעוט, בהתאם לגישה האמית. אם עובד הנוער יקבל על עצמו את הנורמה של קבוצת המיעוט, הוא עלול לחוש כמועל בתפקידו המקצועי; מצד שני, אם הוא יקבל על עצמו את הנורמה המקצועית, הרי הוא פועל בניגוד לערכים התרבותיים של הקבוצה שאליה הוא משתייך ואשר בה הוא מטפל. השני מתקיים בין הזדהויותיו והעדפותיו האתניות-תרבותיות של עובד הנוער. הוא אינו מצוי במקום שבו הוא יכול לשמור על ריחוק או ניתוק רגשי, אלא מעורב בקבוצה אתנית, לעתים קרובות אפילו על בסיס קשרי משפחה וחברות. אי-לכך הוא אינו יכול באמת ובתמים לשים את עצמו במקום ניטרלי, שבו קבוצת ערכים אחת אינה מועדפת על קבוצת ערכים אחרת. השלישי עלול להתרחש כאשר עובד הנוער בן קבוצת המיעוט חווה קושי בהזדהותו עם המסרים שהוא מצופה להביא אל מטופליו מטעם מעסיקיו. מצבו שונה מזה של העובד ה"חיצוני", שאינו בן הקבוצה האתנית-תרבותית שבה הוא מטפל. בנקודה מורכבת זו על החיץ שבין תרבות הרוב הקולטת לבין תרבות המיעוטים, עלולים להיווצר קונפליקט ועמימות בתפיסת התפקיד. מכיוון שהספרות מראה בעקיבות שאסטרטגיות תרבות של היטמעות או השתלבות מביאות להסתגלות הטובה ביותר, גם במחקר הנוכחי ההשערה הייתה כי עובדי נוער בני קבוצות מיעוט שידווחו על אימוץ אסטרטגיות של היטמעות או השתלבות יחוו פחות את ההתנגשויות האפשריות המתוארות לעיל, ולכן גם ידווחו במידה פחותה על תפיסת תפקיד קונפליקטואלית ועמומה.

נוסף על הקשר בין אסטרטגיית תרבות לתפיסת התפקיד, נבדק במחקר הנוכחי הקשר בין אסטרטגיית תרבות לשחיקה. השימוש במונח זה מכון לפגיעה בתפקוד התקין של העובד כתוצאה מחשיפה לגורם דחק משמעותי ומתמשך (Freudenberger, 1974). מזווית פנומנולוגית, השחיקה מתאפיינת בחמש קבוצות תסמינים (Kahill, 1988): תסמינים גופניים (ביטויים של מצוקה), רגשיים (למשל חוסר יציבות), התנהגותיים (למשל היעדרויות) ובין-אישיים (כגון גישה צינית) ותסמינים הקשורים בשינויים בגישה לעבודה (למשל ירידה במידת העניין וההשקעה). ברמה אופרטיבית, השחיקה בעבודה היא תופעה שנמדדת תוך התייחסות לשלושה מישורים (Lee & Ashforth, 1990; Maslach), תשישות ואפיסת כוחות (exhaustion), אבדן רגישות לתכונות האישיות המייחדות כל אחד מן הלקוחות (cynicism/depersonalization) ופגיעה בתחושת ההישגיות וההגשמה העצמית של העובד במסגרת תפקידו (self-actualization).

מחקרים קודמים מעידים על הבדלים שעלולים להתגלות ברמות השחיקה של בני לאומים, תרבויות ומקומות שונים. כך לדוגמה נמצאו הבדלים ברמות השחיקה של מורים בקנדה, בהשוואה לעמיתיהם בהולנד (Van-Horn, Schaufeli, Greenglass & Burke, 1997), אולם ההסבר שניתן לממצאים אלה היה קשור להבדלים בהיקפי שעות העבודה ולמבנים הארגוניים במערכות החינוך שבשתי המדינות. במחקר אחר, שהשווה אחיות בירדן לאחיות בקנדה, לא נמצאו אמנם הבדלים במידת השחיקה של בנות שתי הקבוצות הנחקרות, אך גם כאן נמצא כי גורמי השחיקה בשתי הקבוצות היו קשורים בהיבטים מבניים שונים שאפיינו את סביבת עבודתן (Armstrong-Stassen, Al-Ma'Aitah, Cameron & Horsburgh, 1994). ממצאיו של מחקר שלישי, שבו הושוו עובדים משני סניפים של אותה החברה הבין-לאומית, האחד בפינלנד והשני בפולין, הראו כי אף שהעובדים בשני הסניפים פעלו בסביבה ארגונית בעלת מאפיינים מבניים דומים, העובדים מפינלנד חוו רמות שחיקה גבוהות יותר מעמיתיהם בפולין (Varhama & Björkqvist, 2004). ממצאיו של מחקר זה עשויים לרמז על חשיבותה של הסביבה התרבותית. טענה זו מקבלת חיזוק של ממש בממצאיו של מחקר רביעי, שהשווה בין עובדים סוציאליים בשירותים להגנת הילד באנגליה ובסקוטלנד. במחקר זה נמצא כי עובדים מאנגליה נטו לדווח על רמות גבוהות יותר של שחיקה מאשר עובדים מסקוטלנד (Savicki, 2001). מכיוון שגם במחקר זה, שני הארגונים שבהם הועסקו משתתפי המחקר היו בעלי מאפיינים מבניים דומים, הוסברו הממצאים גם כאן כקשורים להבדלים תרבותיים בין אנגלים לסקוטים. ממצאי מכלול המחקרים הללו אינם חזקים דיים כדי להעיד על קשר ברור ובעל כיוון ידוע בין מאפיינים תרבותיים לבין שחיקה. באורח ספציפי יותר, ובהתייחס לקשר שבין אסטרטגיית תרבות לבין שחיקה, ממצאיו של מחקר שנערך בקרב מהגרים בהולנד מלמדים שקיים מתאם מובהק בין שני המשתתפים. האסטרטגיה של השתלבות נמצאה קשורה ברמות שחיקה נמוכות יותר, ואילו האסטרטגיה של שוליות נמצאה קשורה ברמות שחיקה גבוהות יותר (Peeters & Oerlemans, 2009). לא נמצא קשר בין המידה שבה אומצו על ידי בני קבוצות המיעוט שתי האסטרטגיות הנותרות לבין רמות השחיקה. על בסיס ממצאים אלה וממצאיהם של המחקרים שהוצגו לעיל, שבהם נמצא יתרון של אסטרטגיות ההשתלבות וההיטמעות על פני אסטרטגיות התרבות האחרות, שיערנו כי גם במחקר הנוכחי דיווח על אימוץ של אסטרטגיות מסוג היטמעות והשתלבות ימצא קשור ברמות שחיקה נמוכות יותר.

הקשר בין סגנונות התמודדות ותפיסת סביבת עבודה לתפיסת תפקיד ושחיקה

הניסיון להסביר הבדלים בתפיסת תפקיד ובשחיקה באמצעות הבדלים בין מי שנוקטים אסטרטגיות תרבות מובחנות הוא פשטני במקצת; הרי אסטרטגיות תרבות אינן מתקיימות בחלל הריק, כי אם אצל אנשים בעלי דפוסי התנהגות אישיים ובנסיבות חברתיות וארגוניות שעלולות גם הן לשחק תפקיד בעיצובן של תפיסת תפקיד ורמות שחיקה. יתרה מזו, אפשר שהבדלים בין בני קבוצות מיעוט

שונות אינם נובעים בהכרח מאסטרטגיות התרבות השונות, כי אם דווקא מהבדלים בין-תרבותיים בדפוסי ההתמודדות ומרגישותם של בני תרבויות שונות להיבטים שונים בסביבת העבודה שבה הם מועסקים. מסיבה זו המחקר הנוכחי בדק גם את שני המשתנים הללו, כדי לבחון הבדלים בין-תרבותיים ואת משקלם היחסי בניבוי תפיסת תפקיד ורמות שחיקה, בהשוואה למשקלה היחסי של אסטרטגיית התרבות. המונח "התמודדות" טומן בחובו את מגוון האסטרטגיות הקוגניטיביות וההתנהגויות שאנשים משתמשים בהן על מנת לעמוד במצבי דחק ומצוקה (Folkman, 2004, Moskowitz &). אחת התאוריות המקיפות ביותר בנושא זה פותחה על ידי פולקמן ועמיתים, והיא מתייחסת להתמודדות כמתרחשת במישור המציאות, במקביל למישור המתקיים במחשבותיו של הפרט: במישור המציאות, ההתמודדות מכוונת לשינוי או שליטה במידת החשיפה לגורם הדחק; במישור הפנימי, הפרט מכוון אנרגיות לוויסות המערכות הפנימיות (רגשות ומחשבות), לאחר שהשליטה בגורם החיצון לא צלחה (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1980). מזווית ראייה דומה מאוד, ניסה דיואי (Dewe, 1985) לסווג את דפוסי ההתמודדות לשתי קבוצות: התמודדות פעילה (active coping) והתמודדות פליאטיבית (palliative coping); התמודדות פעילה מאופיינת בחשיבה רציונלית ובפעילות מכוונת משימה, ואילו התמודדות פליאטיבית מאופיינת בעיסוק במצוקה הרגשית, למשל בהתעלמות, או לחלופין – דווקא בביטוי יצירתי. תכליתה של ההתמודדות הפליאטיבית היא להקל על עצמת המצוקה (Carmona, Buunk, Peiró, Rodríguez & Bravo, 2006). גישה שלישית, שמקורותיה נובעים מן המודל שהוצע על ידי פולקמן ולזרוס, אך התייחסותה לדפוסי התמודדות מפורטת יותר, הציעו קרבר ועמיתיו (Carver, Schier & Weintraub, 1989). הכלי שפיתחה קבוצת חוקרים זו מודד את נטייתו של היחיד לעשות שימוש בכל אחד מבין 14 סגנונות התמודדות, שבחלקם מכוונים לטיפול במקור הדחק, כדוגמת: התמודדות פעילה, תכנון, דחיקת פעילויות מתחרות וחיפוש אחר עזרה אינסטרומנטלית, ובחלקם האחר – הם מכווני רגש, כמו למשל: חיפוש אחר תמיכה רגשית, פנייה לדת, התנתקות רגשית באמצעים שונים והכחשה.

סגנונות התמודדות הממוקדים בבעיה נמצאו קשורים יותר באופטימיות, והם מתוארים כמנבאים רווחה נפשית וגופנית טובה יותר (Scheier, Wientraub & Carver, 1986). בהקשר של עולם התעסוקה, נמצא שדפוסי התמודדות אלה תורמים להסתגלות טובה יותר (Bowman & Stern, 1995). כמו כן דווח שסגנונות התמודדות פעילים (ממוקדים בבעיה) נמצאו במתאם שלילי עם רמות שחיקה, בשעה שסגנונות התמודדות פליאטיביים (ממוקדים בעבודה פנימית) היו בעלי מתאם חיובי עם רמות שחיקה. כך, לדוגמה, בשלושה מחקרים שונים שנערכו בקרב מורים ברחבי אירופה, נמצא שנטייה מוגברת להתמודדות פעילה קשורה במידה פחותה אל התופעות השליליות של שחיקה ובמידה רבה יותר אל מימוש עצמי (Carmona et al., 2006; Griva & Joeekes, 2003; Verhoeven, Kraaij, Joeekes & Maes, 2003). סדרת ממצאים זו מחזקת את חשיבותם של סגנונות התמודדות אישיים בניבוי תפיסת תפקיד ושחיקה.

סביבת העבודה היא המרחב האנושי והפיזי שבתוכו פועלים העובדים. מאפייני סביבת העבודה הקשורים בגורם האנושי מסווגים לשלושה ממדים: (א) יחסים בין-אישיים המתמקדים בחוויית התמיכה שחוזה העובד ביחסיו עם עמיתיו לארגון; (ב) המידה שבה הסביבה מעודדת צמיחה אישית, כפונקציה של תחושת אוטונומיה ומידת התחרות; (ג) המידה והאופן שבהם הנהלת הארגון משקיעה משאבים בתחזוקת הקיים או לחלופין בפתיחות לשינויים. ממד זה מתייחס לאותם המרכיבים בסביבת העבודה אשר מכתיבים את מידת הדחק בעבודה, את המידה שבה הדחק גורם למשימתיות יתר, את המידה שבה קיימת בהירות ציפיות מהעובד, המאפשרת לו לעסוק בענייניו על בסיס סביבה יציבה וצפויה ואת המידה שבה הסביבה הארגונית מאפשרת חדשנות ושינוי (Moos, 1974).

סוגיית האקלים הארגוני והשפעותיו על תפיסת תפקיד ושחיקה נבחנה במספר מחקרים, מרביתם בקרב אחיות במערכת הבריאות. כך לדוגמה נמצא כי הדרך שבה חוו אחיות את התנהגות הממונים עליהן ואת יחסי העבודה עם עמיתים הם שני מנבאים משמעותיים לתחושת העמימות בתפקיד: ככל שהמנהלים הצליחו להגדיר משימות וציפיות ברורות, כך גדלה שביעות הרצון של האחיות בעבודתן ופחתה השחיקה (Revicki & May, 1989). במחקר שבחן משתנים דומים נמצא גם שאחיות שחוו ציפיות תפקיד בהירות וברורות היו מדוכאות, תשושות וציניות פחות וחשו רמות גבוהות יותר של מימוש עצמי בעבודתן (Firth, McKeown, McIntee & Britton, 1987). במחקר שהתמקד בתמיכתם של הממונים נמצא שתמיכה אשר נחוותה על ידי האחיות כפחותה הייתה קשורה לעצמה רבה יותר של תשיות נפשית. עוד נמצא במחקר זה שדחק מוגבר בעבודה, מכוונות משימתית ומעורבות נמוכה יותר של האחיות בתהליכי קבלת החלטות ניבאו ביטוי רמות גבוהות יותר של דה-פרסונליזציה והפחתה ברמות המימוש העצמי (Robinson et al., 1991). מחקרים נוספים הראו כיצד אווירה חברתית בסביבת העבודה יכולה להשפיע על התנהגותם והרגשתם של עובדים במערכת הבריאות (Flarey, 1991; Moos, 1994; Turnipseed, 1990), אולם הממצאים המשמעותיים ביותר לעניינו של מחקרנו הם העולים ממחקרו של סביקי (Savicki, 2002). במחקר זה נבדקו אנשי חינוך וטיפול ב-13 תרבויות מובחנות זו מזו, מתוך התייחסות מעמיקה לרב תרבותיות ולממדים אחרים בעבודתם, הדומים לאלה שנבדקו במחקרנו. ממצאיו של המחקר הראו ששלושה ממדים בסביבת העבודה (תמיכת ממונים, דחק בעבודה ונטיית הארגון לאפשר חדשנות) מנבאים 15.1% מן השונות ברמות התשיות של העובדים; שלושה ממדים (תמיכת ממונים, מכוונות משימתית ודחק בעבודה) מנבאים 5.7% מהשונות ברמת הדה-פרסונליזציה שחווים העובדים ביחס ללקוחותיהם; לבסוף, שני ממדים (לכידות בין עמיתים ונטיית הארגון לאפשר חדשנות) מנבאים 6.5% מן השונות ברמות ההגשמה העצמית (Savicki, 2002). ממצאיו של סביקי, בתוספת לתשתית שהציעו המחקרים המוזכרים לעיל, מספקים את הרציונל להכללתו של המשתנה "תפיסת סביבת עבודה" כמשתנה מסביר שלישי במודל ניבוי שבו המשתנים התלויים הם תפיסת תפקיד ושחיקה.

סיכום והצגת השערות המחקר

עבודת המחקר הנוכחית עסקה באנשי חינוך וטיפול שעבדו עם נוער במצבי סיכון. העובדים עצמם משתייכים לקבוצות מיעוט בחברה הישראלית, ועבודתם הייתה כרוכה בטיפול בבני נוער במצבי סיכון משתייכים גם הם לאותן קבוצות המיעוט. המחקר התמקד בארבע שאלות: (א) האם קיימים הבדלים בתפיסת התפקיד ובמידת השחיקה שחווים אנשי חינוך וטיפול בני קבוצות מיעוט בחברה הישראלית, בהשוואה לאנשי חינוך וטיפול יהודים ילידי ישראל או ותיקים בארץ? (ב) מהו אופיו של הקשר בין אסטרטגיית התרבות שנוקטים עובדי הנוער בני קבוצות המיעוט לבין תפיסת התפקיד ורמות השחיקה שכל אחד מהם חווה בתפקידו? (ג) האם קיימים הבדלים בין בני קבוצות מיעוט שונות בדפוסי ההתמודדות המועדפים ובתפיסות סביבת עבודה? (ד) מהו משקלה היחסי של אסטרטגיית תרבות כמנבאת תפיסת תפקיד ורמות שחיקה, בהשוואה למשקלם היחסי של דפוסי התמודדות ותפיסת סביבת עבודה. התבוננות מזווית זו הייתה צפויה לספק תמונה מלאה יותר על ההבדלים בין עובדי נוער בני קבוצות מיעוט שונות בישראל, ובפרט על חשיבותה היחסית של אסטרטגיית התרבות בניבוי תפיסות תפקיד ורמות שחיקה אצל עובדים אלה. ההשערות שנבדקו במחקרנו לא נגעו לכלל השאלות המחקריות, מאחר שלא היה בספרות העיונית או המחקרית כדי לספק כיוונים ברורים לניסוח השערות ביחס לכולן. עם זאת, במחקר הנוכחי נבדקו שתי ההשערות הבאות:

א. אנשי חינוך וטיפול ילידי ישראל או ותיקים בה המשתייכים לרוב היהודי יחוו עצמות נמוכות יותר של קונפליקט, עמימות ושחיקה בתפקיד, בהשוואה לאנשי חינוך שהם בני קבוצות מיעוט אתני ותרבותי, יהודים וערבים.

ב. בני קבוצות המיעוט המאמצים אסטרטגיות תרבות מסוג השתלבות והיטמעות ידווחו על רמות נמוכות של קונפליקט ועמימות בתפיסת התפקיד שלהם, כמו גם רמות נמוכות יותר של תשיות ודה-פרסונליזציה, ועל רמות גבוהות של הגשמה עצמית.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

השתתפו במחקר 247 אנשי חינוך וטיפול שעבדו עם נוער במצבי סיכון (62 יהודים ילידי הארץ או ותיקים בה, 64 ערבים מוסלמים ונוצרים, 60 יוצאי אתיופיה ו-61 יוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות). הדגימה נעשתה על בסיס מזדמן, בדרך של פנייה למנהלי שירותים, דרך היכרות אישית ובשיטה של כדור שלג. רובם המכריע של בני קבוצות המיעוט (>83%) הועסקו באורח בלעדי בעבודה עם בני קבוצות המיעוט שאליהן הם עצמם משתייכים, בעוד כמחצית מבין העובדים היהודים ילידי הארץ או הוותיקים עבדו עם אוכלוסייה כללית (53.3%), ואילו מחציתם הנותרת – באורח ייעודי עם קבוצות אתניות ספציפיות (46.7%) ($\chi^2(3,240)=40.78$; $p<.000$). מאפייני הרקע הכלליים של משתתפי המחקר מוצגים בלוח 1.

לוח 1: מאפייני רקע של משתתפי המחקר בחלוקה לפי קבוצות אתניות

סך כל המשתתפים	ערבים	יוצאי אתיופיה	יוצאי מדינות שהשתייכו לברה"מ	יהודים ילידי הארץ או ותיקים
גיל				
ממוצע (סטיית תקן)	31.4 (6.87)	33.0 (7.48)	32.4 (6.66)	30.1 (6.09)
מין				
זכר	99 (100%)	27 (27.3%)	25 (25.3%)	26 (26.3%)
נקבה	148 (100%)	37 (25.0%)	35 (23.6%)	41 (27.7%)
ארץ לידה				
ישראל	123 (100%)	63 (51.2%)	—	60 (48.8%)
מדינות שהשתייכו לברה"מ	31 (100%)	—	31 (100%)	—
אתיופיה	60 (100%)	—	60 (100%)	—
מדינות ערב	—	—	—	—
מזרח אירופה	29 (100%)	—	29 (100%)	—
מערב אירופה	1 (100%)	—	—	1 (100%)
אחר	1 (100%)	—	—	1 (100%)
שנת עלייה				
לפני 1980	6 (100%)	—	4 (66.7%)	2 (33.3%)
1981–1990	61 (100%)	—	40 (66.7%)	20 (32.8%)
1991–2000	42 (100%)	—	12 (28.6%)	30 (71.4%)
החל משנת 2001	4 (100%)	—	—	4 (100%)
מקצוע				
עובד סוציאלי	74 (100%)	30 (40.5%)	13 (17.6%)	13 (17.6%)
איש חינוך	97 (100%)	27 (27.8%)	27 (27.8%)	24 (24.7%)
פסיכולוג	6 (100%)	3 (50.0%)	1 (16.7%)	1 (16.7%)
סוציולוג	12 (100%)	1 (8.3%)	2 (16.7%)	8 (66.7%)
קרימינולוג	23 (100%)	1 (4.3%)	7 (30.4%)	8 (34.8%)
אחר	23 (100%)	1 (4.3%)	7 (30.4%)	8 (13.0%)
הכשרה מקצועית				
ללא הכשרה בתחום חינוך/טיפול	19 (100%)	—	6 (31.6%)	6 (31.6%)
הכשרת חינוך/טיפול לא אקדמית	32 (100%)	6 (18.8%)	9 (28.1%)	14 (43.8%)
תואר ראשון חינוך/טיפול	130 (100%)	42 (32.2%)	27 (20.8%)	31 (23.8%)
תואר שני חינוך/טיפול	37 (100%)	12 (32.4%)	8 (21.6%)	6 (16.2%)
תואר אקדמי בתחום אחר	25 (100%)	3 (12.0%)	8 (32.0%)	3 (12.0%)
ותק במקצוע				
פחות משנה	33 (100%)	6 (18.2%)	5 (15.2%)	7 (21.2%)
5–1 שנים	88 (100%)	21 (23.9%)	23 (26.1%)	20 (22.7%)
10–6 שנים	68 (100%)	21 (30.9%)	11 (16.2%)	22 (32.4%)
20–11 שנים	36 (100%)	11 (30.6%)	11 (30.6%)	10 (27.8%)
מעל 20 שנה	5 (100%)	5 (100%)	—	—
ותק בארגון				
פחות משנה	58 (100%)	11 (19.0%)	9 (15.5%)	9 (15.5%)
5–1 שנים	110 (100%)	34 (30.9%)	26 (23.6%)	27 (24.5%)
10–6 שנים	44 (100%)	9 (20.5%)	10 (22.7%)	20 (45.5%)
20–11 שנים	14 (100%)	7 (50%)	4 (28.6%)	2 (14.3%)
מעל 20 שנה	2 (100%)	2 (100%)	—	—

על פי הממצאים בלוח 1, הגיל הממוצע של עובדי הנוער היה כ-31 שנים ($SD=6.87$), ללא הבדלים משמעותיים בין הקבוצות. בכל הקבוצות נמצא רוב מסוים לנשים. שיעור גבוה (73.3%) מבין עובדי הנוער שמוצאם באתיופיה עלו לפני שנות התשעים,

ובין יוצאי המדינות שהשתייכו לברית המועצות נמצא שיעור גבוה של אנשי חינוך וטיפול שעלו רק לאחר שנות התשעים (55.7%) ($t(108,110)=9.30$; $p=.000$). החלוקה לקבוצות אתניות מלמדת שבקרב המשתתפים הערבים נמצא שיעור גבוה יותר של עובדים סוציאליים (46.8%), זאת בהשוואה ל-20.9%–29.0% בקבוצות האחרות ($\chi^2(15,235)=42.15$; $p<.000$). כך גם בבדיקת ההכשרה המקצועית, רבים יותר מבני החברה הערבית (84.3%) היו בעלי תארים ראשון ושני בתחום טיפולי-חינוכי, בהשוואה לבני הקבוצות האחרות, שם נמצאה הכשרה זו בהיקפים מצומצמים יותר (60.6%–66.1%) ($\chi^2(12,243)=28.04$; $p=.005$). באשר לוותק המקצועי, בקרב המשתתפים הערבים נמצא המספר הגדול ביותר של עובדים ותיקים עם ותק של שש שנים ויותר (57.8%), ואחריהם נמצאה קבוצת יוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות, ש-52.4% מבין חבריה עסקו מעל שש שנים במקצוע; זאת בהשוואה ליוצאי אתיופיה, ש-36.6% מביניהם היו בעלי ותק זהה, ול-29.0% מבין היהודים ילידי הארץ או הוותיקים בה ($\chi^2(12,230)=29.50$; $p<.005$). מכיוון שלא נמצאו קשרים מובהקים בין מאפייני הרקע שהבחינו בין הקבוצות האתניות השונות לבין תפיסת תפקיד ושחיקה, לא נמצאה הצדקה להתייחסות אל מאפיינים אלה כאל משתנים מבוקרים.

איסוף נתונים

לצורך איסוף הנתונים נעשה שימוש בשישה שאלונים: שאלון תפיסת תפקיד, שאלון שחיקה, שאלון הזדהות עם הקבוצה האתנית-תרבותית, שאלון דפוסי התמודדות, שאלון סביבת עבודה ושאלון נתוני רקע.

שאלון תפיסת תפקיד (Rizzo, House & Lirtzman, 1970) כולל 17 פריטים, ובעזרתו נמדדת תפיסתו של המשתתף בהתייחס לשלושה סולמות: (א) מידת העמימות הנחוות בתפקיד (שש שאלות, לדוגמה: "אני יודע מהם תחומי האחריות המוטלים עליי"); (ב) מידת הקונפליקט (שמונה שאלות, לדוגמה: "אני צריך לעשות דברים שלמעשה היה צריך לעשותם אחרת"); (ג) העומס הנחוות בתפקיד (שלוש שאלות, לדוגמה: "מוטלות עליי משימות שכדי לבצען יש צורך ביותר מאדם אחד"). שלושת סולמות השאלון בנויים במתכונת שבה ציון גבוה יותר בסולם משקף מידה גדולה יותר של עמימות וקונפליקט בתפקיד. השאלון תורגם מאנגלית לעברית באורח מבוקר לצורכי המחקר הנוכחי. לא ידוע לנו על שימוש קודם שנעשה בו במתכונתו העברית. במחקר הנוכחי חושבו ציוני אלפא קרונבאך להערכת עקיבות פנימית עבור כל אחד מהממדים הנכללים בשאלון. הציונים היו: 86. עבור מדד העמימות, 76. עבור מדד הקונפליקט ו-63. למדד העומס בתפקיד. בשל מהימנותו הנמוכה יחסית של מדד זה, כמו גם בשל הרלוונטיות הנמוכה שלו לנושא המחקר, הוא הושמט מחישובי הממצאים.

בשאלון השחיקה (Maslach et al., 1996) נכללים 22 היגדים, שכוללים שלושה סולמות: (א) מידת התשישות (שבעה פריטים, לדוגמה: "המידה שבה עובד חש מרוקן בגלל המגע שלו עם הפונים שבטיפולו"); (ב) מידת הדח-פרסונליזציה (שישה

פריטים, לדוגמה: "המידה שבה עובד חש מנוכר ומתנהג באופן מנוכר ובלתי אישי כלפי אלה שאותם הוא משרת"; (ג) מידת ההגשמה העצמית (שבעה פריטים, לדוגמה: "המידה שבה העובד חווה סיפוק ומימוש עצמי בעבודתו"). בשני המדדים הראשונים, ציון גבוה יותר מציין שחיקה גבוהה יותר. במדד של הגשמה עצמית, ציון גבוה יותר משקף רמת שחיקה נמוכה יותר. בנוסח העברי של שאלון זה נעשה שימוש במחקרים קודמים בישראל, למשל במחקרם של רומי ועמיתיו (Romi, Savicki, 2007). מהימנותו של השאלון במחקר הנוכחי נבדקה באמצעות מבחני עקיבות פנימית בהתייחסות נפרדת לכל אחד משלושת המדדים, וציוני אלפא קרונבאך עמדו על 0.82. עבור סולם התשיות, 0.74. עבור סולם הזה-פרסונליזציה ו-0.75. עבור סולם ההגשמה העצמית.

שאלון ההזדהות עם הקבוצה האתנית-תרבותית (The multi-index ethno cultural identity scale – MEIS) (Phinney, 1992) נועד במקור ללמד באיזו מידה מזדהה כל אחד ממשתתפי המחקר עם הסמלים והערכים של הקבוצה האתנית שאליה הוא תופס את עצמו כמשתייך. בחלקו הראשון של השאלון המשתתף מתבקש לספק מידע המתייחס להשתייכותו האתנית-תרבותית (באמצעות שאלות פתוחות), ובחלקו השני על המשתתף לענות על סדרה של שאלות סגורות (סולם ליקרט בן חמש דרגות), הבוחנות דפוסים של הזדהות עם סמלים וערכים המייצגים את הקבוצה שאליה הוא משתייך והתעניינות בהם. השאלון פורסם בשפה האנגלית ותורגם באורח מבוקר לשפה העברית לצורכי המחקר הנוכחי. במחקר זה התבקשו המשתתפים לענות על השאלון פעם נוספת, אלא שהפעם, תוך התייחסות לסמלים וערכים שמייצגים את החברה הישראלית בכללותה, ולא לקבוצת המיעוט שאליה הם משתייכים. בדרך זו ניתן היה לגזור מן השאלון שני ציונים משלימים: הזדהות עם הקבוצה האתנית שאליה המשתתף משתייך, מול הזדהותו עם הסמלים והערכים המייצגים את התרבות הישראלית בכללותה. בעזרת שני ציונים אלה ניתן היה לחשב את אסטרטגיית התרבות שנוקט כל משתתף, על פי המונחים שהציע ברי (2003): היטמעות, השתלבות, היבדלות ושוליות. בחינת עקיבותו הפנימית של השאלון נערכה תוך התייחסות לתשובותיהם של המשתתפים הן בנוגע לתרבות קבוצת המיעוט והן בנוגע לתרבות הרוב. בבדיקת מהימנותם של 12 הפריטים המקוריים אשר מתייחסים למידת ההזדהות עם הקבוצה האתנית, נמצא כי אלפא קרונבאך=0.88. (n=243). בבדיקת 12 הפריטים הנוספים המתייחסים להזדהות עם החברה הישראלית הקולטת נמצא כי אלפא קרונבאך=0.91. (n=240). השימוש בשאלון זה מאפשר הפקה של שלושה ערכים עבור כל משתתף: ציון סדר (אורדינלי) שמשקף את מידת הזדהותו עם הקבוצה האתנית ממנה הוא בא (ממוצע 12 הפריטים המקוריים), ציון סדר שמשקף את מידת הזדהותו עם חברת הרוב הישראלית (ממוצע 12 הפריטים המשוכפלים) וציון שמי (נומינלי) משוקלל שמשקף את אסטרטגיית התרבות של הנבדק. הקבוצה המשתלבת היא בעלת ערכים ממוצעים שמעל 3.5 בשני חצאי השאלון. הקבוצה השולית היא בעלת ערך ממוצע שמתחת ל-2.5 בשני החצאים. בעלי אסטרטגיית ההיטמעות יקבלו ערכים גבוהים (>3.5) בחציו השני של

השאלון (זה המתייחס לחברה הקולטת) ונמוכים בחציו הראשון (<2.5), ומשתתפים בעלי אסטרטגיית תרבות של היבדלות יקבלו ערכים גבוהים בחציו הראשון של השאלון (>3.5) ונמוכים (<2.5) בחציו השני. לצורכי המחקר הנוכחי נעשה שימוש רק במדד שלישי זה, על כל המשמעויות והמגבלות הנגזרות מכך מבחינת העיבודים הסטטיסטיים המתאפשרים.

שאלון דפוסית התמודדות (Carver et al., 1989) כולל 53 פריטים, שכל אחד מהם מתאר דפוס אחר של התנהגות במצבי דחק. השאלון בנוי במתכונת של סולם בן ארבע דרגות ($1=$ אני בדרך כלל לא עושה זאת; $4=$ אני בדרך כלל עושה זאת), שבו על המשתתף להקיף בעיגול את התשובה המתאימה לו. הנוסח העברי ששימש לצורך המחקר הנוכחי נלקח מעבודתה של זילברשטיין-נצר (1994). משאלון זה ניתן להפיק מידע ביחס לנטייתו של המשתתף לעשות שימוש בכל אחד מבין 14 סגנונות ההתמודדות: התמודדות פעילה; תכנון וחשיבה כיצד להתמודד עם גורם הדחק; דחיקת פעילויות מתחרות; איפוק וריסון עצמי; פנייה לתמיכה אינסטרומנטלית; פנייה לתמיכה רגשית; הגדרה חיובית מחודשת של המצב והבנייה מחדש של מצב מעורר דחק במונחים חיוביים; קבלה והסתגלות על בסיס הכרה בחוסר היכולת לשנות; פנייה אל הדת; התמקדות בביטוי והחזנה של רגשות; הכחשה של גורם הדחק; התנתקות התנהגותית: צמצום המאמץ ואפילו ויתור על ההתמודדות; התנתקות נפשית: שורה של פעילויות המשמשות להסחת הדעת ממצב הדחק; התנתקות באמצעות אלכוהול או סמים. בשאלון זה, ציון גבוה יותר מצביע על נטייה גבוהה יותר לעשות שימוש בדפוס ההתמודדות. עקיבותם הפנימית של מדדי השאלון נמצאה בתחום $42-84$; לצורך חישובי הממצאים נעשה שימוש במאמר זה רק בעשרת המדדים שציוני העקיבות הפנימית שלהם גבוהים מ-6. (לא נכללו המדדים הבאים: דחיקת פעילויות מתחרות, איפוק וריסון עצמי, הכחשה והתנתקות נפשית). בשאלון סביבת העבודה (Moos, 1981; Savicki, 2002) נכללים 63 היגדים המתארים את סביבת העבודה כפי שהיא נתפסת על ידי המשיב, והתשובות הן דיכוטומיות ("נכון" או "לא נכון"). השאלון כולל שבעה סולמות: (א) גיבוש בין עמיתים; (ב) תמיכת ממונים; (ג) אוטונומיה; (ד) מכוונות משימתית; (ה) השפעת דחק בעבודה על רוח הצוות; (ו) שימוש בחוקים ובלחץ של ההנהלה כדי לשמור את העובדים תחת שליטה; (ז) שונות, שינוי וחדשנות מודגשים בסביבת העבודה. בשאלון זה, ככל שהציון המתקבל נמוך יותר, כך העובד תופס את סביבת העבודה באורח חיובי יותר. שאלון זה תורגם לעברית במחקר קודם (Romi et al., 2007), ובבדיקת מהימנותם של הסולמות נמצאו במחקר הנוכחי מקדמי אלפא קרונבאך בתחום $56-77$; בחישובי הממצאים הוחלט לעשות שימוש רק בששת המדדים שמהימנותם גבוהה מ-6. (מדד דחק בעבודה לא נכלל).

שאלון נתוני הרקע פותח במיוחד למחקר הנוכחי ובדק מגדר, גיל, ארץ לידה, שנת עלייה, הכשרה מקצועית, ותק במקצוע וותק בתפקיד הנוכחי. פיתוח השאלון נעשה תוך שימוש בפורמט צמוד ככל הניתן למתכונת שבוצעה במחקרו של סביקי (Savicki, 2002).

הליך המחקר

המחקר אושר לביצוע על ידי ועדת האתיקה המוסדית בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. איתור המשתתפים במחקר נעשה באמצעות פנייה למנהלי ארגונים העוסקים בטיפול בבני נוער, בבקשה להעביר שאלונים בקרב הצוותים. מכיוון שבדרך זו לא נתמלאה מכסת המשתתפים הנדרשת, גויסו משתתפים נוספים באמצעות פנייה אישית וישירה, ודרכם הגענו לכל השאר ("כדור שלג"). כל המשתתפים התבקשו למלא טופס הסכמה מדעת. למרביתם נדרשו כ-45 דקות למילוי השאלונים.

השאלונים הועברו למשתתפי המחקר על פי הסדר הבא: (א) סביבת עבודה; (ב) שחיקה; (ג) תפיסת תפקיד; (ד) דפוסי התמודדות; (ה) הזדהות עם הקבוצה האתנית-תרבותית; (ו) נתוני רקע. סדר השאלונים נקבע על פי עקרון ההדרגתיות, והשאלונים הראשונים היו אלה שדרשו מידת ריכוז ומאמץ גדולה יותר. המשתתפים מילאו את השאלונים לאחר ששמעו הסבר כללי על אודות מטרות המחקר. לא ניתנה כל תמורה על מילוי השאלונים.

עיבוד נתונים

לאיכון נתוני הרקע נעשה שימוש בסטטיסטיקה תיאורית. הצלבה בין אסטרטגיות תרבות להשתייכות קבוצתית אתנית-תרבותית נעשתה בעזרת חישובי חי בריבוע. השוואת רמות שחיקה ותפיסת תפקיד בין הנוקטים אסטרטגיות תרבות מובחנות נעשתה באמצעות ניתוח שונות רב משתני (MANOVA), ובהמשך נעשה מבחן פוסט-הוק מסוג Scheffe כדי לזהות את מקור המובהקויות שנמצאו בניתוחי השונות. על מנת להציג מודלים של ניבוי, נערכו שתי סדרות של ניתוחי רגרסיה לינארית (stepwise) עבור כל אחד משני המשתנים התלויים שנבדקו. במקרים שבהם עלה הצורך לבדוק מתאמים בין המשתנים, נערכו מבחני ספירמן (Spearman's Rho).

ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים להלן על פי סדר שאלות המחקר: בתחילה ההבדלים בשחיקה ובתפיסת תפקיד בין עובדי נוער בני קבוצות מיעוט ליהודים ילידי הארץ וותיקים בה, לאחר מכן הקשר בין אסטרטגיות תרבות לתפיסת תפקיד ושחיקה, ולבסוף בחינת משקלה היחסי של אסטרטגיית התרבות, בהשוואה למשתנים המסבירים החלופיים שהוצעו במחקר הנוכחי: סגנונות התמודדות ותפיסת סביבת עבודה.

הבדלים בתפיסת תפקיד ושחיקה בין בני קבוצות מיעוט לבין יהודים ילידי ישראל וותיקים

השערת המחקר הראשונה הייתה שאנשי חינוך וטיפול יהודים ילידי ישראל או ותיקים בה יחוו עצמות נמוכות יותר של קונפליקט, עמימות ושחיקה בתפקיד, בהשוואה לעמיתיהם בני קבוצות מיעוטים. ממצאי בדיקה זו מוצגים להלן בלוח 2.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של המשתנים התלויים עבור כלל המשתתפים בחלוקה לקבוצות

המשתנה התלוי	כלל המשתתפים	בני החברה הערבית	יוצאי אתיופיה	יוצאי מדינות שהשתייכו לברה"מ	יהודים ילידי הארץ וותיקים	P
מדדי תפיסת תפקיד						
עמימות תפקידית	3.9 (0.38)	4.0 (0.31)	4.0 (0.37)	3.7 (0.42)	3.9 (0.34)	0.001
קונפליקט תפקידי	2.8 (0.74)	3.0 (0.73)	2.6 (0.73)	2.6 (0.70)	3.1 (0.72)	0.000
מדדי שחיקה						
תשישות	2.5 (1.16)	2.4 (1.14)	2.9 (1.13)	2.7 (1.11)	2.3 (1.17)	0.006
דה-פרסונליזציה	1.0 (0.91)	1.0 (0.91)	1.0 (1.09)	1.3 (0.95)	0.9 (0.61)	N.S.
הגשמה עצמית	4.7 (0.83)	4.7 (0.87)	4.9 (0.68)	4.2 (0.85)	4.8 (0.71)	0.000

$(df_n) = (3, 247)$

Wilk's Lambda=0.750; $p=0.000$

הממצאים המוצגים בלוח 2 מלמדים שיוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות דיווחו על רמות נמוכות יותר של עמימות בתפקיד מאשר בני הקבוצות האחרות ($F(3,247)=10.85$; $p=0.000$), וגם על רמות הגשמה עצמית נמוכות יותר ($F(3,247)=9.93$; $p=0.000$). עוד מלמדים הממצאים שערכים וכן יהודים ילידי ישראל וותיקים בה דיווחו על רמות קונפליקט גבוהות יותר מאלה של יוצאי אתיופיה ויוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות ($F(3,247)=5.92$; $p=0.001$), ועל רמות גבוהות יותר של תשישות ($F(3,247)=4.25$; $p=0.006$). ממצאים אלה אינם מספקים תמיכה מספקת להשערה הגורסת שאנשי חינוך וטיפול יהודים ילידי ישראל או ותיקים בה חווים תפיסות של קונפליקט, עמימות ושחיקה בעצמות פחותות מאלה שחווים בני מיעוטים.

הקשר בין אסטרטגיית תרבות לתפיסת תפקיד ושחיקה

השערת המחקר השנייה הייתה שאנשי חינוך וטיפול הנוקטים אסטרטגיות של השתלבות והיטמעות ידווחו על הרמות הנמוכות ביותר של עמימות וקונפליקט בתפקידיהם וכן על הרמות הנמוכות ביותר של תשישות, דה-פרסונליזציה והגשמה עצמית. סיווג המשתתפים במחקר לפי אסטרטגיית התרבות שאותן נקטו נעשה בעזרת שאלוני MEIS. בלוח 3 מוצגות ארבע הקבוצות שהניבו חישובים אלה: (א) השתלבות – ממוצע גבוה מ-3.5 בשני חצאי השאלון; (ב) שוליות – ממוצע נמוך מ-2.5 בשני החצאים; (ג) היטמעות – ערכים גבוהים (>3.5) בחציו השני של השאלון (קבוצת הרוב) ונמוכים (<2.5) בחציו הראשון (קבוצת המיעוט); (ד) היבדלות – ערכים גבוהים בחציו הראשון של השאלון (>3.5) ונמוכים (<2.5) בחציו השני.

לוח 3: התפלגות משתתפי המחקר לפי אסטרטגיות תרבות וקבוצות (במספרים ואחוזים)

סך כל המשתתפים	חברה ערבית	יוצאי אתיופיה	יוצאי מדינות שהשתייכו לברה"מ
אסטרטגית השתלבות	9 (14.1%)	42 (70%)	18 (29.5%)
אסטרטגיית היטמעות	6 (9.4%)	4 (6.7%)	8 (13.2%)
אסטרטגיית היבדלות	28 (43.7%)	11 (18.3%)	25 (41.0%)
אסטרטגיית שוליות	7 (10.9%)	1 (1.7%)	3 (4.9%)
אין עיסוק בזהות האתנית	13 (20.3%)	2 (3.3%)	6 (9.8%)
חסרים נתונים	1 (1.6%)		1 (1.6%)
סך הכול	64 (100%)	60 (100%)	61 (100%)

$$\chi^2(8,183)=48.10; p=.000$$

הממצאים המוצגים בלוח 3 מעידים על שכיחות יחסית גבוהה של אסטרטגיית השתלבות בקרב קבוצת יוצאי אתיופיה. אסטרטגיה של היבדלות נמצאה בשכיחות גבוהה יחסית בקרב הערבים ואצל יוצאי המדינות שהשתייכו לברית המועצות. אסטרטגיה חמישית שנמצאה במחקר הנוכחי, ושאינה מדווחת בספרות, היא הימנעות מעיסוק בזהות האתנית-תרבותית. אסטרטגיה זו נמצאה בקרב 11.3% מהמשתתפים, ורווחה במיוחד בקרב עובדי הנוער הערבים (20.3%). לאחר שהמשתתפים סווגו לקבוצות בהתאם לאסטרטגיות התרבות שעליהן דיווחו, נעשתה השוואה בין הקבוצות השונות ברמות השחיקה ותפיסת התפקיד. ממצאי הבדיקה מוצגים בלוח 4.

לוח 4: רמות שחיקה ותפיסת תפקיד בחלוקת כלל המשתתפים לפי אסטרטגיות תרבות (ממוצעים וסטיות תקן)

מדדי שחיקה	השתלבות	היבדלות	היטמעות	שוליות	היעדר עיסוק	F	P
תשישות	2.59 (1.18)	2.74 (1.17)	2.29 (0.63)	3.09 (1.19)	2.89 (1.25)	7.43	N.S.
דה-פרסונליזציה	0.93 (1.02)	1.24 (0.77)	1.10 (0.93)	1.24 (0.98)	1.33 (1.00)	7.55	N.S.
הגשמה עצמית	4.81 (0.86)	4.58 (0.79)	4.82 (0.88)	4.10 (0.76)	4.06 (0.84)	18.37	0.002
מדדי תפיסת תפקיד							
עמימות בתפקיד	3.94 (0.35)	3.88 (0.44)	3.91 (0.34)	3.97 (0.51)	3.91 (0.37)	0.66	N.S.
קונפליקט בתפקיד	2.73 (0.66)	2.73 (0.83)	2.97 (0.61)	2.47 (0.81)	2.87 (0.72)	5.17	N.S.

$$(df_n)=(4,183)$$

$$\text{Wilk's Lambda}=0.845; p=.71$$

הממצאים שבלוח 4 אינם מאששים את מרבית השערות המחקר שנבדקו בסעיף הנוכחי. בניגוד למשוער, בקרב אנשי חינוך וטיפול שנקטו אסטרטגיה של היבדלות, לא נמצאו הבדלים מובהקים בשניים מתוך שלושה מדדי השחיקה (תשישות ודה-פרסונליזציה), כמו גם בשני מדדי תפיסת התפקיד (עמימות וקונפליקט בתפקיד). לעומת זאת, נמצא הבדל מובהק במידת ההגשמה העצמית שעליה דיווחו המשתתפים. בהלימה מלאה להשערת המחקר, נמצא שהנוקטים אסטרטגיות של השתלבות והיטמעות השיגו הגשמה עצמית גבוהה יותר, בהשוואה למי שנקטו אסטרטגיות של שוליות או של היעדר עיסוק בשאלת הזהות. השערה זו זכתה אם כן לאישוש מלא במסגרת ממצאי המחקר הנוכחי.

מודלים רב משתניים לניבוי מדדי תפיסת תפקיד ושחיקה

בדיקת משקלה המסביר היחסי של אסטרטגיית התרבות בניבוי תפיסת התפקיד, בהשוואה למשקלם המסביר של מדדי סגנונות התמודדות ותפיסת סביבת העבודה, נעשתה באמצעות שני חישובי רגרסיה מסוג stepwise. בכל אחד מהם הוצב מדד אחד משני מדדי תפיסת התפקיד (קונפליקט ועמימות) (ראו לוח 5).

לוח 5: רגרסיה לינארית מסוג stepwise לניבוי מדדי תפיסת תפקיד (n=185)

משתנה	B	SE B	Beta
קונפליקט בתפקיד			
צעד ראשון ¹			
גיבוש בין עמיתים	-1.255	0.167	-0.487***
צעד שני ²			
גיבוש בין עמיתים	-0.931	0.198	-0.362***
אוריינטציה משימתית של מקום העבודה	0.532	0.184	0.223**
צעד שלישי ³			
גיבוש בין עמיתים	-0.901	0.196	-0.350***
אוריינטציה משימתית של מקום העבודה	0.517	0.181	0.216**
התמודדות פעילה וישירה	0.175	0.067	0.163*
עמימות התפקידית			
צעד ראשון ⁴			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	0.192	0.045	0.304***
צעד שני ⁵			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	0.180	0.045	0.284***
ביטוי והחצנה של רגשות	-0.101	0.043	-0.165**
צעד שלישי ⁶			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	0.106	0.056	0.167
ביטוי והחצנה של רגשות	-0.110	0.430	-0.181*
התמודדות פעילה וישירה	0.110	0.510	0.189*

*p<.05; **p<.01; ***p<.005

משתנה תלוי: קונפליקט בתפקיד

1 – צעד 1: $R^2=.237$; $\Delta R^2=.233$; ($p<.001$)

2 – צעד 2: $R^2=.271$; $\Delta R^2=.263$; ($p<.001$)

3 – צעד 3: $R^2=.298$; $\Delta R^2=.286$; ($p<.001$)

משתנה תלוי: עמימות בתפקיד

4 – צעד 1: $R^2=.092$; $\Delta R^2=.087$; ($p<.001$)

5 – צעד 2: $R^2=.119$; $\Delta R^2=.109$; ($p<.001$)

6 – צעד 3: $R^2=.141$; $\Delta R^2=.127$; ($p<.001$)

על פי הממצאים בלוח 5, מדדים הקשורים בסגנון ההתמודדות ובתפיסת סביבת העבודה מנבאים 29.8% מהשונות בממד הקונפליקט בתפקיד ו-14.1% מהשונות בממד העמימות בתפקיד. המדדים הקשורים באסטרטגיית התרבות לא נמצאו בעלי משקל משמעותי או מובהק בניבוי מדדי תפיסת התפקיד.

בדיקת משקלה המסביר היחסי של אסטרטגיית התרבות בניבוי רמות השחיקה, בהשוואה למשקלם המסביר של מדדי סגנונות התמודדות ותפיסת סביבת העבודה, נעשתה באמצעות שלושה חישובי רגרסיה מסוג stepwise. בכל אחד מהם הוצב מדד אחד משלושת מדדי תפיסת התפקיד (תשיות, דה-פרסונליזציה והגשמה עצמית) (ראו לוח 6).

לוח 6: רגרסיה לינארית מסוג stepwise לניבוי מדדי שחיקה ($n=185$)

משתנה	B	SE B	Beta
תשיות			
צעד ראשון ¹			
גיבוש בין עמיתים	1.720	2700.	0.428***
צעד שני ²			
גיבוש בין עמיתים	1.649	0.266	0.410***
התמודדות פעילה ויטירה	-0.317	0.110	-0.190**
דה-פרסונליזציה			
צעד ראשון ³			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	-0.833	0.099	-0.530***
צעד שני ⁴			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	-0.726	1000.	-0.463***
גיבוש בין עמיתים	0.810	2200.	0.234
הגשמה עצמית			
צעד ראשון ⁵			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	0.620	0910.	0.453
צעד שני ⁶			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	0.561	0.089	0.432
הזדהות עם ערכי ותרבות קבוצת המיעוט	-0.276	0890.	2020.

<

משתנה	B	SE B	Beta
צעד שלישי ⁷			
הגדרה מחדש והבניה חיובית של המצב	0.494	0.089	0.401
הזדהות עם ערכי ותרבות קבוצת המיעוט	0.266	0.087	0.195
תמיכה אינסטרומנטלית	0.207	0.086	0.165

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .005$

משתנה תלוי: תשישות

1 – צעד 1: $R^2 = .183$; $\Delta R^2 = .179$; ($p < .001$)

2 – צעד 2: $R^2 = .219$; $\Delta R^2 = .210$; ($p < .001$)

משתנה תלוי: דה-פרסונליזציה

3 – צעד 1: $R^2 = .281$; $\Delta R^2 = .277$; ($p < .001$)

4 – צעד 2: $R^2 = .332$; $\Delta R^2 = .324$; ($p < .001$)

משתנה תלוי: הגשמה עצמית

5 – צעד 1: $R^2 = .206$; $\Delta R^2 = .201$; ($p < .001$)

6 – צעד 2: $R^2 = .246$; $\Delta R^2 = .238$; ($p < .001$)

7 – צעד 3: $R^2 = .272$; $\Delta R^2 = .260$; ($p < .001$)

הממצאים המוצגים בלוח 6 מראים שמדדים של התמודדות ותפיסת סביבת עבודה מספקים 21.9% מן השונות המוסברת לתשישות ו-33.2% מהשונות המוסברת לדה-פרסונליזציה, אך אין בכוחם להסביר כלל את השונות בתחושת ההגשמה העצמית. בנוגע לאסטרטגיית התרבות, גם הפעם היא לא נמצאה כמשתנה מסביר משמעותי או מובהק לשלושת מדדי השחיקה.

בהתבוננות כוללת, סדרות הממצאים המוצגות בלוחות 4–6 הן עקיבות ומעידות על חשיבותה המועטת של אסטרטגיית התרבות שעליה דיווחו משתתפי המחקר, לניבוי מדדים של תפיסת תפקיד ושחיקה. עם זאת, מן הראוי לסייג ממצאים מפתיעים אלה הסתייגות אחת: בבדיקות נוספות שנעשו כדי לאששם עלה שכאשר מפרקים את המונח "אסטרטגיית תרבות" לשני רכיביו ומתייחסים לכל אחד מהם בנפרד, נמצא קשר סטטיסטי חיובי מובהק בין מידת ההזדהות עם ערכים וסמלים שמייצגים את קבוצת המיעוט והעניין בהם ובין מידת ההגשמה העצמית בעבודה (Spearman's $\rho = 0.241$; $p = .001$). אלא שגם לממצא זה יש להתייחס במידה של זהירות, שכן למרות המובהקות הסטטיסטית, עצמת הקשר בין שני המשתנים חלשה יחסית.

דיון

שתי הנחות עמדו בבסיסו של מחקר זה: האחת, שאנשי חינוך וטיפול בני קבוצות מיעוט אתנו-תרבותיות בישראל הנדרשים לטפל בבני נוער מקבוצת המיעוט שאליה הם עצמם משתייכים, מצויים בנקודת מפגש קריטית, שהופכת אותם מועדים להתנסות בתפיסת תפקיד בעייתית (עמימות וקונפליקט) ולשחיקה מקצועית מוגברת (תשישות, דה-פרסונליזציה ופגיעה בהגשמה העצמית בעבודה); השנייה, המידה שבה עובדי הנוער הללו עשויים לחוות קשיים בתפיסת התפקיד ובשחיקה

אינה נובעת רק מעצם השתייכותם לקבוצות מיעוט, אלא היא בעיקר תוצר של אסטרטגיית התרבות שאותה אימצו: היטמעות, השתלבות, היבדלות או שוליות (ברי, 2003). הממצאים העיקריים שעלו במחקר הם: (א) בני קבוצות מיעוט אתני-תרבותי אינם חווים עצמות גבוהות יותר של קונפליקט, עמימות ושחיקה בתפקיד מאשר אנשי חינוך וטיפול יהודים ילידי ישראל או ותיקים בה; (ב) לא הוכח שבני קבוצות מיעוט אשר מאמצים אסטרטגיות תרבות מסוג השתלבות והיטמעות מדווחים על תפיסת תפקיד בעייתית פחות (עמימות וקונפליקט) ועל רמות שחיקה מופחתות (תשישות, דה-פרסונליזציה ופגיעה בהגשמה עצמית); (ג) נמצא אישור מלא להשערה שגרסה כי המאמצים אסטרטגיה של השתלבות או היטמעות ידווחו על הרמות הגבוהות ביותר של הגשמה עצמית בתפקידם. ממצאים אלה מקבלים משנה תוקף בסדרת חישובי הרגרסיה אשר חוזרים ומראים בהתמדה שאסטרטגיית התרבות אינה מהווה משתנה מנבא משמעותי, בהשוואה למדדים הנכללים בדפוסי ההתמודדות ולמדדים שנכללו בתפיסת סביבת העבודה. מן הממצאים הללו עולות שתי סוגיות מרכזיות המחייבות בדיקה והסבר: (א) מדוע לא אוששה ההשערה הגורסת שבני קבוצות מיעוט בישראל יחוו תפיסת תפקיד ומידת שחיקה בעייתיות יותר מבני קבוצת הרוב (יהודים ילידי ישראל וותיקים); (ב) מדוע אסטרטגיית התרבות אינה מהווה משתנה מנבא חזק ומשמעותי בחיזוי תפיסת התפקיד והשחיקה בקרב בני מיעוטים.

כדי להעמיק בהבנת ההסבר לכך שלא נמצאו הבדלים בתפיסת תפקיד ובשחיקה בין קבוצת היהודים ילידי ישראל והוותיקים בה ובין בני קבוצות המיעוטים, נבחנו מחדש הממצאים המוצגים בלוח 2. המסקנה העולה מהם היא שקיימת שונות ניכרת בין בני כל קבוצות המיעוט. לדוגמה, נמצא שיוצאי ארצות השתייכו לברית המועצות נבדלו מיוצאי אתיופיה ומהערבים במידת ההגשמה העצמית ובעמימות התפקיד שחוו בעבודתם. הם גם דיווחו על רמות קונפליקט שונות מאלה של עמיתיהם הערבים, ואילו הערבים נבדלו מיוצאי אתיופיה ברמות הקונפליקט בתפקיד וברמות התשישות. אפשר שנקודת המוצא המייחסת מכנה משותף לכל מי שאינם יהודים ילידים או ותיקים, בשל הימצאותם על הגבול שבין תרבות הרוב לתרבות המיעוט, מתעלמת מן המאפיינים התרבותיים הייחודיים של כל קבוצה וקבוצה, ולכן גם מטעה. מחקרים אמנם מעידים על קשר אפשרי בין מאפיינים תרבותיים לבין תפיסת תפקיד ושחיקה (Armstrong-Stassen et al., 1994; Mann-Feder, 1997; Savicki, 2001; Van-Horn et al., 1997; Peterson et al., 1995; & Savicki, 2003), אך המסקנה אינה בהכרח שתפיסת תפקיד ושחיקה הם פועל יוצא של שייכות למיעוט או לרוב, אלא של אופי המטען הערכי שנושאת כל קבוצה.

בניסיון להבין מדוע אסטרטגיה של תרבות אינה מהווה משתנה משמעותי בניבוי תפיסת התפקיד ושחיקה, יש לחזור להגדרה של אסטרטגיית תרבות, שהיא המידה שבה יחידים, קבוצות או מעמדות בתרבות נתונה בוחרים לאמץ מרכיבים מתרבות שונה (International Organization for Immigration, 2004). על פי גישה זו, אסטרטגיית תרבות אמורה לשקף דו-שיח בין שני דפוסים –

שימור תרבות המיעוט בדרך של זהות והזדהות עם המורשת, מול הנכונות לאמץ מרכיבים מתרבות הרוב. האם ייתכן שהניסיון לכרוך זה בזה את שני מרכיביה של אסטרטגיית התרבות אינו נכון? אולי יש להתמקד רק באחד מהם – הזדהות עם תרבות הרוב או לחלופין הזדהות עם תרבות המיעוט? תפיסה מסוג זה עשויה להתיישב גם עם המשמעות הראשונה שנגזרה מן הממצאים, כפי שהוצגה לעיל, אשר גורסת שאולי ראוי להתייחס באורח דיפרנציאלי לכל אחת מקבוצות המיעוט. כדי לבחון תובנות אלה נעשתה בדיקה סטטיסטית נוספת לזו המוצגת בפרק הממצאים. תכליתה הייתה לבדוק את יכולת הניבוי המובחנת של כל אחד משני רכיבי התרבות (ראו נספח 1). בדיקה זו מעידה על הבעייתיות שבכריכת ההזדהות עם תרבות הרוב יחד עם ההזדהות עם תרבות המיעוט. כאשר בחנו באורח בררני את קבוצת עובדי החינוך והטיפול יוצאי הארצות שהשתייכו לברית המועצות, גילינו שהזדהותם עם תרבות המוצא לא הייתה קשורה כלל לתפיסת התפקיד (עמימות וקונפליקט) או לשחיקה. לעומת זאת, הזדהותם עם תרבות הרוב התקשרה באורח מובהק לכל מדדי תפיסת התפקיד והשחיקה. בכך יש משום תפיסה דו-ממדית של אסטרטגיית התרבות, תפיסה שהועלתה על ידי נקבי ורודין (Nekby & Rödin, 2007), ואשר עשויה להחליף את ההתייחסות החד-ממדית, הרואה באסטרטגיית התרבות תהליך לינארי. יתרה מזו, הטענה המשתמעת כאן היא שהזדהות עם הרוב אינה בהכרח סותרת הזדהות עם המיעוט, כפי שמשמע מן התפיסה המסורתית של אסטרטגיית תרבות. מדובר בשני מבנים תאורטיים מובחנים, שיכולים להתקיים זה בצד זה ולהתנהג באורח נבדל ובלא תלות או השפעה הדדית. ממצאי המחקר הנוכחי אכן מספקים חיזוק לטענה זו, שכן בסדרת מתאמי ספירמן נוספת שנערכה בין שני מרכיבי התרבות בכל אחת מהקבוצות הנחקרות בנפרד, לא נמצאו מתאמים מובהקים בין שני מרכיבי שאלון אסטרטגיית התרבות, כלומר הזדהות עם תרבות מיעוט אינה קשורה להזדהות עם תרבות הרוב (ראו נספח 1).

לבסוף, תובנה נוספת שמתחזקת נוכח הממצאים שנוספו היא שכל קבוצת מיעוט מתנהגת באורח מובחן לחלוטין. כך לדוגמה נמצא שכלל שאנשי חינוך וטיפול ערבים הזדהו במידה רבה יותר עם תרבות הרוב בחברה הישראלית, כך הם דיווחו על רמות גבוהות יותר של הגשמה עצמית. לעומת זאת, יוצאי אתיופיה דיווחו על רמות גבוהות יותר של הגשמה עצמית דווקא בזכות הזדהותם עם תרבות המוצא שלהם. ממצא זה הוא משמעותי ביותר בעבודה עם כל פלח אוכלוסייה. בשטח, על הגורמים השונים להתייחס לכל קבוצה באופן מובחן, ולא לכרוך את כל בני המיעוטים בחבילה אחת.

ממצא משמעותי נוסף הוא שבין המשתנים שנבדקו במחקרנו, דפוסי ההתמודדות ותפיסת סביבת העבודה הם המשמעותיים בניבוי תפיסת תפקיד ושחיקה. ממצא זה ניתן להפיק יישומים רבים בשטח, מאחר שגם דפוסי ההתמודדות וגם סביבת עבודה הם משתנים הניתנים לשליטה יחסית מן הבחינות של בחירת העובדים וההשקעה בהם, אם מודעים לחשיבותם בניבוי שחיקה

או תפיסת תפקיד. בכך יש אולי כדי להעיד על חשיבותם היחסית של משתנים משלימים ומתחרים של אסטרטגיית התרבות, אם כי בכל זאת קיימת האפשרות שהמשתנים הללו עצמם מושפעים מאסטרטגיית התרבות. במקרה זה מדובר למעשה במודל מורכב שיש בו משתנים מתווכים, ושיש לחשבו באמצעות מודלים סטטיסטיים חלופיים, כמו למשל ניתוח נתיבים. אלא שבדיקה מסוג זה צריכה להיעשות במחקר נוסף ומשלים לזה שלנו.

