

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

- ◀ עניין אצל אנשים המאובחנים עם אוטיזם
- ◀ זהות מקצועית של סטודנטיות לחינוך מיוחד
- ◀ מסוגלות עצמית של סייעות פדגוגיות העובדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים
- ◀ הורות בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים
- ◀ ילדים בסיכון בעיני הורים בני "דור וחצי" להגירה מברית המועצות
- ◀ אתנוגרפיה של תוכנית הכנה לצה"ל בקהילה אתנית

תמוז תשע"ח יוני 2018
כרך כ"ו • גיליון 47



חברי המערכת

פרופ' רבקה איזיקוביץ'
עורכת ראשית,
אמריטה אוניברסיטת חיפה

ד"ר חזי אהרוני
עמותת "אפשר"

פרופ' עליאן אלקרינאווי
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' רמי בנבנישתי
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' עמנואל גרופר
הקריה האקדמית אונו

ד"ר אמיתי המנחם
המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' מאיר טייכמן
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב;
המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר איתן ישראלי
אמריטוס אוניברסיטה העברית;
עמותת "אפשר"

ד"ר נורית לוי
המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר)

פרופ' ורד סלונים-נבו
אוניברסיטת בן-גוריון

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

פרופ' יצחק קשתי
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

פרופ' עמירם רביב
אמריטוס אוניברסיטת תל אביב;
המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה

פרופ' גדי רובינשטיין
המכללה האקדמית נתניה

ד"ר רבקה רייכנברג
מכון מופ"ת

ד"ר אביהו שושנה
אוניברסיטת חיפה

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

מגש 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: עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות. המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

המערכת רואה ככרוז ומוכן שמאמר המוגש לפרסום ב"מגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים.

הנחיות

- כתב היד יכיל עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוֹך 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 תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחבר, 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 יכתבו 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 לפריט, שניהם יזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך יכתב 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**, (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

גווילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זבבי 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. *JALN*, 1(12). Available at <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

מבגש

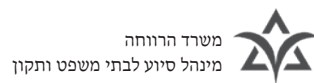
לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ו • גיליון 47
תמוז תשע"ח – יוני 2018

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
AIEJI – International Association of Social Educators
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 2018

תוכן עניינים

7.....	דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ'
9.....	רשימת משתתפים
	עיסוק בתחום עניין אצל אנשים המאובחנים עם אוטיזם: משאב או מכשול?
11.....	עידית כ"ץ ואן רננינגר
	בחינת הזהות המקצועית ותפיסת ההכלה של סטודנטיות לחינוך מיוחד
31.....	במהלך למידה משותפת עם בוגרים עם מוגבלות – אורלי הבל ורחל פלד
	תחושת המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות העובדות עם תלמידים
53.....	עם צרכים מיוחדים – אליסיה גרינבנק וגלית אגם בן-ארצי
	חויית ההורות ותפיסת המסוגלות העצמית ההורית בקרב אימהות שגדלו
75.....	בילדותן בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים – מירית סגרון ואפרת הדר
	ילדים בסיכון בעיני הורים בני "דור וחצי" להגירה מברית המועצות
101.....	נטלי אוליצה, ליטל יונה ודורית רואר-סטריאר
	צבא בשירות הקהילה: אתנוגרפיה של תוכנית הכנה לצה"ל בקהילה אתנית
135.....	מני מלכה
	סקירות ספרים
	שוב להיפגש עם הצלילים: תרפיה במוזיקה בנימה אישית. מאת: דורית אמיר
165.....	אילת דסה
	נערות וגופן: מדברות, נוכחות, נסתרות. עורכות: עינת לחובר, עינת פלד ומיכל קומם
171.....	אורלי בנימין
	מפגיעה לאיחוי: צדק מאחה ושיח מאחה בישראל. עורכים: אורי ינאי וטלי גל
175.....	חנה חימי
VI-I.....	תקצירים באנגלית

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של כתב העת
מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית בנושא:

מניעת אבדנות בקרב מתבגרים

עורכים-אורחים:

פרופ' ענת ברונשטיין קלומק, בית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי הרצליה
פרופ' גיל זלצמן, מרכז לבריאות הנפש גהה והפקולטה לרפואה, אוניברסיטת תל-אביב

התאבדות היא סיבת המוות השנייה בשכיחותה בקרב מתבגרים בישראל כיום, אך זהו גורם הניתן למניעה. ניסיונות אבדניים נפוצים במיוחד בגיל ההתבגרות. אבדנות במתבגרים כוללת הן מחשבות אבדניות והן התנהגות אבדנית; מחשבות אבדניות נמצאות על רצף הנע ממחשבות אבדניות פסיביות (מחשבות על מוות) ועד מחשבות אבדניות אקטיביות, אשר עשויות לכלול שיטה, כוונה ותכנית; התנהגות אבדנית מתבטאת בניסיונות אבדניים, ניסיונות אבדניים שהמתבגר הפסיק בעצמו או הופסקו על ידי אחרים, התנהגות מקדימה והתאבדות. קיים גם טווח רחב של התנהגויות של פגיעה עצמית לא אבדנית אשר עלולות להיות קשורות לאבדנות.

מטרת הגיליון המיוחד של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" היא להביא לקורא הישראלי מחקרים המשקפים מגמות חדשות בהבנה של אבדנות בקרב בני נוער. אנו מתכננים לכלול בגיליון זה מאמרים מחקרניים, תוך התייחסות לשישה תחומים עיקריים:

א. גורמי סיכון וחוסן אינדיווידואליים, בין-אישיים, משפחתיים וחברתיים באבדנות בני נוער

ב. מניעת אבדנות בקרב בני נוער

ג. הערכת סיכון אבדני של בני נוער

ד. מחקרים מבוקרים על גישות טיפוליות בבני נוער אבדניים ותוצאותיהן

ה. פגיעה עצמית לא אבדנית והקשר שלה עם התנהגות אבדנית

ו. בני משפחה שיקריהם התאבדו

חוקרים ואנשי שטח בתחומי הטיפול, הבריאות, החינוך והרווחה העוסקים בנושאים שנוגעים לאבדנות בני נוער, מוזמנים בזאת לשלוח מאמרים המבוססים על מחקרים אמפיריים, כמותיים ואיכותניים וכמו כן סקירות ספרות שיטתיות של סוגיות מסוימות בתחום. המאמרים יעברו תהליך שיפוט עמיתים, כמקובל.

מועד אחרון להגשת המאמרים: 31 בדצמבר, 2018.

המועד המתוכנן להוצאת הגיליון המיוחד: דצמבר 2019.

את המאמרים יש לשלוח למערכת "מפגש" – מרים גילת, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il

בשאלות ולקבלת מידע נוסף ניתן לפנות למערכת מפגש, טל. 02-6728905 דוא"ל: mgilat@efshar.org.il

ולפרופ' ענת ברונשטיין קלומק, דוא"ל: bkanat@idc.ac.il

הנחיות לכתבת מאמרים מצויות בקישור: [הנחיות כתיבה ל"מפגש"](#)

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של כתב העת
"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" בנושא:

מפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות

עורך-אורח:

ד"ר אביהו שושנה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

חוקרים אחדים מצביעים בשנים האחרונות על הדומיננטיות של השיח הפסיכולוגי במרחבי חיים רבים, ומכאן – על חשיבותו בהפיכתנו לסובייקטים ספציפיים. אחד הנושאים אשר לא נדונו מספיק בספרות האקדמית, ואשר יידון בגיליון מיוחד זה של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", קשור במפגש של השיח הפסיכולוגי עם אוכלוסיות אשר אינן מנהלות את עצמן באמצעות שיח זה או אשר חיות בעולמות חברתיים שבהם הוא אינו רווח. סוגיה מחקרית זו היא מכרעת, בשל ההשפעות של טיפול וחינוך רגישי תרבות על רווחת פרטים בחברות מהגרים ובהקשרים של הטרוגניות תרבותית. מטרת הגיליון המיוחד היא לבחון את המופעים של השיח הפסיכולוגי בהקשרים טיפוליים וחינוכיים בישראל, בעיקר בקרב ילדים, בני נוער וצעירים. זאת ועוד, אנו מציעים לבחון בגיליון זה את המפגשים של השיח הפסיכולוגי עם שיחים אחרים, את התגובות של אינדיווידואלים מקהילות שונות לשיח זה ואת הדינמיקות הפסיכולוגיות והחברתיות הקשורות בטיפול וחינוך רגישי תרבות. כוונתנו לכלול בגיליון זה מאמרים מחקריים, שיתייחסו לתחומים הבאים:

- < תרבות, השיח הפסיכולוגי וסובייקטיביות בקרב ילדים, בני נוער וצעירים
- < טיפול וחינוך רגישי תרבות
- < כוח והתנגדות במפגשים טיפוליים וחינוכיים
- < זהויות חברתיות (אתניות, גזע, מעמד ומגדר) במפגשים טיפוליים וחינוכיים
- < יחסים בין תרפיסטים ואנשי חינוך לבין מטופלים, תלמידים ונתמכי רווחה
- < אתנוגרפיות של התערבויות תרפויטיות

חוקרים בתחומי הטיפול, הבריאות, הרווחה והחינוך העוסקים בנושאים לעיל ובנושאים אחרים בחקר טיפול וחינוך רגישי תרבות והתערבויות טיפוליות וחינוכיות בהקשרים תרבותיים שונים, מוזמנים לשלוח מאמרים. המאמרים יכולים להתבסס על מחקרים אמפיריים, כמותיים ואיכותניים או על סקירות ספרות שיתיות של סוגיות מסוימות בתחום, והם יעברו תהליך של שיפוט עמיתים, כמקובל.

מועד אחרון להגשת המאמרים: 30 ביוני, 2019

לקבלת מידע נוסף ניתן לפנות לעורך-האורח ד"ר אביהו שושנה, דוא"ל: avihush@gmail.com
את המאמרים יש לשלוח למערכת "מפגש" – מרים גילת, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il
הנחיות לכתיבת מאמרים מצויות בקישור: [הנחיות כתיבה ל"מפגש"](#)



”מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית” גיליונות בנושאים מיוחדים

הגיליונות בנושאים המיוחדים הם פרי שיתוף פעולה עם עורכים/ות-אורחים/ות, מומחים בנושא בו עוסק הגיליון. כל הוצאת גיליון מלווה בכנס השקה הנערך בשיתוף עמותת ”אפשר” והאכסניה האקדמית של העורכים-אורחים.

- תיאוריית ההתקשרות (Attachment Theory)** <
 עורכים-אורחים: פרופ' מריו מיקולינסר וד"ר אטי ברנט. י"ג(21), יולי 2005, (162 עמ')
- אלימות במערכת החינוך** <
 עורכים-אורחים: פרופ' רמי בנבנישתי, דר' מונא חורי-כסאברי ופרופ' רון אבי אסטור. י"ד(23), יוני 2006 (164 עמ')
- התנהגויות סיכון ממכרות: סמים, אלכוהול, הימורים וגלישה באינטרנט בקרב ילדים ובני נוער** <
 עורך-אורח: פרופ' מאיר טייכמן. ט"ו(26), דצמבר 2007 (192 עמ')
- צעירים במסגרות חוץ-ביתיות: לקראת היציאה והשנים שאחרי** <
 עורכים-אורחים: ד"ר ענת זעירא ופרופ' רמי בנבנישתי. ט"ז(28), דצמבר 2008 (163 עמ')
- עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה** <
 עורכת-אורחת: ד"ר נורית לוי. י"ז(29), יוני 2009 (222 עמ')
- ילדים ונוער מתמודדים עם לחץ במציאות הישראלית – גישה סלוטוגנית במחקר ובמעשה** <
 עורכת-אורחת: פרופ' שפרה שגיא. י"ח(31), יוני 2010 (240 עמ')
- נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב): התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרוסקסואלית** <
 עורך-אורח: ד"ר גידי רובינשטיין. י"ט(33), יוני 2011, (256 עמ')
- חיים על הגשר: בין חינוך הגירה ורב תרבותיות** <
 עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ'. כ(35), יוני 2012 (304 עמ')
- ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל** <
 עורכים-אורחים: פרופ' ענת זעירא, ד"ר שלהבת עטר-שוורץ ופרופ' רמי בנבנישתי. כ(36), דצמבר 2012 (244 עמ')
- לקוויות למידה והפרעות קשב: תאוריה מחקר ומדיניות** <
 עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית. כ"ב(39), יוני 2014 (300 עמ')
- זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום** <
 עורך-אורח: ד"ר אמיתי המנחם. כ"ה(45-46), יוני-דצמבר 2017 (256 עמ')

גיליונות בנושאים מיוחדים בתכנון

- תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל (דצמבר 2018) <
 עורכים-אורחים: ד"ר טלי היוש ופרופ' מאיר טייכמן
- מניעת אבדנות בקרב מתבגרים (דצמבר 2019) <
 עורכים-אורחים: פרופ' ענת ברונשטיין קלומק ופרופ' גיל זלצמן
- מפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות (דצמבר 2020) <
 עורך-אורח: ד"ר אביהו שושנה

לפרטים: mgilat@efshar.org.il

גיליונות מפגש ניתנים כעת לצפייה מלאה באתר הספרייה האינטרנטית jstor

דבר העורכת

המסר המרכזי של הגיליון הוא שנקודת המוצא לעבודה חינוכית-טיפולית היא הכרה ביכולותיו של היחיד ופיתוחן. החוט המקשר בין נושאי המאמרים צף ועולה כבר במבט סוקר ראשוני. מוצג בהם טווח רחב של ייצוגים למיטוב החוזקות והיכולות האישיות. הוא בולט בין אם מדובר במקבל שירות ובין אם בנותן שירות, שכן, הוא מהווה תנאי הכרחי ליצירת קשרים מקצועיים ואנושיים מיטביים ביניהם – הלא הוא מטרת המפגש.

המאמר הראשון, של עידית כ"ץ ואן רננינגר, דן בתחומי עניין של אנשים עם אוטיזם, הנחשב לנושא בעייתי אצל אוכלוסייה זו, ומעלה את השאלה החשובה, כיצד אפשר להפוך סוגיה זו ממכשול למשאב שבאמצעותו ניתן יהיה לקדם את הסתגלותם של אנשים אלה.

המאמר השני, של אורלי הבל ורחל פלד, עוסק במפגש של סטודנטיות לחינוך מיוחד עם בוגרים עם מוגבלות לסדנת צילום משותפת ולדיון על סוגיות העוסקות בשילוב בוגרים אלו בקהילה. באמצעות החוויה המשותפת זכו הסטודנטיות להזדמנות להעמיק את היכרותן עם הכישורים הייחודיים של אוכלוסייה זו. התנסות כזו מאפשרת תפיסת הכלה מתוך כבוד והערכה לאדם עם מוגבלות כפרט כשיר ותורם, ובאופן זה מלמדת את המטפל על צרכיו האוטנטיים.

מכאן אנו מגיעים למושג המסוגלות העצמית, המופיע במאמר השלישי, המכוון למודעות ליכולותיו של בעל תפקיד במרקם יחסים רגיש בין סייעת פדגוגית לתלמידים עם צרכים מיוחדים. מאמר זה, פרי עטן של אליסיה גרינבנק וגלית אגם בן-ארצי, מפנה זרקור לקשר הדיאדי המשמעותי בין סייעת לתלמידים. הכותבות מדגישות עד כמה תפקיד הסייעת חשוב בעבודה מאתגרת זו, ועד כמה הידע הייחודי שלה חיוני לתפקוד הצוות המטפל כולו. משוב מעריך יחזק את אמונתה בתפקידה – תנאי מתבקש להנעת שרשרת הפעילות החיובית הזו.

מושג המסוגלות העצמית מנותח במאמר הרביעי בהקשר המשפחתי. מירית סגרון ואפרת הדר בוחנות את הזיקה בין אירועים ביטחוניים מתמשכים בילדות לבין תפקוד הורי-אימהי. המחברות מתחקות אחר הקשר בין עברו של הפרט ליכולותיו בהווה; במילים אחרות, הן מתמקדות בהשלכות ארוכות הטווח של התנסות ביטחונית טראומטית מגיל הילדות על ההתנהגות האימהית של הנחקרות.

מאמרו של נטלי אוליצה, ליטל יונה ודורית רואר-סטריאר עוסק גם הוא במעגל המשפחתי, והפעם – ביחסים בין תפיסות תרבותיות של הורים יוצאי ברית המועצות שהגיעו לארץ בצעירותם לבין עמדותיהם כלפי מצבי סיכון של ילדיהם. החוקרות מעלות על נס את מרכזיות הממד של התקשורת הבין-תרבותית להצלחת הטיפול במצבי סיכון של ילדים מקבוצות תרבותיות שונות.

שונות תרבותית ברמה של הפרט והקהילה היא גם נושא המאמר האחרון בגיליון. מני מלכה מתעד ומנתח את התהליך של הפעלת תוכנית הכנה לצה"ל ככלי מגשר

בין-תרבותי, שהכשיר צעירים יוצאי קווקז החיים בקהילה אתנית בשולי החברה לשירות משמעותי בצבא. בו-זמנית התוכנית שימשה גם הכנה להשתתפות אזרחית מלאה ומספקת בעתיד.

ולסיום, סקירת שלושה ספרים המרחיבים את היריעה של המוטיב המרכזי: דרכים לחיזוק ולפיתוח יכולותיו של הפרט בהקשריו הקיומיים השונים:

« ושוב להיפגש עם הצלילים: תרפיה במוזיקה בנימה אישית », מאת דורית אמיר, סוקרת: אילת דסה

« נערות וגופן: מדברות, נוכחות, נסתרות », בעריכת עינת לחובר, עינת פלד ומיכל קומם, סוקרת: אורלי בנימין

« מפגיעה לאיחוי: צדק מאחה ושיח מאחה בישראל », בעריכת אורי ינאי וטלי גל, סוקרת: חנה חימי

כמסורת כתב העת "מפגש" ועמותת "אפשר", גם הגיליון האחרון, שהוקדש לנושא ייחודי, "זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום", בעריכת אמיתי המנחם, הושק בכנס רב-משתתפים, אשר נערך במרכז הקליני הבין-תחומי באוניברסיטת חיפה. בכנס הציגו כותבי המאמרים את עבודותיהם. נושא הגיליון והכנס עוררו עניין רב בקרב אנשי מקצוע מקשת רחבה של מוסדות להשכלה גבוהה ושירותים מתחומי הרווחה, החינוך והטיפול, מהאקדמיה ומהשדה.

קריאה מהנה,
רבקה איזיקוביץ', עורכת ראשית

רשימת משתתפים

ד"ר גלית אגם בן-ארצי, ראש החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

ד"ר נטלי אוליצה, נבט: חממה למחקר והכשרה "מודעי הקשר" בתחום ילדים בסיכון, בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר אליסיה גרינבנק, החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, המכללה האקדמית לישראל, רמת גן והקריה האקדמית אונו

ד"ר אורלי הבל, ראש התוכנית לחינוך מיוחד, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר אפרת הדר, התוכניות לייעוץ חינוכי, מכללת עמק יזרעאל ואוניברסיטת חיפה

ליטל יונה, דוקטורנטית, נבט: חממה למחקר והכשרה "מודעי הקשר" בתחום ילדים בסיכון, בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר עידית כ"ץ, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

ד"ר מני מלכה, בית הספר לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית ספיר

מירית סגרון (M.A.), יועצת חינוכית, בית ספר רמב"ם, קריית שמונה

ד"ר רחלי פלד, התוכנית לחינוך מיוחד, מכללת לוינסקי לחינוך

פרופ' דורית רואר-סטריאר, מנהלת נבט: חממה למחקר והכשרה "מודעי הקשר" בתחום ילדים בסיכון, בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' אן רננינגר, המחלקה לחינוך, סוורת'מור קולג' (Swarthmore College), פנסילבניה, ארצות הברית

סקירות ספרים

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

ד"ר אילת דסה, התוכנית לתרפיה במוזיקה, המחלקה למוזיקה, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר חנה חימי, המסלול לקידום נוער והמגמה לקרימינולוגיה ואכיפת החוק, המכללה האקדמית בית ברל

עיסוק בתחום עניין אצל אנשים המאובחנים עם אוטיזם: משאב או מכשול?

עידית כ"ץ ואן רננינגר

תקציר

בקרב אוכלוסייה של ילדים או אנשים שהתפתחותם תקינה, עניין בתחום או בנושא מסוימים נחשב למשאב מקדם, הנתמך ומקבל עידוד מהסביבה. אין זה המצב כשמדובר בילדים או אנשים המאובחנים עם אוטיזם. העיסוק בתחום עניין אצל אוכלוסייה זו מתואר כ"פתולוגי" ו"כפייתי", כזה הפוגע בלמידה של חומר חדש שאינו בתחום העניין ומגביל אותה, ואף מחבל ביכולת לפתח יחסים בין-אישיים תקינים. מחקרנו ערך בירור ראשוני וחלוצי של תופעה זו. 20 שאלונים אינטרנטיים פתוחים הועברו בכתב לעשרה צעירים עם אוטיזם המתפקדים בתפקוד גבוה, ולעשרה צעירים שהתפתחותם תקינה. ניתוח תמטי העלה כי עוצמת הרגש החיובי שמביעים אנשים עם אוטיזם כלפי תחום העניין שלהם, הדרך שבה הידע שלהם על תחום העניין מאורגן, כמו גם התייחסותם להכוונה, לרצונות ולערכים של הסביבה האנושית הקרובה מסבירים את היות תחום העניין מכשול, ולא משאב. הדיון עוסק בשאלה, כיצד ניתן לנצל את המאפיינים הייחודיים של תחום העניין ולהופכם למשאבים שיקדמו את הסתגלותם של אנשים עם אוטיזם.

מילות מפתח: אוטיזם, תחומי עניין, התפתחות תחומי העניין

תפקידם של תחומי עניין בחייהם של אלו המאובחנים עם אוטיזם (ASD – Autism Spectrum Disorder), על פי ספר האבחנות הפסיכיאטריות, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), נדונו לא מעט בספרות המחקרית. אנשים עם אוטיזם ברמת חומרה נמוכה, כזו הדורשת רמה בסיסית של תמיכה (severity level 1) ומתפקדים בתפקוד גבוה, ואשר חלקם אובחנו כבעלי תסמונת אספרגר (AS), מאופיינים בתחומי עניין ספציפיים שלעיתים קרובות אינם תואמים את הגיל, המין, התרבות או השלב ההתפתחותי של האדם. העיסוק בתחום העניין הוא אינטנסיבי מאוד ומשתרע על פני שעות רבות ביום, ולאדם קשה לווסת או להפסיק את הפעילות בו (Liu, Shin, & Mac, 2011). במקרים רבים מתואר העיסוק בתחום העניין כ"פתולוגי" ו"כפייתי", ככזה הפוגע בלמידה של חומר חדש שאינו בתחום העניין ומגביל אותה ואף מחבל ביכולת לפתח יחסים בין-אישיים תקינים (Boyd, Woodward, & Bodfish, 2011; Liu et al., 2011; Mercier, Motttron, & Belleville, 2000; Spiker, Lin, Van Dyke, & Wood, 2012; Stocco, Thompson, & Rodriguez, 2011; Turner-Brown, Lam, Holtzclaw, Dichter, & Bodfish, 2011). הורים ומורים המודאגים מההשפעות שיכולות להיות לאינטנסיביות העיסוק בתחום

העניין ומחוסר ההלימה שלו לגיל, למין או לתרבות, מנסים לשנות את תחום העניין ולהגביל את זמן העיסוק, על מנת להקטין את הנזק שעלול להיגרם לילד מבחינה חברתית וקוגניטיבית (Liu et al., 2011). ממצאים אלו עומדים בניגוד מוחלט למחקרים העוסקים בתחומי עניין אצל אנשים שאינם מאובחנים עם אוטיזם. תחום עניין בקרב אוכלוסייה שהתפתחותה תקינה נחשב למשאב קוגניטיבי ורגשי המקדם את ההסתגלות האישית והחברתית של האדם. המחקר מראה כי אנשים וילדים עם תחומי עניין מפותחים יכולים להתרכז זמן רב יותר בלמידה, מונעים על ידי מוטיבציה פנימית וחווים רווחה נפשית גבוהה (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Su, 2012). בניגוד להורים ומורים של ילדים עם אוטיזם, הורים ומורים של ילדים שהתפתחותם תקינה דווקא נוטים לעודד את ילדיהם להמשיך לעסוק בתחום העניין ולפתחו ומקדישים לכך משאבים רגשיים וכספיים רבים (Anderson, Funk, Elliott, & Smith, 2003; Renninger & Su, 2012). ממצאים אלו מעוררים את השאלות, מה מאפיין תחום עניין המהווה משאב ומעודד אצל אנשים וילדים שהתפתחותם תקינה, ומה מאפיין תחום עניין המהווה מכשול ונתפס ככזה שיש להגבילו, כאשר מדובר באנשים הנמצאים על הרצף האוטיסטי. מטרתו של מחקרנו הייתה לבחון תופעה זו, תוך התבוננות בצעירים שהתפתחותם תקינה ובצעירים עם אוטיזם, בניסיון להבין את הדרך שבה תחומי העניין שלהם מתפתחים ואת הדרך שבה הסביבה והם עצמם מתייחסים לתחום העניין. הבנת מאפייני תחום העניין והעיסוק בו אשר הופכים את תחום העניין למשאב או למכשול, תוכל לסייע לילדים ואנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה ולקדם את תפקודם. במחקר הנוכחי בחנו את התפתחות תחום העניין אצל אנשים עם אוטיזם, על פי תאוריית התפתחות העניין של הידי ורנינגר (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2015; Renninger, Hidi, & Krapp, 2014). ראינו עשרה אנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה ועשרה אנשים שהתפתחותם תקינה. ניסינו לאפיין את התפתחות תחום העניין אצל המשתתפים על פי המאפיינים המוצגים בתאוריה זו. בחנו את הידע בתחום העניין ואת הרגש המלווה את העיסוק בו וכן את המשמעות שיש לסביבה בהתפתחות תחום העניין ושימורו.

תחום עניין אצל אנשים שהתפתחותם תקינה

התפתחות העניין האישית, הוא תחום שקיבל תשומת לב רבה בשנים האחרונות, במיוחד במחקרים המתעניינים בהתפתחות רווחה נפשית, מוטיבציה פנימית ויצירתיות (Bergin, 2016; Palmer, Dixon, & Archer, 2016). התאוריה של הידי ורנינגר (Hidi & Renninger, 2006; Renninger, 2000), גורסת כי העניין האישית מתפתח בארבעה שלבים. ההבדל בין השלבים הוא ברמת הרגש החיובי המתעורר אצל האדם בעיסוק בתחום וכן ברמת הידע שיש לו על התחום. השלב המוקדם ביותר בהתפתחות העניין הוא "עניין מצבי מזנק" (triggered situational interest). בשלב זה האדם מפנה תשומת לב רגעית לנושא, רעיון או חפץ, כתגובה לגירוי חושי שהסב את תשומת ליבו, כגון: רעש או קול חזק, תמונה, הדגמה או סיפור. הגירוי החושי הזה מעורר את הסקרנות הרגעית של האדם, אולם הוא לא ימשיך לעסוק

בעניין, אלא אם כן תהיה תמיכה כלשהי מהסביבה שתחזק בו את הרצון להמשיך ולהתעניין. בשלב זה, מתעורר ניצוץ רגעי של רגש חיובי, אולם הידע של האדם בנושא הוא קטן מאוד, והוא אינו חש צורך לדעת יותר. בשלב השני, שנקרא "עניין מצבי מתמשך" (maintained situational interest), התוכן כבר מעורר רגשות חיוביים משמעותיים יותר אצל האדם, וגם הרצון לדעת יותר מתחיל להתעורר. בשלב השלישי, "עניין מתפתח" (emerging individual interest), האדם שואל שאלות הנובעות מסקרנות ומובילות אותו להמשיך ולחקור את תחום העניין, וממשיך לעסוק בתחום זה כדי לקבל תשובות לשאלותיו. בשלב זה אנשים מעוניינים פחות ביכולתה של הסביבה לספק את סקרנותם ו"מתמודדים" עם העניין בעצמם. רק אלו שהגיעו לשלב הרביעי והאחרון, "עניין מפותח" (well-developed individual interest), מרגישים סיפוק רב מהתשובות המגוונות שהם מקבלים על שאלותיהם. אנשים אלו מחפשים את תגובותיהם של אנשים אחרים בסביבה ואת המידע שהם יכולים לספק להם, והם עושים שימוש במשוב מהסביבה על מנת להתבונן בעצמם ובתוצרים שיצרו בביקורתיות, שתקדם אותם להצלחה רבה יותר.

מחקרים רבים מראים כי ילדים ואנשים בעלי תחום עניין מפותח מאופיינים בהישגים גבוהים, וכן במוטיבציה וברווחה נפשית גבוהות (Renninger, 2000; Renninger & Bachrach, 2015; Renninger et al., 2014). הורים לילדים המגלים עניין בנושא מסוים בדרך כלל מעודדים אותם להמשיך ולעסוק בנושא, ואף מקדישים זמן ומשאבים על מנת לעזור להם לטפח את תחום העניין ולקדם אותו (Anderson et al., 2003; Bergin, 2016). נושא תחום העניין וההתמקדות בו כמו גם שימורו לאורך זמן מתפתח תוך יחסי גומלין עם הסביבה האנושית. בין האדם לסביבתו הקרובה (הורים, חברים, מורים), מתפתח מעין דיאלוג, שחלקו מודע וחלקו אינו מודע, אשר משפיע על הבחירה בתחום עניין או על ההחלטה להתעמק בו בדרכים שונות. כך לדוגמה, ילדים יכולים לפתח תחום עניין מתוך הזדהות עם הוריהם, רצון לרצות אותם או רצון להידמות להם. לעיתים, הבחירה וההתעמקות בתחום העניין נובעות מהפנמה לא מודעת של ערכי הסביבה והעדפותיה (Bergin, 2016). הבחירה וההחלטה אם להתעמק בתחום העניין או לאו מושפעות אם כך גם מה"ערך" החברתי שיש לתחום העניין, כמו גם מתחושת המסוגלות שיש לאדם בהתמודדותו עם התוכן (Hidi & Renninger, 2006).

תחום עניין אצל אנשים עם אוטיזם

מחקרים קודמים שנועדו לחקור את תחומי העניין של אנשים עם אוטיזם בחנו את תוכנם, את השלכות האינטנסיביות של העיסוק בהם ואת הסבירות שהם ישתנו במהלך החיים. מחקרים אלו מראים את היתרונות כמו גם את החסרונות שהעיסוק האינטנסיבי בתחום העניין מזמן (Klin, Volkmar, & Sparrow, 2000; Tantam, 1991; Winter-Messiers, 2007; Wolfe, Slocum, & Kunnavatana, 2014). מספר מחקרים התייחסו לתכנים של תחומי העניין (לדוגמה: מברשות אסלה, עפרונות צהובים, ציורי שמן של רכבות ועוד) כאל תכנים "לא רגילים" או "מוזרים" ודנו בשאלה,

האם יש לעודד או להכחיד את תחומי העניין האלו, בשל היותם מכשול אפשרי להסתגלות חברתית או לימודית (Attwood, 1998, 2003).

חלק מהמחקרים שניסו להסביר את המיקוד והכפייתיות בעיסוק בתחומי העניין אצל אוכלוסייה זו, סיפקו הסברים נזיר-אנטומיים וכאלו המתייחסים ללקויות קוגניטיביות (Jambaque, Mottron, Ponsot, & Chiron, 1998). אחרים סברו כי ההכוונה לתחומים מסוימים או האינטנסיביות הרבה של העיסוק בהם יכולים לנבוע מקשיים אופייניים לאנשים עם אוטיזם, כמו למשל הקושי בעיבוד גלובלי של מידע (Gobbo & Shmulsky, 2014; Mottron, Peretz, & Ménéard, 2000).

המחקרים השונים הראו את התפקיד שיש לתחום העניין בעידוד תפקודם של האנשים עם אוטיזם או בפגיעה בו; לדוגמה, חוקרים ערכו ראיונות עומק עם צעירים עם אוטיזם בתפקוד גבוה וטענו בעקבותיהם כי למרות האינטנסיביות וההתמקדות של תחומי העניין, נראה כי תמיכה בהם ועידודם יכולים דווקא לפתח את היכולת להיות מעורבים וללמוד מאחרים. המרואיינים במחקרם דיברו באופן שוטף על תחום העניין שלהם ושיתפו אנשים בחוויה החיובית שיש להם מהעיסוק בו. עם זאת, הם תיארו גם כיצד העיסוק בו יוצר מתח בינם ובין בני המשפחה ואף מצבים שבהם מתח זה גורם לסבל רב של כל הנוגעים בדבר (Mercier et al., 2000).

חוקרים אחרים קשרו בין תחום עניין ובין מעורבות חברתית. הם הראו במחקריהם כיצד תחום העניין הגביר את המעורבות של הפרט והתקשורת שלו עם אחרים, מיומנות הידועה כלקויה אצל אנשים עם אוטיזם (Marks, Schrader, Longaker, & Levine, 2000; Winter-Messiers, 2007). עם זאת, כמו שנמצא בחלק מהמחקרים, אין זה קל לסביבה לתמוך בתחומי עניין של אנשים עם אוטיזם, בשל היות תחומים אלו מוזרים ולא תואמים לגיל, למגדר או לציפיות החברתיות. ממחקרים אלו עולה כי החיבור סביב תחומי העניין אינו מייצר חברויות, אלא רק מהווה מקום של שיח על נושא משותף, וככה, הוא למעשה אינו נוגע בקושי המרכזי של אנשים על הרצף האוטיסטי ביצירת קשרים אישיים (Jennes-Coussens, Magill-Evans, & Koning, 2006).

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאפיין את התפתחות תחום העניין בקרב אנשים הנמצאים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה, ולנסות להבין את המאפיינים המעצבים את חוויית העניין שלהם על פי המרכיבים של התפתחות תקינה ונורמטיבית של תחומי עניין.

שיטת המחקר

המחקר התבסס על גישה איכותנית קונסטרוקטיביסטית, על מנת לאפשר הבנה מעמיקה ותמונה מלאה יותר של התופעה הנבדקת (Josselson, Lieblich, & McAdams, 2003). בחנו את דבריהם של המשתתפים עם אוטיזם ושל מי שאינם כאלו, וניסינו להבין מתוכם את התופעה של תחומי עניין ומשמעותה בחייהם (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר ודגימתה

במחקר הנוכחי השתתפו צעירים וצעירות מרחבי העולם (שישה גברים וארבע נשים) בגילים 17–28, המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (ASD – severity level 1) או שאובחנו בעבר על פי DSM-4 כבעלי תסמונת אספרגר (Asperger Syndrome), ועשרה סטודנטים ישראלים (שלושה גברים ושבע נשים) בגילים 20–28 שאינם מאובחנים עם אוטיזם. הבחירה במשתתפים אלו נבעה מהצורך לזהות את האופן שבו צעירים עם אוטיזם או בלעדיו מתייחסים אל תחומי העניין שלהם ואת משמעותם בחייהם. המשתתפים עם אוטיזם אותרו בפורום אינטרנטי. הפורום הוא פורום בין-לאומי של אנשים עם אוטיזם מרחבי העולם, והוא מתנהל באנגלית. בזמן איסוף הנתונים לא היה קיים פורום דומה של משתתפים ישראלים דוברי עברית, ולכן פנינו לפורום בין-לאומי. שלחנו בפורום הודעה ובה קריאה למשתתפים להתנדב למחקר בנושא "תחומי עניין". המשתתפים שנתנו את הסכמתם להשתתף במחקר נתבקשו לשלוח את כתובת הדוא"ל שלהם, ודרכה נעשתה כל התכתובת עמם (נוהל דומה לאיתור משתתפים, ראו Scitutto, Richwine, Mentrikoski, & Niedzwiecki, 2012). המשתתפים האחרים אותרו מטעמי נוחות דרך מודעה שפורסמה באוניברסיטת בן-גוריון, וקראה למתנדבים בגילים ורמת השכלה דומים לאלו שאותרו באתר להשתתף במחקר העוסק בתחומי עניין. הבחירה בנבדקים מרקע תרבותי כה שונה נבעה מהאילוצים המוזכרים מעלה. לבחירה זו היו מן הסתם השלכות על האופן שבו המשתתפים התייחסו אל תחומי העניין שלהם. השלכות אלו יידונו בהמשך, בפרק העוסק במגבלות המחקר. לוח 1 מספק נתונים דמוגרפיים בסיסיים על המשתתפים.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר

שם	מין	גיל	ארץ	אבחנה
1 טוני	זכר	26	ארצות הברית	ASD/AS
2 ג'סיקה	נקבה	25	אנגליה	ASD/AS
3 שרה	נקבה	24	אוסטרליה	ASD/AS
4 ג'ון	זכר	25	ארצות הברית	ASD/AS
5 דן	זכר	19	ארצות הברית	ASD/AS
6 טימי	זכר	23	ארצות הברית	ASD/AS
7 אסתר	נקבה	24	ארצות הברית	ASD/AS
8 ג'ימי	זכר	21	ארצות הברית	ASD/AS
9 דייוויד	זכר	28	ארצות הברית	ASD/AS
10 שירלי	נקבה	24	ארצות הברית	ASD/AS
11 שלומי	זכר	22	ישראל	TD
12 מיה	נקבה	23	ישראל	TD

שם	מין	גיל	ארץ	אבחנה
13 דנה	נקבה	25	ישראל	TD
14 רן	זכר	25	ישראל	TD
15 עדן	נקבה	21	ישראל	TD
16 רונית	נקבה	22	ישראל	TD
17 איה	נקבה	25	ישראל	TD
18 יעל	נקבה	26	ישראל	TD
19 שי	זכר	28	ישראל	TD
20 עופרה	נקבה	26	ישראל	TD

הנוהל לאיסוף הנתונים וכלי המחקר

כל המשתתפים ענו על שאלון פתוח בכתב דרך הדוא"ל על פי הנוהל הבא: בשלב הראשון הוצגו בפניהם 14 שאלות פתוחות על תחומי העניין שלהם והתפתחותם (לדוגמה: מה היו תחומי העניין שלך בגילים שונים? מה הם תחומי העניין שלך כיום? מה אתה יודע על תחומי העניין שלך? מה אתה מרגיש כשאתה עוסק בתחומי העניין? מה היחס של בני המשפחה והחברים לעיסוק שלך בתחום העניין?). בהמשך לתגובות הכתובות של המשתתפים, המשכנו בהתכתבות עם כל אחד מהם, על מנת להבהיר או לפתח את השאלות שנשאלו או לאפשר למשתתפים לשאול שאלות משלהם. עם כל אחד מהמשתתפים הייתה התכתבות נוספת שכללה שניים עד ארבעה מכתבים, מעבר לזה הראשון. בחלק מהמקרים המשתתפים היו אלו שפנו שוב ביוזמתם והוסיפו או שינו את דבריהם. תקשורת דרך כתיבה בדוא"ל נבחרה על מנת להקל על המשתתפים עם אוטיזם ולאפשר להם תקשורת זורמת ומשמעותית, ללא הצורך לשוחח ישירות אתנו, המראיינות (Jordan, 2010; Murray & Aspinall, 2006).

ניתוח הנתונים

נערך ניתוח תמטי בכמה שלבים, על פי הצעדים שהציג שקדי (2003), וכפי שמומלץ על ידי היקי וקיפינג במחקרים איכותניים הנשענים על תאוריה מבוססת (Hickey & Kipping, 1996). בשלב הראשון, תוצרי ההתכתבות בין כל אחד מהמשתתפים לביננו אוחדו לכדי קובץ כתוב אחד. בשלב השני נגזרו מתוך דברי המשתתפים קטגוריות העוסקות במרכיבים הרגשי, הקוגניטיבי והערכי של תחום העניין כמו גם ביחס של הסביבה לתחום העניין והתפתחותו, הנשענות על המסגרת המושגית של התאוריה להתפתחות העניין של הידי ורנינגר (Hidi & Renninger, 2006). בהמשך, נעשה ניתוח נושאי לדברי המשתתפים כפי שבאו לידי ביטוי בקטגוריות שנגזרו מהתאוריה, כך שהתקבל "עץ" קטגוריות, שבסוף התהליך התגבש לכדי תמות מרכזיות (שקדי, 2003). השלב הראשון של הניתוח התמטי על פי שקדי היה פתוח

וכללי: בשלב זה ניתחנו כל אחד מהמקרים בנפרד, והתייחסנו לאמירות האישיות של כל אחד מהנבדקים על תחום העניין, התפתחותו ומקומו בחייו. בהמשך הניתוח נוצרו הקטגוריות על בסיס תמות משותפות שעלו מדברי המשתתפים, תמות שאותן איתרנו בשתי הקבוצות. הדגש המרכזי במחקר הושם על הבנה ואפיון של תחום עניין בקרב משתתפים עם אוטיזם, ובחינת קבוצת המשתתפים ללא אוטיזם נועדה לסייע בכך. בתהליך שבו חלקי הטקסט מקודדים לקטגוריות המזהות משמעויות ודפוסים משותפים, לעיתים נמנעת ההתעמקות ביחיד ובמיוחד (דושניק, 2011). עם זאת, מתאפשרת העמקת ההבנה של התופעה כפי שהיא באה לידי ביטוי במשותף העולה מדברי המשתתפים. אף שניתוח תמטי שנערך ברמה קבוצתית יוצר מצב שבו הקול האישי של כל אחד מהנבדקים אינו מקבל די מקום ונבלע בקול הקבוצה, בחרנו באופן ניתוח זה, מתוך הרצון להבין את התופעה כפי שהיא מתאפיינת באוכלוסיית האנשים עם אוטיזם, ולא אצל פרט כזה או אחר.

סוגיות אתיות

הדרך הייחודית שבה נאספו הנתונים מהמשתתפים עם אוטיזם מעוררת כמה סוגיות אתיות. ראשית, כאשר מדובר בנתונים כתובים בדוא"ל יכולה להתעורר בעיה של שמירת סודיות וסכנה כי הכתוב ייחשף על ידי אנשים אחרים שאינם מצוות המחקר. על מנת להתגבר על בעיה זו, כל ההתכתבויות נמחקו מהרשת מיד עם קבלתן, והחומר הכתוב נשמר בקובצי המחשב שלנו, החוקרות, בלבד.

נוסף על כך, חלק מהמשתתפים שאותרו בפורום אינטרנטי מוכרים שם בשמם ובפרטיהם המלאים. אם היו עולים במחקר מאפיינים או סיפורים שאותם חשפו המשתתפים בפורום האינטרנטי, היה אפשר להצליב בין מידע זה לבין פרטיהם האישיים ולחשוף את זהותם. בכדי להימנע מכך, לא ציינו פרטים מזהים על המשתתפים מעבר למה שנדרש, וגם נמנענו מלציין את הדברים בשם אומנם, כשהבאנו ציטוטים המדגימים רעיון או תמה. על מנת להפוך את המחקר לראוי לאמון הקוראים, תיעדנו באופן מלא כל פרט שעלה במהלך איסוף הנתונים וניתוחם. כמו כן, דנו בינינו באופן שוטף והגענו להסכמה במקרים של חילוקי דעות. הממצאים וכן הדין והמסקנות הכתובים הוחזרו לשניים מהנבדקים (אחד מכל קבוצת משתתפים), על מנת לשמוע את דעתם.

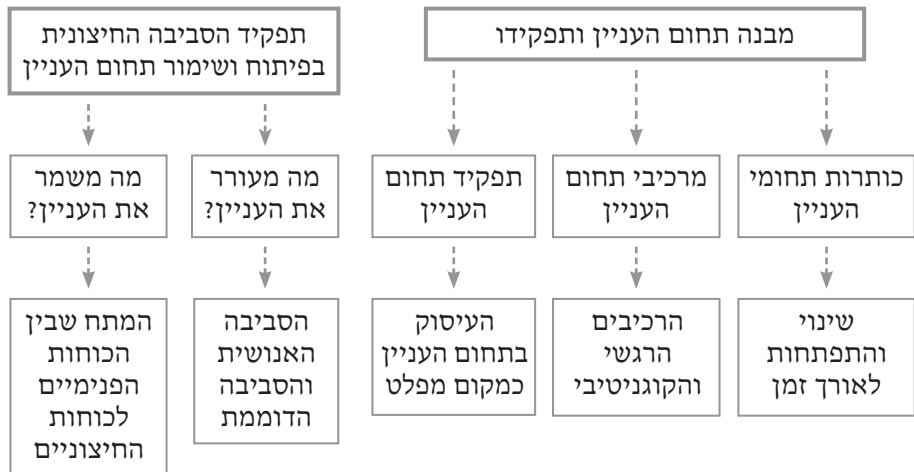
ממצאים

ניתוח תמטי מתייחס מעצם טיבו לתמות המשותפות העולות מתוך דברי המשתתפים. ניתוח הראיונות הוביל לשתי תמות מרכזיות שעלו מדברי משתתפי שתי הקבוצות ביחס לתחום העניין והתפתחותו: (א) מבנה תחום העניין ותפקידו; (ב) תפקיד הסביבה בהתפתחות תחום העניין ושימורו.

התמה הראשונה עסקה בכותרות תחומי העניין ובמרכיביהם. מתוך תמה זו עלתה סוגיית כותרות תחומי העניין והשינוי וההתפתחות שחלים בכותרות אלו לאורך החיים. כמו כן, תוארו המרכיבים השונים של תחום העניין – המרכיב

הרגשי והמרכיב הקוגניטיבי, כמו גם התפקיד שיש לעיסוק בתחום העניין כמקום מפלט מקשיי החיים. התמה השנייה עסקה בתפקיד הסביבה בפיתוח תחומי העניין ובשימורם. בתמה זו מתוארים הגורמים השונים בסביבה האנושית והדוממת המגרים את העניין, וכמו כן מתואר תפקידה של הסביבה כמטפחת את תחום העניין ושימורו או מפריעה להם. מתוך ניתוח הנתונים עלה כי בעוד התמות העולות מדברי הנבדקים משותפות למשתתפים עם אוטיזם ובלעדיו, המשמעויות שניתנו לתמות אלו בכל קבוצה היו לעיתים שונות. אי-לכך, הצגת הממצאים נעשתה באופן המדגיש את הדומה והשונה בחוויית העיסוק בתחום העניין והתפתחותו אצל אנשים עם אוטיזם ומי שאינם כאלו, על פי המשתקף בתמות שעלו. איור 1 מציג את התמות שעלו מדברי המשתתפים על תחום העניין והתפתחותו.

איור 1: תחומי עניין והתפתחותם



תמה ראשונה: מבנה תחומי העניין ותפקידם

כותרות תחומי העניין

המשתתפים עם אוטיזם השתמשו במילים שונות על מנת לתאר את מגוון תחומי העניין שלהם. חלקם השתמשו במילים, כגון "אובססיות" או "תשוקות", כמו גם בצירוף המילים "תחומי עניין". בניגוד לממצאים שעלו ממחקרם של ברוך-כהן ווילרייטס (Baron-Cohen & Wheelwrights, 1999), אצל המשתתפים עם אוטיזם במחקרנו לא נמצאה העדפה לנושאים העוסקים בשאלה, "איך דברים עובדים" (מחשבים, מכונות), לעומת נושאים העוסקים בשאלה, "איך אנשים עובדים" (היסטוריה, פסיכולוגיה). משתתפים משתי האוכלוסיות הציגו מגוון רחב של נושאים מתחומים שונים שבהם התעניינו במהלך חייהם. ממצא זה מנוגד לדעה הרווחת כי אנשים עם אוטיזם "נצמדים" לתחום עניין מסוים, עוסקים בו במהלך החיים וכמעט שאינם משנים אותו (Happé & Frith, 2006). עם זאת, נראה כי

התחומים שבהם התעניינו במהלך החיים לא תאמו לגיל או למגדר – דבר שלא נמצא אצל משתתפים שהתפתחותם תקינה; לדוגמה: משתתפים המאובחנים עם אוטיזם הנמצאים בשנות העשרים לחייהם, תיארו את התעניינותם בפוקימונים ודיג'ימונים (תחום עניין אופייני לבנים בגילים צעירים יותר בקבוצה שהתפתחותה תקינה), או איך בגיל צעיר העסיקו אותם במשך מספר שנים המהפכה הצרפתית ותוצאותיה. חוסר ההתאמה נבע לעיתים מהנושא עצמו (עכבישים, תולעי משי, מזג האוויר), שהיה שונה מתחומי עניין של ילדים או אנשים אחרים. ממצא זה תואם ממצאים קודמים, שדיווחו על תחומי עניין "מוזרים" ו"לא תואמים" שיש לאנשים עם אוטיזם (Winter-Messiers, 2007).

מרכיבי תחום העניין

על פי התאוריה של הידי ורניגר, ניתן להגדיר עניין כמפותח כאשר האדם חש רגשות חיוביים בעת העיסוק בו ואף שיש לו ידע רב בתחום, הוא ממשיך לשאול שאלות סקרנות עליו. מרכיבים אלו באו לידי ביטוי בדברי המשתתפים, אך תוארו בצורה שונה בכל אחת מהקבוצות.

המרכיב הרגשי. משתתפים משתי הקבוצות תיארו רגשות חיוביים בזמן העיסוק בתחום העניין. המשתתפים עם אוטיזם הביעו רגשות חיוביים עזים כלפי תחום העניין, חזרו רבות על המילה "אהבה" והשתמשו במילים המתארות בדרך כלל דיבור על אהוב אינטימי: "כשאני עסוק בתחום העניין אני ממש מרגיש צמרמורת"; "אני אוהב!!! שברים [חשבוניים]. יש בהם מורכבות אין-סופית, בכל משוואה פשוטה. מי יכול לבקש יותר?"

המשתתפים שהתפתחותם נורמטיבית תיארו את הרגש החיובי שמתעורר בזמן העיסוק בתחום העניין, אולם השתמשו במילים מתונות יותר כשתיארו את הרגש: "אני מרגיש טוב כשאני עוסק בתחום העניין שלי"; "זה נותן לי אנרגיה"; "אני נהנית".

בעוד המשתתפים שהתפתחותם נורמטיבית תיארו את הרגשות החיוביים בעיקר בהקשר של תחום העניין שבו הם עסוקים עכשיו, המשתתפים עם אוטיזם דיברו ברגש רב גם על תחומי העניין שלהם בעבר. הם תיארו כיצד הם עדיין "קשורים רגשית" לתחומי עניין שבהם עסקו בעבר וממשיכים להתרגש כשהם נפגשים בגירוי שמזכיר להם אותם: "העניין שלי בא ומתפוגג, ולא בא ונעלם. אבל גם התחומים שאני כבר לא אובססיבי לגביהם עדיין משמעותיים לי יותר מאשר דברים אחרים. לדוגמה מפות [גאוגרפיות] תמיד יהיו משמעותיות לי יותר מאשר הן משמעותיות לאימא שלי".

המשתתפים עם אוטיזם תיארו כיצד הרגשות מתעוררים גם מתוך החוויה החושית (סנסורית) שמתרחשת במפגש עם תחום העניין: "בשבילי, לעסוק במשהו שוב ושוב זה צירוף של הנאה אסתטית וחושית. זה משהו שחינוני לי בכדי שאוכל לייצב את התגובות הפיזיות והרגשיות שלי". נראה כי הרכיב של רגש חיובי קיים אצל המשתתפים משתי הקבוצות. אולם העוצמה הרגשית שהובעה על ידי

המשתתפים עם אוטיזם כאשר תיארו את רגשותיהם סביב תחומי העניין שלהם, מעניינת, לנוכח מה שידוע על הקושי של אנשים מאוכלוסייה זו לבטא רגשות (Stewart, McAdam, Ota, Peppé, & Cleland, 2013).

המרכיב הקוגניטיבי. המשתתפים משתי הקבוצות תיארו את הידע שיש להם על תחום העניין, אולם המשתתפים עם אוטיזם נטו לפרט את הידע לפרטי פרטים ולמעשה פירטו את הידע עצמו (את כל הידע שלהם על כל אחד מתחומי העניין שהיו להם במהלך השנים). לדוגמה: בתשובה לשאלה "מה אתה יודע על תחום העניין שלך?" ניתן היה לראות תשובות המציגות את הידע עצמו: "בעבר התעניינתי בתמרורים ושלטי רחוב. זה כלל שלטים המצביעים על שמות רחובות ומספרי הבתים (הייתי חייב לקרוא כל אחד מהשלטים בקול רם, כולל את מספרי הבתים): 'רחוב מספר 1 בית 2500', 'שדרה ראשונה, מספר 1200', 'רחוב שני 2500', 'אסור לחנות בצד הזה של הכביש [...] [המשך תיאור של שלטים ותמרורים רבים]"; "כתבתי הרבה מאוד תוכניות מחשב לגבי נושאים רבים שעניינו אותי: מחולל של מספרים ראשוניים [תיאור מפורט של התוכנה שפותחה], סימולטור של כוח המשיכה [תיאור מפורט של התוכנה שפותחה], סימולטור לביקוע גרעיני [תיאור מפורט של התוכנה שפותחה]". המשתתפים שהתפתחותם תקינה תיארו את הידע שלהם באופן כללי, ולא פירטו את הידע עצמו, אלא התייחסו לקטגוריות של ידע: "אני מכיר הרבה סופרים של מדע בדיוני ויכול לזהות את הכתיבה שלהם לפי הסגנון וגם לפי הנושאים שהם בדרך כלל כותבים עליהם".

בתגובה לשאלה: "מה עוד אתה רוצה לדעת על תחום העניין שלך?" שאלה שתשובה עליה מצביעה על היכולת לשאול שאלות סקרנות, ענו המשתתפים עם ההתפתחות התקינה תשובות ספציפיות המעידות על כיווני חקירה מתוכננים: "הייתי רוצה לקבל יותר מידע מהמדע הבדיוני שרלוונטי לחיי היום-יום". לעומת זאת, המשתתפים עם אוטיזם התקשו מאוד לענות על השאלה הזו והתחמקו מכך. כשנשאלו שוב, התייחסו בדרך כלל לרצון שלהם "לאסוף" עוד פרטי מידע על תחום העניין שלהם: "אני רוצה לדעת עוד פרטים, כי ככל שיש לי יותר פרטים אני רוצה לדעת יותר פרטים".

דפוס התגובה המפורט כל כך לשאלה, "מה אתה יודע על תחום העניין שלך?" כמו גם הקושי של משתתפים עם אוטיזם לענות על השאלה, "מה עוד היית רוצה לדעת על תחום העניין שלך?" יכול לנבוע מהקושי של אנשים עם אוטיזם בתפיסה גלובלית – הקושי להכליל, ולא רק להתמקד בפרטים (Happé & Frith, 2006), כפי שנמצא במחקרים קודמים המתייחסים להטיות בתפיסה של אנשים עם אוטיזם (Gobbo & Shmulsky, 2014; Jambaque et al., 1998; Motttron et al., 2000).

תפקיד תחום העניין

המשתתפים משתי הקבוצות תיארו את תחום העניין כממלא חלק נכבד מחייהם. המשתתפים שהתפתחותם תקינה תיארו כיצד אף על פי שהעיסוק בתחום העניין מהווה חלק מחייהם, הם יכולים להחליט ולבחור מתי להניח לעיסוק בו ולעשות

דברים אחרים: "בתור מדריך ל'דרקונים ומבוכים', לעיתים אני מרגיש שזה קצת יותר מדי בשבילי. למדתי פשוט כיצד להפסיק לזמן מה, כדי שזה לא יימאס עליי ואוכל להתרכז גם בדברים אחרים". המשתתפים עם אוטיזם לעומת זאת, תיארו מצב של חוסר שליטה על זמן העיסוק ומעבר לדברים אחרים שאותם עליהם לעשות: "לפעמים אני נתקעת... זה אומר שאת רוב הזמן שלי אני מקדישה לתחום העניין שלי. וכשאני לא ממש עסוקה איתו, אני חושבת עליו או מחפשת עוד ועוד מידע עליו בכל דרך אפשרית".

המשתתפים עם אוטיזם תיארו תפקיד מרכזי לתחום העניין בחייהם, מה שלא תואר על ידי המשתתפים שהתפתחותם תקינה. הם התייחסו אל תחום העניין כמקום מפלט ונחמה, שבו הם מרגישים בטוחים ושולטים: "כאשר אני עסוק בתכנות [מחשבים], זה ממש כמו לראות סרט, במובן הזה שהעולם החיצוני פשוט נעלם, וכל הבלבול והקשיים שלו נעלמים. החיים וכל הדאגות שלהם מוחלפים בסט של חוקים מאורגנים הגיוניים ושניתן לצפות מראש. זה מאוד נוח". ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרו של טנטם, המציג את העיסוק בתחום העניין כמקום מפלט (Tantam, 2000).

תמה שנייה:

תפקיד הסביבה החיצונית בפיתוח תחום העניין ושימורו

הספרות העוסקת בהתפתחות העניין רואה בסביבה האנושית מרכיב חשוב בעירור ושימור תחום העניין (Hidi & Renninger, 2006). תפקיד הסביבה אינו מסתיים בחשיפה של הפרט אל תחומי עניין כאלו או אחרים, אלא בעידוד ישיר או עקיף של הילד או האדם להמשיך או להפסיק לעסוק בהם (Bergin, 2016). המסר שהסביבה האנושית הקרובה מעבירה לילד בנוגע לחשיבות תחום העניין, התאמתו לגיל ולמגדר, כמו גם ההתאמה למסוגלות או הכדאיות לעסוק בו, משמעותית מאוד להמשך פיתוח תחום זה. הגורמים שהובילו לעירור העניין ולשימורו התבטאו באופן שונה בכל אחת מקבוצות המשתתפים.

מה מעורר את העניין?

המשתתפים שהתפתחותם תקינה תיארו כיצד אנשים קרובים (הורה, סב), עוררו בדבריהם או במעשיהם את העניין שלהם בנושא מסוים: "סבא שלי עורר את העניין שלי בשואה. הייתי צעירה, מאוד צעירה, כאשר שמעתי את הסיפורים שלו, והתחלתי לחקור את הנושא בעצמי". כמו כן, הם תיארו כיצד השפעות חברתיות גרמו להם להתרכז בתחום עניין מסוים: "בדרך כלל התעניינתי בדברים שבאופנה. החברות שלי התעניינו בהם, אז גם אני".

המשתתפים עם אוטיזם תיארו כיצד עירור העניין נבע לרוב ממפגש מקרי עם תוכן שבו נתקלו בסביבה הדוממת – ספר, תוכנית טלוויזיה, עיתון: "העניין שלי מתעורר בדרך כלל מדברים שאני רואה בתוכניות טלוויזיה, משהו שאני קולטת מהאינטרנט או מאנציקלופדיה"; "העניין שלי בספרי עיון התחיל כאשר עברתי על מדפים קרובים בספרייה".

מה משמר את העניין?

המשתתפים שהתפתחותם תקינה תיארו את הסביבה האנושית הקרובה כגורם משמעותי מאוד לא רק בעירור העניין, אלא גם בשימורו וטיפוחו. הם תיארו כיצד התייעצו עם סביבתם הקרובה בנוגע לתחום העניין, כיצד האנשים הקרובים להם כיוונו אותם ותמכו בהם (הסיעו, שילמו, עודדו) ובכך עזרו להם להמשיך ולעסוק בתחום העניין: "אימא שלי אמרה לי שמוזיקה זה תחום עניין שיכול ללוות אותי ולהיות משמעותי בהמשך חיי, גם אם אני לא אהפוך למקצועי בתחום, זה תמיד יהיה תחביב משמעותי"; "אפילו שההורים שלי לא ממש חשבו שהעניין שלי בפסיכולוגיה יוביל אותי לאן שהוא, הם תמיד אמרו לי ועשו הכול כדי שאוכל להמשיך ולעסוק בזה. זה אפילו כלל הסעות לשיעורים וסדנאות באוניברסיטה כשהייתי נערה".

המשתתפים עם אוטיזם, תיארו כיצד הסביבה האנושית הקרובה מנסה להרחיק אותם מהעיסוק בתחומי העניין שלהם, במיוחד כאשר מדובר בתחומי עניין מוזרים וכאלו שאינם תואמים את הגיל או המגדר: "תחומי העניין שלי היו לא אופייניים לגיל שלי, ובטח שלא לבנות. הם גם היו מאוד אינטנסיביים. זה שיגע את ההורים שלי שאני מעדיפה לחפור בספרים כדי ללמוד דברים שהם לא מבינים בכלל, ולא הולכת לשחק עם ילדים אחרים"; "אימא שלי לא אמרה הרבה, אבל ממש לא הייתה מרוצה מהדברים שאני עושה. אבא שלי לא היסס להגיד לי שהתחומים בהם אני עוסק הם ממש, אבל ממש מטופשים". המשתתפים סיפרו כיצד הם היו משתמשים באסטרטגיות שונות על מנת להסתיר מהוריהם את תחום העניין שלהם או את אינטנסיביות העיסוק בו: "למדתי להסתיר את תחומי העניין שלי כך שלא ידעו במה אני מתעניין"; "הייתי קורא בלילה בחושך ספרים עם פנס מתחת לשמיכה – רק שלא יגידו לי להפסיק".

גישתם של ההורים הייתה שונה במקצת כאשר היה מדובר בעיסוק בתחומי עניין מקובלים יותר חברתית, ובמיוחד כאלו ששירתו תפקיד הסתגלותי יותר בחייהם החברתיים או המקצועיים של המשתתפים. במקרים אלו, ההורים לא הגבילו את ילדיהם מעיסוק בתחום העניין ולא ניסו למנוע מהם עיסוק זה: "לאף אחד לא היה אכפת שאני מתעניין במפות [גאוגרפיות]. תמיד ידעתי איפה כל דבר נמצא"; "ההורים שלי דווקא שמחו כשהתעניינתי בפוליטיקה".

המשתתפים משתי הקבוצות היו מודעים לתגובת הסביבה לעיסוק שלהם בתחומי העניין. אצל המשתתפים שהתפתחותם תקינה, ההחלטה אם להמשיך בתחום העניין ולשמר אותו הסתמכה על תהליך חקרני (אקספלורטיבי) ומתבונן (רפלקטיבי), המשלב מודעות והתייחסות לסביבה ולרצונותיה ולערכי הסביבה והאופן שבו תחום העניין משתלב בהם, כמו גם לשאלה, עד כמה הם מסוגלים להצליח בתחום העניין: "אני לא יכול להצביע על גורם אחד שבגללו הפסקתי או המשכתי להתעניין בתחום כזה או אחר. זה הייתי אני, כשניסיתי להבין מה הכי טוב ונכון בשבילי בזמן הזה ובמקום הזה"; "לא בטוחה שהייתי מוכנה להודות בזה אז, אבל נראה לי שהפסקתי ללכת לשיעורי ריקוד, למרות שכל הבנות רקדו, כי הייתי ממש גרועה בזה... כשהפסקתי הייתה לי הקלה".

המשתתפים עם אוטיזם לא תיארו תהליך של בחירת תחום העניין או התבוננות עליו וחקירת התאמתו לעצמם או לסביבה. במקום זה, המניע המרכזי להמשך ההתעניינות היה איסוף של עוד ועוד פרטי מידע על התחום: "בדרך כלל אני 'נכנס למשהו', ואז הוא הופך לאובססייה שאליה אני נדבק, עד שזה מפסיק לעניין אותי – כשאין לי יותר מידע לאסוף על זה. זה קורה מהר יותר היום, כשיש כל כך הרבה מידע זמין באינטרנט". הם לא התייחסו בדבריהם לסביבה ולדעתה על תחום העניין, לחיוב או לשלילה, כמו גם למסוגלות שלהם בתחום העניין או לשאלה, אם תחום זה מתאים להם.

דיון

במחקר זה בחנו את תחומי העניין והתפתחותם כפי שבאו לידי ביטוי אצל אנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה ואנשים שהתפתחותם תקינה. כמוצג באיור 1, עלו שתי תמות מרכזיות: (א) מבנה תחום העניין ותפקידו; (ב) תפקיד הסביבה בפיתוח תחום העניין ושימורו. בתוך כל אחת משתי התמות המרכזיות נמצאו תת-תמות, שהובילו להבנה של הסיבות שבגללן תחום העניין נתפס כ"משאב" להתפתחותם של אנשים שהתפתחותם תקינה ו"מכשול" להתפתחותם של אלו המאובחנים עם אוטיזם.

המשתתפים בשתי הקבוצות ביטאו רגש חיובי סביב עיסוקם בתחום העניין. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים העוסקים בעניין והתפתחותו, ואשר מראים כי בדרך כלל לעיסוק בתחום העניין מתלווה רגש חיובי (Hidi & Renninger, 2006). עם זאת, לאור הספרות המחקרית המתייחסת אל הקושי של אנשים עם אוטיזם להתחבר לאנשים אחרים ולהביע רגש ולבטאו (Stewart et al., 2013), העוצמה והאינטנסיביות של הרגשות החיוביים שעלו בקרב המשתתפים עם אוטיזם, כמו גם השימוש שלהם במילים, כגון "אהבה" ו"תשוקה", שבדרך כלל מיוחסות למושא אהבה אנושי, היו מפתיעים. עוצמת הרגש והאינטימיות של הקשר בין האדם למושא העניין שלו יכולים להיתפס כמכשול, אולם מתוך ההבנה של משמעותם לאדם עם האוטיזם, ניתן אולי להשתמש בהם כמשאב. נראה כי עבור המשתתפים עם אוטיזם, העיסוק בתחום העניין הוא מקור ואפשרות לחוויה רגשית, חוויה שכנראה אפשרית עבורם פחות בקשר בין-אישי (Koegel, Detar, Fox, & Koegel, 2014). קשר זה נמצא לאחרונה במחקרים המעידים כי בזמן עיסוק בתחום עניין, ההפעלה של אזורים במוח האחראים על הרגש הייתה גבוהה יותר אצל אנשים עם אוטיזם מאשר אצל אנשים שהתפתחותם תקינה (Cascio et al., 2014). אף שקיימת האפשרות שהחוויה הרגשית החיובית והקשר האינטימי כמעט שיש להם עם תחום העניין שלהם, יספקו אותם עד כדי כך שלא יחפשו קשר רגשי עם אנשים בסביבתם, מה שיוביל לתחושת בדידות וניתוק מוגברת (Mazurek, 2013), ניתן להשתמש ברגש הרב שמתעורר בעיסוק בתחום העניין כמשאב שיעזור לחבר את האדם המאובחן עם אוטיזם לרגשותיו. ישנן תוכניות טיפול המפגישות אנשים עם אוטיזם עם מגוון של רגשות, על מנת ללמדם לזהות ולהכליל אותם (לדוגמה Golan & Baron-Cohen, 2006). נראה כי ניתן, ואולי אף רצוי, להשתמש בתוכניות כאלו ברגשות הייחודיים שהאדם

חש כלפי תחום העניין שלו, לעומת רגשות כלליים של אנשים אחרים. ההתחברות לרגש כלפי תחום העניין יכולה להוות בסיס להכללה של רגשות אלו גם לקשרים בין-אישיים, דרך העלאת המודעות של האדם עם האוטיזם לחוויה הרגשית שאותה הוא חווה.

גם ההבנה כי תחום העניין מהווה מרכז בחיי האדם המאובחן עם אוטיזם ומקום מפלט מהקשיים שעמם הוא מתמודד יכולה לעזור בהפיכת הדפוס הייחודי של העניין ממכשול למשאב. אם הסביבה הקרובה של האדם תהיה מודעת לכך שתחום העניין מהווה עבורו מקור לצורך האנושי בביטחון וקביעות, אפשר שתקבל בסלחנות רבה יותר את העובדה שהוא מבלה זמן רב בעיסוק בו. הסביבה תוכל להתייחס אחרת, ומתוך כך תפעל בדרך שאינה מנתקת אותו מתחום העניין שלו או מבקרת אותו על בחירותיו. סביבה כזו תאפשר את העיסוק בתחום העניין ותנסה, יחד עם האדם, לפתח את אותה חוויית ביטחון גם במצבים אחרים, שאינם קשורים לתחום העניין.

כל המשתתפים הראו ידע רב בכל הקשור לתחום העניין שלהם, אולם אופן הארגון של הידע היה שונה בשתי הקבוצות. מודעות להבדלים אלו בארגון הידע יכולה אף היא לתרום להבנה, מדוע העיסוק בתחום עניין מהווה משאב לאוכלוסייה שהתפתחותה תקינה ומכשול למי שמאובחן עם אוטיזם. בעוד שהמשתתפים שהתפתחותם תקינה ארגנו והכלילו את הידע שלהם בקטגוריות ברורות, וכתוצאה מכך גם יכלו לתאר, מה עוד הם היו רוצים לדעת על התחום, ושאלו שאלות סקרנות, הידע של המשתתפים שאובחנו עם אוטיזם היה מורכב מפרטי מידע רבים מאוד (ידע רב שאינו מוכלל או מאורגן בקטגוריות או נושאים). כאשר נשאלו שאלה שחייבה אותם לארגן את הידע שלהם, הם התקשו מאוד לעשות זאת. הקושי ביכולת לראות דברים בתוך הקשר וההתמקדות בפרטים ולא בתבנית (ובהשאלה: בעצים ולא ביער) נמצאו במחקרים רבים כמסבירים חלק מההתנהגויות המאפיינות אנשים עם אוטיזם, כגון: קושי בהבנת סיבתיות לוגית, חוסר הבנה של תכנים סמנטיים בהקשרים משתנים וחוסר הבנה של הומור (Branson, Scott, Fox, & Pye, 2004; Motttron & Belleville, 1993). קשיים אלו נמצאו קשורים למאפיינים הנירו-קוגניטיביים של המשתתפים לאוכלוסייה זו (Joseph, Tager-Flusberg, & Lord, 2002), ובמחקר זה הם אפיינו גם את ארגון הידע בתחומי העניין שלהם. הדרך שבה הידע מאורגן, ובעיקר חוסר היכולת של המשתתפים שאובחנו עם אוטיזם לשאול שאלות סקרנות, מהווים מכשול. כך, אף על פי שהמשתתפים בשתי הקבוצות הראו ידע רב ועצום על תחום העניין שלהם, המשתתפים שאובחנו עם אוטיזם אינם מוגדרים כבעלי "עניין מפותח", אלא רק כמי שנמצאים בשלב של עניין מתפתח (maintained situational interest). הידע הרב שלהם, או נכון יותר, הדרך שבה הידע הרב שלהם מאורגן, מהווה מכשול להמשך התפתחות העניין. חוסר הארגון של הידע וההתמקדות בפרטים יכולים להוביל למצבים שבהם הידע הרב שהם צוברים הופך ללא רלוונטי, והצורך שלהם לדבר עליו במונולוגים ארוכים ו"להציף" את שומעיהם בפרטי ידע לא מאורגנים, הקשים לעיבוד, יוצרים מכשול בינם לבין האחרים

(Laugeson, Gantman, Kapp, Orenski, & Ellingsen, 2015; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008). כדאי למצוא את אותם מקומות שבהם אפשר לתת לאדם המאובחן עם אוטיזם לבטא את הידע הרב שיש לו ולחלוק ידע זה עם אנשים אחרים, ללא חשש מדחייה או פגיעה (Gunn & Delafield-Butt, 2016). עם זאת, רצוי לעזור לו לארגן את הידע הזה באופן שיאפשר המשך החקירה והסקרנות, ולא רק צבירה של פרטים, וכך גם יוכל לשתף ידע זה עם הסביבה ביעילות רבה יותר (Reilly et al., 2014).