מחקרנו מביא עמו חידוש, אשר מתבטא בשתי מסקנות עיקריות העולות מן הממצאים: (א) לא תמיד ניתן להתייחס אל בני קבוצות מיעוט שונות כאל מקשה אחת. לעיתים יש להתייחס לכל אחת מהן בנפרד ובאורח מובחן; (ב) בספרות ובמחקר מוצע המונח "אסטרטגיית תרבות" כמשקף רצף לינארי אשר אמור לבטא תפיסה תאורטית אחידה ומגובשת, שנעה בין דחייה של התרבות הקולטת והיצמדות לתרבות המקור לבין אימוץ מוחלט של התרבות הקולטת על חשבון התנתקות מתרבות המקור. ממצאי המחקר עולה שניתן להתייחס אל אסטרטגיית תרבות כאל מורכבת משני מבנים מובחנים ובלתי תלויים זה בזה – הזדהות עם קבוצת המיעוט והזדהות עם קבוצת הרוב. כל אחד משני המבנים הללו מתנהג באורח בלתי תלוי ומשליך על ערכי המשתנים התלויים באופן שונה, בהתאם להשתייכות הקבוצתית האתנית-תרבותית של המשתתפים.

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות: הראשונה שבהן נוגעת לתוקף החיצוני של ממצאיו. שיטת הדגימה שבה השתמשנו אינה הסתברותית, ויש להיזהר מפני הכללתם הגורפת של הממצאים. מחקר משלים למחקר הנוכחי, אשר ייערך על בסיס דגימת אשכולות, עשוי להיות בעל תוקף חיצוני משופר; מגבלה שנייה קשורה לאופן בדיקתה של אסטרטגיית התרבות. מדובר בשאלון שנועד במקור לבדיקת הזדהות עם תרבות, ושנעשה בו שימוש מיוחד לצורכי המחקר הנוכחי. השאלון מסתפק רק בבדיקת הזדהות של המשיב עם תרבות המוצא או לחלופין – עם התרבות הקולטת. הוא משקף את תפיסתו הסובייקטיבית של המשיב, ואינו בוחן באורח ישיר אורחות חיים והתנהגות יום-יומית. אי-לכך, יש לזכור שמחקרנו התייחס רק לאסטרטגיית תרבות כתוצר של דיווח סובייקטיבי ומזווית של הזדהות עם סמלי התרבות וערכיה בלבד.

למרות ההסתייגויות המתוארות לעיל, שתי המסקנות המרכזיות אשר עולות מתוך ממצאי המחקר ראויות להמשך בדיקה: ראשית, יש לבחון אם מחקרים נוספים יספקו תשתית אמפירית שתערער את הנחת הלינאריות של אסטרטגיית התרבות לטובת האפשרות שהזדהותם של עובדי הנוער עם תרבות המוצא מובחנת ונבדלת לחלוטין מהזדהותם עם תרבות הרוב, וכי אין לקשור בין שני המשתנים האלה; שנית, אפשר שהשימוש במושגי הרוב והמיעוט הוא מכליל מדי ומתעלם מהבדלים מהותיים בין קבוצות מיעוט ואולי גם בתוך קבוצת הרוב. אפשר גם שהשאלה המהותית אינה אם פרט זה או אחר משתייך לקבוצת מיעוט אתנו-תרבותית זו או אחרת, אלא יש להתמקד באופיו הספציפי של המטען הערכי שהפרט נושא עמו ובהשלכותיו של מטען זה על תפיסותיו והתנהגותו.

מקורות

- ברי, ג'ו (2003). מכור היתוך לרב תרבותיות: השלכות למערכת ההשכלה הגבוהה ולהכשרת עובדי רווחה וחינוך. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש** (עמ' 113–125). ירושלים: מאגנס.
- ג'וינט ישראל (2015). **נתונים בקצרה: ילדים ובני נוער בסיכון בישראל**. נדלה ב-23 באפריל, 2015 מהאתר http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/MJB-Data-Snapshot-Children-at-Risk-January-2015-Hebrew-final.pdf
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2014). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2015). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפול. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זועבי, ח' וסויה, ר' (2015). זהות תרבותית ואסטרטגיית התערבות של עובדים סוציאליים ערבים בישראל. **חברה ורווחה**, לה (3), 397–421.
- זילברשטיין-נצר, ט' (1994). **תהליכי התמודדות בקרב קשישים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- להב, ח' (2002). **קידום נוער בסיכון ונוער מנותק בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 453–468). ירושלים: מאגנס.
- שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. נדלה ב-1 באפריל, 2013 מהאתר <http://www.shatil.org.il/files/shmidreport2006.pdf>
- שמש, א' (2003). אתגר הרב-תרבותיות בקידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 13, 48–49.
- Armstrong-Stassen, M., Al-Ma'Aitah, R., Cameron, S., & Horsburgh, M. (1994). Determinants and consequences of burnout: A cross-cultural comparison of Canadian and Jordanian nurses. *Health Care for Women International*, 15(5), 413–421. DOI: 10.2307/1982032
- Ataca, B., & Berry, J. W. (2011). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, 37(1), 13–26. DOI: 10.1080/00207590143000135
- Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 239–252. DOI: 10.1177/135910457000100303
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 3: *Social behavior and applications* (2nd ed.) (pp. 291–326). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities and behaviors*. New York: Academic Press.

- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67–92. DOI: 10.1146/annurev.so.12.080186.000435
- Biddle, B. J., & Thomas, E. J. (1966). *Role theory: Concepts and research*. New York: Wiley.
- Birman, D., Trickett, E. J., & Vinokurov, A. (2002). Acculturation and adaptation of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community*, 30(5), 585–607. DOI: 10.1023/A:1016323213871
- Bowman, G. D., & Stern, M. (1995). Adjustment to occupational stress: The relationship of perceived control to effectiveness of coping strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 294–303. DOI: 10.1037/0022-0167.42.3.294
- Brown, C. L., Gibbons, J. L., & Hughes, H. M. (2013). Acculturation clusters and life satisfaction. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(2), 1108–1121. DOI: 10.1016/S2007-4719(13)70955-4
- Carmona, C., Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2006). Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(1), 85–99. DOI: 10.1348/096317905X40808
- Carver, C. S., Schier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. DOI: 0022-3514/89/\$00,75
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33(Supplement), 27–40. DOI: 10.1348/000709999157879
- Firth, H., McKeown, P., McIntee, J., & Britton, P. (1987). Professional depression, “burnout” and personality in long stay nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 24(3), 227–237. DOI: 10.1016/0020-7489(87)90005-8
- Flarey, D. L. (1991). The Social Climate Scale: A tool for organizational change and development. *Journal of Nursing Administration*, 21(4), 37–44. PMID: 2010829
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1980). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992–1003. PMID: 3712234
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774. DOI: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–164. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Goldberg, M. (2000). Conflicting principles in multicultural social work. *Families in Society*, 81(1), 12–21. DOI: 10.1606/1044-3894.1088
- Griva, K., & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18(4), 457–471. DOI: 10.1080/Q0887044031000147193
- Harinen, P. M., Honkasalo, M. V., Ronkainen, J. K., & Suurpaa, L. E. (2012). Multiculturalism and young people's leisure spaces in Finland: Perspectives of multicultural youth. *Leisure Studies*, 31(2), 177–191. DOI: 10.1080/02614367.2011.576427

- International Organization for Immigration (2004). *International migration law: Glossary on migration*. Retrieved April 1st, 2009 from http://publications.iom.int/bookstore/free/IML_1_EN.pdf
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(3), 284–297. DOI: 10.1037/h0079772
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133. DOI: 10.1037/0021-9010.81.2.123
- Levinson, D. J. (1959). Role, personality and social structure in the organizational setting. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 170–180. DOI: 10.1037/h0040261
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown & S. Gaetner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 386–406). Oxford, UK: Blackwell.
- Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton-Century.
- Mann-Feder, V., & Savicki, V. (2003). Burnout in Anglophone and Francophone child and youth workers in Canada: A cross-cultural comparison. *Child & Youth Care Forum*, 32(6), 337–354. DOI: 10.1023/B:CCAR.0000004506.61091.f3
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The maslach burnout inventory* (3rd ed.). Palo-Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Merton, R. K. (1949). The role of applied social science in the formation of policy: A research memorandum. *Philosophy of Science*, 16(3), 161–181. DOI: 10.1086/287034
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moos, R. H. (1981). *Work environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1994). *The social climate scales: A user's guide* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nekby, L., & Rödin, M. (2007). *Acculturation identity and labor market outcomes*. Stockholm University. Retrieved July 1st, 2013 from <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/34361/1/555649229.pdf>
- Peeters, M. C. W. & Oerlemans, W. G. M. (2009). The relationship between acculturation orientations and work-related well-being: Differences between ethnic minority and majority employees. *International Journal of Stress Management*, 16(1), 1–24. DOI: 10.1108/02683941011048373
- Peterson, M. F., Smith, P. B., Akande, A., Ayestaran, S., Bochner, S., Callan, V., et al. (1995). Role conflict, ambiguity, and overload: A 21-nation study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 429–452. DOI: 10.2307/256687
- Phinney, J. (1992). The Multi-group Ethnic Identity Measure: A scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176. DOI: 10.1177/074355489272003
- Piontkowski, U., Florack, A., Hölker, P., & Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 1–26. DOI: 10.1016/S0147-1767(99)00020-6

- Revicki, D. A., & May, H. J. (1989). Organizational characteristics, occupational stress, and mental health in nurses. *Behavioral Medicine*, 15(1), 30–36. DOI: 10.1080/08964289.1989.9935149
- Rizzo, J., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and role ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163. DOI: 10.2307/2391486
- Robinson, S. E., Roth, S., Keim, J., Levenson, M., Flentje, J. R., & Bashor, K. (1991). Nurse burnout: Work related and demographic factors as culprits. *Research in Nursing and Health*, 14(3), 223–228. DOI: 10.1002/nur.4770140309
- Roffman, J. G., Suarez-Orozco, C., & Rhodes, J. E. (2005). Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations. In F. A. Villarruel, D. F. Perkins, L. M. Borden & J. G. Keith (Eds.), *Community youth development: Practice, policy, and research* (pp. 90–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Romi, S., Savicki, V., Grupper, E., & Caspi, R. (2007). Occupational burnout among child welfare workers: A work-setting comparison. *International Journal of Child and Family Welfare*, 10(3–4), 93–109.
- Savicki, V. (2001). A configural analysis of burnout in child and youth care workers in thirteen cultures. *Journal of Child and Youth Care Work*, 15, 185–206.
- Savicki, V. (2002). *Burnout across thirteen cultures: Stress and coping in child and youth care workers*. Westport, CT: Praeger.
- Scheier, M., Weintraub, K., & Carver, S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257–1264. DOI: 10.1037/0022-3514.51.6.1257
- Stone-Romero, E. F., Stone, D. L., & Salas, E. (2003). The influence of culture on role conceptions and role behavior in organizations. *Applied Psychology: An International Review*, 52(3), 328–362. DOI: 10.1111/1464-0597.00139
- Turnipseed, D. (1990). Evaluation of health care work environments via a social climate scale: Results of a field study. *Hospital and Health Services Administration*, 35(2), 245–262. PMID: 10104381
- Van-Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological reports*, 81(2), 371–382. DOI: 10.2466/pr0.1997.81.2.371
- Varhama, L. M., & Björkqvist, K. (2004). Conflicts, burnout, and bullying in a Finnish and a Polish company: A cross-national comparison. *Perceptual and Motor skills*, 98(3), 1234–1240. DOI: 10.2466/pms.98.3c.1234-1240
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 473–487. DOI: 10.1080/0887044031000147201
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(4), 422–442. DOI: 10.1177/0022022199030004003

- Yan, M. C. (2008). Exploring the meaning of crossing and culture: An empirical understanding from practitioners' everyday experience. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 89(2), 282–292. DOI: 10.1606/1044-3894.3744.
- Yu, W., & Wang, S. (2011). An investigation into the acculturation strategies of Chinese students in Germany. *Intercultural Communications Studies*, 20(2), 190–210.
- Zheng, X., Sang, D., & Wang, L. (2004). Acculturation and subjective well-being of Chinese students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 57–72. DOI: 10.1023/B:JOHS.0000021836.43694.02

נספח 1: ממצאים נוספים

לוח 1: מתאמי ספירמן בין מידת ההזדהות עם תרבות הרוב או המיעוט למדדי תפיסת תפקיד ושחיקה בקבוצות המיעוט

הגשמה עצמית	דה-פרסונליזציה	תשישות	קונפליקט תפקידי	עמימות תפקידית	הזדהות עם תרבות הרוב	
אנשי חינוך וטיפול ערבים						
.164	-.187	-.074	.035	-.078	.091	הזדהות עם תרבות המיעוט
.371**	.021	-.083	-.133	-.196	–	הזדהות עם תרבות הרוב
אנשי חינוך וטיפול יוצאי אתיופיה						
.311*	-.129	.030	-.076	.245	.064	הזדהות עם תרבות המיעוט
.149	.012	-.085	.011	.086	–	הזדהות עם תרבות הרוב
אנשי חינוך וטיפול מארצות שהשתייכו לברית המועצות						
.212	-.092	-.018	-.112	.251	.110	הזדהות עם תרבות המיעוט
.261*	-.549**	-.495**	.556**	.368**	–	הזדהות עם תרבות הרוב

* $p < .05$; ** $p < .01$

הימנעות ומשמעויותיה בקרב נערות מאוכלוסיות מתויגות

סיגל אופנהיים שחר ואורלי בנימין

תקציר

הדיון בתגובותיהן של נערות לתכניות התערבות בתוך מסגרות בית ספריות ומחוצה להן מזהה תבנית של אי-השתתפות, המכונה גם "הימנעות". אי-השתתפות זו מוסברת בחוללות עצמית נמוכה ובאי-הבחנה בהזדמנות. הסבר זה מעביר את האחריות לאי-ההצלחה בהתערבויות לנערות עצמן. על מנת לבחון הסבר זה ולהציע הסבר חלופי, פוליטי-ביקורתי, העלינו שלוש שאלות: (א) מהי ההתנהגות המאפיינת נערות נמנעות? (ב) כיצד ניסיון וחוויות מבית הספר הופכים להיות רלוונטיים גם במסגרות לא פורמליות? (ג) האם חיזוק ידע סוציו-פוליטי ביקורתי יכול לצמצם את תבנית ההימנעות? מחקר פעולה שליווה התערבות סדנאית לחיזוק חוללות תעסוקתית בקרב נערות מקהילות מתויגות, זימן לנו אפשרות לבחון שאלות אלו. חזרנו אל ניתוח הממצאים והראיונות עם 11 נערות מתוך 34 שעברו את הסדנה, כדי לבחון לעומק את תהליך ההימנעות שעלה מניתוח ממצאי המחקר. למדנו שתופעה זו התרחשה כאשר נערות בקבוצה חוו את תוכני הסדנה כסותרים את התביעות המשפחתיות שלהן. זאת בשל רגש השייכות המשפחתית, שנחווה כמשאב בעולמן. העדפת משאב זה תואמת את מושג החיבוריות של סועד ג'וזף (Joseph, 1993). עוד נמצא כי היא מחזקת את תחושת הערך והמכובדות של הנערות. דינמיקה זו מאפשרת לנו להציע הבנה פוליטית של התנהגות, המקבלת תוקף באמצעות התאוריה של בברלי סקגס (Skeggs, 1997, 2005), והיא שונה מההסבר המסורתי הנשען על "חוללות עצמית נמוכה". בכוחה של הבנה כזו להאיר את האופנים שבהם על סדנאות התערבות להתייחס בעתיד לתגובת הימנעות.

מילות מפתח: הימנעות, חיבוריות, פוליטיקת רגש, נערות מאוכלוסיות מתויגות, חוללות תעסוקתית

מבוא

ספרות הסוקרת התמודדות נערות מקהילות מתויגות עם תהליכי חינוך, התערבות והנגשת תמיכה מאתרת תגובת הימנעות (avoidance) אצל חלק ממשתתפות התכניות. תגובה זו מתועדת כקושי בשיתוף פעולה, ויתור (giving up) וחוסר התמדה הבית-ספרי, בלק כינתה תגובה זו "אי-השתתפות" (non-participation), ובין הציעה להסביר את התגובה כביטוי לחוללות עצמית נמוכה. נמצא כי הניסיון הבית ספרי של הנערה מתרגם בעולמה הפנימי לאבן הבוחן של מידת היכולת שלה (Betz; 2004; Jackson et al., 2006), ולפיכך התנסות בית ספרית שלילית מתגבשת כחוללות עצמית נמוכה הן ביחס לבית הספר והן מחוצה לו. בהסברה זו, בין העבירה את האחריות להימנעות לנערות עצמן, וראתה בהן מי שמחמיצות הזדמנויות הנפתחות בפניהן.

נקודת המבט שהציעה מתקשה לספק מסגרת מושגית שתסביר, מדוע נערות אחרות מאוכלוסיות מתווגות, שלכאורה מיקומן החברתי דומה, לא חוות חוויות זהות בכיתה, וחלק מהן לא מפתח נטייה להימנעות. כמו כן, היא אינה מבהירה כיצד מועברת תחושת ההימנעות מחוויות בית הספר לפעילויות לא פורמליות.

תגובת ההימנעות אפיינה כשליש מהמשתתפות במסגרת התערבות שכוונה לחיזוק חוללות תעסוקתית אצל נערות מאוכלוסיות מתווגות, ועל כן ראינו בראיונות שערכנו עמן הזדמנות לבחון את התופעה מנקודת מבטן. מתוך הראיונות עלה כי בהתנסויותיהן אכן הזהדה הקשר המופיע בספרות בין ניסיון בית ספרי מצלק לבין הדיפת תכנים של תכניות התערבות. כיוון שכמה חוקרות בשדה דיווחו אף הן על הקשר בין הימנעות וניכור מול התערבויות לא פורמליות, יש חשיבות לבירור התופעה ולהתמודדות עם האפשרות להציע עבודה הסבר שאינו מסתפק באבחון בעייתיות אצל הנערות עצמן.

חווית חוסר הצלחה בבית הספר נקשרת בספרות להיעדר הון תרבותי וחברתי, משאבים וידע. בלק (Black, 2004) מצאה כי נערות "נמנעות" נוטות לאמץ זהות של מי שאינה לומדת, אינה מתמידה או אינה "רצינית", והיא תלתה התנהגויות אלו בהיעדר הון תרבותי, הגורר קושי של תלמידות ליצור אינטראקציה עם המורה. נוכח קושי זה, נערות "נמנעות" נוטות להעלים את קולן ולא להישמע בכיתה, כך שלאט לאט מתפתחת אצלן זהות של "לא משתתפות". להיעדר הון תרבותי הוסיפו חוקרים את תחושות הזרות של הנערה המהגרת או השונה, החווה את המערכת כהודפת את תרבותה וכמסרבת להיפתח לדיאלוג משמעותי עם הוריה (רואר-סטריאר, 2010; Olivios, 2006). חוויה זו, אשר מדירה לשוליים את הנערות, מחזקת את אט דפוס למידה נמנע, שעלול להפוך לדפוס התנהגות המעכב את יכולתן של נערות אלה לפתח עניין בלימודים בכלל (Black, 2004) ובפיתוח שאיפה תעסוקתית בפרט (Jackson et al., 2006).

במחקר פעולה, נערות מאוכלוסיות מתווגות הוזמנו להשתתף בסדנה לחיזוק חוללות תעסוקתית על פי מודל שפיתח דימר (Diemer, 2009), אשר התבססה על הצבר ידע סוציו-פוליטי. חוללות תעסוקתית הוגדרה בהקשר זה כפיתוח שאיפה תעסוקתית ותכנון אופני קידומה בהתאם למבנה ההזדמנויות הספציפי לעולמה של הנערה. ההתערבות, סדנת "רשתות", פעלה להרחבת הידע על אודות שוק התעסוקה על חסמיו, לחיזוק זווית ראייה מגדרית ולביסוס מיומנויות התרשנות לצורך יצירת קשרים עם אחרים בקהילה כדי ללמוד באמצעותם על הזדמנויות בה. המונח "הון חברתי" משמעותי בהקשר זה,¹ שכן הוא מכון לחיזוק היכולת ליצור קשרים

1 המאבק בשדה החברתי נעשה למען השגת הון כלכלי: משאבים חומריים; הון סימבולי, כמו מעמד וסמכות, הון חברתי – המתייחס לקשרים עם אחרים, והון תרבותי – אופי הצריכה הנכון, שכולל אמנות, חינוך וצורות השפה. מכיוון שהון פועל כיחס חברתי בתוך מערכת החליפין, הוא מהווה בסיס לשליטה, ומאחר שניתן להמיר סוג אחד של הון בסוג אחר, הרי שיש חשיבות לכמות ההון, לאיכותו ולסוגו. בית הספר הוא מקור מרכזי לצבירת הון תרבותי, אך אפשרות זו מוגבלת רק לתלמידים המגיעים אליו עם ההון התרבותי ההתחלתי, המאפשר להם להבין את הנעשה בבית הספר. לעתים קרובות, לילדי מהגרים ולילדיהן של משפחות החיות בעוני חסרות השפה ודרכי החשיבה הדרושות להבנת העולם הבית ספרי, המשקף את התרבות של הקבוצה הדומיננטית (Bourdieu, 1984).

מגשרים (bridging), היררכיים, המחברים בין קהילות או פרטים המצויים במיקומי זהות שונים וסטטוס שונה, בניגוד לקשרים האופקיים (bonding) (Putnam, 2000). קשרים אלו מעניקים לנערות משמעות, תחושת זהות ושייכות, והן מתרגלות לתחזק אותם באמצעות אינטראקציות מתמשכות בתוך הקהילה או המשפחה.

הדיון המוצג במאמר זה מתבסס על ממצאי מחקר הפעולה, והוא מכוון לבחון ולהאיר את התנאים שמייצרים תגובת הימנעות לתוכני הסדנה בקרב נערות מאוכלוסיות מתיגות. שלוש שאלות מארגנות את הדיון שלהלן: (א) מהי ההתנהגות המאפיינת נערות נמנעות? (ב) כיצד ניסיון וחוויות מבית הספר הופכים להיות רלוונטיים גם במסגרות חוץ-בית ספריות? (ג) האם חיזוק ידע סוציו-פוליטי ביקורתי יכול לקדם את חוללות התעסוקתית של נערות ולתמוך בה? המאמר נפתח בתיאור תהליך ההתערבות ואז פונה לביאור התאוריה של ג'וזף סועד (Joseph, 1993) על חיבוריות וקשירתה לתאוריה של בברלי סקגס (Skeggs, 1997, 2005) על פוליטיקת רגש. באמצעות תאוריות אלה אנחנו מעמידות הסבר חלופי להימנעות.

חיזוק וקידום של חוללות תעסוקתית: סדנת ההתערבות "רשתות"

רציונל סדנת "רשתות", שמאמר זה מתמקד בחלק מממצאי מחקר הפעולה שליווה אותה (אופנהיים שחר, 2012), מבוסס על עקרונותיו של מתיו דימר (Diemer, 2009) ושואף לספק "עזרה נוספת" (Gonick, 2006) בצורת שפה, ידע ומודעות. גוניק הדגישה כיצד הפער המעמדי בין נערות החיות בהצטלבות של מיקומי שוליים ובין נערות בנות משפחות מן המעמד הבינוני עלול לגרום להחלשתן של הראשונות בעמדתן מול המסר החברתי, שאם רק תרצינה, תוכלנה "לעשות הכול". ללא "עזרה נוספת" מתווכת, נערות אלה עלולות להאמין שאם רק תהיינה להן המוטיבציה והמוכנות לעבוד קשה, הן אכן תוכלנה להגיע בעתיד לכל עיסוק שתרצינה בו. אי-לכך, "עזרה נוספת" ראויה צריכה מחד גיסא להדגיש חסמים מבניים וחברתיים, כדי לצמצם תחושת יכולת מדומיינת, ומאידך גיסא עליה לצמצם תחושת כישלון וחווית אי-יכולת ואת תיוגן של הנערות כחסרות יזמה ואמינות וכמי שאינן מתמידות (Jackson et al., 2006).

דימר (Diemer, 2009) מצא שכדי לבסס מוטיבציה לפיתוח וקידום שאיפה תעסוקתית ומכוונות לעתיד, על בני נוער ללמוד שהנגישות לחלק מהכשירויות והמשאבים תלויה במיקומם החברתי ובכוחות פוליטיים, כמו: גזענות, מגדר ומרחב. הבנה מבנית זו כונתה על ידו "מודעות סוציו-פוליטית", והיא מובחנת מאימוץ המסרים הנאו-ליברלים האינדיווידואליסטיים. הנחת העבודה שאותה אימצנו מתוך תפיסתו של דימר היא שהנגשת משאבים לבני נוער מותנית בראש ובראשונה בידע שמרחיק צעירים אלו מהמבט הטיפולי הרווח, המעוגן בשיח פתולוגי אשר מושתת על עקרונות "תרבות העוני" (קרומר-נבו, 2006). בסדנה אף לקחנו בחשבון את הצעותיהן של פרי וואנס (Pery & Vance, 2010), שהמשיכו את עבודתו של דימר והציעו לצמצם את הפער בין דימוי של עצמי תעסוקתי עתידי רצוי שאינו נתפס כֶּאֱלִי ונגיש, לבין דימוי של עצמי תעסוקתי נגיש שנתפס כֶּאֱלִי,

אך אינו רצוי. לטענתן, הפער יכול להצטמצם באמצעות תיווך ידע סוציו-פוליטי. תיווך ידע כזה צריך להתקיים בתנאים של פתיחות סובלנית ולא שיפוטית, שיש בה כדי לצמצם חשדנות, לפתח אמון ולחזק יכולת להיתמך על ידי אחרים (Miller & Maguire, 2009). נוסף על כך, תוכני "רשתות" מעודדים את פיתוח מיומנות ההתרשנות ההיררכית, המוסברת אצל וור (Warr, 2005) כביסוס של קשרים מגשרים, קשרים עם אחרים ממיקום מעמדי, אתני, תרבותי וחברתי גבוה יחסית, המחברים למשאבים, למקורות ידע ואף לאפשרויות תעסוקה. הון זה קיים בבית או בקהילה מתווגים, שהרשת האופקית בהם מבוססת בדרך כלל על יחסים רגשיים מתמשכים, פחות מאשר בקשרים מגשרים (Putnam, 2000).

כחלק מתרגול הקשרים האופקיים, הוטל על הנערות לראיין את הוריהן ולהתחקות אחר היסטוריה תעסוקתית וקשרים בעולמם; זאת על מנת לנסות ליצור קשרים עם בני ביתן, שכניהן וקרוביהן, קשרים שיסייעו להן לעמוד מקרוב על האפשרויות הטמונות בהון התרבותי ובתמיכה שניתן להפיק מרשתות צפופות של קשרים (רואר-סטריאר, 2010; Rios-Aguilar, 2010; Jeynes, 2010), משאבי תמיכה שיכולים לעתים אף לצמצם את נזקי ההדרה והתיוג. תהליך זה מתאפשר כאשר להורים יש מכוונות ורצון לקידום למידה או שהם מחזיקים בהון תרבותי שעשוי לצמצם את הפער בין "תרבות הבית" (רואר-סטריאר, 2010) לתרבות המעודדת למידה וחיזוק (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000).

חיבוריות ועבודת רגש

ההבנה שחלק מתוכני סדנת "רשתות" נחוץ כלא רלוונטיים בקרב חלק מן הנערות מחזירה אל מחקרו של ויליס (Willis, 1981), אשר פירש את ההתנגדות ללימודים של נערים שחקר, בנים למשפחות מעמד פועלים, כניסיון להשיג לעצמם נתיב של מכובדות. הקישור שעשה ויליס בין מכובדות לגבריות באמצעות התנגדות ללימודים, העלה את האפשרות לבחון אם מתקיים תהליך מקביל גם אצל נערות שחוו בבית ספר אי-הצלחה מתמשכת, כלומר את האפשרות שההימנעות מתרחשת כשנערות זקוקות לה כנתיב למכובדות. ג'ולי בטי (Bettie, 2003), שחקרה את התנהלותן של נערות לטיניות בבית ספר, המשיכה את טיעונו של ויליס, בנסותה לבחון כיצד נערות החסרות הון תרבותי כלכלי וחברתי מגנות על עצמן מפני האווירה התחרותית בבית ספר. מנקודת מבטה, ניסיוןן של חלק מהנערות להבליט מאפייני נשיות על ידי לבוש ואיפור מוגזמים הוא ביטוי לפרקטיקות התנגדות לשם הישרדות.² פרקטיקות אלו מעצבות את התנסותן, ובמקביל – מחזקות כיווני תעסוקה רגליים ונגישים עבורן (עיצוב אופנה, עיצוב שער, קוסמטיקה וכן הלאה), זאת, כיוון שאינן מכירות

2 במונח "התנגדות לשם הישרדות" (Robinson & Ward, 1991), הכוונה להתנגדות המופיעה מתוך רצון של הנערות לחוש בעלות ערך, אולם לא תמיד מעניקה את תחושת הערך המצופה לאורך זמן. התנגדות כזו יכולה לכלול הימנעות מלמידה, התנהגויות הקשורות לשימוש בסמים, נשירה מבית הספר והריונות מוקדמים. אלה הם ביטויים לצעדים אישיים המעידים על הקשר השברירי בין הנערה לקהילה, שלרוב נוטים לחזק את תיוגה כאזרחית מודרת; זאת בניגוד להתנגדות לשם שחרור.

במשאבים הנוספים שיש להן. בדרך זו הניחה בטי מסגרת חשיבה המאפשרת להבחין בין נערות מבחינת התגובות הנגישות להן נוכח התחרות הבית ספרית. היכולת של הנערה לייחס לעצמה משאבים היא שתכריע את יכולתה להיענות למוצע לה בבית הספר. במחקרנו אימצנו את מסגרת החשיבה שהיא הציעה, על מנת לברר את התהליך שבו מועברות תגובות הימנעות בבית הספר לפעילות חוץ-בית ספריות.

בניסיון לתרום לזווית הראייה שהציעה בטי להבנת תגובות מובחנות להתערבות, פנינו למחקרה של סועד ג'וזף (Joseph, 1993), שהגדירה חיבוריות (connectivity) כמודל התקשרותי המאפיין נערות אשר גדלות במשפחות בעלות מבנה מסורתי מודגש. ג'וזף התמודדה עם שאלת התנאים שבהם זהותה של הנערה מוגדרת במונחים משפחתיים או כחלק ממערכת גדולה יותר – משפחה, קהילה, שבט או עדה. בכדי לבאר מבנה זהות זה, היא טענה כי המבנה המסורתי עלול לעכב את האפשרות לפתח רצון נפרד, בעיקר מכיוון שהוא חושף נערות למרחב שבו הציפייה השלטת תובעת מהן להתגייס לצורכי המשפחה. טענה זו מדגים המחקר האמריקני המדגיש את המחיר שמשלמות בנות של אמהות הנאבקות להישרד כלכלית אשר נאלצות להשתמש בכישוריהן ויכולותיהן של הבנות על מנת לתפעל את שגרת הבית (Dodson & Dickert, 2004). לדעתן של החוקרות, תובענות תוך-ביתית זו מעצבת התפתחות חלקית של יכולות מימוש עצמי של הבנות, בשל פגיעה מתמשכת בחוויית ההצלחה שלהן בלימודים וביכולתן להשתתף בחוגים ותכניות קהילתיות נוספות. בהיותו של מודל החיבוריות, העולה בעקיפין מממצאיהן של דודסון ודיקרט, כובל ונעדר התייחסות משפחתית לצרכיהן הנפרדים של הנערות, ניתן להבין מדוע הן מתקשות לפתח עצמי נפרד. ההסבר שהציעה ג'וזף (Joseph, 1993) לממד זה של המרחב המשפחתי מוסיף את אפשרות ההבחנה בין נערות מנקודת מבט של התנאים המשפחתיים שבהם הן גדלות, כאשר חסר חומרי קיצוני עלול להפחית עוד יותר את יכולת המשפחות להכיר בצרכיהן החינוכיים וההתפתחותיים. מתוך כך עולה האפשרות כי נערות שגדלות תוך מאבק הישרדות קשה מאוד בביתן, תתקשינה לראות את הדרישה לביסוס שאיפה תעסוקתית עתידית כרלוונטית לעולמן. ההתקשרות הממוקדת בחיבוריות מקשה על נערות להתרחק מצורכי בני המשפחה האחרים, בבואן להגדיר מטרות משל עצמן. חוקרים שבחנו את יחסה של החברה הקולטת לתרבות המאפיינת משפחות מהגרות גורסים כי למרות הדגש המסורתי, ישנן משפחות שבכל זאת מגייסות את משאביהן לטובת נערות ועתידן (Jeynes, 2010; Rios–Aguilar, 2010). כיוון זה מצביע על כך שתמיכה מוסדית במשפחות מהגרות מעלה את הפוטנציאל לתמיכה רבה יותר שלהן בהתפתחותן של הנערות (רואר-סטריאר, 2010; Olivos, 2006). לצד אפשרויות אלו, אפשרות אחרת היא התייחסות לריבוי הנתיבים שנערות מתפתחות בהם באמצעות בירור משמעותה הסובייקטיבית של התובענות המשפחתית בעולמה של הנערה. בעוד עבור חלק מהנערות התביעה להתגייס לצורכי הבית עלולה להחוות כהכבדה וכהדרה ממסגרות מנגישות משאבים, עולה גם אפשרות כי עבור חלקן, ההתגייסות לטובת הבית מחזקת את זהותן כבעלות ערך וכנושאות תרומה משמעותית למאבק ההישרדות המשפחתי.

כיוון אפשרי לעיסוק בנקודת המבט הסובייקטיבית של נערות, שמתוכה הן חוות את ההקשר המשפחתי כמו גם את הסביבה הבית ספרית והתערבויות שונות, הוצע על ידי סקגס (Skeggs, 1997), שניסחה את המונח "פוליטיקת רגש". סקגס ניתחה את רגש הבושה בתוך הקשר של יחסי כוח מעמדיים וטענה שבושה ואשמה מהוות חלק ממבנה הרגשות המעמדי; מבנה זה מאורגן כך שמבטם של בני מעמדות חזקים יותר על האחרים מכוון לחשוף את חולשותיהם של אלו ולטעת בהם חוסר ביטחון ותחושת ספק עצמי מתמשכת. מבנה הרגשות האמור מלווה את בני המעמדות העובדים באופן המחזק את נטייתם להתחבר לרגשות הבושה, המבוכה וחוסר הביטחון, בשל חוסר יכולתם לעמוד בסטנדרטים של בני המעמדות הגבוהים יותר. סקגס הבהירה כי מבנה רגשות זה הוא בו-זמנית גם מבנה זהותי וחלק מהאני וגם בסיס להתנגדות. בניסוח המונח "פוליטיקת הרגש", היא כיוונה לתהליך גיוס המשאבים הפנימי המונע על ידי הסירוב לשתף פעולה עם הרגשות המוקצים להן כבנות מעמד העובדים על ידי מבנה הרגש המעמדי, וסירוב להתחבר לרגשות הבושה, המבוכה ואי-הביטחון שהמבט ההיררכי עליהן מצופה לנטוע בהן.

מנקודת מבט זו, המפגש של נערות מאוכלוסיות מתווגות עם אחרים מחוץ למשפחותיהן וקהילותיהן הוא בו-זמנית מפגש עם הערעור על הערך העצמי שעשוי להתרחש כתוצאה מהתייחסותן של הבנות למבטם של האחרים כביקורת על חסרונותיהן וכמעצים אותם וגם מפגש עם היכולת להתנגד לשלילה המבנית שבערעור הזה. הסירוב לחוש בושה מחייב את הדיפת המבט המייצר בושה חברתית, באמצעות התחברות לכל מה שיכול לספק ולבסס רגש של מכובדות (respectability) היוצרת תחושת ערך. את המאבק הזה על האפשרות להדוף את הבושה כינתה סקגס (Skeggs, 2005) "פוליטיקת רגש". במאמר אחר ביארה סקגס (Skeggs, 1997) כיצד השגת מכובדות ותחושת ערך עצמי מתבססת על ידי יצירת עצמי מוסרי כביטוי לפוליטיקת הרגש המעמדית. ניתוח התנהלותן של הנערות לאור נקודת המבט של פוליטיקה זו מחייב איתור תהליכים המכוונים ליצירת תחושת מכובדות, לצד הנתבים ליצירת עצמי מוסרי.

כשהנערות פוגשות התערבות חוץ-בית ספרית, חלק מהן עלולות לחוות אותה כמביישת, וכדי להתמודד עם הבושה הן עשויות לנסות ליצור תחושת ערך ומכובדות באמצעות הדימוי של "ילדה טובה" שמצייתת לדרישות הבית, וכך לבסס לעצמן עצמי מוסרי. אם אפשרות זו מתוקפת אמפירית, ניתן להעמיד הסבר חלופי לתגובת ההימנעות: במקום העברת אחריות לנערה ולמשפחתה, הדגשת ההתערבות כמציפה רגש בושה מעמדית, רגש המזמין את הנערה להפעיל פוליטיקת רגש, תוך הישענות על החיבוריות כמשאב. ההתמקדות בנערות הנמנעות בסדנה שתיארנו לעיל, אפשרה לנו לבחון את תרומתה של המשגה מוצעת זו.

התערבות לחיזוק שאיפה תעסוקתית

האפשרות שהעלאת מודעות סוציו-פוליטית, כפי שהוצגה על ידי דימר (Diemer, 2009), תחזק התפתחות של קריירה, היוותה את ליבת הסדנה, שכותבת המאמר

השנייה הייתה ממפתחותיה. הסדנה, שתוכננה ל-20 מפגשים, סיפקה ידע על מרחבי תעסוקה שונים ועל מגוון אפשרויות תעסוקה בשוק העבודה, הפעילה אימון במיומנות של חיזוק ויצירת קשרים ואף התמקדה בפיתוח שאיפה תעסוקתית. בכל מפגש נערכה היכרות עם כמה מונחים משמעותיים לעולם העבודה, שבוארו באמצעות משחקים ופעילויות. כל אלה כיוונו לפיתוח מודעותן של הנערות לחשיבות יצירתם של קשרים מגשרים (Putnam, 2000), שאיפה כאג'נדה אישית ומיומנות כמו גם תכנון עתידי שיתבסס על זיהוי מפת ההזדמנויות העומדת בפניהן. במקביל, בשל התמיכה האפשרית המגולמת במשאבי המשפחה (Olivos, 2006), הדגשנו את החיבור והקשר עם ההורים, וחלק מהמשימות שקיבלו הנערות היה לראיין הורים על התנסויותיהם בעולם העבודה וההיסטוריה התעסוקתית שלהם; זאת במטרה לעודד צעירות להשתמש במשאבים של הוריהן (Rios-Aguilar, 2010), גם בתהליכי יצירת הקשרים. אגב כך, הסדנה כיוונה לחיזוק דיאלוג ומעורבות בחייהן של הבנות, כפי שמומלץ בספרות העשירה בתחום (אוונגר וסבר, 2012; רואר-סטרואר, 2010).

הליך

כחלק משיטת התצפית המשתתפת ב"מחקר עצמי של אשת מעשה", נאספו יומני שדה, שבהם לוקטו אמירות, תיאורים, מצבים וחומר רפלקסיבי אשר נרשמו תוך כדי הנחיית הסדנה. לצד יומני השדה, הממצאים שעלו בסדנאות, כמו גם בסדנה רביעית שהונחתה על ידי מנחות אחרות, נאספו בראיונות מובנים למחצה, שנערכו לפני הסדנאות ואחריהן. בעוד שהנערות סירבו להיות מוקלטות בראיונות שלפני הסדנאות, הראיונות שאחריהן הוקלטו ותומללו בשלמותם. רק ארבע נערות לא הסכימו להיות מוקלטות, והריאיון אתן נרשם. הראיונות שאחרי הסדנאות התקיימו עם נערות שהגיעו לפחות למחצית המפגשים.

בהתאם לקווי המתאר ששרטטה אדוארדס (Edwards, 1993), בסיטואציות שבהן יש גבולות חברתיים מובחנים ומרחק חברתי בשל גזע, מוצא ומעמד בין מראיינות למרואיינות, יש לבסס קרבה ואמון באמצעות מפגשים חוזרים. הסדנה והראיונות נוהלו על ידי הכותבת הראשונה, בת למעמד בינוני, משכילה, מעורבת אתנית, שהצליחה לבסס במפגשי הסדנה החוזרים קשרים ויחסי חיבה משמעותיים עם הנערות כקבוצה וכפרטים. כתוצאה מכך, הראיונות שאחרי הסדנה התבצעו באווירה של קרבה, כדי לאפשר חשיפה משמעותית מצד המשתתפות (Brydon-Miller & Maguire, 2009).

הטיפולוגיה

בניתוח כלל הממצאים עלו שלוש רמות של שיתוף פעולה מצד הנערות כלפי תוכני הסדנה: עשר נערות נענו לתכנים וניהלו עליהם משא ומתן מתוך היעדרות, 13 נערות ניהלו עם התכנים משא ומתן זהיר, ו-11 נערות הדפו אותם לחלוטין. במאמר זה התמקדנו כאמור בהתנהגות הנמנעת של 11 הנערות שהפגינו חוסר אמון כלפי תוכני הסדנה והטילו ספק ביכולתן לקדם את עצמן באמצעותה. חשוב לציין

שהנערות המצוטטות במאמר זה לא סיימו את הסדנה, שכללה 20 מפגשים: שש מהן – זיוה, רוחמה, סמדר, שירן, מאירה ואביבית, נכחו בעשרה עד 15 מפגשים, ואילו טל, ליאורה ומורן נכחו ביותר מ-15 מפגשים.

ניתוח הנתונים

פעלנו על פי המלצותיה של שרמז (Charmaz, 2006) ביחס לשני מקורות הנתונים לניתוח שעמדו לפנינו: יומני השדה שליוו את הסדנאות והראיונות, שתומללו כליל. בקריאה חוזרת של החומרים עלו תמות שחזרו על עצמן: תחושת ערך בחיבוריות, השתקה עצמית ועצמי חשדני. מתוך ניתוח התמות חולץ התהליך החברתי, שאפשר לנו לעמוד על מהותה של תופעת ההימנעות בהקשר הנחקר.

ממצאים

על מנת לאפשר הבנה של פרקטיקת ההימנעות שמצאנו אצל חלק מהנערות מנקודת מבטן, פרק ממצאים זה מאורגן על פי שלוש התמות המרכזיות שעלו בראיונות עמן. באמצעות ניתוח התמות ניסינו לעמוד על האופן שבו נערות אלה השתמשו בהימנעות כתגובה למסרי הסדנה. הממצא העיקרי שעלה מתהליך הניתוח הוא השימוש שהנערות עשו במשאבי הזהות הנגשים להן לביסוס תחושת מכובדות, תחושה ששמרה עליהן מפגיעה אפשרית מהסדנה, שאותה הן חוו כלא רלוונטיות להתמודדויות היום-יום בעולמן. פרק הממצאים עוקב אחר ניתוחן של שלוש התמות: הראשונה, שמוגדרת **כתחושת ערך בחיבוריות**, עוסקת ביחסן של הנערות לתביעות ההורים מהן לשאת בנטל המשימות הביתיות; תמה שנייה, **השתקה עצמית**, עוקבת אחר מאמצייהן של הנערות להימנע מהאפשרות להיתקל בסדנה בחוויות מביישות; האחרונה, **עצמי חשדני**, אפשרה לנו להפנות קשב למאמצייהן של הנערות לנסח את המסר שעל פיו הסדנה אינה עתידה להנגיש להן משאבים רלוונטיים. לאחר הצגת הניתוח בכל אחד מהתמות, הפרק פונה לחילוף התהליך החברתי שבו עשינו שימוש להעמדת הסבר חלופי לתופעת ההימנעות, הסבר המעוגן בנקודת המבט הסובייקטיבית של הנערות שהשתמשו בה.

תחושת ערך בחיבוריות

במסגרת התהליך הסדנאי נחשפו הנערות למסרים שלא התיישבו עם הציפייה מהן למלא את חובותיהן כלפי משפחותיהן. תגובותיהן לסדנה העלו תחושה של חוסר התאמה בין הציפייה לעבודת בית של משפחות במאבק הישרדות (Dodson & Dickert, 2004) לבין התעלמות הסדנה מחויבויותיהן אלו. כשהנערה חווה את עצמה כ"ילדה טובה" בבית בשל התייחסותה לצרכים של בני המשפחה האחרים, היא עושה שימוש במשאב זהות נגיש ובו-זמנית מקבלת על עצמה את הגדרת המשפחה למידת זכאותה לאוטונומיה, למטרות ולצרכים משלה. עבור חלק מהנערות, להיות "ילדה

טובה" משמעו לעמוד בתביעות יום-יומיות מסוימות, כפי שעולה מדברי סמדר, דור שלישי למשפחת מהגרים מארצות המזרח:

ככה זה כשאת בת... לדאוג זה חלק מהחיים שלך. כל הזמן לדאוג... לדאוג שזה יעשה, שזו תיקח, שההוא יביא.. רק אלה [הגברים] יושבים שותים להם בשקט... סתלבט...

כאשר נערה שקועה בתוך שגרה של דאגה ומסירות שומעת בסדנה מסרים ותכנים שמבליטים את פיתוח העצמי, היא עלולה לפרשם ככאלה שלא מכבדים את המאמץ שהיא משקיעה בלי סוף בעבודת הבית (Diemer & Ali, 2009), וככאלה שאולי אף אינם מכבדים את תרבות הבית האישי שלה (רואר-סטריאר, 2010). בעיניה, דווקא מסירותה ודאגתה הן שיוצרות את הערך העצמי שלה, והוא עדיף בעיניה על פני הנתיבים שמציעה הסדנה לפיתוח ערך עצמי עתידי, שאין כל ודאות כי אכן יצמח מתוך ההשתתפות בה. בריאיון, הנערות התבקשו לענות על השאלה, למען איזו מטרה הן מוכנות לתת משהו או לוותר על משהו. פאני, דור שני למהגרים מקווקז, ענתה:

מה זאת אומרת על מה אני מוותרת? חוץ מכסף? בגלל אימא?... למען... מוותרת למען שלום בית... על כל מיני דברים, תלוי למה זה קשור, מה באותו רגע בא לי, לצאת עם חבר נגיד, ואני מוותרת בשביל זה... אני מוותרת... שלא יהיה ריב.

פאני בחרה סיטואציה שמטרתה היא לשמור על שלום בית, ולמענה היא ויתרה על רצונותיה או שאיפותיה. היא לקחה למעשה אחריות על תחושת הרווחה המשפחתית והבינה את החשיבות בהתייחסות לרגשות אמה, ולא לאלה שלה. מודל החיבוריות שבו צומחות נערות אלה מאפשר להן לקבל את דעתן של אמותיהן בכל נושא, ולעתים אף לעצב את צורכיהן בהתאם. כך, לדברי טל, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח:

טל: אני לא ילדה שמנצלת כל מה שנותנים לה.

שאלה: כי את לא רוצה הרבה?

טל: משהו כזה, גם, לפעמים שאני רוצה משהו, והיא [האם] אומרת שכאילו לא כדאי לי ודברים כאלה, אז אני מקשיבה לה, ובאמת לא הולכת וקונה.

הנערות מתגאות ברגש האחריות החזק שלהן כלפי המשפחה וביכולתן שלא לנצל לרעה את משאבי הבית. יש להן חוש אחריות, והוא מבוסס על ייחוס חשיבות ומשקל להגדרות האם למה שכדאי, צריך וחשוב. לעתים לציית לרצון ההורים משמעו אף לוותר על האפשרות לקדם הצלחה בלימודים, כמו במקרה של זיוה, דור שני למהגרים מאתיופיה:

זיוה: לא הלכתי. כי אין מה לעשות, צריך לרצות את ההורים.

שאלה: למה חשוב לך לרצות את ההורים שלך?

זיוה: כדי שיהיו מבסוטים.

שאלה: ואם תעשי מה שאת רוצה, הם לא יהיו מבסוטים?

זיוה: אני מרצה אותם, אבל על הדרך אני מרצה את עצמי.

שאלה: אבל לא הלכת בסוף לפנימייה שרצית.

זיוה: טוב, אי-אפשר לקבל כל דבר שרוצים.

הצורך לא לאכזב את ההורים הופך להיות ציווי מוסרי אשר מחייב התנהגות שבה לעתים יש ויתורים מתמשכים, ולעתים המונח "ויתור" מאבד את משמעותו בשל התלכדות הרצונות – הנערות לומדות לחוות את רצון ההורים כרצונן הן. לעתים הן אינן רוצות לוותר, אלא מוותרות בשל היעדר משאבים זמינים. ליאורה, דור שני למהגרים מאתיופיה, היא דוגמה לכך:

ליאורה: פעם רקדתי. ידעתי לרקוד יפה. וגם אהבתי. אבל... הפסקתי.

שאלה: למה?

ליאורה: לא היה כסף וזמן... ו... כבר לא רציתי...

מלבד הצורך לקחת חלק יום-יומי בעבודות הבית ולאמץ את דעות הוריהן, הזהות הצומחת באווירת החיבוריות מאפשרת להעניק לנערות תחושת ערך המתבססת גם על כבוד להישגי הדור הקודם. טל, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח, אמרה:

אמא שלי, כמו סבתא שלי, תמיד ידעו להסתדר לבד ולא היו צריכות אף אחד, כי הן נשים חזקות.

מתברר שבעולמן של הנערות הבית הוא מקור גאווה, גאווה בהישגיהן של הסבתא והאם. אזכור ההישגים והביטחון שבדורות הקודמים היו נשים חזקות שלא נעזרו באף אחד ניתנים להסבר כיציאה כנגד הסדנה, המדגישה פעולה משותפת. בדבריהן של הנערות באה לידי ביטוי החמצה כפולה של הסדנה: מחד גיסא, החמצת ההזדמנות להכיר בכוח ובמשאבים שהנערה שואבת מהנשים במשפחתה (Olivos, 2006; Rios-Aguila, 2010), ומאידך גיסא, החמצת ההזדמנות לערער על השיח שמרחיק את הנערה מהאפשרות להיעזר. כשהיא מנופפת בגאווה באמירה "לא היו צריכות אף אחד", ניכר סירובה לקבל את המסר המרכזי של הסדנה – חשיבותם של קשרים כאמצעי להעברת ידע, תמיכה והזדמנויות.

גוז' (Joseph, 1993) הדגישה כי חיבוריות יכולה למלא נערות בתחושת גאווה בשל תרומתן לבית, על ידי תפקוד מיטבי כ"ילדה טובה", תפקיד שמשחרר אותן מקונפליקט אפשרי עם ההורים ומעניק ערך מעצם חווית השייכות למסורת, למשפחה ולקהילה. בהחזיקן בזהות של "ילדות טובות", נערות אלה מצטיידות במעין שריון מול המסרים המגיעים אליהן בבית הספר ובסדנה, מסרים שאינם שותפים למערך הערכי שבתוכו מתבססים הערך החיובי והמכובדות שלהן.

השתקה עצמית

הסדנה כללה תרגילים שבהם נערות הוזמנו לדבר מול מצלמה ולספר סיפור. נערות ממשפחות אתיופיות התקשו להיעתר ולהשתתף בתרגיל זה; זאת אולי משום שחשו כי תתקשינה לגשר על הפער בין תיעודן באמצעות המצלמה ובין הייצוגים הרווחים של נערות באמצעי התקשורת: מרשימות, חזקות, רהוטות, מתוחכמות, חדות לשון וחושניות (למיש, 2000), וכמובן בהירות עור. בעוד שנערות אחרות חוו את התרגיל כריגוש והתנסות מחזקת, עבור הנערות הנמנעות הייתה זו תביעה להתרחק מהקוד התרבותי של משפחת המוצא המסורתית, המעודדת צניעות. גם הסיטואציה של

הקלטה ברשמקול בזמן הריאיון נחוותה כמאיימת. אביטל, דור שני למהגרים מארצות המזרח, ביקשה: "אל תקליטי אותי, אני מתביישת לדבר ככה... לא מדברת יפה כל כך... אין לי מילים יפות".

הנערות היו מודעות לחשיבות השפה בעולם החברתי, וייתכן שאף לקשר בין שפה להון תרבותי. האמירה של אביטל "אין לי מילים יפות" היא ביטוי לחשש שהחוסר בשפה, שחשו כי הוא מרחיק אותן מהייצוג של ה"נערה הראויה", יהפוך לפומבי באמצעות הצילום או ההקלטה. תיעוד כזה יקבע את נראותו של החסר ויפחית את יכולתן לשלוט בנוכחותו החברתית. זיוה, דור שני למהגרים מאתיופיה, סיפרה:

לחברות שלי כבר נמאס להן שאני שרה להן כל הזמן, הן רוצות שאפסיק, הן אומרות לי: "די לשיר", אבל ליד אנשים שאני לא מכירה, אני מתביישת. פעם שרתי ואמרו לי: "יא סתומה, את שרה מעולה, למה את מתביישת?"

הסביבה המוכרת אפשרה למרואיינת לתת ביטוי לכישרונה. לעומת זאת, היא סיפרה כי אינה מצליחה להציג את הכישרון מחוץ למרחב הנינוחות שחברותיה מייצרות עבורה. מול מבטים זרים, המציפים תחושות בושה וביישנות (Skeggs, 1997), זיוה, כמו נערות "לא שייכות" אחרות, חוותה את המבט החיצוני באופן כה חזק, שכדי להימנע ממנו, היא העדיפה להפסיק לשיר. במקרים אחרים נערות העדיפו אף להפסיק לדבר. רוחמה, דור שני למהגרים מאתיופיה, אמרה: "את כבר יודעת, את מכירה אותי, שאני מתביישת, סגורה, לא אוהבת לדבר".

הצורך לחמוק מהמבוכה הפוטנציאלית מתנסח כאפיון אישיותי: "אני סגורה". הנערה זיהתה את עצמה כמי שמופנמת ולא מדברת על עצמה, ובכך הצדיקה את ההדרה העצמית שהיא מבצעת. שימוש במאפיין אישיותי כזה עשוי להפוך את ההשתקה לאפשרית ולגיטימית. חשוב להדגיש שמאפיין זה נתפס אצל רוחמה כבלתי ניתן לשינוי – האמירה "את מכירה אותי" מבליטה את חוסר הרלוונטיות של הסדנה ושל התביעה המוצגת בה להתגבר על האפיון הזה, הנחוה כקבוע. ייתכן גם שהנערה הבהירה באמצעות ההגדרה העצמית שלה את נחישותה להימנע מכל פעילות המתבססת על מכוונות ל"תיקון דרכיה". גם אצל נערות אחרות, הרעיון ללמוד לדבר על פי הקוד שהוגדר בסדנה כמתאים ליצירת קשרים, נחוה באותו שלב כחסר סיכוי או מסוכן. לדברי מורן, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח: "אני, אין לי כוח לזה. באמת אני מתכוונת... כאילו שאם הייתי לומדת לדבר זה היה עוזר לי [צוחקת בקול]".

הצחוק בסיום דבריה של מורן מעורר עניין, וניתן לפרש אותו בשני אופנים: פרשנות אחת יכולה לראות בו צחוק על עצמה, כמי שאין לה תקנה ואולי כמי כבר מיאשת ממאמציה לנסות ולהשתפר בהתאם לציפיות של האחרים; פרשנות שנייה יכולה לראות בו צחוק על הסדנה כפעילות לא קונקרטית מספיק, שאינה מספקת עזרה משמעותית, ממשית, בעולם שבו החסר המוחשי הוא המכתיב את הצרכים, ולא סטנדרטים של דיבור. שתי הפרשנויות מגולמות בביטוי "אין לי כוח". היא מבטלת את האפשרות שהשפה המוצעת בסדנה יכולה להוות בסיס לערך עצמי

ואוחזת בהגדרת מצב משלה, שעל פיה, לימוד השפה מסוכן לה, כי הוא עלול לחשוף אותה למבט חברתי מבייש. גם שירן, דור שלישי להגירה מארצות המזרח, הגדירה את אישיותה והציבה אותה כמקור הסבר להימנעותה: "אני ולימודים זה לא סיפור הצלחה גדול... הייתי מברזה הרבה... עצלנית, נו..."

תבנית ההזדהות באופן השולל את העצמי נשמרה. שירן הגדירה את עצמה כ"עצלנית", ובכך הגנה על עצמה מהאפשרות שאי-ההצלחה שלה בבית הספר תעיד על חוסר יכולת. היא העדיפה לקחת אחריות על היעדרויות רבות מימי לימוד – "הייתי מברזה" – ובדרך זו חיזקה את המסר שעלה גם אצל חברותיה: הסדנה, המדגישה את חשיבות הלימודים, אינה מכוונת אליהן. התיוג העצמי אפשר לה להימנע בו-זמנית הן מהבושה שעולה מהתנסותה השלילית בבית ספר והן מהתנסותה בסדנה. בדרך זו, הדרה עצמית עולה כהיבט נוסף של השתקה עצמית. עוד העדפה מתאפשרת באמצעות ההדרה העצמית, והיא האפשרות להישאר במרחב הבטוח של הבית. כך אצל רוחמה, דור שני למהגרים מאתיופיה:

רוחמה: לא הייתי באה הרבה לבית ספר... כי לא היה לי כוח לקום.

שאלה: תסבירי לי.

רוחמה: אין לי כוח לקום, קשה לי. פשוט הייתי נשאת במיטה כל היום.

הנערות העלו את חוסר היכולת לקום בבוקר כאפשרות לברוח מבית הספר וכדרך או אסטרטגיה נוספות להתמודדות עם הביוש האפשרי הכרוך בחוויה הבית ספרית, שהייתה שלילית עבורן.

נקודת המבט הסובייקטיבית של הנערות על הימנעותן מלמדת שהשתקה עצמית בעולמן היא נתיב בטוח לצמצום חשיפתן למצבים שבהם הן עלולות להיות מזוהות עם כישלון או פחיתות ערך (Pery & Vance, 2010). כל עוד הן תייגו את עצמן כבעלות אישיות שאינה ניתנת לשינוי, נשמרה תחושת השליטה שלהן וההצדקה לעמדתן הביקורתית כלפי הסדנה התחזקה.

שימור עצמי חשדני

במסגרת התהליך הסדנאי הנערות נקלעו להתמודדות עם טרמינולוגיה חדשה. בעקבות הגישה המעודדת פיתוח תודעה סוציו-פוליטית ביקורתית (Diemer, 2009) וכחלק מתהליך חיזוק החוללות תעסוקתית, הן נדרשו להכיר או ללמוד מונחים חדשים או מוכרים פחות. חוויה זו היתרגמה אצל חלקן לעוד שיעור מחייב למידה, כמו בכיתה:

- אז מה עכשיו, את הולכת לבחון אתנו?

- למדנו את זה בשיעור האחרון.

- ביקשת מאתנו לקרוא.

- אני לא יודעת, אני לא טובה בדברים כאלה... לענות על שאלות וכל זה.

האפשרות שהסדנה תיחווה כעוד שיעור בכיתה, במקום מפגש מרצון, הייתה עלולה לעורר חשש של שחזור חוויית לימודים מבישה, וכך, הסדנה שהוצגה למשתתפות

כמקור של תמיכה, הציפה אצל חלקן חשש מתחושת כישלון (Black, 2004). במצב כזה, החשדנות הפכה להיות התנהגות נמנעת, ונעשתה חלק בלתי נפרד משגרת השתתפותה של הנערה, בהבינה שהסדנה מנסה לסתור את טענתה על אודות עצמה, שהיא "לא טובה בדברים כאלה".

הסדנה גרמה לחשדנות גדולה אף יותר בקרב הנערות כאשר הן נדרשו לתת אמון בפעילות ובתוצריה האפשריים. ניסיון הרצון אכזבות עבר הפך נוכח בסדנה כאשר בתרגול עלתה הדרישה ליצירת קשרים מגשרים. למעשה, הנערות סירבו להאמין שחיפוש אקטיבי של עבודה יוביל אליה, ובמקום זאת הדגישו את חוסר האמון שיש להן באפשרות זו. לדברי אביבית, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח:

אין לי כסף לכיס ככה לכל מיני דברים של יום יום... צריכה עבודה. אבל קשה לי ללכת לבקש, אין לי כוח, אני רוצה שהעבודה תבוא אליי, הלכתי לבקש במלצרות אבל אמרו: "תשאירי מספר אנחנו נתקשר כבר". זה אומר שלא... אז אני מוותרת, אין לי כוח להמשיך לחפש עבודה, חשבתי שאתם פה תעזרו לי... כי זה מבאס, שאומרים לך לא.

הביוש הנובע מהדחייה המתמשכת של מעסיקים פוטנציאליים הצטרף כמקור נוסף להאשמה עצמית (Pery & Vance, 2010). האפשרות לברוח מחוויה זו ולהשיג מכובדות וערך עצמי הייתה קיימת רק כאשר הנערה דמיינה מצב שבו "העבודה תבוא אליי". כך, ההישארות בבית הגנה על הנערה מהעולם החוקר והמטיל ספק בערכה ואפשרה לה לשמור על מכובדות מסוימת.

המכובדות "נלקחה" מהנערה גם בדרך אחרת – האכזבה. כשאביבית חשפה את הפער בין הציפיות שעלו מן הסדנה, שנתפסה בעיניה כמרחב שמבצע השמה ("חשבתי שאתם פה תעזרו לי"), ובין המציאות, שעליה לחפש עבודה בעצמה, היא התאכזבה. אף שהסדנה הוגדרה מלכתחילה ככזו המכילה בני נוער לשוק העבודה, היא אכזבה גם את מאירה, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח, וחזקה את החשד שלה בתמיכה ובעזרה שמגיעה "מבחוץ":

שאלה: אז במי את נעזרת?

מאירה: באף אחד... כי אין לי על מי לסמוך...

שאלה: מה זאת אומרת? למה?

מאירה: על מי את יכולה לסמוך בחוץ?