הבדל משמעותי נוסף בין הקבוצות שיכול להסביר את היותו של תחום העניין מכשול או משאב, עולה מתוך התמה העוסקת בתיאור הדרך שבה מתעורר עניין והדרך שבה הוא נשמר ומתפתח. בעוד שהמשתתפים שהתפתחותם תקינה מושפעים מהסביבה האנושית שסביבם כבר בשלב שבו העניין מתעורר (triggered interest), העניין אצל המשתתפים שאובחנו עם אוטיזם מתעורר בעיקר ממפגש מקרי עם גירויים בסביבה הדוממת. גם בשלבים המאוחרים יותר של התפתחות תחום העניין ניכר הבדל בין הקבוצות: בעוד שהמשתתפים שהתפתחותם תקינה עוברים תהליך חקרני ובוחנים לעומק אם תחום העניין מתאים להם מבחינת יכולותיהם, ואם הוא מקובל בסביבה שבה הם חיים, המשתתפים עם אוטיזם מונעים בעיקר מהרצון להוסיף עוד פרטי ידע ואינם מתייחסים לסביבה, דעתה וערכיה. אף שהם מודעים לסביבה ולתגובותיה בקשר לתחום העניין שלהם, אלו אינם מהווים גורם משמעותי בבחירתו או בהפסקתו.

כאשר אדם מונע לפעולה רק מתוך עניין והנאה פנימית, אפשר להגיד שהוא מונע מתוך מוטיבציה פנימית, המקושרת בדרך כלל לתוצרים חיוביים. אולם גם תאוריות מוטיבציה, כגון תאוריות ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2016), המייחסות חשיבות רבה למוטיבציה פנימית, אינן מתעלמות מהצורך להתייחס אל הסביבה ולהפנים את ערכיה, על מנת להסתגל אליה טוב יותר. אף שהמשתתפים עם אוטיזם תיארו פעולה המונעת ממניעים פנימיים "טהורים" בלבד (Ryan & Deci, 2016), חוסר ההתייחסות שלהם לגורמים חיצוניים בסביבתם הקרובה בזמן שהם מחליטים להתמקד או להמשיך לעסוק בתחום העניין, מהווה עבורם מכשול. תחום העניין מתגבש אצל אלו שהתפתחותם תקינה תוך כדי תקשורת עם הסביבה וערכיה. תוך כדי תהליך חקרני, הפרט לומד את יכולותיו, רצונותיו, כמו גם את תגובת הסביבה לתחום שבו הוא עוסק, משנה ומתאים תוך הסתגלות את תחום העניין שלו וזוכה לעידוד הסביבה ותמיכתה. הניתוק מהסביבה שבו מתפתח תחום העניין בקרב אנשים עם אוטיזם, מביא למצב שבו תחום העניין שנבחר ואינטנסיביות העיסוק בו אינם מתואמים עם הסביבה בשום דרך. האדם המאובחן עם אוטיזם לא ישנה או יתאים את תחום העניין שלו על פי הסביבה, והעיסוק שלו בתחום עניין זה או אחר יונע ממקורות אחרים. חוסר ההתייחסות לסביבה יוצר מצב שבו הסביבה לעיתים קרובות אינה מקבלת את תחום העניין, אינה תומכת בהתפתחותו ואף מנסה להכחידו. הבנה ומודעות לתהליך שבו תחום העניין מתפתח יכולות לחזק את מי שסבורים כי נכון יותר לשלב את תחום העניין של האדם המאובחן עם אוטיזם בתוך תוכנית

הלימודים ולבחון את הדרכים שבהם ניתן להעצימו דרך תחום העניין שלו, במקום לנסות ולהכחיד את עיסוקו בתחום העניין, המשמעותי כל כך לחייו (Gunn & Delafield-Butt, 2016).

מסקנות והמלצות

ממצאי מחקר זה עולה כי העיסוק בתחום העניין מהווה משאב וכוח למשתתפים שהתפתחותם תקינה כמו גם לאלו עם אוטיזם. עם זאת, ההבדלים בין שתי קבוצות המשתתפים בעוצמת הרגש שעולה בזמן העיסוק בתחום העניין, במבנה שבו הידע מאורגן ובתהליכים והגורמים המובילים לעירור ולשמירה על תחום העניין יכולים להסביר, מדוע תחום עניין נחשב למשאב אצל אנשים שהתפתחותם תקינה ומכשול לאלו עם אוטיזם. הבנה של הבדלים אלו ומודעות להם יכולות לעזור במציאת דרכים שיהפכו את המכשול למשאב, שיקדם את הסתגלותם של אנשים עם אוטיזם.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למחקר זה מספר מגבלות, הנובעות מדרך איתור המשתתפים ואיסוף הנתונים: בשל העובדה כי בזמן איסוף הנתונים לא היה קיים פורום אינטרנטי בעברית לאנשים עם אוטיזם, קבוצתם במחקר זה הייתה מורכבת מאנשים מרחבי העולם, בעוד שקבוצת המשתתפים שהתפתחותם תקינה הייתה מורכבת מסטודנטים ישראלים. מחקרים שונים מראים כי לסביבה התרבותית יש השפעה חזקה על הבחירה בתחום עניין, על היחס אליו ועל ההחלטה להמשך העיסוק בו (Renninger & Bachrach, 2015; Renninger & Su, 2012). הבדלים בין-תרבותיים קיימים גם באופן שבו אנשים מביעים את רגשותיהם (Webb, Miles, & Sheeran, 2012) ואף מארגנים את הידע שלהם (Ainley & Ainley, 2011). מכאן עולה האפשרות כי הסטודנטים הישראלים שהשתתפו במחקר ביטאו בדבריהם למעשה מאפיינים תרבותיים הייחודיים לחברה הישראלית, ולא דווקא כאלו האופייניים לאנשים שהתפתחותם תקינה. יש לקחת בחשבון מגבלה זו כאשר מתבוננים בממצאי המחקר ולהכיר בכך שהממצאים יכולים להיות קשורים בהבדלי תרבות או בגורמים אחרים הנובעים מהשונות בין שתי הקבוצות, ולא מעצם היותם של המשתתפים מאובחנים באוטיזם. במחקרי המשך כדאי לבחור את משתתפי הקבוצות באופן נכון ומדויק יותר. כמו כן כדאי לשתף בעתיד במחקר אנשים שיעידו על עצמם שהם בעלי עניין אישי מפותח ואינטנסיבי, אך לא יהיו מאובחנים עם אוטיזם. משתתפים שכאלו יוכלו להעיד על החוויה שלהם בזמן עיסוק בתחום העניין, מה שיאפשר הבנה מעמיקה יותר של מאפייני תחום העניין הקשורים לאוטיזם ושל כאלו הקשורים לעצם העיסוק האינטנסיבי בתחום עניין.

הדרך שבה נאספו הנתונים, בשאלונים פתוחים כתובים ומתמשכים, יכולה אף היא להשפיע על הממצאים. כך למשל אפשר שהמשתתפים עם אוטיזם שהביעו הסכמה להשתתף במחקר, היו אלו שהם בעלי יכולות מילוליות ורגשיות גבוהות. ייתכן גם שאיסוף של ראיונות כתובים אמנם הקל על המשתתפים עם אוטיזם, אבל

הקשה על בירור שאלות לעומקן באופן דינמי, כפי שמתרחש בראיונות פנים אל פנים. במחקרי המשך כדאי לברר שאלה זו באוכלוסייה גדולה יותר ודומה תרבותית, לנסות למצוא דרך לערוך ראיונות פנים מול פנים וכן להשתמש בשיטות מחקר נוספות, על מנת להרחיב את ההבנה בנוגע לתחומי העניין ולהתפתחותם. למרות המגבלות המתוארות מעלה, מדובר במחקר ראשוני וחלוצי, המאיר באור חדש את תחומי העניין של אנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה ושל תפקידם המשמעותי בחייהם.

מקורות

- דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי מחקר**, 17, 137–143.
- שקדי, א' (2003). **מילים מנסות לגעת: מחקר איכותני-תיאורי ויישום**. תל אביב: רמות.
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). A cultural perspective on the structure of student interest in science. *International Journal of Science Education*, 33, 51–71.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publication.
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 241–257.
- Attwood, T. (1998) *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Attwood, T. (2003) Understanding and managing circumscribed interests. In M. Prior (Ed.), *Learning and behavior problems in Asperger Syndrome* (pp.126–147). New York: The Guilford Press.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (1999). Obsessions' in children with Autism or Asperger Syndrome: Content analysis in terms of core domains of cognition. *The British Journal of Psychiatry*, 175, 484–490.
- Bergin, D. A. (2016). Social influences on interest. *Educational Psychologist*, 51, 7–22.
- Boyd, B., Woodward, C., & Bodfish, J. (2011). Modified exposure and response prevention to treat the repetitive behaviors of a child with autism: A case report. *Case Reports in Psychiatry*, 2011, 1–5.
- Branson, M. J., Scott, F. J., Fox, S., & Pye, J. (2004) Gestalt processing in Autism: Failure to process perceptual relationship and implications for contextual understanding. *Journal of Child and Psychiatry*, 45, 459–469.
- Cascio, C. J., Foss-Feig, J. H., Heacock, J., Schauder, K. B., Loring, W. A., Rogers, B. P., et al. (2014). Affective neural response to restricted interests in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 162–171.
- Charmaz, K. (2000) Grounded theory; objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509–535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Gobbo, K., & Shmulsky, S. (2014). Faculty experience with college students with autism spectrum disorders: A qualitative study of challenges and solutions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*, 13–22.
- Golan, O., & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology, 18*, 591–617.
- Gunn, K. C., & Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching children with Autism Spectrum Disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research, 86*, 1–23.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 5–25.
- Hickey, G., & Kipping, C. (1996). A multi-stage approach to the coding of data from open-ended questions: A structured approach to analyzing data collected from open-ended questions. *Nurse Researcher, 4*, 81–91.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111–127.
- Jambaque, I., Mottron, L., Ponsot, G., & Chiron, C. (1998). Autism and visual agnosia in a child with right occipital lobectomy. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 65*, 555–560.
- Jennes-Coussens, M., Magill-Evans, J., & Koning, C. (2006). The quality of life of young men with Asperger syndrome. *Autism, 10*, 403–414.
- Jordan, C. J. (2010). Evolution of autism support and understanding via the World Wide Web. *Intellectual and Developmental Disabilities, 48*, 220–227.
- Joseph, R. M., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2002). Cognitive profiles and social-communicative functioning in children with Autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 807–822.
- Josselson, R., Lieblich, A., & McAdams, D. P. (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Klin, A., Volkmar, F., & Sparrow, S. (2000) *Asperger Syndrome*. New York: Guilford Press.
- Koegel, L. K., Detar, W. J., Fox, A., & Koegel, R. L. (2014). Romantic relationships, sexuality, and autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar, B. Reichow, & J. A. C. McPartland (Eds.), *Adolescents and adults with autism spectrum disorders* (pp. 87–104). New York: Springer.
- Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Ellingsen, R. (2015). A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with Autism Spectrum Disorder: The UCLA PEERS® Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 3978–3989.
- Liu, M., Shih, W., & Mac, L. (2011). Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 294–298.

- Marks, S. U., Schrader, C., Longaker, T., & Levine, M. (2000) Portraits of three adolescent students with Asperger's syndrome: Personal stories and how they can inform practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 25, 3–17.
- Mazurek, M. O. (2013). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18, 223–232.
- Mercier, C., Mottron, L., & Belleville, S. (2000). A psychological study on restricted interests in high-functioning persons with pervasive developmental disorders. *Autism*, 4, 406–425.
- Mottron, C., & Belleville, S. (1993). A study of perceptual analysis in a high level autistic subject with exceptional graphic abilities. *Brain and Cognition*, 23, 279–309.
- Mottron, L., Peretz, I., & Ménard, E. (2000). Local and global processing of music in high-functioning persons with autism: Beyond cerebral coherence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1057–1065.
- Murray, D., & Aspinall, A. (2006). *Getting IT: Using information technology to empower people with communication difficulties*. England: Jessica Kingsley Publishers.
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 15–28.
- Palmer, D. H., Dixon, J., & Archer, J. (2016). Identifying underlying causes of situational interest in a science course for preservice elementary teachers. *Science Education*, 100, 1039–1061.
- Reilly, C., Hughes, C., Harvey, M., Brigham, N., Cosgriff, J., Kaplan, L., & Bernstein, R. (2014). “Let’s talk!”: Increasing novel peer-directed questions by high school students with Autism to their general education peers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49, 214–220.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373–404). San Diego, CA: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. *Educational Psychologist*, 50, 58–69.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. London: Routledge.
- Renninger, A., Hidi, S., & Krapp, A. (2014). *The role of interest in learning and development*. New York & London: Psychology Press.
- Renninger, K. A., & Su, S. (2012). Interest and its development. In R. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of motivation* (pp. 167–187). Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning and well-being in schools: Research and observations from Self-Determination Theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school*, (pp. 96–119). New York: Routledge.

- Sciutto, M. J., Richwine, S., Mentrikoski, J. M., & Niedzwiecki, K. J. (2012). A qualitative analysis of the school experiences of students with Asperger's Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*, 177-188.
- Spiker, M. A., Lin, C. E., Van Dyke, M., & Wood, J. J. (2012). Restricted interests and anxiety in children with autism. *Autism, 16*, 306-320.
- Stewart, M. E., McAdam, C., Ota, M., Peppé, S., & Cleland, J. (2013). Emotional recognition in autism spectrum conditions from voices and faces. *Autism, 17*, 6-14.
- Stocco, C. S., Thompson, R. H., & Rodriguez, N. M. (2011). Restricted interests and teacher presentation of items. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 499-512.
- Tantam, D. (1991). Asperger's syndrome in adulthood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 147-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tantam, D. (2000). Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger Syndrome. *Autism, 4*, 47-62.
- Turner-Brown, L. M., Lam, K. S., Holtzclaw, T. N., Dichter, G. S., & Bodfish. J. W. (2011). Phenomenology and measurement of circumscribed interests in autism spectrum disorders. *Autism, 15*, 437-456.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin, 138*, 775-808.
- Winter-Messiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education, 28*, 140-152.
- Wolfe, K., Slocum, T. A., & Kunnavatana, S. S. (2014). Promoting behavioral variability in individuals with autism spectrum disorders: A literature review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*, 180-190.

בחינת הזהות המקצועית ותפיסת ההכלה של סטודנטיות לחינוך מיוחד במהלך למידה משותפת עם בוגרים עם מוגבלות

אורלי הבל ורחל פלד

תקציר

מחקר זה בחן את השתתפותן של סטודנטיות מהתוכנית לחינוך מיוחד במכללת ליונסקי לחינוך בקורס אקדמי במבנה של סדנה, שבו הן למדו יחד עם בוגרים עם מוגבלות, כדי לבדוק כיצד למידה משותפת זו השפיעה על עמדותיהן בתחומי הכלה ושילוב, ובאיזה אופן תרמה חוויה זו לפיתוח זהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד בעתיד.

הקורס שבו התנהלה הלמידה המשותפת התבצע במתכונת של סדנה שבועית, ששילבה בין צילום לדיון על סוגיות בשילוב ובהשתלבות אנשים עם צרכים מיוחדים בקהילה. בקורס השתתפו 13 סטודנטיות מתוכנית ההכשרה לחינוך מיוחד ו-12 בוגרים עם מוגבלות, שחיים בדירוג מוגן בקהילה. הצילום וההתבוננות בתצלומים היוו זירה לביטוי אישי של כל משתתף וסייעו בבניית זהות משותפת של כלל משתתפי הקבוצה. נוסף על כך, הדבר אפשר התבוננות על מרכיבי הזהות המקצועית ועל תפיסת ההכלה של אנשים עם מוגבלות שהתפתחו בקרב הסטודנטיות בעת המפגש האוטנטי.

מניתוח שאלונים פתוחים שמילאו הסטודנטיות לחינוך מיוחד ומתיעוד השיח הרפלקטיבי שלהן בקבוצת מיקוד עלה כי תהליך ההכלה חייב אותן להיות ערות וקשובות לרגשותיהן, כדי שתוכלנה לפתח מודעות לצורכיהן הן ובו בזמן להיות קשובות לצרכיו של האחר. זאת ועוד, בעזרת היכרות עם השונה ופיתוח מודעות גבוהה לעוצמותיו של הפרט עם המוגבלות, ניתן לפתח תפיסה של הכלה משמעותית, המאפשרת התבוננות אותנטית על יכולותיו של אדם עם מוגבלות, בניגוד לתפיסה של ההכלה כמעשה חסד.

מילות מפתח: סטודנטיות לחינוך מיוחד, זהות מקצועית, הכלה, שילוב אנשים עם מוגבלות

מבוא

מחקרים רבים מראים קשר חיובי בין התנסות בפעילות משותפת, המזמנת לאדם תקשורת הדדית עם אנשים עם מוגבלות, לבין פיתוח תפיסה חיובית בנוגע להכלתם ולשילובם של אנשים אלה בחברה (Brandes & Crawson, 2009; Sharma, Forlin, & Loreman, 2007). פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2000, 2006) מצאו כי קשר ומגע של קבוצות אנשים ללא מוגבלויות עם אנשים עם מוגבלות יוצרים תשתית להבנה טובה יותר של צרכיו ושל עוצמותיו של האדם עם המוגבלות. מאמר זה מתמקד באופן שבו חוויית ההשתתפות של הסטודנטיות לחינוך מיוחד בקורס אקדמי במבנה של סדנה יחד עם סטודנטים עם מוגבלות השפיעה עליהן בשני תחומים: (א) נקודת מבטן האישית על ההכלה של אנשים עם מוגבלות; (ב) פיתוח תפיסת זהותן המקצועית.

ההתנסות הייחודית המתוארת מנקודת מבטן של הסטודנטיות משתתפות המחקר אפשרה לחוקרות לבחון את תפיסותיהן ואת יחסן להכלה ושילוב של אנשים עם מוגבלות בחברה כחלק מזהותן המקצועית.

רקע תאורטי

מגמות בשילוב והכלה של אנשים עם מוגבלות בקהילה ובמערכת החינוך

בעוד שיותר ויותר תלמידים עם מוגבלות משולבים במערכת החינוך הרגילה מתוקף חוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 1988), לעמדתם החיובית של מורים בנוגע לשילוב והכלה תפקיד מכריע בהצלחת שילובם האקדמי והחברתי של תלמידים עם מוגבלות בקהילה ובבית הספר (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Elliott, 2008). תפיסת שילוב והכלה של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך וההבנה כי שילובם המוצלח במוסדות החינוך הוא תנאי הכרחי לשילובם בחברה, מייחסות למורים בכלל ולמורים לחינוך המיוחד בפרט תפקיד מרכזי בשיפור איכות חייהם של תלמידים אלה (אבישר, 2010; משרד החינוך, 2002; Goor, Farling, & Addison, 2007). עם זאת, קיים עדיין פער בין המצב שאליו אנשי חינוך שואפים להגיע לבין המציאות בשדה. ממרבית המחקרים שבדקו תפיסות ועמדות של מורים כלפי הכלה של תלמידים עם מוגבלות בכיתות עלה שהמורים הביעו תחושות של תסכול, פחד, כעס וחוסר ביטחון עצמי בכל הקשור ליכולתם לתת מענה לתלמידים אלה בכיתתם (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Barsed, Knapp, & Neuharth-Pritchett, 2011; Chhabra, Srivastava, & Srivastava, 2010; De Boer et al., 2011). יתרה מזו, נמצא פער ניכר בין הרצון המוצהר של מורים לספק חינוך מכיל ובין התנהגותם בפועל (Huang & Dimond, 2009).

רייטר ושאלוק (Reiter & Schalock, 2008), אשר חקרו את איכות חייהם של בוגרים עם מוגבלות, הטמיעו בשנים האחרונות בתפיסת השילוב של אנשים אלה שינוי פרדיגמטי, הרואה קשר הדוק ביחס שבין האדם עם המוגבלות לתמיכות הקיימות בסביבתו. הם (2011) הוסיפו והרחיבו כי מלבד התמיכה וההכרה בזכותם של אנשים עם מוגבלות לשילוב בבית הספר ובקהילה, יש צורך לפתח מודעות חברתית אשר תקל על אנשים אחרים להבחין בפוטנציאל ובייחודיות של כל אדם עם מוגבלות, ולא רק בקשייו המולדים. לכן, נוסף על פיתוח תוכניות שיסייעו לאדם עם מוגבלות לחיות חיים משמעותיים שיותו על פי בחירותיו העצמאיות ויתבססו על השקפת עולמו האישית, יש צורך בשינוי משמעותי של עמדות מורים בבתי הספר ועמדות אנשים בקהילה ביחס למוגבלות. בהקשר זה, תפיסות ועמדות של מורים בכלל ושל מורים לחינוך מיוחד בפרט חשובות, שכן הן עשויות להשפיע על הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בבתי הספר, על שילובם בקהילה ועל איכות חייהם כבוגרים.

במחקרים אשר בחנו את תפיסתם של סטודנטים להוראה בנושא שילוב והכלה עלו מגמות דומות. שרמה ועמיתים (Sharma et al., 2007) בחנו את תפיסותיהם

של סטודנטים להוראה באוסטרליה, בקנדה, בהונג קונג ובסינגפור ביחס לשילובם של תלמידים עם מוגבלות, ומצאו כי ידע באסטרטגיות של הוראה מותאמת, מידע על חוקים ועל החלטות ממשלתיות בנוגע לשילוב, ובעיקר מגע וקשר בלתי אמצעי עם אנשים עם מוגבלות, סייעו לפרחי הוראה לפתח עמדות חיוביות כלפי שילובם והכלתם של תלמידים אלה.

גורמים נוספים העשויים להשפיע על תפיסת השילוב וההכלה של מורים קשורים לדעה הפוליטית ולתפיסה החברתית שלהם. ברנדס וקראוסון (Brandes & Crawson, 2009) בחנו את הקשר שבין התפיסה החברתית-הפוליטית של המורה לבין היחס שלו לאנשים עם מוגבלות, ומצאו כי סטודנטים להוראה עם תפיסות פוליטיות שמרניות בתחום החברתי והכלכלי חשו אי-נוחות בפעילות ובמגע עם אנשים עם מוגבלות והתנגדו לשילובם המלא בחברה. מממצאיהם עולה כי אמונתו ותפיסתו של המורה עשויות להשפיע על ההזדמנויות שהוא ייתן לתלמידים עם מוגבלות בכיתתו. לדעתם, רק אם מורים לעתיד יתוודעו לאורך תקופת הכשרתם לאנשים עם מוגבלות, הם יוכלו לבחון לעומק את תפיסת עולמם החברתית ביחס לשילוב ולהכלה של תלמידים, ועד כמה היא חלק מזוהותם האישית והמקצועית.

חויית למידה המזמנת מגע וקשר עם אנשים עם מוגבלות

מחקרים רבים מצביעים על קשר חיובי בין התנסות מעשית המזמנת קשר ומגע של סטודנטים עם אנשים עם מוגבלות, לבחירה של סטודנטים ללמוד חינוך מיוחד ולפיתוח תפיסה חיובית בנוגע ליכולותיהם של אנשים עם מוגבלות להשתלב בחברה. פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2000, 2006) בחנו בשני מחקרי מטה-אנליזה את האופן שבו הקשר והמגע בין קבוצות של אנשים ללא מוגבלויות ואנשים עם מוגבלות יוצרים תשתית להבנה טובה יותר של צרכיו ושל עוצמותיו של האדם עם המוגבלות. במחקרם הראשון נמצא כי סטודנטים פיתחו תפיסה חיובית כלפי אנשים עם מוגבלות, ובעיקר כלפי אנשים עם הפרעות התנהגות, אם הייתה להם בעבר אינטראקציה הדדית המערבת מגע וקשר עם אנשים אלה. בעקבות ניסיון זה, תפיסות אלה התבטאו בתחושה של מסוגלות רבה יותר להתמודד עם תלמידים שיש להם הפרעות התנהגות בכיתה מאשר עם תלמידים עם נכויות גופניות או מוגבלות שכלית התפתחותית. במחקרם השני הרחיבו פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2006) את סקירת המאמרים על אודות המגע והקשר של סטודנטים עם אנשים עם מוגבלויות שונות, כגון: מוגבלות מוטורית, מוגבלות נפשית ואוטיזם. על בסיס המחקר פותח מודל המציג קשר הדדי בין אופי המוגבלות, דעות קודמות ותפיסות קודמות על המוגבלות ובין הבחירה בחינוך מיוחד כהתמחות במסגרת לימודיהם.

בר וברצ'יטה (Barr & Bracchitta, 2008) תמכו אף הם בקשר שבין התנסות קודמת ובין התפיסה שהסטודנט פיתח כלפי אדם עם מוגבלות. במחקרם ניתנו לסטודנטים שלושה תיאורי מקרה של תלמידים עם מוגבלות – מוגבלות שכלית התפתחותית, מוגבלות גופנית והפרעות התנהגות קשות, שעליהם התבקשו הסטודנטים למלא כמה שאלוני עמדות. מתוצאות המחקר עלה כי מגע וקשר קודמים

של סטודנטים עם אנשים עם מוגבלות, ובעיקר אנשים עם הפרעות התנהגות, השפיעו על תפיסה חיובית יותר של אנשים אלה בעיני הסטודנטים. זאת ועוד, אותם סטודנטים שדיווחו על קשר ומגע עם אנשים עם מוגבלות היו מודעים יותר ליכולותיהם של אנשים אלה, ודיווחו על תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר להתמודד עם אוכלוסייה של תלמידים עם מוגבלות כזו בכיתתם. מחקר זה מחזק את הטענה כי קשר ישיר בין סטודנטים העוסקים בחינוך ובטיפול ובין קבוצה של אנשים עם מוגבלות משפיע באופן חיובי על יכולתם של הסטודנטים להכילם ולסייע להם להשתלב בכיתה ובקהילה.

במחקר מאוחר יותר הוסיף בר (Barr, 2013) הסתכלות רב-ממדית, שקשרה בין מוגבלות, מגע ויכולת אמפתית. הוא מצא כי מגע של מורים עם תלמידים שיש להם מוגבלות מאפשר לפרחי ההוראה תצפית מדויקת יותר על צורכי התלמיד והבנה עמוקה יותר שלהם, ואף הוסיף כי יכולת אמפתית מאפשרת פיתוח עמדות חיוביות כלפי תלמידים עם מוגבלות. בר ציין לא רק את הממדים הקוגניטיבי והרגשי שכלולים ביכולתו של אדם להיות אמפתי, אלא הדגיש את הקשר של אלה לירידה בחרדה בהתמודדות היום-יומית של המורה עם תלמיד שיש לו מוגבלות. תחושת האמפתיה כלפי התלמיד מלווה בירידה בלחץ ובעלייה בתחושת האופטימיות של המורה באשר ליכולתו לעזור לתלמיד. מחקר זה מחזק את החשיבות של חוויה המזמנת מגע עם אנשים שיש להם מוגבלות ומאפשרת מודעות של פרחי ההוראה ליכולותיהם האמפתיות. במחקר מאוחר יותר, בר וברצ'יטה (Barr & Bracchitta, 2015) העלו כי כדי להכיל את האתגר שמביא עימו מפגש עם אנשים שיש להם בעיות התנהגות, המגע עימם דורש התייחסות שונה ואימון של כישורים חברתיים שונים מאשר המגע עם אנשים שיש להם מוגבלות שכלית או מוגבלות מוטורית. מחקרים אלה מבהירים עד כמה חשוב לעודד פרחי ההוראה לבחון את יכולותיהם האמפתיות כלפי אוכלוסיות שונות של אנשים עם מוגבלות, כחלק מתהליך הכשרתם. תהליך זה הוא נדבך חשוב בפיתוח זהות מקצועית של מורים מכילים ומשולבים.

התפתחות זהות מקצועית של סטודנטים להוראה בחינוך מיוחד

זהות כוללת את האופן שאדם תופס את עצמו ואת האופן שלדעתו החברה תופסת אותו. הגדרת הזהות היא סובייקטיבית, ויש בה מרכיבים מולדים שאינם ניתנים לשינוי – מרכיבים שיוכיים, ומרכיבים הניתנים לשינוי – מרכיבים נרכשים. הזהות האישית (self-identity) מורכבת מאוסף מחשבות, ערכים, חלומות, תכונות מולדות ונרכשות, תמונות, זיכרונות, היסטוריה וקבוצות השתייכות, אשר מעצבים כל פרט והופכים אותו במידה מסוימת לשונה ונבדל מהאחר (Zembylas, 2003). זמבילס הדגיש כי פיתוח זהות עצמית הוא תהליך פעיל המוביל ליצירת זהויות שונות, בהלימה למצבים מגוונים השוררים בסביבה האנושית ובסביבה הפיזית של הפרט ולאינטראקציות מגוונות עם סביבות אלו. בתהליך זה הפרט בוחן את עצמו יחסית לסביבה ומפתח את זהותו על פי הערכים, אמות המידה והתרבות שעימם הוא מזדהה.

לאדם ישנה זהות מקצועית (self-professional) המהווה חלק מזהותו האישית. הזהות המקצועית מוגדרת כתחושות השייכות והזהדהות של איש המקצוע למקצועו, והיא מתפתחת, מושפעת ומתעצבת בדו-שיח שלו עם עצמו ועם סביבתו החברתית, התרבותית והמקצועית (Tickle, 1999). חוקרים שונים ניסו להתמודד עם שאלת ההגדרה של הזהות המקצועית בהוראה. חלקם הגדירו אותה כתחושת שייכות למקצוע והזהדהות עימו, וחלקם התייחסו לדרך שבה המורה נתפס בעיני עצמו ובעיני הסובבים אותו – תלמידים, הורים ועמיתים בארגון (Coldron & Smith, 1999; Tickle, 1999).

הגדרת מרכיבי הזהות המקצועית בהוראה הובילו את החוקרים למסקנה שמדובר בזהות אחת אשר מורכבת מתת-זהויות שונות, הכוללות את זהותו הכוללת כמורה בכל בתי הספר שבהם הוא מלמד, ואשר תלויה בגיל התלמידים, בתחום ההוראה שלו ובתפקידו הייחודיים. זהותו המקצועית של הפרט איננה אירוע חד-פעמי שנמדד ונבדק בנקודת זמן אחת. זהו דיאלוג מתמיד, מתמשך ומשתנה, הנבחן ומתעצב בכל פעם מחדש. היבטים של זהות מקצועית, לצד היבטים של התפתחות מקצועית, מרכיבים יחדיו את ההווה המקצועית-האישית של איש החינוך, והם התורמים להבנה מעמיקה של חייו המקצועיים (צימרמן, 2008).

ממחקרים שעסקו בניסיון לזהות את הגורמים המשפיעים על הבניית הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה עולה כי הגורמים המשפיעים על בניית זהות זו קשורים לתהליך התפתחותי שהתקיים בין הסטודנט לסביבה בשיעורים התאורטיים ובהתנסות המעשית (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). חוקרים אחרים מצאו כי דמויות משמעותיות, ניסיונות הוראה ולמידה בקורסי הכשרה בעלי משמעות הם שתרמו לתהליך גיבוש הזהות המקצועית (Knowles, 1992; Leavy, McSorley, & Bote, 2007). בתהליך זה הסטודנטים הבנו ידע אקדמי ובד בבד עסקו בזיהוי התפיסות שלהם ובחשיפתן באמצעות שיח רפלקטיבי אישי וקבוצתי (Korthagen, 2004).

במחקר שבחן את התפתחות זהותם המקצועית של סטודנטים לחינוך מיוחד, הלל-לביאן (2009) מצאה שמרביתם בחרו במקצוע ההוראה במטרה לשנות את המערכת, ולעיתים מתוך רצון ליצור לעצמם "חוויה מתקנת", לאחר תחושה של כישלון במערכת הלימודים הרגילה. הסטודנטים לחינוך מיוחד התייחסו למרכיבי זהותם והדגישו תכונות, כמו: יצירתיות וגמישות, מחויבות, סבלנות, רגישות ואמפתיה, כחלק מזהותם האישית. נוסף על כך, בהתייחסם לזהותם המקצועית, מרביתם העריכו הוראה בחינוך המיוחד כמשמעותית יותר מהוראה בחינוך הרגיל.

לסיכום, אפשר לומר כי זהות מקצועית נוצרת בתהליכים שיש בהם למידה של ערכים, של אמונות ושל יכולות, בצד פיתוח תובנות אישיות העולות מהתנסות עם אתגרים שעומדים מתמודד האדם ועם חוויות אישיות בלתי מובחנות שלו. המחקר הנוכחי זימן לסטודנטיות לחינוך מיוחד חוויית התנסות ייחודית, שבה התאפשר להן לבחון את זהותן המקצועית ביחס לסוגיות של שילוב והכלת אנשים עם מוגבלות, תוך כדי למידה משותפת עם בוגרים שיש להם מוגבלות.

השימוש בצילום ככלי לביטוי אישי

במחקר זה נעשה שימוש בצילום. הבחירה באמצעי מתווך זה התבססה על ההנחה שפעולת הצילום וההתבוננות הרפלקטיבית בתצלומים יזמנו לסטודנטיות לחינוך מיוחד ולבוגרים עם המוגבלות בסיס לשיח משותף, שיתבסס על ייצוגים חזותיים, ויאפשר מעורבות רגשית ויחסי גומלין בין-אישיים שיאירו את נקודת המבט הייחודית של כל אחד מהמשתתפים (Banks, 2007).

בקרב חלק מהאנשים, יכולת ההבעה החזותית עשירה לא פחות, ולעיתים אף יותר, מיכולת ההבעה המילולית. שפה המושתתת על ייצוגים חזותיים, כמו תמונות, כוללת היבטים תקשורתיים מגוונים, המאפשרים לאנשים להביע מסרים אישיים וקבוצתיים. בעידן הטכנולוגי של היום, הצילום כדרך לביטוי חזותי הוא שפה זמינה במרחבים פיזיים ואלקטרוניים רבים, והנגישות למצלמה בטלפונים הניידים מזמינה קהל רחב להשתמש בה. השימוש בצילום כשפה תומך בתיעודן של תופעות חברתיות שונות, מעורר מודעות לקיומן ומזמין הן את הצלם והן את המתבונן למעורבות, לחשיבה ביקורתית, לנקיטת עמדה ולאקטיביזם (Sonn, Santens, & Ravau, 2011). הצילום וההתבוננות בתצלומים כחלק משפה ומתקשורת חזותית מזמנים למצלם העלאת זיכרונות מהעבר המתחברים לפרטים מוחשיים בהווה, ובכך מעודדים חשיבה רפלקטיבית על היבטים מודעים פחות בחוויה היום-יומית שלו (Harper, 2002).