במטרה לצייד את הנערות במיומנויות התרשתות על ידי חיפוש משאבים פוטנציאליים, ידע והזדמנויות, הן התבקשו ליצור קשרים מגשרים, כלומר לבחון מחדש קשרים אפשריים במשפחה, בבית ספר ובקהילה, כדי לראות מה צופנים קשרים אלה עבורן בהקשר של תעסוקה עתידית. הן בחרו בהימנעות. התאוריה של סקגס (Skeggs, 1997) מאפשרת להבין את הימנעותן של נערות. נראה, שהמשימה שניתנה להן הולידה אצלן את ההבנה שדווקא אלה שעליהם סמכו היו, על פי הקריטריונים של הסדנה, בלתי יעילים. הבנה זו חיזקה את חוויית הבידוד ויצרה מקור נוסף לביוש, ועל כן – ליצירת מרחק ולהדרה עצמית. ברגע שהנערות הבינו שהסדנה לא נתנה די משקל לכוחם של קשרים קרובים שנגישים להן ביום-יום, הן

הרגישו צורך להגן על קשרים אלה, תוך שימוש בפוליטיקת רגש, שאפשרה להן לסרב לחוש בושה. הן בחרו להשתמש בחיבוריות כמודל התקשרות יציב בחייהן, כזה אשר מאפשר להן לחוש בעלות ערך במסגרת משפחותיהן ולזנוח את תהליך החיזוק של חוללות תעסוקתית.

שימוש בחיבוריות הפך להיות כלי חזק ומשמעותי גם כשנערה נוספת, ליאורה, דור ראשון למהגרים מאתיופיה, נשאלה מה היא יודעת לעשות:

שאלה: את יכולה להגיד לי שלושה דברים שאת יודעת לעשות היטב?

ליאורה: באיזה תחום?

שאלה: כל תחום שבעולם.

ליאורה: כן, לשמור על אחותי.

מאירה, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח, הפגינה חיבוריות בניסיונה לרצות את אמה על ידי עמידה בסטנדרט גבוה של ניקיון הבית:

מאירה: אני מנקה את הבית כל יום... כי ככה אמא שלי אוהבת את זה. היא אוהבת בית נקי.

שאלה: מה זאת אומרת מנקה, שוטפת רצפה?

מאירה: כן עם הרבה מים, מגב... הכול, ממש הכול.

שאלה: מתי את עושה שיעורים?

מאירה: זה טוב. את מצחיקה אותי... מי עושה שיעורים?

נראה כי החוויה העיקרית העולה מדברי הנערות היא שבמקום להעלות את ערכן באמצעות ההשתתפות והרחבת הידע במהלך התהליך הסדנאי, הן העדיפו לחוש ערך זה באמצעות התמסרות לעבודה מסורתית במרחב המשפחתי (Diemer & Ali, 2009), תוך גילום זהות של "ילדה טובה". כך הן יכלו לגונן על עצמן מפני חוויית חוסר הערך שהן חוו בסדנה (Pery & Vance, 2010). מן הממצאים הללו אפשר להסיק כי הסדנה לא הצליחה להציע לנערות משאבים קונקרטיים שיכלו לצמצם את הסיכון שבשחזור תהליך הביוש העצמי; להפך, מתברר שמבחינתן, תוכני הסדנה רק חיזקו את הפער שנחוות אצלן כסתירה עקרונית בין תביעות משפחותיהן לתביעותיה של הסדנה. לפיכך, ההגנה העצמית שהן נקטו כהתמודדות עם חוויות אלה הייתה הימנעות מתוכני הסדנה, כדי להימנע מהבושה שנגרמה להן באמצעות התכנים והפרקטיקות שלה.

דין

חוקרות וחוקרים העוסקים בהתנהגות נמנעת נוהגים לפרש אותה כהחמצה של הזדמנות לחזק תהליכי למידה או לפתח מיומנות או כישורים (Betz, 2004). הסבר כזה עלול להעביר כאמור את האחריות או את האשמה אל הנערה החיה בקהילה מתיגת, באופן המותיר את מעצבי תהליכי הלמידה משוחררים מבחינה רפלקסיבית של אפיוני התהליך המדירים את הנערות. במאמר זה אנו מציעות פרשנות חלופית, העולה כאשר התופעה נבחנת במסגרת תאורטית אשר מפגישה בין חיבוריות לבין פוליטיקת רגש.

תהליך פוליטיקת הרגש, כפי שהמשיגה אותו סקסס, מאפשר לנו להתבונן על האופן שבו נערות החיות בקהילות מתוירות מסרבות לחוות בושה נוספת בתוך הפעילות החברתית שהן מקיימות, בעיקר אם הפעילות איננה פורמלית. לו היינו מתמקדות רק בהתנהגות הנמנעת שלהן, היינו טוענות שדברי המשתתפות שנותחו לעיל אכן מעידים על "התנהלות לא רציונלית", התואמת את טיעוני גישת "תרבות העוני", שנערות מעדיפות להחמיץ הזדמנויות, במקום לנצלן לשם התפתחות (קרומר-נבו, 2006). אולם לו היינו עושות כך, היינו אנו מחמיצות החמצה כפולה: ראשית – היינו מחמיצות את האפשרות להנגיש משאבים לנערות בתוך הסדנה, ובמיוחד בסדנאות עתידיות, ושנית – היינו מחמיצות את ההזדמנות להכיר מקרוב את תופעת ההימנעות, כדי לנסות ולצמצם את מופעה בהקשרים דומים אחרים. ולכן, נעזרנו במושג החיבוריות (Joseph, 1993), שאפשר לנו להבין הימנעות מנקודת מבט המעוגנת בידע היום-יום של הנערות.

התמקדות בתהליך החיבוריות אפשרה לנו לראות כיצד הנערה נכבלת לצורכי משפחתה באופן המעכב אותה מלפתח צרכים משל עצמה. כך, התאפשר לנו להבין את כוחו של מושג החיבוריות ואת משמעויותיו בחייהן של נערות אלה: מחד גיסא הזהות החיבורית מספקת לבנות גאווה ושייכות, ומאידך גיסא היא חושפת אותן לתובענות בני המשפחה; לצד היות המשפחה מספקת תחושה חיובית של תרומה וערך, היא אינה מכירה תמיד בצרכיהן הנפרדים של הבנות, ולעתים אף לא קיימת בה שפה המכירה בצרכים נפרדים כאלה. מן הממצאים עלה כי הנערות השתמשו בתחושת הערך התוך-משפחתית כדי להימנע מחוויית האכזבה שחשו מאי-הרלוונטיות של הסדנה לחיי היום-יום שלהן, וכן מקוצר ידה של הסדנה לספק נתיבים לתעסוקה עתידית ראויה. בהשוואה לתהליך ההדרה העצמית שמתואר על ידי לורה בלק (Black, 2004), התנהגותן הנמנעת של נערות מתפרשת כאן כהעדפה של מרחב בטוח ומגן על העצמי מפני אפשרות לביוש פוטנציאלי. חיבוריות אם כן מאפשרת להן להדוף את הבושה שמבנה הרגש המעמדי, המושתת על הפעלת מבט היררכי על בני מעמד העובדים, מקצה להן, ואף להתעקש על זכותן להתחבר למכובדות וגאווה.

על בסיס ההבנה של תהליך חברתי זה אפשר לענות על שלוש השאלות שהועלו בתחילת המאמר: ראשית, שאלנו, מהם התנאים שיעוררו התנהגות נמנעת אצל נערות החיות בקהילות מתוירות. בניגוד לתשובה הקיימת בספרות, שממשיגה הימנעות כאינדיקציה לחוללות עצמית נמוכה (Betz, 2004), מחקר זה מגדיר הימנעות כתגובה המכוונת להגנה על הזהות ולחזוק תחושת מכובדות אפשרית, תוך הימנעות מביוש, באופן העושה שימוש במשאבי הכוח של הנערה. מן המחקר עולה שהנערות שהאחריות הביתית מוטלת על כתפיהן ומכבידה עליהן, לא מצאו בסדנה משאבים שאפשרו להן גם להמשיך ולקיים זהות של "ילדה טובה" וגם למצוא את הזמן הנדרש להשקעה בפעילות הסדנאית. בהיבט זה, מתברר שתוכני הסדנה חיזקו קונפליקט קיים ונוכח בין מערכות החינוך והרווחה ומסריהן ובין תרבות הבית של משפחות מהגרות (רואר-סטריאר, 2010; Olivos, 2006), ולפיכך החלישו אותן אף יותר. מכאן,

שהימנעות תופיע כאשר נערות יפרשו את ההתערבות כחושפת אותן להתנסויות שאינן מכירות במציאות חייהן.

שנית, שאלנו, כיצד ניסיון וחוויות מבית הספר הופכים להיות רלוונטיים גם במסגרות חוץ-בית ספריות. שלושת התהליכים החברתיים שחילצנו מתוך דיוננו – תחושת ערך, השתקה עצמית ועצמי חשדני מלמדים שהניסיון והחוויות הבית ספריות שימשו את הנערות כארגז כלים פרשני, שבאמצעותו התמקמו מול תוכני הסדנה ונשאו ונתנו עמם. על בסיס זה אנו טוענות כי חוויות בית הספר הפכו רלוונטיות מאוד בסדנה, ומכאן מסיקות שככל שהמסגרת הבית ספרית מנכיחה תביעות המחלישות את האני, במקום להבליט את משאביו, רלוונטיות זו תלך ותתחזק.

השאלה השלישית והמסכמת הייתה, האם חיזוק ידע סוציו-פוליטי עשוי לצמצם הימנעות כאסטרטגיה. מצאנו שנערות החיות בחיבוריות כובלת אינן יכולות להתפנות לקיום דיון סוציו-פוליטי ביקורתי. כאשר הסדנה מציעה תכנים בלתי רלוונטיים לעולמן וגם מערערת על הזהות שממנה הן שואבות ערך ומכובדות, מבלי לספק מקורות חזק וערך ממשיים וחלופיים, הידע הסוציו-פוליטי נחוה כמרחיק אותן ממשפחתן וערכיה, ולכן המפגש עמו דווקא מחזק את ההתרחקות ממנו.

חשוב להדגיש שבשלב תכנון מחקר הפעולה, לא צפינו שתהיינה נערות שתחוויה את הסדנה כלא רלוונטית ותלכנה עם הדחייה צעד נוסף בהפגנת התנהגות נמנעת. לפיכך, למחקר המדווח כאן שתי מגבלות: האחת היא אי-ההתייחסות להקשר תוך-משפחתי ולהורי הנערות כמרואיינים אפשריים. ראיונות עמם יכולים היו להאיר את עולמן של הנערות באופן שהיה מבאר טוב יותר את התמודדויותיהן היום-יומיות; המגבלה השנייה היא המספר הקטן יחסית של ראיונות (11 ראיונות) – כיוון שרק מיעוט מבין המשתתפות הגיב בדרך שניתחנו כאן, ייתכן שהתבנית שזוהתה אופיינית רק לנערות הנדרשות לתרום לעבודת משק הבית המשפחתית. לטעמנו, בשתי המגבלות אין כדי להפחית את חשיבות הממצאים באשר להימנעות שעלולה להתעורר בתהליכי התערבות שונים המכוונים לקידום למידה או להגברת חוללות עצמית. מחקרים עתידיים יוכלו להוסיף את נקודת המבט של ההורים וכן להעמיק בהבנת תופעת ההימנעות על פניה השונים באמצעות משתתפות וראיונות רבים יותר.

למחקרנו מסקנות יישומיות אחדות: הראשונה – ישנה חשיבות רבה לתכנון של התערבויות הממזערות את הסתירה בין תוכני הסדנה לבין מציאות חייהן של משתתפות ההתערבות; השנייה נוגעת לחשיבות ביסוס התערבויות על תכנים המחזקים קשר למשאבים קיימים, במקום על מצבים חברתיים מעוררי ביוש וביישנות, העלולים לגרור תגובת הימנעות בקרב נערות החיות בעוני חמור; השלישית – נדרשת רגישות להבנת המשא ומתן התוך-משפחתי של הנערה. בהקשר זה הממצאים מתקפים את הצורך לסייע לנערות במשא ומתן עם בני המשפחה ובגיוסם לתמיכה משימת התפתחותן התעסוקתית העתידית (Cinamon & Rich, 2014); הרביעית עולה מתוך ראיינת המחסור החומרי שממנו מגיעות חלק מהנערות להתערבות. נראה שבכל תהליך התערבות עם נערות המצויות בתנאי חיים כלכליים

קשים וחווות חסר מתמשך במשאבים, דרושה מעורבות של חונכות. מעורבות כזו תוכל לחזק נגישות למשאבים, על פי הנחייתו של אוליבוס (Olivos, 2006), שהדגים את חשיבות תהליכי הלמידה ביחס להרחבת דרכי מעורבות של המשפחה בחיי ילדיה. כמו כן, חונכות אלה תלווינה כל אחת מהמשתתפות, תוך שהן עוזרות לכל נערה לשרטט קווי מתאר לתמיכות הספציפיות שלהן היא זקוקה בהתאם למצבה במשפחה. כך תוכל להתערבות לספק תמיכה ומשאבים בתוך הבית (Rios-Aguilar, 2010) ומחוצה לו, תמיכה משולבת בצרכים הפיזיים, החומריים והבין-אישיים, כחלק מתהליך הלמידה. ההערכה היא שבדרך זו כל נערה תוכל להפיק את המיטב מהתהליך המוצע ולעמוד בתביעותיו, למרות פגיעותה היחסית. בדרך זו יוכל להתחזק גם הקשר של מפעילי ההתערבות עם הבית והקהילה, תוך התבססות על המיומנויות ועל הקשרים שיש לבני הבית ולתרבות המוצא (רואר-סטריאר, 2010; Jeynes, 2010). (Rios-Aguilar, 2010).

לדעתנו, יש להמשיך ולהעמיק לחקור את תופעת ההימנעות, שכן היא עשויה לקדם ידע עיוני ומעשי על האופן שבו אפשר לגייס שיתוף פעולה של משתתפות אשר עבורן תוכני הסדנה משמעותיים במיוחד.

מקורות

- אונגר, ל' וסבר, ר' (2012). אני מחנכת אותם – אמהות עולות מאתיופיה וגן ילדים ישראלי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 14, 118–147.
- אופנהיים שחר, ס' (2012). **משמעותה של "עזרה נוספת" עבור נערות מקהילות מתייגות, בדרכן לחיזוק חוללות תעסוקתית – מחקר פעולה**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- למיש, ד' (2000). שיח בנות הספייס: חקר מקרה בהתפתחות זהות מגדרית. **פתח**, 4, 21–44.
- קרומר-נבו, מ' (2006). **נשים בעוני: סיפורי חיים: מגדר, כאב, התנגדות** (מגדרים). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרומר-נבו, מ' וקומם מ' (2012). הצטלבות של מיקומי שוליים: מסגרת מושגית לפרקטיקה של עבודה סוציאלית פמיניסטית עם נערות. **חברה ורווחה**, לב(3), 347–374.
- רואר-סטריאר, ד' (2010). **סקירה מדעית: יחסי משפחה – מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- Bettie, J. (2003). *Women without class: Girls, race, and identity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 340–353.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalized identities. *The Journal of Educational Enquiry*, 5, 34–54.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge.
- Brydon-Miller, M., & Maguire, P. (2009). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79–93.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. CA: Thousand Oaks: Sage.

- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-methods study. *Journal of Career Development, 41*, 163–184.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education, 73*(2), 92–111.
- Diemer, M. A. (2009). Pathways to occupational attainment among poor youth of color: The role of sociopolitical development. *The Counseling Psychologist, 37*(1), 6–35.
- Diemer, M. A., & Ali, S. R. (2009). Integrating social class into vocational psychology: Theory and practice implications. *Journal of Career Assessment, 17*(3), 247–265.
- Dodson, L., & Dickert, J. (2004). Girls' family labor in low-income households: A decade of qualitative research. *Journal of Marriage and Family, 66*(2), 318–332.
- Edwards, R. (1993). An education in interviewing: Placing the researcher and the research. In R. C. M. Renzetti & M. Lee. (Ed.), *Researching sensitive topics* (pp. 181–196). Newbury Park, CA: Sage.
- Gonick, M. (2006). Between girl power and reviving Ophelia: Constituting the neoliberal girl subject. *NWSA Journal, 18*, 1–22.
- Jackson, A. M., Potere, C. J., & Brobst, A. K. (2006). Are success learning experiences and self-efficacy beliefs associated with occupational interests and aspirations of at-risk urban youth? *Journal of Career Assessment, 14*, 333–353.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record, 112*(3), 747–774.
- Joseph, S. (1993). Connectivity and patriarchy among urban working-class Arab families in Lebanon. *Ethos, 21*(4), 452–484.
- Noffke, S. E. (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Olivos, E. M. (2006). *The power of parents: A critical perspective of bicultural parent involvement in public schools*. New York: Lang.
- Oppenheim-Shachar, S. (2014). Sense of self-worth and “extra feminist assistance” advancing and strengthening occupational aspirations among girls from stigmatized communities. *Hagar Studies in Culture, Policy and Identities, 11*(2), 60–82.
- Pery, J. C., & Vance, K. S. (2010). Possible selves among urban youths of color: An exploration of peer beliefs and gender differences. *Career Development Quarterly, 58*(3), 257–269.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rios-Aguilar, C. (2010). Measuring funds of knowledge: Contributions to Latina/o students' academic and non-academic outcomes. *Teachers College Record, 112*(8), 2209–2257.
- Robinson, T., & Ward, J. V. (1991). “A belief in self far greater than anyone's disbelief”: Cultivating resistance among African American female adolescents. In C. Gilligan, A. Rogers & D. Tolman (Eds.), *Women, girls and psychotherapy Reframing Resistance* (pp.5–32). New York: The Hawort Press.

- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Skeggs, B. (2005). The making of class and gender through visualizing moral subject formation. *Sociology*, 39(5), 965–982.
- Warr, D. J. (2005). Social networks in a “discredited” neighborhood. *Journal of Sociology*, 102(1), 217–251.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). *Practitioner research: Handbook of research on teaching*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 314–330) Washington, DC: American Educational Research Association.

מהדרה וסיכון להכלה ושילוב: בוגרי מסלולים ייחודיים בצה"ל בחיים האזרחיים

לילך לב ארי, מיכל ראזר, נועה בן יוסף-אזולאי ורינת אדלר

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את מידת השתלבות בוגרים ובוגרות של תכניות ייחודיות בצה"ל, מקא"מ¹ וחג"מ² (חיילי "איתן") בחיים האזרחיים, בעיקר מן ההיבטים של תחושת מסוגלות, תעסוקה והשכלה. המחקר כלל מילוי שאלונים וראיונות פנים אל פנים. ממצאי המחקר מצביעים על כך ששני המסלולים הייחודיים מספקים מעין חוויית תיקון לחלק גדול מהמשתתפים בה. דמות המפקד, בעיקר בטירונות, אך גם בהמשך השירות הצבאי, היא הדמות המשמעותית בהקשר זה. צעירים אלה, שהגיעו מסביבה מדירה – חברתית וחינוכית – חוו במסגרת התכניות הייחודיות בצה"ל הכלה מסוימת. חוויה זו אפשרה להם, לפחות בשנים הקרובות לאחר שחרורם מהצבא, להשתלב במסגרות אזרחיות הנחשבות נורמטיביות. עם זאת נראה כי המסגרת נבנתה במקור כמותאמת למאפיינים גבריים ולצרכיהם הצבאיים הייחודיים. לנשים לא נעשתה הכנה מותאמת טרם קליטתן, ולכן הטירונות נחווה אצל רבות מהן כמוצלחת וכמעצימה פחות מאשר אצל הגברים. כתוצאה מחלק מממצאי המחקר, מומלץ לקיים חשיבה מחודשת על מנת לבחון את התאמת המסגרת הקיימת לצורכי הנשים, כמו גם לעקוב אחר הצלחת שילובם של בוגרי התכניות הייחודיות ובוגרותיהן בחיים האזרחיים לאחר שנים.

מילות מפתח: מסלולים ייחודיים בצה"ל, שילוב בחיים אזרחיים, הדרה חברתית והכלה חברתית, בני נוער בסיכון

מבוא

"הדרה חברתית" היא תהליך שבגיניו קבוצות מסוימות באוכלוסייה נדחקות לשוליים ונמנעת מהן השתתפות מלאה בחיי החברה. התופעה נובעת מסיבות שונות, ובראשן – עוני, מצוקה כלכלית והגירה. בתהליך של הדרה חברתית מורחקות קבוצות גדולות באוכלוסייה ממקומות עבודה, מהיכולת להשיג הכנסה נאותה ומהזדמנויות להתקדם במסלול החיים. ההדרה אף מונעת מקבוצות אלה לקחת חלק פעיל ברשתות חברתיות וקהילתיות, ויש לה השלכות מרחיקות לכת על אינטגרציה חברתית של קבוצות מוחלשות בזרם המרכזי של החברה. היא עלולה לפגוע לא רק במסלול החיים של האנשים עצמם, אלא גם לעבור מדור לדור (דורון, 2006; סטריאר, 2001).

1 מרכז קידום אוכלוסיות מיוחדות

2 חיילות גיוס מיוחד

בניגוד ל"הדרה חברתית", המונח "הכלה חברתית" מבטא מצב של חתירה לשוויון, שבו החברה ומוסדותיה המרכזיים מתייחסים לכל אדם, מקבלים אותו ומסייעים לו להשתלב מבחינה חברתית. מטרת החברה היא להגיע לרמת הכלה בסיסית בסיוען של תשתיות תומכות, באופן שימנע את קיומם של מנגנונים הגורמים להדרה או יקטין את השפעתם ככל האפשר. הכלה חברתית אמורה להוות תשתית לפעילותם של ארגונים ומוסדות חברתיים, כמו גם לאנשי המקצוע העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות או עם אוכלוסיות במצבי מצוקה.

הכלה חברתית היא תהליך מורכב, והוא מחייב מדיניות מכוונת שמטרתה לסייע לאנשים בשולי החברה להשתייך לזרם המרכזי שלה. בין היתר, השפה הרווחת לתיאור האנשים החיים בשולי החברה צריכה להשתנות; כך למשל, יש להשתמש במונחים "אנשים שחיים בעוני" או "משפחות החיות בעוני", לעומת "אנשים עניים" או "משפחות עניות". השינוי הסמנטי מבטא מעבר מתפיסת העוני כפתולוגיה, כבעיה של הפרט, אל תפיסת העוני כמצב חיים שנוצר מהבניה חברתית, וככזה, הוא ניתן לשינוי. עוני אינו תכונה אישיותית של אדם, ולכן אנחנו, כחברה, מסוגלים לפעול לשינוי ההבניות החברתיות המובילות אנשים לחיי עוני (ברמן וקייזר, 2006).

הדרה או הכלה חברתית חלים על בני אדם בכל קשת הגילים. עם זאת, נערים מודרים פגיעים יותר ממבוגרים למשמעויות האישיות והחברתיות של מצבי שוליות (marginalization), וחלקם חשופים למצבי סיכון שונים בטווח הארוך ובטווח הקצר (דורון, 2006). בשנים עברו, רובם המוחלט של השירותים לטיפול בבני נוער בסיכון היו מיועדים לנערים ולנערות כאחד. רק בשנים האחרונות החלה מגמת שינוי בנושא, ויש גידול בשירותים המיועדים לנערות בלבד. אחת הסיבות המרכזיות לכך היא שביטויי המצוקה של נערים שונים מאלו של נערות: בעוד בנים מבטאים מצוקה באופן מוחצן יותר, ביטויי המצוקה אצל בנות הם לרוב מופנמים ומופנים כלפי עצמן. עד לאחרונה, שיעורי השיקום של נערות היו נמוכים מאלה של נערים, זאת משום שתשומת הלב של הגופים המטפלים הופנתה אל בנות רק כאשר מצבן היה אקוטי, ולעתים הדבר נעשה מאוחר מדי (רסנר וזעירא, 2014). עם העלייה בשנים האחרונות במודעות לצרכיהן של נערות, התחולל שינוי גם בדיון המקצועי על אודותן. כיום, הדגש בשיח המקצועי מתמקד בראיית הנערות כקרבנות של מציאות חברתית, להבדיל מהגישה שננקטה בעבר, אשר ראתה אותן כמי שטעו או סטו מן הנורמה או שסובלות מפתולוגיות קשות וזקוקות להגנה (קומס, גולן, דולב ויובל, 2005).

מאז הקמתו, משמש צה"ל, נוסף על תפקידו בהגנת המדינה ואזרחיה, כלי חברתי הממלא משימות ממלכתיות-חברתיות, בכללן טיפוח אוכלוסיות חלשות (כהן ועמרני, 1989). עבור קבוצות מסוימות באוכלוסייה, כגון: בני נוער בהדרה ובסיכון, המאופיינים ברמות גבוהות של ניתוק וניכור חברתי, בני נוער שנשרו ממערכת החינוך, בעלי רישום פלילי, כאלה שהוצאו מהמסגרת הביתית ובני נוער ממשפחות שמצבן הסוציו-אקונומי קשה, השירות בצה"ל הוא הזדמנות להשתלב במסגרת חברתית נורמטיבית, שתאפשר להם להשתלב בהמשך חייהם במערכת הלימודים ובשוק העבודה. למסגרת החברתית הצבאית יש משמעות רבה עבור בני נוער בסיכון,

שכן היא מאפשרת להם היכרות עם אנשים ויצירת רשת חברתית חדשה, הגברת הביטחון העצמי וחשיפה לנורמות ולערכים חברתיים שונים מאלה שהכירו טרם גיוסם (שרר, 1997).

המאמר הנוכחי מציג ממצאי מחקר שבחן את מידת השתלבותם בחיים האזרחיים של בוגרי מסלולים ייחודיים בצה"ל – מקא"מ (מרכז קידום אוכלוסיות מיוחדות) וחג"מ (חיילות גיוס מיוחד) – על פי תפיסתם. מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעת החוויה הצבאית ואת תרומתה להכלה אזרחית לאחר השחרור מצה"ל, תוך התייחסות לאירועים מרכזיים ולסוכני חברות במהלך השירות הצבאי וכן תוך השוואה בין חווייתם של נשים לחווייתם של גברים.

בני נוער במצבי שוליות, סיכון והדרה

הדרה של בני נוער נובעת בדרך כלל מהיותם חלק מקבוצות שוליים עקב השתייכותם המשפחתית והחברתית, והיא מתבטאת פעמים רבות בהגעה למצבי סיכון ומצוקה. חלק ממצבים אלו באים לביטוי בנשירה וניתוק ממסגרות חינוכיות. ילדים ונוער בסיכון אינם מממשים את זכויותיהם הבסיסיות לביטחון, הגנה וכבוד. תהליכים של הדרה חברתית המכוונים כלפי בני נוער וצעירים מועצמים מעצם היות תקופת ההתבגרות שלב של משבר מבני בהתפתחות הנפשית והרגשית. המתבגרים נתפסים כמועדים לחולשות ולסטיית מוסריות וכסובלים מפגיעות רגשית וחוסר יציבות (גולדפרב, 2006). ראזר, ורשבסקי ובר-שדה (2011) בחנו תלמידים בהדרה חברתית ואפינו אותם כתלמידים המצויים בסכנת נשירה גלויה או סמויה ממערכת החינוך. מערכת החינוך אינה מצליחה לסייע לבני נוער המגיעים מרקע חברתי-כלכלי קשה להשתלב. תהליך ההדרה מועצם כתוצאה מיחסי גומלין בעייתיים בין בני הנוער ובין מערכת החינוך. מחקרים מצביעים על תפקוד פסיכו-סוציאלי לקוי של נוסרים ממסגרת בית הספר, המתבטא בתחושת כישלון, בדימוי עצמי נמוך ותווית שלילית (סטגמה). אלו מלווים את הנערים אל חייהם הבוגרים ויוצרים מחסום רגשי וקושי בהתמודדות תקינה עם החיים כבוגרים בחברה (Kaplan, Dampousse & Kaplan, 1994).

המונח "נוער במצבי סיכון" מתייחס לבני נוער המתקשים לתפקד במסגרות החינוכיות והחברתיות המקובלות עבור בני גילם ונקלעים לחיפוש דרכים חלופיות, דרכים המביאות אותם בסופו של דבר לתחושת ניכור כלפי המסגרות הנורמטיביות ולניתוק מהן (להב, 1999, 2012). בני נוער אלו מפגינים כלפי המערכות החברתית והבית ספרית הרגילות של בני גילם התנהגויות בלתי מסתגלות, כגון: התנהגות אלימה, שימוש באלכוהול, סמים וחומרים ממכרים ונשירה מבית הספר וכן ניכרים היבטים בעיתיים בבריאותם הנפשית והפיזית (כאהן-סטרבצ'נסקי, קונסטנטינוב ויורוביץ, 2006; סבו-לאל וחסין, 2011).

בפנייתם של בני נוער בסיכון אל מחוץ למסגרת החברתית הנורמטיבית והפיכתם עקב כך למודרים, ניתן לזהות רצף התפתחותי שנכפה עליהם על ידי החברה הישראלית. בני נוער אלו פנו לעולם שמחוץ למסגרת על פי רוב לאחר שמסגרות שונות בחייהם – המשפחתית, הבית ספרית, החברתית והקהילתית – לא יכלו

להכילים כראוי, לא נמצאה להם מסגרת חלופית, והם הגיעו לרחוב (להב, 1999). מעריכים שבישראל יש כ-150,000 בני נוער בגילים 13–18 הנמצאים במצבי סיכון. הם משתייכים לקהילות הנמצאות בשולי החברה; הם תת-משיגים, נושרים ממערכת החינוך, מנותקים ומסובכים בפלילים. הימצאותם בשולי המערכת הופכת אותם לנוער מודר ומקטינה את סיכוייהם להשתלבות חברתית נורמטיבית (ואזן-סיקרון, בן סימון וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2012).

תכניות התערבות שונות, המתבצעות במסגרות חינוכיות בבתי ספר תיכוניים, תוכננו ונועדו למניעת נשירה ולטיפול והתמודדות עם צרכיהם המורכבים של בני נוער בסיכון (ראו למשל להב, 1999, 2000; סנדרוביץ, 2002). מדיניות הטיפול בנוער בסיכון בישראל עברה שינויים רבים, והיא מאופיינת כיום בגמישות פעולה, בגיוון ובחדשנות. שינויים אלה נבעו במידה רבה מההבנה שעשייה חינוכית סטנדרטית אינה מאפשרת התקרבות לנערים בסיכון, ורק גישות מקוריות המבוססות על אמפתיה עשויות לקרב את עובדי החינוך, ובעקבותיהם את המעשה החינוכי, אל אותם צעירים שנפלטו ממסגרות חינוכיות (וולנסקי, 2005).

מחקרים רבים עוסקים בתיאור מצבם של בוגרים שהיו בעברם נערים בסיכון, בהשוואה לבוגרים אחרים שלא הוגדרו ככאלה (בנבנישתי, 2003; Johnson-Reid & Barth, 2000): מצד אחד, ישנם מחקרים הטוענים כי הראשונים הם בעלי סיכוי גבוה להיות מעורבים בפלילים, בהשוואה לבוגרים אחרים בני גילם, ולסבול מעוני ואבטלה, בהשוואה לאוכלוסייה הכללית (בנבנישתי, 2003); מצד שני, מרבית המחקרים מציגים תמונה אחרת, ולפיה רוב הילדים אשר גדלו בסביבה של סיכון מתפתחים להיות בוגרים משתלבים (MacDonald, 2006; McElwee, 2007; Sharland, 2006). כך למשל, 87% מבוגרי "מפתן" הם אנשים עובדים, ו-74% מהם מרוצים ממצבם החברתי (בן-רבי, ארגוב וסבו-לאל, 2003). מחקרים אחרים העוקבים אחרי בוגרי פנימיות מעידים גם הם על שיעור גבוה של השתלבות בעבודה (80%–90%) ועל שביעות רצון של הבוגרים מחייהם החברתיים, אם כי זו נמוכה מבוגרים אחרים שלא הוגדרו בעברם כבני נוער בסיכון (גולן, שרעבי וונדר-שוורץ, 2001).

מחקר חדש, אשר התמקד בגברים ישראלים שהיו מוגדרים בעברם כבני נוער בסיכון, העלה כי גם בבגרותם, ולמרות השתלבותם החברתית לכאורה, גברים אלו התקשו לגבש לעצמם זהות יציבה, ורקע הסיכון לא הרפה מהם. השאיפה המרכזית אשר הניעה את סיפורי חייהם של המשתתפים במחקר הייתה רצונם להיות "כמו כולם". המאבק בין הרצון הפנימי להרגיש שייך לבין המחסום החיצוני המונע זאת, מייצר זהות המאופיינת בהיעדר שייכות, זהות המאופיינת בעמימות לאורך שנים (קין, 2013). תחושת השייכות מדווחת בספרות כפרמטר חשוב מאוד בתהליך של בניית מסוגלות עצמית (Baumeister, Twenge & Nuss, 2002; Twenge, Baumeister, Tice, & Stucke, 2001). שני ממדים חשובים הם ויסות עצמי והפחתה באימפולסיביות, התלויים מאוד בתחושת שייכות (Baumeister, DeWall, Ciarocco & Twenge, 2005). היעדר זהות מגובשת נמצא בשלושה מישורים – המגדרי, התרבותי-אתני והחברתי-כלכלי: (א) במישור המגדרי – מה משמעות העובדה "להיות גבר";

(ב) במישור התרבותי-אתני – מחיקת הזהות המזרחית, לקראת אשכנזיות; (ג) במישור החברתי-כלכלי – מה משמעות היציאה מעוני? המחקר התייחס לכך שהדבר המכביד במיוחד על הגדרת הזהות בבגרות הוא היכולת להיחלץ מהתיוג השלילי (קין, 2013). בפרק הבא מתוארים ממצאי המחקרים המתמקדים בנערות בסיכון ובמאפייניהן הייחודיים.

מגדר, הדרה וסיכון

הספרות העיונית והמחקרית מרבה לעסוק באופן כללי במתבגרים, נערים ונערות, אך ההתייחסות אליהם היא כאל מקשה אחת, מבלי להבחין בין המינים. המחקרים המעטים העוסקים בנערות בהדרה ובסיכון בוחנים אותן מתוך גישות פסיכולוגיות, קוגניטיביות ומערכתיות, אך ממעטים להתחשב בהקשר החברתי והתרבותי, ובכך הם מתעלמים מייחודיותן של הנערות, בהשוואה לנערים (גולן, 2002). המונח "נערות בסיכון" מתייחס לנערות בנות 13–21, דהיינו בגיל ההתבגרות והנעורים, הנמצאות על רצף של רמות ניתוק ממסגרות פורמליות (ברקוביץ-רומנו, קרומר-נבו וקומם, 2013). ממחקרים שנערכו על נערות אלה עולה שהן אינן מבטאות את מצוקותיהן וכעסיהן בצורה גלויה, אלא מפנימות אותם ומפנות אותם פעמים רבות כלפי עצמן; זאת בשונה מנערים, אשר מצוקתם באה לידי ביטוי בדרך כלל בצורה מוחצנת, כלומר באלימות ובגרימת נזק לסביבתם, ובכך הם מפנים אליהם תשומת לב חברתית וציבורית. הנערות מושכות את תשומת הלב הציבורית רק כאשר הן כבר במצב אקוטי, דבר המקשה מאוד על שיקומן (כאהן-סטרבצ'סנקי ועמיתים, 2006).

בשנים האחרונות מושקעת עבודה רבה במיפוי התחום של נערות בסיכון, והולכת וגוברת המודעות, הן במחקר והן בפרקטיקה, לצורך בעיסוק מקיף וכוללני בצרכיהן הייחודיים. ממחקרים שונים עולות עדויות לכך שנערות חוות קשיים אחרים מקשייהם של נערים וניצבות בתקופה זו מול משימות ואתגרים שונים מהם (ברקוביץ-רומנו ועמיתים, 2013; ציונוב, רייכנברג ורוזנר, 2010; קומם ועמיתים, 2005): נערות נוטות לסבול מבעיות רגשיות, כגון דימוי עצמי ודימוי גוף נמוכים, ומתחושה כללית של חוסר אושר יותר מנערים, אך הן מפגינות במצבי מצוקה התנהגויות שונות, אשר לעתים אינן גלויות לעין, ועל כן אינן זוכות לתשומת לב ראויה. התנהגויות אלו נובעות מהימצאותן של הנערות ב"צומת של סיכונים", וזאת בשל שלושה גורמים: (א) מין: מעמדן הנחות ושוליותן של נשים אף בחברה בת ימינו; (ב) גיל – המעבר העמום שבין ילדות לבגרות; (ג) מצבי מצוקה שונים המשפיעים על חייהן – עוני, הגירה ועלייה או שייכות לקבוצות שוליים שונות בחברה הישראלית (קומם, 2013).

הגישות העכשוויות להכלה של נערות בסיכון משלבות אמונה ביכולתן של נערות המתמודדות עם מצבי חיים מסכנים ללמוד לעזור לעצמן ולקחת אחריות על חייהן בסביבה תומכת המבוססת על הדדיות ושוויוניות. אמונה זו מנחה את החשיבה העומדת בבסיס הפיתוח וההפעלה של תכניות ייחודיות המותאמות לצרכיהן של נערות. תכניות אלה נשענות על גישות עבודה חדשניות ומחזקות הן את הנערות

המתמודדות עם מצבי סיכון והן את אנשי המקצוע במערכות החינוכיות והטיפוליות המסייעות. הנערות נתפסות פחות כמי שסובלות מפתולוגיה וכזקוקות להגנה, ורואים בהן קרבנות של מציאות חברתית. התנהגויות מסכנות נתפסות כביטוי לכוח להתמודד, גם אם התמודדות בלתי מוצלחת (קומם, 2006, 2008).

בני נוער בהדרה ובסיכון זקוקים למסגרת אשר תוביל אותם להשתלבות ולהכלה בחברה הישראלית. מסלולי מקא"מ וחג"מ בצה"ל הוקמו על מנת לאפשר להם להשתלב במסגרת צבאית נורמטיבית. בסעיף הבא מוצגים מנגנוני ההכלה במסגרות צבאיות בישראל.

צה"ל ותפקידו כאמצעי להכלה חברתית בקרב בני נוער בהדרה ובסיכון

מחקרים שנערכו על אודות מקומו של הצבא בחיי צעירים ישראלים מצביעים על תרומתו החשובה של השירות הצבאי להתפתחות הצעירים המשרתים בו (דר וקמחי, 2000; כהן ובגנו, 2001; מייזלס, 2002; מש, 2010), ובמקרים רבים השירות הצבאי הוא מעין "כרטיס ביקור חברתי" המלווה את האזרח בחייו בארץ (מייזלס וגל, 1993). אולם בקרב חלק מבני הנוער בישראל, חובה זו, שזכות בצדה, אינה מובנת מאליה (רבינוביץ, 2009). המעבר מהאזרחות לצבא מוצג בספרות המחקרית כאחד המשברים המרכזיים בחיי הפרט. הבנת מאפייני המעבר אל השירות הצבאי היא חוליה חשובה בהבנת עולם המתבגרים בחברה הישראלית. הכניסה לצבא היא לעתים קרובות המאורע המשמעותי ביותר בחייו של הצעיר ועלולה להיות האיום הגדול ביותר על יכולת ההסתגלות שלו עד שלב זה. למערכת הצבאית כמה מאפיינים שהמתייגים נדרשים להסתגל אליהם: זוהי מערכת אשר מטשטשת ייחודיות; מתקיימים בה תנאים מתמשכים של לחץ פיזי, נפשי וחברתי; היא מערכת נוקשה הכופה נורמות וסטנדרטים חדשים להתנהגות ולביצוע; קיים בה שימוש בענישה או קידום כאמצעי להנעה; נדרשת בה נאמנות בלתי מסויגת גם בניגוד לסטנדרטים ואיסורים בסיסיים מופנמים (ישראלשוילי, 1992).

קשיים אלה מתגברים בקרב אוכלוסיות מודרות, המתאפיינות בקשיי הסתגלות ואשר חוו כישלונות בהשתלבות במסגרות בעבר. לתופעה זו מספר סיבות עיקריות: (א) בקרב אוכלוסיות אלה רווחת תחושת ניכור וקיפוח מצד המדינה ומוסדותיה; (ב) קיים מחסור במערכות תומכות שיעודדו את בני הנוער להתגייס ולהתמיד בשירות. רבים מהבוגרים בסביבתם אינם מתגייסים ואף מקבלים לגיטימציה וחזוק חברתי לעשות כן. צה"ל מודע לבעייתיות שיש בגיוסם של נערים ונערות מאוכלוסיות מודרות ומשקיע משאבים רבים באיתורם ובבניית תכניות שירות מיוחדות עבורם. התפיסה הצה"לית בנוגע למחויבות הצבא לנושאי חינוך והניסיון לסגל את בני שכבות המצוקה למסגרת הצבאית באו לידי ביטוי נרחב בתקופתו של הרמטכ"ל רפאל איתן (רפול) (העמותה להנצחת והנחלת מפעלות חייו של רפאל איתן, 2011). בעת השירות הצבאי זכו המגויסים להכשרה לימודית בסיסית, למעקב

ולייעוץ, למדו מקצוע שיוכל לשרת אותם גם בחייהם האזרחיים והגיעו להישגים משמעותיים בצה"ל ואף בחייהם האזרחיים (אורבך וכץ, 1991; כהן ועמרני, 1989); (ג) בתרבות הישראלית קיים נרטיב "גברי ביטחוני" של החייל הלוחם, נרטיב המהלל אומץ, קשיחות, כוח ושליטה ביצרים. השירות הצבאי בחברות שונות בכלל ובישראל בפרט מהווה טקס מעבר מילדות לבגרות (ליבליך, 1987; קפלן, 1999; שימון, 1997). הגבריות הצבאית מהווה עבור נערים בסיכון חלופה לגבריות שהיו מורגלים אליה בשכונה, המבוססת על כבוד. זו הצבאית היא אחרת ואף סותרת, למשל כאשר חיילים נדרשים להישמע להוראות מפקדיהם, דבר ה"פוגע בכבוד" וב"גבריות השכונתית" (קיינ, 2013).

מודל קרבי או הגבריות השלטת הישראלית בנויים על רצף של סיום תיכון ומעבר לתפקיד "טוב" בצבא. המטען הגברי של אלו שלא סיימו תיכון בשל הצורך לסייע בפרנסת המשפחה, הסיט אותם מהמסלול השולט עוד טרם גיוסם ופגע ביכולתם להשתלב במסלול השולט בצבא. לכאורה הם אינם זקוקים לצבא כדי לרכוש גבריות, מפני שרכשו אותה בשכונה עוד טרם גיוסם, והם מנהלים דיאלוג מורכב עם הגבריות הצבאית, הכולל מחאה וקבלה. השירות הצבאי נועד לתת להם ולהוריהם אישור על עמידה בנורמות של גבריות תקנית והזדמנות להרגיש שווים לאחרים (ששון-לוי, 2003). מחקרים אחדים בחנו את השפעת השירות הצבאי על השתלבותם בחברה של צעירים שחוו עוני והדרה בילדותם, בהשוואה להשפעתה על צעירים שלא שירתו בצבא ובאו מרקע דומה. אחד המחקרים הצביע על כך שהשירות הצבאי אפשר לנערים אלה לרכוש השכלה ולהשתלב בשוק העבודה, הישגים שאולי לא היו מושגים בדרך אחרת. הם התחתנו בגיל מאוחר יותר, והיו להם נישואים יציבים יותר מאשר לאלה שלא שירתו בצבא. הם אף הגיעו להישגים טובים יותר משמעותית מהצפוי על פי הרקע והתפקוד שלהם כצעירים (Elder, 1986). מחקר אחר השווה בין שלוש קבוצות של נערים: נערים ששירתו שירות מלא בצה"ל, נערים ששירתו שירות חלקי ונערים שלא שירתו כלל. הממצאים חשפו כי מצבם של הנערים ששירתו בצה"ל שירות מלא היה זהה למצבם של אלה שלא שירתו. לעומת זאת, נערים שלא הצליחו להשלים את השירות הצבאי נמצאו במצב קשה יותר מנערים ששירתו שירות מלא ומאלה שלא שירתו כלל (שרר, 1997).

תפקיד ייחודי בהקשר זה ממלאים המפקדים. מתוקף סמכותם, אחריותם ודרגתם, הם הדמויות האנושיות הנגישות והנוכחות עבור החיילים. מלאכת הפיקוד היא מלאכה מורכבת ומאתגרת, שכן המפקדים נדרשים כל העת לאזן בין אחריותם למשימה לבין אחריותם לאנשים (חיל החינוך והנוער, 2011). מחקרים שבדקו את השפעת המפקדים על הסתגלות הטירונים ועל רמת תפקודם הראו כי הסתגלות החיילים קשורה להיסטוריית ההתקשרות שלהם עם דמויות משמעותיות בחייהם, אך מושפעת גם מהמפגש שלהם עם מפקדיהם. אלה יכולים לשמש לחניכיהם מקור ביטחון בפני עצמו, ובכך להעלות את רמת הביטחון שלהם ואת כושר הסתגלותם לטירונות (איז'ק, 2002; מיקולינסר, 1998; Mikulincer & Florian, 1995). תרומה זו מתחדדת כאשר מדובר בתפקידם של המפקדים בשילובם של צעירים המשתייכים

לאוכלוסיות ייחודיות. כמחצית מהחיילים שהשתתפו בקורס להשלמת 12 שנות לימוד בצה"ל ייחסו למפקדיהם הישירים השפעה רבה על ההחלטה להשתתף בקורס (גילת, עזר, שגיא ואזולאי, 2014).

השירות הצבאי מאפשר לנערים ולנערות המתבגרים לקבל על עצמם אחריות, מקנה להם ביטחון עצמי ומאפשר להם לבדוק את יכולתם לעמוד באתגרים קשים, דבר שיש לו השלכות על המשך חייהם. בצבא החיילים רוכשים חברים חדשים, לומדים לשתף פעולה, לעבוד בצוות ולעמוד באתגרים כפרטים וכקבוצה (ליבליך, 1987; מייזלס, 1993). במחקר הנוכחי נבחנה השפעת החוויה הצבאית במסגרת תכניות מקא"מ וחג"מ, לצד גורמים נוספים, על ההשתלבות בחיים האזרחיים של בוגרי תכניות אלה.

שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית הייתה: באיזו מידה השתלבו בוגרי מקא"מ ובוגרות חג"מ בחיים האזרחיים, על פי תפיסתם? בחנו את תפיסת העצמי שלהם, את מסוגלותם (אמונם בעצמם וביכולותיהם) ואת השתלבותם בכמה מערכים חברתיים, ובעיקר בתעסוקה ובלמידים. כמו כן ניתחנו את השפעת התהליך הצבאי באמצעות תכניות מקא"מ וחג"מ על מאפייני השתלבותם האזרחית.

ההנחה המרכזית היא כי השירות הצבאי תורם להתפתחותם האישית של הבוגרים, כולל שינויים הקשורים ככל הנראה בדימוי עצמי ותפיסה אחרת של המציאות, ובדרך זו מסייע להשתלבותם בחברה (ראו כהן ועמרני, 1989). עם זאת, ברור לנו שישנם גורמים נוספים המשפיעים על השתלבות זו, אך מחקרנו התמקד רק בחוויה הצבאית ובהשפעתה לדעת המשתתפים במחקר.

הקשר המחקר: מסלולי מקא"מ וחג"מ – מבנה וממצאי מחקרים קודמים

בשנת 1980 אישרה ממשלת ישראל תכנית שגיבש צה"ל בנושא "קידום האוכלוסיות המיוחדות במסגרת צבא הגנה לישראל" (מקא"מ), על פי יזמת הרמטכ"ל דאז, רב-אלוף רפאל איתן. מיזם מקא"מ, שבשנים הראשונות לקיומו הוכר יותר בשם "נערי רפול", הוקם בכדי לסייע לחיילים מאוכלוסיות טעונות טיפוח להסתגל למסגרת הצבאית ולהכנס לחיים האזרחיים. המטרה של מיזם זה, כפי שהוגדרה בהחלטת ממשלה ש/165 משנת 1981, הייתה: "קידום מרבי של כל פרט מן האוכלוסיות החלשות ושילובו ככל הניתן במילוי תפקידים אפקטיביים בצבא ובמשק האזרחי. פעולה זו תדגיש את טובת הפרט, קידומו ויכולתו לתפקד כאזרח יצרני בחברה" (חיל החינוך והנוער, 2011).

כיום פועלים בצה"ל שני מסלולים עיקריים לגיוס מתבגרים עם נתונים אישיים נמוכים וקשיי הסתגלות ובני נוער מאוכלוסיות ייחודיות: (א) מקא"מ – מרכז קידום אוכלוסיות מיוחדות (גברים); (ב) חג"מ – חיילות גיוס מיוחד (נשים), שהחל בשנת

1993. חיילים אלו מכונים "חיילי איתן". שני המסלולים הם באחריות חיל החינוך והנוער. הצבא אינו מלווה מתגייסים בעלי נתונים אישיים נמוכים שמשרתים במסלולים אחרים. להלן פירוט קצר של תוכני שני המסלולים:

מקא"מ – במסגרת שירותם הצבאי החיילים עוברים במסלול מקא"מ את השלבים העיקריים הבאים: טירונות מיוחדת הנמשכת שלושה חודשים בבסיס "חוות השומר" של חיל החינוך והנוער; קורסים להשלמת השכלת יסוד, הניתנים לחיילים הזכאים על פי פקודות הצבא ומעוניינים ללמוד; קורסים להכשרה מקצועית; שירות במסגרת יחידות צה"ל וליווי על ידי סגל של מקא"מ; קורסים אזרחיים בשיתוף גורמי משרד הכלכלה (התמ"ת לשעבר) והכנה לשחרור הנערכת לקראת סיום השירות.

מקא"מ מהווה אם כן גורם מקדם ומשקם בצה"ל, המגייס לשורותיו זה 30 שנה צעירים אשר עקב תנאי סביבה בעייתיים, מתקשים להסתגל למערכת הערכים והנורמות הנהוגה בחברה הישראלית. קליטתם של צעירים אלה בצה"ל ושילובם בו נעשים במטרה לשפר את סיכויי ההשתלבות שלהם בחברה האזרחית הנורמטיבית. נוסף על כך מתקיים שיתוף פעולה בין המערכות האזרחיות שאליהן היה החייל קשור לפני הגיוס (משפחה, קידום נוער, שירותי רווחה), מתוך מגמה לסייע לחיילים בתהליך השתלבותם בצבא ובחיים האזרחיים לאחר השחרור מצה"ל.

חג"מ – החיילות במסלול חג"מ עוברות טירונות מיוחדת הנמשכת חמישה שבועות בבסיס הטירונות הכלל-צה"לי במחנה 80, ולאחריה הן עוברות שלבים דומים לאלה של החיילים במסלול המקא"מ.

קיימים מחקרים מעטים על אודות אופן הפעולה של מקא"מ, ועוד פחות מזה על המסלול הנשי המקביל – חג"מ, ועל נתוני החיילות המתקבלות אליו. ממקורות אחדים עולה שיישום הגישה מתממש בשני היבטים: היבט מערכתי – בניית מסלולי שירות ייחודיים ומגוונים, והיבט אישי – טיפול בפרט וקידומו, תוך התייחסות לצרכיו הייחודיים: השכלה, העצמה, הכשרה וליווי (חיל החינוך והנוער, 2011; שלום, 2012). בשנת 2009 נערך מטעם חיל החינוך והנוער מחקר שהתמקד בשרידותם של חיילי מקא"מ בשירות בצה"ל. מחקר זה העלה מספר מאפיינים ששיפרו יכולת שרידות זו, כמו רשת חברתית מסועפת, הכוללת תמיכה בבית וביחידה, וקשר משמעותי עם גורמים מלווים במהלך השירות – מפקדים ישירים, קציני מקא"מ, קציני מיון ומש"קיות המקא"מ (דפרין-וולפסון, 2009).

מחקרים שונים נעשו על השתלבותם של חיילי מקא"מ במהלך שירותם הצבאי ועל השתלבותם באזרחות אחרי השחרור (אורבך וכץ, 1991; טיארטג'אן, 2004; מייזלס וגל, 1993; מש, 2010; שרר, 1997). ניתוח ממצאי מחקרים אלה מראה כי עצם השירות של חיילי מקא"מ בצה"ל לא הבטיח ניעות חברתית. התמונה ששבה ועולה ממחקרים אלה היא שמעמדם החברתי והתעסוקתי של חיילי מקא"מ נותר נמוך מאוד גם שנים ארוכות לאחר סיום שירותם הצבאי. רבים מהם לא עבדו, ותפקודם האישי והחברתי היה נמוך. רבים נותרו רווקים, התגוררו בבית ההורים, לא היו מעורבים בקהילתם, לא שירתו במילואים ולא נטלו חלק בבחירות (חיון, 2014). יתרה מזו, כאשר הגיוס לצה"ל הסתיים בשחרור בטרם עת ואי-השלמת שירות

צבאי מלא, לא רק שלא תרם לניעות חברתית, אלא אף החריף את ההדרה החברתית והביא לירידה בתפקוד האישי ולהסלמה במצבים של מצוקה וסיכון (טיאראג'אן, 2004; מש, 2010; שרר, 1997). לעומת זאת, במחקר אחר, משתתפי מקא"מ דיווחו כי השתייכותם למסגרת זו סייעה בידם לצלוח את השירות הצבאי. במסגרת מקא"מ, מעבר להיותה מסגרת המספקת תמיכה רבה, הצעירים נמצאו בקבוצה שבה היו בעלי זהות גברית אחידה (זהות גברית שכונתית) והתמודדו יחד עם קונפליקט הזהויות (קיינ, 2013). כמו כן נמצא שחיילי מקא"ם תפסו את מפקדיהם הישירים כדמות אב (או אם), ואלו היוו גורם תומך מרכזי בשרידות בשירות (דפריין-וולפסון, 2009). כיום, ישנם כ-4500 חיילים וחיילות במסלולי "איתן" – מקא"מ וחג"מ (מעל מחציתם – חיילות). למרות קיום מסלול חג"מ מאז שנת 1993 ועל אף העובדה שמספר החיילות עולה על זה של החיילים, לא נחקר מסלול זה, ובכך החידוש המרכזי במחקרנו. חידוש נוסף במחקר הוא בבחינה עכשווית של הכלה בחיים האזרחיים של מי שהיו בעבר בני נוער בהדרה ובסיכון, ובעיקר בהתמקדות בהבדלי מגדר בנושא זה. חשוב לציין כי המחקר הנוכחי התבצע בקרב אנשים אשר הצליחו לשרוד במערכת הצבאית וסיימו את השירות בהצלחה. לפיכך הוא לא בחן את הצלחתן של התכניות הייחודיות ואת יעילותן, אלא באילו ממדים תרמו התכניות למי שהצליחו לסיימן והסכימו להשיב לשאלונים ולהתראיין.

המחקר

המשתנים

משתנים תלויים: השתלבות באזרחות – הכוונה להיותם של בוגרי ובוגרות מקא"מ וחג"מ אזרחים התורמים למדינה מחד גיסא, ושאינם נופלים לנטל עליה מאידך גיסא. התחומים שנבחנו הם: (א) תחושת מסוגלות (לפירוט ראו לוח 1, אלפא קרונבך=82); (ב) תפקוד בעבודה, שדורג בסולם ליקרט (לפירוט ראו לוח 2, אלפא קרונבך=80); (ג) לימודים כיום (1=לא, 2=כן).

משתנים בלתי תלויים: בכל אחד מההיבטים נבחנו מרכיבי השילוב באזרחות לפי הנושאים הבאים: (א) רקע דמוגרפי וסוציו-אקונומי: מגדר, גיל, ארץ לידה, ותעודת בגרות (1=לא, 2=חלקי, 3=כן); (ב) רקע צבאי: רצון להתגייס לצה"ל (סולם ליקרט, מ-1=כלל לא, ועד 5=במידה רבה מאוד), הכשרה מקצועית בצבא (1=לא, 2=כן), המלצה על מסלולי מקא"מ או חג"מ (1=לא, 2=כן); (ג) החוויה הצבאית – תרומת דמויות שונות במהלך השירות הצבאי: מפקדים אישיים, מפקדים בטירונות, משפחה ועוד (דורג בסולם ליקרט, מ-1=כלל לא, ועד 5=במידה רבה מאוד, אלפא קרונבך=70).

הליך המחקר, הדגימה, שיטות המחקר ועיבוד הנתונים

לאחר קבלת האישור לראיונות השונים מדובר צה"ל ובסיוע חיל החינוך והנוער, אותרו בוגרי מקא"מ וחג"מ. הצעירים שהשיבו לטלפונים (בחלק ניכר מהמקרים מספרי

הטלפון לא היו מעודכנים) נשאלו אם יסכימו להשתתף במחקר. מספר הבוגרים שהסכימו להתראיין היה כ-300 והיווה את מסגרת הדגימה לתשאול הטלפוני. המדגם הסופי כלל 117 בוגרי מקא"מ ובוגרות חג"מ (99 רואיינו טלפונית על מנת למלא שאלונים, ו-18 רואיינו בראיונות מובנים למחצה, פנים אל פנים). הליך הדגימה התבצע באופן הבא: מתוך כ-5500 בוגרי המסלול בין השנים 2005–2007, נוצר קובץ של 3056 אנשים שהשגנו את מספרי הטלפון שלהם. מתוך קובץ זה, מרבית מספרי הטלפון כבר לא היו מעודכנים או שהמשיבים סירבו להתראיין. מספר המשיבים שהסכימו להתראיין היה כ-300, ומהם נוצר המדגם הסופי. שיעור ההיענות הממוצע של המשתתפים היה כ-30%.

שיטת המחקר העיקרית שבה השתמשנו הייתה כמותית-מתאמית, ובמסגרתה הועברו ל-99 נחקרים שאלוני סקר, באמצעות תשאול טלפוני. במסגרת שיטת מחקר נוספת, איכותנית, התקיימו ראיונות מובנים למחצה בקרב 18 בוגרים ובוגרות (12 בוגרי מקא"מ ושש בוגרות חג"מ). שני כלי המחקר התמקדו בחוויה הצבאית שעברו משתתפי המחקר, ולא בגורמים חיצוניים לחוויה זו. השאלון חובר על ידי כותבות מאמר זה, בהתבסס על מחקרים קודמים בנושא ועל ניסיון המחקרי ומפגשיהן עם השטח ובהתאם לשאלות המחקר. באופן דומה חובר מדריך הריאיון.

עיבוד הנתונים הכמותני כלל כמה ניתוחים: תיאוריים (ממוצעים, סטיות תקן), השוואה בין גברים לנשים (t-test) וניתוח כולל במודלים של רגרסיה לינארית בצעדים כפויים (עבור המשתנים התלויים "תחושת מסוגלות" ו"תפקוד בעבודה") ורגרסיה לוגיסטית (עבור המשתנה הקטגוריאל "לימודים כיום"). כפי שצוין לעיל, מרבית המשתנים הוגדרו לפי סולם ליקרט, והמשתנים הקטגוריאלים קודדו כמשתני דמה לצורך הכללתם בניתוח.

עיבוד הנתונים האיכותני נעשה באמצעות ניתוח תוכן, כנהוג בגישת התאוריה המעוגנת בשדה (גבתון, 2001), דהיינו בנייה של מערכת קטגוריות אשר צמחה מתוך מערך הנתונים שהתקבלו ועובדו מהראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר.

אוכלוסיית המחקר

במחקר הכמותי השתתפו 99 בוגרי מקא"מ ובוגרות חג"מ, שיכנונו מעתה "המשתתפים". מקרב המשתתפים, 55% היו גברים (54 גברים ו-45 נשים), בגיל ממוצע של 26.66 שנים (סטיות תקן 1.07). מעל למחציתם הגיעו מערים גדולות (200,000 תושבים ומעלה) או ערים קטנות יותר (100,000–199,000 תושבים). עוד 30% הגיעו מיישובים עירוניים (20,000–99,000 תושבים). היתר (8.8%) התגוררו ביישובים שגודלם קטן מ-19,999 תושבים.

מרבית המשתתפים (91%) היו ילידי הארץ. מקרב אלה שנולדו בחו"ל, כמעט כולם היו ילידי מדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות. גיל העלייה הממוצע היה שש שנים (סטיות תקן 3.16), כלומר למעט אדם אחד, כולם היו בני דור שני להגירה (עלו עד גיל שבע שנים [ראו Lev Ari, 2012]).

כ-78% מהמשתתפים הגיעו לשירות הצבאי לאחר שסיימו 12 שנות לימוד, ו-22% מהמשתתפים התגייסו מבלי לסיימן. כמו כן 29% מהם נבחנו בבחינות הבגרות, 35% נוספים נבחנו בחלק מהבחינות, ויתר המשתתפים (36%) לא נבחנו בהן כלל. מתוך אלו שלא נבחנו בבחינות הבגרות, ל-46% מהמשתתפים הייתה תעודת גמר במקצוע אחד מתוך מגוון של 21 מקצועות שונים – מקצועות טכניים, כגון: חשמל, מכונאות רכב ונגרות, ומקצועות מנהליים, כגון: הנהלת חשבונות, מלונאות ומזכירות. בהשוואה בין המינים, לנשים היה רקע השכלתי גבוה יותר מזה של הגברים: 95% מהן סיימו 12 שנות לימוד, לעומת 65% מהגברים, 44% סיימו עם בגרות מלאה, לעומת 15% מהגברים, ו-93% סיימו עם תעודת גמר, לעומת 65% מעמיתיהן. בעת עריכת המחקר, מעל למחצית מהמשתתפים (57%) היו רווקים, כ-20% – נשואים בלי ילדים, ועוד כ-23% – נשואים עם ילדים. שיעור הרווקים היה 61%, ושיעור הרווקות – 51% (הבדלי מגדר לא מובהקים). נתונים אלו דומים לכלל האוכלוסייה בישראל, שבה, על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2012), בקרב גילאי 25–29 שיעור הרווקים היה 65%, וזה של הרווקות היה 46%, בממוצע – 55.5%.

ממצאים

כאמור, מטרת המחקר הייתה לבחון מהם הגורמים המסבירים השתלבות בוגרי מקא"מ ובוגרות חג"מ בחייהם האזרחיים, ובעיקר את תרומת החוויה הצבאית לכך. ראשית, יוצגו ממצאים תיאוריים-סטטיסטיים, לצד ציטוטים מדברי הנחקרים. בהמשך יוצגו מודלים המבוססים על סטטיסטיקה הסקתית, לבחינת שאלות המחקר.

מוטיבציה להתגייס לצה"ל ולמסלולים הייחודיים

כאשר נשאלו הנחקרים על רצונם להתגייס לצה"ל, באופן כללי, יותר מ-60% רצו להתגייס לצבא במידה רבה, פחות מרבע (23%) מהמשתתפים ציינו כי אינם רוצים כלל להתגייס לצבא או רוצים בכך במידה מעטה, וכ-15% רצו בכך במידה בינונית. המוטיבציה של הנשים להתגייס לצבא הייתה גבוהה מזו של הגברים – 4.06 ו-3.35 בממוצע, בהתאמה (על רצף של 1–5, מ-1=כלל לא, ועד 5=במידה רבה מאוד). באשר למסלולי מקא"מ וחג"מ, מרבית המשתתפים (86%) דיווחו כי לא רצו כלל (או רצו במידה מעטה) להגיע למסלולים אלו. רק 15% רצו בכך במידה בינונית או רבה (ללא הבדלים מובהקים בין גברים לנשים).

באופן כללי נמצאו הבדלים בין הגברים והנשים, בהתייחס להשתייכותם למסלולי מקא"מ וחג"מ (בהתבסס על הראיונות המובנים למחצה); הנשים התביישו בכך שגויסו לחג"מ, הכחישו עובדה זו או טענו כי אינן זוכרות כלל שהיו בחג"מ. לדברי אחת החיילות: "הייתי בשוק. קיבלתי את שוק חיי. ברבריות. שלוש נשים היו בהיריון... לא הבנתי איך 'נפלתי'. חייתי בהכחשה מוחלטת לגבי הסטיגמה הזו. המפקד ידע שאני מתביישת". עם זאת הן דיווחו על שירות צבאי

משמעותי: "אני לא זוכרת שהייתי במסלול כזה. אני רק יודעת שהצבא לא רצה לגייס אותי ונלחמתי. בסוף נהניתי מהשירות".

הגברים, לעומתן, דיווחו על תרומה גדולה מאוד של המסלול להתפתחותם האישית. הם ציינו כי אף שהמסלול סטיגמתי עבור המשתתפים בו, הוא קידם אותם בתחומים רבים בחייהם. אחד הגברים ציין בריאיון: "אם הייתי מגיע לטירונות רגילה, לא הייתי נשאר בצבא [...] אם לא הייתי בתכנית, היית מראיין אותי אולי מהכלא".

חלק מהגברים הגיבו אחרת וטענו כי המסלול אולי טוב, אבל לא בשבילם, וכי הם הגיעו אליו בטעות. אחרים טענו כי המסלול מייצר תווית שלילית (סטיגמה), ולכן היו מוותרים עליו; לדברי אחד מהם: "הייתי ממליץ על טירונות רגילה. בטירונות רגילה אנשים יותר נורמלים. הרגשתי לא מתאים". אחר ציין: "עדיף להיות חייל רגיל, בלי הסטיגמה".

בקרב הנשים העמדות היו נחרצות הרבה יותר. חלקן הביעו כעס על גיוסן למסגרת, ואחרות, כאמור, הכחישו לחלוטין את השיוך; אחת אמרה: "לא הייתי חג"מ, אלא חיילת רגילה", ואחרת ציינה: "אין שום הבדל בין חג"מ לבין חיילת רגילה".

החווייה הצבאית ושביעות הרצון ממנה

אחת הסוגיות המרכזיות שאותה בחנו במחקר הנוכחי הייתה, איזה מרכיבים בחוויית השירות הצבאי סייעו להתפתחותם האישית ולתחושת השייכות והמסוגלות של המשתתפים, ובהמשך – לשילובם בחיים האזרחיים. בדקנו בהקשר זה היבטים אחדים: מי היו הדמויות המשמעותיות במהלך השירות, ומה בתפקוד המפקדים סייע להשתנות ולהסתגלות לשירות. כמו כן בדקנו, מה היו החוויות המשמעותיות אשר הביאו לשינוי, וכיצד מתארים המשתתפים את המסגרות השונות שבהן שירתו.

באשר לדמויות משמעותיות שסייעו ותמכו בתקופת השירות הצבאי, המשפחה דורגה על ידי המשתתפים כמשפיעה ביותר. אחרי המשפחה, מי שדורגו כמשפיעות ביותר היו שתי דמויות מבין המפקדים הישירים: המפקד הישיר שפיקד עליהם במהלך השירות, לאחר תקופת הטירונות וההכשרה המקצועית, דורג במקום השני לאחר המשפחה, והמפקדת מהטירונות, זו שהייתה מפקדת הצוות של החייל או החיילת בטירונות, דורגה במקום הרביעי, לאחר החברים מהשירות הצבאי. כל יתר האנשים דורגו כמשפיעים במידה פחותה, ובעיקר קציני מקא"מ וחג"מ והחונכים במסגרת מסלולים אלו. על ההשפעה המועטה של חונכי מקא"מ וחג"מ, מידת ההסכמה הייתה ההומוגנית ביותר (סטיית תקן קטנה), ואילו הדמויות השנויות ביותר במחלוקת (סטיית תקן גדולה) היו של המפקד או המפקדת בטירונות. הממד הכולל המסכם – 2.64 בממוצע – מעיד על השפעה כוללת בינונית של כל האנשים שעמם היו המשתתפים בקשר במהלך השירות הצבאי (על רצף מ-1, מ-1=כלל לא, ועד 5=במידה רבה מאוד; סטיית תקן – 0.82). בהשוואה בין המינים, נמצאו שני הבדלים מובהקים, ובשניהם – הגברים חשו כי הדמויות היו משמעותיות עבורם יותר מאשר הנשים – מש"קי מקא"מ או חג"מ (2.45, לעומת 1.52 בממוצע,

בהתאמה) וקציני מקא"מ או חג"מ (2.06, לעומת 1.40, בהתאמה). לא נמצא הבדל מובהק בין המינים בממד המסכם, אם כי ממוצע תשובות הגברים ביחס להשפעת דמויות צבאיות עליהם היה גבוה מזה של הנשים.

מתברר אם כן, שבבואם להעריך את השפעתן של דמויות שונות מתקופת השירות הצבאי, הצביעו משתתפי המחקר בעיקר על משפחתם. דמויות צבאיות השפיעו פחות מהמשפחה. מבין דמויות אלו צוינו כמשפיעים יותר המפקדים הישירים, חברים מתקופת השירות והמפקדים בטירונות. הדמויות הקשורות למסלולים עצמם, דהיינו חונכים וקצינים, זכו להערכה נמוכה באשר להשפעתם המתמשכת לאורך הזמן. כמו כן, כמה דמויות צבאיות השפיעו על הגברים יותר מאשר על הנשים, אך ההשפעה כאמור הייתה בינונית למדי בשני המקרים.

מרבית המשתתפים תיארו בראיונות את החוויה הצבאית כחוויה מעצימה ומפתחת. בראיונות אלו תיארו המשתתפים התנהגויות של מפקדים אשר סייעו להתפתחותם. ממצא זה נמצא גם בראיונות וגם בשאלונים (תשובות לשאלות "פתוחות"). המשתתפים, בעיקר הגברים, תיארו תהליך שבו המפקדים הישירים (לעתים בטירונות ולעתים במהלך השירות) סייעו להם להסתגל למערכת שונה ולא מוכרת. הגברים זכרו וציינו את המפקדת שלהם מהטירונות כדמות חיובית ומחזקת: "המפקדת הייתה מצוינת, זוכר אותה, יש לי מזכרת ממנה בחדר". גם הגברים וגם הנשים ציינו את מפקדיהם הישירים במהלך השירות כמי שהפנו תשומת לב רבה לצרכיהם הרגשיים, אולם בנחישות וללא ויתור. לחלק גדול מהם זו הייתה הפעם הראשונה שבה הרגישו כי הם מצליחים להיענות לדרישות המסגרת, להבדיל מחוויות הכישלון במערכת החינוכית. לטענתם, יכולתם להסתגל הייתה קשורה במידה רבה לגמישות שגילו כלפיהם מצד אחד ולגבולות ברורים מצד שני. המפקדים שהצליחו לסייע היו אנשים אשר הצליחו ליצור איזון נכון בין שני ההיבטים – דרישה והכלה.

משתתפי המחקר ציינו במילים שלהם את תחושותיהם באשר ליצירת קשרי קרבה ואכפתיות על ידי המפקדים: "הייתה לי מפקדת, היא כמו אימא שנייה. בזכותה שרדתי שלוש שנים", "המפקד הישיר היה כמו אבא. דואג להכול. יושב אתך. עושה שיחות. אם לא הוא, לא הייתי מחזיק מעמד".

היבט נוסף שעלה בראיונות היה מתן הערכות חיוביות על ידי המפקדים. הנה שתי דוגמאות לדברי משתתפי המחקר: "קיבלתי 'חייל מצטיין' שלוש פעמים. אימא שלי קיבלה פרחים ממפקד חיל הים. ראיתי את הגאווה שלה בעיניים", "[המפקד] היה נותן לי ציונים. היה אומר למפקד הגדול שאני מצטיין".

משתתפי המחקר ציינו לחיוב גם את הצבתם של גבולות נוקשים וברורים על ידי המפקדים. אחד מהם סיפר: "לא הייתה לי אף פעם דמות שהחזיקה אותי כל כך קצר... גם כשלא היה לי כוח ואמרתי: 'אני הולך', היו מפקדים שמאהבה ודאגה לא הגישו תלונה. הייתי שומע הרבה את המשפט: 'אל תוותר לעצמך'. לא הבנתי מה הם רוצים. התעצבנתי. היום אני מבין". עוד משתתף ציין: "הוא [המפקד] לא עשה לי

הנחות. הוא היה קשוח חבל על הזמן. ברחתי. חזרתי בטרמפ רק כי המפקד ביקש. לא בגלל הסמכות, אלא כי הוא התקשר וביקש".

בדקנו גם מה הייתה החוויה של המשתתפים משהותם במסגרות שונות במהלך השירות הצבאי. באופן כללי, המשתתפים דיווחו על חוויות במסגרת הטיירות, קורסים מקצועיים והמשך השירות. חלק גדול מהגברים דיווחו על הטיירות כמסגרת משמעותית וחשובה ואף מעצבת במהלך השירות: "[בטיירות] גורמים לך להבין שמפה אין לך לאן ללכת. לא יהיה לך קל. אם אתה רוצה ללמוד, נותנים לך את הכלים. קח אותם".

הנשים שרואיינו, לעומת הגברים, התייחסו לטיירות כמסגרת קשה, ובעיקר מתסכלת: "המסגרת קשה. הרגשתי שאני מבזבזת את הזמן. ניסיתי לצאת. בטיירות הרגשתי שאני שונה. לא הבנתי למה אני שם", "[בטיירות] לא היה לי סבלנות להקשיב למפקדים... לא היה תומך שיכולתי לבוא ולשתף".

בהתאם, בתשובות לשאלונים, קרוב ל-70% מהמשתתפים דיווחו על כך שהם היו ממליצים לחברים וקרובי משפחה להתגייס למסלולים הייחודיים (ורק 30% לא היו ממליצים על כך). שיעור גבוה יותר של גברים (73%) דיווחו על נכונות להמלצה כזו מאשר נשים (59%) (אם כי ההבדלים לא נמצאו מובהקים סטטיסטית).

התפקידים הצבאיים שמילאו המשתתפים מגוונים. רובם לא שירתו בתפקיד קרבי, אלא ביצעו תפקידים משרדיים, טכניים ולוגיסטיים, כגון: אחראי משמרת במטבח, אחראי תחזוקה, אפסנאית קשר, בודקת מעברים ובודקת ציוד קשר. מרבית המשתתפים (81%) עברו הכשרה מקצועית בצבא (שיעורי הגברים והנשים שעברו הכשרה זו היו דומים).

תרומת השירות הצבאי לתחושת מסוגלות לאחר השחרור מהצבא

בוגרי מסלולי מקא"מ וחג"מ התבקשו להתייחס לשינויים שחלו אצלם בעקבות השירות הצבאי. נפתח בתחושת המסוגלות. בהתבוננות בלוח 1 ניתן לראות כי השינוי המהותי ביותר שעליו העידו המשתתפים הוא אמונתם כי יצליחו בחיים יותר מאשר האמינו בעבר. נוסף על כך, יותר ממחצית המשתתפים האמינו יותר מבעבר כי יהיו הורים טובים וכי יצליחו לפרנס את עצמם ואת משפחתם וכן האמינו בעצמם. קצת פחות ממחצית המשתתפים סברו כי יצליחו להקים משפחה יציבה, ורק שליש מהם האמינו כי יצליחו לשמור על קשר יציב עם חברים יותר מבעבר. הבדלים מובהקים בין המינים נמצאו רק בנוגע להיגד בעניין הורות טובה בעתיד – 63% מהגברים האמינו שיהיו הורים טובים בעתיד יותר מאשר האמינו בעבר (לפני השירות הצבאי), לעומת 40% מהנשים.

באופן כללי, אמונם של המשתתפים בעצמם בתחומים שונים, דהיינו תחושת המסוגלות, השתפרה מעט יחסית לעבר או שנשארה דומה. מדד המסוגלות היה גבוה יותר בקרב הגברים מאשר בקרב הנשים, אם כי ההבדל לא היה מובהק, למעט, כאמור, היבט ההורות.

לוח 1: תחושת מסוגלות בתחומים שונים בעקבות השירות הצבאי (ממוצעים וסטיות תקן)

משתנה	כולם (SD) M	גברים (SD) M	נשים (SD) M
מאמין בעצמך	(0.50) 2.49	(0.50) 2.48	(0.50) 2.51
מאמין כי תצליח להקים משפחה יציבה	(0.50) 2.47	(0.50) 2.51	(0.49) 2.42
מאמין כי תצליח לפרנס את עצמך ואת משפחתך	(0.52) 2.49	(0.54) 2.51	(0.50) 2.46
מאמין כי תצליח לשמור על קשר יציב עם חברים	(0.68) 2.23	(0.71) 2.20	(0.65) 2.26
מאמין כי תהיה הורה טוב	(0.50) 2.52	(0.48) 2.62	(0.49) 2.40
מאמין כי תצליח בחיים	(0.53) 2.54	(0.53) 2.59	(0.54) 2.48
מדד מסכם: תחושת מסוגלות	(0.39) 2.46	(0.38) 2.49	(0.41) 2.42

1=פחות מבעבר, 2=בדומה לעבר, 3=יותר מבעבר

בניתוח הממצאים האיכותניים ניתן לראות הבדלים ברורים בין גברים לנשים בדיווח על השינוי שהתרחש בהם במהלך השירות הצבאי. מסלול מקא"מ סייע לגברים בעיקר בחוויית הסתגלות למערכת ושיפר את יכולת התפקוד שלהם. נשים דיווחו על שינוי בתחושת הביטחון העצמי ובחוויות המסוגלות והעצמאות שלהן. הגברים דיווחו על שינויים משמעותיים יותר מאלו שדיווחו על ידי הנשים. הנשים ייחסו את השינוי לכלל השירות הצבאי, בעוד שהגברים ייחסו את השינוי למסלול הייחודי עצמו. גבר אחד ציין: "לפני הצבא הייתי עבריין. אני אדם אחר. עשיתי שינוי דרסטי. [הצבא] הרחיק אותי מאנשים מסוימים. התבגרתי. התחלתי להרגיש יותר גברי. חוסר הביטחון נמוג ונעלם. את האיפוק שלי היום רכשתי בצבא. אני גאה בעצמי". צעיר נוסף ציין כי "הצבא הביא הרבה משמעת, לקום בבוקר. גם אם אין מה לעשות אתה קם. פעם הייתי יותר אגרסיבי, היום אני יותר מתון – רגוע, לא מתעצבן מהר". הנשים אמרו: "הביטחון. למדתי את הדרכים. ביטחון בנהיגה", "הצבא נתן לי הרבה ביטחון. למשל לא היה לי ביטחון אפילו לנסוע באוטובוס".

שילוב הבוגרים ותפקודם בתחום העבודה

בוגרי מסלולי מקא"מ וחג"מ התבקשו לאפיין את חייהם בעת עריכת המחקר. 82% היו מועסקים במשרה מלאה, 10% היו מועסקים באופן חלקי, ורק 8% מהמשתתפים לא עבדו (ללא הבדלים מובהקים בין המינים). כעשירית מהמשתתפים (12%) לא ציינו כמה זמן הם מועסקים בעבודתם באותה עת, וניתן לשער שהחזיקו בה זמן קצר מאוד. עוד 22% היו מועסקים במקום עבודתם חודשים ספורים בלבד, 54% היו מועסקים בין שנה לחמש שנים, והיתר (12%) – תקופה ארוכה יותר.

המדד הכולל ביחס לתפקוד בעבודה מעיד על הערכה גבוהה למדי של המשתתפים (לוח 2). מתברר כי ההיבטים שבהם היו המשתתפים סבורים שהם מתפקדים בעבודתם במידה החיובית ביותר היו דיווח אמתי על תקלות ויכולתם להביע דעה. היבטים נוספים, כמו: עבודה באופן מסודר, פנייה בדרך מקובלת

לממונים ופתרון בעיות בדרך שאינה פוגענית, זכו להערכה גבוהה למדי גם הם (אם כי מעט פחות משני הראשונים). ההיבט שבו העידו המשתתפים על תפקוד בינוני בלבד הוא היכולת לבקש עזרה כשצריך. סטיית התקן הנמוכה ביותר (המצביעה על הומוגניות בתשובות הנחקרים) הייתה באשר ליכולתם של המשתתפים להביע את דעתם, וסטיית התקן הגדולה ביותר (קרי הטרוגניות של תשובות) הייתה ביחס לדיווח על תקלות. לא נמצא הבדל מובהק בין המינים בהיגדים השונים הקשורים בתפקוד בעבודה. עם זאת, היו הבדלים ניכרים (אם כי לא מובהקים סטטיסטית) בשני נושאים אחרים: בנושא בקשת עזרה – הנשים נטו לבקש עזרה יותר מהגברים, בעוד בנושא הבעת דעה – גברים סברו שאחרים מבינים אותם כאשר הם מביעים דעה, יותר מאשר נשים.

לוח 2: תפקוד בעבודה (ממוצעים וסטיות תקן)

משתנה	כולם (SD) M	גברים (SD) M	נשים (SD) M
אתה עובד באופן מסודר	3.93 (1.35)	4.01 (1.29)	3.84 (1.42)
אתה מדווח באופן אמתי על תקלות (לא מסתיר, לא משקר)	4.04 (1.38)	3.92 (1.38)	4.18 (1.38)
אתה מבקש עזרה כשצריך	3.43 (1.27)	3.27 (1.18)	3.62 (1.36)
אחרים בדרך כלל מבינים אותך כאשר אתה מביע את עמדתך	3.72 (1.21)	3.86 (1.16)	3.55 (1.27)
אתה פונה לממונים עליך בדרך מקובלת	3.87 (1.21)	3.84 (1.24)	3.90 (1.19)
אתה פותר בעיות בדרך שלא פוגעת בך ובאחרים	3.77 (1.15)	3.75 (1.14)	3.79 (1.17)
אתה מסוגל לקבל ביקורת	3.74 (1.16)	3.75 (1.16)	3.72 (1.16)
אתה נוהג להביע את דעתך	4.01 (1.12)	4.00 (1.02)	4.02 (1.24)
מדד מסכם: תפקוד בעבודה	3.82 (0.81)	3.81 (0.68)	3.83 (0.95)

1=כלל לא, 5=במידה רבה מאוד

שילוב הבוגרים בתחום ההשכלה

היבט נוסף של חיי המשתתפים שנבדק במחקר הוא השכלה. מרבית המשתתפים (70%) ציינו כי אינם לומדים, ורק כשליש (30%) דיווחו כי הם לומדים. מקרב אלו שלמדו, שיעור הנשים היה גדול פי שניים מזה של הגברים (41% ו-21%, בהתאמה). חלק ניכר ציינו כי הם לומדים במסגרת מכללות אקדמיות (46%), במכללות טכנולוגיות (18%), באוניברסיטאות (7%) ובמסגרות פרטיות להכשרה מקצועית לא אקדמית (18%), והיתר – בקורסים שונים (7% בקורס של משרד העבודה ו-4% בקורסי השלמה לבגרות).

המשתתפים התבקשו לציין בשאלון, האם הם לומדים, ובאיזו מסגרת (השלמת בגרויות, לימודי תעודה או השכלה גבוהה), ומהי מידת שביעות רצונם מהלימודים. מרבית המשתתפים שלמדו בעת המחקר סברו כי יסיימו בהצלחה את לימודיהם. בהתאם, מעטים ציינו כי הלימודים קשים להם. משתתפי המחקר סברו במידה גבוהה למדי שימצאו עבודה טובה בעקבות הלימודים ויצליחו בלימודיהם יותר מאשר בעבר. עם זאת, רק כמחצית מהם ציינו כי הם לומדים את המקצוע שעליו חלמו תמיד. בהשוואה בין המינים נמצא הבדל מובהק בשני משתנים: נשים חשו במידה גבוהה למדי כי הן לומדות מקצוע שעליו חלמו תמיד, בעוד הערכת הגברים בהקשר זה הייתה בינונית למדי (3.65 ו-2.54); כמו כן נשים סברו כי יצליחו לסיים את לימודיהן במידה רבה יותר של ודאות מאשר גברים (4.58 ו-4.00, בהתאמה). הערכת המשתתפים באשר לסיכויי ההצלחה בלימודיהם הייתה משותפת למרביתם (סטיית תקן נמוכה). בנוגע ללימוד מקצוע שעליו חלמו תמיד – כאן ניכרה השונות הרבה ביותר: עבור חלקם היה זה המקצוע שחלמו עליו, ועבור אחרים – לא. הלימודים באותה עת בכל זאת היוו הזדמנות לאלו שהיו מעורבים בהם (בעיקר הנשים), למציאת עבודה ולתחושה של הצלחה שלא חוו בעבר. עם זאת, רק חמישית מהגברים ציינו שהם לומדים, בעוד נשים למדו בשיעור כפול. כמו כן נשים ציינו כי הן לומדות במידה רבה למדי את המקצוע שעליו חלמו תמיד, בעוד בקרב הגברים הערכה זו הייתה בינונית למדי.

מהראיונות עם המשתתפים עלה כי המפגש עם ההשכלה והלימודים עדיין איים עליהם והפחיד אותם, בשל תוויות שליליות בעבר. נראה כי החוויה הצבאית לא השפיעה על ממד זה, ולא מצאנו הבדל בין גברים לנשים. בהקשר זה, נשמעו אמירות כגון: "יש לי 12 שנות לימוד. כל פעם שאני מתכנן להתחיל ללמוד, משהו עוצר אותי"; "אני רוצה ללמוד. אבל לא יודע מאיפה להתחיל. יש לי הרבה פערים. זה כסף, לימודים. זה יקר"; "מלימודים כבר ירדתי, התבאסתי שיש לי הרבה להשלים".

מודל מסכם: משתנים המסבירים הסתגלות לחיים האזרחיים

בחלק זה של הדוח נציג סיכום המבוסס על מספר מודלים (רגרסיה בצעדים כפויים), שמטרתו לבחון הסברים לכל אחד מההיבטים הבאים (המשתנים התלויים): תחושת מסוגלות, תפקוד בעבודה ולימודים לאחר השירות הצבאי. שלושת המודלים מוצגים בלוח 3 – בצד ימין מוצגים המשתנים הבלתי תלויים (בשני צעדים), וביתר העמודות – מדדי השילוב בחיים האזרחיים (משתנים תלויים). ההנחה בבסיס ניתוח בצעדים כפויים היא שלצד החוויה הצבאית, למשתתפי המחקר מאפייני רקע שונים, שגם הם נמצאו, בבדיקות מקדימות, במתאם מובהק עם המשתנים התלויים. כדי לבחון מי מהחזאים מסביר טוב יותר מהאחרים את המשתנה התלוי, כללנו את המשתנים מגדר, גיל וזכאות לבגרות בשלב הראשון של הרגרסיות. בצעד השני בדקנו את השפעת משתני החוויה הצבאית על המשתנים התלויים, ובכך פיקחנו על משתני הרקע שהוכנסו לרגרסיה בשלב הראשון.

באשר לתחושת המסוגלות, בשלב הראשון ניכרה בעיקר השפעת גיל המשתתפים – ככל שהגיל של המשתתפים בעת המחקר היה גבוה יותר, עלתה

תחושת המסוגלות (11% שונות מוסברת). בשלב השני, כאשר הוספנו את משתני החוויה הצבאית ופיקחנו על משתני הרקע, עדיין הייתה השפעה מובהקת לגיל המשתתפים, והיא אף עלתה על זו של המפקד בטירונות ושל המפקד הישיר בצבא. לפיכך, משתתפים מבוגרים יותר, שהיו מרוצים ממפקדיהם בטירונות ובהמשך השירות הצבאי, הביעו תחושת מסוגלות גבוהה יותר. שיעור השונות המוסברת כמעט שולש בשלב השני, בהשוואה לשלב ראשון, והיה שווה ל-30%.

תפקוד משתתפי המחקר בעבודה בזמן עריכת המחקר נבדק גם הוא בשני שלבים. למשתני הרקע לא הייתה כל השפעה מובהקת על המשתנים התלויים, בשני הצעדים. תפקוד בעבודה הושפע בעיקר מנכונותם של המשתתפים להמליץ על מסלולי מקא"מ או חג"מ, כך שמי שהיה מוכן להמליץ עליהם לחברים גם חש תחושת תפקוד גבוהה בעבודתו. גם לסוכני החברות במהלך השירות הצבאי, בעיקר למפקד הישיר, הייתה השפעה על תחושת תפקוד גבוהה בעבודתם בעת המחקר. בשל גודלו של המדגם, השפעת המפקדים בטירונות והמשפחה לא הייתה מובהקת, אך ראויה לציון. סך כל השונות המוסברת גדל מהסבר אפסי ל-17%, ומכאן שהתפקוד בעבודה הושפע בעיקר מהחוויה הצבאית.

לבסוף, הלימודים בעת המחקר הושפעו מגורמים אחדים: בשלב הראשון של הרגרסיה, הסיכוי ללימודים לאחר השירות הצבאי עלה ככל ששלב השלמת הבגרות היה גבוה יותר (בכל שלב הסיכוי גדל פי שלושה); זאת בקרב נשים יותר מאשר בקרב גברים, וכן גם אצל מי שגילו היה גבוה יותר (אם כי שתי ההשפעות האחרונות לא היו מובהקות). באשר לחוויה הצבאית (שנבדקה בשלב השני, בפיקוח על משתני הרקע), השפעת הזכאות לבגרות נשמרה, וכל משתני החוויה הצבאית השפיעו, אך לא בהכרח בכיוון חיובי. הסיכויים ללמוד לאחר השירות עלו ככל שעלתה דרגת ההשפעה של המפקדים הישירים במהלך השירות (פי אחד וחצי). לעומת זאת, ככל שרמת ההשפעה של המפקדים בטירונות עלתה, כך קטנו סיכוייהם ללמוד בעת עריכת המחקר (פי 61%). כמו כן, הסיכוי ללמוד לאחר השירות הצבאי עלה ככל שהנכונות להמליץ על המסלולים הייחודיים ירדה (פי 25%). לבסוף, ככל שמשתתפי המחקר חשו בתמיכה רבה יותר של משפחתם במהלך השירות הצבאי, סיכוייהם ללמוד אחריו היו גבוהים כמעט פי שניים. בהשוואה בין שני שלבי המודל, סך כל השונות המוסברת עלה פי שניים.

החוויה הצבאית תרמה אפוא להסבר ההשתלבות באזרחות בתחום של תחושת מסוגלות, תפקוד בעבודה, ובמידה מסוימת – ללימודים לאחר השירות הצבאי; זאת, לצד השפעת המשפחה וכמה משתני רקע של המשתתפים. לחוויה הצבאית, ובעיקר למפקדים בטירונות ובהמשך – במהלך השירות, הייתה השפעה חיובית על שלושת הממדים שנבדקו בקשר לשילוב בחיים האזרחיים, גם אם ההשפעה לא תמיד הייתה חיובית (ברכישת השכלה גבוהה). גם למשפחה הייתה השפעה חיובית, אבל במספר היבטים פחות מאשר סוכני חברות צבאיים. נכונות להמליץ על מסלולי מקא"מ או חג"מ השפיעה בכיוונים מנוגדים – באופן חיובי על תפקוד בעבודה ובאופן שלילי על רכישת השכלה גבוהה.

אף שלאורך הדוח צוינו מספר הבדלים מובהקים בין המינים בחלק מהמשתנים בניתוחים סטטיסטיים שונים וכן גם בתוכני הראיונות, לא נמצאה בשלושת המודלים שנבחנו השפעה מובהקת של מגדר על השתלבות בחיים האזרחיים. משתני גיל וזכאות לבגרות היוו משתני רקע חזקים יותר בהסבר המשתנים התלויים. עם זאת יש לזכור שנשים היו זכאיות לבגרות בשיעורים גבוהים מאלה של הגברים, ולכן כאן ההשפעה של מגדר על רכישת השכלה בעת המחקר התקיימה באופן עקיף. כמו כן, כיוון ההשפעה השלילית של הנכונות להמליץ על המסלולים הייחודיים על לימודים בעת המחקר נבעה מכך שהנשים היו מרוצות פחות מהמסלולים הייחודיים, בעיקר בטירונות.

לוח 3: ניתוח רגרסיה מרובה ולוגיסטית היררכית (בצעדים כפויים) של משתנים המנבאים הסתגלות לחיים האזרחיים

רגרסיה לוגיסטית בצעדים		רגרסיה לינארית בצעדים				משתנה
לימודים כיום (N=89) (לא=0; כן=1)		תפקוד בעבודה (N=89) (5-1)		תחושת מסוגלות (N=89) (5-1)		
Exp(B)	B (SE B)	β	B (SE B)	β	B (SE B)	צעד 1
1.37	.32 (.56)	.10	.15 (.18)	.02	.03 (.09)	מגדר (0=גבר; 1=אישה)
1.14	.13 (.23)	.11	.08 (.08)	.35**	.12 (.04)	גיל (בשנים)
2.92	1.07** (.37)	-.03	-.02 (.11)	.00	.00 (.05)	בגרות (1=לא; 2=חלקית; 3=כן)
95.26	-2 log likelihood	.45		3.68*		F
13.24**	Chi ² & sig.	.02		.11*		R ² & sig. F change
.20	Nagelkerke R ²	.20		.11		לצעד 1 ΔR^2
צעד 2						
1.30	.27 (.66)	.15	.22 (.17)	.04	.03 (.08)	מגדר
1.09	.09 (.28)	.04	.06 (.07)	.33**	.12 (.04)	גיל
3.12	1.14** (.42)	-.01	-.01 (.10)	-.00	-.00 (.05)	בגרות
1.59	.46* (.22)	.21*	.11 (.05)	.24*	.07 (.02)	השפעת מפקד ישיר (5-1)
.61	-.50* (.21)	.14	.07 (.05)	.30**	.08 (.03)	השפעת מפקד בטירונות (5-1)
1.80	.59* (.28)	.15	.09 (.06)	.04	.01 (.03)	השפעת משפחה (5-1)
.24	-1.42* (.64)	.20*	.31 (.16)	-.14	-.11 (.08)	המלצה על מסלול מקא"מ/חג"מ (לא=0; 1=כן)
75.29	-2 log likelihood	2.41*		5.03**		F
.33**	Chi ² & sig.	.17**		.30**		R ² and sig. F change
.44	Nagelkerke R ²	.16		.19		לצעד 2 ΔR^2

*p<.05; ** p<.01

סיכום ודיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הגורמים המסבירים השתלבות בחיים האזרחיים של בוגרי המסלולים הייחודיים בצה"ל – מקא"מ וחג"מ – לפי תפיסתם. מדובר בצעירים שחוו הדרה בעברם, וחלקם אף הוגדרו כבני נוער בסיכון על היבטיו השונים (ראו למשל גולדפרב, 2006; דורון, 2006; להב, 2012).

מן הממצאים המרכזיים של המחקר עולה כי רוב המשתתפים חשו שהשירות הצבאי היווה חוויה חשובה ומעצימה עבורם בהיבטים רבים. מתוך דיווחיהם עולה כי לאחר השירות, הם תפסו את עצמם כאנשים בעלי יכולות גבוהות להצליח בחיים, בעיקר בתחום התעסוקה, בהשוואה להערכתם את עצמם בעבר. רוב הנחקרים עבדו בחייהם האזרחיים באופן סדיר והתמידו בעבודה קבועה לאורך זמן. כמו כן הם דיווחו על כך שהם חווים הצלחה בעבודה, אם כי מיעוטם הצליחו להתקדם לתפקידי ריכוז או ניהול בדרגות ביניים.

ניתן לומר כי אצל הגברים מיומנויות רבות הקשורות בעולם העבודה נרכשו ככל הנראה במהלך השירות הצבאי, ביניהן נורמות המקובלות בעולם העבודה, כמו: התמדה, קבלת מרות וביצוע משימות בעקביות ואחריות. הגברים העידו על עצמם שחל אצלם שיפור בעיקר בתחומים הבאים: ארגון זמן, ביטחון עצמי, ירידה באימפולסיביות וויסות עצמי וכן ביכולת לשרוד במסגרת לאורך זמן. לעומתם, הנשים העידו על שינוי בעיקר בתחום הביטחון העצמי ותחושת העצמאות. לא ניתן לומר בבירור אילו מיומנויות או כלים נרכשו על ידיהן במהלך השירות, אולם אף הן עבדו והתמידו ותפסו את עצמן כמצליחות יותר מאשר בעבר.

במהלך השירות הצבאי, בוגרים אשר נתרמו מהמסלולים הצבאיים חיזקו את המיומנויות החברתיות שלהם ובנו לעצמם מסגרת חברתית חדשה, תומכת ואכפתית, אשר סייעה בחוויית התיקון שלהם. נוסף על המשפחה, הרשת החברתית שליוותה אותם בשירות זו שרכשו בחייהם האזרחיים, היו כנראה חשובות ומשמעותיות לא פחות מהמפקדים.

בתחום העבודה בחיים האזרחיים נמצאה כאמור פריצת דרך, אולם בתחום הלימודים בחיים האזרחיים לא חל שינוי באותה מידה. במחקר אחר, אשר בדק גברים שהוגדרו בעבר כנערים בסיכון, עלה שגם מי שרכש השכלה פורמלית לאחר השירות הצבאי המשיך לחוש כי אינו טוב דיו. ממצא זה מחזק את הטענה כי קשה מאוד להיפרד מתווית שלילית (קין, 2013). עם זאת, חשוב לציין שבקרב משתתפי המחקר הנוכחי, מי שלמדו בעת המחקר תפסו את עצמם כמצליחים בלימודים יותר מאשר בעבר; כלומר מי שבכל זאת הצליח לפרוץ את מחסום ההשכלה, תחושת המסוגלות הגבוהה (יותר מאשר בעבר) נשמרה אצלו גם בתחום זה. עם זאת, ישנם נחקרים שלא השלימו השכלה מעבר לזו שרכשו במסגרת בית הספר התיכון והמסלול הצבאי. יצוין כי נשים למדו לאחר השירות הצבאי בשיעור כפול מזה של הגברים. ייתכן שההסבר לכך הוא זכאותן לתעודת בגרות וההשפעה החיובית המשמעותית של מפקדיהן הישירים, אך הוא אינו מסלול חג"מ והמפקדים בטירונות.

המפקד הישיר במהלך השירות היה בדרך כלל דמות משמעותית. הגברים זכרו גם את המפקדת הישירה שלהם מהטירונות כדמות חיובית ומעצימה; זאת בדומה לממצאי מחקרים קודמים (ראו למשל איז'ק, 2002; דפרין-וולפסון, 2009). מה שאפיין את המפקדים אשר נחשבו ל"דמות מיטיבה ומפתחת" היה השילוב בין דרישה לסטנדרטים גבוהים ללא ויתור ובין הקשבה והכלה וניסיון להבין ולשוחח. היבט נוסף של דמות המפקדים שהשפיע על משתתפי המחקר הוא העובדה שהם לא "פחדו" מהמשתתפים. רוב המשתתפים במחקר חוו יחסי גומלין שבהם המבוגרים פחדו מהם. במסגרת הצבא הם פגשו מבוגרים חזקים מהם (אם בגלל התפקיד הפורמלי והמסגרת הצבאית שנתנה להם גיבוי ואם בשל היבטים אישיותיים), עובדה אשר ככל הנראה סייעה בהרגעת החרדות ובשיקום חוויית המסוגלות תוך כדי השהות במסגרת הצבאית. דבר חשוב נוסף שעלה מהמחקר הוא כי לנוכח קשיי התפקוד של המשתתפים בצבא, לא נהגו בהם בתוקפנות, אלא בסבלנות רבה, חוויה שככל הנראה לא הייתה מוכרת להם מעברם. שלושה היבטים בתפקודם של המפקדים השפיעו על יכולתם של המשתתפים להצליח בשירות הצבאי ועיצבו את חוויית המסוגלות שלהם לעתיד: (א) יצירת קשר קרוב ודיאלוגי מכיל; (ב) הצבת גבולות ברורים; (ג) מתן הערכות חיוביות לפיקודיהם.

לצד הגורמים הצבאיים, המשפחה נחשבה כגורם המשמעותי ביותר המסייע להצלחה בשירות הצבאי. לא נמצאה במחקר זה התייחסות נוספת לקשר בין הצבא ובין משפחות המשתתפים. בשל היותה סוגיה חשובה, אולי כדאי לחקור אותה בנפרד.

ישנם הבדלים ברורים בין גברים לנשים ביחס לתחושת שייכות למסלולי מקא"מ וחג"מ. הבדלים אלה נמצאו במספר היבטים בשאלונים כמו גם בראיונות. הגברים היו מוכנים להודות בהשתתפותם במקא"מ ולדבר עליה. הנשים בדרך כלל סירבו לדבר על חג"מ, ובמקרים אחדים אף הכחישו את השתייכותן למסלול. השירות הצבאי אפשר לגברים שהוגדרו בעבר "נוער בסיכון" לנסח לעצמם גבריות חדשה. אצל נשים פני הדברים היו שונים במקצת; נשים בכלל, ואלו שהוגדרו "נערות בסיכון" בפרט, לא התייחסו לצבא כאל מסגרת המסייעת בהגדרת זהות נשית חדשה. לא ברור עד כמה נשים שהוגדרו בעברן כנערות בסיכון היו עסוקות בשוויון מגדרי, כפי שזה מתבטא במסגרת הצבאית. נראה כי הנשים חשו בוושה גדולה יותר מהגברים מעצם השתייכותן לתכנית. הגברים אמנם לא התגאו מאוד בהשתייכותם למקא"מ, אך היו מוכנים לדבר על המסלול ועל היבטים בו שתרמו להתפתחותם האישית. נראה כי הנשים עשו כל שביכולתן כדי שהשירות הצבאי יהיה "רגיל" וכדי להימנע מהתווית של המסלול המיוחד, כולל הימנעות מהיכרות עם הסגל המקצועי התומך ואי-פנייה אליו. ניכר כי הגברים הכירו את סגל המקא"מ (קציני מקא"מ ומש"קי מקא"מ) ונעזרו בו. הם אף העידו כי הייתה להם השפעה בינונית במהלך שירותם, בעיקר למש"קיות המקא"מ. הנשים, לעומת זאת, דיווחו כי לרוב לא הכירו דמויות אלה, וניכר כי כמעט ולא נעזרו בסגל המקצועי התומך.

לפיכך, אנו סבורות כי יש לתת את הדעת על הסוגיה הקשורה בחוויה המגדרית השונה במסלולים הייחודיים שנבדקו כאן, ולפתחה בהמשך. נראה כי המסגרת נבנתה במקור כמסגרת גברית, והיא מותאמת למאפיינים גבריים, לצרכים הצבאיים של תעסוקת גברים ולשאלות זהותם של הגברים; לדוגמה, מסלול מקא"מ מכוון בעיקר לקשיי הסתגלות, קושי שכיח יותר אצל גברים מאשר אצל נשים. לנשים לא נעשתה הכנה מותאמת טרם קליטתן, ולכן הטירונות נחוותה אצל רבות מהן באופן מוצלח ומעצים פחות מאשר אצל הגברים. כתוצאה מחלק מממצאי המחקר וכן בשל מאפייני אוכלוסיית חג"מ, רצוי לקיים חשיבה מחודשת לשם התאמת המסגרת הקיימת לצורכי הנשים.

באשר למגבלות המחקר, כפי שכבר צוין, הוא התבצע בקרב אנשים אשר הצליחו "לשרוד" במערכת הצבאית וסיימו את השירות בהצלחה. לפיכך, המחקר לא בחן את הצלחתה של התכנית הייחודית ואת יעילותה, אלא באילו ממדים היא תרמה למי שהצליחו לסיימה והסכימו להשיב לשאלונים ולהתראיין. כמו כן, איננו טוענות כאן לסיבתיות באשר להשפעה בלעדית של חוויית השירות הצבאי. מובן שהזמן שחלף מהשירות הצבאי וגורמים נוספים, כמו אישיות המשתתפים ומפגשים משמעותיים עם סוכני חברות בחייהם לאחר השחרור מצה"ל, השפיעו גם הם על הכלתם בחיים האזרחיים. כלי המחקר שבהם עשינו שימוש התמקדו בחוויה הצבאית בלבד, וממצאי מחקרנו מבוססים על כך.

מסלולי מקא"מ וחג"מ מספקים מעין חוויית תיקון לחלק גדול מהמשתתפים בה. התיקון מתרחש בעיקר בשל העובדה שהשירות הצבאי נותן למשתתפים בפעם הראשונה חוויה של שייכות למסגרת נורמטיבית (גם אם היא בעלת אפיונים שונים במקצת ממסגרות שהכירו בעבר): מחד גיסא, המסלולים הייחודיים מקנים לאותם אנשים אשר חיו בעבר בתחושה של שוליות חברתית תחושת שייכות לחברה. מאידך גיסא, המסלולים הייחודיים מסייעים למשתתפים בהם לתפקד בחיים האזרחיים באופן נורמטיבי למדי. במהלך השירות הם גילו, ככל הנראה, שיש להם כוחות, ואלה משמשים אותם גם בהמשך הדרך. ממצא זה מחדש ומעודד, לעומת ממצאי עבר הנוגעים לאוכלוסייה זו, שהראו כי השוליות החברתית לא פחתה בעקבות השירות הצבאי, אלא נותרה בעינה (ראו למשל טיארטאג'אן, 2004; מש, 2010). ייתכן שההבדל טמון בעובדה שמחקר זה בחן לראשונה גם נשים ששירתו במסלול זה או בכך שהתמקד בבוגרי שירות מלא ותקין. כך או כך, יש להוסיף וללמוד את הנושא בקרב בוגרים ובוגרות נוספים.

היות והספרות המחקרית טוענת כי מרבית הצעירים שהוגדרו כנוער בסיכון מצליחים להשתלב בשוק העבודה, לא נוכל לטעון בוודאות כי תכניות מקא"מ וחג"מ וכן החוויה הצבאית הן אשר מסייעות להם בהשתלבות זו. עם זאת, נוכל לומר כי כאשר החוויה הצבאית היא חיובית, כלומר כאשר אותם צעירים מצליחים לסיים את השירות הצבאי, רמת הביטחון העצמי שלהם עולה, ותפיסתם העצמית חיובית יותר. יתרה מזו, התווית השלילית שאותה נושאים הצעירים כ"נערים בסיכון", אשר נוצרה במהלך ילדותם ונעוריהם, מלווה אותם גם במהלך השירות הצבאי, בהיותם מסומנים

כ"חיילי מקא"מ" או כ"חיילות חג"מ". חוויית השירות החיובית מתערפלת לעתים לנוכח התווית השלילית המלווה אותה. השירות הצבאי, גם אם הוא מקנה חוויית השתלבות חיובית, ככל הנראה אינו מבטל לגמרי את תחושת השוליות. העובדה שהמסגרת הצבאית מצליחה ליצור חוויית הצלחה עבור צעירים בסיכון ובהדרה מעלה שאלה נוקבת באשר להתמודדותה של מערכת החינוך עם טרם גיוסם לצה"ל. האם לא ניתן היה להעניק להם במסגרת מערכת החינוך חוויות של הצלחה ושייכות עוד קודם גיוסם? אם במסגרת השירות הצבאי מצליחים להביא אותם לרמת תפקוד נורמטיבית, מדוע לא מצליחים בכך קודם? האם השירות הצבאי עשוי לסייע לניעות חברתית ולהוביל מהדרה וסיכון לשילוב והכלה? שאלה זו עמדה בבסיס מחקרנו. ואכן צעירים שהגיעו מסביבה מדירה – חברתית וחינוכית – חוו במסגרת התכניות הייחודיות בצה"ל הכלה מסוימת. הליך זה אפשר להם, לפחות בשנים הראשונות לאחר שחרורם, להשתלב במסגרות אזרחיות נורמטיביות. נחוץ מחקר המשך למעקב אחר בוגרים אלה בעוד שנים אחדות, על מנת לבחון את יעילותן של התכניות לאורך זמן.

מקורות

- אורבך, ד' וכץ, מ' (1991). הסתגלות בני נוער מקבוצות איכות (קב"א) הנמוכות לשירות בצה"ל והשתלבותם בחיים האזרחיים. **מניתוק לשילוב**, 4, 6–28.
- איזק, ר' (2002). **הסתגלות נוער למסגרת הצבאית – תפקוד המפקד כבסיס בטוח ותורמתו לבריאותו הנפשית ולתפקודו הצבאי של החייל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- בן-רבי, ד', ארגוב, ד' וסבו-לאל, ר' (2003). **יוצאי המפתנים ישראל – מחקר מעקב**. ירושלים: ג'וינט, מכון ברוקדייל. זמין באתר <http://brookdaleheeb.jdc.org.il/?CategoryID=156&ArticleID=161>
- בנבנישתי, ר' (2003). **אלימות במערכת החינוך בישראל: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- ברמן, י' וקייזר, מ' (2006). אינדיקטורים של ביטחון חברתי-כלכלי על-פי פרדיגמת האיכות החברתית. **ביטחון סוציאלי**, 71, 109–128.
- ברקוביץ-רומנו, א', קרומר-נבו, מ' וקומם, מ' (2013). גוף וידע המחקרי בישראל על נערות במצבי מצוקה: סקירה היסטורית מפרספקטיבה פמיניסטית. **חברה ורווחה**, לג(1), 7–39.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195–228). אור יהודה: דביר.
- גולדפרב, א' (2006). הדרת בני נוער על ידי תיוגם: הטענה על חולי נפשי כתהליך של הבניה עצמית המאפשר הכלה בעולם המבוגרים. בתוך י' רונן, י' דורון וו' סלונים-נבו (עורכים), **הדרה חברתית וזכויות אדם בישראל** (עמ' 173–204). תל אביב: רמות.
- גולן, מ' (2002). הבדלים בין נערים לנערות במצוקה השוהים במסגרת חוץ ביתית כפויה. **חברה ורווחה**, כב(4), 519–544.
- גולן, מ', שרעבי, ד' וונדר-שוורץ, מ' (2001). **מחקר בוגרים כפר הילדים אס או אס "נרדים" ערד: דו"ח מחקר**. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

- גילת, ל', עזר, ח', שגיא, ר' ואזולאי, נ' (2014). **"אם רוצים להצליח בחיים אסור לוותר": עמדות חיילים כלפי השתתפות בתוכנית השכלה בצה"ל**. צה"ל: חיל החינוך והנוער ומדור מחקר ופיתוח.
- דורון, א' (2006). **בין הדורה חברתית למדיניות חברתית – נייר עמדה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- דפרין-וולפסון, כ' (2009). **על סדר היום: ממצאי מחקרים ונקודות למחשבה**. צה"ל: חיל החינוך והנוער ומדור מחקר ופיתוח.
- דר, י' וקמחי, ש' (2000). תפיסה עצמית של ביגור בעקבות שירות החובה בצה"ל. **מגמות**, 4(4), 591–616.
- ואזן-סיקרון, ל', בן סימון, ב' וכאהן-סטרבצ'נסקי, פ' (2012). **"נקודת מפנה" לקידום יזמות והכנה לעולם העבודה בקרב בני נוער במצבי סיכון**. ירושלים: מכון ברוקדייל והג'וינט.
- וולנסקי, ע' (2005). איך לנפץ את תקרות הזכוכית: סוגיות נבחרות במדיניות החינוך. בתוך ר' רוזנטל (עורך), **סדר יום ישראלי לשינוי חברתי** (עמ' 328–348). ירושלים: כתר.
- חיון, ב' (2014). **גורמי סיכון וגורמי הגנה בקרב חיילים בסיכון**. צה"ל: המכללה לביטחון לאומי.
- חיל החינוך והנוער (2011). **קידום אוכלוסיות ייחודיות, "חוות השומר" כבסיס טירונות לחיילי מקא"מ**. זמין באתר <http://www.aka.idf.il/chinuch/klali/default.asp?catId=42852&docId>
- טיאראג'אן, ר' (2004). **שילוב "אוכלוסיות מיוחדות" בשירות הצבאי ובחברה לאור פעילות מקא"מ, המרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות**. צה"ל: ממד"ה, ענף מחקר.
- ישראלשילי, מ' (1992). **סיבוב חד: מודל למעורבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לשירות הצבאי**. תל אביב: רמות.
- כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', קונסטנטינוב, צ' ויורוביץ, ל' (2006). **נערות בישראל: ניתוח מידע ממחקרים נבחרים**. ירושלים: מכון ברוקדייל והג'וינט.
- כהן, א' ועמרני, נ' (1989). השפעת קורס "השכלת יסוד" בצה"ל על הדימוי העצמי של מתגייסים טעוני טיפוח. **מגמות**, 1(1), 75–83.
- כהן, ס' ובגנו, י' (2001). המשמעות החברתית של השרות הצבאי: מבט מחודש. בתוך ס' כהן (עורך), **תרבות דמוקרטית: צבא וחברה בישראל**, 4–5 (עמ' 131–150). רמת גן וירושלים: אוניברסיטת בר-אילן והמכון הישראלי לדמוקרטיה.
- להב, ח' (1999). **נוער בשולי החברה: התופעה ודרכי ההתמודדות: מדיניות הטיפול בנער בסיכון ובנוער מנותק בישראל – אוכלוסיית יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה**. ירושלים: משרד החינוך.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה. **מניתוק לשילוב**, 10, 8–16.
- להב, ח' (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. **מניתוק לשילוב**, 17, 7–32.
- ליבליך, ע' (1987). **אביב שנות**. תל אביב: שוקן.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2012). **הודעה לעיתונות: לקט נתונים לרגל ט"ו באב, תשע"ב – 2012**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- מייזלס, ע' (1993). **השירות בצה"ל כמרכיב מרכזי בהתפתחות בני הנוער בישראל**. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מייזלס, ע' (2002). צעירים ישראלים במעבר לבגרות: השפעת השירות הצבאי. **עיונים בחינוך**, 5(1), 159–190.
- מייזלס, ע' וגל, ר' (1993). **הסתגלות נערי מקא"מ ("נערי רפול") לאחר השחרור מצה"ל (בהשוואה לחיילים רגילים)**. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מיקולינסר, מ' (1998). סגנון היקשרות בבגרות ואסטרטגיות של ויסות רגשות – הנחות עבודה וסקירת ממצאים. **פסיכולוגיה**, 1(1), תשנ"ט, עמ' 33–48.

- מש, ר' (2010). המרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות בצה"ל (מקא"מ) – חזון ומציאות, קידום או החמצה? **סוגיות חברתיות בישראל**, 9, 175–199.
- סבו-לאל, ר' וחסין, ט' (2011). **מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון: דו"ח מחקר**. ירושלים: מכון ברוקדייל והג'וינט.
- סטריאר, ר' (2001). מהדרה למעורבות חברתית. **חברה ורווחה**, (2), 131–213.
- סנדרוביץ, ש' (2002). כושר ההשתנות של בני נוער: מתיאוריה למעשה. **מניתוק לשילוב**, 11, 32–43.
- העמותה להנצחת והנחלת מפעלות חייו של רפאל איתן (2011). **פרויקט נערי רפול**. זמין באתר <http://www.raful.org.il/pages/101.aspx?pic=1>
- ציונוב, ש', רייכנברג, ש' ורוזנר ר' (2010). מישוה שומע אותי? על ייצוג רגיש-מגדר לנערות בהליכי נזקקות בבית המשפט לנוער. **מעשי משפט: כתב עת למשפט ותיקון חברתי**, ג, 103–122.
- קומס, מ' (2006). **חיפוש וקבלת עזרה אצל נערות שברחו מהבית**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- קומס, מ' (2008). "נערות במצוקה": בעיה אישית או תוצאה של מציאות חברתית. **עט השדה**, 1, 26–30. זמין באתר <http://din-online.info/pdf/eth1.pdf>
- קומס, מ' (2013). "נערות במצוקה" – **בעיה אישית או תוצאה של מציאות חברתית**. זמין באתר http://www.ashalim.org.il/files/Nearon_bemetzuka.pdf
- קומס, מ', גולן, מ', דולב, ט' ויובל, ד' (2005). נערות על המפה: מסגרת לפיתוח שירותים ותכניות לצרכים ייחודיים של נערות. בתוך ג' רהב, י' ווזנר ומ' ונדר-שוורץ (עורכים), **נוער בישראל 2004** (עמ' 191–206). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- קין, ז' (2013). **סיפורי חיים של בוגרים שהוגדרו בעברם כנערים בסיכון מחקר איכותני רטרופקטיבי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- קפלן, ד' (1999). **דוד, יהונתן וחיילים אחרים: על זהות, גבריות ומיניות ביחידות קרביות בצה"ל**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ראזר, מ', ורשבסקי ב' ובר-שדה א' (2011). קשר אחר בבית הספר: **עיצוב תרבות בית ספרית שונה, בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. ירושלים: אשלים.
- רבינוביץ, מ' (2009). **גיוס בני נוער עם נתונים ויכולת הסתגלות ברמה נמוכה ושירותם בצה"ל**. ירושלים: הכנסת.
- רסנר, נ' וזעירא, ע' (2014). **נערות במצבי מצוקה קשים: סקירת ספרות**. ירושלים: מכון חרוב.
- שיאון, ל' (1997). **דימויי גבריות אצל לוחמים: השירות בחטיבות חיל רגלים כטקס מעבר מנערות לבגרות**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- שון-לוי, א' (2003). גבריות מתוך מחאה: על כינון הזהויות של חיילים בתפקידי צווארון כחול. **סוציולוגיה ישראלית**, (5), 15–47.
- שלום, י' (2012). **"גיוס בר השגה" – מידע לרכזים ולמנהלים בתחום ההכנה לשירות משמעותי בצה"ל**. ירושלים: מנהל חברה ונוער מחוז ירושלים ומפקדת תחום פיתוח ההדרכה, מחוז יהודה.
- שרר, מ' (1997). שירות מלא, חלקי ואי-גיוס בני שכבות חלשות לצה"ל – הבעיה והשלכותיה. **חברה ורווחה**, ז, 7–97.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Clinician's Research Diges*, 23(9), 589–604.

- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 817–827.
- Elder, G. H. (1986). Military times and turning points in men's lives. *Developmental Psychology*, 22(2), 233–245.
- Johnson-Reid, M., & Barth, R. P. (2000). From placement to prison: The path to adolescent incarceration from child welfare supervised foster or group care. *Children and Youth Services Review*, 22(7), 493–516.
- Kaplan, D. S., Dampousse, K. R., & Kaplan, H. B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62, 105–123.
- Lev Ari, L. (2012). North Americans, Israelis, or Jews? The ethnic identity of immigrants' offspring. *Contemporary Jewry*, 32(3), 285–308.
- MacDonald, R. (2006). Social Exclusion, youth transitions and criminal careers: Five reflections on "risk". *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 39(3), 371–381.
- McElwee, N. (2007). *At-risk children & youth: Resiliency explored*. Binghamton, NY: The Hawthorne Press.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1995). Appraisal of and coping with a real-life stressful situation: The contribution of attachment styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(4), 406–414.
- Sharland, E. (2006). Young people, risk taking and risk making: Some thoughts for social work *British Journal of Social Work*, 36, 247–265.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058–1069.

הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות מנקודת מבטם של הילדים

יפעת כרמל

תקציר

המאמר הנוכחי מציג מודל תאורטי על המבנה והדינמיקה של האלימות במערכת יחסים אינטימית, מנקודת מבטם של הילדים. במסגרת מחקרנו, 27 ילדים, בנים ובנות, גילאי 7–12, שנדגמו מקרב אוכלוסיית הילדים הגדלים במשפחות שבהן קיימת אלימות מצד האב כלפי האם, רואיינו בראיונות מובנים למחצה. המרואיינים נבחרו תוך התבססות על דיווחי עובדים סוציאליים במסגרת מרכזים לטיפול ולמניעת אלימות ברחבי הארץ. ממצאי המחקר מלמדים שהילדים רואים את המעבר ממציאות לא אלימה לאלימה כתהליך שמסומן על ידי צמתים מובחנים, שבכל אחד מהם קיימת אפשרות להסלמת האלימות או להימלטות ממנה. לראיתם, מוטיבציה של שני ההורים להבאת הנושא השנוי במחלוקת לכלל מיצוי היא משתנה מפתח בניהול התהליך, שעשוי להוביל לאלימות או למנוע אותה. המאמר דן בהקשר שבתוכו הילדים מבינים את ההסלמה – קונפליקט נורמטיבי, שבמסגרתו כל צד מביע את חוסר שביעות רצונו מהאחר – ובתהליכים שאחראיים על עיצובה. על בסיס ממצאים אלו מוצעות המלצות לתאוריה ולפרקטיקה עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות.

מילות מפתח: ילדים חשופים לאלימות, אלימות ביחסים אינטימיים, תפיסת הילדים את תהליך הסלמת העימותים הבין-הוריים לכלל אלימות

מחקר זה נועד לפתח מודל תאורטי שמעוגן בנתונים, על התפתחותם של עימותים בין-הוריים והסלמתם לכלל אלימות מצד האב כלפי האם, מנקודת מבטם של הילדים.¹ במסגרת הספרות שעוסקת בתהליך ההסלמה במערכת יחסים אינטימית, קיימות מספר עבודות שבחנו את האופן שבו עימותים בין-הוריים הגיעו לכדי תוקפנות מילולית ואלימות פיזית. מחקרים אלו הציגו את נקודת המבט הגברית (Winstok, Eisikovitz & Gelles, 2002) ואת נקודת המבט הנשית (Eisikovitz, Winstok & Gelles, 2002) על התהליך. מאוחר יותר גם נעשה ניסיון לאינטגרציה בין נקודת המבט הגברית לזו הנשית (Winstok, 2007). מחקר זה מעמיד במרכזו

* מדובר בעימותים המלווים באלימות של הגבר כלפי האישה.

1 מחקר זה הוא חלק מעבודת דוקטור, שבדקה את הפנומנולוגיה של חווית החשיפה של ילדים לאלימות אביהם כלפי אדם, והוגשה במסגרת החוג לייעוץ והתפתחות האדם, באוניברסיטת חיפה (כרמל, 2010). תודתי המיוחדת נתונה למנחה הראשי שלי בעבודת המחקר, פרופ' צבי איזיקוביץ', מבית הספר לעבודה סוציאלית והמרכז לחקר החברה באוניברסיטת חיפה, על הנחייתו מלאת ההשראה.

את השאלה, מהו התהליך שמוביל מציאות לא אלימה לאלימה, מנקודת מבטו של הילד, ובכך מבקש להשלים את המודל התאורטי ביחס להסלמת אלימות במערכת יחסים אינטימית. מאחר שהתברר כי אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות של אביהם כלפי אמם נמצאת בסיכון גבוה לפגיעות ישירות, פיזיות ומיניות (לדוגמה (Graham-Bermann & Howell, 2010), נוסף על ההתעללות הנפשית, שהיא תוצר של עצם העדות לאלימות, הבנה כזו היא מכרעת לפיתוח תכניות התערבות תואמות הקשר, קרי תכניות שמכוונות ספציפית לטראומה של החשיפה, שמאגדת בתוכה מספר רבדים של פגיעה.

סקירת הספרות בנושא השפעתה של אלימות בין-הורית על ילדים מלמדת כי לחיים בסביבה רוויה אלימות השפעות שליליות על התפתחותם הפיזית, הקוגניטיבית, הרגשית, החברתית וההתנהגותית של הילדים (Graham-Bermann, Holt, Buckley & Whelan, 2008; Levendosky, 2011). לדוגמה, נמצא כי ילדים אלה סובלים ממצוקה רגשית, חרדה, דיכאון, תנודות במצבי הרוח, תגובות פוסט-טראומטיות ומחשבות אבדניות יותר מאשר ילדים ממשפחות נורמטיביות (Chan & Yeung, 2009; Evans, Davies & DiLillo, 2008), יכולתם האקדמית ויכולתם החברתית נמוכות יותר (DeBoard-Lucas & Grych, 2011; Jouriles, Norwood, McDonald & Peters, 2001), והם משתמשים בתוקפנות, סמים ואלכוהול כמו גם בהתנהגויות אנטי-סוציאליות אחרות בתכיפות גבוהה יותר (Evans et al., 2008; Foy, Furrow & McManus, 2011).