בשנים האחרונות הצילום מהווה כלי חינוכי חדשני, המעודד תלמידים להיות שותפים פעילים בתהליך הלמידה ובכך תורם למעורבותם בסביבה ובחברה (Share, 2015). הכוח שיש לאמצעי מתווך זה בקרב הנוער הולך וגובר, ולכן שימוש בצילום ככלי להמשגה חזותית של חומר לימודי הוא בבחינת פריצת דרך ובעיקר עבור תלמידים שזקוקים לתהליך למידה מותאם (כהן, בן פשט וברקוביץ, 2006). במקביל לשימוש במצלמה ככלי הבעתי, השיח המבוסס על אוריינות חזותית, כמו התבוננות בתצלומים או בתמונות, מפתח יצירת נרטיבים אישיים, המאפשרים הבעת עמדה ובנייה מחודשת של ידע קודם (Prosser & Burke, 2011). אחת ההשפעות של התקדמות הטכנולוגיה הדיגיטלית על מערכת החינוך היא הטמעת אוריינות חזותית ככלי להעצמה, לחשיפה ולשינוי עמדות, תוך הקפדה על לימוד וצפייה ביקורתית במסרים חזותיים. תהליך זה מאפשר לתלמידים ולסטודנטים התמודדות מושכלת עם שלל הדימויים החזותיים שאובייקט מצולם עשוי לייצג (Harper, 2002).

הבחירה בצילום כאחד הכלים המרכזיים בקורס שאותו בדק מחקר זה נבעה מההכרה שהוא כלי ביטוי בלתי אמצעי לעיבוד ולהפנמה של תכנים בדרך חזותית חלופית, כלי השונה במידה רבה מהכלים העיוניים הרגילים. אמצעי זה מאפשר העצמה של משתתפים שונים בדרכים מגוונות ואף מסוגל לעקוף מחסומי למידה מוכרים, במיוחד בקרב תלמידים עם מוגבלות (כהן ועמיתים, 2006). כמו כן, מאחר שהערוץ החזותי מעורר מעורבות גבוהה יותר מהערוץ המילולי (Banks, 2007) הוא מאפשר את חשיפת נקודת מבטו הייחודית של המצלם. ההבנה שתצלומים מעודדים ומטפחים תקשורת (Harper, 2002) ושהייצוג הסובייקטיבי שהאדם בוחר יכול להשפיע לפחות

כמו התמונה הברורה לעיני כול (גורודצקי ווייס, 2010), הובילו לכך שחלק נכבד מהשיח הרפלקטיבי של הסטודנטים במחקר זה התבסס על תמונות שצילמו.

הקשר המחקר – קורס אקדמי משותף

מחקר זה בחן את חוויית הלמידה המשותפת של סטודנטים לחינוך מיוחד שלמדו עם בוגרים עם מוגבלות בקורס במסגרת יוזמה משותפת של ג'וינט ישראל – מסד נכויות ושל מכללת לוינסקי לחינוך. הבוגרים עם המוגבלות הגיעו לקורס מאזור מרכז הארץ. בקבוצה למדו 12 בוגרים, שלושה בוגרים ותשע בוגרות, בני 24–32. כל הבוגרים הוגדרו כבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתפקוד בינוני-גבוה. כולם גרו במסגרות דיור בקהילה והגיעו לקורס באופן עצמאי. לשם ביצוע הלמידה המשותפת נבחר קורס במבנה של סדנה בנושא צילום – תאוריה ומעשה. בקורס היו 13 מפגשים, שנועדו להקניית ידע חדש בתחום הצילום ולהתנסות בטכניקות צילום מגוונות. במהלך הקורס שולבו נושאי הלימוד בשיח שהתייחס לנקודות המבט האישיות והסובייקטיביות של הצלם ושל המתבונן בצילומים.

המפגשים כללו הקניית ידע תאורטי ופעילויות חווייתיות, אשר זימנו שיח אישי בין המשתתפים. לכל אחד מהמשתתפים בסדנה ניתנה ההזדמנות לשתף את הקבוצה במטען האישי הייחודי לו, דבר שהוביל להיכרות בין-אישית מעמיקה יותר ושוויונית בין משתתפי הקורס. כל המפגשים הונגשו מראש לכלל המשתתפים, באמצעות פישוט לשוני והתאמת ההתנסות, הן מבחינת התוכן והן בפעילות.

שאלות המחקר

במחקר זה חוויה אישית משתתפת הוגדרה כהשתתפות פעילה של סטודנטיות לחינוך מיוחד בקורס צילום משותף עם בוגרים עם מוגבלות. מטרת המחקר הייתה לענות על שתי שאלות:

- א. כיצד השפיעה חוויה אישית משתתפת של סטודנטיות לחינוך מיוחד על תפיסת ההכלה שלהן כלפי אנשים עם מוגבלות?
- ב. כיצד השפיעה חוויה אישית משתתפת של סטודנטיות לחינוך מיוחד על הזהות המקצועית שלהן?

מתודולוגיה

סוגת המחקר

מטרת מחקר זה הייתה להבין את תפיסות ההכלה והשילוב של סטודנטיות לחינוך מיוחד כלפי אנשים עם מוגבלות, במטרה להתקרב ככל האפשר להבניה של החוויה הייחודית שחוו, ולכן גישתו הייתה איכותנית (Shkedi, 2005). איסוף הנתונים נעשה באמצעות כלים בעלי אופי איכותני: שאלון פתוח וקבוצת מיקוד. הנתונים התבססו על עמדה קונסטרוקטיביסטית ונטורליסטית של המשתתפות, וניתוח הנתונים תרם להבנת ההקשר של התופעה מנקודת מבטן ולהבנת המציאות של התופעה הנחקרת – חוויית ההשתתפות בקורס בראייה רחבה (שקדי, 2003).

משתתפי המחקר

במחקר זה השתתפו 13 סטודנטיות לחינוך מיוחד בנות 26–30 שהיו בשנת הכשרתן האחרונה (שנת התמחות). שמונה מתוך 13 הסטודנטיות שהשתתפו בקורס עבדו כמורות מתמחות, נוסף על לימודיהן במכללה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלי מחקר איכותניים, כדי לאפשר ריבוי נקודות מבט (צבר בן-יהושע, 2001) והבנה אותנטית ומשמעותית של מושא המחקר (שקדי, 2003).

נעשה שימוש בכלים האלה:

א. **שאלון פתוח** – בתום כל שיעור התבקשו הסטודנטיות לענות תשובה מפורטת באורך של עמוד אחד לכל היותר לשאלה הפתוחה, "מהן המחשבות, הרגשות והתפיסות שעימן התמודדת במהלך השיעור?". את המסמך התבקשו הסטודנטיות להעלות לאתר הקורס, תחת הכותרת: "רפלקציה על השיעור". כל סטודנטית מילאה שמונה שאלונים פתוחים במהלך הקורס, ובסך הכול הועלו לאתר הקורס 104 שאלונים.

ב. **קבוצת מיקוד** – הכלי נועד לאפשר ריבוי נקודות מבט בנוגע לעמדותיהם ותפיסותיהם של המשתתפים בקבוצה ייחודית (צבר בן-יהושע, 2001). לאחר ניתוח השאלונים הפתוחים שמילאו הסטודנטיות בסוף כל שיעור, אותרו אתגרים שונים שעיימם התמודדו הסטודנטיות בהקשר של השתתפותן בקורס. כדי לדון באתגרים אלה החלטנו לקיים קבוצת מיקוד של הסטודנטיות. פטון (Patton, 2002) המליץ שלמשתתפים בקבוצות מיקוד יהיו רקע דומה ועניין משותף בדיון. במחקר זה, 13 הסטודנטיות לחינוך מיוחד אשר השתתפו בקורס חלקו חוויה משותפת והתמודדו עם דילמות משותפות. במהלך השנה נערכו שלוש פגישות של הקבוצה, בחדר ישיבות במכללה, בהנחיית ראש התוכנית ומנחת הקורס. השיח בקבוצת המיקוד תועד במלואו על ידי מרצה נוסף. קבוצת המיקוד אפשרה שיחה חופשית בין הסטודנטיות בנושאים הקשורים לסוגיות המחקר. הכלי שימש במה להעלאת פרשנויות רבות ונקודות מבט נוספות לחוויה האישית המשתתפת שאותה חוו הסטודנטיות ולהצגת מציאות רחבה ואותנטית של חוויית ההשתתפות.

הליך המחקר ואיסוף הנתונים

המחקר החל כבר בשלב הראשוני של איתור משתתפי הקורס – בוגרים עם מוגבלות וסטודנטיות לחינוך מיוחד. איתור הבוגרים עם המוגבלות נעשה בשיתוף עם הג'וינט, אשר תמך ביוזמה של פיתוח קורס שנועד לקדם שינוי עמדות של החברה כלפי אנשים עם מוגבלות החיים בקהילה. איתור משתתפות המחקר, סטודנטיות לחינוך מיוחד, החל לפני פתיחת השנה האקדמית. הקורס הוצע לכל הסטודנטים בתוכנית לחינוך מיוחד בשנת לימודיהם האחרונה. סטודנטיות שהתעניינו בקורס

שלחו קורות חיים ועברו ראיונות אישיים. את הראיונות קיימו ראש התוכנית לחינוך מיוחד ומנחת הקורס, יועצת חינוכית במקצועה, המתמחה בליווי בוגרים עם מוגבלויות בבתי הספר ובמעבר לקהילה. הסטודנטיות קיבלו הסבר מפורט לפני תחילת הקורס, והוסבר להן שהוא ילווה במחקר. הובטחה להן שמירה על אנונימיות במהלך איסוף הנתונים ועם תום המחקר, וניתנה להן האפשרות להפסיק את השתתפותן בו בכל שלב משלביו. נתוני המחקר נאספו משאלוני המחקר שעליהם התבקשו הסטודנטיות לענות לאחר כל מפגש ומתמלול קבוצת המיקוד, אשר נפגשה שלוש פעמים במהלך הקורס.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות הניתוח הנושאי "המתמקד בעיקרו במה שהאינפורמנטים אומרים ולא כיצד הם אומרים" (שקדי, 2003, עמ' 94). באמצעות הניתוח הנושאי, המתייחס למילים ולתיאורים ששיקפו בדיוק רב את תפיסת עולמם של המשתתפים, נבנו קטגוריות-על וקטגוריות משנה אשר תיארו את תפיסת ההכלה והשילוב של המשתתפות. החוויה הייחודית והזווית האישית של כל משתתף היוו בסיס לניתוח ולהבניית פרשנות לממצאי המחקר.

בשלב הראשון של ניתוח הנתונים, כל הטקסט נקרא בקריאה רציפה, כדי לאפשר לקולם של הנבדקים להישמע (Gibbs, 2007), נערך קידוד פתוח של חומרי הגלם (משובים וקבוצות מיקוד), ואותרו יחידות בעלות משמעות. **בשלב השני**, נערך ניתוח ממפה, שבו כל קטגוריה נבחנה על פי התוכן והרעיון המרכזי שעמד בבסיסה. קטגוריות בעלות תמות קרובות קובצו לקטגוריות-על, על בסיס הקטגוריות הכלליות שאותרו בשלב הראשון. לאחר שלב פירוק החומר הראשוני לגורמים, הורכבו כמה קטגוריות-על אשר הכילו את תת-הקטגוריות ברמות שונות, תוך התייחסות לקשרים ולשייכות בין תת-הקטגוריות וקטגוריית-העל (Kelle & Seidel, 1995).

תיקוף הממצאים

העדויות מהשאלונים הפתוחים שמולאו על ידי הסטודנטיות בכל שיעור הוצלבו עם תיעוד השיח בקבוצת המיקוד. השימוש בכלי מחקר אלה אפשר ללמוד על אודות התייחסותן האישית של המשתתפות, ובד בבד לבחון את התייחסותן לסוגיות בשיח קבוצתי. הדיאלוג בין התייחסות אישית-פרטית להתייחסות במסגרת קבוצתית אפשר התייחסות להיבטים של רצייה חברתית, של הטיה ושל התמודדות עם דעות קדומות. נוסף על כך, ניתוח הממצאים נבחן בבחינת עמיתים, ונבדקה פרשנותן של החוקרות ושל המומחיות בתחום לממצאים.

ממצאים

באמצעות הניתוח הנושאי, המתייחס למילים ולתיאורים המשקפים בדיוק הרב ביותר את תפיסת עולמם של המשתתפים, נבנו קטגוריות-על וקטגוריות משניות אשר תיארו את המרכיבים של חוויית ההשתתפות של הסטודנטיות לחינוך מיוחד,

בהלימה לשאלות המחקר. הניתוח הנושאי העלה שלוש קטגוריות-על: שוויון בין אנשים ללא מוגבלות ואנשים עם מוגבלות, המשגה של הכלה בהקשר של חוויה אישית משתתפת והחוויה האישית כמגבשת זהות מקצועית.

שוויון בין אנשים ללא מוגבלות ואנשים עם מוגבלות

תמה זו מאגדת את האמירות של הסטודנטיות בנוגע למושג השוויון, כפי שהתקיים לדעתן בין משתתפי הקורס. ניתן ללמוד שאירועים משמעותיים במהלך המפגשים הציפו את הדיון הפנימי ואת השיח על אודות האופן שבו הן תופסות את מושג השוויון. הנושאים העיקריים שהוזכרו בהקשר זה היו עוצמות וקשיים של אנשים עם מוגבלות, ובהקשר של חוויית ההשתתפות בקורס עלה הנושא של שוויון אקדמי והנגשה.

עוצמות וקשיים של אנשים עם מוגבלות

בשני המפגשים הראשונים היה שוני בין שתי הקבוצות ברמת ההשתתפות בשיעור. היו אלה בעיקר הבוגרים עם המוגבלות אשר השתתפו באופן פעיל, דיברו בפתיחות ובכנות, שאלו שאלות ויזמו דיון על נושאים שקשורים לצילום. לעומתם, הסטודנטיות מהמכללה הקשיבו, אך לא השתתפו או יזמו שיח, ובמהלך השיעור היו פסיביות מאוד. מדברי הסטודנטיות עולה כי הן הופתעו מיכולתם של הבוגרים עם המוגבלות לדבר בפתיחות ולשתף בעולמם האישי. ש', סטודנטית לחינוך מיוחד, אמרה:

במפגש הראשון נזהרתי מאוד בדבריי, כי לא רציתי לפגוע בהם. לאחר סבב ההיכרות נוכחתי לראות כי הם משוחררים ומביעים עצמם בצורה טובה יותר מהסטודנטים הלומדים איתי במכללה. לדעתי, בזכות היותם אנשים אנרגטיים וחופשיים, המפגש הצליח.

הסטודנטיות אומנם נפעמו, מצד אחד, מרמת הפתיחות של הבוגרים עם המוגבלות, אך עם זאת מצד שני, נבוכו מרמת השיח האינטימית שלהם בקבוצה. אחת הסטודנטיות התייחסה לכך ואמרה כי חשה שהמחסומים שאנו קובעים לעצמנו בשיח חברתי מגבילים את הפתיחות אל האחר, ולכן היא נפעמה מהכנות ומהפתיחות של הבוגרים. בה בעת ציינה גם את עוצמת הרגש וחוסר הוויסות של הבוגרים אשר ליוו את השתתפותם בשיח וגרמו לא פעם למבוכה בקרב הסטודנטיות.

ככל שהקורס התקדם, הפך הדיון בשאלה "עד כמה אנחנו שווים?" לחלק מהשיח הפנימי של הסטודנטיות. נראה היה כי התנודתיות בין רגשות של מבוכה ורחמים לרגשות של הערכה כלפי הבוגרים עם המוגבלות צפו ועלו במקביל במהלך השיעורים. סטודנטית עם מוגבלות תיארה בפני הקבוצה כיצד היא חולקת את חייה בין שני עולמות – בערבים היא מרבה לבלות בחברה רגילה במועדונים, ובמשך היום היא חיה בדיוור מוגן ועוסקת בתעסוקה מוכוונת. ק', סטודנטית לחינוך מיוחד, התייחסה לנקודה זו ואמרה:

א' [סטודנטית עם מוגבלות] ריגשה אותי מאוד כשאמרה שחיה בשני עולמות שונים, כשבאחד היא מציגה עצמה עם צרכים מיוחדים, ובשני היא מסתירה את העובדה הזאת. אך כבר אז הציף אותי רגש של צער וכאב על כך שתמיד זה יישאר ככה. הם תמיד יהיו עם צרכים מיוחדים, ואנחנו נהיה הנורמליים.

סטודנטית נוספת, אשר צילמה פרויקט משותף עם סטודנטית עם מוגבלות, חלקה את תחושותיה:

בעבודת הצילום התחברתי עם ש' [סטודנטית עם מוגבלות] ונהייתי מאוד. יצאו לנו צילומים מדהימים. הבנתי שהחשש או חוסר הנוחות נובעים מחוסר ההיכרות. כשמכירים, הרבה מפלצות פשוט נעלמות.

הפתיחות של הבוגרים עם המוגבלות לעיתים הציפה רגשית את הסטודנטיות לחינוך מיוחד, אשר נחשפו לראשונה להתנהגויות לא מווסתות המלוות בעוצמה רגשית גבוהה, מצד הבוגרים עם המוגבלות. א' (סטודנטית לחינוך מיוחד) סיפרה שבאחד השיעורים חלק מהבוגרים עם המוגבלות התבטאו בדרך שלוחת רסן והביעו את רגשותיהם בישירות. הסטודנטית תיארה רגע מכונן עבודה, שבו הצליחה להבין את המגבלות והקשיים של משתתפי הקורס. הסטודנטית תפסה קושי כסבל, ותיארה את חוסר השוויון שבין הקבוצות במילים אלה: "הבנתי שהסבל שלי לא שווה בכלל לסבל שלהם". עם זאת, היא ציינה כיצד אירוע זה גרם לה "להתאמץ" ולצאת מאזור הנוחות שלה, כדי שהבוגרים עם המוגבלות ירגישו "שווים". באחד השיעורים, כאשר הסטודנטים התחלקו לקבוצות לצורך צילום מבוים, ביקשה ממנה סטודנטית עם מוגבלות להתחפש בבגדים שהביאה. הסטודנטית תיארה את פעילות הצילום המשותפת כך:

למרות שהרגשתי שעמדתי בעמדה מביכה מאוד מבחינתי – ללבוש בגדים גותיים באמצע הרחבה של המכללה ולשכב על הספסלים השונים, החלטתי שאני מתנתקת מכל המודעות והביקורת העצמית ופשוט "זורמת". זאת הייתה חוויה מקסימה ומשמעותית עבורי. הבנתי שהם לא סובלים. הם יודעים ליהנות ו"לזרום" הרבה יותר בקלות ממני.

לאחר שלושת המפגשים הראשונים, מנחי הקורס הוסיפו למפגשי ההוראה, בפתחת כל מפגש, משחק היכרות. הדבר נעשה כדי לעודד את הקשר הבין-אישי בין המשתתפים. פעילות זו נתנה לסטודנטיות הזדמנות להכיר את הבוגרים עם המוגבלות במצבים נוחים יותר, שאפשרו שיח על נושאים אישיים וקרובים יותר לחיי היום-יום ונועדו לחבר בצורה טבעית יותר בין שתי הקבוצות. הסטודנטיות גילו שלחלק מהבוגרים תחביבים והעדפות דומים לאלה שלהן. אחת מהן סיפרה כי במשחק שבו התחלקו לזוגות נדהמה לגלות שהיא וש', סטודנטית עם מוגבלות, אוהבות את אותו הספר. הגילוי הזה העצים את ש' בעיני עמיתתה מהמכללה ואפשר לה לבחון את מושג השוויון ביניהן.

שוויון אקדמי או הנגשה

תמה זו כוללת אמירות של סטודנטיות רבות ביחס לרמת השיח בקבוצה. כדי לאפשר השתתפות שווה לכל משתתפי הקורס, הונגש כל שיעור לרמה התואמת את יכולותיהם הקוגניטיביות של כל המשתתפים. סטודנטיות רבות התייחסו לנקודה זו

בדברן על שוויון בקבוצה. הן אמרו שלעיתים רמת השיח הייתה ילדותית וקונקרטי, דבר שהקשה על היכולת שלהן להיות אותנטיות בשיח הקבוצתי. לדברי הסטודנטיות, לרמת השיח בקבוצה הייתה השפעה על רגשותיהן ביחס למידת השוויון בין הקבוצות. אחת הסטודנטיות, שבלטה בנכונותה להתערות בקבוצה ולצאת למשימות הצילום עם הבוגרים, אמרה שלחברי הקבוצה השנייה יש קושי בהבנת תהליכים מופשטים, ולכן "תמיד ישנה ההרגשה שאני לא יכולה לומר ממש מה אני חושבת, כי הם לא יבינו [...] וזאת מן הרגשה מתנשאת כזאת". לנקודה זו התייחסה סטודנטית נוספת, שרמת השתתפותה בקבוצה הייתה גבוהה אף היא. לשאלתה של המנחה מדוע אינה משתתפת, ענתה: "אני לא מרגישה אני [בקבוצה הזאת]", ולכן, לדבריה, השיח והרפלקציה נשארים ברמה קונקרטי, ואין לה רעיונות יצירתיים כפי שציפתה שיקרה בקורס צילום מסוג זה. לעומת השיח הרפלקטיבי במליאה על הצילומים, אשר לדעתן של חלק מהסטודנטיות היה מוגבל, הרי שהעיסוק המשותף בצילום אפשר למשתתפי הקורס לבחון משמעויות נוספות של שוויון בין אנשים. סטודנטית אחת סיפרה:

התחלקנו לזוגות באופן אקראי, וזו הפעם הראשונה שירדתי לצלם עם סטודנט אורח. הרגשתי שמאוד התחברנו, והיה לי נעים לעבוד איתו. החוויה האישית שמה בצד תובנות של מה אני חושבת או מה עמדתי על החוויה, והיא נתנה לי הזדמנות לפגוש ולעשות משהו יחד.

לעומת זאת, סטודנטית אחרת התקשתה במשימת הצילום עם בוגר עם מוגבלות, ולכן בשיעור שלאחר מכן יצאה לצלם עם חברתה מהמכללה. היא תיארה את הרגשתה כך:

עשיתי את המשימה עם מ' [סטודנטית מהמכללה], והרגשתי יותר קלילות ונינוחות מאשר בפעמים שיצאתי עם ש' [סטודנט אורח]. עם מ' לא הייתי צריכה להסביר את המשימה שוב ושוב ולחשוב בשבילה מה לצלם.

לסיכום, מהממצאים עולה כי מושג השוויון בין אנשים הדהד לאורך מפגשי הצילום והשיח של הקבוצה. משימות הצילום היוו במרבית המקרים בסיס שאפשר שוויון הזדמנויות למשתתפי הקורס, שכן חשיפה לעולם התוכן של הצילום היה חדש למרבית המשתתפים. עם זאת, הנגשת התכנים האקדמיים עוררה בסטודנטיות תחושה של רדידות ושל חוסר אתגר. בד בבד, מטלות ההיכרות שהוטמעו במפגשים החל מהמפגש השלישי, אפשרו למשתתפי הקורס להכיר זה את זה ברמה אישית ולגלות תחומי עניין משותפים ונקודות כוח בכל אחד מהמשתתפים האחרים. השיח וההיכרות בקבוצה תרמו לראייה הוליסטית של אנשים עם מוגבלות כאנשים עם יכולות ועם קשיים.

מושג ההכלה בהקשר של חוויה אישית משתתפת

תמה זו מתייחסת לכל אותם ביטויים אשר מתארים את תפיסת מושג ההכלה מנקודת מבטן של הסטודנטיות. תמה זו כללה שלושה נושאים עיקריים, אשר עלו מתוך משוביהן הכתובים ומהתיעוד של קבוצת המיקוד: רגשות שמלווים את תהליך

ההכלה, הקשבה פעילה לצורכיהם של המכיל והמוכל כבסיס להכלה והבנה שההכלה היא תהליך מתפתח.

רגשות שמלווים את תהליך ההכלה

הדיון על שוויון בין אנשים ללא מוגבלות ובין אנשים עם מוגבלות הציף את נושא ההכלה פעם אחר פעם. ק' תיארה:

היום חשבתי לעצמי עד כמה אני מסוגלת להכיל ולקבל אנשים שונים ממני. ראוי לציין, כי בחלק מן המפגש היום איבדתי סבלנות. לבני אדם יש צורך להגדיר קבוצות ולתת להן שם. אני חייבת להודות שהתאמצתי מאוד להתייחס לכל הקבוצה כאל קבוצה אחת, אבל היה קשה לי להכיל את זה.

א' תיארה אף היא את הקשר שבין הדיון על שוויון ומושג ההכלה:

יש הבדל אמיתי בין בני אדם באשר הם, לא משנה מאיזו אוכלוסייה, אך אני מרגישה שזה בא לידי ביטוי באופן מובהק אל מול אוכלוסייה עם מוגבלות. אני רק תוהה לגבי השאלה עד כמה כולנו – גם הם וגם אנחנו – מאמינים לסטראוטיפים שהודבקו להם ולנו? זאת שאלה [...] באותה המידה עד כמה אנחנו והם מודעים לשונות בינינו כמשהו שדווקא יאפשר הכלה.

לאחר המפגש השני, אשר בלט בהשתתפות מועטה של הסטודנטיות מהמכללה, חלקה אחת מהן את הקושי לשבת ליד סטודנט עם מוגבלות אשר אכל כריך, ורוק ניגר מפיו. בהמשך לכך תהתה: "איך לעזאזל אנחנו משפרים את עצמנו באמת מבפנים כדי לקבל, להכיל ובאמת להיות שווים". חברתה ד' הוסיפה: "אני מרגישה לא בסדר עם עצמי, כי אני מרגישה שאני צריכה להכיל ולהבין, אבל לא תמיד מצליחה".

חוסר הנוחות הגופני וזה הרגשי באים לידי ביטוי בהקשרים שונים על ידי סטודנטיות אשר דיברו על המבוכה שחשו מהתנהגויות של בוגרים עם מוגבלות באירועים של המכללה, ועל הסבלנות שנדרשה מהן כדי לנסות להכיל התנהגויות אלה. כך למשל סיפרה ש' על החוויה שלה בעת טקס הזיכרון לשואה, עת ישבו כל משתתפי הקורס באותה שורה בקהל:

ישבנו שם, והייתי בלחץ. בטקס עצמו היו כמה רגעי סף שיכלו להתפתח רע מאוד: ר', שלא קם בצפירה, ד', שישבה איתו והעירה לו בקול רם, א', שנרדם, וא', שירדה לדבר עם העד כאשר שאלו מי מהקהל רוצה להתייחס [...] אי-אפשר להתעלם מזה שמצאתי את עצמי נבוכה שוב. לא יכולתי לתת לעצמי דין וחשבון אפילו מה אני מרגישה.

הקשבה פעילה לצורכיהם של המכיל והמוכל כבסיס להכלה

המפגשים המובנים והקבועים זימנו לסטודנטיות יכולת להקשיב לצורכי הבוגרים ולהבין אותם טוב יותר. המפגשים והחוויות המשותפות אפשרו להן, כשהתגברו על המבוכה, לפתח **הקשבה פעילה**, הן לרגשות אישיים אותנטיים והן לצרכיו של האחר. מ', אשר דאגה שהבוגרים עם המוגבלות יוכלו להשתתף ביום הסטודנט, אמרה:

בתחילת השיעור נוכחתי לגלות שהם לא קיבלו כרטיסים. הם הרגישו שהזכויות שהם מקבלים במסגרת הקורס אינן לשביעות רצונם. הזדהיתי מאוד עם רצונה של א' [בוגרת

עם מוגבלות] לקבל מעמד שווה לסטודנטים אחרים במכללה, והחלטתי לעזור לה. הבנתי שזה נבע מרצונה להרגיש שייכת אלינו.

ק' (סטודנטית לחינוך מיוחד) תיארה את אחד המפגשים הבלתי פורמליים בקפטריה של המכללה:

ישבנו עם א' וא' [שני בוגרים עם מוגבלות] בקפטריה. א' דיברה ללא היגיון ובקול רם, הסתכלתי ימינה ושמאלה לראות אם אנשים שיושבים בקפטריה מסתכלים עלינו מוזר. לא הובכתי לשבת לידה, אבל הובכתי בשביל מה שאנשים מהצד עשויים לחשוב עליה.

נראה היה שמפגשים במרחב הציבורי של המכללה העצימו את החקר האישי של הסטודנטיות בנוגע לצורכיהן האישיים ולצורכיהם של הבוגרים עם המוגבלות. גם במהלך מפגשי הקורס, מושג ההכלה התאפיין בתהליך מתמיד של התפתחות וחקר.

הכלה - תהליך מתפתח

העיסוק במושג ההכלה, שהוא מושג תאורטי, וחיבורו לחיי היום-יום בכלל ולחוויה אישית משתתפת בפרט הציפו קשת רחבה של תגובות. חלק מהסטודנטיות ביטאו רגשות של אי-נחת, ונערך דיון בקבוצת המיקוד סביב השאלה, האם להכיל מישהו פירושו לאהוב אותו. ק' התייחסה לכך ואמרה: "אנחנו לא חייבים לאהוב ולהתחבר לכולם, כפי שאנחנו לא אוהבים ומתחברים לכל האנשים אותם אנחנו פוגשים במסגרות השונות." ד' הוסיפה: "העובדה שאנחנו סובלניים כלפיהם נובעת מכך שאנחנו בתחום החינוך המיוחד, וגם אנחנו מאבדים אליהם את הסבלנות לפעמים". סטודנטית אחרת עוררה באותו דיון את השאלה על יכולתן האמיתית של הסטודנטיות להכיל התנהגויות מאתגרות של בוגרים עם מוגבלות והקשתה באומרה: "מה זה אומר עלינו ועל היכולת שלנו לקבל אותם באמת?".

עם זאת, הקרבה והאינטימיות שנוצרו בקבוצה והאינטנסיביות של המפגשים סייעו לסטודנטיות להקשיב היטב לעוצמת רגשותיהן ופיתחו את מודעותן להכלת צרכיו של האחר. ה' סיכמה מפגש שבו התבקשו הסטודנטים להתחלק לזוגות כך:

בהתחלת הקורס התחברתי לסטודנטית שאני כבר מכירה מהמכללה, והיינו היחידות שלא "מעורבות", אך מבחינתי זה היה הכי אמיתי. לא רציתי לזייף. אם היינו בסיטואציה כזו רק סטודנטים קבועים, עדיין הייתי מתחברת בפעם הראשונה למישהי שאני מכירה. לכן אני לא חושבת שאני אדם רע או פחות שווה אם אני מעדיפה לצלם עם חברה, ולא עם סטודנט אורח.

נראה היה שעם הזמן הסטודנטיות ביקרו את עצמן פחות ונתנו מקום לרגשות אותנטיים שהציפו אותם. רגשות כמו חשש, מבוכה ואי-נחת פינו מקומם לניסיון אמיתי להבין את עצמן, כדי להיות מסוגלות להכיל את חוסר השוויון ואת השונות. הסטודנטית שהעדיפה לחבור במפגשים הראשונים לבת זוג מהמכללה תיארה את חווייתה מאחד המפגשים האחרונים:

היה נחמד לשמוע את השירים שהם בחרו וגם למה בחרו בהם [...] זה הוסיף לכל אחד פן נוסף באישיותו שטרם הכרתי, והשיחה הזו הייתה חיונית מאוד להיכרותי אותם. נראה לי שאם היו מרגילים אותנו מגיל צעיר להיות עם אנשים עם צרכים מיוחדים, אז היה לנו כסטודנטים בקורס ובכלל כחברה הרבה יותר קל וטבעי לקבל את האחר.

גם סטודנטיות אחרות תיארו רגשות נוחים והנאה הדדית מהקשר, ככל שהקורס התקרב לסימומו. ח' אמרה:

הרגשתי כבר בנוח עם הסטודנטים האחרים, גם עם אלו שבהתחלה היה קשה להכיל אותם, פתאום כבר התרגלתי, כבר לא היה לי מוזר "התנהגויות לא הולמות", כיוון שלמדתי לצפות ולהכיר אותם.

לסיכום, מדברי הסטודנטיות עלה שתהליך ההכלה מחייב את המכיל להיות מחובר לרגשותיו באותנטיות, וזאת כדי לפתח הקשבה פעילה לצרכיו הוא ולצרכיו של האחר. מתוך הכרת השונות ופיתוח מודעות גבוהה לעוצמותיו של הפרט עם המוגבלות ניתן לפתח תהליך הכלה שיש בו אותנטיות, ולא מעשה חסד. השאלה שד' העלתה בסיום אחד המפגשים: "כיצד זה מתפתח? כיצד ניתן להפוך חברה למכילה יותר?", נותרה ללא מענה מלא גם לאחר תום הקורס.

החוויה האישית כמגבשת זהות ומקצועית

תמה זו כוללת את כל האמירות שבהן הסטודנטיות התייחסו לתרומת הקורס לפיתוח הזהות המקצועית שלהן. זוהו שלוש תת-תמות: חוויית למידה משותפת עם אנשים עם מוגבלות, אירועים מכוננים שהיו נקודות ציון בקורס וכפועל יוצא – דיאלוג על הזהות המקצועית.

חווית למידה משותפת עם סטודנטים עם מוגבלות

לכל הסטודנטיות לחינוך מיוחד הייתה זו הפעם הראשונה בחייהן שבה הן התנסו בחוויית למידה משותפת עם אנשים עם מוגבלות. עד להשתתפות בקורס זה, ההתנסויות שלהן עם אנשים עם מוגבלות היו מעמדה של הוראה בכיתה. אחת הסטודנטיות כתבה בשוב כך:

שני המפגשים הראשונים עם הבוגרים היו חוויה מיוחדת עבורי. מעולם לא הייתה לי אינטראקציה עם בוגרים עם מוגבלות, אלא רק עם ילדים צעירים. במהלך ההתנסות המעשית בתואר תמיד אני הייתי זו שלימדתי או הנחיתי באיזושהי צורה. כעת ניתנה לי הזדמנות ליצור קשרים חברתיים עם לומדים שהם שונים מהסטודנטים במכללה.

מהמשובים של הסטודנטיות עולה כי חוויית ההשתתפות בקורס הייתה אינטנסיבית ומעצימה והשאירה עליהן רושם במהלך השבוע בין שיעור לשיעור. סטודנטית אשר במפגשים הראשונים התקשתה מאוד להתבטא ולהיות מעורבת, אמרה בקבוצת המיקוד: "כל מפגש משאיר בי את חותמו. בשונה מקורסים אחרים במכללה, מהקורס הזה אני יוצאת מותשת וסחוטה, אבל לא מפסיקה לחשוב עליו כל השבוע". בקרב הסטודנטיות הייתה תחושה כי "זהו הקורס הראשון שבו מושג השילוב מקבל משמעות מעשית".

כבר במפגשים הראשונים של הקורס היחס אל הבוגרים עם המוגבלות היה כאל "סטודנטים אורחים", ומונח זה הוטבע כבר מתחילת הקורס. חשוב לציין שמונח זה צמח בקבוצת המיקוד הראשונה כחלק מהשיח הקבוצתי, כאשר הסטודנטיות התייחסו לאינטראקציות הבלתי פורמליות שהיו להן עם משתתפי הקורס.

מתוך משובי הסטודנטיות עולה כי במהלך הקורס היו שני אירועים מכוננים אשר היוו עבור כולן נקודות ציון משמעותיות בחוויית ההשתתפות. בתת-התמה הבאה נתייחס לאירועים אלה.