עם זאת, מחקרים חדשים יותר בתחום הראו כי ההשפעות אינן דטרמיניסטיות (Edleson et al., 2007; Graham-Bermann, Gruber, Howell & Girz, 2009). ממחקרים אלו עולה כי המשוואה שבה חשיפה שווה פגיעה התפתחותית פועלת רק בחלק מן המקרים. יש ילדים שכישוריהם וסביבתם (או אחד מהם) מספקים להם את הכוחות המאפשרים להחליש את ההשלכות ההתפתחותיות השליליות או להתפתח בצורה נורמטיבית, למרות המציאות המשפחתית שלהם (Bogat, Levendosky & Von Eye, 2009; Martinez-Torteya, Bogat, Von Eye & Levendosky, 2005). גורמים אלו כוללים משתנים, כגון: גיל, מין, סטטוס סוציו-אקונומי, תדירות האלימות וצורותיה, התעללות ישירה וחשיפה לאלימות, יחסי אם-ילד ומיומנויות התמודדות של ילדים (Fosco, DeBoard & Grych, 2007; Skopp, McDonald, Jouriles & Rosenfield, 2007; Sternberg, Baradaran, Abbott, Lamb & Gutterman, 2006).

מספר מצומצם של מחקרים, בעיקר איכותניים וקליניים, התמקדו בדרך שבה חוו הילדים את האירועים האלימים. כלל הנתונים שעלו ממחקרים אלה עוזרים לנו להבין בעומק מסוים את החוויה המורכבת והרב ממדיית של הילד החשוף לאלימות (Peled, 1993; Ericksen & Henderson, 1992; Humphreys, 1991). פלד (Peled, 1997) הציעה ארבעה סוגי תגובה אופייניים שמסכמים חוויה זו: (א) חיים עם הסוד, משמעו שהילד מכחיש את קיום האלימות, כאילו היא איננה קיימת; (ב) חיים עם קונפליקט של נאמנויות – הילד מודע לקיום האלימות, אך איננו מסוגל לנקוט עמדה לצד זה או אחר; (ג) חיים בטרור ופחד – הילד מודע לגמרי לקיום האלימות ומזדהה

עם הקרבן; (ד) אימוץ מודל אלים – הילד מודע לאלימות, אך מזדהה עם התוקפן. על בסיס טיפוסים החוויות הללו נחקרו התהליכים הקוגניטיביים שמובילים להופעתן, ונלמדה הבנת השפעת התהליכים על מערכת מתן המשמעות של הילד (Eisikovits, Winstok & Enosh, 1998). מאוחר יותר, ההמשגה הורחבה לכלל מודל תאורטי, שכולל שלושה מרכיבים: הבניית המציאות על ידי הילד, ציפיות הוריות והשפעות חוץ-ביתיות. המודל מדגיש את מקומן של הציפיות ההוריות בהבניית מציאות חייו של הילד על ידי (Eisikovits & Winstok, 2001).

ניתוח-על של סקירת הספרות בתחום של ילדים החשופים לאלימות מלמד שגוף הידע המצטבר בתחום מרבה לעסוק בתוצאות חשיפתם של ילדים לאלימות בין-הורית, וממעט בבחינת האופן שבו סיכונים אלו יוצאים מן הכוח אל הפועל (Goddard & Bedi, 2010); במילים אחרות, גוף הידע מדגיש את הצורך בהתערבות חברתית, אולם מספק כלים מוגבלים להתערבות שכזו. ייתכן שהדבר נובע מהחשש כי פיתוח ידע בכיוון זה עלול להטיל דופי בילדים עצמם או להפיל עליהם אחריות כמי שמעורבים בתהליך. אולם כיום, כשהתמונה באשר להשפעות השליליות של עצם החשיפה מגובשת, וכאשר סוגיית האחריות לאלימות ברורה (האחריות לאלימות היא על הגבר, כמי שאחראי להסלמה), אנו בשלים לעסוק בתהליך.

בכדי להבין את חוויית הילדים בכללותה, יש לבחון כיצד הם תופסים את תהליך הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות, מהי משמעותו עבורם וכיצד הם מעורבים בו. המאמר הנוכחי מתמקד בדרך שבה הילדים תופסים את התהליך.

קיימת בספרות הסכמה רחבה שהסלמה היא תהליך רגשי, שמערב רגשות אינטנסיביים, כמו: חרדה, כעס, חוסר אונים, השפלה, בושה, אשמה, קנאה, עוינות, ערך עצמי נמוך ותחושת כישלון (Gergen, 1994). הנוכחות של רגשות כאלה מובילה לחוסר איזון, וכתוצאה מכך לחוויה של היעדר שליטה ואבדן היכולת לנבא, לתכנן ולנווט את מהלך החיים. תחת תנאים כאלה, האלימות הופכת לכלי שנתפס בעיני המעורבים בקונפליקט ככזה שניתן לרכוש באמצעותו כוח ושליטה (Scheff & Retzinger, 1991).

מרבית התאוריות שעוסקות בהסלמה בחנו את מרכיבי ההסלמה יותר מאשר את הדינמיקות שבתהליך המעורב. לדוגמה, ברוקנר ורובין (Brockner & Robin, 1985) טענו שהסלמה מתארת תהליך קבלת החלטה שבו כל צד מתחפר בעמדתו. גופמן (Goffman, 1967) גרס שצורך לשמור על דימוי עצמי ותפיסת שינוי עמדה כחולשה הם שעומדים בבסיס התהליך. בעוד שהתאוריות השונות נבדלות בדגש המושם על המשתנים התורמים להסלמה, קיימת בספרות הסכמה רחבה באשר למרכזיותם של האיום ושל התגובה אליו באמצעות איומים שכנגד (Patterson, 1982).

המודל של רטזינגר (Retzinger, 1991a, b) על קונפליקט והסלמה פונה לתהליך שבתוך ההקשר של אלימות במערכת יחסים אינטימית. החוקרת הבחינה בין יחסים דיאדיים שבהם קיימים קשרים בטוחים שמובילים ליחסים בין-אישיים נטולי קונפליקט, לבין יחסים דיאדיים שבהם הקשרים מאוימים והצדדים הופכים למנוכרים ומרגישים מותקפים על ידי הצד השני. בעוד המודל של רטזינגר מהווה צעד

חשוב מבחינת יכולתו לעזור בהבחנה בין קונפליקטים פונקציונליים לכאלה שאינם פונקציונליים במערכת יחסים אינטימית, הוא מתמקד ברגשות, ואינו פונה לפרטים נוספים, כדוגמת המרכיבים המבניים של ההסלמה, ולדינמיקה ביניהם.

מחקרים מאוחרים יותר, שעסקו בהסלמה בהקשר של אלימות במערכת יחסים אינטימית (Eisikovits, Winstok & Gelles, 2002; Winstok, 2007; Winstok et al., 2002), ביקשו לפתח מודל תאורטי שחושף את המבנה ואת הדינמיקה של האלימות במערכת יחסים אינטימית מנקודת מבטו של התוקף, מנקודת המבט של הקרבן ומנקודת המבט הזוגית.

בהקשר זה נמצא כי הגברים תופסים את פעולותיהם במהלך העימותים כתגובות להתנהגות בנות זוגם. הם נוטים להתמקד באותן פעולות של בת הזוג שעל פי תפיסתם מערערות את האיזון הבין-אישי ומאיימות על המציאות הקיומית שלהם. בהתאם לכך, הם תופסים את פעולותיהם שלהם כמכוונות באופן ישיר לצורך בניית האיזון מחדש (Winstok et al., 2002). באופן ספציפי, הממצאים מלמדים שהגברים תופסים עצמם כזכאים ואף מחויבים להגן על המסגרות הדיאדיות הקיומיות שלהם, תוך הכרה במחירים וביתרונות של השימוש באלימות לצורך השגת מטרה זו. הם יוצרים חוקים, שופטים כאשר אלו מופרים ונוקטים צעדים על מנת לאכוף אותם. הערכתם של גברים אלה באשר לעצמת השליטה שלהם על פעולותיהם ושיקוליהם בנוגע ליתרונות ולחסרונות של פעולות אלה הם בעלי השפעה רבה על ניסיונותיהם לכוון מחדש את האיזון האבוד בחייהם הזוגיים.

תהליך הבניית הפעולה מצד הגברים כתגובה להתנהגות של בת זוגם, מורכב משני שלבים מובחנים, הקשורים זה בזה: **האחד** מתייחס לזיהוי פעולת בת הזוג והבניית כפעולה הדורשת תגובה, **והשני** הוא הבניה של תגובה מתאימה (Winstok et al., 2002). לעומת זאת, הנשים רואות את המעבר ממציאות לא אלימה לאלימה כתהליך. הן מעריכות את השינוי כמסומן על ידי צמתים מובחנים, שבכל אחד מהם קיימת אפשרות להסלמה לאלימות או להימלטות ממנה. שליטה בסיטואציה מהווה משתנה מפתח בניהול התהליך שעשוי להוביל או לאלימות או למנוע אותה, מה שמסביר את הישארותן בקשר על אף האלימות (Eisikovits et al., 2002).

הניסיון לאחד את שתי נקודות המבט, תוך שקלול נקודות השוני והדמיון בין הגברים לנשים, הוביל לכלל ראייה שלפיה מנקודת מבט פנימית של שני הצדדים המעורבים, גם לגבר וגם לאישה יש פוטנציאל לראות עצמם גם כתוקפים וגם כקרבנות, כך שבכל פעם האינדיווידואל תופס את הסיטואציה כבעיה מתמשכת שבה הוא הקרבן, ויוצר הבעיה הוא התוקף (Winstok, 2007). כאשר המוקד עובר מבעיה ספציפית לבעיה רחבה יותר, שמאיימת על כלל היחסים הזוגיים, השימוש באלימות עשוי להיתפס כפעולה שכדאי לנקוט, אם כי בנקודה זו נוצרת בעיה חדשה, שעשויה להוציא את הקונפליקט מכלל שליטה (Winstok, 2013).

כפי שעולה מהסקירה, אף אחד מהמחקרים שעוסקים בהסלמה במסגרת מערכת יחסים אינטימית לא העמיד במרכזו את נקודת מבטם של הילדים. זאת, על אף העובדה שבבסיסם של מחקרים אלה עומדת ההנחה שהילד לא רק מושפע מן

המאורעות, אלא גם משפיע עליהם. אי-לכך, שאלת המחקר שעומדת במרכזו של מחקר זה היא: מהו התהליך שמוביל ממצואות לא אלימה לאלימה מנקודת מבטם של הילדים?

שיטת המחקר

במחקר נעשה שימוש בשיטה איכותנית שמבוססת על הגישה המכונה "תאוריה מעוגנת בנתונים" (grounded theory) (Glaser & Strauss, 1967). הרציונל לקיומו של מחקר המבוסס על עקרונות מתודולוגיים אלה נעוץ בחסרונה של תאוריה הולמת ובצורך לחשוף את משמעות החוויה עבור האינדיווידואלים המעורבים בתהליך (Creswell, 1998). ואכן, מטרת המחקר הנוכחי הייתה פיתוחו של מודל תאורטי שיסביר, כיצד הילדים החשופים לאלימות של אביהם כלפי אמם מפרשים את תהליך המעבר ממצואות לא אלימה למצואות אלימה.

המדגם

דגימה ומשתתפים

שיטת הדגימה שנבחרה למחקר זה היא דגימה תאורטית (theoretical sampling). על פי שיטת דגימה זו, בחירת המשתתפים נעשית באופן מגמתי, בהתבסס על יכולתם לתרום לתאוריה מתפתחת (Creswell, 1998; Patton, 2002). ההחלטות הראשוניות באשר לבחירת המשתתפים במחקר מסוג תאוריה שמעוגנת בנתונים (grounded theory) (Glaser & Strauss, 1967), מבוססות על נקודת מבט תאורטית כללית. בהמשך, בחירת המשתתפים מודרכת על ידי הפערים הקיימים בתאוריה. בהתאם לכך, הידע הקיים על אודות ילדים החשופים לאלימות בין הוריהם (ובאופן ספציפי, אלימות של אביהם כלפי אמם) התווה את הקריטריונים הבאים לדגימה: (א) מגדר: בנים ובנות; (ב) קבלת טיפול: ילדים שהשתתפו בשמונה מפגשים טיפוליים קבוצתיים לפחות (מתוך 12), לצד ילדים שלא עברו טיפול בהקשר של אלימות במשפחתם; (ג) מאפייני הפגיעה: ילדים שחשופים לאלימות של אביהם כלפי אמם, לצד ילדים, שנוסף על החשיפה הנזכרת, חווים פגיעה ישירה מצד האב בהם עצמם. כמו כן, הוחלט שאלימות תוגדר כתגובה פיזית אחת או יותר שהופיעה במהלך תקופה של 18 החודשים שקדמו לריאיון (על מנת שהזיכרון יהיה נגיש לילד). המדגם הסופי של המחקר התבסס על 27 ילדים, 13 בנים ו-14 בנות, גילאי 7–12, שנדגמו מקרב אוכלוסיית הילדים שגדלים במשפחות שבהן קיימת אלימות של האב כלפי האם. המידע נלקח מדיווחיהם של עובדים סוציאליים המטפלים במשפחות ובילדים במסגרת מרכזים לטיפול באלימות ולמניעתה ברחבי הארץ. כל הילדים הם ילידי הארץ. המדגם כלל 18 ילדים חילוניים, 3 מסורתיים ו-6 דתיים. מוצאן של 17 ממשפחותיהם מארצות ערב (עיראק, צפון-אפריקה), ושל עשר משפחות מארצות מזרח-אירופה.

כמקובל במחקר איכותני, לא ניתן היה לקבוע את המספר הסופי של המרואיינים, עד אשר ניתוח הנתונים הצביע על רוויה תאורטית (theoretical saturation) (Glaser & Strauss, 1967), שבמסגרתה התאוריה פותחה במלואה. כיון שמחקר איכותני מעוניין בהשגת מגוון היבטי התופעה, ולא בהכללה, השיקול בבחירת המדגם היה לשקף את השונות של התופעה, לצורך השגת רלוונטיות תאורטית (theoretical relevance) (Glaser & Strauss, 1967). כך, שלושת הקריטריונים שנמנו לעיל משקפים באופן כמעט שווה את מגוון אפשרויות החשיפה לאלימות (במגבלות שרמת השטח אפשרה). דגימת אוכלוסיית המחקר על סמך טבלת דגימה, שמעניקה מתן ייצוג הולם לכל קריטריון, תוך הקפדה על פרישה אחידה של גילאי הילדים, מאפשרת ייצוג הולם של מגוון היבטי התופעה, ולכן מאפשרת גם הכללה זהירה על מקרים דומים בנסיבות דומות.

הליך גיוס המרואיינים למחקר

תהליך איתור המרואיינים וגיוסם למחקר כלל כמה שלבים: קבלת אישור מוועדת האתיקה של האוניברסיטה; קבלת אישור ממשרד הרווחה והשירותים החברתיים לערוך את המחקר בקרב לקוחותיהם; הקמת צוות חשיבה רב מקצועי במסגרת מרכז גדול למניעת אלימות במרכז הארץ, לצורך גיבוש דרכי פעולה בנוגע לפנייה ראשונית לגברים האלימים ולנשים נפגעות האלימות (לצורך קבלת אישוריהם לראיין את ילדיהם), ואיתור הילדים על סמך הקריטריונים של המחקר.

בעקבות הקמת הצוות הרב מקצועי, הוחלט על עריכת מחקר מדגים (pilot study), שבמסגרתו תנוסה פנייה ראשונית לנשים המטופלות במסגרת המרכז, לצורך קבלת אישור לראיין את ילדיהן (מתוך חשיבה שאחר כך הן תנסנה לבקש את הסכמת בני זוגן), והיא תושווה לפנייה ראשונית לגברים שמטופלים במסגרת המרכז (תוך ניסיון מאוחר יותר לגייס את הסכמת האישה דרך הגבר עצמו, או באמצעות פנייה רשמית של מטפלים מן המרכז).

אותו מחקר מקדים, שהשווה פנייה ראשונית לשישה גברים מטופלים, לעומת פנייה ראשונית לשש נשים מטופלות, העלה שאין סיכוי לגייס את הסכמת הגבר למחקר אם הוא אינו מטופל במרכז, ובאופן ספציפי, אם הוא לא עבר רצף של שמונה מפגשים טיפוליים לפחות. לעומת זאת, הסכמת האישה נמצאה **בלתי תלויה** בהיותה מטופלת. לפיכך, הוחלט שהפנייה הראשונית תיעשה לגברים.

באשר **לאופן הפנייה ללקוחות הגברים**, נמצא שהדרך הטובה ביותר לקבל את הסכמתם לראיונות הייתה להציג בפניהם על ידי המטפל שלהם את מטרת-העל של המחקר – פיתוח אופן עבודה יעיל יותר עם ילדים, כדי לעזור להם להתמודד עם הקונפליקטים והמריבות הקשים שהם חשופים להם בבית. התחברות ממקום זה אפשרה לחוקרת להיכנס בשלב הבא לשיחה ולהציג באופן מפורט יותר את מטרות המחקר, תוך התחברות למקום הכאוב של הגבר כקרבן של חשיפה לאלימות בילדותו, שלא זכה להתייחסות או לטיפול כלשהם.

מחקר מקדים שערכה החוקרת באשר **לאופן הפנייה הנכון יותר לילדים** (לאחר קבלת אישור ההורים) לצורך קבלת הסכמתם להשתתפות במחקר, הראה ששילוב של פניית האם עצמה בשלב הראשון והצגת המחקר על ידי החוקרת בשלב השני

(תוך הדגשת עיסוקה והמפגש שלה עם ילדים נוספים שחווים אותו סוג של חוויה קשה), הייתה הדרך הקלה עבורם לתת הסכמתם להשתתפות במחקר. פנייה ישירה של החוקרת עוררה התנגדות כלשהי מצד הילדים, מה שהקשה עליה אחר כך ליצור עמם קשר בלתי אמצעי, ולעתים הצריך פגישת היכרות נוספת לצורך ביסוס האמון ביניהם.

עם קבלת אישור מנהלי המרכזים השונים להיעזר בעובדים המטפלים במשפחות שיש בהן אלימות של האב כלפי האם, יצרה החוקרת קשר אישי עם עובדים אלו. לאחר פנייתם הראשונית להורי המועמדים הפוטנציאליים, היא נפגשה באופן אישי עם האב, ומאוחר יותר – עם האם. היכרות ראשונית זו סייעה ברכישת אמון כלפיה מצד שני ההורים והוכיחה עצמה כמי שהמריצה את ההורים להעביר לילדים מסר בדבר חשיבות ההשתתפות במחקר, וחשוב יותר – מסר בדבר מתן רשות מבחינתם לילד לדבר על מה שקורה בבית. במסגרת פגישות אלו החוקרת חתמה על טופס התחייבות לשמירת סודיות, וההורים חתמו על טופס הסכמה שבנם או בתם ישתתפו במחקר.

לאחר קבלת הסכמת כל הצדדים, החוקרת נפגשה באופן אישי עם הילד. במסגרת פגישה זו היא הציגה את תחומי עבודתה – מטפלת בילדים החווים אלימות במשפחה וחוקרת, הסבירה בקצרה את מטרות המחקר ואת הליך הריאיון והדגישה שמדובר במפגש או שני מפגשים, שיספקו להם הזדמנות לספר את סיפור חייהם כפי שיבחרו, ובאותו זמן גם לתרום לידע על ילדים במצבים משפחתיים דומים. כמו כן, היא התייחסה ליתרון הידע שיש להם על פניה ועל פני מבוגרים אחרים, כמי שחווים או חוו באופן ישיר את חווית האלימות במשפחה. לאחר מכן, היא הציגה בפניהם את כללי האתיקה המחקרית שהיא מחויבת להם והתחייבה בעל פה לנהוג על פי כללים אלה. לבסוף, תיאמה עם הילדים מקום ומועד לפגישה, על פי בחירתם (בביתם או במרכז למניעת אלימות).

הפגישה הבאה עם הילד הוגדרה כפגישת היכרות. במסגרתה החוקרת והילד סיפרו אחד לשני מה הם אוהבים, מהם תחביביהם, ושיחקו בשניים–שלושה משחקי קופסה שהילד בחר מתוך מגוון האפשרויות שהחוקרת הציגה בפניו. שיתוף הפעולה במסגרת משחקים אלו אפשר יצירת קשר בלתי אמצעי ומעבר ממעמד של "חוקרת" למעמד של "חברה", מעמד שנמצא כעוזר באיזון עמדת הכוח של המבוגר עם עמדת הילד ולפיכך מבטיח השגת מידע תקף (Fine & Sandstorm, 1988).

כלי המחקר

איסוף הנתונים במחקר נערך באמצעות ראיון חצי מובנה (semi-structured interview), שהונחה על ידי מדריך ריאיון. זאת, מתוך הנחה שילדים הם בעלי כושר המשגה וביטוי מילוליים ויכולו לספק נתונים באמצעות כלי זה (Eder & Fingerston, 2002).

הריאיון, אשר מנוהל כשיחה בעלת מבנה ומטרה, מיועד לספק מידע נרחב והבנה של המשתתפים ביחס לאירועים, פעילויות ומצבים חברתיים שלא ניתן לצפות בהם

ישירות (Creswell, 1998), כמו אלימות במשפחה, שמתרחשת לרוב הרחק מעיניהם של מי שאינם בני המשפחה. לפיכך, הריאיון מכוון להשגת תיאורים פתוחים ועשירים (thick descriptions) (Denzin, 1989) של היבטים מעולמו של המרואיין. ריאיון חצי מובנה מניח היכרות מסוימת עם האוכלוסייה הנחקרת, על בסיס הידע העדכני הנמצא בספרות. לפיכך, החוקרת נעזרת במדריך ריאיון (ראו נספח), אשר כלל רשימת תחומים כלליים ונושאי מפתח שהיה עליה לכסות במהלך הריאיון עם כל מרואיין (Taylor & Bogdan, 1984). עם היותו של הריאיון בעל אופי מובנה, הוא מאופיין גם במבנה גמיש ודינמי, המאפשר חופש רב ודיאלוג בין המרואיין לספקי המידע. סדר השאלות אינו נוקשה. למרואיין ניתן תפקיד מרכזי, והנושאים שעולים בריאיון מכוונים את המרואיין להכרת הנושאים המשמעותיים למרואיין (Taylor & Bogdan, 1984). בנייה כזו, שמערבת חלקים מובנים וחלקים גמישים, מאפשרת המשגת קטגוריות אמיות (פנימיות [emic]) – בהתייחס למרכיבים השונים של מדריך הריאיון. מדריך הריאיון כלל חמישה עולמות תוכן: (א) חיי היום-יום של המשפחה, למשל, "ספר לי איך זה בבית שלך, מה עושים? על מה מדברים?"; (ב) התעוררותם, התפתחותם וסיומם של עימותים בין-הוריים שאינם מסלימים לכלל אלימות, למשל, "ספר לי על ריב שהחמיר, אבל לא הגיע למצב של מכות. מה לדעתך משפיע על סיומו של הוויכוח בשלב זה?" (ג) התעוררותם, התפתחותם וסיומם של ריבים שהסלימו לכלל אלימות, למשל, "ספר לי על הריב הקשה ביותר שאתה זוכר – היו מכות?" ו"איך קורה שוויכוח מגיע למריבה אלימה?" (ד) חוויותיהם של הילדים בעקבות התפתחותם של העימותים (גם כאלה שהסלימו וגם כאלה שלא הסלימו), וכיצד הם מבינים ומפרשים את מה שהיו עדים לו, למשל, "מה אתה מרגיש כשהוויכוח נעשה חמור יותר?" ו"מה אתה חושב בסיטואציות כאלה?" (ה) מעורבותם של הילדים בקונפליקטים הבין-הוריים (גם כאלה שהסלימו וגם כאלה שלא הסלימו) והתפיסות והמשמעויות שהם מייחסים למעורבות זו, למשל, "איפה אתה נמצא כאשר הוויכוח בין ההורים מתעורר? מה אתה עושה?" ו"איך לדעתך ההתנהגות שלך משפיעה על ההורים?" המחקר הנוכחי התבסס על ניתוח הנתונים שהתייחסו באופן ספציפי לדרך שבה הילדים הבינו את תהליך ההסלמה, על כל שלביו.

איסוף נתונים

כמו בתהליך איתור המשתתפים למחקר, גם איסוף הנתונים תאם את עקרונות האתיקה הנדרשים בחקר אוכלוסיות רגישות (Peled, 2001). הילדים קיבלו הסברים על המחקר והתבקשו לאשר בחתימתם שהם מסכימים להשתתף בו; הובטחה להם סודיות, תוך הבהרה, שאם יחשפו מצבי סיכון להם או לבני משפחה אחרים, תוסר סודיות זו, וישותפו גורמים מתאימים במסגרת המרכז למניעת אלימות שבו הם או הוריהם מטופלים. ההקלטות של הראיונות סומנו במספרי המרואיינים בלבד, ללא ציון פרטים מזהים. ניתנה לילדים האפשרות להפסיק את הריאיון בכל שלב, אם יבחרו בכך. הראיונות נמשכו בין פגישה אחת לשלוש פגישות, והם הוקלטו ותומללו. את הקצב הכתיב הילד, כך שכל מפגש ארך בין 60–90 דקות. כל הראיונות נערכו על

ידי החוקרת, שהיא בעלת ניסיון של 15 שנים בעבודה ייעוצית-קלינית עם ילדים החשופים לאלימות במשפחתם. במהלך הריאיון, שולבו פעולות בעלות אפקט משחרר, כגון: עיסוק בבצק, ציורים על דף, משחק או "סתם" קפיצות בחדר, שסייעו לריכוז טוב יותר בהמשך הריאיון. לריאיון עצמו קדם שלב של אימון, שבמסגרתו התנסה הילד בסוג השאלות שהוא עומד לענות עליהן, וזאת על מנת להוריד מתח ולייצר אפקט מאזן ביחסי מראיין-מרואיין (Eder & Fingerston, 2002).

עיבוד הנתונים

המתודולוגיה בגישת התאוריה המעוגנת בנתונים (grounded theory) מכוונת את החוקר לניתוח הנתונים שעולים מן המרואיינים באופן השוואתי, ביחס למידע חדש שעולה. לאחר ניתוח תוכן של הנתונים, הם נבחנו, הושו והומשגו במושגים של תכונות וממדים. לאחר מכן, הם הורכבו מחדש על ידי יצירת קשרים בין הסיווגים השונים שפותחו, תוך התייחסות למצבים, הקשרים, פעולות גומלין, אסטרטגיות פעולה ותוצאות (בניית קטגוריות אמיות בהתייחס למרכיבים השונים של תהליך ההסלמה). השלב השלישי והאחרון בניתוח הנתונים כלל בחירת קטגוריית גרעין וייחוסה השיטתי לתמות האחרות, באופן שיאפשר ניסוח תאורטי (Corbin & Strauss, 2008).

ממצאים

ניתוח הממצאים ביחס לאופן שבו הילדים מבינים את השלבים השונים בהתפתחותם של העימותים הבין-הוריים המסלימים מלמד שהם רואים את התהליך בהקשר נורמטיבי: הם מבינים את התעוררות המריבה כסימטרית, באופן שפעם האב יזום אותה, ופעם האם; הם תופסים את התפתחות הריב כמחלוקת סביב נושא שייך לשגרת היום-יום, ואת האלימות הזוגית – כתוצר של הגעת הריב למבוי סתום, כשהצדדים אינם מצליחים לשכנע האחד את השני ולהגיע לכלל הסכמה. זאת, אף שבתיאוריהם הם מספרים שהמחלוקת מתפתחת משום שהגבר תופס את דברי האישה כהפרת האיזון הזוגי הרצוי, ואף שמתיאורים אלו עולה בבירור שיוזם ההסלמה הוא הגבר, והוא גם המחליט על הפסקת העימות.

להלן תילמד הבנת התהליך על ידי הילדים ביחס לתמות של המשתנים הבאים: נסיבות האלימות, הסימנים להסלמת הקונפליקט לכדי מריבה אלימה, המשתנים המשפיעים על הסלמת הקונפליקט לכלל מריבה אלימה, דינמיקת המרכיבים שמייצרת ההסלמה, אופן ניהול התהליך על ידי הצדדים ותוצאות השימוש באסטרטגיות הפעולה הנקטות.

נסיבות האלימות

על פי הילדים, הריבים מתעוררים בעקבות מחלוקות בין ההורים בעניינים שקשורים לחיי היום-יום: עבודה, כסף, ילדים, משפחה מורחבת, אף שהם מתארים את המציאות הפנים-ביתית כקונפליקטואלית בעיקרה ואת ההסלמה כנובעת מכך

שלדעת הגבר, דברי האישה מפרים את האיזון הזוגי הרצוי. תפיסת הילדים מלמדת על הבנת ההקשר של הריבים כטריוויאלי, קרי כמחלוקת זוגית נורמטיבית סביב נושאים הקשורים לשגרת היום-יום. בהקשר זה, ציטוטי הילדים חושפים שני סוגי הבנות: האחד – האחריות להעלאת הקונפליקטים, כמו גם התשומה להתהוותם, היא הדדית; השני – האחריות להתעוררות הריב היא של האב, כמי שמתחיל את הקונפליקט, אבל האחריות להתפתחותו של התהליך מוטלת על שני הצדדים, כמי שתורמים באופן משותף להתהוותו. תשובתה של שירה לשאלה, "איזה דברים גורמים להורים שלך להתחיל להתווכח ביניהם?" מדגימה את סוג ההבנה הראשון:

נגיד, אבא שלי הולך לקניות, ואימא שלי רשמה לו משהו מסוים, אבל הוא שכח, לא קנה, משהו כזה... ו... נו... נגיד, אבא שלי אמר משהו לאימא שלי, ואימא שלי לא שמעה. אז הם מתחילים להתווכח אם הוא אמר את זה או לא. אמר את זה וכאלה. או נגיד... אימא שלי מבקשת מאבא שלי לנקות או ההפך. אני סתם אומרת אימא שלי. זה גם יכול להיות אבא שלי. אני אתן לך דוגמה. אבא שלי שאל את אימא שלי משהו בבוקר, היא הייתה בשירותים ולא שמעה אותו, ואז אני אמרתי לה משהו, והיא שמעה אותי. ואז הוא יצא, והיא לא ענתה לו, ואז הוא שאל אותה, מה שהוא שאל אותה זה: מי לוקח... מי מסייע אותנו לבית ספר? הוא לא היה אמור להסיע אותנו, ואז היא אמרה לו: "טוב, בוא תסיע אותנו", כי לא היה לו אוטו, ואז הוא אמר: "לא שאלת וכן שאלת, ומכאן המשיך הבלגן.

הילדה התחילה את התיאור במניית הגורמים שמעוררים עימותים בין הוריה, תוך התייחסות קצרה לכל אחד מהם. מה שבולט בדרך תיאורה הוא הקפדתה לערוך משוואה בין הוריה – הצגת האם והאב כאחד כמעוררי מריבות ("אני סתם אומרת 'אימא שלי'. זה גם יכול להיות אבא שלי"). משוואה זו עשויה ללמד על כך שהילדה תפסה את ההקשר של התעוררות הריבים כביקורת שמועברת פעם מצד האם על התנהגותו של האב, ופעם מצד האב על התנהגות האם. יתרה מזו, הילדה השתמשה בסגנון דיבור נעדר דרמטיות, מה שמייצר רושם של קונפליקט נורמטיבי בין ההורים ("אבא שלי שאל את אימא שלי [...] ואז הוא יצא, והיא לא ענתה לו [...] מה שהוא שאל אותה זה [...] ואז היא אמרה לו [...] ואז הוא אמר [...]").

הבאת הדוגמה באשר לאופן התעוררות הקונפליקט בין הוריה חושפת גם את קיומה של מציאות אחרת. הילדה סיפרה שאביה פירש את העובדה שהאם לא ענתה לו, כי הייתה בשירותים ולא שמעה, כזלזול בדבריו. כתימוכין לעמדתו, האב השתמש בכך שלילדה היא ענתה. האב הסלים, כי הוא חשב שאם לא עונים לו, מזלזלים בו. הבאת הדוגמה שהייתה אמורה לתמוך בתזה בדבר היות הקונפליקט הבין-הורי תוצר של שגרת היום-יום, חושפת למעשה מציאות שונה, שלפיה האב פירש את הערות האם כזלזול מכוון בו, מה שייצר אצלו תחושה של אבדן כבוד ופגיעה אישית, ואז הוא הגיב בהסלמה.

הפער בין הדרך שבה הילדה הבנתה את ההקשר של התפתחות הריבים כשגרת היום-יום לבין תיאורו כפרשנות של האב את התנהגות האם כלפיו כמזלזלת מלמד על הפיכת האלימות בבית למובנת מאליה, כך שהערות האב נתפסו כשוות ערך

לאהל של האם, על אף ההקשר השונה של אמירתן. תשובתו של גיל מדגימה את סוג ההבנה הנוסף בקשר לנסיבות שמעוררות את המחלוקות האלימות:

למשל, שאימא לא מכינה טוב את האוכל. שאימא עייפה ולא יכולה לנקות, ושהיא יכולה... אבא גם נראה לי הכריח אותה לנקות, לזרוק זבל. הם רבו על שטויות של ילדים... אימא עשתה טעות אחת קטנה, ואז כבר אבא היה צועק. כי הוא יכול למשל, אם אימא לא שמה מלח, אז הוא יכול לקום לבד ולקחת במקום להתחיל.

בניגוד לציטוט הקודם, שבו הילדה הדגישה את היות שני ההורים אחראים להתעוררות הריבים ביניהם, בציטוט הנוכחי הילד תיאר מציאות שלפיה האב הוא שעורר את הריבים. על פי התיאור, כל התנהגות של האם נשפטה כתקינה או לא תקינה, על פי הממדים שקבע האב ביחס להתנהלות ביתית ראויה. המשך התיאור משלים את התמונה ביחס לנסיבות של התעוררות ריבים: אם האב שפט את התנהגות האם כטעות, היא מיד קיבלה עונש על כך. הדוגמה של המלח, שנתפסת על ידי הילד כקיצונית מבחינת התגובה של האב ("אם אימא לא שמה מלח, אז הוא יכול לקום לבד במקום להתחיל"), מדגישה שלוש נקודות: (א) האב ערך בקביעות השוואה בין התנהלות האם לבין המדדים שנקבעו על ידיו כסטנדרטים נכונים להתנהגות; (ב) היה קשר בין תוצאות השיפוט לעונש שנקבע על ידיו; (ג) התגובה שהגיעה עם קבלת ההחלטה על מתן העונש הייתה מיידית.

למרות התיאור המקיף שחושף מציאות אלימה, הילד הציג את תפיסתו ביחס לאותן נסיבות שעוררו את הריבים: "הם רבו על שטויות של ילדים". באמצעות השימוש במילה "שטויות" כמגדירה את הנושא של הריבים ובאמצעות עריכת אנלוגיה לעולם הילדים, הילד הפחית את חשיבותן של הנסיבות והתייחס אליהן כאל נסיבות שגרתיות, כך שתגובות האב הפכו לשוליות, ומה שנותר היה התייחסות לאותם ריבים כמחלוקת בין-הורית על נושאים טיפשיים. באמצעות "משחק" זה, שבו הביקורת מצד האב הועברה מן המרכז לשוליים, האחריות להתעוררות הריב הוטלה אמנם על האב, כמי שהתחיל את הקונפליקט, אבל האחריות להתפתחותו הוטלה על שני הצדדים, כמי שתרמו באופן משותף להתהוותו. הניסוח בלשון רבים מהווה תמיכה נוספת לתזה זו.

ניתוח כלל הממצאים ביחס לנסיבות שמעלות את הסלמת התנהגות האב כנגד האם מלמד שבבסיסן של שני סוגי ההבנות של התהליך עומד אותו מנגנון: תפיסת האלימות בבית כמובנת מאליה. תפיסה זו, שהיא תוצר של חיים במציאות רווית קונפליקטים אלימים, משפיעה ישירות על ראיית האלימות כאחת מאפשרויות התגובה במסגרת קונפליקט, מה שמשווה לנסיבות העלאת הקונפליקט ממד נורמטיבי ומשפיע על ראייתן כהתנהלות שגרתית של היום-יום, קרי מחלוקת בין בני הזוג על נושאים שונים.

סימנים להסלמת קונפליקט לכלל מריבה אלימה

תמה זו מתייחסת לסימנים שבאמצעותם הילדים יכלו לנבא את הסלמתו של קונפליקט לכלל מריבה אלימה. בהקשר זה, ניתוח תיאורי הילדים מלמד על קיומם

של שני מרכיבים שלהערכתם מעורבים בדינמיקה של ההסלמה: מרכיב תקשורתי ומרכיב רגשי. בעוד המרכיב התקשורתי מתייחס לאופיו המשתנה של הוויכוח, שעובר מענייני לזה שחורג מגבולות נושא הוויכוח, המרכיב הרגשי מתייחס לעצמת הכעס העולה של הצדדים, עד כדי אבדן שליטה בכעס. בהקשר זה הילדים התייחסו למגוון סימנים, כמו: טון הדיבור, הבעות פנים, עצמת הצעקות ועלייה ברמת העצבנות.

בהקשר של סימני המריבה המתוארים, הילדים הציגו שני סוגי הבנות להתפתחות התהליך: האחד – הקונפליקט המסלים, כלומר המרכיב התקשורתי המתפתח ואפקט הכעס המצטבר של הצדדים מזינים האחד את השני, כך שתשומת כל צד לקונפליקט מעלה את כעסו של הצד שכנגד; סוג ההבנה השני – התנהגות האם היא שמזינה את כעסו המצטבר של האב, כך שדינמיקת ההסלמה היא פונקציה של תשומת האם, המתמשכת לקונפליקט ומעלה את מפלס הכעס של האב, כלומר בסוג ההבנה השני מרכיבי ההסלמה פוצלו, כך שהמרכיב התקשורתי הושם באחריות האם, והמרכיב הרגשי שויך לאב. תשובותיהם של עמוס ואוראל לשאלה: "מה הסימנים שיש לך שוויכוח שהתחיל רגיל הולך להפוך לחמור יותר?" ידגימו את שני סוגי ההבנות: סוג ההבנה הראשון (עמוס):

לפעמים הקול עולה, הם כועסים אחד על השני. אבא עובר קצת לצעקות, ואז אימא עוברת קצת לצעקות, וצועקים. ויש גם את הדיבורים. לדוגמה, אבא אומר לאימא: "את לא טובה בכלום". ואז היא עונה לו: "אני יותר טובה ממך אפילו, שמן". הם עוברים להעליב אחד את השני. הסימנים שלי שהריב עוד מעט יגיע לאלומות זה האיומים שלהם. מתי שהוא אומר לאימא: "תיזהרי!" וכשאימא אומרת לו: "ממה?" והוא אומר לה: "את כבר יודעת ממה. את לא יודעת?" "לא, אני לא יודעת". ואז זה מתחיל... כאילו כבר נגיעות לא נעימות.

סוג ההבנה השני (אוראל):

השלב שאני מבינה שהריב יגיע לצעקות וקללות הוא השלב שאימא כבר מתעצבנת. היא עונה לו ומתווכחת אתו, ואז אבא שלי מתחיל עם צעקות. אחר כך, כשהוא ממש צועק, מתחילות הקללות... הסימן שלי שהריב יגיע לאלומות זה שאני רואה שאימא שלי לא עושה שום דבר, וזה מעצבן את אבא שלי. הוא מנסה למשוך אותה כזה לריב, אבל היא שותקת. ואחרי זה אני יודע שיגיעו ההרבצות.

מעניין לראות, כי גם למרכיב התקשורתי וגם למרכיב הרגשי הילדים התייחסו באחד משני אופנים: ברמת הנראות או ברמת המהות. בעוד בציטוט הראשון, הילד התייחס לשינוי במרכיב התקשורתי על פני ציר הזמן, ברמה הצורנית – מעבר מוויכוח לעלבונות אישיים ואחר כך לאיומים, בציטוט השני, הילדה התייחסה לשינוי באותו מרכיב ברמה התוכנית – הריב שמגיע למבוי סתום, ולכן חורג מגבולותיו הענייניים ("הוא מנסה למשוך אותה כזה לריב, אבל היא שותקת"). בהתייחסות למרכיב הרגשי, הילדים תיארו את התפתחות הכעס ברמה הרגשית או ההתנהגותית, כלומר הם "ציירו" את נראות התוקפנות והאלימות כצדו השני של מטבע הכעס: "לפעמים הקול עולה, הם כועסים אחד על השני". בשני המרכיבים בולטת העובדה שיוזם ההסלמה היה האב.

בהקשר של דינמיקת ההסלמה, שני סוגי ההבנות שהובחנו מלמדים על הבנת הקונפליקט האלים מנקודת מבט נורמטיבית. על פי סוג ההבנה האחד – הכעס ההדדי הוא תוצר של התנהגות האחר, ועל פי סוג ההבנה השני – כעסו של האב הוא תוצר של התנהגות האם. בשני המקרים, מדובר בהבנת הכעס כחלק מתסריט רגשי שעל פיו התגובה לכעס מתבקשת לנוכח פעולה מרגיזה או פוגעת של אחד מבני הזוג או לנוכח דבריו, הנתפסים באופן שונה על ידי הצד השני. יתרה מזו, שני התיאורים מלמדים על תפיסת ההסלמה במונחים של קונפליקט נורמטיבי, כלומר שהסיבה להתפתחות הכעס בין הצדדים היא חוסר ההסכמה המעמיק ביניהם ("לפעמים הקול עולה, הם כועסים אחד על השני... יש גם את הדיבורים"; "השלב שאני מבינה שהריב יגיע לצעקות וקללות הוא השלב שאימא כבר מתעצבנת"). ברמת-העל, הבנה זו מטילה אחריות משותפת על שני הצדדים להחרפת המריבה, גם אם מנקודת מבט פנימית של הסלמת הקונפליקט היא נתפסת כמובלת על ידי האישה (סוג הבנה ב). הפער בין האופן שבו תיארו הילדים את המציאות הפנים-ביתית לבין האופן שבו הם תפסו אותה עשוי להיות מוסבר באמצעות ההקשר של המובנות מאליה של האלימות (ראו תמה ראשונה, נסיבות האלימות), ש"שלחה" אותם לחפש אחר סימנים לקיומו של קונפליקט נורמטיבי וטשטשה את הסימנים שהצביעו על כך שההסלמה מצד הגבר נבעה מהערכתו שמערך הכוחות הזוגי נטה לרעתו.

משתנים שמשפיעים על הסלמת הקונפליקט לכלל מריבה אלימה

בתיאוריהם הילדים התייחסו גם למשתנים שלהערכתם גורמים להחרפת המריבה בין הוריהם. ניתוח הממצאים מלמד על קיומן של שלוש הבנות בהקשר זה: (א) קיום מוטיבציה של ההורים להמשיך לריב או היעדרה; (ב) יכולתם של ההורים או אי-יכולתם להשתלט על כעסיהם המתגברים; (ג) התנהגות האם כמניע להסלמת התנהגות האב. להלן ייבחנו כל אחד מסוגי ההבנות המוזכרים וההשלכות שלהם בקשר לדינמיקת ההסלמה.

קיום מוטיבציה של ההורים להמשיך לריב או היעדרה

דוד נשאל: מה משפיע לדעתך על זה שריב יהיה חמור יותר? מה יגרום לוויכוח להפוך למריבה גדולה עוד יותר? הוא ענה:

אם אף אחד אפילו לא רוצה להקשיב, כלום. אם זה לא מפריע להם ולא כלום, אז זה יתחיל להתפתח לוויכוח קצת יותר גדול וקצת יותר גדול, עד שהוא בכלל מתחיל... אם יימאס להם אז הוא יכול להפסיק בגדילה, ואם לא – זה יכול להגיע עד מתי שהוא יתפוצץ. גם אם עוד שנייה הם מתפוצצים, בגלל שנמאס להם, הם יכולים לחשוב טוב יותר. אם לא יהיה להם יותר כוח, פתאום יעלה להם איזה רעיון.

יכולתם של ההורים או אי-יכולתם להתגבר על כעסיהם

לשאלת החוקרת, מה לדעתך גורם למריבות להפוך להיות חמורות יותר, עם צעקות, קללות ואולי אף מכות, גיא ענה:

שמתעורר בהם הרבה כעס. כאילו... שמתחילה מריבה אז הם מיד בונים שתי חומות: חומת הכעס וחומת השלווה. חומת השלווה מנסה לכבות את הכעס. אבל לפעמים הכעס גובר וגובר, וגם השלווה גוברת, אבל היא לא מספיק חזקה, אז לפעמים הכעס מנצח. לפעמים השלווה מנצחת, ואז לא תהיה ביניהם אלימות. ולפעמים יש מצב של שוויון בין הכעס לשלווה.

התנהגות האם כמניע להסלמת האב

החוקרת: מה גורם לזה שוויון הפוך למריבה אלימה?
ענבר: אימא, היא מעצבנת את אבא. אימא גורמת לו. היא אומרת לאבא מה לעשות, ואז הוא מתעצבן עליה עוד יותר. אם היא לא מרגיזה אותו, אז הוא יכול להפסיק.
החוקרת: הסבירי לי איך היא גורמת לזה.
ענבר: כי בהתחלה היה להם ריב. ואז הוא אמר לה: "אל תכיני, אני לא רוצה לאכול בערב". אימא עשתה את הכרובית בדרך שלה, ואז הוא התעצבן עוד יותר שהיא לא עשתה את זה בדרך שהוא אוהב, ואז הוא בא וזרק את הכרובית, ואז נהיה ממש רע.

ניתוח כלל ההבנות של הילדים ביחס למשתנים המשפיעים על החרפת המריבה לכלל אלימות מלמד שכולם הבינו שקיימות אופציות לסיום התהליך, כך שאותו משתנה מפתח שנתפס כאחראי להנעת התהליך יכול להשפיע בשני כיוונים: הסלמת הריב (אסקלציה), או שיכוך הריב (דה-אסקלציה). יתרה מזו, בחלק מן המקרים הילדים תיארו היווצרות של אפשרות להתחלה מחודשת של התהליך, גם אחרי שהוא לכאורה הסתיים, וזאת בהשפעתו של אותו משתנה שנתפס על ידם כמניע את החרפת המריבה ("ולפעמים יש מצב של שוויון בין הכעס לשלווה"; "כי בהתחלה היה להם ריב, ואז הוא אמר לה: 'אל תכיני, אני לא רוצה לאכול בערב'. אימא עשתה את הכרובית בדרך שלה, ואז הוא התעצבן עוד יותר"). הדבר מלמד שבחלק מתסריטי ההסלמה קיימת נקודת זמן נוספת, שהיא בבחינת מצב סטטי של מתח נפיי, נקודה שאותה ניתן להגדיר רק בדיעבד כנקודת סיום ריב או כנקודת ציון להסלמתו.

מן האמור לעיל ניתן להסיק כמה מסקנות: (א) תהליך ההסלמה נתפס על ידי הילדים ככזה שטומן בחובו לפחות בררת מילוט אחת, מה שמלמד על תפיסתו כבר שליטה עבור הצדדים המעורבים, לפחות ברמה חלקית ("אם ימאס להם, אז הוא [הריב] יכול להפסיק בגדילה... גם אם עוד שנייה הם מתפוצצים, בגלל שנמאס להם הם יכולים לחשוב טוב יותר"); (ב) זיהוי קיומן של שתי אופציות להתפתחות הריב מלמד על האפשרות לניבויים של שני תסריטי התרחשות: האחד – בכיוון של החרפת המריבה, והשני – בכיוון של הפסקתה. עם זאת, מצבים כמו ריבוי צמתים לאורכו של התהליך או חידוש הריב לאחר הפסקתו, בגין חידוש פעילותו של משתנה המפתח, עלולים להקשות על אותה יכולת ניבוי; זאת, בשל העובדה שהם דורשים דריכות מתמדת והערכה מחדש של התסריט בכל רגע נתון; (ג) תפיסת התהליך כטומן בחובו בררת סיום וכבר שליטה מכוונת את הילדים לתפיסת המציאות בבית כקונפליקטואלית בעיקרה, אך לא בהכרח אלימה, מה שמסייע בבניית מראית עין לקיומה של מציאות נורמטיבית בבית. במסגרת זו הריבים

נתפסים כמחלוקת בין הצדדים, והאלימות היא רק אחת מהאפשרויות לסיומה. יצירת אותה מראית עין נורמטיבית עשויה גם להסביר את העובדה שרק חלק מן הילדים תפסו את המשתנה המוטיבציוני כמשפיע על התפתחות המריבה, בעוד אחרים זיהו קיומו של משתנה כזה, אך לא ראו בו משתנה מפתח, שהרי מדובר במשתנה שאינו אינהרנטי לריב, משהו שלא קשור לתקשורת המתפתחת בין הצדדים. דוגמאות לזיהוי קיומו של המשתנה המוטיבציוני, ללא תפיסתו כמשתנה משפיע על הסלמת המריבה, משמשים הציטוטים הבאים: "לפעמים הכעס גובר וגובר, וגם השלווה גוברת, אבל היא לא מספיק חזקה, אז **לפעמים** הכעס מנצח"; "אם היא לא מרגיזה אותי, אז היא **יכול** להפסיק". בשתי הדוגמאות, ההצבעה על שתי אפשרויות להתנהלות מלמדת שיש משהו שאינו קשור למריבה עצמה ומייצר את הבררה להסלים את המריבה או לעצרה.

דינמיקת ההסלמה

תמה זו מתייחסת למרכיבים שאותם הילדים זיהו כמובילים את תהליך ההסלמה, ולא־ינטראקציה ביניהם. תיאורי הילדים חושפים שלושה מרכיבים שבונים את החרפת המריבה לכלל אלימות: הקונפליקט המסלים, דרגת כעס עולה ומידת השליטה בכעס, שיוורדת.

הבנת הדינמיקה שמתהווה ככזו שמתפתחת הודות למרכיב תקשורתי שלוקח בה חלק, מצביעה על הבנת התהליך בהקשר של קונפליקט נורמטיבי, שבמסגרתו ההורים רוצים למצות את הנושא השנוי במחלוקת ביניהם עד תום.

בנוגע לתהליך עצמו, תיאורי הילדים מצביעים על הבנתו כתהליך לוליני (ספירלי), שבמסגרתו המשחק בין המרכיבים השונים מייצר את האפקט הדרמטי, כך שרמת האלימות העולה במסגרת התהליך היא חלק אינהרנטי מהקונפליקט המסלים (המרכיב התקשורתי). הציטוטים הבאים ידגימו את דפוסי הבנת התהליך:

שחר: מה שקורה שם, שאם הם באותו כוח המחשבה של לא להסכים, אז זה יכול להתפתח למכות אחד לשני. הוויכוח לא יוכל להפסיק, ואז הם מתחילים להכעיס אחד את השני מאוד – אבא שלי את אימא שלי ואימא שלי את אבא שלי. כאילו, אחד צועק למה זה ולמה זה, והשני אפילו לא מקשיב לו וגם אומר את זה, ואחר כך הם מתחילים כאילו לאיים, שזה לא ייתן וזה לא ייתן. אם אבא שלי ממש מתעצבן ואימא שלי פחות, כי היא עדיין לא הגיעה לשלב הזה של הכעס, אז הוא יתחיל נגיד קצת לאיים או קצת לדחוף, ופתאום מגיע משהו וכאילו אי-אפשר – מתפוצצים, וזה מכות. אבל אבא שלי מרביץ ממש חזק.

הראל: כשהם מתווכחים כזה, כל אחד מעצבן את השני, עד שנוצר חיכוך כזה, שהם מתחילים להגיע לשיא של להתעצבן ואז הם ממש עולים רמה. אז הם מתחילים זהו, לגמרי להילחם אחד בשני. לפעמים אבא שלי ממש עצבני.

שלומית: הם רבים. אימא מעצבנת את אבא, אז הוא מתרגז עליה, ואז הוא מתחיל לצעוק. ואז גם אימא אומרת לו: "שקט, אתה מעיר את שלומית". אז הוא צועק עליה ממש ואומר: "לא שקט, לא שקט!" ואז אימא אומרת לו: "למה, מה תעשה לי?" ואז יש צרחות. הוא לא שולט בעצמו ומתחיל במכות – אבא.

כפי שניתן לראות, בעוד שני הציטוטים הראשונים חושפים הבנה שהוויכוח ההדדי מוביל להסלמה רגשית הדדית ולאבדן שליטה של שני הצדדים, עם יתרון פיזי לגבר, הציטוט השלישי חושף הבנה שהכעס העולה של האב מוביל לאבדן שליטה שלו. הציטוט הראשון חושף גם קיומה של מוטיבציה "פנימית" לריב המסלים, קרי רצון להביא את הנושא השנוי במחלוקת בין הצדדים לכלל מיצוי. לתפיסת הילדים, כאשר הצדדים אינם מגיעים לכלל הבנה ומגיעים למצב שבו כל צד מתחפר בעמדתו ("מה שקורה שם, שאם הם באותו כוח במחשבה של לא להסכים, אז זה יכול להתפתח למכות אחד לשני"), הם ישאפו להגיע לסיום הריב באמצעות כפיית דעתו של צד אחד על האחר בדרך אלימה; כלומר כל עוד הצדדים סבורים שיש בכוחם לשכנע האחד את השני, הם יעשו זאת באמצעים מילוליים, אך בהגיעם למצב של חוסר מוצא, הם יגייסו את האפשרות הפיזית. האפשרות האלימה מקבלת לגיטימציה מכורח תפיסתה כמיצוי קונספטואלי של הריב. ראייה זו תקפה גם כאשר אבדן השליטה מתייחס באופן ספציפי לגבר.

ניהול תהליך ההסלמה על ידי הצדדים

במסגרת תיאוריהם, הילדים התייחסו גם לאסטרטגיות הפעולה שבהן ההורים משתמשים לצורך ויסות דינמיקת ההסלמה והבאת התהליך לכלל עצירה זמנית (שמייצרת אופצייה לסיום הריב) או לסיום סופי שלו. ניתוח הממצאים מלמד שדרכי הפעולה השונות קשורות לדפוסי ההבנות שהובחנו ביחס למשתנים שמשפיעים על הסלמת קונפליקט לכלל מריבה אלימה: קיום מוטיבציה של ההורים להמשיך לריב או היעדרה, יכולתם של ההורים או אי-יכולתם להתגבר על כעסיהם והתנהגות האם כמניע להסלמת האב.

קיום מוטיבציה של ההורים להמשיך לריב או היעדרה

תיאורי הילדים מלמדים שאם להורים אין מוטיבציה להמשיך לריב, הם ינקטו אחת מאסטרטגיות הפעולה הבאות: (א) צד אחד ישכנע את האחר בצדקת דעתו, כוונתו או דבריו; (ב) הם יגייסו אופצייה חיצונית לריב, לצורך הגעה לפשרה ביניהם; (ג) צד אחד ייכנע. תשובותיהם של הילדים לבקשה, שיתארו איך מריבה הסתיימה, תדגמנה כל אחת מדרכי הפעולה ואת מאפייניהן הייחודיים:

שירה: הם התחילו לריב אחד עם השני, לא היה להם כוח יותר לריב, אז כמו במצב שאבא שלי שכח לקנות משהו בסופר, אז הוא אמר לה שהוא כנראה דילג, ואז בסוף היא קיבלה את זה, ואז הם עברו לדבר יותר בנחת.
 עמוס: אני יודע מה גורם לו [לריב] כמעט להפסיק, זה כשנמאס להם לריב, אז אחיות שלי בוכות. כי אז כשהן בוכות, הריב קצת עולה, והוא נגמר... כי אז אימא אומרת לאבא: "תראה מה עשית, עכשיו הילדות בוכות". ואז הוא עונה לה: "אני? זאת את שמתחילה לריב אתי תמיד!" ואז אימא אומרת: "טוב, שנינו אשמים, שנינו רבים".
 רן: כשנמאס לשניהם לריב, אז מישו מוכיח לשני שהוא צודק, או שאחד כאילו נכנע. כאילו מי שנכנע לא אומר שהשני צודק – הוא שומר על העמדה שלו, אבל מפסיק לריב.

התיאור הראשון מדגים, כיצד משתנה המפתח בהסלמה (כפי שנתפס על ידי הילדה) – מוטיבציה – מגייס אסטרטגיית פעולה של שכנוע הדדי בין הצדדים, לצורך סיום הריב. בהקשר זה, כדאי לשים לב לכמה נקודות: ראשית, הילדה סיפרה על קיומו של תהליך. הנכונות להקשבה אפשרה לאסטרטגיית הפעולה של השכנוע לתפוס מקום, ואז התקיים דין ודברים בין הצדדים. זהו תהליך הדרגתי של הליכת הצדדים זה לקראת זה, שמשפיע על ירידה בעצמת הכעס ההדדי. השימוש במילות זמן לאורך התיאור מדגיש נקודה זו. מבחינת דינמיקת ההסלמה, הדבר עשוי ללמד שאופיו של תסריט שיכונן הריב דומה במהותו לזה של תסריט ההסלמה, שכן מדובר בתהליך לוליני שבמסגרתו הדינמיקה בין מרכיבי ההסלמה מייצרת החלשה של האפקט הדרמטי. נקודה שנייה שראויה להתייחסות היא שהילדה תיארה את המצב הרגשי שבו היו נתונים הצדדים – נכונות להקשבה – לפני שתיארה את היעדר המוטיבציה לריב. הדבר עשוי ללמד על קיומן של שתי הבנות של המוטיבציה שאותה הילדים ראו כמשפיעה על החרפת המריבה או סיומה: "חיצונית" למחלוקת עצמה (כלומר לא קשורה לנושא המחלוקת) ו"פנימית" (כלומר מוטיבציה למיצוי הנושא השנוי במחלוקת בין הצדדים).

שני התיאורים הנוספים, של עמוס ושל רן, מלמדים גם הם על שימוש באסטרטגיות שמהותן תקשורת, אסטרטגיות שנתפסות כקשורות למחלוקת בין הצדדים. אף שבתיאורו של עמוס מדובר בגיוס אופצייה לסיום הריב שהיא חיצונית לריב עצמו – השפעת הקונפליקט המסלים על הילדים, בכל זאת מדובר בנושא שקשור לריב בהקשר הרחב, ולכן עשוי להיתפס כאינהרנטי לקונפליקט. בתיאורו של רן, אף שמדובר באסטרטגיה של כניעת צד אחד לצד האחר, ההקשר הוא הנושא השנוי במחלוקת.

יכולתם של ההורים או אי-יכולתם להתגבר על כעסיהם

תיאורי הילדים מלמדים שבשעה שכעסם של ההורים עלה, עם החרפת הריב ביניהם, לפעמים הופעלו על ידיהם אסטרטגיות לניהול הכעס. בשעת פעולה, הם עשו שימוש באחת או יותר מאסטרטגיות ההתנהלות הבאות: (א) יצירת מרחק פיזי בין הצדדים; (ב) שינוי ההסדר המרחבי במסגרת הבית או מחוצה לו; (ג) שימוש בטכניקות להרגעה עצמית. לדברי רועי:

כשהם מתעצבנים אז הם כבר לא שומעים. הדבר היחיד שמעניין אותם זה להתרחק אחד מהשני כזה, להירגע. לרדת למטה להירגע, להרגיע את עצמם. אבל לפעמים הם לא מצליחים לעשות את זה, ואז זה [האלימות] יקרה.

הציטוט שהובא מדגים, כיצד עלייה בדרגת הכעס ("כשהם מתעצבנים") מביאה לירידה ברמת השליטה עליו ("אז הם כבר לא שומעים"). במצב כזה, אם יופעלו על ידי שני הצדדים אסטרטגיות פעולה שמכוונות להשגת שליטה בכעס, התהליך ייעצר, והמריבה לא תוחרף. עצם עשיית שימוש בשלוש טקטיקות לצורך השגת שליטה בכעס, כמו גם הפנייה לערוצי הרגעה שונים, חיצוניים ופנימיים, מלמדים על עצמת הרגשות הכרוכה בתהליך החרפת המריבה. נדרש מאמץ רב לצורך השתלטות עליהם

והורדת האפקט הדרמטי שנוצר במהלך ההסלמה. מכאן ניתן להקיש ששימוש באחת מאסטרטגיות הפעולה בלבד עשויה אמנם להביא לרגיעה מידית, אך עצמת הכעס תהיה ברמה כזו, שהמתח יישאר, וכל דבר יוכל להצית את המריבה מחדש.

התנהגות האם כמניע להסלמת האב

תיאורי הילדים מלמדים שבשעת הריב, כשכעסו של האב על האם עלה, לפעמים הופעלה על ידה אסטרטגיה לניהול כעסו של האב, כפי שמשתקף מתשובתה של ורד לשאלה, איך קורה שמצעקות וקללות הריב יגיע למצב רגוע ולא למצב השני של אלימות?

ורד: שהם יעצרו את הוויכוח ויפתחו דף חדש. מי שעוצר זאת אימא. יש דברים שהיא אומרת שיגרמו לאבא להפסיק לכעוס.

הילדה התייחסה לקיומן של שתי אופציות: סיום הריב על ידי ההורים או אי-סיומו. אף שהיא תיארה את האם כמי שבכוחה לעצור את הריב, ברמת-העל הציגה את שני ההורים כמי שאחראים על סיומו ("שהם יעצרו את הוויכוח ויפתחו דף חדש"). הדבר מלמד על הבנת הקונפליקט בשתי רמות: (א) ברמת התפתחותו הפנימית, שבה האם נתפסת כמי שמובילה את התהליך ואחראית גם לעצירתו; (ב) ברמת ההבנה הכללית, שבמסגרתה שני הצדדים נתפסים כאחראים להתפתחותו של הריב. הבנה זו היא תוצר של הבנת ההקשר של המריבה כשגרה נורמטיבית של היום-יום.

בנוגע לאסטרטגיה, ורד סיפרה שמהותה היא אמירת דברים שיגרמו לאב להפסיק לכעוס. הדגשת המהות באופן כללי, ולא באופן ייחודי, מלמדת שלמעשה רק האם יודעת מה מרגיע את האב. דברי ההרגעה אינם יכולים להישפט במונחים נורמטיביים כמרגיעים או מכעיסים, אלא הם נשפטים מזווית ראייתו הייחודית של האב.