אירועים מכוננים אשר היוו נקודות שיא בחוויית הלמידה המשותפת

הסטודנטיות ציינו שני אירועים מכוננים במפגש השלישי ובמפגש האחרון של הקורס. המפגש השלישי של הקורס זימן לסטודנטים חוויה מטלטלת. כאשר נערך בכיתה דיון על המושג של שילוב אנשים עם מוגבלות בקהילה התפרץ אחד הסטודנטים האורחים, אשר נוסף למוגבלותו הקוגניטיבית, התנהגותו התאפיינה בחוסר ויסות ובהתפרצויות זעם על רקע נפשי. סערת הרגשות שבה היה שרוי גרמה לוויכוח סוער בקרב קבוצת הסטודנטים עם המוגבלות, אם רק להם יש צרכים מיוחדים או שמא לכל אדם יש צרכים מיוחדים. ההתפרצות של הסטודנט לוותה במחוות אגרסיביות, ולקח זמן עד ששגרת השיעור הושבה על כנה. האירוע הוזכר על ידי הסטודנטיות בהתייחסותן לשאלון הפתוח ובקבוצת המיקוד, ובהתבוננות לאחור, המסקנה של כולן הייתה כי "האמת נחשפה" באותו אירוע. כפי שביטאה זאת אחת הסטודנטיות: "בעקבות המפגש שבו ר' התפרץ הבנתי שבדיוק בשביל מצבים כאלה נוצר הקורס: כדי להציף אמיתות". חברתה הוסיפה: "התבוננתי איך רחלי [מנחת הקורס] מתמודדת עם הרגעתו של ר' [הבוגר שהתפרץ], וידעתי שאני במקום הנכון. רגעים כאלה שווים הרבה יותר מכל חומר תאורטי".

האירוע המכונן השני היה המפגש האחרון של הקורס, אשר כלל פנל של משתתפי הקורס ביום העיון של התוכנית לחינוך מיוחד, פתיחה חגיגית של תערוכת התמונות וחלוקת תעודות. כולן התייחסו לאירוע זה כצומת משמעותי בחוויה שעברו. נראה היה כי העבודה המשותפת על תכנון התערוכה, בחירת התמונות ואירוע הסיום במבואת המכללה ריגשו את הסטודנטיות. אחת מהן ביטאה זאת כך:

אין מילים לתאר את ההרגשה שחוויתי בתערוכה. הייתה זו התרגשות עצומה. היום הבנתי את החשיבות הרבה של הקורס ואת התהליך שעברתי ביני לביני עצמי וביני ובין שאר הסטודנטים. כל כך התרגשתי והייתי גאה להיות חלק מהקורס הזה.

באותו אירוע נכחו גם בני המשפחות של משתתפי הקורס, ובעיקר אלה של הבוגרים עם המוגבלות. ייתכן שהמגע עם המשפחות ריגש את הסטודנטיות במיוחד, כפי שאמרה אחת מהן: "האמת, לא חשבתי שכך אתרגש, אבל היה משהו בתערוכה, בנוכחות של המשפחות ובקורס הזה שהיה אחר וראשוני". נראה כי עוצמת הרגשות שהציפה את הסטודנטיות בעקבות אירועים אלה זימנה לכל אחת מהן דיאלוג פנימי על אודות הזהות המקצועית שלה.

דיאלוג על זהות מקצועית

הקורס אפשר לסטודנטיות לחוות חוויית השתתפות משמעותית ברמה האישית. באחד השיעורים התבקשו הסטודנטים להביא חפץ אישי משמעותי מהבית. אחת הסטודנטיות הביאה חפץ אישי מבית סבתה. סטודנטית אחרת מהמכללה דיווחה שכאשר חברתה הראתה במליאה את החפץ, היא הזדהתה איתה והוצפה בתחושות

עמוקות של געגוע לסבתה. נוסף על כך, השיח והדיון על הצילומים בסוף כל מפגש נתנו מקום להדהוד רגשי של חוויות אישיות ואפשרו לסטודנטיות לבחון את החוויה המיוחדת שהקורס זימן להן גם ביחס לעצמן.

מדיווחי הסטודנטיות עולה כי המפגשים הרשמיים והבלתי רשמיים הציפו שיח אמיתי על זהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד בעתיד. כסטודנטיות להוראה בשנתן האחרונה, הן היו עסוקות בעיקר בזהותן המקצועית כמורות לתלמידים עם מוגבלות. עיקר הקושי שביטאו היה חוויית הדואליות שחשו: מצד אחד הן דיווחו על דגמי חשיבה והתנהגות אשר מאפיינים מורות, ומצד שני הן התייחסו לחוויה בקורס כסטודנטיות. כך למשל אמרה אחת מהן לאחר אחד מהאירועים המכוננים: "יש לי קושי עם התנהגויות מסוימות של חלק מחברי הקבוצה השנייה, ואני מרגישה שאם זה היה בכיתה שלי, אז אני בתור מורה הייתי עוצרת את ההפרעה מיד".

מניתוח הנתונים ניכר הדיסוננס הפנימי שאותו חוו הסטודנטיות בין זהותן כמורות לחינוך מיוחד ובין היותן סטודנטיות בקורס זה. חוויית ההשתתפות "בגובה העיניים" יצרה אצל חלקן בלבול בדבר זהותן כמשתתפות שוות לסטודנטים עם המוגבלות: "אני בדרך כלל מסדרת לי את החיים בתבניות מכללה=סטודנט; בית ספר=מורה. המשוואות הללו נותנות לי עוגן בחיים. פה החוויה ערערה תבניות אלה". הסטודנטיות דיווחו כי חוויית ההשתתפות חשפה אותן לדילמה שלא חוו עד כה. היטיבה לתאר זאת אחת הסטודנטיות, אשר סיפרה כי היא האמינה שכמורה לחינוך מיוחד בעתיד היא רואה אנשים עם מוגבלות כשווים לה, אך בקורס זה תחושותיה היו שונות, וההתמודדות עם הגילוי הזה הייתה מורכבת מבחינתה. היא העלתה שאלה: "מה זה אומר עלינו כמורות לחינוך מיוחד? אם אנחנו לא מסוגלות להכיל, אז מי יכול?"

עם זאת, היו לא מעט פעמים שאותה סטודנטית שיקפה תחושות שונות. באחד המפגשים, כששתי סטודנטיות נשאלו על ידי סטודנט עם מוגבלות מה נושא הסמינריון שלהן, אמרה אחת מהן:

התלבטתי מאוד באילו מילים לבחור כשאני עונה לא'. הרגשתי שגם ל' חברתי מהססת. לא הרגשתי נכון לומר לו את זה ישירות – שהעבודה שלנו על אחים לאנשים עם מוגבלות שכלית, אמרנו משהו "ליד", מעודן יותר, קצת שקר לבן. זה שוב מתחבר לקונפליקט שלי [...] מצד אחד הייתה לי תחושה של שיחה רגילה על נושא רגיל שבה מישהו מציע לי עזרה, ומצד שני שיחה שהיא קצת מבוזת. לא ממש אמיתית.

לסיכום, מניתוח התוכן של החוויה האישית כמגבשת זהות מקצועית עולה כי חוויית ההשתתפות בקורס משותף הציפה רגשות ומחשבות חבויים ואפשרה לסטודנטיות לחינוך מיוחד עיסוק אותנטי בתפיסות קודמות וחדשות באשר לזהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד בעתיד.

דיון ומסקנות

ממצאי מחקר זה תומכים בטענה שחוויה אישית המערבת מגע וקשר עם אנשים שיש להם מוגבלות, מעמתת את האדם ללא המוגבלות עם ניסיון קודם שלו,

עם תפיסות אישיות-חברתיות ועם רגשות המתעוררים במהלך המפגש. הקול העיקרי העולה מממצאי מחקר זה מלמד כי לחוויית ההשתתפות של הסטודנטיות בקורס המזמן חוויה "בגובה העיניים" עם קבוצת אנשים עם מוגבלות מסוגים שונים, יש ערך משמעותי בתהליך ההכלה בכלל ובתהליך הכשרתן כמורות לחינוך מיוחד בפרט. תוצאה זו עולה בקנה אחד עם תוצאות מחקרי המטה-אנליזה שערכו פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2000, 2006), שלפיהם קשר ומגע בלתי אמצעיים בין קבוצות של אנשים עם מוגבלות ואנשים ללא מוגבלות יוצרים תשתית להבנה טובה יותר של צרכיו ועוצמותיו של אדם עם מוגבלות.

סטודנטים לחינוך מיוחד נחשפים אומנם בשנות הכשרתם למגוון אוכלוסיות של תלמידים עם מוגבלות, אך חוויית ההשתתפות בקורס במבנה של סדנה אפשרה לסטודנטיות היכרות קרובה עם הכוחות ועם הקשיים של אנשים עם מוגבלות ועם הכוחות ועם הקשיים שלהן עצמן, תוך תהליך שיש בו התבוננות אל ההקשר והתבוננות פנימית כאחד. כל אחת מהסטודנטיות בקבוצה בחנה ובדקה במהלך הלמידה את תפיסותיה האישיות ואת החוויות שחוותה בקורס שבו צילמה, התבוננה בתמונותיה שלה ובתמונותיהם של משתתפי הקורס האחרים ושוחחה עליהן. נראה כי המפגש הייחודי עם אנשים שיש להם מוגבלות זימן לסטודנטיות שיח שהייתה בו בחינת דעות ותפיסות קודמות על אודות שילובם של אנשים עם מוגבלות בקהילה. ממצאים אלו נמצאו בהלימה עם ממצאי מחקר עדכני של בר וברצ'יטה (Barr & Bracchitta, 2015), אשר העלו כי מגע וקשר בין אנשים ללא מוגבלות ואנשים עם מוגבלות הם הגורם העיקרי שמסייע לפיתוח תפיסת הכלה של אנשים עם מוגבלויות שונות.

יתרה מזו, בקורס זה ניתנה לסטודנטיות הזדמנות לבוא במגע עם אנשים בוגרים שיש להם מוגבלות, וזאת לעומת מגען עם תלמידים שיש להם מוגבלות במסגרת הכשרתן. חוויה ייחודית זו אפשרה להן לבחון לא רק את תפיסותיהן האישיות בנוגע למוגבלות, אלא גם את יכולתן לחוש אמפתיה כלפי אנשים בוגרים עם מוגבלות. נראה כי לחלקן היה קל יותר להביע אמפתיה כשהיו במגע עם תלמידיהן, שכן אז היו בעמדת המורה ונדרשו לגלות אמפתיה כחלק מתפיסת התפקיד שלהן. המפגש השוויוני שחוו בקורס אפשר להן לבחון את יכולתן לחוש אמפתיה בהקשר שונה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של לם, קולומיטרו ואלפרמביל (Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011), שבחנו במחקר מטה-אנליזה 29 מאמרים אשר דנו בסוגיה של פיתוח אמפתיה בהכשרת אנשי הוראה וטיפול. מחקרם מצביע על כך שהיכולת לחוש אמפתיה קשורה לא רק לתפיסה האישית של האדם, אלא גם לתרגול אמפתיה בחוויות שונות המעממות את האדם עם תפיסות אישיות שפיתח על שונות. כפי שעלה מחוויית המשתתפות במחקר זה, יש מקום להמשיך ולחקור מצבים המזמנים מגע בין אנשים ללא מוגבלות לאנשים שיש להם מוגבלות, כדי לבחון לעומק יכולת אמפתית של הראשונים במפגשים טבעיים. נקודה בולטת בממצאי המחקר הנוכחי היא חשיבותה של ההנגשה ברמות הרגשית, החברתית והאקדמית כבסיס להשתתפות מיטבית של כל חברי הקבוצה. ככל שהפעילות תווכה והותאמה לכל המשתתפים בהתאם ליכולותיהם, כך הופרו הקשר הרגשי והקשר החברתי שלהם. נתונים אלה

מוסיפים על ממצאי מחקרם של פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2006), שהדגישו את חשיבות ההבניה והתיווך בהעצמת קשר ומגע עמוקים ומשמעותיים יותר בין קבוצות של אנשים עם מוגבלות ואנשים ללא מוגבלות.

נוסף על כך, מחקר זה מדגיש את חשיבות השימוש בצילום ככלי להבעה וכבסיס לקשר בין-אישי, כפי שמצא הרפר (Harper, 2002), ואת השימוש בתוצרי הצילום כשפה חזותית המנגישה לאנשים עם מוגבלות תכנים אקדמיים ורגשיים. השימוש בצילום כדרך להבעת תכנים רגשיים יצר הזדמנויות לפעילות משותפת ולחוויות ראשוניות של היכרות ושל דיאלוג, ששמו בצד את המוגבלות (כהן ועמיתים, 2006). ממצאי מחקר זה מחזקים את ממצאי מחקרם של פרוסר ובורק (Prosser & Burke, 2011), אשר מצאו כי צעירים מייצרים נרטיבים מבוססי תמונה ומביעים באמצעות התמונה את דעתם הביקורתית בפתוחות רבה יותר מאשר באמצעות מילים. השימוש בצילום בסדנה במחקר זה אפשר לסטודנטיות לחינוך מיוחד ולסטודנטים עם המוגבלות לנהל שיח פתוח ושוויוני יותר לא רק בשל הנגשת החומר, אלא גם משום שהתמונות סייעו ל"שבירת הקרח" וסייעו לדוֹבב את משתתפי הקורס ולעורר את מעורבותם הרגשית (Clark & Moss, 2001).

בהקשר של התפתחות זהותן המקצועית של סטודנטיות לחינוך מיוחד, מחקר זה מוסיף נדבך נוסף על הידע הקיים. חוקרים מצאו כי הגורמים המשפיעים על בניית הזהות המקצועית קשורים לתהליך התפתחותי שמתקיים בין הסטודנט לסביבה בהיבטים של הוראה והתנסויות (Beijaard et al., 2000). ההתנסות הייחודית של הסטודנטיות זימנה להן במה לבחינת עמדותיהן האישיות על מושגים של שוויון, של שילוב ושל הכלה ועל יכולת ההכלה האישית של כל אחת מהן כבסיס לזהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד.

חשיבותו של הקורס נבעה מעצם קיומו של המפגש המרתק "בגובה העיניים" בין סטודנטיות ללא מוגבלות ומבוגרים עם מוגבלות. ההתנסות העצימה את יכולתה של כל סטודנטית לבחון את עמדותיה ואת תפיסת עולמה ביחס לנושאים שאותם למדה וחוותה במהלך שנות הכשרתה. השפעת החוויה האישית על הזהות המקצועית ועל התנהגותו של האדם יכולה להתרחש מתוך מודעות או שלא מתוך מודעות, ולכן בחינה מודעת יותר של תחושותיהן עשויה לתרום ליכולתן של הסטודנטיות לתפקד בעתיד בצורה מיטבית כמורות במציאות המורכבת של השילוב וההכלה של אנשים עם מוגבלות. צימרמן (2008) הדגיש שהתנהגויות המונחות על ידי זהות מאופיינות בכך שהן נעשות מתוך תחושה שקיימת מחויבות או שכך ראוי להתנהג. לכן, ההתנסות בחוויה אישית משתתפת, כפי שהזדמנה לסטודנטיות לחינוך מיוחד בקורס זה, אפשרה להן לבחון את זהותן המקצועית וסייעה להן לגבש עמדות בנוגע לשאלה, מה ראוי שיוביל אותן כנשות חינוך בעתיד.

קורס זה היה בבחינת תחילתה של דרך, שכן לבניית עיצוב זהות נדרש תהליך מתפתח של התנסות ושל דיאלוג רפלקטיבי מתמשך. ההישג החשוב של הקורס, כפי שעלה מניתוח הנתונים, היה ההכרה של הסטודנטיות לחינוך מיוחד בקשיים ובתפיסות קודמות שהנחו אותן באינטראקציה עם אנשים עם מוגבלות.

ההשתתפות בקורס שזימן מפגש עקבי, מתמשך ובלתי אמצעי עם בוגרים שיש להם מוגבלות, תרמה רבות לבחינת דפוסי החשיבה, התקשורת וההתנהגות האישיים של כל אחת מהן, דפוסים שעשויים להיות חסם לאופן שבו הן תופסות את יכולותיהם של אנשים אלה. לא ניתן להקיש מהמקרה הייחודי של הקורס על הכלל, אך הקורס היה בבחינת למידה תהליכית חדשה, המהווה גשר להתמודדות עם דפוסים ועם אמונות חוסמים. בתוך חוויית ההשתתפות בקורס התרחש תהליך של היכרות עצמית בגבולות המוכר והחדש כאחד, דבר אשר אפשר לסטודנטיות לבחון את זהותן המקצועית כנשות חינוך ולהרהר במושגי מפתח, כמו הכלה ושילוב.

מקורות

- אבישר, ג' (2010). **הכלה ונגישות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גורודצקי, מ' ווייס, צ' (2010). תנאי סף להתרחשותם של תהליכי שינוי במערכת חינוכית: ריבוי אפשרויות פעולה ופיתוח מעורבות הקהילה (agency). **דפים**, 50, 48–73. תל אביב: מכון מופ"ת.
- הלל-לביאן, ר' (2009). "אני ואתה נשנה את העולם" – מניעי פרחי הוראה לבחירתם בחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 24(2), 49–66.
- הס, א' (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים, בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים מערכות חינוך וחברה** (עמ' 87–110). חיפה: אחווה.
- כהן, ר', בן פשט, מ' וברקוביץ, א' (2006). **טקסטים חזותיים בכיתה** (סדרת תמ"ה). תל אביב: מכון מופ"ת. זמין באתר http://ftp.beitberl.ac.il/~bbsite/edu/merkazim/tichnun_limudim/newsletter/newsletter1/topic1.htm
- משרד החינוך והתרבות (1988). **חוק החינוך המיוחד**. זמין באתר <http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>
- משרד החינוך והתרבות (2002). **חוק החינוך המיוחד, תיקון מס' 7**. זמין באתר <http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך הנ"ל (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101–140). אור יהודה: זמורה ביתן.
- צימרמן, ו' (2008). היבטים של "זהות מקצועית" ושל "התפתחות מקצועית" של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. **שבילי מחקר**, 15, 45–57.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden R. (2002). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Education Psychology*, 20(2), 191–211. DOI: 10.1080/01443410050027973
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Barned, N. E., Knapp, N. K., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302–321. DOI: 10.1080/10901027.2011.622235

- Barr, J., & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142(3), 225–243.
- Barr, J., & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: The effect of contact with different disability type. *Current Psychology*, 24(2), 223–238. DOI: 10.1007/s12144-014-9253-2
- Barr, J. J. (2013). Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1, 87–100.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Brandes, J., & Crawson, H. M. (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability. *Social Psychology Education*, 12, 271–289. DOI: 10.1007/s11218-008-9077-8
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of schoolteachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219–228. DOI: 10.1177/1044207309344690
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48–55.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goor, M. B., Farling, A., & Addison, P. (2007). Culturally responsive school leadership for exceptional learners. In F. E. Obiakor (Ed.), *Multicultural special education* (pp. 234–245). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–21.
- Huang, H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programs designed for typically developing Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169–182. DOI: 10.1080/10349120902868632
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

- Lam, T. C. M., Kolomiro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(16), 162–200.
- Leavy, A., McSorley, F., & Bote, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217–1233.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93–114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Prosser, J., & Burke, C. (2011). Image-based educational research: Childlike perspective. *Learning Landscapes*, 4(2), 257–272.
- Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli Special Education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31, 13–21.
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-aided qualitative data analysis* (pp. 52–61). London: Sage Publications.
- Share, J. (2015) Cameras in classrooms: Photography's pedagogical potential. In D. Baylen & A. D'Alba (Eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy* (pp. 97–119). Cham, Switzerland: Springer.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95–114. Available at <http://search.proquest.com/docview/1013971074?accountid=35812>
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.
- Sonn, B., Santes, A., & Ravau, S. (2011). Hearing learner voice in health promoting schools through participatory action research. *Perspectives in Education*, 29(1), 94–105.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121–141). New York: State University of New York Press.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.

תחושת המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות העובדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים

אליסיה גרינבנק וגלית אגם בן-ארצי

תקציר

המחקר הנוכחי התמקד בבחינת תחושת המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות אישיות העובדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בבתי ספר רגילים, וכן של סייעות כיתתיות העובדות בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים או בחינוך המיוחד. תחושת המסוגלות של הסייעות נבדקה בארבעה מדדים: מסוגלות אישית, מסוגלות בתחום הלימודי, מסוגלות בתחום החברתי ומסוגלות בתחום הרגשי.

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון אם קיימים הבדלים בתחושת המסוגלות העצמית של סייעות אלה ולעמוד על טיבם. כמו כן נבחן הקשר בין תחושת המסוגלות ובין משתני רקע של הסייעות: גיל, ותק, הכשרה וסוג הלקות של התלמידים שעמם הן עובדות. המדגם כלל 291 סייעות פדגוגיות ממרכז הארץ ומדרומה העובדות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים; מתוכם 110 סייעות אישיות לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות, ו-181 סייעות כיתתיות בחינוך המיוחד. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה של גיבסון ודמבו.

ממצאי המחקר העלו כי קיימים הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות המחקר בכל ארבעת מדדי המסוגלות שנבדקו – הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מזו של הסייעות הכיתתיות. בהתייחס לסוג הלקות, נמצא שסייעות אישיות לתלמידים עם לקויות נפשיות והתנהגותיות דיווחו על תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר וכן על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחומים החברתי והרגשי מאלה שדיווחו על ידי סייעות כיתתיות. מגמה דומה נמצאה במסוגלותן בתחום החברתי בעבודתן עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות. לממצאי המחקר חשיבות הן בתחום התאורטי והן בתחום היישומי.

המחקר הוא מחקר ראשוני, המפנה זרקור לעבר אוכלוסיית הסייעות ומציג את הצורך בפיתוח מודעות מערכתית למיקוד תפקיד הסייעת ולביסוסו ולחיוניות בשיתופה בעבודה החינוכית עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.

מילות מפתח: תחושת מסוגלות עצמית, סייעת פדגוגית, תלמידים עם צרכים מיוחדים, סייעת אישית, סייעת כיתתית

מבוא

עבודת המורה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים דורשת מחד גיסא יכולת ליצור בכיתה מערך העונה על הצרכים של כלל תלמידי הכיתה, ומאידך גיסא – להתאים תוכנית חינוכית טיפולית אישית לכל תלמיד ותלמיד, בהתאם לצרכיו. עבודה זו היא מורכבת ואינטנסיבית, ועל מנת לבצעה, יש צורך לתגבר את הצוות החינוכי בכוח עזר – סייעות פדגוגיות.

קיים בעולם מחקר מצומצם בנושא תרומת הסייעות הפדגוגיות במערך החינוכי. בישראל קיימים אך ורק מסמכי ועדות הכנסת ומסמכי רשויות מקומיות ומשרדי הממשלה השונים בנוגע להגדרת זכאות לסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולהגדרת תפקידן של הסייעות הפדגוגיות. בעקבות העלייה בפתיחת כיתות חינוך מיוחד והגידול בתלמידים עם צרכים מיוחדים בשילוב יחידי בכיתות רגילות, חלה בשנים האחרונות עלייה משמעותית במספרן של הסייעות הפדגוגיות במסגרות החינוכיות. הסייעת נדרשת למלא עבודה חינוכית ופדגוגית מגוונת ומקצועית. תפקידה מרכזי בתמיכה בתלמיד עם הצרכים המיוחדים בתחומים שונים: לימודי, חברתי ורגשי-התנהגותי. כמו כן מצופה ממנה לתאם בין הגורמים המטפלים בתלמיד ולהתערב בתחום ההתארגנות (משרד החינוך, 2011). נראה כי למילוי תפקיד חשוב זה נדרשת אמונה בחשיבות התפקיד וביכולת לבצע אותו בדרך שתשפיע על חיי התלמיד ותחולל בהם שינוי, אמונה הקשורה לתחושת מסוגלות עצמית של הסייעת.

המחקר הנוכחי עוסק בתחושת המסוגלות העצמית של הסייעת ובקשר בין תחושת המסוגלות ובין המסגרת שבה היא עובדת – סייעת בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל (סייעת כיתתית) או סייעת לתלמיד המשולב בכיתה רגילה (סייעת אישית), וכן גורמים נוספים: סוגי הלקויות של התלמידים, הכשרה בתחום החינוך המיוחד, גיל וותק. מאחר שקיים שוני בין אופן עבודתה של הסייעת האישית ובין זה של הסייעת הכיתתית, בתמיכה ובהדרכה שהן מקבלות ובמקומן בקבלת ההחלטות הקשורות לתלמיד וביישומן, נראה כי הסייעת האישית והסייעת הכיתתית תרגשנה שוני בתרומתן וביכולתן להשפיע על תפקוד התלמיד מבחינה חברתית, רגשית-התנהגותית ולימודית. אי-לכך, ההשערה הייתה כי המסגרת שבה עובדות הסייעות תימצא קשורה לתחושת המסוגלות העצמית שלהן, ותחושת המסוגלות העצמית של הסייעת האישית תהיה גבוהה יותר מזו של הסייעת הכיתתית.

תחום המסוגלות העצמית נבדק בקרב פרחי הוראה ומורים בפועל. לא נערך מחקר אמפירי על תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות, וזאת למרות חשיבותן המכרעת במערך החינוכי ובתמיכה היום-יומית בתלמידים עם צרכים מיוחדים. מחקר ייחודי זה מהווה צעד ראשון בנושא, אשר יתרום להפניית הזרקור המחקרי לעבר בעלות מקצוע זה.

תפקיד הסייעת הפדגוגית

רקע

בשנת 1988 נחקק בישראל חוק החינוך המיוחד. על פי החוק, כל תלמיד בישראל בגילים 3–21 שאובחנה אצלו לקות משמעותית שבשלה מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת, זכאי להוראה, ללימוד ולטיפול מיוחדים במימון המדינה (משרד החינוך, תשמ"ח). בשנת 2002 נעשה תיקון לחוק החינוך המיוחד, ונוסף לו פרק על השילוב בחינוך הרגיל. תיקון זה קבע שיש לאפשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים להשתלב במסגרת חינוך רגילה, בעזרת תוספת שעות הוראה ושירותים מיוחדים, ובהם

שירותי סיוע (משרד החינוך, תשס"ג). התלמידים עם הצרכים המיוחדים מופנים למסגרות כוללניות של חינוך מיוחד, לכיתות חינוך מיוחד בתוך בית ספר רגיל או לשילוב בכיתות רגילות. בכל אחת מהמסגרות הללו קיים מערך חינוכי, הכולל לרוב מורים, מומחים במקצועות הפרה-רפואיים וצוות סיוע.

הגדרת תפקיד הסייעת

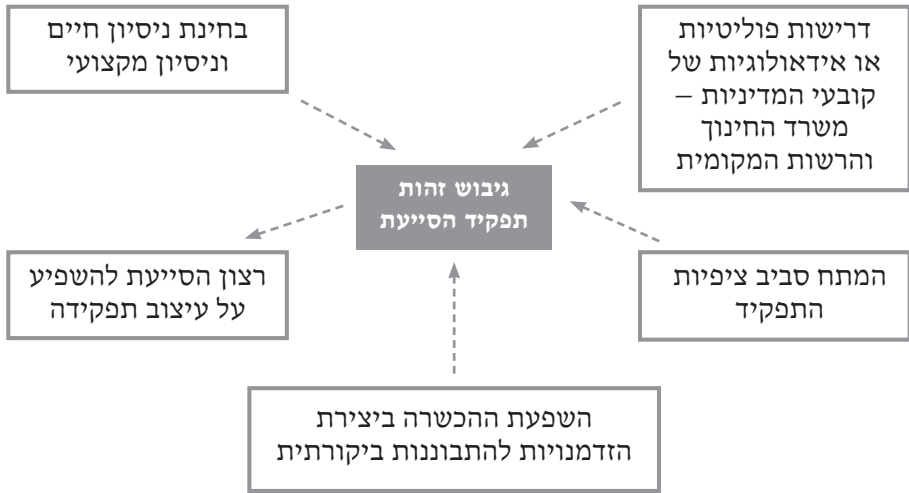
יישום חוק החינוך המיוחד ויישום מדיניות השילוב במדינות רבות בעולם הובילו לעלייה משמעותית במספר הסייעות הפדגוגיות העובדות במסגרות החינוכיות השונות שבהן לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים (Roffey-Barentsen & Watt, 2014). אולם למרות העלייה במספר הסייעות, תפקיד הסייעת הפדגוגית עדיין לוט בערפל. בספרות המקצועית תפקיד זה מקבל שמות רבים, המבטאים את הקשת הרחבה של המשימות המוטלות על הסייעות, למשל "teaching assistant" או "teaching aides" – סיוע למורה בעבודתה; "special needs auxiliary" – תמיכה בצרכיו המיוחדים של התלמיד; "learning support assistant" – מתן תמיכה לימודית; "classroom assistant" – סיוע לכלל הכיתה; "paraprofessional" – איש צוות פרה-מקצועי (Martin & Alborz, 2014; Takala, 2007).

הדגשים המיוחדים בתפקיד הסייעת נגזרים מהמסגרת שבה היא עובדת – כיתת חינוך מיוחד או כיתה רגילה, ומסוגי הלקויות של התלמידים שעמם היא עובדת. בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך בישראל (משרד החינוך, תשע"א) מוצגים תפקידיה של הסייעת הפדגוגית בהתאם למסגרת שבה היא עובדת: הסייעת הכיתתית מהווה כוח נוסף שמצטרף לצוות המקצועי הכולל בכיתה, המטפל במגוון הצרכים המורכבים של התלמידים. בין תפקידיה: לסייע למורה בהכנת החומר הדידקטי ובהכנת ציוד עזר לתלמידים ולכיתה, בתיאום מוקדם עם המורה ובאחריותה, לטפל בתלמידים ולהשיג עליהם בעת פעילות בחצר ובכיתה ובפעילויות המתקיימות מחוץ לכותלי בית הספר, על פי ההנחיות של הנהלת בית הספר, וכן לקבל תלמידים בעת הגעתם למסגרת החינוכית ולהביאם לכיתות; הסייעת האישית תומכת בתלמיד עם הצרכים המיוחדים המשולב בכיתה רגילה. בין תפקידיה: לעזור לתלמיד להתנהל בזמן השיעור ובהפסקה, ללוות אותו לטיפולים מקצועיים, להגיש סיוע פיזי לתלמיד מוגבל מבחינה תפקודית ולסייע בתיווך חברתי.

טקלה (Takala, 2007) חקרה את ההבדלים בתפקידן של סייעות אישיות ושל סייעות כיתתיות. היא ערכה ראיונות לסייעות ותצפיות בשיעורים, על מנת לעמוד על הבדלים אלה. טקלה מצאה כי סייעות אישיות בכיתות משלבות מקדישות את רוב זמנן לעבודה עם התלמיד, ואילו הסייעות הכיתתיות בכיתות חינוך מיוחד מסייעות יותר למורה, בעבודתה עם כלל התלמידים בכיתה.

מעבר לדרישות משרד החינוך ולדגשים המיוחדים של המסגרת שבה עובדת הסייעת, גורמים שונים תורמים לגיבוש זהות תפקידה. טאקר (Tucker, 2009) הציג מודל המתאר את הגורמים השונים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת הפדגוגית (איור 1):

איור 1: גורמים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת (Tucker, 2009)



כפי שניתן לראות באיור 1, לפי טאקר, ישנם ארבעה גורמים עיקריים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת: דרישות פוליטיות או אידאולוגיות של קובעי המדיניות – משרד החינוך והרשות המקומית, ניסיון חיים וניסיון מקצועי, השפעת ההכשרה ביצירת הזדמנויות להתבוננות ביקורתית והמתח סביב ציפיות התפקיד. ארבעת הגורמים האלה מובילים לרצון הסייעת להשפיע על עיצוב תפקידה.

קובעי המדיניות הם משרד החינוך והרשות המקומית, המגדירים את תפקיד הסייעת הפדגוגית, הגדרה המופיעה בהרחבה בחוזרי המנכ"ל של משרד החינוך, כפי שצוין לעיל. ברם לטענת טאקר, הגדרה זאת של קובעי המדיניות אינה מספיקה. גיבוש זהות תפקיד הסייעת מושפע גם מגורמים אישיים הקשורים לסייעת – ניסיונה, הכשרתה, ציפיות הצוות מתפקידה והמתח בין המורה לבניה סביב הבנת מקומה בכיתה.

ניסיון הסייעת מתייחס לרקע משפחתי או מקצועי עם ילדים עם צרכים מיוחדים. נמצא שסייעות רבות מגיעות לעסוק בתחום בעקבות קרבה לבן משפחה (אח, אחות, בן או בת) עם צרכים מיוחדים או ניסיון עבודה מוקדם עם ילדים אלה. ניסיון זה משפיע על ראיית תפקידן כתפקיד הדורש דאגה, אכפתיות והכלה (Mackenzie, 2011).

הכשרת הסייעות היא נושא שמושם עליו דגש רב בספרות המקצועית. במדינת ישראל הדרישה לקבלה לעבודה כסייעת היא סיום 12 שנות לימוד, ובוועדת דורנר (2009) נדון הצורך בהכשרת הסייעות ובשיפור רמתן המקצועית. משרד החינוך, בשיתוף המרכז לשלטון מקומי, מקיים השתלמויות לסייעות בתחומים הרלוונטיים לעבודתן (משרד החינוך, תשע"א). בפועל לא קיימת אחידות בנוגע לדרישות לעמוד בהשתלמויות אלה ברשויות השונות, ובשטח פועלות סייעות ברמות הכשרה שונות. בסקירת מחקרים שנערכו במדינות אחרות מודגשת הבעייתיות בהכשרתן המקצועית המצומצמת של הסייעות, בעוד הן הנמצאות בקשר קרוב, אינטנסיבי

וממושך עם תלמידים עם צרכים מיוחדים – לרוב יותר מהמורות – ונדרשות לקדם את התלמידים המתגרים הללו בתחומים שונים (Abbott, McConkey, & Dobbins, 2011; Higgins & Gulliford, 2014; Korpan, Sheffield, & Verwoord, 2013; Martin & Alborz, 2014; Webster, Blatchford, & Russell, 2015). מסיבה זו הופעלו במדינות שונות תוכניות להכשרת סיעות, ומחקרים דיווחו על שיפור תפקידן ומעמדם של סיעות שעברו הכשרה מתאימה בתחומים, כמו: היכרות עם מגוון לקויות, מיומנויות הוראה, תקשורת עם תלמידים וניהול התנהגות.

המתח סביב **ציפיות התפקיד** הוא גורם שמשפיע רבות על הזהות המקצועית של הסייעת. המורה והסייעת אמורות לשתף פעולה בכיתה, אך לעיתים קרובות קיים ביניהן מתח, הנובע מחוסר תיאום ציפיות. המורה מצפה מהסייעת שתתמוך בתלמידים ותמלא משימות בהתאם להנחייתה, אולם מורות רבות אינן מיומנויות בהנחיית סיעות ואינן מנחות אותן בעבודתן (חאג' וכפיר, 2010). בתצפיות שנערכו על סיעות, נמצא שכ-30% מזמן השיעור הן פסיביות (Takala, 2007).

מתח נוסף קשור ל**ציפיות מעבודתה של הסייעת עם התלמיד**. מצופה מהסייעת לתמוך בתלמיד ולקדם את מידת עצמאותו ואת יכולתו לשמור על תקשורת ישירה עם הצוות החינוכי ועם חברת התלמידים (משרד החינוך, תשע"ד), אך לעיתים תמיכה זאת מובילה לתלות יתר של התלמיד בסייעת ומונעת ממנו ליצור קשר משמעותי עם המורה ועם התלמידים. כתוצאה מכך, ההורים, שאמורים לראות בסייעת איש מקצוע התומך בילדם ומסייע לו להשתלב בכיתה, רואים אותה לעיתים כדמות שעלולה להוביל לבדידות של ילדם (Tucker, 2009), ואף לירידה בהישגיו (Webster et al., 2013).