ניתוח הממצאים ביחס לאסטרטגיות הפעולה שבהן הילדים השתמשו לצורך ויסות דינמיקת ההסלמה, מלמד שלהבנת כל הילדים, מעורב בתהליך מרכיב מוטיבציוני. הילדים נבדלו בהבנתם את מקומו של מרכיב זה בהתהוות החרפת המריבה. בעוד שבדפוס א של הבניית התהליך, השימוש באסטרטגיות הפעולה הוא פונקציה של היווצרות תנאים של היעדר מוטיבציה להמשיך לריב, בדפוסים ב, ג של הבניות התהליך, המרכיב המוטיבציוני נתפס כאסטרטגיית פעולה בפני עצמה (בדפוס ב כשכעס ההורים עולה, הם יכולים לבחור באסטרטגיה של מוטיבציה לריב או באסטרטגיות לניהול או ויסות כעסיהם, ואילו בדפוס ג של הבניית התהליך, כשכעס האב העולה, האם יכולה לבחור באסטרטגיה של ניהול הכעס של האב או המשך הריב עמו). כך או כך, גם אם המוטיבציה נתפסה כמשתנה מפתח בתהליך (דפוס א) וגם אם היא נתפסה כאסטרטגיית פעולה (דפוסים ב, ג), הבנתה כמרכיב שקיים בתהליך מלמדת על כך שהילדים זיהו מניע להתפתחותה של המריבה ותפסו אותו בשני אופנים – כ"חיצוני" לריב או כ"פנימי" וקשור לנושא שבגינו התגלעה המחלוקת בין הצדדים. הבנת תסריט סיום הריב ככרוך בהפעלת אסטרטגיות תקשורתיות או באסטרטגיות לניהול כעס מלמדת על הבנת התהליך בהקשר נורמטיבי ועל הבנת הדינמיקה של המריבה כקשורה למניע פנימי, שקשור למחלוקת

עצמה. עם זאת, קיומה של הבנה נוספת מצביע על זיהוי מניע חיצוני שקיים, שאינו קשור למחלוקת עצמה.

תוצאות

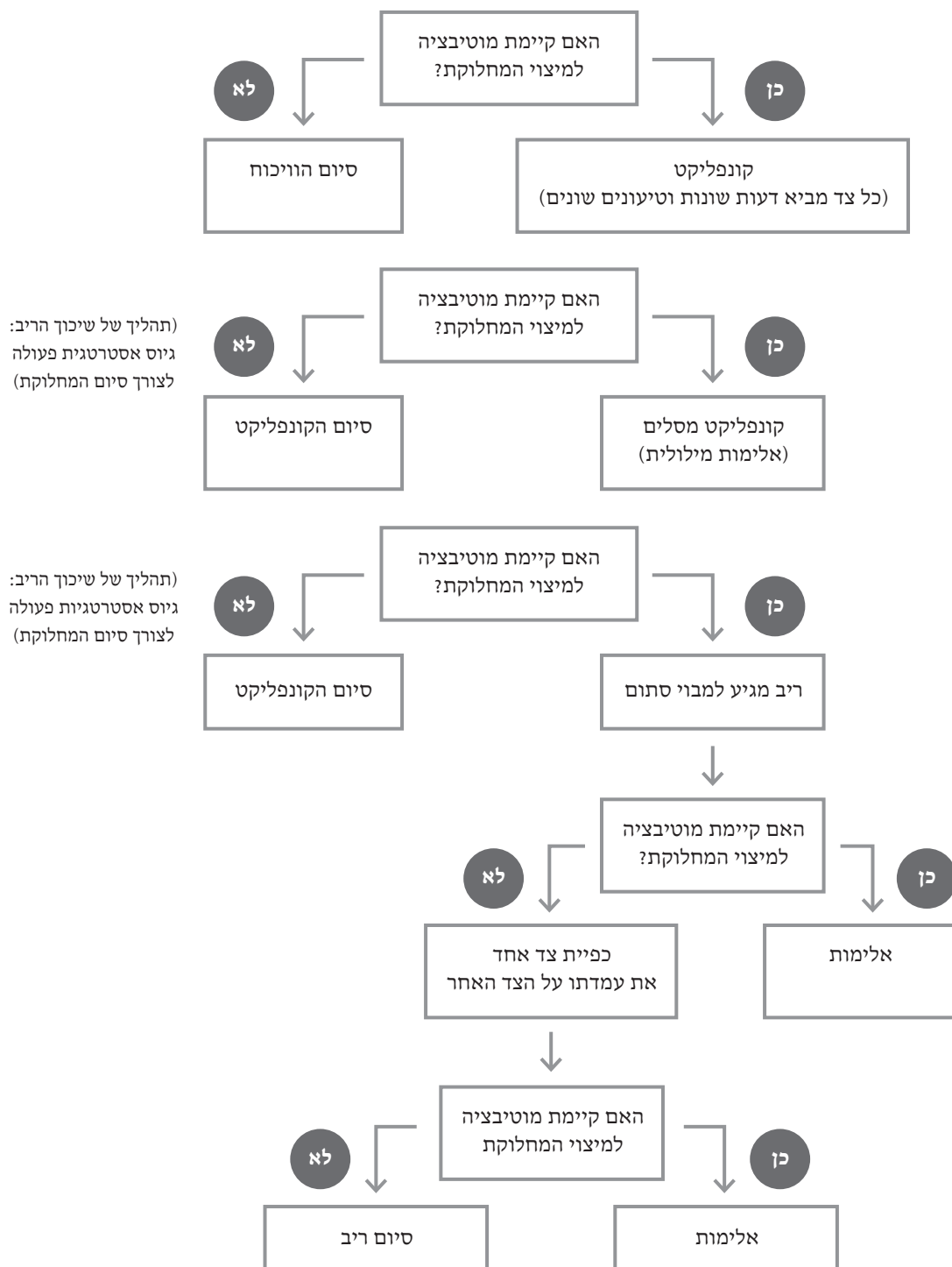
תיאורי הילדים מלמדים על קיומן של שלוש אפשרויות להתפתחות התהליך – אפשרות אחת היא בהיעדר הפעלת אסטרטגיות פעולה, ושתי האחרות הן תוצרים של הפעלת אסטרטגיות כאלה. התוצאות האפשריות של אופן התנהלות ההורים בעימותים שהתגלעו ביניהם הן: (א) הסלמה (אסקלציה) – החרפת המריבה על פני רצף הזמן לכלל אלימות; (ב) שיכון המריבה (דה-אסקלציה) – הפיכת האפקט המצטבר של המריבה לדרמטי פחות ופחות, עד לסיומו של הריב; (ג) מצב סטטי נפיץ – שימור האפקט המצטבר של הריב ברמת מתח שתאפשר רגיעה זמנית, אם כי כל דבר יוכל להצית את המריבה מחדש. כל אחת מהאפשרויות המוזכרות הודגמה ונותחה במסגרת הסעיפים הקודמים.

דיון

בהתבסס על שלושת דפוסי הבנות תהליך ההסלמה שעלו מניתוח הנתונים – קיום מוטיבציה של ההורים להמשיך לריב או היעדרה, יכולתם של ההורים או אי-יכולתם להתגבר על כעסיהם והתנהגות האם כמניע להסלמת האב,² להבנת הסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות מנקודת מבטם של הילדים, ניתן להציע את המודל התאורטי הבא: מתגלעת מחלוקת בין ההורים ביחס לנושא מסוים. השאלה המרכזית של הצדדים היא, האם הם רוצים למצות את חוסר ההתאמה ביניהם בתפיסת הנושא השנוי במחלוקת. אם הם אינם רוצים לעשות זאת – המחלוקת תמוצה ללא קונפליקט, אך אם התשובה היא חיובית – יחל ויכוח שבמסגרתו כל צד יביא את טיעוניו ולעתים אף יגלוש לתוקפנות מילולית; זאת עד לשלב שבו תופיע נכונות להקשבה, שתגרור בתורה גיוס אסטרטגיות תקשורתיות ורגשיות לסיום הריב (תהליך של שיכון המריבה). אם המחלוקת לא תמוצה – כלומר הריב יגיע למבוי סתום, תישאל על ידי שני הצדדים או על ידי אחד מהם שוב השאלה, האם ברצונם להמשיך ולמצות את המחלוקת, אך הפעם שאלה זו תישאל לאחר שמוצו האפשרויות הנורמטיביות לוויכוח (כמו: הבאת דעות שונות, דיון בהן, הבנת תימוכין לדעות השונות ואפילו שימוש באלימות מילולית). אם התשובה תהיה שלילית – המחלוקת תישאר לא ממוצה, וצד אחד יכפה את עמדתו על הצד האחר, מה שישאיר אופצייה לחידוש הרצון להמשיך למצות את המחלוקת בהמשך; אם התשובה תהיה חיובית – יהיה שימוש באלימות לצורך כפיית סיום הריב בכוח. המודל שמוצג באיור שלהלן מדגים את דינמיקת ההסלמה מנקודת מבטם של הילדים.

2 הדפוס השלישי ניתן להבנה בהקשר רחב, נוסף על זה הוצר, ולפיו האחריות להסלמה כמו גם המניע להתפתחותה מוטלים על שני הצדדים. ראו התייחסות לנקודה זו בתמה הראשונה – בתת-הפרק "נסיבות האלימות", בתמה השנייה – בתת-הפרק "סימנים להסלמת קונפליקט לכלל מריבה אלימה", ובתמה הרביעית – בתת-הפרק "דינמיקת ההסלמה".

איור 1: דינמיקת ההסלמה מנקודת מבטם של הילדים



כלל הממצאים המתייחסים להבנת המשתנה שמשפיע על ההסלמה מלמדים על הבנתו על ידי הילדים בשני אופנים: האחד – כמוטיבציה "פנימית" לריב, והשני – כמוטיבציה שהיא "חיצונית" לריב עצמו. זיהוי אותה מוטיבציה "חיצונית", שאינה קשורה לנושא המחלוקת עצמו, אלא לבחירה מכוונת או מודעת של הצדדים לריב, עולה בקנה אחד עם הממצאים שעלו במסגרת מחקרים איכותניים שבחנו כיצד נשים וגברים תפסו את ההסלמה (Eisikovits et al., 2002; Winstok et al., 2002). מחקרים אלה מצאו ששני השותפים תפסו את ההיבטים השונים של שליטה עצמית כקשורים קשר חזק לעצמם, כמו גם לשותף האינטימי (כלומר, יש בכוחם לעצור את הריב אם ירצו בכך). עם זאת, כאמור, הילדים לא הבנו את תהליך ההסלמה באופן שלקח בחשבון את אותה מוטיבציה "חיצונית", מה שמלמד שההקשר הנורמטיבי להבנת הריב בין ההורים הכתיב את תפיסת התהליך כקשור למחלוקת עצמה.

ביחס לסימנים שאותם הילדים זיהו כמי שבאמצעותם ניתן לנבא הסלמתו של קונפליקט לכלל מריבה אלימה, ממצאי המחקר מצביעים על קיומם של שני מרכיבים, שלהערכתם מעורבים בדינמיקת ההסלמה – מרכיב קומוניקטיבי ומרכיב רגשי. כמו כן, ממצאים אלה מלמדים על כך שהילדים הבינו את מבנה התהליך כסימטרי – שני הצדדים נתפסו בעיניהם כאחראים להסלמה (ראו הערה 2). הם גם מלמדים שהילדים הבינו את תהליך ההסלמה במושגים מתחלפים של תוקף וקרבת, כך שכל צד נתפס כמי שתורם בתורו להתפתחות התהליך. הבנה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקרים של איזיקוביץ ועמיתים ווינסטוק ועמיתים (Eisikovits et al., 2002; Winstok et al., 2002), שלפיהם ההבחנה בין ה"תוקף" ל"קרבת" היא חיצונית לחויית המשתתפים בדרמת ההסלמה. מבחינת נקודת הראות הפנימית של המשתתפים, ברוב המקרים כל אחד מהצדדים תפס עצמו כקרבת של האחר, שכן הפעולה האקטיבית של כל צד נתפסה כהגנה עצמית מפני פעולתו של האחר. בהמשך לכך, הוצע לשנות את יחידת ההתבוננות, כך שתהפוך את בחינת פעולת כל אחד מן הצדדים מ"תוקף" ל"קרבת" ל"מסלים" (escalator) ו"מפחית ההסלמה" או "משמר ההסלמה" (de-escalator) (Winstok, 2007).

במסגרת סקירת הספרות הביקורתית בתחום האלימות כנגד בן זוג אינטימי, לצורך בניית מודל מבני ואינטגרטיבי בתחום, חשף וינסטוק (Winstok, 2007) את נקודות המבט השונות של הגישות השכיחות להבנת האלימות ביחס להקשר שבו היא מופיעה. בעוד שטראוס ועמיתיו (Straus, Hamby, Boney-McCoy & Sugarman, 1996) הכירו בכך שנחוץ להתייחס לאלימות בהקשר מסוים, אבל הפרידו בין השניים והתייחסו בעיקר לאלימות, ההגדרה של דקסרדי ומקלאוד (Dekeserdy & Macleod, 1997) מתייחסת להקשר על ידי אפיון מפורש של מערכת היחסים בין הצדדים והתרבות והחברה שבהן מערכות היחסים האלה מתקיימות – תרבות פטריארכלית, שבה מצופה מהגברים לשלוט בנשותיהם, ומהנשים – לקבל את מרות בעליהן (Winstok, 2007).

תיאורי הילדים מלמדים על הבנת הריב המחרף בין ההורים בהקשר של אלימות זוגית שהיא תוצר של מצב מסוים, קרי הגעתו של ריב למבוי סתום. עם זאת, בשונה

משטראוס ועמיתיו, שהגיעו למסקנתם הודות להתמקדות בממד התנהגותי, קרי מדידת השימוש באלימות של גברים כמו גם של נשים (Straus et al., 1996), הילדים הגיעו למסקנה זו על ידי הבנת ההקשר עצמו כנורמטיבי, כתוצאה ממצאות חייהם. מכאן ניתן ללמוד שהפער שממצאי המחקר חושפים בין הבנת ההקשר על ידי הילדים לבין מהותו, ברמת הרובד הסמוי (subtext), נובע מהבנה שונה שלו על ידי הילדים, כתוצאה מתהליכים פנים-ביתיים, שגורמים להם להתחקות אחר רמזים נורמטיביים להתנהלות. מסקנה זו, יש בה כדי לחזק את הבנת התהליך בהקשר שהציעו דקסרדי ומקלאוד (Dekeserdy & Macleod, 1997), שכן הבנתם של הילדים נובעת מזווית ראייה פסבדו-נורמטיבית, שיש בה כדי לטשטש את תסריט התנהלותם של ההורים בפועל.

במאמר נוסף, שבוחן באופן ביקורתי את הגישות השכיחות להבנת אלימות מצד בן זוג אינטימי, התייחס וינסטוק (Winstok, 2008) לחסרים שקיימים בגישת האלימות במשפחה. החוקר ציין את חוסר ההתייחסות החוקרים בגישה זו למניע לתהליך (Straus et al., 1996), כמו גם לסיפוק עדויות רק ביחס לקיומה של תבנית הסלמה על פני רצף זמן, ולא לתבנית המציגה שיכון הדרגתי של המריבה.

זיהוי משתנה מוטיבציוני שהוא חיצוני לריב (נוסף על קיומה של הבנת המוטיבציה בהקשר "פנימי" של רצון למצות את הנושא השנוי במחלוקת), תיאור מבנה ההסלמה כאסימטרי במהותו (לצד הבנתו כסימטרי) ותיאור אסטרטגיות הפעולה התקשורתיות או הרגשיות ככאלה שאינן קשורות באופן אינהרנטי לריב עצמו, אלא מגויסות לצורך תבנית פסבדו-נורמטיבית לסיום הריב, כמו גם עשיית שימוש מכוון מטרות באותן אסטרטגיות לצורת סיום הריב או יצירת אופציה של מתח סטטי נפיץ – כל אלה מלמדים על מהותו של התהליך, כפי שהיא נחשפת ברמת הרובד הסמוי (subtext): אלימות מצד הגבר כנגד האישה. מהות זו עולה בקנה אחד עם הגישה שרואה באלימות ביטוי של כוח ושליטה שגברים מפעילים על נשים (Dekeserdy & MacLeod, 1997).

מגבלות המחקר

בהיות מדגם המחקר מבוסס על ילדים שמטופלים במסגרת מרכזים למניעת אלימות, כמו גם על ילדים שאבותיהם ואמותיהם מטופלים במסגרת זו (אוכלוסיית שירות), יכולת הכללה של מדגם זה לאוכלוסייה הרחבה מצומצמת (Creswell, 1998). עם זאת, יש לזכור שייצוגיות המדגם לאוכלוסייה הרחבה איננה מטרתו של מחקר איכותני כגון זה, אשר נועד לתת תיאורי עומק ופירושים ייחודיים לתופעה הנחקרת. הוא מוותר מראש על יכולת הכללה, לטובת השגת נתונים רחבים ועשירים, אשר יוכלו להקיף את מגוון היבטי התופעה. למרות זאת, דגימת אוכלוסיית המחקר על סמך טבלת הדגימה, שמאפשרת מתן ייצוג הולם לכל קריטריון, תוך הקפדה על פרישה אחידה של גילאי הילדים, מאפשרת ייצוג הולם של היבטי התופעה, מה שמאפשר להקיש מהנתונים בזהירות למקרים דומים בנסיבות דומות.

השלכות לתאוריה ולפרקטיקה

ממצאי המחקר משלימים את התאוריה העוסקת בהסלמתם של עימותים בין-הוריים לכלל אלימות. בעוד המחקרים של איזיקוביץ ווינסטוק ועמיתיהם (Eisikovits et al., 2002; Winstok et al., 2002) חשפו את המבנה והדינמיקה של האלימות במערכת יחסים אינטימית מנקודת מבטם של התוקף והקרוב, המחקר הנוכחי חשף את נקודת מבטם של הילדים על התהליך. הממצאים מלמדים שהילדים, בדומה לנשים, רואים את המעבר ממצאות לא אלימה לאלימה כתהליך שמסומן על ידי צמתים, שבכל אחד מהם קיימת אפשרות להסלמה או לדרך מילוט ממנה. אלא שבשונה מנקודת הראייה של האישה, שרואה ביכולת לשלוט בסיטואציה משתנה מפתח בניהול התהליך, הילדים רואים את דינמיקת ההסלמה כתלויה במשתנה מוטיבציוני של שני ההורים להגיע לכלל מיצוי נושא הריב. בעוד את נקודת המבט של האישה ניתן להסביר על רקע שימוש במנגנון הישרדותי, שדורש מתן הסבר הגיוני לעצמה על סיבת הישארותה בקשר (Eisikovits et al., 2002), נקודת מבטם של הילדים נובעת, כפי שעולה מן הממצאים, משרטוט הקשר נורמטיבי למציאות הפנים-ביתית על ידי שני ההורים.³

ממצאי המחקר גם מוסיפים ידע לספרות העוסקת בתחום האלימות כנגד בן זוג אינטימי. בהקשר זה, חשיפת הפער בין הבנת תסריט מערכת היחסים על ידי הילדים לבין התסריט כפי שהוא עולה מרמת הרובד הסמוי, מהווה ביסוס לגישה שרואה באלימות ביטוי של כוח ושליטה שגברים מפעילים על נשים (Dekeserdy & MacLeod, 1997), ומסבירה את הסיכון שבטשטוש ההקשר. הצורך של שני ההורים לעצב מציאות כזו מהווה מסנן מעוות לראיית המציאות עבור הילדים ומכוון אותם להבנת העימותים האלימים כעימותים לגיטימיים במסגרת מערכות יחסים זוגיות ובין-אישיות. עם זאת, ממצאים אלו מהווים אפשרות להבין לעומק, כיצד ראייה נטולת הקשר אלים מאפשרת הרכבת תצרך שונה לחלוטין, ובכל זאת מבוסס על המציאות. ההשלכה המידית שיש למאמר זה על אופי הטיפול הנדרש עבור אוכלוסיית הילדים החשופים לאלימות היא שבטיפול חייב להיות משולב מרכיב קוגניטיבי הממוקד בראייה חברתית תקינה. מוקד זה עשוי להיות חשוב במיוחד על רקע העובדה שטשטוש המציאות האלימה והחשיבה עליה במונחים נורמטיביים, עשויים להסביר לא רק את הקושי שבהבנת סיטואציות חברתיות ומתן לגיטימציה לאלימות, אלא גם את אחוזי הפגיעה הישירה הגבוהים מצד הגבר המתעלל, בקרב אוכלוסייה זו (טריוויליזציה של הפגיעה). מאחר שלמידה רבת שנים שמערכת חשיבה על עיוות כנורמה היא עמוקה, נדרשת העלאה משמעותית של מקומם של גורמים חוץ-ביתיים בחיי הילד. הדבר מצריך חשיבה והיערכות מחודשות של הקהילה כמו גם גיוס מערכת החינוך לטובת טיפול באוכלוסיית ילדים זו. הפתרון עשוי להיות עבודה עם הילדים על יצירת מרחבים חלופיים להוויה באמצעות האמנות לגווניה

3 הקשר זה נובע אצל הגברים ממקום שמעוניין בהכחשת האלימות, ואילו אצל הנשים – מן הצורך לשמור על הילדים מפני האלימות.

(Carmel, Sigad, Lev-Wiesel & Eisikovits, 2014), שבמסגרתם יחוו את מרכיבי העולם הנורמטיבי שלא בהקשר היום-יומי השגרתי שאותו הם מכירים. חוויה כזו עשויה להוות גשר לחיבור לעולם הנורמטיבי, לא ממקום שמתנגד להוויה הפנים-ביתית, אלא ממקום שמאפשר אפשרות עתידית אחרת.

מקורות

- כרמל, י' (2010). **הסלמתם של עימותים בין-הוריים מנקודת המבט של הילדים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- Bogat, G. A., Levendosky, A. A., & von Eye, A. (2005). The future of research on intimate partner violence: Person-oriented and variable-oriented perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 36, 49–70. DOI: 10.1007/s10464-005-6232-7
- Brockner, J., & Robin, J. Z. (1985). *Entrapment in escalating conflicts*. New York: Springer Verlag.
- Carmel, Y., Sigad, L., Lev-Wiesel, R., & Eisikovits, Z. (2014). Pathways to resilience among Israeli child victims of abuse and neglect. *Child Indicators Research*, 8(3) 551–570. Available at: http://www.researchgate.net/publication/264555771_Pathways_to_Resilience_Among_Israeli_Child_Victims_of_Abuse_and_Neglect
- Chan, Y. C., & Yeung, J. W. K. (2009). Children living with violence within the family and its sequel: A meta-analysis from 1995–2006. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 313–322. DOI: 10.1016/j.avb.2009.04.001
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five traditions*. Thousand Oak, CA: Sage.
- DeBoard-lucas, R. L., & Grych, J. H. (2011). The effects of intimate partner violence on school-age children. In S. A. Graham-Bermann & A. A. Levendosky (Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 155–177). Washington, DC: American Psychological Association.
- DeKeseredy, W. S., & MacLeod, L. (1997). *Women abuse: A sociological story*. Toronto: Harcourt Brace.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and methods* (pp. 181–201). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Edleson, J. L., Ellerton, A. L., Seagren, E. A., Kirchberg, S. L., Schmidt, S. O., & Ambrose, A. T. (2007). Assessing child exposure to adult domestic violence. *Children and Youth Services Review*, 29, 961–971.
- Eisikovits, Z., & Winstok, Z. (2001). Researching children's experience of interparental violence: Towards a multidimensional conceptualization. In J. L. Edleson & S. A. Graham-Bermann (Eds.), *Domestic violence in the lives of children* (pp. 203–218). Washington, DC: American Psychological Association.

- Eisikovits, Z., Winstok, Z., & Enosh, G. (1998). Children's experience of interparental violence: A heuristic model. *Children and Youth Services Review*, 20, 547–568.
- Eisikovits, Z., Winstok, Z., & Gelles, R. (2002). Structure and dynamics of escalation from the victim's perspective. *Families in Society*, 83(2), 142–152.
- Ericksen, J. R., & Henderson, A. D. (1992). Witnessing family violence: The children's experience. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1200–1209.
- Evans, S. E., Davies, C., & DiLillo, P. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behaviour*, 13, 131–140.
- Fine, G. A., & Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing children* (Qualitative research methods series, 15). Newbury, CA: Sage.
- Fosco, G. M., DeBoard, R. L., & Grych, J. H. (2007). Making sense of family violence: Implications of children's appraisals of interparental aggression for their short and Long-term functioning. *European Psychologist*, 12, 6–16. DOI: 10.1027.1016–9040.12.1.6
- Foy, D. W., Furrow, J., & McManus, S. (2011). Exposure to violence, post-traumatic symptomatology, and criminal behaviours. In V. Ardino (Ed.), *Post-traumatic syndromes in childhood and adolescence: A Handbook of research and practice* (pp. 199–210). Chichester, GB: Wiley-Blackwell.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldin.
- Goddard, C., & Bedi, G. (2010). Intimate partner violence and child abuse: A child-centered perspective. *Child Abuse Review*, 19, 5–20. DOI: 10.1002/car.1084
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. Garden City, NY: Anchor.
- Graham-Bermann, S. A., Gruber, G., Howell, K. H., & Girz, L. (2009). Factors discriminating among profiles of resilience and psychopathology in children exposed to Intimate Partner Violence (IPV). *Child Abuse & Neglect*, 33, 648–660. DOI: 10.1016/j.chiabu.2009.01.002
- Graham-Berman, S. A., & Howell, K. H. (2010). Child abuse in the context of intimate partner violence. In J. E. B. Myers (Ed.), *APSAC handbook on child maltreatment* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Graham-Bermann, S. A., & Levendosky, A. A. (2011). Introduction. In idem (Eds.), *How intimate partner violence affects children* (pp. 3–16). Washington, DC: American Psychological Association.
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse and Neglect*, 32, 797–810.
- Humphreys, J. (1991). Children of battered women: Worries about their mothers. *Pediatric Nursing*, 17, 342–345.
- Jouriles, E. N., Norwood, W. D., McDonald, R., & Peters, B. (2001). Domestic violence and child adjustment. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interpersonal conflict*

- and child development: *Theory, research, and applications* (pp. 315–336). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinez-Torteya, C., Bogat, G. A., Von Eye, A., & Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development, 80*(2), 562–577.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Peled, E. (1993). *The experience of living with violence for preadolescent witnesses of women abuse* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota.
- Peled, E. (1997). Intervention with children of battered women: A review of the current literature. *Children and Youth Services Review, 19*, 277–299.
- Peled, E. (2001). Ethically sound research on children's exposure to domestic violence: A proposal. In J. L. Edleson & S. A. Graham-Bermann (Eds.), *Domestic violence in the lives of children* (pp. 111–132). Washington, DC: American Psychological Association.
- Retzinger, S. M. (1991a). Shame, anger and conflict: Case study of emotional violence. *Journal of Family Violence, 6*, 37–59.
- Retzinger, S. M. (1991b). *Violent emotions: Shame and rage in marital quarrels*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scheff, T. J., & Retzinger, S. M. (1991). *Emotions and violence: Shame and rage in destructive conflicts*. Lexington, MA: Free Press.
- Skopp, Spradely, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Hinehart & Winston.
- N. A., McDonald, R., Jourlies, E. N., & Rosenfield, D. (2007). Partner aggression and children's externalizing problems: Maternal and partner warmth as protective factors. *Journal of Family Psychology, 21*, 459–467. DOI: 10.1037/0893–3200.21.3.459
- Spradely, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Hinehart & Winston.
- Sternberg, K. j., Baradaran, L. P., Abbott, C. B., Lamb, M. E., & Guterman, E. (2006). Type of violence, age, and gender differences in the effects of family violence on children's behavior problems: A mega-analysis. *Developmental Review, 26*, 89–112. DOI: 10.1016/j.dr.2005.12.001
- Straus, M., Hamby, S., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. (1996). The revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues, 17*(3), 283–316.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Winstok, Z. (2007). Toward an interactional perspective on intimate partner violence. *Aggression and Violent Behavior, 12*(3), 348–363.
- Winstok, Z. (2008). Conflict escalation to violence and escalation of violent conflicts in intimate relationships. *Children and Youth Service Review, 30*(3), 297–310.
- Winstock, Z. (2013). *Partner violence: A new paradigm of for understanding conflict escalation*. New York: Springer.
- Winstok, Z., Eisikovits, Z., & Gelles, R. (2002). Structure and dynamics of escalation from the batterer's perspective. *Families in Society, 83*(2), 129–141.

נספח 1: מדריך ריאיון

השאלות מכוונות כמובן לשני המינים, אך נכתבו מטעמי נוחות בלשון זכר.
חיי היום-יום של המשפחה

אינטראקציות בין-הוריות בשוטף (יחסים בין ההורים כזוג)

ספר לי איך זה בבית שלך:

- * מה עושים?
- * על מה מדברים?
- * איך ההורים מדברים ביניהם?
- * מתי צועקים?
- * מתי מדברים בשקט?
- * מה שונה או דומה בימי שישי ושבט כשההורים וכל המשפחה נמצאים ביחד?

אינטראקציות משפחתיות בשוטף

ספר לי על אימא:

- * על מה אתם מדברים?
- * מה אתם עושים ביחד?
- * איך אימא מדברת אליך?
- * איך אתה פונה אליה?
- * איך אתם רבים?
- * מה אתה מרגיש כשאתה נמצא אתה?
- * מה היית רוצה לשנות באימא אילו יכולת?

ספר לי על אבא:

- * על מה אתם מדברים?
- * מה אתם עושים ביחד?
- * איך אבא מדבר אליך?
- * איך אתה פונה אליו?
- * איך אתם רבים?
- * מה אתה מרגיש כשאתה נמצא אתו?

ספר לי על האחים שלך:

- * על מה אתם מדברים?
- * מה אתם עושים ביחד?
- * איך אתם מדברים ביניכם?
- * על מה אתם רבים?
- * מה קורה בזמן מריבה, ואיך היא מסתיימת?
- * האם ההורים מתערבים? אם כן מה קורה אז?

ספר לי על היחסים שלך עם ההורים:

- * על מה אתם מדברים?
- * מה אתם עושים ביחד?
- * איך ההורים מדברים אליך?
- * איך אתה פונה אליהם?

- * האם קורה שאבא מתרגז עליך בנוכחות אימא או להפך? אם כן, מה קורה אז?
- * האם אתה מבחין בשינוי בהתנהגות של אימא כלפיך מרגע שאבא מגיע הביתה או להפך? אם כן, איך אתה מבין אותו?
- * מה אתה מרגיש כשאתה נמצא ביחד עם שני ההורים?
- * מה שונה או דומה בימי שישי ושבת?

עימותים בין-הוריים שלא הסלימו לכלל אלימות

התעוררותם של העימותים

- ספר לי על ריב אחרון שאתה זוכר:
- * איזה דברים גורמים להורים להתחיל להתווכח ביניהם?
- * מה קורה כשמתחיל ויכוח בין ההורים?
- * איפה אתה נמצא כשמתעורר הוויכוח?
- * קורה שאתה פוחד? מה אתה עושה אז?
- * איך לדעתך התגובה שלך משפיעה על ההורים?

התפתחותם של העימותים

- איך הריב מתפתח:
- * איך מוויכוח "רגיל" הדברים מגיעים לוויכוח מילולי שכולל גם צעקות וקללות?
- * האם אתה יכול לזהות סימנים לכך שהוויכוח ה"רגיל" עומד להפוך לחמור יותר?
- * מה לדעתך משפיע על החמרת הוויכוח?
- * איפה אתה נמצא בזמן שהוויכוח בין ההורים מחמיר (כשהריב מגיע לקללות וצעקות)?
- * מה אתה מרגיש? מה אתה חושב? מה אתה עושה?
- * איך לדעתך ההתנהגות שלך משפיעה על מה שקורה בין ההורים?

סיומם של העימותים

- ספר לי על ריב שהחמיר (היו מעורבות בו קללות וצעקות), אבל לא הגיע למצב של מכות:
- * תוכל לתאר איך מריבה כזו מסתיימת?
- * מה לדעתך משפיע על סיומו של הוויכוח בשלב זה?
- * מה אתה מרגיש? מה אתה חושב? מה אתה עושה כשמסתיים הוויכוח?

עימותים בין-הוריים שהסלימו לכלל אלימות

התעוררותם והתפתחותם של העימותים

- ספר לי על ריב הכי קשה שאתה זוכר:
- * סביב איזה נושא ההורים התחילו להתווכח?
- * איך קורה שהוויכוח הופך למריבה אלימה?
- * האם אתה יכול לזהות סימנים לכך שמריבה אלימה עומדת להתרחש?
- * מה לדעתך גורם לוויכוח להתפתח למריבה אלימה?
- * איפה אתה נמצא בזמן שוויכוח גולש מהתחום המילולי לאלימות?
- * מה אתה מרגיש? מה אתה חושב? מה אתה עושה?

* איך לדעתך התגובה שלך משפיע על ההתנהגות של ההורים?

סיומם של העימותים

ספר לי על סיומה של מריבה כזאת:

* איך מסתיימות מריבות שיש בהן אלימות?

* איך אתה מזהה שהסתיימה מריבה כזו?

* מה אתה מרגיש כשהמריבה מסתיימת? מה אתה חושב? מה אתה עושה?

* איך אתה מבין את מה שקרה בין ההורים?



תכנית הריאיון המוצגת לעיל נבנתה בהתאם למודל הריאיון האתנוגרפי אשר הוצג על ידי ספרדלי (Spradely, 1979), והיא כוללת שלושה סוגי שאלות:

א. שאלות תיאוריות (descriptive questions), שנועדו לעודד תשובות תיאוריות על אירועים, מצבים ומקומות (לדוגמה: "ספר לי איך זה בבית שלך").

ב. שאלות סיווגיות (taxonomic questions), שמטרתן היא גילוי והבנת התחומים שלפיהם מארגן המדווח את הידע שלו ואימות השערות טנטטיביות של המראיין במהלך הריאיון (לדוגמה: "איזה דברים גורמים להורים להתחיל להתווכח ביניהם?").

ג. שאלות מנוגדות (contrast questions), שנועדו להבחין בין ממדי משמעות שונים שהציג המראיין (לדוגמה: "מה שונה או דומה בימי שישי ושבת, כשהורים וכל המשפחה נמצאים ביחד?").

* יש להדגיש שפירוט השאלות נועד להבטיח קבלת מידע מרבי מן הילדים, לצורך בניית דפוסי ההסלמה ויצירת מודל תאורטי עבור התהליך הנדון. עם זאת, השאלות לא נשאלו על פי הסדר הכתוב, אלא על פי הקו הנרטיבי של הנבדק.

מודל לטיפול מערכתי-משפחתי במשפחות בסיכון גבוה

עדי מאנע ורוזה נה

תקציר

במאמר יוצג מודל לטיפול מערכתי-משפחתי במשפחות בסיכון גבוה – משפחות שבהן אחד או יותר מילדי המשפחה הוגדרו על ידי רשויות הרווחה כמצויים בסיכון וכמועמדים להשמה חוץ-ביתית. מטרתו המרכזית של הטיפול היא לסייע להורים לשפר את תפקודם ההורי ואת הקשר עם ילדם, על מנת למנוע את הוצאתו מהבית. המודל גובש במשך למעלה מעשור של עבודה טיפולית עם משפחות בסיכון גבוה אשר הופנו על ידי רשויות הרווחה לטיפול משפחתי. הוא מבוסס על עבודה מערכתית בצוות בין-מקצועי, הכולל עובדי רשויות הרווחה ומטפלים משפחתיים. במאמר תוצגנה ההנחות התאורטיות שעליהן מבוסס המודל, ואסטרטגיות טיפול, שתודגמנה בעזרת תיאורי מקרים. בהערכה ראשונית של המודל, המבוססת על 31 תיאורי מקרים, שהתקבלו משבעה מטפלים במשפחות בסיכון גבוה, נמצא כי במקרים רבים הטיפול סייע למשפחה להשתקם. עם זאת, מההערכה עולה כי התהליך הטיפולי ארוך, מורכב ומחייב שיתוף פעולה בין הגורמים המטפלים.

מילות מפתח: טיפול משפחתי, טיפול מערכתי, ילדים בסיכון, השמה חוץ-ביתית, טיפול בטראומה מורכבת

מבוא

השמת ילדים במסגרות חוץ-ביתית

השמת ילדים במסגרות חוץ-ביתיות היא הרת גורל ואירוע טראומתי עבור הילד ומשפחתו (Racusin, Maerlender, Sengupta, Isquith & Straus, 2005). לאחרונה הולכות ומצטברות עדויות מחקריות המעלות סימני שאלה באשר לייעילותה של ההשמה החוץ-ביתית (Courtney, 2000; Doyle, 2007). ממחקרים אלה עולה כי בהשוואה לקבוצות אחרות, בוגרי ההשמה החוץ-ביתית מגיעים להישגים נמוכים יותר בתחומי חיים רבים, כגון תעסוקה והשכלה (Courtney, Dworsky, Lee & Raap, 2010; Pecora et al., 2006, 2014), והם מתאפיינים ברמת פשיעה גבוהה יותר ובהתנהגויות סיכון (Mason et al., 2003) וכן בקשיים רגשיים (Courtney & Dworsky, 2006). ברגר ועמיתיו (Berger, Bruch, Johnson, James & Rubin, 2009) בחנו את הקשר בין השמה חוץ-ביתית ובין יכולות קוגניטיביות ובעיות התנהגות בקרב מדגם גדול של 2,453 ילדים בגילים 4–17. מממצאי המחקר עלה כי אין קשר בין השמה חוץ-ביתית לבין שיפור ביכולות קוגניטיביות ומיתון בעיות התנהגות. על בסיס הממצאים, החוקרים טענו כי מאחר שעל פי הממצאים, להשמה חוץ-ביתית תרומה חיובית שולית ומועטה להתפתחותו של הילד, יש לוודא שההחלטה להוציאו מביתו תתקבל רק במקרים שבהם נשקפת לו

סכנה ממשית ויש להגן עליו מפגיעה. כמו כן נטען כי מאחר שבחלק ניכר מהמקרים הילדים או הנערים שבים לסביבה המשפחתית והקהילתית (במסגרת ביקורים או בתום תקופת ההשמה החוץ-ביתית), ללא טיפול מעמיק במשפחה ובקהילה, הגורמים השליליים ימשיכו להשפיע עליהם ולצמצם את הסיכוי לשינוי משמעותי אצלם וליציאתם ממעגל הסיכון.

ממצאים דומים נמצאו גם בישראל. במחקר מקיף שנערך על בסיס מדגם של 93,213 ילדים ובני נוער שנדגמו ממאגר נתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (בנבנישתי ושמעוני, 2012), נמצא כי הישגיהם הלימודיים של ילדים ובני נוער בסיכון הנמצאים במסגרות השמה חוץ-ביתית היו נמוכים מאלה של התלמידים הרגילים. בהשוואה שנערכה בין הישגי כלל התלמידים בשנתון ובין התלמידים במסגרות הרווחה השונות, הפערים הקטנים ביותר נמצאו בין כלל בני השנתון לבין ילדי האומנה והפערים הגדולים ביותר – בין כלל בני השנתון לבין ילדים שטיפול בקהילה וילדי "חסות הנוער". החוקרים טענו כי הממצאים מצביעים על כך שהטיפול בילדים בסיכון, הן במסגרת השמה חוץ-ביתית והן במסגרת הקהילה, אינו מספק, ויש לבחון את תכניות הטיפול הקיימות.

אחוז הילדים בסיכון השוהים במסגרות השמה חוץ-ביתית בישראל הוא גבוה יחסית למדינות מערביות אחרות (בנבנישתי ושמעוני, 2012). לפי נתוני המועצה הלאומית לשלום הילד, בתחילת שנת 2015 היו מוכרים ברווחה 443,548 ילדים ובני נוער, מתוכם כ-366,000 הוגדרו במצבי סיכון. כ-10,500 ילדים ובני נוער הושמו במסגרות חוץ-ביתיות (כולל פנימיות לילדים בסיכון ופנימיות פוסט-אשפוזיות, משפחות אומנה, מרכזי חירום וקהילה טיפולית), ומתוכם 6,774 ילדים הושמו על ידי הרווחה בפנימיות לילדים בסיכון. מאז תשס"ג (2002/03) מסתמנת ירידה במספר הילדים המושמים בפנימיות לילדים בסיכון. במקביל, מסתמן גידול במספר השוהים בפנימיות טיפוליות ופנימיות פוסט-אשפוזיות (ברמן, 2015). הסיבה לכך נעוצה ברפורמות בשירותי הרווחה ובבתי המשפט, שעודדו מציאת חלופות בקהילה עבור ילדים בסיכון שיכולים להישאר בחיק משפחותיהם. אחת הרפורמות המרכזיות היא רפורמת "עם הפנים לקהילה" (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2006). רפורמה זו הגדילה את התקציבים המיועדים לפיתוח שירותים בקהילה, תוך קיצוץ מכסות לסידור ילדים ומתבגרים בפנימיות. כחלק מהרפורמה נקבע תהליך מבוקר, שבו ההחלטה להשמה חוץ-ביתית נבחנת מחדש כל שנה, וזאת עד ארבע שנים לכל היותר. לאחר תקופה זו, רק ילדים ומתבגרים חסרי עורף משפחתי ובמצבים חריגים יכולים להישאר במשפחות האומנה או בפנימיות (בנבנישתי ושמעוני, 2012). מסקירת המגמות בהשמה חוץ-ביתית עולה כי כתוצאה מהשינוי במדיניות חלה עלייה ברמת הקושי ההתנהגותי והקושי הרגשי של הילדים בסיכון המתחנכים בפנימיות, וכי ילדים בעלי רמות קושי נמוכות יותר מוצאים פתרונות בקהילה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014). למרות השינוי במדיניות והנטייה להעדיף מענים בקהילה על פני השמה חוץ-ביתית, טענו שמעוני ובנבנישתי (2011) כי מספרם הגבוה של הילדים ובני הנוער המופנים להשמה חוץ-ביתית קשור לעומס העבודה של העובדות הסוציאליות

ופקידות הסעד,¹ יחד עם מחסור במענים בקהילה ובמשאבים לטיפול במשפחות רב בעייתיות. מקבלי ההחלטות מעדיפים פעמים רבות את הפתרון של השמה חוץ-ביתית לילדים בסיכון כדרך להגן על הילדים ולצמצם את עול האחריות המוטלת על ההורים ועליהם עצמם, ומתוך הנחה כי המענים הקיימים בקהילה אינם מאפשרים הגנה מספקת לילדים אלו (סלונים ולנדר, 2004; שמעוני ובנבנישתי, 2011).

תכניות טיפול בקהילה

תכניות טיפול רבות פותחו עבור ילדים בסיכון הנשארים במסגרת הקהילה. חלק ניכר מהן מבוססות על גישת המעטפת הטיפולית הרחבה (wraparound) ועל עבודה מערכתית, הכוללת התאמת המענים למשפחה, תוך הישענות על מגוון השירותים בקהילה והתייחסות להקשרים השונים שבהם חיים הילד או הנער (Malysiak, 1998; Van-DenBerg, Bruns & Burchard, 2003; Van-DenBerg & Grealish, 1996). הבסיס המשותף לתכניות אלו כולל עשרה רכיבים חיוניים: בסיס השירותים המקצועיים הוא בקהילה; קיים שיתוף פעולה בין השירותים המקצועיים בקהילה; השירותים המקצועיים והתמיכה מותאמים לצורכי הילד ומשפחתו; תהליך ההתערבות מבוסס על עבודת צוות, הכוללת את המשפחה, הילד, גורמים בסביבה הטבעית ושירותים קהילתיים, אשר פועלים יחד ואחראים להגדיר, ליישם ולהעריך את תכנית ההתערבות; מושם דגש על תהליכי העצמה של ההורים והילד; מושם דגש על טיפול מתמשך ומחויבות הגורמים לשירות הילד והמשפחה; ניתן מענה דיפרנציאלי של שירותים והתאמתם לצרכים המשתנים של הילד ומשפחתו; ההתערבות מותאמת לעולם הערכים ולמרקם החברתי והתרבותי הייחודי של הילד ומשפחתו; קיימת גמישות בהקצאת תקציבים בהתאם לצורכי המשפחה; התוצאות צריכות להיות ברורות מדידה ולהימדד ברמות המערכת, הילד והמשפחה (Van-DenBerg et al., 2003).

עדויות מצטברות ממדינות מערביות שבהן יושומו תכניות מעטפת בהיקף נרחב והפכו לחלופה להשמה חוץ-ביתית, מצביעות על כך שמעורבות המשפחה והילד בתהליך ההתערבות תורמת להסכמה על המטרות הטיפוליות ומחזקת תחושת אופטימיות, תחושת שליטה, תמיכה חברתית ויכולת התמודדות (Walker & Schutte, 2005). השוואה בין תכניות התערבות בגישת המעטפת בקרב בני נוער בסיכון לעומת השמה חוץ-ביתית שלהם הצביעה על ירידה בבעיות התנהגות ופשיעה ושיפור בלימודים בקרב אלו שהשתתפו בתכניות ההתערבות בקהילה (Browne et al., 2016; Bruns et al., 2010; Suter & Bruns, 2009; Walker, 2006). עם זאת, למרות הראיות המצטברות בנוגע ליעילות התכניות בגישת המעטפת, יש הטוענים כי בשל השונות הרבה הקיימת בין התכניות ובשל היעדר פרקטיקות ברורות, לא ניתן להתייחס לגישה זו כאל תכנית טיפול או תאוריה, אלא כאל פילוסופיית טיפול או דרך לתכנון תהליך טיפולי (Walter & Petr, 2011).

1 הבחירה בשימוש בלשון נקבה לתיאורי גורמי הטיפול במשפחה מבוססת על העובדה שרוב העוסקות בתפקידים אלו הן נשים. עם זאת, המאמר מתייחס כמובן לנשים וגברים כאחד.

ממספר מחקרים שבחנו את תחושותיהם של אנשי הטיפול העובדים בגישת המעטפת עלה כי הם טענו שאינם מכירים אסטרטגיות ספציפיות שבהן יוכלו להשתמש במהלך עבודת הצוות, וכי חסרים להם פרקטיקות ותהליכי עבודה ברורים ומובנים שיסייעו להם בהליך הטיפול בילדים ובמשפחות (Walker & Schutte, 2005). על בסיס ממצאים אלו, ולטר ופטר (Walter & Petr, 2011) טענו כי האתגר הראשון והמרכזי העומד בפני חוקרים ואנשי מקצוע המקדמים תכניות בגישת המעטפת הוא להגדיר עקרונות מפתח, פרקטיקות ותהליכי עבודה, ובד בבד – להמשיך לאפשר את הגמישות וההתאמה לפרט ולקהילה הספציפיים העומדים בבסיס הגישה. הם הציעו שהגדרת עקרונות המפתח והפרקטיקות תיעשה בעזרת מחקרים אמפיריים, שיתוף של אנשי טיפול בהתנסויותיהם ושיתוף של לקוחות בחוויותיהם.

במאמר זה ננסה לשפוך אור על פרקטיקות ותהליכים טיפוליים אחדים שהתבססו בתהליכי ניסוי וטעייה במשך תקופה ממושכת של עבודה בגישת המעטפת עם משפחות וילדים בסיכון. המאמר יתמקד בתהליכי הטיפול המשפחתי וזה הפרטני ובשיתוף הפעולה בין גורמי הרווחה וגורמי הטיפול. נבחן תחילה את הקשיים העומדים בבסיס הטיפול במשפחות בסיכון, ולאחר מכן נדון בכמה אסטרטגיות התמודדות עם קשיים אלה.

הקושי בשיתוף פעולה

מנתונים שאספו דולב, בנבנישתי וטימר (2001) עולה כי הסיבה המרכזית להשמה חוץ-ביתית היא הזנחה הורית. בשנת 2012, מקרי ההזנחה ההורית מבין כלל הדיווחים שהגיעו לטיפולן של פקידות הסעד עמד על למעלה מ-40 אחוזים (בן אריה, זעירא, סלוצקי ולוי, 2013). הזנחה הורית מוגדרת ככשל או חסך בסיפוק צרכים בסיסיים לילד (מזון הולם, טיפול רפואי, ביגוד, תשומת לב, הגנה והשגחה, חינוך ודיוור נאות), ובעקבות כך – פגיעה בילד או סיכון לפגיעה בו (הכנסת, 1977). עזרה להורים למנוע הזנחה הורית, להיות "הורים טובים יותר" ולהעניק לילדיהם מה שדרוש להם (או מה שמצופה מהורים לתת לילדיהם), יכולה ברוב המקרים למנוע השמה חוץ-ביתית.

למרבה הצער, הושטת היד להורים וסיוע להם במשימותיהם ההוריות הופכים לעתים למשימה קשה ואף כמעט בלתי אפשרית. קיימות כמה סיבות לכך: הסיבה הראשונה קשורה לשאלה, מיהו "הורה טוב", ומי מוסמך לקבוע זאת. הזנחה הורית היא הגדרה מורכבת ובעייתית, מאחר שהיא תלויה בערכים ובתפיסות תרבותיות וחברתיות. במקרים רבים של הזנחה הורית חלה התנגשות בין התפיסה של ההורים והתפיסה של עובדי שירותי הרווחה מיהו "הורה טוב", ומתעוררות שאלות ערכיות, שאין להן תשובה חד-משמעית, באשר לגבולות הסמכות ומידת ההתערבות של עובדי רשויות הרווחה בחיי המשפחה (סלונים ולנדר, 2004). במקרים אלה המפגש בין עובדי רשויות הרווחה וההורים הופך למאבק בין ערכים ותפיסות, מה שמקשה על שיתוף פעולה ועבודת צוות.

הסיבה השנייה היא הקושי במתן אמון ובשיתוף פעולה של ההורים עם גורמי הרווחה. שיתוף פעולה זה משמעותי מאוד ונמצא כאחד המנבאים להשמה חוץ-ביתית. דוידסון-ארד (Davidson-Arad, 2001) מצאה כי כשההורה נתפס כמשתף פעולה עם רשויות הרווחה, העובדת נטתה להעריך את איכות חיי הילד כגבוהה יותר מאשר כאשר ההורה נתפס כמי שאינו משתף פעולה. מרבית ההורים שילדיהם הוצאו מהבית נתפסו על ידי העובדות הסוציאליות מלכתחילה כמי שאינם משתפים פעולה. עם זאת, הקושי בשיתוף פעולה וביצירת קשרי אמון הוא כמעט מובנה בתהליך: העובדת הסוציאלית, האמונה על טובת הילד ושלומה, מתקשה לעתים לכבד את נקודת המבט של ההורים, הנתפסים על ידיה כמזניחים וכמסכנים את ילדיהם. עלולים להתעורר אצלה "פנטזיית הצלה" ורצון לטפל בילד ולחלצו מידי הוריו התוקפנים (Pecora et al., 2014). ההורים, מבחינתם, עלולים לחוש קושי במתן אמון בעובדת הסוציאלית, שנחווית כמי שבסמכותה לפגוע בהם ולהוציא את הילדים מחזקתם. לא פעם מתעצמת חוויית חוסר האונים של ההורים בשל תלותם הכלכלית ועמדתם הנחותה למול רשויות הרווחה. תפיסה זו של ההורים נקשרת גם לדימוי הרווח, בעיקר בקרב האוכלוסיות המוחלשות, ולפיו שירותי הרווחה הן ישויות חזקות ותוקפניות (Pecora et al., 2014).

הסיבה השלישית היא תהליכים לא מודעים שעשויים להתעורר בעקבות המפגש בין ההורים לרשויות הרווחה. לפי ווקר (Walker, 2013), הורים מתעללים ומזניחים רבים יכולים לסבול מפוסט-טראומה מורכבת, שנגרמה מטראומות שלא עובדו והצטברו ופגעו בתהליך התפתחותם כהורים. במצב כזה, קיימת רגישות רבה לגירויים המשחזרים בצורה לא מודעת את הטראומה. התגובות לגירויים אלו יכולות להיות לא מותאמות לסיטואציה. כך לדוגמה, השתתפות בוועדת תכנון טיפול והערכה, שבה חברי הצוות דנים בקשיים בהורות ובקשיי הילדים, עשויה להיות חוויה קשה מנשוא עבור מי שדמויות משמעותיות בחייו נטו לדחות אותו ולזלזל בו. לחלופין, תחושה של תלות כלכלית בגוף שנחווה כביקורת, תובעני וחודרני עשויה לעורר חוויה קשה של זעם, חוסר אונים וקרבנות. במפגשים בין ההורים לבין גורמי הרווחה, גירויים, כגון: נימת דיבור, מבט או מילים מסוימות, עשויים לשחזר באופן לא מודע חוויות עבר טראומתיות של ההורה, שתגרומנה לו להגיב בצורה קיצונית ולא מותאמת לסיטואציה. תגובות לא מותאמות אלו עשויות להתפס על ידי הגורמים הטיפוליים כמצביעות על חוסר איזון נפשי של ההורה, קושי בתפקוד הורי וחוסר שיתוף פעולה, ובכך להביא לחיזוק תגובותיהם הביקורתיות. ברוב המקרים, ההורה אינו מודע לתהליכים הפנימיים הקודמים לתגובתו ומייחס אותם לסיטואציה העכשווית ולקשר עם גורמי הרווחה. המעגל השלילי עלול להסלים במקרים שבהם גם ההורה וגם עובדי רשויות הרווחה והחוק לכודים בסערה רגשית חסרת ויסות, הכוללת תהליכים של השלכות, הזדהות השלכתית ופיצול. סערה ההופכת לעתים למאבק כוח מעצימה את חוסר האמון ומונעת כל אפשרות לעבודה משותפת (סלונים ולנדר, 2004; Pecora et al., 2014).

בעת בניית תהליך טיפולי וגיוש פרקטיקות במסגרת עבודה בצוות הכולל את המשפחה וגורמי הטיפול, יש להיות מודעים למקורות הקושי בשיתוף פעולה ולמצוא דרכים לעקפם. המודל לטיפול מערכתי-משפחתי במשפחות בסיכון גבוה מנסה להציע דרכי התמודדות עם קשיים אלו.

הרקע לפיתוח המודל

המודל לטיפול מערכתי-משפחתי במשפחות בסיכון גבוה שיוצג במאמר זה גובש בתהליך ממושך של ניסוי וטעייה, ב-15 השנים האחרונות, במהלך טיפול בעשרות רבות של משפחות מתרבויות שונות. במשפחות אלה כל הילדים או חלקם הוגדרו כילדים בסיכון, עניינם נדון בוועדות לתכנון טיפול והערכה במסגרת שירותי הרווחה ובית המשפט, נשקלה האפשרות להשמתם מחוץ לבית, וההורים הביעו התנגדות לכך. הטיפול המשפחתי במקרים אלה הוגדר כטיפול המעניק הזדמנות אחרונה למשפחה להשתקם, במטרה להימנע מהשמה חוץ-ביתית. הגדרת אוכלוסיית היעד כמשפחות בסיכון גבוה מדגישה את הראייה המשפחתית הכוללת, הייחודית למודל, שאינה מפרידה בין הגנה על הילדים ומתן מענה לצרכיהם לבין סיפוק מענה גם לצרכיהם של ההורים.

מסגרת מרכזי ילדים-הורים נוסדה ב-1997, תוך שיתוף פעולה בין משרד הרווחה לבין עמותת "אשלים" וכמה רשויות מקומיות. הרעיון העומד בבסיס מרכזים אלו הוא הניסיון למנוע או לצמצם השמה חוץ-ביתית של ילדים בעזרת התערבות משפחתית בקהילה. על פי המדיניות שקבע משרד הרווחה, רק משפחות המופנות באמצעות הוועדות לתכנון טיפול והערכה רשאיות לקבל שירותים ממרכזי ילדים-הורים, מתוך הנחה שבקהילה קיימים כבר שירותים לטיפול משפחתי במשפחות בעלות יכולות תפקודיות גבוהות יותר (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2015). במרכזי ילדים-הורים ברחבי הארץ פותחו גישות טיפוליות שונות, בהתאם לצורכי האוכלוסייה ולהעדפות הצוות הטיפולי. מרביתם אימצו את גישת המעטפת, שבה הטיפול מתייחס למעגלי החיים השונים של הילד והמשפחה. בטיפול במשפחה מעורבים אנשי רווחה, מטפלים ממרכזי ילדים-הורים, צוותי בתי הספר ומועדוניות (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2015).

המודל המוצג במאמר פותח במרכז ילדים-הורים בשדרות, שנוסד ב-2001. בשנה זו נפל בעיר הקסאם הראשון, שבישר את תחילתה של תקופה קשה מאוד עבור תושבי העיר. החיים בצל ירי הקסאמים וההכרח לתפקד במשך שנים במציאות יום-יומית של סכנת קיום ואזעקות תכופות היו לעתים קשים מנשוא; זאת בעיקר עבור משפחות חלשות ורב בעייתיות שסבלו ממצב כלכלי קשה, משפחות חד-הוריות, משפחות שבהן בני המשפחה סבלו מטראומה מתמשכת וקושי בתפקוד ההורי, משפחות מהגרים, משפחות לילדים הסובלים מנכויות ומשפחות מרובות ילדים (Diamond, Lipsitz, Fajerman & Rozenblat, 2010; Shalev, Tuval, Frenkiel-Fishman, Hadar & Eth, 2006). הצורך להתמודד עם מקרים מורכבים רבים ומגוונים כל כך חייב את הצוות הטיפולי בשדרות לחשיבה יצירתית "מחוץ לקופסה",

בכדי להתאים את הטיפול למשפחות ולתרבות שממנה באו ולהתגבר על התנגדויות לטיפול ולהתערבות גורמים חיצוניים במשפחה. כמו כן, התמודדות זו חייבה שיתוף פעולה בין הגורמים המטפלים השונים, ובעיקר בין העובדים הסוציאליים בשירותי הרווחה ובין המטפלים במשפחה במרכז ילדים-הורים (Naveh, 2003). בשנים האחרונות, המודל נוסה בעבודה עם לשכות רווחה ביישובים אחרים ובטיפולים משפחתיים בקרב משפחות בסיכון גבוה, שהתבצעו על ידי מטפלים פרטיים ובמרפאות ציבוריות. האופן שבו יוצגו עקרונות העבודה לפי המודל חופפים את שלבי העבודה עם המשפחות: תחילה יוצג תהליך גיבוש הצוות הבין-מקצועי, ובהמשך נדון במסגרות הטיפול במשפחה ובהורים.

טיפול מערכתי בצוות בין-מקצועי

אחד מעקרונות המפתח בגישת המעטפת הוא עבודה מערכתית בצוות בין-מקצועי (Walker, 2006). ישנה חשיבות מרכזית לשיתוף פעולה בין חברי הצוות הבין-מקצועי, הקשורים ביניהם ביחסי תלות והדדיות, מחזיקים רעיונות תאורטיים דומים ומהווים סביבה טיפולית ו"מצע גדילה" עבור המשפחה. העבודה המשותפת יוצרת שלם הגדול מסכום חלקיו ומאפשרת הן למטפלים והן למטופלים התמודדות טובה יותר. המערכת הטיפולית אינה הייררכית, והיא רבת משתתפים וגורמים, שיכולים לתת מענים שונים למטופל (Bloom, 2014).

למרות חשיבותה המרכזית של עבודת הצוות הבין-מקצועי, פעמים רבות מדווחים חברי צוות על קושי לעבוד בהרמוניה ויעילות (Grosz et al., 2004; Walker & Schutte, 2005). פטר וולטר (Petr & Walter, 2005) טענו כי אחד השלבים המאתגרים והבסיסיים בגיבוש צוות בין-מקצועי הוא הגדרת תפקידים וחלוקת עבודה. חלוקת עבודה יעילה מחייבת הגדרת תחומי עיסוק של כל אחד מהשותפים בצוות הבין-מקצועי, על מנת שלא ייווצר מצב שבו אותה עבודה מתבצעת על ידי עובדים או צוותים שונים (תפקידים חופפים), או לחלופין, מצב שבו העבודה אינה מתבצעת כלל, מאחר שכל עובד או צוות מעריכים שזה אינו מתפקדם, אלא מתפקידו של ה"אחר" (תפקידים לא מאוישים).

לפי מודל העבודה עם משפחות בסיכון גבוה, הצוות הבין-מקצועי כולל בעלי תפקידים שונים: (א) גורמים מטעם הרווחה ובראשם העובדת הסוציאלית של המשפחה, שהיא "מנהלת המקרה" (case manager); (ב) גורמים המטפלים במשפחה ובראשם המטפלת המשפחתית שמלווה את המשפחה; (ג) גורמים מטפלים ומחנכים העובדים במסגרות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי שבהן משתלבים בני המשפחה. מצאנו כי נקודת המפתח לביסוס יחסי צוות תקינים היא סימון גבולות ברורים ומוסכמים בין תפקיד הפיקוח, הערכת הסיכון והבקרה ובין תפקיד הטיפול במשפחה ובהורים, כלומר בין הגורמים מטעם הרווחה (פקידת הסעד והעובדת הסוציאלית) ובין הגורמים המטפלים (ובראשם המטפלת המשפחתית). תפקידם של גורמי הרווחה הוא לבחון את התפקוד ההורי ולהעריך את מידת הסיכון שבו נמצאים הילדים. במידת הצורך, הם מחייבים או מעודדים את המשפחה להגיע

לטיפול, ממשיכים ללוותה בעת יצירת הקשר הטיפולי והתגייסותה לטיפול ועוקבים אחר התקדמות התהליך הטיפולי. כמו כן, הם אחראים לסייע למשפחה בצמצום מצוקה כלכלית (הכוונה לתכניות טיפוליות משלימות, כגון: מסגרות למציאת תעסוקה, מועדוניות, סומכת לסיוע בניהול משק הבית). תפקידה של המטפלת המשפחתית, לעומתם, הוא ליצור עם המשפחה קשר טיפולי ויחסי אמון המבוססים על מתן כבוד לנקודת המבט של ההורים, תוך התקרבות לעולמם ממקום של אמפתיה וחוסר האשמה. המשפחה צריכה לתת אמון במטפלת המשפחתית ולסמוך עליה שלא תחייבם לפעול באופן שנתפס כמבטל את רצונותיהם והשקפותיהם. כמו כן, המטפלת המשפחתית אינה צריכה להיות מעורבת בגיוס משאבי סיוע, כדי שמאמצי המשפחה להשיג משאבים לא ייצרו קשרי תלות ויחבלו בקשר הטיפולי.