לעיתים קרובות אף הסייעת עצמה אינה יודעת מה מצופה ממנה במסגרת תפקידה: האם עליה לשמש כמורה מחליפה, לתמוך בצרכיו הרגשיים התנהגותיים של התלמיד, להקנות ידע לימודי, לדאוג לכלל הכיתה, לעבוד עם קבוצת תלמידים או לשמש גורם מקשר בין הבית לבית הספר? חוסר הוודאות מוביל למתח ולבלבול (Martin & Alborz, 2014). נראה כי חוסר הבהירות של הגדרת התפקיד תורם לקושי בהגדרת הזהות המקצועית של הסייעת, ומכאן משליך על תחושת המסוגלות למלא אותו. לטענת טאקר (Tucker, 2009), הגורמים השונים המשפיעים על גיבוש זהות תפקיד הסייעת מובילים את הסייעת לרצות להשפיע על עיצוב תפקידה, להרגיש משמעותית ורבת השפעה בעבודתה. נראה כי רצון זה משפיע על תחושת המסוגלות העצמית שלה בעבודתה.

תחושת המסוגלות העצמית של הסייעת הפדגוגית

המונח "תחושת מסוגלות עצמית" (self-efficacy) נטבע על ידי בנדורה בשנת 1977, והוא מתייחס לאמונות שיש לאדם על יכולותיו ועל תוצאות מאמציו במצבים שונים. אמונה זו כוללת גיוס מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה הדרושים לשליטה בדרישות המשימה (חן, 2010). המסוגלות היא גורם קוגניטיבי מתווך, המצוי באדם ומשפיע על קבלת ההחלטות ודרכי הפעולה שלו: האם להתמודד עם

משימה מסוימת, כמה מאמץ להשקיע בה, מה הוא מרגיש ביחס למשימה, והאם הוא חושב שיוכל להצליח (קס, 2012). אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה מעריך את יכולתו להתמודד בהצלחה עם מטלה מסוימת כגבוהה, והערכה זו מגבירה את הנטייה להשקיע מאמצים בביצוע המשימה. לעומת זאת, אצל אדם בעל תחושת מסוגלות עצמית נמוכה, אשר מלכתחילה אינו בטוח ביכולתו, בעת מפגש עם מכשולים בדרך לביצוע המשימה, המוטיבציה יורדת, מאמציו נחלשים, והוא עשוי לסגת ואף לוותר על השגת המטרה (חן, 2010).

תחושת המסוגלות העצמית של צוותים חינוכיים נבדקה בקרב פרחי הוראה, ובעיקר בקרב מורים. טובין, מולר וטרנר (Tobin, Muller, & Turner, 2006) הגדירו את תחושת המסוגלות של המורה כאמונתו שמאמציו ישפיעו לטובה על יכולות התלמיד, התנהגותו והישגיו. קס (2012) התייחסה לתחושת מסוגלות אישית של מורים. תחושה זאת קשורה לתחושת שליטה אישית, והיא מתייחסת לשליטה של האדם במשאבים הפנימיים שלו ולמסוגלותו לגייס משאבים אלה ולהפעילם להשגת מטרותיו. לפי הגדרה זו, תחושת מסוגלות אישית של מורה מתייחסת לאמונה שלו כי הישגי התלמידים קשורים לביצועיו האישיים כמורה (קס, 2012). גם גורמי רקע של המורה, כמו: מין, השכלה וגיל, וגורמים הקשורים לארגון שהמורה עובד בו, למשל: אקלים, סוג כיתה, שיתוף פעולה בין עמיתים, מאפייני תלמידים ומאפיינים מקצועיים, נמצאו קשורים לתחושת המסוגלות העצמית שלו. נמצא למשל כי מורה המרגיש שהוא יכול להשפיע בארגון, המקבל משוב חיובי מהמנהל וכבוד למקצועיותו מעמיתיו ומתלמידיו, תחושת המסוגלות שלו גבוהה יותר (קס, 2012; Weisel & Dror, 2006). כמו כן, נמצא קשר חיובי בין רמת תחושת המסוגלות העצמית של מורים ובין תוצאות עבודתם במגוון תחומים והיבטים, לדוגמה: בהישגי התלמידים, באקלים החברתי בכיתה ובעמדות התלמידים כלפי ילדים המשולבים בכיתתם (חן, 2010). מחקרים מראים שהציפיות של מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מתלמידיהם גבוהות יותר משל מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה (Penrose, Perry, & Ball, 2007).

סייעות פדגוגיות מהוות חלק משמעותי מהצוות החינוכי-טיפולי העובד עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, אולם למרות חשיבות תפקידן, לא נערך מחקר אמפירי על תחושת המסוגלות העצמית שלהן. ממצאי מחקרים שבהם ראינו סייעות עולה שהן מרגישות שמעמדן בצוות נחות, הן רואות את עצמן כ"חלקי חילוף" לצוותי הוראה, מרגישות שמתעלמים מכישוריהן, לא מערבים אותן בהחלטות בנוגע לתלמידים שעמם הן עובדות באופן אינטנסיבי, וקולן לא נשמע (Mackenzie, 2011; Tucker, 2009). ממצאים אלה עלולים להצביע על תחושת מסוגלות עצמית נמוכה בקרב הסייעות, העלולה לפגום בתפקודן. היגנס וגליפורד (Higgins & Gulliford, 2014) הדגישו את חשיבות בחינת תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות הפדגוגיות, ומחקר חלוץ שלהן עסק בבדיקת השפעת סדנה שנערכה בנושא תחושת המסוגלות של סייעות פדגוגיות משלושה בתי ספר. מטרת הסדנה הייתה העצמת תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות ובחינת הגורמים המשפיעים על תחושה זו. החוקרות הגיעו למסקנה כי שלושה גורמים מרכזיים משפיעים

על תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות: (א) מקורות ידע – ניסיון קודם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, הכשרה מתאימה; (ב) ציפייה מתוצאות התפקיד – בהתייחס להגדרה של בנדורה, המתמקדת באמונה של האדם בנוגע לתוצאות מאמציו, החוקרות ציינו, כי גורם משמעותי המשפיע על תחושת המסוגלות של הסייעת הוא אמונתה בחשיבות תפקידה וביכולתה לחולל שינוי בחיי התלמיד; (ג) גורמים הקשורים לארגון הבית ספרי – לטענת החוקרות, תחושת המסוגלות של הסייעות קשורה לקבלתן כחלק מהצוות החינוכי-טיפולי, שיתופן בקבלת החלטות ושיתוף פעולה עם המורה. סיעות המרגישות שבית הספר מאפשר להן להשפיע, להשמיע את קולן ולחוות דעתן, מגלות תחושת מסוגלות גבוהה יותר.

לסיכום, סקירת הספרות בנושא הסייעות הפדגוגיות מעלה חוסר בהירות באשר למהות תפקידן ותורמתן וביחס להשלכות של אלה על תחושת המסוגלות העצמית שלהן. המחקר בעולם בנושאים אלה מצומצם, ובישראל אינו קיים כלל. לפיכך, המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשון המפנה זרקור לעבר אוכלוסיית הסייעות, אוכלוסייה ההולכת וגדלה במסגרות החינוכיות השונות שבהן לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים. מטרת המחקר הייתה לבחון את תחושת המסוגלות העצמית של סיעות פדגוגיות העובדות במסגרות שונות: כיתות חינוך מיוחד בבתי ספר מיוחדים או רגילים וכיתות רגילות שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. כמו כן, הוא בדק את הקשר בין המדדים השונים של תחושת המסוגלות העצמית לגורמי הרקע של הסייעות: גיל, ותק, הכשרה בחינוך מיוחד וסוג הלקות של התלמידים שעימם הן עובדות.

השערת המחקר הייתה שיימצאו הבדלים בין תחושת המסוגלות העצמית של סיעות אישיות ובין זו של סיעות כיתתיות, כך שהסייעות האישיות תדווחנה על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מאשר הסייעות הכיתתיות. השערה זו התבססה על אפיון עבודת הסייעת וכן על אפיון לקויות התלמידים שעימם הן עובדות. בהתייחס למסקנות מחקרן של היגנס וגאליפורד (Higgins & Gulliford, 2014), אחד מהגורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות של הסייעת הוא ציפיותיה מתפקידה ואמונה ביכולתה לחולל שינוי בחיי התלמיד. ייתכן שסייעת אישית העובדת עם תלמיד עם צרכים מיוחדים המסוגל להשתלב בכיתה רגילה, תגלה תחושת מסוגלות גבוהה יותר מסייעת כיתתית, מכיוון שתאמין ביכולתה לחולל בתלמיד שינוי יותר מאשר הסייעת הכיתתית, העובדת עם תלמידים עם לקויות מורכבות יותר. גורם נוסף שהוזכר על ידי החוקרות קשור לארגון הבית ספרי – למקומן של הסייעות בקבלת החלטות, לשיתופן בצוות ועוד. ניתן לשער כי סיעת אישית העובדת עם תלמיד אחד, מקבלת הדרכה אישית וליווי אינטנסיבי ושותפה לקבלת החלטות וישומן, תגלה תחושת מסוגלות גבוהה יותר מסייעת כיתתית, שעבודתה כוללת יותר ומותאמת להנחיות הצוות הרב-מקצועי.

במחקר הנוכחי, תחושת המסוגלות העצמית של הסייעת נבדקה תוך התייחסות לאמונתה ביכולתה לחולל שינוי בחיי התלמיד בתחומים הרגשי, החברתי והלימודי. כמו כן, נבדקה תחושת המסוגלות העצמית האישית של הסייעת, תחושה המתייחסת לאמונתה כי הישגי התלמיד קשורים לביצועיה האישיים כסייעת.

נוסף על כך, במחקר נבדקו הקשרים בין תחושת המסוגלות של הסייעות ובין משתני הרקע שלהן. בהתאם למודל של טאקר (Tucker, 2009), נבדקו משתני ההכשרה והניסיון המקצועי (ותק בעבודה) של כל אחת מהסייעות ומידת הקשר שלהם לתחושת המסוגלות שלה.

שיטת המחקר

המדגם

המדגם כלל 291 סייעות פדגוגיות ממרכז הארץ ומדרומה, העובדות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. מהן 110 סייעות אישיות ו-181 סייעות כיתתיות (כיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים ובבתי ספר לחינוך מיוחד). מאפייני הרקע של שתי קבוצות המחקר ותוצאות ניתוחי χ^2 להשוואה בין הקבוצות מופיעים בלוח 1.

לוח 1: התפלגות מאפייני רקע של שתי קבוצות המחקר: סייעות אישיות וסייעות כיתתיות

χ^2	סייעות כיתתיות		סייעות אישיות		ערכים	משתני רקע
	%	N	%	N		
5.43	12.7	23	11.8	13	30–21	גיל
	27.1	49	40.0	44	40–31	
	32.6	59	25.5	28	50–41	
	27.6	50	22.7	25	51 ומעלה	
84.65***	26.5	48	79.1	87	5–1	ותק (בשנים)
	27.6	50	17.3	19	10–6	
	45.9	83	3.60	4	11 ומעלה	
28.57***	71.1	128	50.0	54	כן / חלקית	הכשרה בחינוך מיוחד
	28.9	52	50.0	54	לא	
29.00***	28.7	52	59.0	62	רצף אוטיסטי	סוג הלקות
	51.9	94	22.9	24	נפשית- התנהגותית	
	19.3	35	18.1	19	חושית-פיזית	

p<.001***

כפי שניתן לראות בלוח 1, בניתוחי χ^2 שנעשו לבדיקת ההבדלים בין סייעות אישיות ובין סייעות כיתתיות, נמצא הבדל מובהק בהתייחס לוותק, להכשרה ולסוג הלקות. בהתייחס לוותק, ניתן לראות שהסייעות הכיתתיות ותיקות יותר מהסייעות האישיות. בהתייחס להכשרה, כמחצית מהסייעות האישיות לא עברו הכשרה, לעומת כשליש בלבד מהסייעות הכיתתיות. כמו כן, כ-60% מהסייעות האישיות עבדו עם

תלמידים ברצף האוטיסטי, בעוד בקבוצת הסייעות הכיתתיות, 52% מהן עבדו עם תלמידים שאופיינו בלקות נפשית או לקות התנהגותית.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים – שאלון רקע ושאלון לבחינת תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות.

שאלון רקע

השאלון כולל שאלות דמוגרפיות על גיל, מספר שנות ותק, הכשרה בחינוך מיוחד, סוג המסגרת שבה הסייעת עובדת וכן סוג הלקות של התלמיד או התלמידים שעימם היא עובדת.

שאלון תחושת מסוגלות עצמית

השאלון מבוסס על שאלון "תחושת מסוגלות עצמית של מורה", שחובר על ידי גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984), ותורגם לעברית על ידי ריץ', לב ופישר (1991). שאלון זה נבחר מאחר שנמצא מהימן במחקרים שונים שבהם עשו בו שימוש (למשל שולמן, 2014; ; Curtis, Hamilton, Moore, & Pisecco, 2014; Fraser, 2014). נוסף על כך, השאלון בודק תחושת מסוגלות, הן אישית והן כללית, בתחומים השונים של תפקוד התלמידים (Fraser, 2014). במחקר הנוכחי השאלון הותאם לאוכלוסיית המדגם, קרי סיעות פדגוגיות. בהתאם לכך נוספו ארבעה היגדים, שהתייחסו ליכולת הסייעת לקדם את התלמידים עם צרכים מיוחדים ולתמוך בהם מבחינה רגשית, וכן הושמטו שלושה היגדים שלא היו רלוונטיים לעבודת הסייעת. במטרה לבדוק שההיגדים בכל אחד מחלקי השאלון שייכים לאותו תחום תוכן, שתי שופטות עברו על כל אחד מההיגדים, והתייחסו לשאלה: האם ההיגד בודק מה שאמור לבדוק? למשל אם היגד של תחושת המסוגלות האישית בודק נושא זה. כל אחת מהשופטות התייחסה בנפרד לשאלה זו, ובאותם מקרים שהייתה הסכמה מלאה על התאמת ההיגד לתוכן, ההיגד נכלל בשאלון. על ארבעה פריטים היו חילוקי דעות, ולכן שונו היגדים אלה, ובמקומם נוספו היגדים חדשים, שהייתה לגביהם הסכמה של שתי השופטות. ההיגדים שנוספו כמו גם ההיגדים שנגרעו מהשאלון תרמו להעלאת העקביות הפנימית (אלפא קרונבך) של כל מדד, כפי שיפורט להלן.

השאלון מורכב מ-31 היגדים המדורגים על פני סולם ליקרט, מ-1 (מאוד לא מסכים) עד 6 (מסכים מאוד). ההיגדים מעריכים ארבעה מדדים: (א) תחושת מסוגלות אישית (שבעה היגדים), לדוגמה: "אם אני מתאמצת, אני יכולה לסייע לרוב התלמידים המתקשים". במדד זה התקבלה עקביות פנימית (אלפא קרונבך) 78;. (ב) תחושת מסוגלות בתחום הלימודי (12 היגדים), לדוגמה: "גם תלמיד חלש בכיתה שלי עשוי להעלות את הישגיו בצורה משמעותית". במדד זה התקבלה עקביות פנימית 77;. (ג) תחושת מסוגלות בתחום החברתי (שמונה היגדים), לדוגמה: "אם תלמיד חש לא מקובל, אדע בדרך כלל מה לעשות כדי שירגיש טוב יותר במשך הזמן".

במדד זה התקבלה עקביות פנימית 74.; (ד) תחושת מסוגלות בתחום הרגשי (ארבעה היגדים), לדוגמה: "אני מאמינה שלסייעת תפקיד משמעותי במצבו הרגשי של תלמיד בכיתתו". במדד זה התקבלה עקביות פנימית 67.. נערך היפוך ציון להיגדים המנוסחים על דרך השלילה, על מנת לחשבם כשווי ערך לשאר הפריטים. ציון גבוה בכל פריט מצביע על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה.

הליך המחקר

השאלונים חולקו לסייעות הפדגוגיות שהשתתפו במחקר על ידי החוקרות באופן אישי, באמצעות המחלקה לחינוך ברשות המקומית או באמצעות מדריכות מתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי) העובדות בבתי הספר השונים שבהן הסייעות עובדות. לאחר שנבדקה הסכמתן של הסייעות למלא את השאלונים, הן התבקשו למלאם בשעה הפנויה שלהן או בזמן ההפסקה ובמקומות הנוחים להן. הובהר להן כי השאלונים הם אנונימיים, וכי ייעשה בהם שימוש אך ורק למטרות המחקר. הסייעות התבקשו למלא את השאלונים ברצינות ובמהימנות, על מנת שתוצאות המחקר תספקנה תמונת מצב אמינה ככל האפשר. בסך הכול חולקו כ-300 שאלונים, והוחזרו לחוקרות 291 מהם.

עיבוד נתונים

לבדיקת ההבדלים בין תחושת המסוגלות של שתי קבוצות המחקר – סייעות אישיות וסייעות כיתתיות, וכן בין סוגי הלקויות של התלמידים שעימם עובדות הסייעות – הרצף האוטוסיטי, לקות נפשית-התנהגותית ולקות חושית-פיזית, במדדי תחושת המסוגלות, נעשה ניתוח 3×2 MANOVA (סוג סייעת X סוג לקות של התלמיד). ניתוח זה מיועד לבדיקת הבדלים בין ממוצעים כאשר מספר המשתנים התלויים גדול מ-1. באותם מקרים שבהם נמצאו הבדלים מובהקים, נעשו ניתוחי השוואה בזוגות על פי בנפרוני באינטראקציות שנמצאו מובהקות נעשו ניתוחי simple effect.

ממצאים

השערת המחקר הייתה שיימצאו הבדלים בין הסייעות האישיות ובין הסייעות הכיתתיות בתחושת המסוגלות העצמית. שוער כי הסייעות האישיות תדווחנה על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מאשר הסייעות הכיתתיות בכל ארבעת תחומי תחושת המסוגלות שנמדדו: תחושת מסוגלות אישית, תחושת מסוגלות בתחום הלימודי, תחושת מסוגלות בתחום החברתי ותחושת מסוגלות בתחום הרגשי. לבדיקת השערה זו, וכן במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בין סוגי הלקויות השונים של התלמידים שעימם הסייעות עובדות, נעשה כאמור ניתוח 3×2 MANOVA (סוג לקות X סוג סייעת). בלוח 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי תחושת המסוגלות העצמית בקרב שתי קבוצות המחקר וכן תוצאות ניתוחי השוונות שנעשו לכל מדד בנפרד.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי תחושת המסוגלות העצמית בקרב שתי קבוצות המחקר

η^2	F(1, 280)	קבוצות המחקר				מדד תחושת מסוגלות
		סייעות כיתתיות		סייעות אישיות		
		SD	M	SD	M	
.04	10.50***	0.77	4.53	0.59	4.82	בתחום האישי
.05	13.48***	0.48	4.08	0.42	4.30	בתחום הלימודי
.04	10.39***	0.44	3.90	0.51	3.98	בתחום החברתי
.05	14.71***	0.59	4.21	0.56	4.48	בתחום הרגשי
.05	22.44***	0.42	4.18	0.38	4.40	תחושת מסוגלות כללית

$p < .001^{***}$

כפי שניתן לראות מלוח 2, בנייתו זה נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר, $(F(4,277)=5.87, p < .001, \eta^2=.08)$. בנייתו השונות שנערכו לכל מדד בנפרד, נמצאו הבדלים מובהקים בכל ארבעת מדדי תחושת המסוגלות העצמית, והסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מהסייעות הכיתתיות בכל מדדי תחושת המסוגלות העצמית שנבדקו. ממצאים אלה תומכים בהשערת המחקר בקשר להבדלים בין שתי קבוצות המחקר. כמו כן נמצא הבדל מובהק בין סוגי הלקויות שעיינו עובדות $(F(8,554)=2.82, p < .01, \eta^2=.04)$, וכן נמצאה אינטראקציה מובהקת של סוג לקות – סוג סייעת $(F(8,554)=2.99, p < .01, \eta^2=.04)$. תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות בשלושת סוגי הלקויות

η^2	F(1, 280)	סוגי הלקויות						
		לקות חושית-פיזית		לקות נפשית-התנהגותית		רצף אוטיסטי		
		SD	M	SD	M	SD	M	
.03	4.10*	0.80	4.42	0.74	4.58	0.62	4.80	בתחום האישי
.02	2.80	0.52	4.04	0.46	4.12	0.45	4.29	בתחום הלימודי
.03	3.57*	0.54	3.96	0.46	3.95	0.46	3.87	בתחום החברתי
.00	0.25	0.48	4.34	0.64	4.25	0.60	4.36	בתחום הרגשי
.01	1.24	0.48	4.19	0.41	4.23	0.40	4.33	תחושת מסוגלות כללית

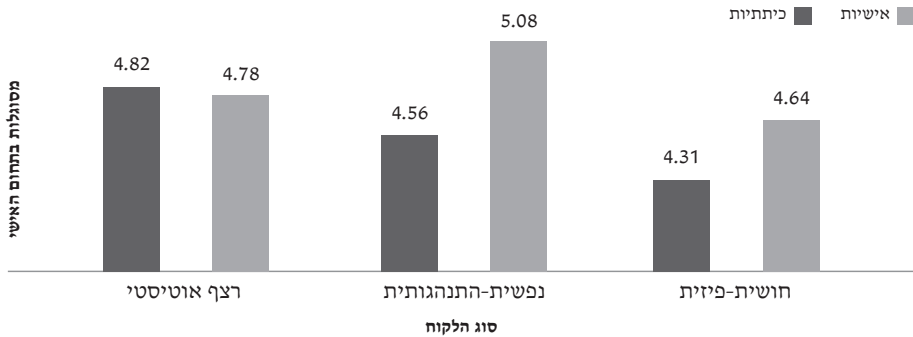
$p < .05^*$

מלוח 3 ניתן לראות כי נמצא הבדל מובהק בשני מדדים – תחושת מסוגלות אישית ותחושת מסוגלות בתחום החברתי. בנייתו השוואה בזוגות על פי בונפרוני נמצא הבדל מובהק רק בין הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ובין הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות, כאשר כפי שניתן לראות בלוח,

ממוצעי תחושת המסוגלות בתחום האישי של הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי גבוהים מאלה של הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויים בתחום החושי-פיזי. בתחום החברתי, לעומת זאת, ממוצעי תחושת המסוגלות של הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויים בתחום החושי-פיזי גבוהים מאלה של הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי.

בניתוח ה-MANOVA נמצאה גם אינטראקציה מובהקת בין קבוצות – סוג הלקות. בניתוחי שונות אשר נעשו לכל מדד בנפרד נמצאו אינטראקציות מובהקות בהתייחס לתחושת מסוגלות אישית ($F(2,280)=5.43, p<.01, \eta^2=.04$), תחושת מסוגלות בתחום החברתי ($F(2,280)=5.69, p<.01, \eta^2=.04$) ותחושת מסוגלות בתחום הרגשי ($F(2,280)=4.01, p<.05, \eta^2=.03$). אינטראקציות אלה מוצגות באיורים 2–4.

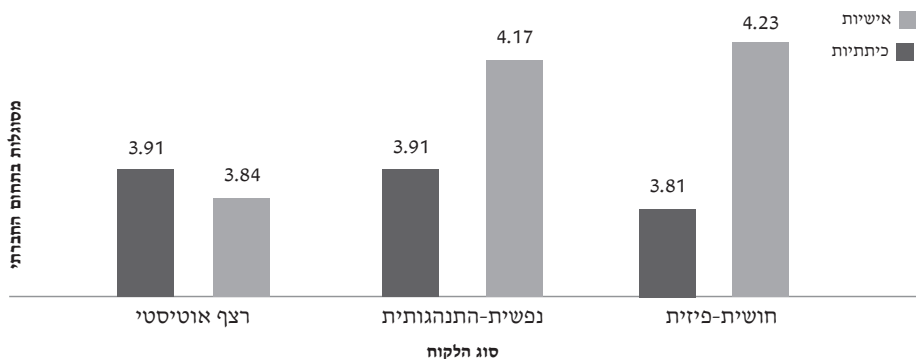
איור 2: ממוצעי המסוגלות האישית של סייעות אישיות וסייעות כיתתיות בשלושת סוגי הלקויות



מאיור 2 ניתן לראות כי בקרב הסייעות לתלמידים ברצף האוטיסטי, נמצא הבדל זעיר בין תחושת המסוגלות האישית של סייעות כיתתיות ובין תחושת המסוגלות האישית של סייעות אישיות, לטובת הסייעות הכיתתיות. לעומת זאת, בשתי הלקויות האחרות, הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר מהסייעות הכיתתיות.

בניתוחי simple effect לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בתחום תחושת המסוגלות האישית, לא נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ($F(1,280)=0.9, p>.05$), כלומר סייעות אישיות וסייעות כיתתיות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי מגלות תחושת מסוגלות אישית דומה. גם בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות, לא נמצאו הבדלים בין הסייעות האישיות והסייעות הכיתתיות ($F(1,280)=2.84, p>.05$). הבדל מובהק בין הסייעות האישיות והסייעות הכיתתיות נמצא רק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות ($F(1,280)=15.79, p<.001, \eta^2=.05$). סייעות אישיות העובדות עם תלמידים אלה מגלות תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר מסייעות כיתתיות.

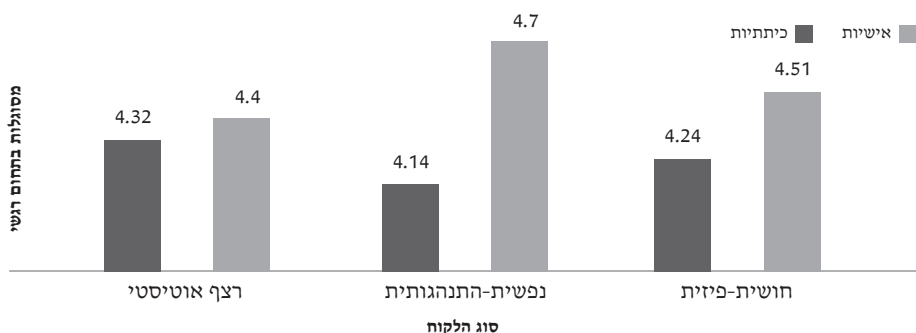
איור 3: ממוצעי המסוגלות בתחום החברתי של סיעות אישיות וסייעות כיתתיות בשלושת סוגי הלקויות



מאיור 3 ניתן לראות כי בקרב הסייעות לתלמידים ברצף האוטיסטי, נמצא הבדל זעיר בין תחושת המסוגלות בתחום החברתי של הסייעות הכיתתיות ובין תחושת המסוגלות בתחום החברתי של הסייעות האישיות, לטובת הסייעות הכיתתיות. בשתי הלקויות האחרות, הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מאשר הסייעות הכיתתיות.

בניתוחי simple effect לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בתחום תחושת המסוגלות החברתית, לא נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ($F(1,280)=.58, p>.05$), כלומר סיעות אישיות וסייעות כיתתיות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי מגלות תחושת מסוגלות דומה בתחום החברתי. הבדל מובהק בתחושת המסוגלות בתחום החברתי נמצא בקרב הסייעות העובדות עם לקויות נפשיות-התנהגותיות ($F(1,280)=6.00, p<.05, \eta^2=.02$) וכן בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות ($F(1,280)=10.13, p<.01, \eta^2=.04$). סיעות אישיות העובדות עם תלמידים אלה מגלות תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחום החברתי מאשר סיעות כיתתיות.

איור 4: ממוצעי המסוגלות בתחום הרגשי של סיעות אישיות וסייעות כיתתיות בשלושת סוגי הלקויות



מאזור 4 ניתן לראות כי בקרב הסייעות לתלמידים ברצף האוטיסטי, נמצא הבדל זעיר בין תחושת המסוגלות של הסייעות הכיתתיות ובין תחושת המסוגלות של הסייעות האישיות בתחום הרגשי, לטובת הסייעות הכיתתיות. בשתי הלקויות האחרות, הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחום זה מאשר הסייעות הכיתתיות.

בניתוחי simple effect לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בתחושת המסוגלות בתחום הרגשי, לא נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ($F(1,280)=.51, p>.05$) וכן בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות-פיזיות ($F(1,280)=2.70, p>.05$). לעומת זאת, נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות ($F(1,280)=18.12, p<.001, \eta^2=.06$), כלומר סייעות אישיות העובדות עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות מגלות תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחום הרגשי מאשר סייעות כיתתיות העובדות עם תלמידים אלה.

כזכור, נמצא הבדל מובהק בין קבוצות המחקר במשתנה הוותק. במטרה לבדוק אם ההבדלים שנמצאו בין הקבוצות הם עקב ההבדלים בוותק, נעשו גם ניתוחי MANCOVA, שבהם הוכנס המשתנה של ותק כ-covariate. בניתוח זה נמצאו הבדלים דומים לאלה שנמצאו בניתוח ה-MANOVA ללא covariate, בסוג הסייעות ($F(4,276)=5.29, p<.001, \eta^2=.07$), בסוג הלקות ($F(8,552)=2.83, p<.01, \eta^2=.04$) ובאינטראקציה של סוג סייעות – סוג הלקות ($F(8,552)=2.98, p<.01, \eta^2=.04$). אם כך, נראה שההבדלים בין הקבוצות אינם פועל יוצא מההבדלים בוותק.

דין

תחושות המסוגלות העצמית של סייעת אישית ושכ סייעת כיתתית

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תחושות המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות העובדות בכיתות רגילות שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים (סייעות אישיות) ושל סייעות פדגוגיות העובדות בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר מיוחדים או רגילים (סייעות כיתתיות). בהלימה עם השערת המחקר, נמצא שסייעות אישיות דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מאשר סייעות כיתתיות. תחושת המסוגלות העצמית נמצאה גבוהה באופן מובהק בכל ארבעת המדדים שנבדקו – האישי, הלימודי, החברתי והרגשי; כלומר סייעות אישיות מאמינות כי יש להן יכולת להשפיע על תפקודו הרגשי, החברתי והלימודי של התלמיד שעימו הן עובדות יותר מסייעות כיתתיות. כמו כן, הן מייחסות את הישגי התלמיד לביצועיהן האישיים כסייעות יותר מהסייעות הכיתתיות. ניתן לייחס ממצאים אלה לגורמים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת ועל תחושת המסוגלות העצמית שהוזכרו בספרות המקצועית (Higgins & Gulliford, 2014; Martin & Alborz, 2014).

גורמים אלה קשורים בעיקר להגדרת התפקיד על ידי קובעי המדיניות, למתח בין ציפיות התפקיד השונות ולקשר בין המורה לסייעת וכן לניסיון מקצועי של הסייעת ולטיב ההכשרה שקיבלה. כל אלה משפיעים על אמונתה של הסייעת ביכולתה לחולל שינוי ולהשפיע משמעותית על קידום התלמיד.

לפי הגדרת תפקיד הסייעת שקבע משרד החינוך, הסייעת האישית עובדת עם תלמיד המשולב בכיתה רגילה, ואילו הסייעת הכיתתית עובדת עם כלל התלמידים בכיתה החינוך המיוחד. כתוצאה מכך, נראה כי הגדרת תפקידן של הסייעות האישיות ממוקדת יותר מזו של סיעות העובדות בכיתות חינוך מיוחד, בשל העובדה שהן עובדות עם תלמיד אחד ומתרכזות במתן מענה לצרכיו בלבד. נוסף על כך, התלמידים המשולבים מאופיינים בלקויות ברמת מורכבות נמוכה יותר מאשר התלמידים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד. התלמידים המשולבים נדרשים להשתלב בתוכנית הלימודים הרגילה, וניתן להניח שסייעות העובדות עם תלמידים אלה מאמינות שיש בידיהן להשפיע באופן ניכר על קידומם, וכתוצאה מכך, תחושת המסוגלות העצמית שלהן גבוהה. לעומת זאת, תלמידים הלומדים בכיתות חינוך מיוחד, המאופיינים בלקויות מורכבות יותר, לומדים לפי תוכנית לימודים אישית ונזקקים פעמים רבות לתמיכה בתחומים מיוחדים, כמו תקשורת חלופית ותומכת וכן פענוח התנהגויות לא מילוליות – תחומים שבהם אין לסייעות כל הכשרה (Bellamy, Croot, Bush, Berry, & Smith, 2010; Martin & Alborz, 2014). הסייעת בכיתת חינוך מיוחד אינה מתמקדת בעבודתה בצרכיו של תלמיד מסוים, אלא עבודתה כוללת יותר ומוותאמת להנחיות הצוות הרב-מקצועי. חוסר ההכשרה ביחס לצורכי התלמיד ועבודה כוללת עשויים להשפיע על אמונתה של הסייעת ביכולתה לקדם את תפקודו של התלמיד בתחומים שונים, וכתוצאה מכך תחושת המסוגלות העצמית שלה תהיה נמוכה.

ממצאי המחקר הנוכחי תואמים את ממצאי מחקרן של היגנס וגליפורד (Higgins & Gulliford, 2014), שמצאו קשר בין תחושת המסוגלות העצמית של הסייעת למבנה הארגוני שבו היא עובדת. הסייעת העובדת עם תלמיד משולב בבית ספר רגיל מקבלת הדרכה ממדריכות מ"א ומאנשי צוות אחרים בארגון, היא שותפה בקביעת דרכי הוראה והתערבות לקידום התלמיד, ולעיתים אף נמצאת בקשר עם הוריו. סייעת זו עשויה להרגיש מעורבת יותר בטיפול בתלמיד ובקידומו מאשר סייעת כיתתית, מעורבות שיכולה לקדם את תחושת המסוגלות העצמית שלה. תחושת המסוגלות העצמית של סייעת כיתתית עלולה להיות נמוכה, מאחר שברוב המקרים סייעת זו מעורבת ישירות פחות בקביעת דרכי הוראה והתערבות של כל תלמידי הכיתה. מחנכת הכיתה היא שעל פי רוב מקבלת הדרכה מהצוות הרב-מקצועי ואחראית להעברת המידע לסייעת. עם זאת, מחנכות רבות אינן מיומנות בהעברת המידע לסייעת ובהנחייתה (חאג' וכפיר, 2010; מנור בנימיני, 2009; Abbott et al., 2011).

טאקר (Tucker, 2009) ציין את המתח השורר בין הסייעת למורה כגורם המשפיע על הזהות המקצועית של הסייעת. סביבת העבודה של מחנכת בכיתת חינוך מיוחד תובענית ומאופיינת בעומס ובמתחים הנובעים מעבודה בכיתה שכולה תלמידים

עם צרכים מיוחדים, מהצורך לתת מענה לכלל הצרכים שלהם, לבנות לכל תלמיד תוכנית אישית, להיות בקשר עם ההורים ולנהל את הצוות (Lavian-Hillel, 2012; Thorp, 2013). הציפייה מהמורה להעניק לסייעת הפדגוגית הדרכה לא פורמלית תוך כדי עבודה איננה ריאלית ואינה ניתנת ליישום בשגרה היום-יומית (Abbott et al., 2011; Martin & Alborz, 2014). יתרה מזו, בסביבה כזאת הסייעת עלולה להרגיש לא מוערכת ואף להיתפס כמפריעה בכיתה, והמחנכת עלולה לחוש שאין ביכולתה לשאת את נוכחותו של אדם מבוגר נוסף בכיתה. האדם האחר בכיתה יכול להיתפס על ידיה כאדם נוסף שדורש את מעט הזמן העומד לרשותה (מנור-בנימיני, 2009). מצב זה עלול להוביל למתח בין המורה לסייעת, מתח שיפגע בתחושת המסוגלות העצמית של האחרונה.

תחושת מסוגלות של הסייעות בהתייחס לסוג הלקות של התלמידים שעיסם הן עובדות

במחקר הנוכחי נמצא שהסייעות האישיות של תלמידים המאופיינים בלקויות נפשיות-התנהגותיות דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מזו של הסייעות בכיתות חינוך מיוחד לתלמידים בעלי אפיון זהה, בתחומים האישי, החברתי והרגשי. ממצאים אלה תואמים את ממצאי מחקרה של מקנזי (Mackenzie, 2011), שבו רואיינו סייעות לתלמידים משולבים. הסייעות ציינו כי תפקידן חיוני במיוחד בעבודה עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות. לטענתן, מורות המלמדות בכיתה רגילה מתקשות להתמודד עם לקויות אלה של התלמידים המשולבים בכיתתן. במקרים אלה תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות גבוהה, והן מרגישות שיש ביכולתן לסייע לתלמידים באמצעות בניית קשר אישי קרוב עמם וניסיון להבין את הסיבה להתנהגותם.

ממצא נוסף במחקר הנוכחי מתייחס לסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות. נמצא כי סייעות אישיות לתלמידים עם לקויות אלה דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר בתחום החברתי מאשר הסייעות הכיתתיות. בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, תשע"א) מצוין שאחד מתפקידי הסייעת הוא הגשת עזרה פיזית לתלמידים מוגבלים מבחינה מוטורית ומבחינת נידות. תלמיד עם לקות חושית או פיזית המשולב בכיתה רגילה יהיה לרוב מוגבל בניידותו ובעצמאותו. ייתכן שהוא יהיה תלוי בסייעת ביצירת קשרים עם בני גילו בעלי ההתפתחות התקינה. לבאן והיימן (2011) ציינו שהתמיכה בשילוב, בעיקר מצד הורי התלמיד עם הצרכים המיוחדים, מתמקדת בתחום היחסים החברתיים. לעיתים הורים אלה מגלים חששות מהשילוב, בעיקר במקרים שבהם לקות ילדם גלויה לעין, והוא עלול להצטייר כנטל על המערכת, והחשש הוא שהילד יחווה בידוד חברתי. נראה שכתוצאה מכך, סייעת המשלבת תלמיד עם לקות חושית או לקות פיזית בסביבה חינוכית רגילה עשויה לראות את תפקידה כמשמעותי במיוחד בקידום קשריו החברתיים של התלמיד עם ילדי הכיתה הרגילה, וכתוצאה מכך תחושת המסוגלות העצמית שלה בתחום זה גבוהה.

נושא ההכשרה

במחקר הנוכחי נמצא שהסייעות הכיתתיות קיבלו הכשרה רחבה יותר מאשר הסייעות האישיות. עם זאת, בניגוד לממצאי מחקרן של היגנס וגליפורד (Higgins & Gulliford, 2014), שקשרו בין תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות להכשרתן, במחקר הנוכחי משתנה ההכשרה לא נמצא קשור לתחושת המסוגלות העצמית שעליה דיווחו הסייעות. עיון בספרות המקצועית מצביע על בעייתיות וחוסר אחידות בנושא ההכשרה של הסייעות ועל קושי ללמוד קורסים הרלוונטיים למקצוע שלהן ולעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים (Abbott et al., 2011; Symes & Humphrey, 2011). עם זאת, הספרות המקצועית מצביעה על רצונן של הסייעות לקבל הכשרה והדרכה אשר תאפשרנה להן לסייע לתלמידים באופן מקצועי יותר (Martin & Alborz, 2014).

במקרים שבהם הסייעות השתתפו בתוכניות התערבות או עברו הכשרה רלוונטית במקום עבודתן, חל שיפור ניכר בתפקודן ובמעמדן (Balshaw, 2010). התמיכה המקצועית וההכשרה במסגרות החינוכיות עצמן יצרו עבורן סביבה שבה הן למדו והתפתחו מבחינה מקצועית, וכן השפיעו באופן חיובי על ביטחונן ורמת המיומנות שהן הפגינו. יתרה מזו, בתוכנית התערבות שעליה דיווחו ובסטר ועמיתיו (Webster et al., 2013) הודגש כי התמקצעתן של הסייעות עודדה את המורות לערוך רפלקציה על התפקוד שלהן עצמן, ובכך השפיעו למעשה על כלל הצוות החינוכי. נראה כי נושא ההכשרה הוא נושא חיוני בעבודתה של הסייעת הפדגוגית. בעקבות המחקרים שמצאו שיפור ניכר בתפקוד הסייעת ובמעמדה בעקבות ההכשרה, חשוב להמשיך ולחקור את נושא ההכשרה בצורה מעמיקה במחקרי המשך ולבדוק את הקשר בין נושא זה לתחושת המסוגלות העצמית של סיעות.

מסקנות

המחקר הנוכחי עסק באוכלוסיית הסייעות הפדגוגיות, אוכלוסייה שתשומת הלב המחקרית המוקדשת לה מעטה, למרות חשיבותה המכרעת במערך החינוכי לתלמידים עם צרכים מיוחדים. ממצאי המחקר שופכים אור על ההבדלים בתחושת המסוגלות העצמית של סיעות פדגוגיות אישיות העובדות עם תלמידים משולבים בכיתות רגילות, ושל סיעות פדגוגיות כיתתיות העובדות בכיתות של החינוך המיוחד בבית ספר רגיל או מיוחד. לממצאים השלכות הן בתחום התאורטי-מחקרי והן בתחום היישומי.

הממצאים מצביעים על תחושת מסוגלות עצמית נמוכה בקרב סיעות כיתתיות, בהשוואה לסייעות אישיות. ממצאים אלה דורשים התייחסות ברמה המערכתית. תפקיד הסייעת אינו עומד בפני עצמו. הסייעת משמשת כוח עזר לצוות חינוכי-טיפולי הנותן מענה לצורכי התלמידים עם הצרכים המיוחדים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד. עמדתו של משרד החינוך היא שאי-אפשר ואף לא רצוי לבדוד את הסייעת משאר מרכיבי התמיכה החינוכית-טיפולית (וורגן, 2009). אי-לכך, חשוב

לפתח מודעות בקרב הצוות הרב-מקצועי העובד בכיתות חינוך מיוחד לחשיבות שיתוף הסייעת. במיוחד חיוני להכשיר מורות בנושא עבודת צוות ולהקנות להן כלים להנחיית הסייעות ולניצול מרבי של הסיוע. כל אלה יובילו ליעול שיתוף הפעולה בין המורה ובין הסייעת בכיתה (מנור-בנימיני, 2009; Takala, 2007). שיתוף הסייעת על ידי המורה בעבודה בכיתה ובקבלת החלטות חינוכיות-טיפוליות בקשר לתלמידים עשוי להגביר את האמון של הסייעת ביכולתה להשפיע על תפקודם של תלמידי הכיתה ולחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלה. תחושת מסוגלות גבוהה תגביר את המוטיבציה והנטייה להשקיע מאמצים בביצוע המשימות (חן, 2010).

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים סוגיות שיש לתת עליהן את הדעת בנושא הכשרת הסייעות הפדגוגיות. במחקר לא נמצא קשר בין ההכשרה שקיבלה הסייעת ובין תחושת המסוגלות העצמית שלה. ייתכן שהדבר נובע ממגבלות כלי המחקר, שכן לא נאסף בו מידע על מהות ההכשרה (נושאים, תכנים, היקף ועוד). במחקרים עתידיים מומלץ לבדוק באופן מיוחד איזו הכשרה קיבלו הסייעות. כפי שצוין, בארץ, על פי חוזר מנכ"ל של משרד החינוך, הדרישה לקבלה לעבודה כסייעת פדגוגית היא 12 שנות לימוד בלבד. השתלמויות רבות נפתחות עבור הסייעות, אך חלק גדול מהסייעות העובדות ברשויות המקומיות השונות אינן מחויבות להשתתף בהן. חשוב לבחון את מידת נחיצותן של ההשתלמויות ואת מידת התאמתן לצורכי הסייעות ולהעצמת תחושת המסוגלות העצמית שלהן. כמו כן יש לבדוק דרכים נוספות ללמידה והעצמה. חוקרים שונים ציינו שלעיתים למידה לא פורמלית או למידה תוך כדי עבודה עשויות לתרום לרכישת מיומנויות וכלים יישומיים לעבודת הסייעת יותר מלמידה פורמלית (Skule, 2004; Symes & Humphrey, 2011).

מגבלות והמלצות למחקרי המשך

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להמליץ על כיווני מחקר נוספים בתחומים שנבדקו:

- א. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי מחקר כמותי בלבד. יש מקום להמשיך לחקור את תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות, תוך שימוש בכלי מדידה נוספים. רצוי להשתמש בכלים איכותניים – תצפיות על הסייעות וראיונות עימן. כלים אלה עשויים להציג תמונה רחבה ומקיפה יותר של תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות הכיתתיות והאישיות.
- ב. מגבלה נוספת של המחקר קשורה לאיסוף מידע על אודות מהות ההכשרה שקיבלו הסייעות. הסייעות במחקר הנוכחי לא פירטו איזה סוג של הכשרה קיבלו – נושאים, תכנים, היקף ועוד. במחקר עתידי חשוב לבחון את נושא ההכשרה בצורה מעמיקה, על מנת להתאים את ההכשרה האפקטיבית לעבודתן של הסייעות ולהעצמתן המקצועית.
- ג. המחקר הנוכחי התמקד בתחושת המסוגלות העצמית של הסייעת. במחקרי המשך רצוי לבחון מרכיבים נוספים הקשורים לגיבוש זהות תפקיד הסייעת,

בהתאם למודל של טאקר (Tucker, 2009). ניתן יהיה לבחון ניסיון חיים וניסיון מקצועי בעבודה עם ילדים עם לקויות – מרכיבים שלא נבחנו במחקר הנוכחי. ד. כפי שצוין, הסייעת היא חלק מצוות רב-מקצועי רחב העובד עם התלמיד עם הצרכים המיוחדים. במחקר הנוכחי המידע על תחושת המסוגלות נאסף מהסייעות עצמן. במחקרי המשך רצוי לאסוף מידע על אודות תפקיד הסייעת ותפקודה ממקורות נוספים, כמו: הצוות החינוכי, הצוות הפרה-רפואי, המורות והורי התלמידים. בדרך זו יהיה ניתן לקבל תמונה רחבה יותר על מקומה של הסייעת בצוות, מקום שעשוי להשליך על תחושת המסוגלות שלה.

מקורות

- וורגן, י' (2009). **סייעות לילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת. ועדת דורנר (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל – דין וחשבון**. זמין באתר <http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- חאג', י' וכפיר, ד' (2010). קבלת החלטות מקצועיות בחינוך המיוחד: המקרה של הסייעות האישיות, תשס"ח. **סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב**, 1(25), 59–72.
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפטיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה**, 13, 134–164.
- לבאן, א' והיימן, ט' (2011). הורים לילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל – תפיסתם את יישום השילוב ומעורבותם בתהליך החינוכי. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים – מערכות חינוך וחברה** (עמ' 245–267). חיפה: אחווה.
- מנור-בנימיני, א' (2009). **עבודת צוותים רב-מקצועיים – תיאוריה, מחקר ויישום**. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (תשמ"ח). **חוק חינוך מיוחד התשמ"ח. המאגר המשפטי הישראלי**. זמין באתר <http://m.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawid=174543>
- משרד החינוך (תשס"ג). **חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002. המאגר המשפטי הישראלי**. זמין באתר <http://m.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawid=174335>
- משרד החינוך (2011). **הערכת התמיכה מסוג סיוע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת תכנית השילוב בגני ילדים ועד כיתה י"ב במוסדות חינוך רגילים: דוח הערכת הפעילות בשנת תשס"ט על פי דיווחים שהתקבלו מיו"ר ועדות שילוב, מנהלי מתי"אות, גננות אם, מחנכות, גננות ומורות שילוב, הורים וסייעות**. זמין באתר meyda.education.gov.il/files/Rama/Shiluv_Report.doc
- משרד החינוך (תשע"א). **חוזר מנכ"ל תשע"א / 10(א), כ"ח באייר תשע"א, 01 ביוני 2011**. זמין באתר משרד החינוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2011-10-1-1-2-39.htm>
- משרד החינוך (תשע"ד). **חוזר מנכ"ל תשע"ד / 5(א), כ"ט בטבת תשע"ד, 01 בינואר 2014**. זמין באתר משרד החינוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2014-5-1-1-2-42.htm>
- קס, א' (2012). **לא לפחד מהפחד תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- ריין, י', לב, ס' ופישר, ש' (1991). **שאלון תחושת מסוגלות של מורה**. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.
- שולמן, ג' (2014). **הקשר בין משתני רקע של תלמידים וסוגי בתי ספר לבין תחושת מסוגלות המורה, תחושת מסוגלות קולקטיבית של מורים וסיפוקם בעבודה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- Abbott, L., McConkey, R., & Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 215–231.
- Balshaw, M. (2010). Looking for some different answers about teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 337–338.
- Bellamy, G., Croot, L., Bush, A., Berry, H., & Smith, A. (2010). A study to define: Profound and multiple learning disabilities (PMLD). *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(3), 221–235.
- Curtis, D., Hamilton, R. J., Moore, D. W., & Pisecco, S. (2014). Are teachers' beliefs related to their preferences for ADHD interventions? *Australasian Journal of Special Education*, 38(2), 128–149.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Fraser, L. E. (2014). *Teacher efficacy beliefs: How general teachers feel towards English language learners*. M.A. thesis. Marshall University College of Education.
- Higgins, H., & Gulliford, A. (2014). Understanding teaching assistant self-efficacy in role and in training: Its susceptibility to influence. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 120–138.
- Korpan, C., Sheffield, S. L., & Verwoord, R. (2015). Teaching assistant competencies in Canada: Building a framework for practice together. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 219–230.
- Lavian-Hillel, R. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 18(2), 233–247.
- Mackenzie, S. (2011). "Yes, but...": Rhetoric, reality and resistance in teaching assistants' experiences of inclusive education. *Support for Learning – British Journal of Learning Support*, 26(2), 64–71.
- Martin, T., & Alborz, A. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: The views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education*, 41(3), 309–327.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107–126.
- Roffey-Barentsen, J., & Watt, M. (2014). The voices of teaching assistants (are we value for money?). *Research in Education*, 92, 18–31.

- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 8–20.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 11(3), 153–161.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.
- Thorp, S. (2013). *Special education teacher persistence*. Ph.D. dissertation. University of Nebraska-Lincoln.
- Tobin, T. T., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2006). Organisational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9, 301–319.
- Tucker, S., (2009). Perceptions and reflections on the role of the teaching assistant in the classroom environment. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 291–300.
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants Project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174.

חויית ההורות ותפיסת המסוגלות העצמית ההורית בקרבת אימהות שגדלו בילדותן בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים

מירית סגרון ואפרת הדר

תקציר

במחקר שעליו התבסס מאמר זה נבחנה חויית ההורות והמסוגלות העצמית ההורית בקרב אימהות שחוו בילדותן אירועים ביטחוניים לאורך זמן. שיטת המחקר הייתה פנומנולוגית וכללה ראיונות עם עשר אימהות שגדלו באזור ספר בצפון הארץ. מן הראיונות עלה כי האימהות תפסו את האירועים הביטחוניים שחוו בילדותן כמשפיעים על ההורות ועל המסוגלות העצמית ההורית שלהן בעיקר באופן שלילי. השפעות שליליות אלו באו לידי ביטוי בחרדה, תסמינים פוסט-טראומטיים וקשיי התמודדות עם דחק. כמו כן תוארו דפוסי התנהגות הורית שכללו גוננות יתר, חרדת פרידה והעברה בין-דורית של חרדה, והובע חשש מהיכולת לתפקד באירועים ביטחוניים עתידיים. המרואיינות אף האמינו כי אם היו מקבלות כילדות או כיום טיפול פסיכולוגי מתאים שהיה מסייע להן להתמודד עם חוויות הילדות, ייתכן שהיו חשות מסוגלות הורית רבה יותר. עם זאת, המשתתפות ראו באימהות תפקיד חשוב ביותר, התופס מקום משמעותי בחייהן, היו שבעות רצון מתפקודן ההורי וחשו כי הן מסוגלות להתמודד עם קשיים שההורות מעלה. במסקנות מודגש הדמיון בין התסמינים ודפוסי ההתנהגות ההורית של האימהות במחקרנו ובין אלו של אימהות שחוו אירועים ביטחוניים בבגרותן.

מילות מפתח: אימהות, מסוגלות עצמית הורית, אירועים ביטחוניים מתמשכים, מצבי דחק מתמשכים בילדות, העברה בין-דורית של חרדה

מצבי עימות ביטחוניים מהווים פעמים רבות חוויה טראומטית, שמשפיעה על ההורות וקשורה במגוון התנהגויות הוריות בלתי מסתגלות (להד, שחם ושחם, 2010; רובין-פלדמן, 2008; Nomura; 2009; Kaitz, Levy, Ebstein, Faraone, & Mankuta, 2009). מרבית המחקרים בישראל ובחול בנושא מצבי עימות ביטחוניים התמקדו בהשפעתם על ילדים ואימהות בהווה (כגון להד ועמיתיו, 2010; פת-הורנצ'יק ועמיתה, 2016; שמואלי, 2007; Dekel & Solomon, 2004; Dekel, 2004; Kaufman-Shrighi et al., 2013; 2016), ולא הייתה התייחסות לכך שההורים גדלו תחת איום ביטחוני. ככל הידוע לנו, לא פורסמו מחקרים שהתמקדו בהשפעה ארוכת הטווח על אימהות שגדלו כילדות בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים. מטרתנו במחקר הנוכחי הייתה להרחיב ולהעמיק את הידע וההבנה של חויית ההורות והמסוגלות העצמית ההורית בקרב אימהות שגדלו תחת איום ביטחוני מתמשך, באמצעות תיאור השפעתן של חוויות ילדות אלה על הורותן, מנקודת מבטן.

אירועים ביטחוניים מתמשכים והשפעותיהם על הורים וילדים

החברה הישראלית חשופה שנים רבות למלחמות, התקפות טרור ואירועים טראומטיים בהקשר ביטחוני, שיכולים להוביל למצבי דחק מתמשכים חוזרים ונשנים בקרב האוכלוסייה האזרחית. תגובה מתמשכת למצבי דחק מתאפיינת בצמצום כוחות האישיות והתפקוד, צורך חוזר בשחזור האירוע הטראומטי מחד גיסא והינתקות ממנו מאידך גיסא (Besser & Priel, 2010), ועלולה לכלול מאפיינים נוספים, כמו: חשיבה לא מאורגנת, שיפוט לקוי, עוררות יתר, קושי בהתמודדות עם מצוקה עתידית, דיכאון, חרדה והפרעות שינה (Straussner & Calnan, 2014). חשיפה לאירועים ביטחוניים מתמשכים קשורה לשכיחות גבוהה יותר של הפרעה פוסט-טראומטית, דחק, בעיות נפשיות והתקשרות לא בטוחה ולאסטרטגיות התמודדות רגשית יעילות פחות, מאשר בקרב אוכלוסיות שנחשפו פחות למצבים כאלו (Besser, Neria, & Haynes, 2009; Besser & Priel, 2010). עם זאת, קיימת שונות בין-אישית בתגובות וביכולות ההתמודדות עם מצבי דחק ובמידת החוסן האישי, כלומר ביכולתו של הפרט להמשיך ולתפקד באופן מתאים גם אל מול אירועים טראומטיים (למשל Litvak Hirsch, Braun-Lewensohn, & Lazar, 2015). יתר על כן, להתמודדות עם משברי חיים מאתגרים יכולות להיות גם תרומות חיוביות, כמו גדילה פוסט-טראומטית, הכוללת תחושה של התפתחות וצמיחה אישית בעקבות ההתמודדות עם טראומה (קמחי ואשל, 2010; Besser, Weinberg, 2010; Zeigler-Hill, & Neria, 2014). למעשה, מרבית האנשים החווים אסונות או אירועים טראומטיים ממשיכים לתפקד באופן מתאים או מחלימים עם הזמן, ללא צורך בהתערבות טיפולית (Vogel & Pfefferbaum, 2014).

בהקשר המשפחתי, מרבית המחקרים שעסקו במצבי דחק ביטחוניים או טראומטיים התמקדו בהשפעתם על הורים (ובעיקר אימהות) וילדים בהווה או כמה חודשים או שנים לאחר האירועים (כגון להד ועמיתיו, 2010; פת-הורנצ'יק ועמיתיה, Finklestein, 2016; Litvak Hirsch et al., 2015; Pagorek-Eshel & Dekel, 2016; Punamaki, Palosaari, Diab, Peltonen, & Qouta, 2014; Wolmer et al., 2015). באופן כללי נמצא כי הורים המתגוררים באזורים החשופים להתקפות טרור רבות דיווחו על שיעורי תגובות דחק גבוהים יותר במשפחתם מאשר אלו החשופים פחות להתקפות (Mansdorf & Weinberg, 2003), וכי נזק מצטבר של מצבי דחק חוזרים ונשנים מגביר את הפגיעות והסיכון לתסמונת פוסט-טראומטית ולדיכאון אצל אימהות (פת-הורנצ'יק ועמיתיה, 2016). בקרב אימהות נמצאו רמות כפולות של דיכאון וחרדה מאלו שנמצאו אצל אבות, הן דיווחו שנים לאחר האירועים הטראומטיים על מצב כלכלי קשה ועל בריאות פיזית ונפשית נמוכה יותר מאימהות שלא התגוררו באזורי סכנה (רובין-פלדמן, 2008; Adams et al., 2002) וחוו מצוקה נפשית גבוהה יותר יחסית לאוכלוסייה הכללית (שמואלי, 2007).

אצל ילדים נמצא כי אלו שנחשפו לאירועי טרור מתמשכים או מלחמה הם בסיכון לפתח בהמשך חייהם קשיים רגשיים והתנהגותיים, תסמינים

פוסט-טראומטיים (פת-הורנצ'יק ועמיתיה, 2016; Kaufman-Shrqui et al., 2016; Punamaki et al., 2014; Wolmer et al., 2015) והפרעה פוסט-טראומטית, ואם לא יטופלו – הפרעה פוסט-טראומטית לטווח ארוך. ככל שהקרבה לאירועים הביטחוניים רבה יותר, כך הסיכון לקשיים אלו עולה (Harel & Kaminer, 2014). ילדות שנחשפו לאירועים ביטחוניים מתמשכים בגבול עזה נטו לסבול מתסמינים פוסט-טראומטיים יותר מאשר בנים, ואילו בנים סבלו יותר מבנות מבעיות התנהגותיות ורגשיות באופן כללי (Tangir, Dekel, Lavi, Gewirtz, & Zamir, 2017). מתבגרים שנחשפו לטרור מתמשך לאורך שנים בגבול עזה דיווחו כעבור מספר שנים על ירידה ברמת הרוחניות שלהם; ירידה זו באה לידי ביטוי בהפחתה בתחושת התקווה, בתחושת הקוהרנטיות וברמת הערכים שלהם, הקשורים כולם לאיכות חיים ובריאות. רמות נמוכות של רוחניות יכולות גם לפגוע בהתפתחות ובמשאבי ההתמודדות הנחוצים למתבגרים לשם הסתגלות למצב האיום המתמשך (Braun- Lewensohn & Sagy, 2010).

על מנת להסביר את ההשפעות ארוכות הטווח של חשיפה מתמשכת למצבי דחק, ברום (Brom, 2014) תיאר מנגנון הישרדות טבעי במצבי דחק מתמשכים, המאפשר שימוש בהתנהגויות המגבירות ערנות, הימנעות מסיכונים, הפניית משאבים לשמירה על ביטחון ותגובות מהירות במצבי איום. עם סיום מצב הדחק, האתגר עבור האדם הוא להסתגל מחדש למצב רגוע יותר, כדי להימנע ממצבים מתמשכים של עוררות יתר ודריכות יתר (hypervigilance), שיכולים להביא לתשישות ולמיצוי המשאבים האישיים. אלו שמתקשים להסתגל עלולים לחוות תסמינים פוסט-טראומטיים. עבור ילדים, התמיכה והפניות הרגשית של ההורים הן מרכזיות בסיוע בתהליך ההסתגלות לאחר מצבי דחק מתמשכים (Cohen, 2009; Punamaki et al., 2014). ביום-יום, ההורה משמש וסת חיצוני שילדים נתמכים בו כדי לקבל תחושת מוגנות, ולכן יכולתם להתמודד עם אירועים טראומטיים תלויה במידה רבה בתגובה של ההורה וביכולתו להשיב את תחושת הביטחון (Kaufman-Shrqui et al., 2013). עם זאת, הורים רבים מגלים קושי לווסת את תגובותיהם הרגשיות בעקבות חוויה טראומטית (Coates, Schechter, & First, 2003), וככל שהם שרויים במצוקה גדולה יותר, יכולתם לתמוך בילדים מבחינה רגשית נמוכה יותר (Aisenberg & Ell, 2005; Cohen, 2009).

יתר על כן, ממצאים מחקרניים מצביעים על תהליך של העברה בין-דורית של טראומה מההורים, ובעיקר מהאם, לילדים. למעשה, נמצא כי המנבא העיקרי ולפעמים היחיד לתסמינים פוסט-טראומטיים אצל ילדים (בין אם עברו חוויה טראומטית או לא), הוא הימצאותם של תסמינים פוסט-טראומטיים אצל האם (Kaufman-Shrqui et al., 2013) או ההורים (Cohen, 2009; Punamaki et al., 2014). אי-לכך, יש חשיבות בהבנה של מנגנוני העברה בין-דורית של מצוקה מההורים, ובעיקר מהאם, לילדים. משתנים משמעותיים בהקשר זה הם היכולות ההוריות והדרך שבה ההורים תופסים את יכולותיהם אלה, או המסוגלות העצמית ההורית שלהם.

מצבי דחק טראומטיים, יכולות הוריות ומסוגלות עצמית הורית

במחקרים רבים הוערך תפקוד הורים לאחר אירועים טראומטיים, ונמצא כי יכולה להיות למצבים אלו השפעה שלילית משמעותית על ההורות (להד ועמיתיו, 2010; רובין-פלדמן, 2008; שמואלי, 2007; Nomura & Chemtob, 2009). כך למשל, אימהות שנחשפו לאירועי טרור בישראל חוו לאחר האירוע רמות גבוהות של פחדים בכל הקשור לילדיהן, ולפעמים – בלבול וחוסר יכולת לתפקד כהורים (Kaitz et al., 2009). התנהגויות הוריות נוספות בעקבות מצבי דחק, הבולטות בהשפעתן השלילית, עלולות להתבטא בעוררות יתר (Bracha, Ralston, Matsukawa, Williams, et al., 2009), גוננות יתר (& Bracha, 2004), ונטייה להפחית בחומרת השפעתה של הטראומה על הילדים (Kaitz et al., 2009), נטייה (Kaufman-Shriqui et al., 2013), התעלמות מהתסמינים של הילדים והתנהגויות הוריות שמעוררות אשמה וחרדה אצל הילדים (Lang, Gartsein, Rodgers, & Lebeck, 2010).

שירינגה וזינה (Scheeringa & Zeanah, 2001) תיארו שלושה דפוסי הורות בעייתיים בקרב אימהות שסבלו מתסמינים פוסט-טראומטיים, שעשויים לשמש כמנגנוני הגנה להתמודדות עם התחושות שמעלה הטראומה: (א) דפוס נמנע, הכולל הסתגרות וצמצום הזמינות והתגובתיות לילדים כאשר האם במצוקה; (ב) דפוס הגנת יתר, שכולל הגבלה של פעולות הילדים באופן נוקשה וללא סיבה מתאימה, על מנת לחוש שליטה ולהימנע מתחושות של אובדן; (ג) דפוס שחזור הטראומה, שכולל עיסוק של האם בטראומה שחוותה וחשיפה של החוויה שלה בפני הילדים, מה שעלול לגרום להם לתחושות דומות לאלו שחוותה האם בעת האירועים הטראומטיים (ראו גם Cohen, 2009). לעומת זאת, ילדים התמודדו בצורה טובה יותר עם תלאות המלחמה, אם הוריהם גרמו להם להרגיש כי החיים נשלטים, למרות הסיכונים הרבים וחוסר הוודאות (Punamaki et al., 2014). טיפול הורי הכולל אהבה, קביעות ותמיכה וכן קשרים רגשיים בטוחים במשפחה מהווים בדרך כלל גורמים המגינים על ילדים מההשפעה השלילית של מלחמה (Dekel & Solomon, 2016; Punamaki et al., 2014).

תפקודם של ההורים מושפע לא רק מיכולתם ההורית, אלא גם מהמסוגלות העצמית ההורית (parental self-efficacy) שלהם. מסוגלות עצמית הורית מתייחסת למידה שבה ההורה חש מסוגל ובטוח לטפל בילדיו, לרכוש ולהפעיל כישורים הוריים יעילים, להתמודד עם קשיים במהלך התפתחות הילדים ולהשפיע עליהם ועל סביבתם בדרכים שיקדמו את התפתחותם (בוגומולסקי ופלאג, 2012; Junttila, Aromaa, Rautava, Piha, & Raiha, 2015). למסוגלות עצמית הורית יכולות להיות השלכות משמעותיות על תפקוד הילדים. הורים בעלי רמה גבוהה של מסוגלות עצמית הורית נוטים להשתמש מוקדם יותר בחיי תינוקות ובשכיחות רבה יותר באסטרטגיות הוריות שמגבירות את הסבירות להצלחת התינוקות בעתיד מבחינה קוגניטיבית ומבחינה חברתית-פסיכולוגית (Junttila et al., 2015; Lang et al., 2010).

לעומת זאת, מסוגלות עצמית הורית נמוכה מתקשרת אצל הורים עם תחושות של דיכאון, חרדה, שימוש באסטרטגיות הוריות חיוביות פחות, רמות גבוהות של מתח נפשי הכרוך בהורות, פסיביות בהתמודדות ותחושות של חוסר אונים בתפקיד ההורי (Junttila et al., 2015).

במחקר שבו נבחנו ציפיות עתידיות של הורים שנחשפו למצבי דחק ביטחוניים נמצא כי אינם מאמינים בעצמם וביכולתם להתמודד כראוי, אם תפרוץ מלחמה נוספת (להד ועמיתיו, 2010). בדומה לכך, אימהות ישראליות שחוו איום מתמשך של טרור, חשו מוטרדות מכך שאינן יכולות למלא היטב את תפקידן ההורי, הביעו חוסר ביטחון ביכולתן לתפקד בתנאים שנוצרו וחשו כי האחריות, החרדות והדאגות מכבידות עליהן מאוד. הן אף דאגו לביטחון הפיזי של הילדים ולגורלם במקרה שהן עצמן תמותנה באירוע ביטחוני (Dekel, 2004). בשונה מכך, במחקר שבחן מסוגלות עצמית הורית בקרב אבות ישראלים שנחשפו לרמות שונות של איום ביטחוני, נמצא כי דווקא אבות שנחשפו במידה רבה יותר לאירועים ביטחוניים דיווחו על רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית הורית מאשר אבות שהיו חשופים פחות לאיום כזה (Pagorek-Eshel & Dekel, 2015). החוקרות שיערו שניסיון רב יותר בהתמודדות עם חיים בצל אירועים ביטחוניים לאורך זמן דווקא מעניק יתרון ותחושה של יכולת התמודדות טובה יותר כהורה.

הורות של אימהות שחוו טראומה או מצבי דחק בילדות

כיוון שלנשים יש נטייה לסבול כתוצאה מחשיפה לאירועי דחק וטראומה מקשיים רבים יותר ולאורך זמן רב יותר מאשר גברים (קמחי ואשל, 2010; רובין-פלדמן, 2008; Adams et al., 2002; Litvak Hirsch et al., 2015), חשוב להתמקד בהבנת קשייהן של אימהות והקשר שלהם להורות. עם זאת, לא מצאנו מחקרים שעסקו בהשפעה של אירועים ביטחוניים מתמשכים בילדות על הורות ומסוגלות עצמית הורית של אימהות, ולכן נסקור השפעה של מצבי דחק או טראומה אחרים בילדות (למשל התעללות או עוני) על הורות בבגרות. כך למשל נמצא כי רקע של טראומה בילדות התקשר עם קשיים, כגון דחק כתוצאה מההורות ודפוסי התקשרות בעייתיים, ואימהות שחוו טראומה בילדות הפגינו יכולות מופחתות של רגישות ותגובתיות מותאמת לילדיהן (Steele et al., 2016), נטו להיות חודרניות יותר באינטראקציה עם ילדיהן, השתמשו פעמים רבות יותר באסטרטגיות הוריות שליליות (Juu et al., 2016) ודיווחו על רמה נמוכה יותר של מסוגלות עצמית הורית (בוגומולסקי ופלג, 2012) וחוסר ביטחון ביכולות ההוריות, בהשוואה לאימהות ללא רקע של טראומה בילדות. אימהות עם רקע כזה גם סבלו יותר מקשת רחבה של תסמינים רגשיים והתנהגותיים, כגון: דיכאון, חרדה, פוסט-טראומה (Juu et al., 2016) ואבל או אובדן לא מעובדים (Steele et al., 2016), שיכולים להיות להם השפעות על הורות.

פת-הורנצ'יק ועמיתיה (2016) בחנו השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים ואימהות בקריית שמונה, חיפה ושדרות, במשך שנה וחצי לאחר מלחמת

לבנון השנייה, ותוך כדי תקופה ארוכה של ירי טילים בגבול עזה. נמצא כי האימהות מקריית שמונה נטו לדווח על תסמינים פוסט-טראומטיים של חוויה מחדש של אירועי עבר קשים (אך לא על תסמינים של עוררות יתר, כמו קשיי שינה ובהלה קיצונית בעת אזעקות) יותר מהאימהות משני האזורים האחרים. אף שלא היה במחקר מידע על מקום המגורים של האימהות בילדותן, החוקרים שיערו שחלקן לפחות גדלו באזור אצבע הגליל, ושממצא זה קשור לחוויה של חיים תחת ירי קטיושות מתמשך כילדות בשנות השבעים והשמונים של המאה הקודמת. החוקרים העריכו כי יש חשיבות רבה למחקר נוסף, כדי להבין את ההשפעות ארוכות הטווח של גדילה והתפתחות תחת אש, וכיצד הורות מהווה מקור לסיכון או לחוסן לאורך זמן.

מסקירת הספרות עולה אפוא שחשיפה למצבי דחק או טראומה בילדות מהווה סיכון לקשיים רגשיים ולפגיעה בתפקוד ההורי בבגרות (למשל Juul et al., 2016). עם זאת, ככל הידוע לנו, לא נבחנו עדיין ההשפעות ארוכות הטווח של חשיפה לאירועים ביטחוניים מתמשכים בילדות בקרב אימהות. לפיכך, במחקר הנוכחי עמדנו על השפעות ארוכות טווח אלו, על ידי בירור התפיסות, החוויות וההבנות של אימהות שגדלו בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים בנוגע להורות ולמסוגלות העצמית ההורית שלהן. מטרת המחקר הייתה לתאר ולהבין כיצד אימהות אלו תופסות את האירועים הביטחוניים שחוו בילדותן כמשפיעים על ההורות והמסוגלות העצמית ההורית שלהן בבגרותן.