הספרות הפסיכואנליטית מקנה בסיס תאורטי להבחנה המוצעת בין תפקיד גורמי הרווחה ותפקיד המטפלת המשפחתית. לפי כותבים רבים, קיימת הבחנה חשובה בין הפונקצייה האימהית והפונקצייה האבהית (לדוגמה: Davids, 2002; Winnicott, 1960; Wisdom, 1976). שני התפקידים, האימהי והאבהי, חיוניים לתהליך ההתפתחותי של הגדילה ומשלימים אותו: האם ה"טובה דייה" מעניקה אהבה בלתי מותנית (Winnicott, 1960) ובכך מאפשרת לילד להשלים עם אהבת האב, שהיא מותנית וקשורה לקבלת מגבלות וחוקי המציאות (Davids, 2002; Wisdom, 1976). במקרה של המשפחות בסיכון גבוה, המפגש עם הדמות המטפלת המשפחתית (הפונקצייה האימהית) מהווה עבור ההורים חוויה מתקנת של "אהבה בלתי מותנית" ומאפשרת להם להתפתח ולהתמודד בצורה טובה יותר עם תכתיבי המציאות, החוקים וה"אהבה המותנית" של גורמי הרווחה (הפונקצייה האבהית). חשוב להבין כי בין שני התפקידים קיימת תלות הדדית: ללא חוויה מתקנת של אהבה בלתי מותנית, המפגש של ההורה עם תכתיבי המציאות ועם הדרישות שמציגים גורמי הרווחה עלול לעורר מחדש את הטראומה (Walker, 2013); ללא התמודדות עם תכתיבי ודרישות המציאות, ההורה יכול לסגת למצב ראשוני, לסימביוזה וקשיי היפרדות מהדמות המטפלת או מעמדת המטופל, וכך לא למלא את מחויבויותיו ההוריות (Greenspan, 1982).

בטרם נעבור לתיאור תהליך בניית החוזה וחלוקת התפקידים בין חברי הצוות, ברצוננו להתעכב על נושא ההבחנה בין התפקידים, שהוזכר לעיל, ולהזהיר מכמה "מלכודות" שכיחות הקשורות בו, אשר אורבות לפתחם של חברי הצוות הבין-מקצועי ומחבלות ביכולתם לשיתוף פעולה ולהבחנה בין התפקידים. המלכודת הראשונה היא כאמור מצב של "תפקידים לא מאוישים" – מפאת העומס המוטל על גורמי הרווחה, האחריות על המשפחה מועברת למטפלת המשפחתית. באופן זה לא יוכל להתבצע מעקב מתאים אחר התפקוד ההורי ומידת הסיכון שבו נמצא הילד, וגם המשפחה לא תקבל את משאבי הסיוע הנחוצים לה. המלכודת השנייה היא מצב של "תפקידים חופפים", מצב שבו גם גורמי הרווחה וגם המטפלת המשפחתית ממונים על מעקב אחר התפקוד ההורי ועל הערכת מידת הסיכון של הילדים ומידת

המסוגלות ההורית. האמון שנוצר בין בני המשפחה לבין המטפלת המשפחתית מאפשר למטפלת להיחשף לקשיי התפקוד של ההורים ולדברים שהם מנסים להסתיר מגורמי הרווחה. במצב של "תפקידים חופפים" מתעוררת דילמה אתית, האם ניתן להשתמש במידע זה על מנת לגבש החלטות בנוגע למשפחה. חשוב לזכור כי כל התערבות של המטפלת המשפחתית בתהליכי פיקוח, הערכה ומעקב מחבלת בקשר הטיפולי וביכולת המשפחה להתמסר לטיפול. לפיכך, יש להגדיר מראש, בצורה ברורה המקובלת על גורמי הרווחה, המטפלת וההורים, באילו מקרים המטפלת מחויבת לשתף במידע שברשותה ובאילו מקרים עליה לשמור על חסיון המטופלים. ייתכן גם מצב שבו גורמי הרווחה עוסקים בטיפול במשפחה או בטיפול פרטני באחד מחבריה, במקביל למטפלת המשפחתית. מצב זה עלול ליצור קואליציות של בני המשפחה עם אחד מגורמי הטיפול או לגרום להצעת כיווני טיפול שונים, שיבלבלו את המשפחה וימנעו אפשרות לשינוי.

ההבחנה בין התפקידים של הצוות המטפל במשפחה היא חשובה גם בגלל הנטייה של משפחות בסיכון גבוה לחוסר מובחנות ול"שאיבת" הסביבה לתוך מערכות היחסים הפתולוגיות שלהן. במקרים אלה נוכל לראות תהליכים מקבילים המתרחשים בין בני המשפחה ובין הגורמים המעורבים בטיפול במשפחה; היחסים יהיו מאופיינים בקואליציות, הזדהות יתר, טשטוש גבולות וכאוס, תוך הצפה של רגשות תוקפנות, ייאוש ודיכאון (Minuchin, 1991). לעתים נבחין כי יחסים מורכבים וקונפליקטואליים בצוות הטיפולי נובעים מתהליכי פיצול (splitting) שעושה המשפחה בין הדמות ה"רעה" (לרוב יהיו אלה גורמי הרווחה, האמונים על המעקב והביקורת) והדמות ה"טובה" (המטפלת המשפחתית המכילה והמקבלת). ניתן להבין את הנטייה לפיצול נוקשה בין האובייקט הטוב לאובייקט הרע, לפי התאוריה של מלאני קליין. לפי קליין, פיצול סכיזואידי הוא שלב התפתחותי מוקדם שבו התינוק אינו מסוגל להבחין בין פנטזיה למציאות, והוא חש כי לרגשותיו ולפנטזיות שלו ישנה השפעה ממשית על המציאות: כאשר הוא אוהב, הוא מגן על האובייקט האהוב ומחזק אותו, וכאשר הוא שונא, הוא הרסני ומסוכן לסביבתו. בשלב זה של ההתפתחות, ההבנה כי המקור לתחושות הרעב והשובע הן אותה אם היא בלתי נסבלת, ולכן התינוק חייב לפצל את החוויה לדמות מכילה ומיטיבה ולדמות רעה ומסוכנת ("שד טוב" ו"שד רע") (סגל, 1998). בעבודתנו נוכחנו לראות כיצד לפעמים הפיצול שעושה המשפחה בין הדמות ה"רעה" והמסוכנת והדמות ה"טובה והמכילה" מפעיל את הצוות הבין-מקצועי באמצעות תהליכי הזדהות השלכתית רבי עצמה. לדוגמה, מטפלת משפחתית שרוצה להמשיך להיתפס כ"טובה" מתעלמת מהתנהגויות שעליהן הייתה צריכה לדווח על פי חוק או יוצרת קואליציה עם המשפחה כנגד גורמי הרווחה ה"רעים"; עובדת סוציאלית שרוצה להשתחרר מתפקיד ה"רעה" מרגישה כעס על כך שהיא צריכה להיות ביקורתית, בעוד המטפלת המשפחתית מכילה, ומנסה לחבל בטיפול או ליצור קואליציה עם המשפחה מול המטפלת.

למרות הסיכון שיש בתהליכי הפיצול, שלעתים עצמתם רבה מאוד ומסחררת את המערכת כולה, טמון בהם גם פוטנציאל לשינוי וצמיחה. כאשר הצוות הבין-מקצועי

מבין את הרציונל התאורטי העומד בבסיס חלוקת התפקידים, מכין עצמו לקראת תהליכי פיצול, מבין את משמעותם ואינו משתף אתם פעולה, הוא מהווה מודל חיקוי (modeling) עבור בני המשפחה ומלמדם כיצד להתמודד עם מצב של פיצול. עבודה משותפת של חברי הצוות, תוך כבוד הדדי והעברת מסר ברור למשפחה שהן התפקיד האימהי (המיטיב, המעריך והמכיל) והן התפקיד האבהי (המבקר, המעמת והמתסכל) הם חיוניים במידה שווה להתקדמותה, מאפשרת גם לבני המשפחה לקבל בהדרגה את הדרישות החיצוניות ולמצוא את הדרך להפנים אותן ולפעול לפיהן, בלי להרגיש נרדפים ומוחלשים.

אחד הכלים הבסיסיים לחלוקת עבודה ברורה ויעילה בצוות בין-מקצועי הוא בניית חוזה טיפולי בין שלושת הגורמים: גורמי הרווחה, המטפלת המשפחתית וההורים. החוזה נערך לרוב במסגרת הוועדה לתכנון טיפול והערכה, שנותנת לו משנה תוקף.²

מרכיבי העיקריים של החוזה

- לחוזה הטיפולי כמה מרכיבים בסיסיים, שאותם ניתן להרחיב בהתאם למקרה:
- א. הסכמה על תקופת טיפול מוגדרת שבמהלכה רשויות הרווחה והמשפט נותנות הזדמנות למשפחה להשתקם. בתקופה זו לא תתקבלנה החלטות, כגון הוצאה מהבית או פנייה לבית משפט, ואם התחילו תהליכים כאלה הם יוקפאו. מובהר למשפחה כי הסכם זה יבוטל אם יתקבלו דיווחים על אלימות כלפי הילדים או התעללות בהם. במקרים אלו כל הגורמים המעורבים בטיפול מחויבים לפעול בהתאם לחוק.
 - ב. קביעת מועדים לבדיקת התקדמות הטיפול. ברוב המקרים, זימון ועדה לאחר חצי שנת טיפול מאפשר לעמוד על תחילת השינוי. במקרים שבהם ההורים אינם מגיעים לטיפול, מקדימים את זימון הוועדה.
 - ג. הגדרה ברורה מה מצופה מההורים כדי שיוכיחו שהילדים יצאו מכלל סכנה. חשוב להגדיר קריטריונים קונקרטיים ולתעד אותם באופן ברור (לדוגמה הגעה סדירה של הילד לבית הספר, תוך הבהרה שמספר האיחורים והחיסורים לא יעלה על אחוז מסוים, דאגה של ההורים לביצוע טיפול רפואי שהומלץ לילד). ברשימת הקריטריונים נכללת גם הגעה עקיבה למפגשים עם המטפלת המשפחתית. חשוב שהקריטריונים יהיו בשליטת ההורים. לדוגמה, לא ניתן לדרוש מההורים להראות שיפור בתפקודו הלימודי או במצבו הנפשי של הילד. כמו כן, חשוב שהקריטריונים ייתפסו גם על ידי ההורים כהגיוניים וכשורים לטובת הילד. קריטריונים כאלו יפחיתו את תחושות הנרדפות, הקרבנות וחוסר האונים שלהם. מטרת הגדרת הקריטריונים היא גם חיזוק תחושת הבחירה של ההורים – האם הם באמת רוצים ומסוגלים לגדל את הילד ולהתגייס על מנת לסייע לו ולהעניק לו תנאי מחיה נאותים?

2 הוועדה מורכבת מצוות רב מקצועי. תפקידה לגבש תכניות טיפוליות עבור ילדים ובני נוער בסיכון ולבצע מעקב על אופן ביצוען. בין היתר מתקבלות במסגרת הוועדה החלטות בנוגע להשמה חוץ-ביתית.

ד. הצגת הטיפול המשפחתי ככלי מרכזי שיסייע להורים להשיג את מטרותם – ללמוד כיצד להיות הורים טובים יותר לילדיהם ולעמוד בקריטריונים שנקבעו כדי שהילדים יישארו בחזקתם. מובהר להורים כי הטיפול לא נועד לבחון את מידת מסוגלותם ההורית (אם עולה שאלה בנוגע למסוגלות הורית, על גורמי הרווחה להיעזר בגורמי אבחון המיומנים בכך).

ה. חידוד ההבדל בין תפקיד גורמי הרווחה (העובדת הסוציאלית, פקידת הסעד) ובין תפקיד המטפלת המשפחתית. הבהרה כי כדי שבני המשפחה יוכלו לעבור שינוי, הם צריכים לתת אמון מלא במטפלת ולשתף אותה בקשייהם, תוך הבטחה כי המטפלת לא תעשה שימוש במידע זה, אלא במקרים שבהם חלה עליה חובת דיווח על פי חוק. מובהר להורים כי כל דיווח שוטף שתעביר המטפלת לגורמי הרווחה יוצג מראש בפני המשפחה, והם יהיו רשאים להשמיט פרטים שנראים להם אישיים ופוגעים בפרטיותם (לא כולל מקרים של חובת דיווח על פי חוק). כמו כן הם מיועדים כי המטפלת מחויבת לדווח לגורמי הרווחה באופן שוטף על אי-הגעת המשפחה לטיפול.

ניתן להשתמש באסטרטגיות שונות על מנת לחדד את מטרות הטיפול. מומלץ שהמטפלת המשפחתית תציג שאלות לנציגת גורמי הרווחה בנוכחות ההורים, כגון: למה את מפנה את המשפחה לטיפול? מה הציפיות שלך? איך תדעי שזה הצליח? מה השינוי שאת רוצה לראות במשפחה? כיצד את מצפה שהאם או האב יתפקדו בסוף הטיפול? מה יקרה למשפחה אם לא יהיה שינוי? שאלות אלו מאפשרות לחדד את הקריטריונים להצלחה ולהפכם לקונקרטיים וברורים הן להורים והן לצוות הבין-מקצועי המלווה אותם. גם במהלך הטיפול, במצבים שבהם יש לחדד את המטרות הטיפוליות והסנקציות, ניתן "להנכיח" את גורמי הרווחה. לדוגמה, להציב כיסא ריק עבור העובדת הסוציאלית ולשאול את ההורים: "אם העובדת הסוציאלית הייתה כאן, מה לדעתך הייתה אומרת או חושבת על...?" "כיצד הטיפול יכול לסייע לכם למלא אחר הדרישות שהציבה פקידת הסעד בוועדה?"³

דוגמה לשימוש בשאלות המסייעות למשפחה ולצוות הטיפול להגיע להסכמה על מטרות הטיפול: במשפחה חד-הורית האם לא הצליחה להוות דמות סמכותית עבור בתה המתבגרת. זו נהגה להיעדר מבית הספר ולהתרועע עם נערים גדולים ממנה, והועלה חשש לניצול מיני ולשימוש בסמים. בוועדה לתכנון טיפול והערכה הוצג הטיפול המשפחתי על ידי העובדת הסוציאלית כהזדמנות האחרונה לפני השמה חוץ-ביתית. המטפל פנה לאם ואמר: "גורמי הרווחה מאיימים שאם לא יהיה שינוי בהתנהגות של מאיה, הם יצטרכו להוציא אותה מהבית, כדי שלא תהיה בסיכון. מה את ומאיה רוצות לעשות בקשר לאיום הזה? שאלו את העובדת הסוציאלית מהן האופציות הקיימות, ומה עליכן לעשות כדי שמאיה תישאר בבית. אולי תצליחו לשכנע אותה שלא יהיה צורך בהוצאתה".

במקרים רבים נוכחנו כי המפגש הראשוני של המשפחה עם הצוות הבין-מקצועי בוועדה לתכנון טיפול והערכה הוא בעל חשיבות רבה ליצירת אמון של ההורים

3 השאלות פותחו על ידי ר' דומני ונמסרו לנו בעל פה בשיחה עמו.

במטפלת המשפחתית ומאפשר להם לתת הזדמנות אמתית לטיפול. כך לדוגמה, למפגש ראשון שנערך עם המשפחה לאחר הוועדה לתכנון טיפול והערכה, הגיעו הורים עם שלושת ילדיהם. בתחילת המפגש הילדים סירבו לדבר ולענות לשאלות המטפלת. הם ישבו קפואים ונמנעו מקשר עין עם המטפלת. לאחר כמה דקות שתיקה, האב אמר להם: "זה בסדר. אפשר לדבר אתה. בוועדה היא אמרה להם [לגורמי הרווחה] שהיא לא תעביר להם שום דיווח בלי שתיתן לנו לראות אותו קודם. אני סומך עליה. אתם יכולים לדבר". לאחר שקיבלו את אישור האב, התחילו הילדים לשתף פעולה.

שילבי הטיפול במשפחה

לאחר שלב בניית הצוות הבין-מקצועי ויצירת המסגרת החוזית, מתחיל הטיפול במשפחה. הטיפול נערך במסגרת משפחתית, בהשתתפות כל בני המשפחה והדמויות המשמעותיות בגידול הילדים. גם אם ישנם ילדים צעירים שנתפסים כ"מפריעים", חשוב שיהיו חלק ממסגרת הטיפול, מאחר שזו המציאות שעמה המשפחה מתמודדת גם בביתה. נוסף על הטיפול המשפחתי השבועי, ההורים נפגשים עם המטפל בקביעות, רצוי אחת לשבוע, לטיפול פרטני או זוגי (או שניהם גם יחד). מטעמי נוחות, נתייחס בנפרד לטיפול המשפחתי ולטיפול בהורים, אף ששני הטיפולים מתבצעים במקביל וקיימת תלות הדדית ביניהם.

יצירת מסגרת טיפולית (setting)

הצעד הראשון לקראת היציאה מהכאוס שבו מצויה המשפחה הוא יצירת סדר חיצוני, קבוע וברור של המפגשים הטיפוליים. הטיפול במשפחות בסיכון גבוה יכול להיערך במסגרת של ביקורי בית, מה שמקל על המשפחה להתארגן ולהתגייס לטיפול. למסגרת טיפולית זו ישנם יתרונות וחסרונות שנדונו בהרחבה (Gray & Kye-Price, 2014; Thomas, 1999; McCollum & Snyder, 1999). מסגרת יעילה אחרת היא מרכז ילדים-הורים, המאפשר למשפחה להרגיש שייכות למקום ולקהילה מכילה ומחבקת (הרחבה על טיפול במסגרת מרכז ילדים-הורים, ראו אצל Naveh, 2003). עם זאת, טיפול במשפחות בסיכון גבוה אפשרי גם במסגרת מרפאה – פרטית או ציבורית.

בין אם מדובר בטיפול במסגרת ביקורי בית, מרכז טיפולי בקהילה או מרפאה, המקום שבו מתקיים הטיפול המשפחתי צריך להיות מאובזר באופן כזה שילדים יוכלו לשחק, לנוע במרחב, ליצור ולבטא עצמם בפעולה (acting out), מבלי לסכן את עצמם ומבלי חשש מנזק לרכוש. חדר הטיפול צריך להיות מצויד במשחקים מסוגים שונים, כגון: משחקי קופסה (משחקי מסלול, משחקים המעודדים שיח ותקשורת, משחקים תחרותיים, משחקי חשיבה), משחקים למשחק דמיוני (בובות, בית בובות, מטבח), משחקים לפעילות אקטיבית (כדור, באולינג) וציוד אמנות ויצירה (לפירוט, ראו Joseph, 1998). כמו כן, מומלץ להיעזר בקלפים טיפוליים. כאשר הטיפול נערך במסגרת ביקורי בית, המטפלת צריכה להביא עמה משחקים וציוד מתאים.

שלבי היציאה מהכאוס

מטרתו המרכזית של הטיפול המשפחתי היא ארגון הכאוס שבו נמצאת המשפחה. לפי ווקר (Walker, 2013), לא ניתן לגדול ולהתפתח בכאוס, שכן תחושת הכאוס עוצרת את התהליך ההתפתחותי של כל בני המשפחה. רק לאחר שהזהות המשפחתית והזהויות האינדיווידואליות מתארגנות ומתרחבות, האנרגיה שהייתה מושקעת בכאוס יכולה להתפנות ולאפשר לבני המשפחה לברר לעצמם מי הם, ומה הם אוהבים ורוצים לעשות. על מנת להתמודד עם תחושת הכאוס, יש הכרח לחשוף אותו, להעלות את המודעות לתחושות שהוא מעורר ולמחיר הנלווה אליו, להבין את החוקיות הקשורה אליו ואת הגורמים להופעתו, ולאחר מכן – למצוא דרכים להתמודד עמו. תהליך היציאה מהכאוס הוא תהליך הדרגתי, הכולל כמה שלבים:

שלב ראשון – מודעות לכאוס: בשלב זה המטפלת מסייעת למשפחה לחוות את הכאוס במלוא עצמתו במסגרת חדר הטיפול, ב"כאן ועכשיו". כל מפגש טיפולי במסגרת משפחתית נפתח בהזמנת בני המשפחה לבחור, מה הם רוצים לעשות יחד בחדר (אקסליין, 1968). המשימה הפתוחה: "החליטו מה אתם רוצים לעשות יחד בחדר בזמן שיש לנו", לעתים נראית כבלתי אפשרית לביצוע בשלבי הטיפול הראשונים. משפחות בסיכון גבוה לרוב אינן מורגלות בשיח ובמשחק משותף ומתקשות בניהול יעיל של קונפליקטים, משא ומתן והצבת גבולות. אחת הסוגיות המרכזיות העולות בשלב זה של הטיפול היא, כיצד מוצאים איזון בין הרצונות והצרכים השונים של כל בני המשפחה. צפוי שההנחיה תציף את הדפוסים הפתולוגיים של המשפחה ומאבקי כוח. בשלב זה, כל בני המשפחה חווים ב"כאן ועכשיו" את הכאוס, את המחיר הרגשי שכל אחד מהם משלם בשל הקושי להגיע להסכמות במשפחה, את התסכול שנגרם בשל בזבוז הזמן ואת היעדר היכולת למימוש עצמי.

המודעות לקושי ולכאוס מעוררת תגובות שונות המאפיינות התמודדות עם לחץ: תקיפה (fight) – תוקפנות רבה והתנהגויות פוגעניות ומסוכנות של בני המשפחה. התוקפנות יכולה להיות מופנית כלפי חברי משפחה שנחווים כמפריעים, כלפי המטפלת, שחושפת את הקושי ואינה נותנת פתרון, כלפי הטיפול וכלפי גורמי הרווחה המחייבים את המשפחה בטיפול; בריחה (flight) – רצון לבריחה והפסקת הטיפול. לעתים נראה גם בריחה פיזית מהחדר של אחד מבני המשפחה; קיפאון (freeze) – ניתוק של ההורה, של בני המשפחה או של המשפחה כולה. במצבים אלה המטפלת מרגישה שבני המשפחה "נוכחים נפקדים" – הם נראים אדישים לנעשה בחדר ומנותקים ממנו. חוסר התפקוד של המשפחה בולט, ולא ניתן עוד להסתירו מגורמים חיצוניים. בתגובה, עשוי להתעורר חשש גדול של המשפחה מכך שהמטפלת תחשוף אותם בפני גורמי הרווחה.

על מנת לצלוח את שלב ההתמודדות עם הכאוס, המשפחה זקוקה למסר ברור של קבלה, הכלה, חוסר שיפוטי, הערכה ואמפתיה. בהתאם לתפיסה של רוג'רס (Rogers, 1961), תפקיד המטפלת בשלב זה של הטיפול הוא לאפשר לבני המשפחה להתפתח ולספק את התנאים המתאימים לכך: קבלת התפיסה העצמית ותפיסת

המציאות של בני המשפחה בלי ניסיון לתקנה, פתיחות וקבלה של שיאפשרו לבני המשפחה לבטא בחופשיות את רגשותיהם, שיקוף רגשותיהם של בני המשפחה ומתן כבוד ומקום מרכזי ליכולתם לפתור את בעיותיהם בכוחות עצמם. לפי גישה טיפולית זו, בני המשפחה מובילים את הטיפול, והמטפלת צועדת בדרך שהם מתווים.

דוגמה להתנהלות אופיינית למשפחה במפגש משפחתי ראשון: יפעת, גרושה בת 45, הגיעה למפגש ראשון עם ארבע בנותיה (6, 8.5, 10 ו-12). הבנות נראו נרגשות וחסרות מנוחה, והתחילו לריב מיד עם כניסתן לחדר על מקומות הישיבה. מיכל, הבת הצעירה, רצתה לשבת על אמה, וכך גם טל, אחותה. שתיהן התיישבו על האם וניסו להפיל זו את זו. ליאל ומעיין, שתי האחיות הבוגרות, רצו לשבת על הכיסא המרופד ומשכו זו את זו תוך צעקות, בכי ומשיכת שיער. האם התחננה בפני בנותיה בקול חלש ובכייני: "די, תפסיקו לריב, צריך להתחיל", אולם הבנות לא התייחסו לדבריה. האם התבוננה במטפלת בייאוש וסיננה: "את רואה?" המטפלת הסתכלה עליה ועל הבנות ברוגע ובסבלנות וחייכה חיוך אמפתי ואוהד, תוך אמירות שיקוף קצרות, שנאמרו בנימה לא שיפוטית: "אני רואה שקשה לכן להגיע להסכמה", "אני רואה שקשה לך לשכנע את הבנות שלך להפסיק לריב". לאחר כעשר דקות של צעקות ובכי, יפעת קמה בזעם, הזיזה את מיכל וטל שישבו עליה, ישבה על הכיסא המרופד ואמרה לבנותיה: "אתן רואות, בשביל זה באנו לכאן! תראו איך אתן מתנהגות! אפילו לשבת כמו שצריך אתן לא מסוגלות! מספיק כבר!" הבנות השתתקו וישבו במקומותיהן. המטפלת חייכה אליהן, ובעיקר אל יפעת, ואמרה: "הצלחת..."

שלב שני – הבנת החוקיות העומדת בבסיס הכאוס: המפגש המשפחתי והגישה הטיפולית הבלתי מכוונת מאפשרים לבני המשפחה לשחזר בחדר הטיפול את הדפוסים שלפיהם המשפחה מתנהלת (enactment) (Minuchin, 1991). בעקבות התבוננות בהתנהלות בני המשפחה בחדר, מתבהרים הדפוסים המשפחתיים המחזקים את ההתנהלות הפתולוגית והלא יעילה ומשמרים ומחזקים את התסמינים. בשלב זה, תובנות מהגישה המבנית של מינושין מסייעות מאוד למטפלת להבין את המערכת המשפחתית. לפי מינושין, פתולוגיה של יחיד במשפחה היא תמיד סימן לליקוי במערכת המשפחתית. המערכת המשפחתית מורכבת מיחידים ומתת-מערכות המקיימים ביניהם יחסי גומלין. כל אחד מבני המשפחה יכול להיות שייך לתת-מערכות שונות, שם הוא רוכש מיומנויות שונות. כך לדוגמה, במקרה שהוצג קודם ניתן היה לראות בבירור את ההבחנה בין מערכת הילדים (האחיות) לבין המערכת ההורית (יפעת). בהמשך המפגשים ניתן היה לראות כי בין יפעת לבין אבי בנותיה, שלא נכח במפגשים, היו גבולות נוקשים וחוסר תקשורת (בעבר סבלה יפעת מאלימות פיזית ומילולית קשה מצדו). לעומת זאת, בין יפעת לבנותיה היו גבולות דיפוזיים – היא נטתה לשתף ולערב אותן במידע לא מתאים ולהעביר להן את התפקיד ההורי.

בכל משפחה ישנם "דפוסי עסקה" המכתיבים כיצד יש להתנהג במצבים שונים. דפוסים אלה הופכים לחוקים סמויים וגלויים, השומרים על יציבות המשפחה. במשפחה זו ניתן היה להבחין כבר בדקות הראשונות של המפגש בדפוס של שיתוף

הפעולה בין האחיות כנגד האם. בהמשך, ניתן היה להבחין בחוק סמוי שהתקבע במשפחה: אימא אינה מסוגלת להשתלט על הבנות ועל הבית ולנהלם, רק אבא מסוגל. בעבר הוא עשה זאת באלימות, וכיום הוא אינו מעוניין לסייע לאם. בשלב זה ניתן היה גם להבחין בדפוסים מעגליים ודיספונקציונליים שתרמו להיווצרות הבעיה ולחזיקה. ניתן היה לראות כיצד התנהלותן המאוחדת של הבנות כנגד האם מחלישה אותה ומביאה לויתור על סמכותה ההורית, מה שמחזק את ההתנהלות המאוחדת נגדה. בהמשך ניתן היה להבין את מקומו של האב בדפוס מעגלי ודיספונקציונלי זה, ביצירת קואליציה עם הבנות כנגד האם.

בשלב זה המטפלת ממשיכה להיות אמפתית, מכילה ולא שיפוטית, והיא בעיקר מביעה סקרנות, מתוך עניין אמתי. היא שואלת את בני המשפחה שאלות, המאפשרות להם להפוך לשותפים מלאים בחקר עצמם ומשפחתם. ניתן להיעזר בטכניקות תשאול שונות, כפי שתוארו בגישות משפחתיות שונות, תוך התאמתן למשפחה (למשל Fleuridas, Nelson & Rosenthal, 1986).

המקרה הבא מדגים שאלות משמעותיות הפותחות פתח לבחינת הדפוסים המשפחתיים: בפגישה הראשונה עם משפחת כהן, המשפחה התקשתה מאוד להחליט באיזה משחק ישחקו. כל אחד מילדי המשפחה (דניאל בן 14, ירון בן 10.5 וירדן בת 8), רצה לעשות משהו אחר, והאם, הדר (36), נראתה עייפה ומנותקת. היא ישיבה ישיבה רפויה על הכיסא ובהתה בכפות ידיה. המטפלת הרגישה שהדר מצפה שהיא תתערב ותשליט סדר. הבן הבכור, דניאל, רצה לשחק בדוקים, וירון התנגד. דניאל סינן בשקט: "ירון הוא ילד בעייתי. הוא תמיד הורס הכול. הלוואי שהוא כבר ילך מהבית". ירון בעט בדניאל וקילל אותו. הדר "התעוררה" וצעקה על ירון: "חכה כשנגיע הביתה..." ירון צעק עליה בחזרה: "סתומה, את לא תגידי לי מה לעשות. נמאס לי מהמשפחה הזאת". הוא חטף את המשחק שבו רצה לשחק והלך בהפגנותיות לשחק לבד בפינת החדר, תוך שהוא צועק: "נמאס לי מהמשפחה הזאת" ומסנן קללות. דניאל התיישב על יד אמו, נשען עליה וליטף את ראשה. לאחר כדקה של שקט, הדר אמרה: "טוב, אז נשחק בלי ירון". הילדים הצטרפו אליה למשחק. לאחר כמה דקות של שקט, המטפלת שאלה את בני המשפחה: "למי לדעתכם הכי קשה עכשיו?" הדר ודניאל הסכימו שהכי קשה להדר. הבת הצעירה, ירדן, אמרה שנראה לה שגם לאימא וגם לירון קשה, כי כולם עכשיו כועסים עליו. ירון לא רצה לענות על השאלה, אולם הוא הפסיק לקלל, המשיך לשחק ונראה קשוב לשיח. המטפלת שאלה: "מה לדעתכם ירון היה מעדיף – שיכעסו עליו או שירחמו עליו?" הדר ודניאל אמרו שהוא רוצה שיכעסו עליו, וירדן התלבטה. המטפלת עודדה את האם לברר עם ירון מה הוא היה מעדיף. האם פנתה לירון ושאלה אותו. ירון פרץ בבכי: "לא אכפת לי. במילא אתם רוצים לסלק אותי מהבית ולא אכפת לכם ממני. אני לא צריך שתרחמו עליי!"

ניכר כי ההנחיה שנתנה המטפלת למשפחה, לבחור מה הם רוצים לעשות יחד בחדר, הציפה את הקושי ועוררה את הדפוס המעגלי הדיספונקציונלי של המשפחה. ניתן היה לראות שהתנהגותו של ירון, הפציינט המזוהה במשפחה, הייתה קשורה

להתנהלותה חסרת האונים של האם, שגרמה לדניאל, בנה הבכור, לתמוך בה, להיכנס לתפקיד זוגי עמה ואף למלא את מקומה, תוך אימוץ תפקיד הורי. דניאל דחה את ירון, שנתפס כמפר את האיזון וכמקשה על האם. ירון, שחוה דחייה, הגיב בתוקפנות כלפי המשפחה. האם הגיבה אף היא בתוקפנות, תגמלה את דניאל ואת אחותו ויצרה קואליציה מול ירון. דבר זה הביא להקצנה של תחושות הכעס, הבדידות והדחייה של ירון ולהקצנת התנהגותו התוקפנית. תוקפנותו חיזקה את תחושת חוסר האונים של האם מולו ואת הקואליציה שלה עם דניאל. בהתערבות, המטפלת נעזרה בשאלות מעגליות (שאלה זהה המופנית לכל אחד מבני המשפחה), על מנת לאפשר דיבור על הכעס. כך ירון לא התמודד לבד עם תחושות הכעס והתסכול דרך החצנה (acting-out). הדיבור על הכעס סייע לבני המשפחה לגלות את תחושת הפגיעה והכאב של ירון, שהושוותה על ידי התוקפנות והכעס. כמו כן הוא סייע לשבירת הקואליציה הנוקשה בין האם והילדים מול ירון. בהמשך, דרך החיבור לתחושות הכאב והפגיעות של ירון, האם הצליחה להשתחרר מתחושתה כמאוימת על ידי ומחוסר האונים מולו ולפתח כלפיו רגשות חיוביים.

שלב שלישי – התנהלות מול הכאוס: בכל המשפחות בסיכון גבוה שעמן נפגשנו בלט היעדרן של דמויות הוריות מיטיבות. הסבים והסבתות היו פעמים רבות חסרים (אם מבחינה פיזית או מבחינה רגשית) או שהיו דמויות פולשניות וחודרניות אשר לא העריכו את יכולות ילדיהם, תפסו את מקומם ההורי ולא אפשרו להם לממש את ההורות שלהם. חשיבותן של דמויות הוריות המלוות, מכילות ומחזקות את ילדיהן, מלמדות אותם כיצד להיות הורים ותומכות בהן היא עצומה. רק לאחר שההורה חש מוחזק ומוכל, הוא פנוי ומסוגל להכיל את ילדיו (Winnicott, 1960). בטיפול המשפחתי ובטיפול הפרטני המטפלת הופכת לדמות הורית "טובה דייה" עבור ההורים, דמות מכילה, מחזקת ואוהבת, שניתן לסמוך עליה. עם זאת, במקביל, היא מאתגרת את ההורים בצורה המותאמת ליכולותיהם, משקפת את הקשיים ומקדמת תהליכי שינוי, מבלי לגזול את מקומם. בשלב זה של הטיפול, המטפלת מלמדת את בני המשפחה אסטרטגיות שתאפשרנה לה לצאת מהכאוס, ואת ההורים – להיות הורים טובים יותר עבור ילדיהם, להתארגן, לחזק את הסמכות ההורית ותחושת המסוגלות ההורית, ליצור תקשורת, לפתור קונפליקטים, להרגיע, להכיל ולחזק. חשוב להבהיר כי הקניית אסטרטגיות בלבד, ותהייה אלה האסטרטגיות הטובות והיעילות ביותר, אינה יעילה, ללא תהליך מעמיק של עיבוד והפנמה. תהליך העיבוד וההפנמה מתבצע ברמות שונות, לאורך כל תקופת הטיפול, הן במסגרת המשפחתית והן במסגרת הפרטנית.

במסגרת המפגש המשפחתי, המטפלת מציעה להורה את האסטרטגיה כדרך להתמודד עם קושי קונקרטי שעלה בחדר. ההורה מתבקש להסביר את האסטרטגיה לילדיו, לפעמים תוך מתן הנחיה לילד לחזור על ההתנהגות הבעייתית (הוראה פרדוקסלית, שמטרתה להראות לילד ולהורה שהתנהגותו של הילד היא בשליטתו ונתונה לבחירתו). לעתים ניתן תפקיד גם לבן הזוג או לילדים האחרים, על מנת לסייע להורה שמתאמן ביישום האסטרטגיה. תוך כדי היישום, המטפלת מכילה ומשקפת את הקשיים של ההורה ובני המשפחה, מעודדת ומחזקת כל צעד קטן בדרך

לשינוי ומאירה את השלכת השינוי על המשפחה כולה. בתום הקניית הכלי ויישומו, היא משקפת את התהליך, את ההתקדמות והשינוי. היא מביעה הערכה להורה ולבני המשפחה שסייעו לו ומדגישה את החוסן המשפחתי שאפשר לעבור את התהליך. על מנת לבסס את הלמידה ולהרחיבה, בני המשפחה מתבקשים ליישם את האסטרטגיה החדשה גם בבית ולדווח על כך למטפלת במפגש הבא. המשימות הן קונקרטיות (לדוגמה, להשתמש באסטרטגיית ניהול הזמן שנלמדה כדי להתארגן בשעות אחר הצהריים, כאשר הילדים מגיעים הביתה). דיון במשימות במסגרת הטיפול ובדיקה מה אפשר את ביצועם או היקשה עליו, הם חשובים מאוד. במשפחות שבהן נראה קושי לעשות העברה מדפוסים שיושמו בחדר הטיפולים לבית, קיימת אפשרות לשלב סומכת, שתסייע להורים לבצע את המשימות (לדוגמה להעסיק את הילדים האחרים, כדי לפנות את ההורה לבצע התערבות עם אחד הילדים) או לגייס גורמים בסביבה (קרובי משפחה, שכנים), על מנת שההורה יוכל לעמוד במשימה.

דוגמה לשימוש במשימה במסגרת מפגש משפחתי: שלום (49) ובתיה (42) הגיעו למפגש עם בנם שלו, בן ה-6. שלו הוא בן יחיד, שנולד לאחר טיפולי פוריות ממושכים. במפגשים קודמים עלה קושי רב של ההורים להציב לבנם גבולות. בשל התנהגותו, שהלכה והקצינה עד כדי סיכון עצמו והסביבה (כגון הטחת ראש ברצפה בעצמה, אלימות קשה כלפי ההורים), הועלתה אפשרות של השמה חוץ-ביתית. במפגשים הקודמים בלט הקושי של ההורים בשיתוף פעולה, כתוצאה מחרדה שהציפה אותם, בעיקר את האב. ההורים סיפרו שהם "הולכים על ביצים" ונמצאים בחרדה מתמדת פן יכעיסו את בנם ויגרמו לו להתפרץ. במפגש הסבירה המטפלת להורים כיצד לבצע אחיזה טיפולית. תחילה היא ביקשה משלו שיעזור לה בהדגמה. שלו שיתף פעולה ואפשר גם למטפלת וגם לכל אחד מההורים להחזיק אותו למשך דקה, ונראה שהוא נהנה מהמשחק החדש. לאחר ההדגמה וההטרמה של הקשיים שעשויים לעלות בעת האחיזה הטיפולית והדגשת החשיבות של אסטרטגיה זו, המשפחה בחרה משחק והתחילה לשחק. כעבור דקות אחדות, שלו, שלא הצליח להרכיב חלק בפאזל, התחיל לנהוג בתוקפנות – זרק את המשחק על האם והתחיל לצעוק עליה, לקללה ולהכותה: "זה בגללך!" המטפלת הנחתה את האם לאחוז בשלו. שלו התנגד מאוד, והמטפלת תמכה באם ועודדה אותה להמשיך את התהליך, תוך שהיא משקפת את הקושי, מנחה כיצד לאחוז בשלו ומזכירה את חשיבות האחיזה הטיפולית. לאחר מכן המטפלת העבירה את תפקיד התמיכה לאב. היא הנחתה אותו לתמוך באם וחזקה את האופן שבו עשה זאת. לאחר כ-20 דקות של צעקות, קללות ובכי, שריריו של שלו התרפו. הוא התרפק על האם, מיוזע וחסר כוחות. האב חיבק את שניהם ובכה. בהמשך הפגישה, המטפלת תיארה את התהליך שעברו, תוך שימת דגש על הכוחות של האם, של האב ושל שלו, שסייעו להם להתמודד עם המשימה הקשה.

שלב רביעי – לאחר היציאה מהכאוס צליחת שלושת השלבים שתוארו לעיל מאפשרת למשפחה להתחיל לתפקד, לעבוד ולהתנהל בצורה מסתגלת יותר, הן במסגרת חדר הטיפול והן במסגרת הביתית. לפי מושגיו של ווקר (Walker, 2013), התהליך מאפשר למשפחות במצב של פוסט-טראומה מורכבת לשחרר את האנרגיה שהוקדשה לעיסוק המתמיד בכאוס ובתחושות השליליות (חרדות, כעסים, שנאה).

שחרור האנרגייה מאפשר לכל אחד מבני המשפחה בנפרד ולמשפחה כמערכת להשלים את התהליך ההתפתחותי שנפגע, זאת תוך מעבר משלבים מוקדמים ובסיסיים של הישרדות ובניית מסגרת יציבה לשלבים גבוהים של פיתוח קשר משמעותי ומימוש עצמי. יכולתה של המטפלת לשים לב לדקויות המופיעות בחדר ו"לראות" את המשפחה, תוך שהיא שמה לב לפרטים באופן מכיל, סבלני, מכון ואוהב, מאפשרת לבני המשפחה להרגיש נראים, הופכת את הציפיות והדרישות החיצוניות ללא מאיימות ומעודדת את בני המשפחה לגדול ולגלות את ה"ביחד" וכל אחד את עצמו. בשלב זה נפתחת דלת לשינוי נוסף ועמוק יותר בקרב בני המשפחה. בחדר הטיפולים ניתן להבחין בהתפתחות של דפוסי המשחק והתקשורת בין בני המשפחה, התפתחות המאפשרת עליית תכנים משמעותיים. כמו כן ניתן לראות גילויי חיבה ומגע פיזי בין בני המשפחה, רגעי חיבור, התפתחות יכולת לפתור קונפליקטים וצמצום של דפוסים פתולוגיים. נוסף על כך, אפשר לצפות בשינוי בתפקוד ההורי ובשימוש באסטרטגיות נוספות, שלא נלמדו בטיפול, מה שמצביע על התפתחות הפונקצייה ההורית הטבעית.

במפגש נוסף עם יפעת ובנותיה (אשר המפגש הראשון עמן תואר קודם) ניתן היה להבחין בהתפתחות דפוסי משחק ותקשורת: הבנות החלו לספר, תוך כדי משחק בבובות, על הגעגועים למשפחה שאבדה להם – הגעגוע לרגעים שבהם אימא הייתה מסתגרת אתן בחדר, נועלת את הדלת כדי שאבא לא ייכנס, משחקת אתן משחקים, מספרת להן סיפורים ושרה שירים כדי שיצליחו להירדם. יפעת ירבה המומה וצפתה בבנותיה משחזרות בהתלהבות את המשחקים ששיחקו ואת הסיפורים והשירים ששמעו. המטפלת סייעה ליפעת להשתמש ברגע משמעותי זה על מנת לשנות את הנרטיב שלה ולתפוס את עצמה כדמות הורית משמעותית, שהצליחה, בגבורה, ברגישות ובחכמה, לתפקד כאם מיטיבה גם ברגעי הפחד והקושי. עם זאת, המטפלת סייעה ליפעת להבין עד כמה היא חסרה לבנותיה בתקופה שבה התקיים הטיפול.

לסיכום, תהליך הטיפול המשפחתי המתואר מחייב יצירתיות, גמישות והתאמת הכלים והאסטרטגיות למשפחה. חשוב לציין כי אף שהתהליך תואר כהדרגתי, אין מדובר בתהליך לינארי, אלא בתהליך לולייני (ספירלי). משפחות בסיכון גבוה מאופיינות בקצב מואץ של אירועי חיים מטלטלים, אולי בגלל רמה נמוכה יותר של מובחנות, שמקשה על בני המשפחה ליצור הפרדה בין לבין האירוע, וכך השפעתו של כל אירוע היא עזה יותר (Bowen, 1985). לפיכך, יש לצפות כי הטיפול יאופיין בנסיגות ובקפיצות, בהתאם לאירועי החיים, ולא בהתקדמות עקיבה ויציבה משלב לשלב. הטיפול הפרטני או הטיפול הזוגי בהורים הוא עוגן מרכזי המאפשר לשמור על המשך ההתקדמות ועל העמידה בטלטלות החיים.

הטיפול הפרטני או הטיפול הזוגי בהורים

הטיפול בהורים נבנה בהתאם לצורכי המטופלים ויכול להתמקד בהורה אחד או בהורים כזוג. בכל אחת מצורות הטיפול נערך חיבור בין התכנים שעלו במפגש המשפחתי ובין המקום של ההורה או של הזוג אל מול תכנים אלו. ההפרדה בין

מסגרת הטיפול במשפחה ובהורים מאפשרת להפריד בין תכנים שניתן לחשוף מול הילדים ותכנים שמתאימים לעבודה במסגרת פרטנית או במסגרת זוגית. ההפרדה חשובה מאוד, מכיוון שלעתים קרובות ילדים במשפחות בסיכון גבוה חשופים לתכנים שאינם מותאמים לגילם ועדים למצבי חולשה של הוריהם ולבעיות בזוגיות. חשיפה זו עלולה לפגוע בתפיסתם של הילדים את ההורים כדמויות סמכות יציבות שיכולות לשמור ולהגן עליהם. כמו כן, לעתים קרובות הילדים נשאבים למלא תפקידים נוקשים (לדוגמה, תפקיד הילד ההורי, הילד הרע, הילד החולה והפגיע וכו'), כתוצאה מקשיי תפקוד של ההורים או בעיות בזוגיות או במשפחה (Minuchin, 1991). מתן מענה לקשיי ההורים, ובמקביל, העמקת הבנתם את המחירים שילדיהם משלמים ואת הדפוסים שהם מאמצים בתגובה לקשיים אלו, הם פעמים רבות מנוף מרכזי לשינוי.

למפגשים הפרטני או הזוגי שלוש מטרות טיפוליות מרכזיות: הפנמה של דפוסי הורות חלופיים, יצירת קשר של ההורים עם המטפלת המשפחתית ותהליך חיפוש ה"מתנה" – גילוי כוחותיהם של ההורים. בתהליך ההפנמה של דפוסי הורות חלופיים, המטפלת וההורים מנתחים את הדפוסים המשפחתיים שעלו במפגש המשפחתי וחוקרים יחד את התהליך. הם משערים מהם המחשבות והרגשות העומדים בבסיס התגובה של כל אחד מבני המשפחה, מנסים להבין מהם הגירויים שעוררו את התגובות ועוקבים אחר התהליכים הפנימיים וזיכרונות העבר של ההורים שהובילו לתגובות אלה. לבסוף, הם מנסים להגדיר ולבחון חלופות לדפוסי התנהגות לא יעילים ומבררים מהם הקשיים שבאימוץ החלופות ומה יסייע להורה לבצע את השינוי.

הפנמה ויישום של דפוסי התמודדות יעילים אינם אפשריים מבלי שיהיה קשר משמעותי ועמוק בין המטפלת ובין ההורים. כפי שצוין קודם, על מנת שההורים יוכלו להפוך להורים "טובים דיים" עבור ילדיהם, יש צורך שירגישו שגם הם מוחזקים וכי יש להם אם "טובה דייה". קשר זה בין המטפלת להורים הוא הבסיס לשינוי במשפחה. בלעדיו לא יהיה להורים כוח לחולל שינוי. המפגשים עם ההורים מחזקים את תחושות התקווה והאופטימיות שלהם ומסייעים להם לפתח באופן הדרגתי את התחושה שהם הורים "טובים דיים". לעתים זו הפעם הראשונה שההורים מקבלים משוב כזה. משיחות עם ההורים עולה כי החוויה הזו, שאיש מקצוע רואה אותם כהורים טובים, מצביע על הדברים ה"נכונים" שעשו ומבליט אותם בפניהם ובפני המשפחה, מהווה פעמים רבות נקודת מפנה בטיפול ומשכנעת את ההורה להמשיך בתהליך הקשה.

הירידה ההדרגתית בעצמת הרגשות השליליים, הקונפליקטים והמאבקים בין בני המשפחה, במקביל לקשר עם דמות המטפלת, מפנה אותם לחפש אחר ה"מתנה" החבויה בהם (Bloom, 2014; Walker, 2013). העבודה עם ההורים דומה לעבודת שחזור, שכן זו עבודה המסייעת לבני אדם לגלות את יכולותיהם שאבדו ולפתח ולשכלל יכולות, התנהגויות ותגובות רגשיות שנפגעו בעקבות החוויות הטראומטיות. לפי אייזנשטיין-נוה (Eisenstein-Naveh, 2001), לכל אדם יש "מתנה"

פנימית הזקוקה לנראות ולהכרה – כישורים ויכולות ושיאיות וחלומות, שהודחקו ונזנחו עם הזמן. זיהוי ה"מתנה" מאפשר שחרור של אנרגייה שהפכה עם הזמן לרגשות דיכאון, חרדה וכעס. תהליך הגילוי הוא תהליך המטפח אינדיווידואליזם, מספק תחושת מטרה וכיוון ומסייע לפרט להגדיר סדרי עדיפויות. המטפלת מתפקדת כעדה וכאשת מקצוע בתהליך זה ומסייעת להורה להמשיך בדרך הנאמנה לעצמי האמתי שלו. היא צריכה להישאר בעמדה תומכת, לא מכוונת ולא שיפוטית ולהיות פתוחה לאפשרויות ולהפתעות שיופיעו בדרך. כחלק מתהליך גילוי ה"מתנה", היא מסייעת להורה להגדיר משימות שתסמלנה את מימושה, לתכנן כיצד ניתן לממשן ולבסוף, לבחון את מימושן בפועל.

בקרב הורים במשפחות בסיכון גבוה פעמים רבות ה"מתנה" באה לידי ביטוי בתחום התעסוקתי. הורים במשפחות אלו לרוב מרגישים שהם נאלצו לגנוז את חלומותיהם וכישוריהם על מנת לשרוד ולטפל במשפחה. ויתור זה יוצר הרבה כעס, תסכול ומרירות. מתן אפשרות למימוש היכולות והחלומות מאפשר פעמים רבות למצוא כיוון תעסוקתי חדש (כגון התחלת לימודים שתמיד חלמו עליהם ולא העזו לממשם, פתיחת עסק עצמאי). חיפוש ה"מתנה" עשוי להיות קשור גם לפעולות המסמלות עבור המשפחה את המעבר ממצב של משפחה נזקקת למצב של משפחה נורמלית ומתפקדת (לדוגמה יציאה לטיול משפחתי) או שינוי הקשור למקום המגורים (מעבר מגורים, שיפוץ הדירה הקיימת). בשלב זה, שיתוף הפעולה בין המטפלת המשפחתית, העוזרת למשפחה לזהות את ה"מתנה" ולהגדיר משימות המסמלות את מימושה, ובין העובדת הסוציאלית, המאתרת בקהילה משאבים שיסייעו להפוך את החלום למציאות, הוא חיוני.

טולסטוי (1999) כתב בספרו "אנה קרנינה": "כל המשפחות המאושרות דומות זו לזו, אך המשפחות האומללות – אומללות הן כל אחת על פי דרכה" (עמ' 1). על בסיס ההיכרות עם משפחות בסיכון גבוה, דומה שמשפט זה נכון רק בחלקו. אכן לאומללות פנים רבות, אולם נראה כי כך גם לאושר. במקרים רבים נוכחנו לדעת כי הגורמים המטפלים לא יכלו לצפות מראש את הפתרונות היצירתיים שמצאו המשפחות על מנת להגיע לאיזון ולאושר. יכולתם של הגורמים המטפלים לסמוך על ההורים ועל המשפחה ולתת להם את הזמן והמרחב הנחוצים להם היא המאפשרת להם למצוא בסופו של התהליך את הנתיב הייחודי להם.

טקס סיום הטיפול

בשונה מטיפולים אחרים, הפרידה במקרה של משפחות בסיכון מסמלת גם יציאה ממצב הסיכון ודחייתה או ביטולה של האפשרות להשמה חוץ-ביתית. לפיכך, סיכום טיפול מחייב "טקס סיום", שבו יוצג בפני גורמי הרווחה התהליך שעברו בני המשפחה. ה"טקס" מתבצע בוועדה לתכנון טיפול והערכה בלשכת הרווחה, בתום תקופת הטיפול המוגדרת. דוח סיכום הטיפול נכתב במשותף על ידי המטפלת ועל ידי המשפחה. רצוי לשלב בו ציטוטים ישירים של בני המשפחה (כולל הילדים). בשיחה מקדימה המטפלת בודקת אילו נושאים ודוגמאות מהטיפול המשפחה רוצה להעלות בפני הוועדה. עצם התהליך של סיכום השינוי, בחינת התהליך ובדיקה כיצד

כל אחד מבני המשפחה תופס אותו, מעמיקים את השינוי ואת המחויבות כלפיו. בוועדה מוקרא הדוח על ידי המטפלת, וההורים מוזמנים להרחיב ולתת דוגמאות. במקביל, העובדת הסוציאלית מקריאה דוחות שנכתבו על ידי גורמים נוספים (כגון מוסדות החינוך, מועדוניות), שיכולים לחזק את התהליך שתואר או להאיר קשיים שעדיין יש להתמודד עמם.

תפקידם של גורמי הרווחה בטקס הוא חשוב מאוד. הם מייצגים את גורמי הסמכות והחוק ונותנים גושפנקה לשינוי שחל במשפחה. הם משמשים "עדים" למציאות החדשה של המשפחה. האישור של מי שראה את המשפחה כמסוכנת ופוגענית חשוב על מנת לשחרר אותה מהתווית הפתולוגית. בקרב הורים רבים התחושה של "הראינו לרווחה שאנחנו מסוגלים" מבוססת על חוויות עבר. גורמי הרווחה מחליפים את ההורים, המורים והאנשים שנחוו כגורמי סמכות משמעותיים שפקקו ביכולותיהם. "טקס הסיום" הופך לחוויה מתקנת, כאשר גורמי הרווחה משתתפים בחוויית ניצחון זו, מבלי להרגיש מנוצחים – מתלהבים ומתפעלים מהיכולות שהתגלו, מקשיבים לדוגמאות מהתהליך הטיפולי ומביעים אמון ביכולת המשפחה לשמר ולהעמיק את השינויים. במקביל, תפקידם של גורמי הרווחה הוא לוודא שהילדים אכן יצאו מכלל סכנה ולהגדיר דרכי מעקב ופיקוח, אם יש צורך בהן, על מנת להבטיח שהשינוי יציב.

חשוב לציין כי ישנם טיפולים שמסתיימים בהחלטה שהשמה חוץ-ביתית היא פתרון טוב יותר עבור הילד והמשפחה. במקרים אלו, הטיפול מאפשר ליצור שיח משמעותי במשפחה ולדון בדילמה, מה יהיה טוב יותר לילד, להורים ולמשפחה – להשאיר את הילד במשפחה או להוציאו לגור מחוץ לבית? במקרים שבהם הילד וההורים מחליטים במשותף על השמה חוץ-ביתית, הטיפול מתמקד בביסוס הקשר ביניהם כדי לעבד את תהליך הפרידה ואת הנפרדות; זאת משום שסיכויי ההצלחה של השמה חוץ-ביתית נמוכים יותר במקרים שבהם הילד מרגיש שאין לו בית לחזור אליו או שההורים מרגישים שהתהליך נכפה עליהם ונשללה מהם זכות הבחירה. הטיפול במסגרת המודל מסייע למשפחה שבחרה באפשרות של השמה חוץ-ביתית לראות את יציאת הילד מהבית כבחירה חופשית מורכבת ומושכלת המתבצעת לטובת הילד והמשפחה וכדרך לחיזוק הקשר עם הילד, ולא כוויתור עליו. במקרה זה, "טקס הסיום" כולל הצגת הדילמה בפני חברי הוועדה והחלטת המשפחה. הצוות הבין-מקצועי משקף להורים את התפעלותו מהכוחות שנדרשו להגיע להחלטה שקולה ומביע אמפתיה לכאב ולהתלבטויות הכרוכות בהחלטה זו. ההורים והילד שותפים פעילים בתהליך בחירת מסגרת ההשמה החוץ-ביתית.

הערכה ראשונית של המודל

לצורך הערכה ראשונית של המודל פנינו לעשרה מטפלים שטיפלו במשפחות בסיכון במהלך השנים 2013–2016 במרכז הורים וילדים בשדרות. המטפלים התבקשו להתייחס לשאלות הבאות על כל אחת מהמשפחות שבהן טיפלו: מדוע המשפחה הופנתה לטיפול? תאר את התהליך שעשתה המשפחה בטיפול? מה היו השינויים

המרכזיים שהתרחשו בתקופת הטיפול? באילו קשיים מרכזיים נתקלת? מה לדעתך תרם להצלחת הטיפול? האם עלתה שאלה של השמה חוץ-ביתית, מדוע, ומה הוחלט בנדון? למטפלים הובהר כי אין למסור פרטים המאפשרים זיהוי של המשפחות, וכי ההשתתפות בהערכה היא על בסיס התנדבותי. שבעה מבין המטפלים שאלוהם פנינו הסכימו לשתף אותנו בהתנסויותיהם. הסירוב להשתתף בתהליך ההערכה נבע מחוסר פניות.

בסך הכול המטפלים תיארו תהליכי טיפול ב-31 משפחות. כל המשפחות הופנו על ידי לשכת הרווחה, לאחר שהשתתפו בוועדת החלטה או בוועדה לתכנון טיפול והערכה. בחמישה מקרים הטיפול היה על פי צו בית משפט. בכל המשפחות, אחד מילדי המשפחה לפחות הוגדר כ"ילד בסיכון". כמחצית מהמשפחות שהופנו לטיפול (16 משפחות) היו משפחות שבראשן עמדה אם חד-הורית.

הסיבות להפניית המשפחות לטיפול היו מגוונות, ובחלק ניכר מהן היו כמה סיבות להפניה: בכמחצית מהמקרים המשפחה הופנתה לטיפול בעקבות קשיים של הילד, שבאו לידי ביטוי במסגרת החינוך שבה למד. הקשיים כללו בעיות התנהגות קשות, התנהגות מינית לא מותאמת, פגיעה מינית, התנהגויות של סיכון עצמי, ניסיונות אבדניים או אמירות אבדניות, התנהגות דיכאונית, אנקומפרזיס, אנורזיס, הפרעות אכילה, בעיות קשב וריכוז ולקויות למידה קשות, חרדות, סירוב ליצירת קשר ודחייה חברתית. בחלק מהמקרים (תשעה מקרים) הילד אובחן אבחנה פסיכיאטרית, והטיפול המשפחתי שולב בטיפול תרופתי. ברוב המקרים (24 מקרים), הסיבה להפניה הייתה מצבם הנפשי של ההורים או של אחד מהם, שהוביל לחוסר פניות ולקשיי התמודדות עם גידול הילדים. בשבעה מקרים היו דיווחים על הזנחה הורית (היעדרות ההורה מהבית במשך שעות ממושכות, חוסר היגיינה, אי-סיפוק צרכים בסיסיים של הזנה, לבוש וטיפול רפואי). הסיבות למצב הנפשי המעורער של ההורים היו אירועים טראומטיים (קרבנות אלימות פיזית ומינית, התמודדות עם אבדן או מחלות קשות, דחייה משפחתית, קשיי הגירה, חשיפה לאירועים על רקע ביטחוני), בעיות פסיכיאטריות מאובחנות (הפרעת אישיות, דיכאון, חרדות, מניה-דפרסיה), מנת משכל גבולית ועוני. סיבה מרכזית נוספת להפניה לטיפול (עשרה מקרים) הייתה מצב היחסים בין ההורים – אלימות במשפחה או חשד לאלימות (אלימות בין בני הזוג, בין ההורים לילדים או בין האחים) והתפרקות המשפחה כתוצאה מקונפליקטים בין ההורים או מפרידה.

בתיאור התהליך הטיפולי במשפחות בלטו שלוש תמות מרכזיות, שיוצגו לפי מידת מרכזיותן ותרומתן לטיפול: הראשונה הייתה תהליך העצמה הורית, השנייה – היחסים בין בני הזוג ולבסוף – היחסים בין ההורים והילדים.

תהליך ההעצמה של ההורה התבסס בראש ובראשונה על יצירת קשר משמעותי של המטפל או המטפלת עמו. בעשרה מקרים צוין כי היה צורך בתקופת "חיזור" ממושכת על מנת לרכוש את אמונו של ההורה, מאחר שבתחילה הייתה התנגדות – סמויה או גלויה – לטיפול. התנגדות סמויה כללה נטייה לביטול פגישות או אי-הגעה אליהן מבלי להודיע ואי-מענה לשיחות טלפון מהמטפל.

המטפלים סיפרו: "תהליך הטיפול לא היה קל. האם הגיעה לטיפול נגד רצונה, בתחושה שכולם נגדה ומאשימים אותה על לא עוול בכפה. היא עצמה הכירה את הרווחה כילדה, וההיכרות לא הייתה חיובית"; "הייתי קובעת אותה, והיא לא הייתה באה. למדתי להתקשר ולהזכיר לה יום קודם לפגישה ואפילו שעתיים לפני. לפעמים גם אז היא לא הייתה מגיעה ותירצה זאת במשהו דחוף שצץ. הרגשתי שהיא בודקת אותי – האם אתעקש או 'אוותר' עליה?"

חלק מהמטפלים (שישה מקרים) ציינו שכדי לגייס את ההורים לטיפול, המפגשים נערכו במסגרת ביקורי בית. במקרים אלו הם אמרו כי לעובדה שהתהליך הטיפולי נערך בבית המשפחה היה מקום מרכזי בטיפול, וביקורי הבית סייעו ליצירת קשרי אמון ולהבנה מעמיקה של המשפחה וההקשר שבו היא חיה. אחת המטפלות סיפרה: האם העריכה מאוד את העובדה שאני מוכנה להגיע לביתם שוב ושוב, מבלי לשפוט אותה על כך שהיא אינה מגיעה למרכז [מרכז הורים וילדים]. עצם היותם של ביקורי הבית מפגש בסביבתה המוכרת סייע לה להיות נינוחה יחסית, ואפשר לי לחזק אותה בהתייחסותי ליכולות האירוח שלה". ביקורי הבית גם פתחו פתח ליצירת שינוי במסגרת הביתית: ארגון פינת משחקים בבית, קביעת דלתות בחדרים לשמירה על הפרטיות של ההורים ושל הילדים וארגון חדר ההורים כך שלא ישמש כ"מחסן כביסה" ויאפשר אינטימיות. אולם במקביל, ביקורי הבית עוררו לבטים בנוגע למסגרת הטיפול, כפי שסיפרה אחת המטפלות:

בשלב די מוקדם קיבלתי החלטה לבוא לפגישות בביתם. התכוונתי שזה יהיה זמני, תקופת "חזור", כדי להקל על בניית הקשר, אולם ביקורי הבית הפכו לחלק מהמסגרת הקבועה. הדבר דרש ממני מאמץ ואף עורר בי תהייה אם המוטיבציה שלי אינה גבוהה מזו של המטופלים. נשארתי עם ספק מסוים בקשר לקיום טיפול בביקורי בית בלבד – האם נכון לעשות זאת, ומה המחיר. על פי ההתקדמות הברורה והמפתיעה של המשפחה נראה שזה היה כדאי.

תהליך ההעצמה ההורית כלל נושאים, כגון: סיוע להורה לחזק את תחושת המסוגלות בתחום ההורי והאישי, הקניית אסטרטגיות יעילות להתארגנות, הגדרת סדרי עדיפויות, הגברת תחושת איזון ורוגע, פיתוח יכולת תגובה מותאמת במצבי לחץ, שינוי פרשנות הניתנת לאירועים, איתור הכוחות של ההורה וסיוע לו בגילויים (ה"מתנה") וכן שיח על השאיפות הבלתי ממומשות ועל התעוזה ליצור שינוי. אף שברוב המקרים תיארו המטפלים תהליכים טיפוליים נוספים (למשל תהליכי עיבוד טראומות מהעבר), המוקד הטיפולי שתפסו כמשמעותי ביותר היה הקשר הבין-אישי וגילוי הכוחות. אחת המטפלות סיפרה: "לקראת סיוע הטיפול האם אמרה שזו הייתה הפעם הראשונה בחייה שהיא הרגישה שאפשר לסמוך על מישהו ושמישהו נמצא שם בשבילה [...] שאף פעם לא 'ראו' אותה, ותמיד שפטו אותה. היא הרגישה בטיפול לראשונה בחייה שהיא 'בסדר'".

בעקבות תהליך ההעצמה ההורית, בחלק גדול מהמקרים (16 מקרים) ההורה עשה שינוי בתחום התעסוקתי במהלך תקופת הטיפול (יציאה לעבודה או לימודי מקצוע). שינוי מרכזי נוסף היה קשור למעבר דירה, מעבר שסימל עבור ההורה שחרור מהעבר, עצמאות והגשמת שאיפות. מטפלת ציינה: "אחת מנקודות השיא של הטיפול היה

כשהיא [המטופלת] החליטה שהיא עוברת דירה. היא אמרה שהיא מרגישה כלואה בדירה הזאת, עם כל הזיכרונות הקשים, והיא רוצה להתחיל הכול מחדש".

התמה השנייה שבלטה הייתה התחום הזוגי. במקרים שבהם הטיפול נערך במסגרת משפחה שלמה (שני הורים), הטיפולים שתוארו עסקו בשיפור דפוסי התקשורת בין בני הזוג ושיפור יכולתם לשתף פעולה במילוי המשימות ההוריות. לדברי אחת המטפלות, "האב היה נעלם כל פעם שעלה קושי או שהוא היה מבטל את דברי האם כדי שהילד יפסיק לבכות. היה צריך ללמד אותו להישאר, לא לפחד, והיה חשוב ללמד את האם לבקש זאת ממנו".

בשל האחוז הגבוה של אמהות חד-הוריות ושל מקרי גירושין וקונפליקטים בין ההורים, העיסוק בקשר הקונפליקטואלי עם הגרוש או הגרושה והכמיהה לזוגיות ולאהבה חדשה תפסו מקום מרכזי בטיפול בקרב אוכלוסייה זו. בתשעה מקרים התהליך הטיפולי כלל ליווי המשפחה בכלל וההורה בפרט בתהליך גירושין מורכב ומעבר משלב פירוק המשפחה לשלב של שיקום והתארגנות מחדש. אחת המטפלות סיפרה: "הם לימדו אותי שאפשר למצוא כל מיני פתרונות יצירתיים לזוגיות כושלת. הם לא יכלו לחיות ביחד בלי להגיע למריבות הרסניות, אבל גם לא היו מסוגלים להיפרד, ולכן הם הגיעו לפתרון שבו הם חיים בשני בתים נפרדים צמודים וממשיכים לגדל יחד את הילדים. באופן מפתיע זה הצליח".

תמה שלישית שבלטה עסקה ביחסים בין ההורים לילדים. תמה זו כללה נושאים מגוונים, כגון: שיפור יכולות משחק משותף, הצבת גבולות וסמכות הורית, שינוי תפקידים נוקשים של הילדים במשפחה, שיפור יכולות תקשורת ושיתוף, עיבוד רגשות מודעים ולא מודעים של ההורה כלפי הילד והתמודדות עם אירועים טראומטיים בחיי בני המשפחה. מטפלת סיפרה:

נראה שרק אז ההורים הרגישו מוגנים ובטוחים לדבר על זה אתו [עם הילד], ואפילו ביניהם [...] זו הייתה פריצת דרך ביחסים ביניהם, הורגשה הקלה גדולה אצל הילד וגם אצל הוריו. אף על פי שהנושא לא טופל באופן ממוקד, אלא היה חלק מהתהליך המשפחתי, נראה שנאמרו שם דברים חשובים. ההורים הביעו תמיכה בילד ואהבה כלפיו, שחררו אותו מאשמה ובכו מתוך רגשות אשם על כך שלא הצליחו למנוע את סבלו [...] לאחר פגישות אלה משהו השתנה באופן בולט בקרבה ביניהם, בילד, בהתנהגותו וביחס שלו כלפי הוריו, בתחושת המסוגלות של ההורים".

הקשיים שהעלו המטפלים נחלקו לשתי תמות מרכזיות. התמה הראשונה הייתה קושי בשיתוף פעולה של המטפלים עם גורמי הרווחה: יחסים מתוחים בין המטפלים לגורמי הרווחה שנבעו מחוסר הסכמה על הגדרות התפקיד, החלטות שקיבלו גורמי הרווחה בנוגע למשפחה ללא שיתוף המטפלים, ביקורת הדדית על שיקול הדעת המקצועי ואופן הטיפול במשפחה ורגשות שליליים הדדיים של כעס, תסכול וחוסר אונים. לדוגמה, אחת המטפלות סיפרה: "קושי מרכזי בתחילת הטיפול היה קשור לתחושת הדחיפות לראות תוצאות אצל הילד ה'בעייתי'. לכולם היה דחוף: לבית הספר, לבית משפט, לרווחה, להורים חסרי האונים. הילד ואני הרגשנו את תחושת הדחיפות. כשהחלטתי שכולם יכחו בסבלנות, ואני אלווה את הילד בתהליך

שהוא זקוק לו, נראה שלא רק אני נרגעתי, אלא כולם התחילו להיות סבלניים יותר". מטפלת נוספת ציינה: "אני הרגשתי כמי שעומדת באמצע ומתווכת בין המשפחה לרווחה. היה לי קשה מאוד לנקוט עמדה, בגלל אמתיה גדולה כלפי האם, והרגשתי שהאם מצפה שאהיה לטובתה". לדברי מטפל אחר, "זאת אחריות רבה מאוד. זה מפחיד. האם שיתפה אותי, וגם ראיתי את ההתנהלות הבעייתית שלה עם הילדים בחדר. הרבה פעמים הייתה לי התלבטות אם המצב דורש דיווח, ואם כן, מה זה יועיל? יגידו לה ללכת לטיפול?... הרי אם אדווח, היא כבר לא תאמין בי, תפסיק את הטיפול ולא תיתן יותר אמון במטפל אחר".

בחמישה מקרים, היחסים המתוחים בין המטפל או המטפלת לגורמי הרווחה הביאו להפסקת הטיפול – במקרים שבהם הרווחה החליטה על השמה חוץ-ביתית, במקרים שבהם המשפחה החליטה להפסיק את הטיפול כאקט מחאה כנגד הרווחה ובמקרה של אי-הסכמה בין גורמי הרווחה והמטפלת המשפחתית על דרך הטיפול במשפחה. ניכר כי המפתח להצלחת הטיפול במשפחה הוא הקשר המשלים ושותוף הפעולה בין המטפלים לגורמי הרווחה. כפי שתואר במאמר, קשר זה הוא מורכב ורגיש, ויש להשקיע מחשבה ומאמצים רבים על מנת לבססו.

תמה נוספת שעלתה היא הקושי של המטפלים לגייס את המשפחה לטיפול. כפי שצוין קודם, השלבים הראשונים של הטיפול בחלק מהמשפחות תוארו כרצופי פגישות שבוטלו וקושי של המשפחה למצוא זמן או להתארגן על מנת להגיע למפגשים. נראה כי הקושי גדול מזה שבא לידי ביטוי בדיווחי המטפלים, מאחר שהם לא התייחסו למקרים שבהם הטיפול במשפחה כלל לא החל או נפסק בשלבים הראשונים. קושי נוסף היה להתחבר למשפחה בשל קשיי שפה, אופן התנהלותה והבדלים תרבותיים-חברתיים. מטפלת דיווחה: "היה עליי להשלים עם כך שעם המטופלת הזאת אגיע לקרבה שהיא מתחת לציפיות שלי. מה שבשבילה היה קשר משמעותי, היה עבורי קשר שטחי שלא העמיק". אחרת אמרה: "היה לי קשה לא לשפוט אותה על תפקודיה ההוריים שהיו מדאיגים מאוד, אבל הצלחתי להתחבר לצד הילדי שלה. כאם היא גרמה לי לאי-נוחות, אך כילדה רציתי לחבק אותה".

ברוב המשפחות (17 מקרים) האפשרות של השמה חוץ-ביתית הועלתה באופן גלוי על ידי גורמי הרווחה, המטפלים או ההורים, במהלך תקופת הטיפול. בחלק קטן יותר של המשפחות האפשרות הועלתה בשיחות לא פורמליות בין חברי הצוות הטיפולי (כאפשרות שתבחן במקרה שהטיפול לא יצליח). הסיבות שבשלן נשקלה השמה חוץ-ביתית היו בעיקר קשיים רגשיים של הילדים והתנהגויות סיכון קיצוניות, שההורים היו חסרי אונים מולן, וכמו כן מקרים של הזנחה וחוסר פניות של ההורה בשל מצב נפשי קשה, קונפליקט קשה בין ההורים ואווירה של מתח ואלימות במשפחה. בשלושה מקרים האפשרות של השמה חוץ-ביתית הועלתה בשל חשד לאלימות פיזית או אלימות מינית של ההורים או בני משפחה כלפי הילד. במקרים אלה החשדות הופרכו בחקירת משטרה. מדיווחי המטפלים עולה כי ארבעה טיפולים הסתיימו בהחלטה משותפת של ההורים והילדים כי האפשרות של השמה חוץ-ביתית היא האפשרות העדיפה מבחינתם. בשני מקרים הטיפול

במשפחה הופסק, לאחר שגורמי הרווחה החליטו שיש להוציא את הילדים מהבית לאלתר. זאת בעקבות דיווחים על החמרה בתסמינים ובקשיים של הילדים והערכה שבשל רמת הסיכון, לא ניתן לאפשר למשפחה להשלים את ההליך הטיפולי. אחת המטרות תיארה מקרה שבו האפשרות של השמה חוץ-ביתית הועלתה על ידה במהלך הטיפול:

הייתה תקופה בטיפול שהייתה נסיגה בהתנהגות של הילד, וההורים הביעו דחייה ותוקפנות כלפיו יותר מתמיד. בתקופה זו המלצתי על יציאה למסגרת חוץ-ביתית, כי הרגשתי שלהורים לא הייתה יכולת התגייסות. מאחר שהיה קשר טוב ביני לבין ההורים, יכולתי לדבר אתם על האופציה הזאת, והם לא חוו אותה כתקיפה, אלא חלק מחשיבה על טובת הילד [...] חשוב לציין ששמרתי על מקום המטפלת, ולא על מקום הסמכות של הרווחה. הייתה חלוקה ברורה, למרות שלא היה קל לשמור על החלוקה הזו. ההורים הרגישו שליטה, שניתן לדבר על האופציה של יציאה למסגרת חוץ-ביתית בפתירות, ושהם יחליטו באמת מה שטוב להם ויחקו אחריות על ההחלטה [...] בסופו של דבר הם החליטו שהילד נשאר אצלם, ושהם מוכנים לעשות שינוי משמעותי בהתנהלותם מולו. זה היה מאוד חשוב לילד לשמוע זאת מהם, לאחר תקופה ארוכה שבה הם דחו אותו, התייאשו ממנו וכעסו עליו.

מקרה זה מדגים את ההתייחסות לנושא ההשמה החוץ-ביתית במסגרת המודל – מחד גיסא, התפיסה היא שיש לעשות כל מאמץ על מנת לסייע למשפחה בכלל ולהורים בפרט ליצור שינוי משמעותי על מנת לאפשר לילדים להישאר בבית; זאת מתוך התפיסה כי המקום הטבעי של הילד הוא בחיק משפחתו. מאידך גיסא, במקרים שבהם במהלך הטיפול המטפלת מגיעה למסקנה כי לטובת הילד והמשפחה יש להוציאו מהבית, הטיפול מאפשר שיח גלוי בנושא עם כל בני המשפחה, שיח המאפשר להורים לקבל החלטה מושכלת, האם הם מסוגלים ורוצים לעשות את השינוי הנדרש על מנת להשאיר את הילד עמם, ומהו המקום הטוב ביותר עבורו. השיח המשפחתי מאפשר גם לילד לבטא את עמדותיו בנושא, להבין את הדילמות ולהיות שותף פעיל בהחלטה.

לסיכום

מההערכה הראשונית של המודל ניתן לראות כי תהליך הטיפול במשפחות בסיכון גבוה הוא תהליך ארוך ומורכב, שמחייב את כל הצוות הטיפולי (גורמי הרווחה והמטפלת המשפחתית) להתגייס ולעבוד בשיתוף פעולה, על מנת לשקם את המשפחה. אף שהמודל המוצע אינו מתיימר להציע פתרון קסם להשמה חוץ-ביתית ולדילמות הקשות מנשוא העומדות לפתחם של מקבלי ההחלטות, נראה כי ברוב המקרים מטרתו של הטיפול הושגה: הילדים נשארו בחיק משפחתם. גם במקרים שבהם הוחלט בסופו של דבר על השמה חוץ-ביתית, ההחלטה התקבלה ברוב המקרים בעקבות שיח משותף וגלוי של ההורים והילדים.

עם זאת, נראה כי צמצום המטרות הטיפוליות של המודל למניעת השמה חוץ-ביתית לא יהיה נכון ומדויק. מטרת העבודה הטיפולית עם משפחות בסיכון גבוה היא בראש ובראשונה ליצור שינוי מהותי במשפחה, שינוי המתחיל בשיקום

ההורה ושיקום הקשר בין ההורים, ולאחר מכן – שיקום היחסים בין בני המשפחה. כדי להתקדם לעבר מטרה זו, יש להתוות עקרונות מנחים להתערבות, ליצור מאגר ידע של פרקטיקות וכלים המעוגנים מבחינה תאורטית ומבוססים על ניסיון של מטפלים ועל מחקר.

במאמר זה ניסינו לשתף את הקורא בתובנות ולהציג בפניו את הכלים טיפוליים שגובשו בתהליכי ניסוי וטעייה בטיפול במשפחות רבות. עם זאת, על מנת לחקור את המודל בצורה מעמיקה, יש צורך לבחון במחקר אורך במערך של "לפני יישום המודל" ו"אחרי יישום המודל", תוך השוואה לקבוצת ביקורת המקבלת טיפול שונה (השמה חוץ-ביתית או טיפול אחר בקהילה). מעניין לבחון משתנים, כגון: סגנון הורות, תפיסת מערכות היחסים במשפחה, תחושת המסוגלות ההורית וההערכה העצמית. בהיעדר מחקר מסוג זה, בשלב הנוכחי המודל המוצע מזמן המשך חשיבה ושיח בין אנשי המקצוע על התהליך הטיפולי והפרקטיקות שיסייעו למשפחות בסיכון גבוה.

מקורות

- אקסליין, ר' (1968). **דיבס, הילד המחפש את זהותו**. בני ברק: ספריית פועלים.
- בן אריה, א', זעירא, ע', סלוצקי, ח' ולוי, ח' (2013). **פניות לעובדים סוציאליים לחוק נוער והטיפול בהן: סיכום ממצאים שנת 2012**. ירושלים: מכון חרוב.
- בנבנישתי, ר' ושמעוני, ע' (2012). הישגים בתחום ההשכלה של ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית ובטיפול רשויות הרווחה בקהילה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 36, 185–204.
- ברמן, צ' (עורכת) (2015). ילדים בישראל שנתון 2015. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד
- דולב, ט', בנבנישתי, ר' וטימר, א' (2001). **מחקר ועדות החלטה בישראל: ארגון, דרכי עבודת ותוצאותיהן**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- טולסטוי, ל' (1999). **אנה קרנינה**. תל אביב: עם עובד.
- הכנסת (1977). **חוק העונשין, התשל"ז** – 1977. פרק י, סימן ו: עבירות כלפי קטינים ונכים. ירושלים: הכנסת.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **לקט נתונים מתוך השנתון "ילדים בישראל – 2013**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2014). **שנתון סטטיסטי מספר 65**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- משרד הרווחה והשירותים החברתיים (2006). **עם הפנים לקהילה: ספר הפרויקט**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- משרד הרווחה והשירותים החברתיים (2015). **תקנות העבודה הסוציאלית (תע"ס) 3.36**. פרק 8. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- סגל, ח' (1998). **מלאני קליין**. תל אביב: עם עובד.
- סלונים, ר' ולנדר, י' (2004). האם טובת הילד יכולה להתקיים בנפרד מטובת המשפחה? מחשבות והמלצות לשינוי. **חברה ורווחה, כד(4)**, 401–433.
- שמעוני, ע' ובנבנישתי, ר' (2011). **ילדים נפגעי התעללות והזנחה ובמצבי סיכון ומצוקה השוהים במסגרות חוץ-ביתיות והמטופלים בקהילה: רקע, מצב ותוצאות**. ירושלים: מכון חרוב.
- Berger, L. M., Bruch, S. K., Johnson, E. I., James, S., & Rubin, D. (2009). Estimating the "impact" of out-of-home placement on child well-being: Approaching the problem of selection bias. *Child Development*, 80(6), 1856–1876.

- Bloom, S. L. (2014). The Sanctuary Model: Rebooting the organizational operating system in group care settings. In R. M. Reece, R. E. Hanson & J. Sargent (Eds.), *Treatment of child abuse: Common ground for mental health, medical, and legal practitioners* (pp. 109–117). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Bowen, M. (1985). *Family therapy in clinical practice*. New York: J. Aronson.
- Browne D. T., Puente-Duran, S., Shlonsky, A., Thabane, L., & Verticchio D. A. (2014). A randomized trial of wraparound facilitation versus usual child protection services. *Research on Social Work Practice*, 26, 168–179. DOI: 10.1177/1049731514549630
- Bruns, E. J., Walker, J. S., Zable, M., Matarese, M., Estep, K., Harburger, D., et al. (2010). Intervening effectively in the lives of youth with complex behavioral health challenges and their families: The role of the wraparound process. *American Journal of Community Psychology*, 46, 314–331.
- Courtney, M. E. (2000). Research needed to improve the prospects for children in out-of-home placement. *Children and Youth Services Review*, 22, 743–761.
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out of home care in the USA. *Child and Family Social Work*, 11, 209–219. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Lee, J. S., & Rapp, M. (2010). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at ages 23 and 24*. Chicago: University of Chicago.
- Dauids, M. (2002). Fathers in the internal world. In J. Trowell & A. Etchegoyen (Eds.), *The importance of fathers* (pp. 67–92). New York: Brunner-Routledge.
- Davidson-Arad, B. (2001). Predicted changes in children's quality of life in decisions regarding the removal of children at risk from their homes. *Children and Youth Services Review*, 23(2), 127–143.
- Diamond, G. M., Lipsitz, J. D., Fajerman, Z., & Rozenblat, O. (2010). Ongoing Traumatic Stress Response (OTSR) in Sderot, Israel. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41(1), 19–25.
- Doyle, J. J. (2007). Child protection and child outcomes: Measuring the effects of foster care. *American Economic Review*, 97, 1583–1610.
- Eisenstein-Naveh, A. R (2001). There-apy: The use of task, imagery, and symbolism to connect the inner and outer worlds. *The Family Journal*, 9(3), 314–324.
- Fleuridas, C., Nelson, T. S., & Rosenthal, D. M.(1986). The evolution of circular questions. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12(2),113–127.
- Gray, L. A., & Kye Price, S. (2014). Partnering for mental health promotion: Implementing evidence based mental health services within a maternal and child home health visiting program. *Clinical Social Work Journal*, 42, 70–80.
- Greenspan, S. (1982). The second other. In S. H. Cath, A. Gurwitt & J. M. Ross (Eds.), *Father and child: Developmental and clinical perspectives* (pp. 123–139). Boston: Little Brown.
- Joseph, B. (1998). Thinking about a playroom. *Journal of Child Psychotherapy*, 24(3), 359–366.

- Malysiak, R. (1998). Deciphering the Tower of Babel: Examining the theory base for wraparound fidelity. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 11–25.
- Mason, M., Castrianno, L. M., Kessler, C., Holmstrand, L., Heufner, J., Payne, V., et al. (2003). A comparison of foster care outcomes across four child welfare agencies. *Journal of Family Social Work*, 7(2), 55–72.
- Minuchin, S. (1991). *Family abuse and neglect: Child welfare system indicted: The prevention report*. Oakdale, Iowa City: National Resource Center on Family Based Services, The University of Iowa School of Social Work.
- Naveh, A. R. (2003). The Center for Children and Families at Risk: A facilitating environment. *The Family Journal*, 11(2), 191–201.
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., et al. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the northwest foster care alumni study. *Children and Youth Services Review*, 28, 1459–1481.
- Pecora, P. J., Sanders, D., Wilson, D., English, D., Puckett, A., & Rudlang-Perman, K. (2014). Addressing common forms of child maltreatment: Intervention strategies and gaps in our knowledge base. *Child and Family Social Work*, 19(3), 321–332.
- Petr, C. G., & Walter, U. (2005). Best practices inquiry: A multi-dimensional, value-critical framework. *Journal of Social Work Education*, 41(2), 251–268.
- Racusin, R., Maerlender, A. C., Sengupta, A., Isquith, P. K., & Straus, M. B. (2005). Psychosocial treatment of children in foster care: A review. *Community Mental Health Journal*, 41, 199–221.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shalev, A. Y., Tuval, R., Frenkiel-Fishman, S., Hadar, H., & Eth, S. (2006). Psychological responses to continuous terror: A study of two communities in Israel. *American Journal of Psychiatry*, 163, 667–673.
- Suter, J. C., & Bruns, E. J. (2009). Effectiveness of the wraparound process for children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 336–351.
- Thomas, V., McCollum, E. E., & Snyder, W. (1999). Beyond the clinic: In-home therapy with head start families. *Journal of Marital and Family Therapy*, 25(2), 177–189.
- Van-DenBerg, J. E., Bruns, E., & Burchard, J. (2003). History of the wraparound process. *Focal Point: A National Bulletin on Family Support and Children's Mental Health: Quality and fidelity in Wraparound*, 17(2), 4–7.
- Van-DenBerg, J. E., & Grealish, E. M. (1996). Individualized services and supports through the wraparound process: Philosophy and procedures. *Journal of Child and Family Studies*, 5, 7–21.
- Walker, J. S. (2006). Strengthening social support: Research implications for interventions in children's mental health. *Focal Point: Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, 20(1), 3–9.
- Walker, J. S., & Schutte, K. M. (2005). Quality and individualization in wraparound planning. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 251–267.

- Walker, P. (2013). *Complex PTSD: From surviving to thriving*. Lafayette, CA: Azure Coyote.
- Walter, U. M., & Petr, C. (2011). Best practices in wraparound: A multidimensional view of the evidence. *Social Work*, 56(1), 73–80.
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. In idem (Ed.), *The maturational processes of the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 37–55). New York: International Universities Press.
- Wisdom, J. (1976). The role of the father in the mind of parents, in psychoanalytic theory and in the life of the infant. *International Review of Psycho-analysis Journal of Psychoanalysis*, 3, 231–239.

סקירות ספרים

נוער בבלגן – קטינים עוברי חוק בישראל:
דרכי מניעה, אכיפה ושיקום

עורכים: אורי תימור, סוזי בן ברוך ואתי אלישע

ירושלים: מאגנס, 2015 (352 עמודים)

חגית תורג'מן

בשנים האחרונות אנחנו עדים לעלייה בהיקף תופעת עבריינות הנוער, לצד החרפה בחומרת העברות המתבצעות על ידי בני הנוער. בישראל חיים היום מעל 2 מיליון ילדים ובני נוער, ומתוכם כ-330,000 אלף ילדים ובני נוער מוגדרים כמצויים במצבי סיכון (הם מהווים כ-16% מכלל הילדים בני 0–17 הגדלים בארץ). הספר "נוער בבלגן" כולל בתוכו מגוון מאמרים אשר מעלים לדיון סוגיות חשובות העוסקות בהתמודדות עם בני נוער בסיכון ועם נוער עובר חוק בישראל. שם הספר, "נוער בבלגן", מעיד על גישה דטרמיניסטית, המאפינת את תפיסת עבריינות הנוער בישראל ואת דרכי ההתמודדות עמה. מעצם היותם של בני הנוער בתהליך התבגרות מואץ, הם נמצאים בכאוס, והתנהגותם מושפעת בעיקר מגורמים ונסיבות שאין להם שליטה עליהם. ההתנהגות שלהם היא לרוב תגובתית, ולכן במקרים רבים לא ניתן להטיל עליהם אחריות מלאה למעשיהם. תובנה זו משפיעה במידה ניכרת על תפקודן של מערכות אכיפת החוק ומציבה את מנגנוני הטיפול והשיקום במקום מרכזי בהתמודדות עם התופעה.

המאמרים המרכיבים את הספר נכתבו על ידי קרימינולוגים, אנשי אקדמיה ומומחים בתחום הטיפול בבני נוער, והם מציגים סקירות ספרות ומחקרים שנעשו בישראל בעשור האחרון. הספר עוקב אחרי מצבי הסטייה והעבריינות השכיחים בקרב בני נוער ומתמקד באופן שבו החברה וגורמי אכיפת החוק השונים מתמודדים עמם. עיון ראשוני ברשימת המאמרים חושף מגוון רב של תחומים הרלוונטיים לעולמם של בני הנוער, וביניהם תאוריות והסברים להתנהגות המסתכנת, דרכי שפיטה של בני נוער וסוגיות של טיפול בנוער, שיקום ומניעת פשיעה. כל אלו מוצגים תוך התייחסות למצבי סיכון של בני נוער באופן כללי, לצד התמקדות בסוגיות ספציפיות של סיכון, כמו: אלימות בבתי ספר, טרור ופשיעה ושימוש בחומרים ממכרים. הגיוון בספר ניכר לא רק בנושאי, אלא גם בנקודות המבט שדרכן נדונה סוגיית הסיכון; כך למשל ניתן למצוא בספר תיעוד של עבריינות באמצעות עדויות מפייהם של בני נוער עוברי חוק, סקירה היסטורית של חקיקה ושינויים בחקיקה

ודרכי טיפול מנקודת מבט מערכתית (בתי משפט, שירות המבחן ומוסדות כליאה) ומנקודת מבט של אנשי טיפול.

עיון מעמיק במאמרים המרכיבים את הספר חושף התמקדות בשלוש תמות עיקריות: (א) מאפיינים וגורמים של התנהגויות סיכון בקרב בני נוער; (ב) שפיטה וענישה של בני נוער; (ג) דרכי טיפול בבני נוער ומניעת עבריינות בקרבם. אף שהמאמרים אינם מוצגים בספר על פי נושאים אלו, הסקירה שלהלן תוצג לפיהם.

התנהגויות סיכון בקרב בני נוער – מאפיינים וגורמים

התמה הראשונה עוסקת בהסבר להתנהגויות סיכון של בני נוער. בתמה הזו ניתן למצוא חמישה מאמרים הדנים בדרכים שונות להסבר התנהגות עבריינית: שני מאמרים מסבירים את תופעת העבריינות בקרב בני נוער באופן כללי, ושלושה מתמקדים בסוגיות של עבריינות נוער (חומרים ממכרים, טרור ופשעה וירי בבתי ספר). המאמר הראשון בספר, "חיים בבלגן: התנהגות אנטי-סוציאלית בגיל ההתבגרות" (תימור, אוזן ורונאל), בוחן את הגורמים שמביאים את הנוער להתנהגות עבריינית, באמצעות ניתוח של שמונה ראיונות עומק עם בוגרים צעירים ששהו כמתבגרים במוסדות נעולים. החוקרים מתמקדים בדיונים בחוסר הסדר והבלבול שחווים נערים בסיכון. השימוש במונח "בלגן" מסייע להם לתאר את החוויות והקשיים שחוו בני הנוער בילדותם, והם מפצלים אותו לשני סוגים: (א) "בלגן נסיבתי", המתייחס לנסיבות חיים קשות, כמו: חיים בבית לא מתפקד, חוויות של הזנחה והתעללות מצד ההורים, חוסר יציבות וקשיים בתפקוד במוסדות החינוך; (ב) "בלגן גילי", המתייחס לקשיי גיל ההתבגרות, ובעיקר לקשיים בעיצוב זהות אישית וזהות חברתית. שני סוגים אלו מובילים את הנערים ל"בלגן עברייני", שכולל את תהליך רכישת הזהות העבריינית ועיצובו ומותיר אותם לחיות ב"בלגן" ובחשש שהוא יאפיין גם את חייהם כבוגרים.

דילוג למאמר האחרון בספר ממשיך ואף מעמיק את סוגיית ה"בלגן" שעולה מן המאמר הראשון. אדד, במאמרו, "עבריינות במצבים של דעת מעומעמת", מנסה להסביר את ההתנהגות העבריינית של צעירים כעבריינות שנובעת מתודעה מעומעמת ואבדן של המצפון והמוסר. הגורמים לדעת המעומעמת קשורים, על פי המחבר, לשימוש בחומרים ממכרים ולמצבים חברתיים ונפשיים שמביאים את הצעירים למצבים של "ריק קיומי". ה"ריק הקיומי" מתבטא בשעמום וחיפוש אחר שעשועים, ובהיעדר דרך ומצפון, הם פונים לסטייה ועבריינות. המחבר מתאר במאמר אירועי פשיעה חמורים ומציג את העמימות וערפול הדעת שהובילו אליהם. לדבריו, התמודדות עם מצבים אלו מוטלת על מערכות החינוך, הסיעוד, האכיפה והדת, והוא טוען שיש ביכולתם של מוסדות אלו להעשיר את הצעירים, להעניק להם חיוניות ולסייע להם למצוא את דרכם.

שני מאמרים נוספים בספר מנסים להסביר את ההתנהגות העבריינית של בני נוער דרך התמקדות בסוגיית השימוש בחומרים ממכרים ובקשר שבין טרור לפשיעה. רושקה ובודובסקי מציגים במאמרים, "אלכוהול, סמים והתנהגויות סיכון בקרב

בני נוער: היבטים רפואיים ונפשיים", סקירת ספרות המתארת בשיטתיות את דפוס השימוש בחומרים ממכרים, תוך התייחסות לסוגי החומרים הנצרכים על ידי בני נוער ולהשפעותיהם על מצבם הנפשי וההתנהגותי. השימוש הנפוץ ביותר בקרב בני נוער בישראל הוא באלכוהול וטבק, ואחריהם – בקנביס ובסמי פיצוציות. בהמשך, המאמר בוחן את הקשר בין עלייה בדפוס צריכת האלכוהול לבין ביטויים של אלימות ומצבים של תחלואה כפולה.

סוגיה אחרת נבחנת במאמר ששמו "אירועי הטרור, האינתיפאדה ופשיעת בני הנוער בישראל" (סלע-שיוביץ). מאמר זה מבוסס של ניתוח כמותי של שיעורי הפשיעה בישראל אל מול פרמטרים שונים הקשורים לטרור. ממצאי המחקר מלמדים שלמצב הביטחוני בישראל יש השפעה מכרעת על שיעורי העבריינות בקרב נערים במגוון עברות. השפעה זו היא בחלקה ישירה ובחלקה נגרמת באופן עקיף דרך השפעת המצב הביטחוני על התנהלות המערכת הכלכלית בישראל. אחד הממצאים המעניינים במחקר הוא השפעת הטרור אך ורק על בנים – בעוד שעלייה בשיעורי עברות אלימות ורכוש בקרב בנים נקשרת באופן מובהק לאירועי טרור, נראה ששיעורי העבריינות בקרב הבנות אינם מושפעים מכך כלל. היות ונערים ונערות בישראל נחשפים לאירועים הביטחוניים באותה מידה, ממצא זה מעלה שאלה בנוגע לאופן שבו המצב הביטחוני משפיע על הבנות. המחברת משאירה שאלה זו לפתחם של מחקרים עתידיים.

מאמר אחרון המשתיך לתמה הנוכחית נקרא "ירי בבתי הספר – רצח תלמידים בידי תלמידים בבתי ספר בארצות הברית: הסברים תיאורטיים ומאפיינים של הרוצחים" (סלע), והוא בולט בחריגותו לא רק בתמה הנוכחית, אלא במקומו בספר בכלל. המאמר מתמקד בתופעה של אירועי ירי בבתי ספר, המסתיימים לרוב ברצח המוני. המחברת מציגה סקירת ספרות של התופעה, ובה היא מתייחסת לטיפולולוגיה של רוצחים בבתי ספר ולתאוריות מרכזיות המסבירות את התופעה. רצח המונים בבתי ספר שייך לקטגוריה של פשיעה חמורה וקיצונית בקרב בני נוער, והוא ראוי להתייחסות הקרימינולוגית שלה הוא זוכה, אבל בהקשר הישראלי הוא אינו רלוונטי. המחברת מקשרת את רצח ההמונים לבריונות ואלימות ומתריעה שהחמרה באירועי אלימות בקרב בני נוער בישראל עלולה להוביל גם לאירועים מסוג זה. סקירת הגורמים והמאפיינים של בריונות בבתי ספר בישראל מבהירה שמדובר בשתי תופעות בעלות גורמים ומאפיינים שונים והופכת את החיבור בין האלימות לבין אירועי ירי בבתי ספר למאולץ בהקשר הישראלי.

חקיקה הקשורה לבני נוער ושפיטה של בני נוער בישראל

חקיקה הקשורה לבני נוער ודרכי שפיטה של בני נוער עוברי חוק מהווים סוגיות מהותיות בישראל, כמו גם בשאר מדינות העולם המערבי, לאור ההבנה שבני קבוצת גיל זו אינם יכולים לשאת באחריות המלאה למעשיהם. ישראל, כמו מדינות מערביות אחרות, עיגנה הבנה זו בחקיקה נפרדת עבור בני נוער, שבאה לידי ביטוי בהעדפת הפעלת מדיניות טיפול ושיקום על פני מדיניות מענישה. שלושה מאמרים

בספר (אלישע וברור; בן ברוך, סיני ושיינפלד; מבורך) דנים בסוגיה זו, תוך תיאור החוק והמדיניות הרלוונטיים לבני נוער עוברי חוק ובחינת יישומם בפועל. לשלושת המאמרים יש תת-פרק אחד משותף, החוזר על עצמו ומסביר את החקיקה בישראל עבור קטינים עוברי חוק (חוק הנוער) והתפתחויות שחלו בחקיקה זו. בתת-פרק זה, שלושת המאמרים מתייחסים להגדרת גיל האחריות הפלילית בישראל, לאופן שבו גיל הקטין משפיע על שיקולי הענישה ולתיקון 14 לחוק הנוער, שמרחיב את זכויותיהם של קטינים בהליך השיפוט. סקירות הספרות המוצגות בהקשר זה מחדדות את ההבחנה שבישראל המדיניות הרווחת כלפי בני נוער היא של טיפול, שיקום והשגחה.

לצד המשותף בין המאמרים, כל אחד מהם מתמקד בסוגיה אחרת הקשורה לתהליכי שפיטה של בני נוער. המאמר, "בין ענישה לשיקום: גישות ושיקולים משתנים ביחס לנוער עובר חוק בחקיקה ובהליך המשפטי בישראל ובעולם" (בן ברוך, סיני ושיינפלד), מוקדש לדילמות הקיימות בדרכי הטיפול של המשטרה ובתי המשפט בנוער עובר חוק. הדילמות קשורות לרוב בצורך של מוסדות אכיפת החוק להכריע בין גישות שיקומיות (מודל הרווחה), התומכות בטיפול, שיקום ומניעת תיוג, לבין גישות תגמול (מודל הצדק), התומכות בענישה אחידה לכולם. סקירת הספרות המוצגת במאמר וההשוואה בין ישראל למדינות אחרות מעידות על הנטייה של ישראל לתפוס את בני הנוער כמי שנמצאים בתהליך התבגרות מתמשך עד גיל 18, ולכן להעדיף את הגישות השיקומיות.

המאמר, "ייצוג קטינים בהליך הפלילי" (מבורך), ממשיך את המאמר הקודם ומתמקד בזכויותיהם של בני נוער כקטינים בבית המשפט. המאמר סוקר באמצעות הצגה וניתוח של חוק הנוער את מעמדם של בני נוער עוברי חוק, את זכויותיהם לייצוג ולהליך הוגן ואת האופן שבו בתי המשפט בישראל מיישמים את החוק ומקנים לבני הנוער את זכויותיהם.

המאמר השלישי, "שירות המבחן לנוער בישראל: התפתחויות בחקיקה ובדרכי ההתערבות" (אלישע וברור), הוא מאמר שמהווה גשר לתמה השלישית, העוסקת בטיפול בצעירים עוברי חוק ומניעת פשיעה בקרבם. מעבר לסקירת החקיקה בישראל עבור קטינים, מאמר זה סוקר את שירות המבחן לנוער ודרכי ההתערבות המרכזיות הנהוגות בו. הכותבים פורשים בפני קוראיהם סקירה היסטורית החושפת את התפתחות שירות המבחן לנוער בישראל ואת השפעתה על התפתחות מדיניות הטיפול והשיקום. הצגת מודלים של התערבות מסייעת למחברים להעלות לדיון דילמות וקשיים שעולים בעבודה עם בני נוער במסגרות שירות המבחן. הדילמות קשורות לרוב לקונפליקט הקיים בין תפקידו של השירות כמטפל ומשקם לבין היותו גוף המחזיק את בני הנוער בכפייה במוסדותיו מכורח החוק, כחלק ממדיניות ענישה. לסיכום, שלושת המאמרים בתמה הזו עוסקים בנושאים משיקים ואף חולקים את אותו מידע בנושא חוקי הנוער. עם זאת, כל אחד מהם מעמיק את הדיון במעמדם החוקי של בני הנוער מזווית אחרת (חוק, משטרה, בתי משפט ושירות המבחן). הממצא הבולט ביותר של שלושת המאמרים הוא מרכזיותה של מדיניות השיקום והטיפול בישראל, חרף הדילמות ולמרות הלחצים החברתיים להחמיר את הענישה.

טיפול בצעירים עוברי חוק ומניעת פשיעה בקרבם

התמה השלישית והאחרונה היא העוסקת בדרכי טיפול בבני נוער ומניעת פשיעה בקרבם. נראה שתמה זו היא המרכזית בספר, היות וגם המאמרים שלא נכללים בה מכוונים אליה. בהמשך לתמונת המצב שהוצגה בתמה הקודמת, מדיניות הטיפול בבני נוער בסיכון ושיקומם מעוגנת בישראל בחקיקה, והיא מבוססת על תפיסה דטרמיניסטית, שלפיה בני הנוער אינם בוחרים את העבריינות באופן שקול ורציונלי, אלא נגררים לתוכה כחלק מה"בלגן" שבו חייהם מתנהלים כמתבגרים. האתגר האמתי מונח לפתחם של מוסדות אכיפת החוק, שהחברה שמה בידיהם את משימת הטיפול בבני הנוער וההשגחה עליהם. המאמרים הבאים סוקרים חלק מדרכי הטיפול הקיימות בישראל, החל מטיפול המבוצע במסגרת ריצוי עונש מאסר (גולדברג), דרך טיפול במוסדות לנוער בסיכון (ראובן) ועד דיון בחלופות, כמו השירות לשיקום נוער (ראובן ולינובסקי) והליכי צדק מאחה (גל). שני מאמרים נוספים מסכמים את הקטגוריה הזו, והם מציגים היבטים של מניעת סיכון ופשיעה בקרב צעירים (חימי וביטון; תימור).

ראשון הוא המאמר, "תקופת המאסר כהזדמנות לטיפול בנוער עברייני" (גולדברג), שמדגיש שילוב בין גישה מענישה לבין גישה משקמת כדרך יעילה להתמודדות עם עבריינות נוער. בישראל יש בית כלא אחד המיועד לבני נוער. הוא הוקם בשנת 2001 ויועד להיות כלא טיפולי. המאמר מתאר את העקרונות שליוו את הקמתו ואת יישומם כיום. להמחשת תרומתו של המאסר להליך הטיפולי, המחברת מציגה בשיטתיות את מאפייניהם של בני נוער עוברי חוק ואת המסלול שהם עוברים החל מהכניסה לבית הכלא, את דפוסי ההסתגלות שלהם ואת דרכי הטיפול והשיקום. לטענתה, הכלא מהווה גורם שמבודד ומרחיק את בני הנוער מההתנהגות העבריינית ומגורמי הסיכון שהובילו אותם למצבם. המרחק הפיזי מגורמי הסיכון יוצר סביבה טיפולית בטוחה, שמאפשרת למערכת להנגיש לנערים טיפול רב מערכתי, הכולל התייחסות לצרכיהם האישיים, המשפחתיים, החברתיים והקהילתיים. בסוף המאמר, המחברת מציגה שורה של המלצות, שמטרתן שימור וחיזוק האופי הטיפולי של בית הכלא.

בית כלא אחד בישראל אינו יכול להכיל את כל בני הנוער עוברי החוק, וכליאה של בני נוער נשקלת בישראל כאפשרות אחרונה, לאחר שנבחנו כל החלופות ונתגלו כלא יעילות. מה קורה לבני נוער עוברי חוק שאינם נשלחים לכלא? המאמר, "טיפול מוסדי סמכותי/כופה למתבגרים עוברי חוק ובמצבי סטייה חברתית" (ראובן), מציג חלופה הדומה במאפייניה לכליאה, אך שונה במידת הטוטליות שלה ובאופייה – מעונות חסות הנוער. רשות חסות הנוער מפעילה שירותים לטיפול בבני נוער הנמצאים במצבי סטייה ועבריינות, תחת המעטפת של משרד הרווחה והשירותים החברתיים. הרשות מטפלת בבני הנוער במסגרת סמכותית כופה, והנערים המגיעים לפתחה נמצאים שם לרוב בצו בית משפט. המחבר מתאר רצף של מסגרות המטפלות בבני הנוער, אשר נע ממסגרות נעולות המדמות כלא ועד להוסטלים קהילתיים. במאמר ניתן למצוא סקירה מקיפה של מבנה רשות חסות הנוער, תהליך ההפניה למוסדות החסות ודרכי ההתערבות המופעלות, בהתאם לסוג המוסד. מטרתה של

סקירה זו לאפשר דיון מעמיק בסוגיית הטיפול הסמכותי הכופה, שמעצם הגדרתו מכיל סתירה: איך כפייה וטיפול יכולים ללכת יחד? תשובתו של המחבר לשאלה זו מתחברת לתפיסה שהציגה גולדברג במאמר העוסק במאסר ככלי טיפולי, והיא קשורה לזירה הטיפולית הנוצרת במוסדות כוללניים, אשר מנתקים את הצעירים מנסיבות החיים הקשות שהובילו אותם למצבם. במוסדות חסות הנוער הסמכות באה מכוח החוק, שמאפשר ענישה והרתעה, והטיפול מתקיים תחת המעטפת של משרד הרווחה. המחבר דן בקשיים הכרוכים בהפעלת סמכות כופה, וביניהם – התמודדות עם התנגדויות לסמכות, חוסר שיתוף פעולה מצד בני הנוער ושימוש לא הולם בסמכות הפורמלית מצד אנשי הצוות במוסדות.

כאמור, שני המאמרים הראשונים עוסקים בטיפול בבני נוער במסגרות חוץ-ביתיות (בית כלא ומעונות חסות הנוער). שני המאמרים הבאים מתארים דרכי התערבות חלופיות המאפשרות טיפול בבני נוער בקהילה. ראשון הוא מאמרם של ראובן ולינקובסקי, הנושא את הכותרת "השירות לשיקום נוער כחלופה לטיפול החוץ ביתי בנער עובר חוק". בהתאם לשמו, המאמר מציג את תפקידה של היחידה לשיקום נוער הפועלת במסגרת האגף לנוער, צעירים ושירותי תקן במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. יחידה זו מתוארת במאמר כנמצאת בקצה הרצף הטיפולי הקהילתי, והיא מטפלת בכ-2600 בני נוער, שלשליש מהם יש רקע של שימוש בחומרים ממכרים או רשומה פלילית (או שניהם גם יחד), ושמאפייניהם המרכזיים קשורים למעמד סוציו-אקונומי נמוך, תפקוד הורי לקוי, הישגים לימודיים נמוכים ובעיות התנהגות. המאמר מבוסס על מחקר איכותני שכלל ראיונות עומק חצי מובנים וקבוצות מיקוד עם אנשי טיפול, והוא מתמקד בגישה החינוכית-טיפולית המאפיינת את מסגרות השירות לשיקום נוער (מפת"נים ומיט"רים) ובמרכזיותם של אנשי הצוות העובדים עם בני הנוער בשירות. מטרתו של המחקר לעגן את העשייה הטיפולית המאפיינת את השירות לשיקום נוער במסגרת תאורטית, שתאפשר להמשיג ולעצב אותה, ואכן כך הוא עושה; בדיון, החוקרים יוצרים חיבור בין התפיסה החינוכית-טיפולית של השירות לבין גישות תאורטיות מתחום הטיפול (הגישה המערכתית וגישת הכוחות), ובהמשך הם מציגים עקרונות מנחים לתכנית ההתערבות, שיש באפשרותם לקדם את ההתמקצעות של השירות לשיקום הנוער.

שלוש דרכי ההתערבות שהוזכרו עד כה מהוות דרכי טיפול והתערבות שברובן מערבות הליכים פליליים או קשורות אליהם. המאמר, "חקיקה מבוססת הוכחות או חקיקה מבוססת הבטחות: הסדרת הליכי צדק מאחה לנוער עוברי חוק" (גל), מציג את גישת הצדק המאחה, שמהווה חלופה או תוספת להליך הפלילי. גל מתארת את גישת הצדק המאחה כמי שמעבירה את המיקוד של הזירה הפלילית משיח בין עובדים סוציאליים, עורכי דין ושופטים לשיח בין בני הנוער עוברי החוק לבין נפגעייהם. לצד תיאור של גישת הצדק המאחה והפרקטיקות שלו בעולם, המחברת מציגה את יישומי הגישה בישראל. העברות המופנות להליכי צדק מאחה בישראל כיום הן עברות רכוש ואלימות, וזאת בתנאי שמדובר בעברה ראשונה, ושקצין מבחן בחן את המקרה והחליט

שהוא מתאים להליכי גישור. נראה שיתרונה המשמעותי של הגישה עבור עבריינים בכלל ובני נוער בפרט הוא בפוטנציאל שלה להוות חלופה מלאה להליך פלילי. המחברת בוחנת במאמרה את ההסדרה של הליך הצדק המאחה בחוק הישראלי. המאמר מציג את מטרות החקיקה בתחום זה, וביניהן: הסרת מכשולים חוקיים, יצירת תמריצים, התוויית קווים מנחים לפעולה, עיגון זכויות העבריינים והקרבנות ויצירת מנגנוני פיקוח וסטנדרטיזציה בהפעלת הגישה המאחה. הדיון במטרות מדגיש את יתרונותיה של הגישה בכל הנוגע לטיפול בבני נוער עוברי חוק בישראל.

שני המאמרים האחרונים שאסקור מסכמים את התמה הנוכחית, היות והם מתמקדים במניעת מצבי סיכון. הראשון בהם נקרא "תכנית היל"ה למניעת נשירה ממסגרת לימודית: פוטנציאל מול מימוש" (חימי וביטון), והוא מבקש לתאר תכנית התערבות שמופעלת ברובה מטעם היחידות לקידום נוער ברשויות מקומיות, ואשר מטרתה מניעת נשירה ממסגרות לימודיות כאמצעי למניעת התדרדרות של בני נוער למצבים של סיכון ועבריינות. המאמר מציג ראשית את הרקע להתפתחות התכנית בישראל ואת הרציונל להפעלתה. שני הפרקים המרכזיים בו דנים בנתוני הרקע ובמאפיינים של בני נוער בסיכון, ולמעט התייחסות לנתונים סטטיסטיים על מספר בני הנוער הלומדים במסגרת תכנית היל"ה ומספר הנושרים בשלבים השונים של התכנית, הם מתמקדים בחשיבות החינוך וההשתלבות במסגרות חינוכיות עבור בני נוער בסיכון. במובן זה, קריאת המאמר מלווה בתחושה של החמצה. סקירת תכנית ההתערבות מתמקדת ביתר שאת ברציונל שלה ובפוטנציאל הגלום בה ופחות ביישומים הפרקטיים שלה ובהשלכותיה בפועל על בני הנוער.

לבסוף, אתייחס למאמר, "פיקוח לקוי ואלימות: תפיסות והמלצות של תלמידי חטיבות עליונות בישראל להפחתת האלימות הבית ספרית" (תימור). ייחודו של מאמר זה בכך שהוא עוסק באופן שבו בני הנוער תופסים את הדרך הראויה לטיפול בהם. המחקר המוצג במאמר מתמקד בתופעת האלימות בקרב בני נוער, ובאמצעות מחקר איכותני (20 ראיונות חצי מובנים), הוא בוחן את הגורמים לאלימות ואת דרכי ההתמודדות המומלצות עמה, כפי שבני הנוער חווים ותופסים אותם. בני הנוער שהשתתפו במחקר תיארו חשיפה שלהם לביטויים של אלימות בבית הספר ואת מנגנוני הפיקוח הקיימים לטיפול ומניעה. החוקר זיהה שלושה מנגנוני פיקוח מרכזיים: מנגנוני הפיקוח הפורמליים (תקנון משמעת, מינוי של אחראי משמעת בבית הספר, מדיניות של ענישה ועירוב משטרה במקרים קיצוניים), מנגנוני פיקוח לא פורמליים (התערבות פעילה של תלמידים אחרים להפסקת האלימות, פעילות של מועצת תלמידים, שיעורי חברה) ומנגנוני פיקוח עצמי של התלמידים. בהמלצותיהם התייחסו התלמידים לשלושת הסוגים של מנגנוני הפיקוח וביקשו החמרה של תקנוני המשמעת ושל העונשים המוטלים על מפריהם, חיזוק מעורבותה של מועצת התלמידים בטיפול באירועי אלימות והגברת מודעות המורים לבעיותיהם של התלמידים.

סיכום דברים

במרכז הספר עומדת כאמור סוגיית ההתנהגויות בסיכון של בני נוער בישראל. אף שסדר המאמרים בספר הוא אקראי, הם מכסים בצורה ממצה את תופעת הנוער בסיכון, החל מניסיון להסביר ולהבין את התופעה, דרך התדיינות בחקיקה ובהסדרת מעמדם של הקטינים בסיכון בפני החוק ועד סקירה של דרכי ענישה, טיפול ומניעת פשיעה בקרבם. רוב המאמרים בספר מבוססים על ניתוח סקירת ספרות, וכולם דנים בשאלות הקשורות לחיפוש אחד הדרך הטובה ביותר להתמודד עם התופעה. הדילמות שעולות מן הספר הן: (א) שימוש במדיניות ענישה מול מדיניות טיפול ושיקום; (ב) טיפול במסגרות חוץ-ביתיות מול טיפול קהילתי; (ג) מיקוד במעמד החוקי מול המעמד החברתי; (ד) מקומן של תכניות המניעה אל מול תכניות ההתערבות והטיפול. הספר דן בסוגיות אלו, תוך שהוא משלב בין תאוריה לבין תיאור, בין הדגמה לבין ניתוח מדעי, בין סקירה היסטורית לסקירה עכשווית. הספר מסכם את מצבם של בני נוער בסיכון בישראל בזהירות. התפיסה של בני נוער כמי שנמצאים ב"בלגן" היא תפיסה דטרמיניסטית, הדורשת קריאה למתניות בשיקול הדעת ולהימנעות מפתולוגיזציה של הצעירים בסיכון. הספר ראוי להיכלל בתכניות הלימוד של לימודי הקרימינולוגיה ותכניות ההכשרה לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. גם מסגרות העוסקות בטיפול ושיקום של בני נוער ומסגרות חינוכיות פורמליות נורמטיביות תמצאנה עניין בספר, שיעשיר את ההבנה של בעלי התפקידים השונים בנוגע למצבם ופוטנציאל עתידם של צעירים עוברי חוק בישראל.

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Vol. 24, no. 43 • June 2016

Published by:



EFSHAR – The Association for the Development
of Social & Educational Services

In cooperation with:



Ministry of Social Affairs
Division of Correctional Services

EFSHAR – The Association for the Development of
Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of
Social Educators

© EFSHAR Association, 2016. All rights reserved

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

ISSN 0792-6820
Jerusalem 2016

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

CONTENTS

Role perception and burnout among care workers of youth at-risk:

The multicultural aspect

Simcha Gethun, Shlomo Romi & Yaron Yagil..... 13

The meaning of 'avoidance' among Israeli adolescent girls from stigmatized communities

Sigal Oppenheim-Shachar & Orly Benjamin 39

From exclusion and risk to inclusion and integration: Graduates of special IDF programs integration into civilian life

Lilach Lev Ari, Michal Razer, Noa Ben Yosef-Azoulay & Rinat Adler... 59

Escalation of interparental conflicts to violence, from the children's perspective

Yifat Carmel 87

A model of family-system intervention for high risk families

Adi Mana & Antonina Rosa Naveh.....117

Book reviews147

English abstractsI-V

ABSTRACTS

Role perception and burnout among care workers of youth at-risk: The multicultural aspect

Simcha Gethun, Ph.D., School of Education, Bar-Ilan University; The Center for Academic Studies, Or-Yehuda; ELEM, Youth in Distress, Israel

Shlomo Romi, Ph.D., Professor, Head of the Institute for Education and Community Research, Bar-Ilan University, Israel

Yaron Yagil, Ph.D., Social Work and Education Departments, Tel-Hai College, Israel

Youth care workers (YCW) who work within their ethno-cultural minority groups may face role conflicts since on the one hand they represent the establishment while on the other they may identify with their own ethno-cultural group. This study aimed to examine their role perception and burnout, and its relationship to their acculturation strategy. It further compared the relative contribution of acculturation as a predictor of role perception and burnout levels, with that of the worker's coping patterns and working-environment perceptions. Self-report questionnaires were filled in by 247 YCWs (62 native-Israeli Jews, 64 Israeli Arabs, 60 Ethiopian immigrants, and 61 immigrants from the CIS). No significant differences in role perception and burnout levels were found between native Israeli YCW and their minority-member counterparts. No significant association was found between acculturation strategy, role perception and burnout. The relative contribution of personal coping patterns and working-environment perceptions to the prediction of role perception and burnout levels was of greater significance than that of acculturation strategy. Finally, acculturation was revealed as a two-dimensional construct, in which each dimension acts distinctly.

The results demonstrate how acculturation strategies act differently in distinct ethno-cultural minority groups, and that acculturation does not necessarily take a major role in predicting dependent variables such as role perception and burnout.

Key words: youth workers, acculturation, role perception, burnout, coping patterns, working environment

The meaning of 'avoidance' among Israeli adolescent girls from stigmatized communities

Sigal Oppenheim-Shachar, Ph.D., Gender Studies Program, Bar-Ilan University; School of Education, Levinsky College of Education

Orly Benjamin, Ph.D., Associate Professor, Department of Sociology and Anthropology, Bar-Ilan University

A discussion on girls' responses to curricular or extra-curricular interventions indicates a pattern of 'avoidance' that has been commonly understood as resulting from low self-efficacy. Such an understanding reflects the tendency to view girls as responsible for missing the opportunities offered to them. In order to examine this explanation and to propose a critical alternative we posed three questions: firstly, what behavior characterizes such 'avoidance' among girls? Secondly, how do schooling experiences become relevant for extra-curricular interventions? Finally, can critical socio-political knowledge serve to limit this avoidance pattern? An action research accompanied by an interventional workshop to strengthen occupational efficacy conducted with adolescent girls from stigmatized communities enabled us to address these questions. We analyzed the interviews of 11, of the 34 participants, of the workshop to conduct an in depth examination of the avoidance behavior which was revealed in the research findings. The findings show that this phenomenon occurred when the participants in the workshop experienced workshop content that contradicted their family's demands. This was due to their sense of family belonging which they experienced as a resource. The preference of this resource corresponds with the concept of connectivity described by Suad Joseph (1993). This resource was found to strengthen the adolescent's self-esteem and respectability.

These dynamics enable us to propose a critical understanding of girls' avoidance behavior, one that is validated by Beverly Skeggs (1997, 2005)

notion of ‘emotional politics’ and is different than ‘low self-efficacy’. Such an understanding can shed light on the ways in which future interventions can deal with ‘avoidance’ responses.

Key words: avoidance, connectivity, political emotions, girls from stigmatized populations, occupational efficacy

From exclusion and risk to inclusion and integration: Graduates of special IDF programs integration into civilian life

Lilach Lev Ari, Ph.D., Professor, Oranim Academic College of Education; The Department of Jewish History and Contemporary Jewry, Bar-Ilan University, Israel

Michal Razer, Ph.D., Oranim Academic College of Education, Israel

Major **Noa Ben Yosef-Azoulay**, Education and Youth Corps, IDF

Major **Rinat Adler**, Education and Youth Corps, IDF

The aim of this study was to examine the degree to which men and women graduates of MAKAM (Center for Advancement of Special Populations, particularly men) and HAGAM (Center for Women's Special Recruitment), Israel Defense Forces' special programs, integrated into civilian life, particularly regarding their sense of competence, employment and education. The survey included both closed-ended questionnaires and face-to face interviews. The findings indicate that both programs offer some type of “rehabilitation” to a large portion of their graduates. The image of the male/female commander during basic training has been found to be decisive in this context. These young people who underwent social and educational exclusion in their past, experienced some inclusion in the army service. This experience has enabled them to integrate within normative civilian frameworks in Israel, at least during the first several years following their army service. However, it seems that these programs were originally planned to suit the characteristics of males and their specific needs within the military. Women had no prior preparation before their military service and thus their basic military training was experienced as less empowering, compared to that of men. The research findings demonstrate the need to reconsider the present program and its adaptation to the needs of female participants, and

follow up on the success of integration of these special program graduates in civilian life.

Key words: special IDF programs, integration into civilian life, social exclusion and inclusion, youth at risk

Escalation of interparental conflicts to violence, from the children's perspective

Yifat Carmel, Ph.D., The Graduate School of Creative Art Therapies, University of Haifa; School of Educational Counseling, Beit Berl College, Israel

The article presents a theoretical model of the structure and dynamics of intimate partner violence from the children's perspective. Semi-structured interviews were conducted with 27 children of both genders, aged 7–12. They were sampled from a population of children growing up with family violence, based on social workers' reports in violence prevention and treatment centers throughout Israel. The findings reveal that the children perceive the transition from a non-violent to a violent reality as a process marked by distinct junctures, each with escalation or escape potential. In their view, both parents' motivation to exhaust the argument is a key variable in how the process unfolds-leading or not leading to violence. The article discusses the context in which the children understand the escalation as a normative conflict where the sides express mutual dissatisfaction, and the processes shaping the context. Based on these findings, theoretical and practical recommendations are suggested for children exposed to violence.

Key words: children exposed to violence; intimate partner violence; children's perceptions of interparental conflict escalation to all-out violence

A model of family-system intervention for high risk families

Adi Mana, Ph.D., School of Behavioral Science, Peres Academic Center, Israel

Antonina Rosa Naveh, M.S.W, School of Social Work, Sapir College; Founder of the Center for Children and Families at Risk, Sderot, Israel

In this article we present a family-system intervention model for "high risk" families: families in which the children were defined, by social services, as being at risk and the option of out-of home placement has been considered.

The main goal of treatment within the framework of this model is to prevent out-of home placement by helping parents improve their parental functioning and their relationships with their children. The model was developed over a decade of therapeutic work with “high risk” families. The model is based on a systemic approach and teamwork which includes social services and family therapists. The article discusses theoretical assumptions about key principles upon which this model is based. In addition treatment strategies are discussed and exemplified by case studies. The assessment of the model is based on 31 treatment cases, as described by seven family therapists. The assessment revealed that in most of the cases the treatment facilitated the rehabilitation of the family. However, the process is difficult and demands cooperation of the members of the therapeutic team.

Key words: family therapy, wraparound process, children at risk, out of home placement, intervention strategies

Editorial Board

Editorial Advisory Board

Prof. Rivka Eisikovits, Editor-in-Chief

Prof. Alean Al-Krenawi, Ben-Gurion University and
Achva Academic College

Prof. Rami Benbenishty, Bar-Ilan University

Prof. Dov Goldberger, Bar-Ilan University

Prof. Yitzhak Kashti, Tel Aviv University

Prof. Amiram Raviv, Tel Aviv University

Dr. Rivka Reichenberg, Mofet Institute

Dr. Avihu Shoshana, University of Haifa

Prof. Vered Slonim-Nevo, Ben-Gurion University

Prof. Meir Teichman, Tel Aviv University

Editorial staff

Dr. Hezi Aharoni

Prof. Emmanuel Grupper

Dr. Amitai Hamenachem

Dr. Eitan Israeli

Prof. Shlomo Kaniel

Dr. Nurit Levi

Prof. Gidi Rubinstein

Rachel Sharvit

Miriam Gilat, Coordinator

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association

P.O. Box 53296,

Jerusalem 91531, Israel

Tel: +972-2-6728905

Fax: +972-2-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

- Role perception and burnout among care workers of youth at-risk: The multicultural aspect
- The meaning of 'avoidance' among Israeli adolescent girls from stigmatized communities
- From exclusion and risk to inclusion and integration: Graduates of special IDF programs integration into civilian life
- Escalation of interparental conflicts to violence, from the children's perspective
- A model of family-system intervention for high risk families



Vol. 24, No. 43. • June 2016