שאלות המחקר

- א. כיצד האימהות תופסות את תפקידן כהורים?
- ב. כיצד האימהות תופסות את האירועים הביטחוניים בילדותן?
- ג. כיצד לדעתן משפיעה גדילתן בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים על ההורות שלהן?
- ד. מהי מידת שביעות רצונן מתפקודן ההורי, ומדוע?

שיטת המחקר

כדי לתאר ולהבין את נקודת המבט של המשתתפות, המחקר התבסס על גישה איכותנית פנומנולוגית. לפי גישה זו, המציאות מורכבת ומובנית מתפיסותיהם הסובייקטיביות של האנשים הנוטלים בה חלק, והמציאות היא רבת פנים ותלויה בהקשר שבו היא מתקיימת ובפירושו הניתן לה מצד הפרטים החווים אותה (Larkin & Thompson, 2012; Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

המשתתפות

הדגימה נעשתה באופן מכוון (Maxwell, 1998), בהתאם לקריטריונים להשתתפות במחקר ובשיטת כדור השלג. אוכלוסיית המחקר כללה אימהות נשואות שגדלו

באצבע הגליל משנות השבעים עד תחילת שנות התשעים של המאה הקודמת, בתקופה שבה אירעו בגבול הצפוני של ישראל ירי טילים מתמשך ומלחמות, ושהיו להן ילדים בין הגילים שנה עד 18. טווח זה של גילי הילדים נבחר כיוון שילדים ונערים תלויים יותר בהוריהם מאשר ילדים בוגרים, ויש להניח שהדאגה להם עלולה לעורר באימהות מתח רב יותר בעת מצבי לחץ. ההחלטה לדגום ילדים מגיל שנה הייתה כדי שלאימהות המשתתפות יהיה ניסיון של שנה לפחות כהורים. המחברת הראשונה, שבעת המחקר הייתה סטודנטית ללימודים מתקדמים ביעוץ חינוכי, פרסמה מידע על המחקר ביישובים באזור אצבע הגליל במקומות הנגישים לאימהות, כגון גני ילדים, מתנ"סים, סדנאות הורים ובתי ספר (לאחר הסכמה מהנהלת המקום). היא אף פנתה לאימהות שידעה שחיו כילדות באזור, הציעה להן להשתתף במחקר וביקשה מהן להפנות אותה לאימהות מתאימות נוספות.

במחקר השתתפו עשר אימהות נשואות שנולדו וחיו בקריית שמונה לפחות עד גיל 18. כפי שניתן לראות מלוח 1, חמש מהמשתתפות עדיין התגוררו בעיר בעת המחקר. גילן הממוצע היה 31.6 שנים (טווח – 25–37) והיה להן ילד אחד לפחות (טווח – 1–3) ($M=2.4$; $SD=0.81$) בגיל שנה עד 13 (הקריטריון להשתתפות היה אימהות לילדים עד גיל 18, אך בפועל השתתפו אימהות לילדים עד גיל 13) ($M=6$; $SD=2.55$). מתוך עשר המרואיינות, שבע היו ממוצא מזרחי, שתיים ממוצא אשכנזי ואחת ממוצא מעורב, ולכולן הייתה השכלה על-תיכונית ומעלה.

לוח 1: מאפייני רקע של המרואיינות

שם המרואיינת (בדוי)	גיל	מספר ילדים	משך זמן המגורים באזור הספר שבו נולדה (בשנים)	השכלה	בן הזוג גדל באזור ספר
שני	25	1	25	M.A.	כן
שירה	29	3	29	על-תיכונית	כן
תמר	26	1	20	B.A.	לא
עדנה	35	3	25	על-תיכונית	לא
נורית	37	3	37	B.A.	לא
סיגל	30	2	18	M.A.	לא
עומר	35	3	35	B.A.	לא
אבישג	34	3	22	M.A.	לא
רות	32	2	32	B.A.	לא
מור	33	3	20	M.A.	לא

כלי המחקר

שאלון פרטי רקע

השאלון כלל פרטים דמוגרפיים, כגון: גיל, מצב משפחתי, מקום מגורים, מספר ילדים וגילי הילדים.

ריאיון מובנה למחצה

הראיונות התבצעו על ידי המחברת הראשונה, באמצעות מדריך ריאיון שנבנה כדי לענות על שאלות המחקר. על מנת לבדוק את התאמתו, נערך ריאיון מקדים עם מרואיינת שעמדה בקריטריונים להשתתפות במחקר, וכיוון שבעקבותיו לא נערכו שינויים כלשהם בריאיון, המרואיינת הראשונה נכללה במדגם. דוגמה לשאלות הריאיון: "ספרי לי על מצבי החירום הביטחוניים שאותם חווית בילדותך"; "כיצד לדעתך משפיעה גדילתך בצל מצבי חירום ביטחוניים מתמשכים בילדות על ההורות או האימהות שלך?"

הליך המחקר

בשלב הראשון החלה המחברת הראשונה בתהליך מסגור (Smith et al., 2009), שנמשך לאורך כל תקופת המחקר. היא עצמה גדלה באזור ספר וחווה אירועים ביטחוניים מתמשכים בילדותה, והתהליך כלל התבוננות פנימית שלה, על מנת להבהיר לעצמה את הטיותיה והנחותיה המוקדמות בכל הקשור לנושא הנחקר; זאת כדי לעשות את המרב שהטיות אלו ישפיעו מעט ככל האפשר על התוצאות וניתוחן. תהליך המסגור תרם ליכולתה לשים את הציפיות שלה "בצד" ולשמוע בפתיחות את החוויות של המשתתפות, שלעיתים הזכירו לה את חוויותיה שלה. במהלך הראיונות ואף בשלבים נוספים בתהליך המחקר, היא חשה שלמדה רבות מהמשתתפות והגיעה לתובנות חדשות, שהיו משמעותיות עבורה גם באופן אישי. בשלב השני, לאחר הסכמת האימהות להשתתפות במחקר, ניתן להן הסבר אישי עליו, צוין כי זהותן תישאר חסויה ופרטיותן תישמר, והוסבר להן כי הן חופשיות לפרוש מהמחקר בכל עת. לפני הראיונות הן ענו על שאלוני פרטי רקע וחתמו על כתבי הסכמה מדעת להשתתפות במחקר, שכללו גם הסכמה לפרסום אקדמי של הממצאים. הראיונות התקיימו במקום פרטי ושקט, הוקלטו ותומללו מילה במילה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות התבסס על שיטתו של קולאיצי (Colaizzi, 1978); ראו גם (Abalos, Rivera, Locsin, & Schoenhofer, 2016) וכלל שישה שלבים: (א) קריאת הפרוטוקולים של הראיונות כדי להתרשם מהם; (ב) מיצוי היגדים משמעותיים מכל פרוטוקול; (ג) מתן משמעות להיגדים כדי להאיר ולהבהיר את מה שנאמר על ידי הנבדקות; (ד) זיהוי אשכולות תמות של משמעות משותפת לפרוטוקולים השונים. בדרך כלל תמות זוהו כמשמעותיות כאשר היו משותפות לפחות לשש מהאימהות (יותר מחצי מהנבדקות). בשלב זה נעשתה גם חזרה לפרוטוקולים עצמם, כדי לבדוק שאכן התמות שעלו תאמו את האמירות המקוריות בראיונות; (ה) תיאור מפורט של התופעה הנחקרת על סמך אשכולות התמות והשוואתה לתאוריה וידע ממחקרים אחרים; (ו) תיאור מהות התופעה בצורה בהירה ותמציתית על ידי זיהוי המרכיבים הבסיסיים ביותר שלה.

ממצאים

בפרק זה יוצגו ממצאי המחקר בהתאם לארבע שאלות המחקר ולתמות שזוהו בניתוח הנתונים.

האופן שבו האימהות תופסות את תפקידן כהורים

שאלת המחקר הראשונה עסקה בדרך שבה האימהות תופסות את תפקידן כהורים. מרבית המרואיינות ראו באימהות תפקיד חשוב ביותר, שיש לו משמעות גדולה בחייהן, ושכלל את סיפוק הצרכים הפיזיים, ובעיקר הרגשיים, של ילדיהן. מור אמרה: ההורות חשובה לי מאוד, והיא ללא ספק תופסת חלק גדול מאוד מחיי. תפקיד האימהות הוא תפקיד מאוד מחייב, מאוד אחראי, מחייב עבודה אין-סופית קשה, אבל מספקת. האימהות כוללת הרבה נתינה, אהבה ללא גבולות וחיבור עמוק אמיתי, שאין לו תחליף. כאימא אני מרגישה שאני מסורה לילדיי, מעניקה את הכי טוב שאני יכולה, דואגת, מפנקת, ובעיקר אוהבת.

כל המרואיינות התייחסו לצורך לשלב בין עבודה והורות. מחצית מהן הדגישו את הדילמה בין בית וקריירה. מצד אחד קיים אצלן רצון רב להקדיש את עצמן להורות, ומצד שני קיים צורך בסיפוק והגשמה עצמית מקצועית וכן צורך כלכלי להתפרנס. תמר אמרה:

מצד אחד אני מרגישה שתפקיד ההורות תופס מבחינה נפשית חלק גדול ממני, מרצון כמובן. אני מרגישה שאני רוצה להיות אימא בכל מובן המילה; אבל מצד שני אני אישה עובדת. גם הקריירה שלי וההגשמה העצמית שלי חשובה לי, ולפעמים יש בכך התנגשות מסוימת, ומבחינה טכנית יוצא לי גם לעיתים להיעדר מהבית.

לסיכום, נראה כי בדומה לאימהות רבות אחרות, המרואיינות רואות באימהות תפקיד משמעותי בחייהן ומנסות למצוא את האיזון בין הקריירה להורות.

האופן שבו האימהות תופסות את האירועים הביטחוניים בילדות

שאלת המחקר השנייה עסקה בדרך שבה האימהות תופסות את האירועים הביטחוניים בילדותן. במהלך הראיונות מרביתן הקדישו זמן לסיפור זיכרונות הילדות. נראה היה שהן כמהו לשתף בחוויות, ושהזיכרונות היו זמינים להן ומלאי חיות ועוצמה עבורן. מתוך דבריהן עלו ארבע תמות מרכזיות: (א) היכון; אזעקה, קטיושות, מקלט; (ב) השפעת הסביבה הקרובה על החוויה; (ג) תגובות למצבי הלחץ; (ד) השפעות ארוכות טווח.

היכון: אזעקה, קטיושות, מקלט!

כל המרואיינות תיארו את ילדותן בצל מטחי קטיושות כשגרה יום-יומית. הקטיושות היו "תופסות" אותן בכל זמן ובכל שעה, ובעיקר ללא התרעה מוקדמת. ממד ההפתעה וחוסר הוודאות, שגרם לחוויה של כוננות תמידית, הגביר את תחושות הדחק וחוסר האונים. כולן, ללא יוצא מן הכלל, תיארו אקט חוזר של התנהלות

בהתאם למצב הביטחוני: שמיעת אזעקה, שלרוב הייתה מלווה בבהלה וצעקות, שמיעת מטחי קטיושות וריצה חפוזה למקלטים. עדנה תיארה:

מצבי החירום כפי שהם זכורים לי היו בעיקר [חוויה של] הלם. קטיושות באמצע הלילה וריצה לחדרי ביטחון או למקלט. זו הייתה שגרה החוזרת על עצמה, רוטינה קבועה. באיזשהו אופן התרגלנו למצבים האלו, או יותר נכון היינו מתורגלים אליהם. הקטיושות היו מגיעות ללא הכנה מוקדמת, ככה פתאום, בעיקר בלילה. זה היה יכול להיות בסתם יום רגיל בשגרה, בשבתות, בחגים ואפילו באירועים משפחתיים.

השפעת הסביבה הקרובה על החוויה

מן הראיונות עלה כי המשפחה והסביבה הקרובה היו גורמים רבי-עוצמה, שהשפיעו על חוויותיהן של המשתתפות, והשפעה זו מתוארת בשלוש תת-תמות: (א) השפעת ההורים על תחושת הביטחון והמוגנות; (ב) לכידות משפחתית ותחושת סולידריות; (ג) "עיר מקלט" – מקום בטוח ותחושת מוגנות.

השפעת ההורים על תחושת הביטחון והמוגנות. תמה שבלטה במיוחד בכל הראיונות של המשתתפות הייתה של היעדר מתן תחושות הגנה או ביטחון מצד הוריהן, שהקשה עוד יותר על התמודדותן עם האירועים הביטחוניים. הן נאלצו להתמודד עם הקושי המנטלי בקבלת העובדה שהוריהן אינם מסוגלים להגן עליהן, עובדה שהייתה מעין שבירת מיתוס עבורן. שני אמרה:

הורי הם אנשים מקסימים וטובי לב, אבל הם לא היו עבורי, כשהייתי קטנה, ההורים שהייתי רוצה שיהיו... הם לא היו בשבילי מקור של ביטחון, ולא הרגשתי שהם מסוגלים להגן עליי, מה שהפך את החוויה לקשה יותר. כאילו אין אף אחד, גם לא ההורים שלי, שיכול לעזור לי.

חלק מהקושי נבע מהעובדה שההורים הפגינו תחושות חרדה ודחק באופנים שנחו כלא מווסתים ולא תרמו להרגעה ולתחושת ביטחון אצל ילדיהם. עדנה תיארה את תגובות ההורים וההשפעות שלהן:

כשהיו קטיושות הם הגיבו בהיסטריה נוראית. אני גם חושבת שלא הייתה להם מספיק מודעות לרמ[ת] ו[ל]עומק ההשפעה שיש להתנהגות שלהם עלינו, והם הגיבו כמו שהם הרגישו באותו הרגע, בלי מסננים ובלי העמדות פנים. מן הסתם, כשאת רואה את אימא שלך בהיסטריה, זה מאוד לא נעים.

לכידות משפחתית ותחושת סולידריות. שש מתוך עשר המרואיינות תיארו את תחושת הקרבה שנוצרה בין בני משפחתן ואת הקשר שהתהדק עם השכנים בעת האירועים הביטחוניים. השהייה במקלט עם כל המשפחה והחברים מהשכונה, הסעודות המשותפות, הדאגה המשותפת והנחמה שכולם שותפים לצרה הקלו, ולו במעט, על תחושות הדחק והפחד. שירה אמרה:

אני זוכרת שהיו הרבה פעמים שאפילו אמרנו: "איז[ן] ילדות כיפית, מאתגרת, מצחיקה עם מלא סיפורים [יש לנו]". היינו מבליים שעות בחדר מדרגות יחד עם השכנים. היינו אוכלים ומשחקים ביחד. תמיד אמרנו: "אם יקרה משהו, לפחות שנהיה כולם ביחד". היינו ישנים כמו סרדינים. עברנו חוויות שלא נשכח בחיים, חוויות שעיצבו אותנו והפכו אותנו למי שאנחנו היום.

“עיר מקלט” – מקום בטוח ותחושת מוגנות. חלק מהמרואיינות דיווחו על השהיה במקלט כחלק משמעותי בהתמודדות שלהן. תחושת המוגנות שחשו במקלט תרמה להפחתת החרדה והפחד מסכנת החיים המאיימת. תמר סיפרה:

לי היה גם מקלט בבית, והיה בו את כל הדברים שאנחנו צריכים במצב חירום. העובדה כי היה לנו מקום שמגן עלינו אפשר[ה] לי להרגיש מוגנת, כך שמועטות הפעמים שהרגשתי ממש סכנת חיים. ידעתי ששם אני מוגנת, ואין סיכוי שהקטיישה תפגע בי.

תגובות למצבי הלחץ

מרבית המרואיינות תיארו סוגי תגובות חרדה אופייניות למצבי לחץ ולתגובות פוסט-טראומטיות, כגון: שינויים לרעה בקוגניציות ובמצב הרוח, תסמינים חודרניים ושינויים בעוררות ובתגובתיות. מבין התגובות לאירועים הביטחוניים בילדות שהמרואיינות תיארו, בלטו תחושות של פחד וחרדה. עומר נזכרה בתחושות מהילדות, תוך כדי סיפרה עליהן: “הלב שלי דופק ומזכיר לי מה הרגשתי אז. פחד משתק. ממש מלחמת הישרדות ופחד איום שחס וחלילה יקרה משהו לקרובים אליך”. בלטו גם התסמינים הגופניים של חרדה, וחזרו על עצמם ביטויים, כמו: “פחד משתק”, “תחושת קיפאון”, “רעד”, “לא יכולתי לתפקד” וכדומה. שני תיארה:

מה שהכי זכור לי זו תחושת הקיפאון שהרגשתי כששמעתי את מטחי הקטיישות. קשה מאוד לתאר מה חוויתי בגוף. הרגשתי מעין ריקנות בגוף, כאילו הגוף שלי מתרוקן ולא מתפקד. הרבה פעמים הקאתי, וסליחה על הפתיחות, אבל גם שלשתי בלי סוף, ונהייתי חיוורת כמו קיר לבן. הרגשתי את חוסר האונים בהתגלמותו... כאילו יש לי אבנים ברגליים שלא מאפשרות לי לזוז.

עדנה, שחווה תחושות דומות בילדותה, תיארה את ההשלכות שלהן ואת תחושת הדריכות המתמדת שחשה, המאפיינת תסמינים פוסט-טראומטיים של עוררות ותגובתיות:

מילדה רגועה הייתי הופכת ברגע לפקעת עצבים, היה לי דופק לב מהיר, הייתי מזיעה, הייתי פשוט מתה מפחד. כל צליל קטן היה מקפיץ אותי. כבר היו צוחקים עליי. הייתי יכולה מתוך שינה לזנק ולרוץ לחדר ביטחון תוך שנייה, גם כשאין ממש סיבה, פשוט אותו צליל בתת-מודע נשמע לי כמו קטיישה.

אצל המשתתפות תוארו גם תסמינים חודרניים של דאגה ומחשבות חרדתיות-טורדניות חוזרות ונשנות שליוו אותן כילדות. אבישג אמרה:

אני זוכרת את החששות, המחשבות, הדאגות: מה יקרה עכשיו אם אני במקלחת, אם אני משחקת עם החברים בחוץ? תמיד יש מחשבות לאיפה אני ארוץ אם פתאום יהיו קטיישות, אם אני בדרך לבית הספר. פחדתי שיקרה משהו למשפחה שלי. היו לי סיזימים בלילה, כאילו עוד רגע והקטיישות ייכנסו דרך החלון של החדר. רציתי לנקום באויב על כל החיים מלאים הפחד שהם גורמים לנו.

החשיפה למראות המלחמה, ההכרה בגיל צעיר בסופיות החיים, ובעיקר הפחד ממוות של הקרובים אליהן ושלחן עצמן, עוררו אצל המשתתפות פעמים רבות מחשבות שעסקו במוות. רות סיפרה:

הפחד מלמות אפף [אותנו והיה] סביבנו תמיד. מי שלא חווה קטיושות לא יודע מהי ההרגשה. זו הרגשה כאילו כל רגע אתה הולך למות. גם כשלא היו קטיושות. המחשבות והחששות מהרגע ששוב יהיו אזעקות היה מכניס אותי לפחדים ולדמיונות מפחידים, למחשבה מה קורה אם אני אמות או אם מישהו מהמשפחה שלי ימות. וככה היינו גדלים, חיים תחת איום תמידי.

השפעות ארוכות טווח

מלבד תיאור התגובות בילדות, שיתפו מרביתן בהשלכות הדומות שיש לחוויות הילדות גם כיום. מור תיארה את הקשר בין חוויות הילדות לתגובותיה כיום, שכללו גם מחשבות חודרניות: "היו לי מחשבות נוראיות שאני נשאת לבד, וכל המשפחה שלי מתה. עד היום לפעמים אני יכולה להגיד שאני חושבת מה יקרה אם אני אמות, מי יחליף אותי כאימא? איך הילדים שלי יסתדרו?"

התגובות הבולטות ביותר שתוארו כקיימות גם כיום, תואמות בחלקן תסמינים פוסט-טראומטיים וכללו דחק וחרדה, תגובת בהלה (startle response), מחשבות על מוות, חוסר ריכוז, עצבנות וחוסר שקט כשהן שומעות רעשים חזקים המזכירים להן את הרעש המוכר מהילדות של מטחי הקטיושות. שירה אמרה:

כשאני שומעת "בומים", עד היום יש לי רעד בגוף וכאבי בטן, כאילו הבטן נדבקת לי לגב. קשה לי אפילו לנשום, קשה לי אפילו לתפקד, הראש שלי לא במקום. כל טריקת דלת משפיעה עליי, מה ש[על] אנשים אחרים שגדלו במרכז [הארץ] לא ישפיע בכלל.

חלק מהמראיינות ביטאו קושי להתמודד עם תסכולים ובעיות בחיי היום-יום, קושי לתפקד במצבים מעוררי חרדה ותיארו עצמן כחרדות ומתוחות באופן כללי. עומר אמרה:

כל ההתנהלות הלחוצה שלי, ההיסטריה מהדברים הכי קטנים, מאוד מאפיינת אותי. לכן מאוד קשה לי לפעמים להתמודד עם דברים שהחיים מזמנים. מהדבר הכי קטן אני ישר נכנסת ללחץ. זה משהו שטבוע בי, באישיותי.

לסיכום, המראיינות תיארו חוויות ותגובות הקשורות לאירועים הביטחוניים בילדותן המשקפות תמונה מורכבת של זיכרונות קשים, לצד חיוביים יותר, ואת ההשפעה הרבה שהייתה לאירועים אלו ולהוריהן על חוויותיהן בילדות. נוסף על כך, נראה כי גם כיום הזיכרונות חיים ומלאי רגש, מעוררים חרדה ולעיתים תסמינים פוסט-טראומטיים, ותופסים מקום משמעותי בחייהן.

השפעת הגדילה בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים על ההורות

בשאלת המחקר השלישית בחנו כיצד לדעת האימהות משפיעה גדילתן בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים על ההורות שלהן. מדבריהן עלה כי לילדותן בצל מצבים אלו ישנה השפעה רבה על הורותן, ושהן חוות השפעה זו בעיקר כשלילית. כמו כן הן חשו כי אימהותן הייתה עשויה להיות שונה אלמלא נחשפו למצבים כאלו, או לכל הפחות לו היו מקבלות טיפול פסיכולוגי מתאים כילדותן. חלק מההתנהגויות ההוריות תאמו תסמינים פוסט-טראומטיים, כדריכות יתר וניסיונות להימנע מגירוים מעוררי

חרדה שמזכירים אירועי עבר. מתיאוריהן ניתן היה לזהות שלוש תמות מרכזיות: (א) דפוסים של התנהגויות הוריות בעקבות הגדילה בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים; (ב) היעדר טיפול פסיכולוגי בילדות; (ג) השפעת בן הזוג על ההתמודדות עם חוויות הילדות ועם ההורות כיום.

דפוסים של התנהגויות הוריות בעקבות הגדילה בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים

דפוסי ההתנהגויות ההוריות סווגו לשלוש תת-תמות: (א) גוננות-יתר, חרדת פרידה (separation anxiety) וניסיון ליצור תחושת ביטחון; (ב) חוסר ביטחון בתפקוד ההורי בעת אירועים ביטחוניים; (ג) העברה בין-דורית של חרדה ותסמינים פוסט-טראומטיים.

גוננות-יתר, חרדת פרידה וניסיון ליצור תחושת ביטחון. מרבית המרואיינות דיווחו שהן חוות חרדה ודאגה רבות לילדיהן ואף חשות שהן דואגות יתר על המידה, באופן שלעיתים אינו תואם את מידת הסכנה. שני אמרה:

מאז ועד היום יש לי מעין לחץ. בטח יש כאלו שיקראו לזה "חרדה", שיקרה לה משהו. יש כאלו שאומרים שאני דואגת יותר מדי... יש לי לדעתי דאגת יתר לשלומם של [בני] משפחתי... תחושת חוסר הביטחון שקיבלתי מהוריי וחוסר האונים בו הייתי פעמים רבות בתור ילדה הפכו אותי לאימא הרבה יותר דואגת ונלחמת עבור הבת שלי. אני נלחמת תמיד שהיא תרגיש בטוחה במקום בו היא גרה, ובכך שאני תמיד אהיה לצידה, והיא יכולה לסמוך עלי בכל מצב.

המתח הנפשי היה בדרך כלל רב יותר כאשר ילדיהן לא היו עימן, במיוחד בעת שהן חשו שיש סכנה כלשהי, והן רצו שילדיהן יהיו תמיד לצידן ותחת אחריותן. שני אמרה:

קשה לי מאוד להשאיר אותה, אפילו עם ההורים שלי, כשאני לא נמצאת בבית. אני מרגישה שאני תמיד צריכה להיות דרוכה ובשליטה... אני עדיין מאוד לחוצה ורוצה שמיכל כל הזמן תהיה בקרבתך... לפעמים אני מנסה להגן עליה בצורה כזו שלא תחוה דברים שלילים.

בדומה למה שתיארה שני, המרואיינות דיווחו על שימוש באסטרטגיות שנועדו להגביר את תחושת השליטה שלהן ואת תחושת הביטחון שלהן ושל ילדיהן. אלו כללו בעיקר דריכות וערנות מוגברת, ניסיון לשליטה במצב וניסיון לשמור ככל הניתן על קרבה פיזית עם ילדיהן. נראה כי הן לא תמיד ידעו אם הדאגה והביטחון שהן מנסות להעניק לילדיהן אכן מותאמים לצורכיהם ורצונם או שמא זהו בעיקר ביטוי של הצרכים הרגשיים שלהן עצמן. סיגל אמרה:

אני אמא דאגנית, כזו שתמיד חרדה לשלום הילדים שלה... חייבת להיות תמיד בשליטה. לפני כל מקום אליו אנחנו הולכים אני מריצה בראש מה יכול לקרות. למשל, אם אנחנו הולכים לגן משחקים, אני תמיד חושבת מאיפה צריך להיזהר. מספיק שהילד ישתעל ואני כבר בפתח הדלת של הרופא. אני מנסה להפסיק עם זה, אבל זה משהו שטובע בי.

חוסר ביטחון בתפקוד ההורי בעת אירועים ביטחוניים. מרבית המרואיינות העלו חששות מפני מלחמה נוספת, שתיאלץ אותן להתמודד שוב עם אותן חוויות,

ומרביתן ציינו כי ההתמודדות תהיה ודאי קשה יותר כעת, כשנוסף ממד הדאגה והאחריות לילדיהן. שני "צחקה" בעת שתיארה מצב דמיוני שבו היא נחשפת יחד עם בתה לאירוע ביטחוני:

אני תמיד צוחקת עם בעלי ואומרת לו: "אם יקרה משהו – אין אימא. תדע שמיכל פה בבית לבד ואימא שלה התעלפה. אני לא אתפקד". אם בהתבגרות המאוחרת שלי הגבתי בלחץ היסטרי שפשוט שיתק אותי ולא יכולתי להגיב כששמעתי קטיושות, אלא רק לרוץ ממקום למקום בלי סיבה, אז היום, כשאני אחראית על מישהי קטנה, אני מתארת לעצמי שההתמודדות תהיה קשה עוד יותר, ואני חוששת מי יטפל בילדים.

כאשר נשאלו, כיצד תגבנה אם תיחשפנה לאירועים ביטחוניים כיום, וילדיהן לא יהיו לצידן, מרביתן התקשו אפילו לדמיין מצב כזה, דיווחו כי תהיינה במתח רב יותר ותחויינה חוסר אונים בשל אי-יכולתן להגן עליהם באותו רגע. רות אמרה:

במצב שהם לא יהיו איתי אני אהיה פי שניים בלחץ, כי היכולת שלי להגן עליהם במצב כזה מוגבלת, ואני אעשה הכול כדי שהם יהיו לידי, גם אם זה אומר שאני אצטרך לצאת באמצע שיש קטיושות להביא אותם... אני מבפנים אהיה בלחץ גדול וחרדה, כי עכשיו אני לא אדם לעצמי. יש לי כבר ילדים שעליהם אני צריכה להגן.

שירה, שחווה מצב כזה בעבר, חיזקה חששות אלו:

מאוד קשה כאימא להתמודד עם זה. כשהבן הבכור שלי איתן נולד, בדיוק הייתה מלחמת לבנון השנייה. אני ממש זוכרת שפתאום קלטתי שיש לי גם ילד שאני צריכה לשמור עליו. עכשיו פתאום אתה צריך לדאוג לילדים שלך, וזה הלחץ אותי, וממש לא יכולתי לתפקד. אימא שלי הייתה צריכה לשמור עליו ולדאוג לו.

העברה בין-דורית של חרדה ותסמינים פוסט-טראומטיים. מרבית המרואיינות דיווחו כי הן מבחינות שתגובות של דחק המאפיינות אותן עברו גם אל ילדיהן. אצל חלק מהמרואיינות הייתה זו העברה בין-דורית כפולה, העברה של תסמינים מהוריהן אליהן ומהן לילדיהן. עומר תיארה:

אני יכולה לראות את זה גם היום אצל הבת שלי, איך שהיא קופצת מכל "בום". לילדות יש השפעה עצומה. גדלתי בצל החרדות, בבית בו האימא מאוד חרדתית, אז איך זה לא יעבור אליי והלאה לילדים שלי? זה לא משהו שנשלט בכלל... השפעתי מאוד על הילדים שלי. הם היום חרדתיים בגללי. אני חושבת שאם בעבר הייתי נוהגת באיפוק, כמו שלמדתי היום, הם היו בהרבה פחות, אם בכלל, חרדתיים, ועל זה אני מכה על חטא. היום, אחרי שראיתי את החרדות אצל הילדים שלי ואיך שזה משפיע עליהם ביום-יום, הבנתי שטעיתי. הבנתי שהעברתי להם את הלחץ וההיסטריה שלי, וזה פוגע בהם, כן, פוגע בהם.

היעדר טיפול פסיכולוגי בילדות

מרבית המרואיינות העלו תחושות של החמצה וכעס על כך שלא קיבלו טיפול מתאים בילדותן, ואף כיום, כאימהות. הן חשו שהאחריות לכך הייתה צריכה להיות של הוריהן ושל המסגרות החינוכיות וכי התעלמו ממצוקתן בילדות. לדבריהן, אם היו מקבלות טיפול מתאים, ייתכן שלחשיפתן לאירועים ביטחוניים היו השלכות קלות יותר, והן היו מתמודדות בצורה טובה יותר כילדות, ואף כיום, כאימהות. עומר אמרה:

בעבר לא היה לנו טיפול, אף אחד לא שאל והתייחס לזה. אני חושבת שאם הייתי מודעת לזה והייתי מקבלת את הטיפול המתאים, אולי הייתי אימא אחרת. אולי לא הייתי מעבירה את החרדות לילדים שלי... יש מקום לתת כלים לאנשים, ובמיוחד לאימהות, שעברו טראומות, כדי שיוכלו להתמודד, במיוחד בגלל שזה לא דבר שעובר.

יש לציין כי רק משתתפת אחת דיווחה כי קיבלה טיפול פסיכולוגי בילדותה, וכי הוא סייע לה מאוד. שתיים נוספות סיפרו כי לאחר שהפכו לאימהות בחרו ללכת לטיפול פסיכולוגי.

השפעת בן הזוג על ההתמודדות עם חוויות הילדות ועם ההורות כיום

מרבית האימהות דיווחו כי לבני זוגן יש השפעה חיובית עליהן; עם זאת בלט ההבדל בין בני זוג שגדלו בצל אירועים ביטחוניים לבין אלו שלא חוו זאת. חלק גדול מהמרואינות אמרו כי תמיכת בני הזוג שלא גדלו תחת איום ביטחוני חוללה בהן שינוי אישיותי, וציינו כיצד הרוגע והשלווה שמאפיינים את בני הזוג הצליחו להשפיע עליהן, הן בהתמודדות עם ההורות והן בהתמודדות עם מצבי לחץ באופן כללי. עדנה אמרה:

לבעלי יש מקום נכבד ומסייע בתפקיד האימהות שלי. בעלי מאוד מרגיע אותי, ויש לו השפעה מאוד חיובית עליי בתחום הזה... אם הייתי מכירה עוד מישהו כמוני, [נ]שנינו היינו דאגנים כאלו ולחוצים, המצב שלנו היה מאוד קשה, והיינו כל היום בחרדות ופחדים.

עם זאת, מרבית המרואינות שבני זוגן לא גדלו בצל אירועים ביטחוניים גם דיווחו שהדבר עשוי לגרום לריבים, כתוצאה ממה שהן תפסו כחוסר ההבנה והרגישות שלהם כלפיהן. סיגל סיפרה:

אני התברכתי בבעל רגוע ושליו. מצד אחד זה טוב שהוא עוזר לי להתמודד עם ההורות שלי בצורה רגועה. הוא מכניס אותי לפרופורציה בכל פעם שאני יוצאת מפרופורציה על דברים שוליים ולא משמעותיים. מצד שני, לפעמים זה מקשה עליי, כי הוא לא מבין אותי באמת. הוא לא גדל במצבים כאלו, ולכן לא מבין למה אני לחוצה, למה אני נבהלת מכל שטות. מספיק שהוא יטרוק דלת, ואני אתעצבן עליו שהוא לא רגיש לזה שאני נבהלת מרעשים.

לסיכום, מדברי המרואינות ניכר כי לגדילה בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים בילדות יש בעיניהן בעיקר השלכות שליליות משמעותיות על ההורות, הבאות לידי ביטוי בחרדה ומתח, בתסמינים פוסט-טראומטיים ובדפוסי התנהגויות הוריות המושפעים מחרדות אלו.

מידת שביעות הרצון מהתפקוד ההורי

בשאלת המחקר הרביעית נבחנה שביעות רצונן של המשתתפות מתפקודן ההורי. אף שהאימהות דיווחו שלאירועים הביטחוניים בילדות היו בעיקר השפעות שליליות על ההורות שלהן, כאשר נשאלו ישירות על מידת שביעות הרצון שלהן מתפקודן ההורי, הן דיווחו דווקא בעיקר על תפיסה חיובית שלו. זהו שלוש תמות המתייחסות להשפעות האפשריות של ילדות בצל אירועים ביטחוניים – אחת המתייחסת לחוסר שביעות רצון מההורות ושתיים המתייחסות לשביעות רצון ממנה: (א) חוסר פניות רגשית; (ב) קבלה עצמית; (ג) מאפייני אישיות: אופטימיות, אמונה, הומור והתמקדות בעשייה.

חוסר פניות רגשית

המרואיינות דיווחו על תחושות של אי-שביעות רצון מהתפקוד ההורי שלהן בשל חוויות של חוסר פניות רגשית כלפי ילדיהן; הדבר מתבטא באי-שקט ובחוסר סבלנות, באימפולסיביות ובקושי בדחיית סיפוקים ובהפעלת שיקול דעת. חלקן קישרו זאת לגדילתן בצל אירועים ביטחוניים, שאופיינה בחוסר שליטה ובאי-ודאות. עם זאת, יש לציין כי המרואיינות לא תיארו קושי זה בחריפות רבה, והוא לא בלט כהתייחסות לשאלה על האופן שבו חוויות הילדות השפיעו על ההורות, אלא עלה כתמה רק כאשר האימהות נשאלו ישירות על שביעות הרצון מההורות. ייתכן שעובדה זו מרמזת על היותה של תמה זו מרכזית פחות או מודעת פחות בהקשר של השפעות חוויות הילדות על ההורות. אבישג אמרה:

ההתנהגות שלי כלפי הילדים שלי לפעמים מאופיינת באימפולסיביות, במין חוסר שקט כזה. יכול להיות שחוסר הסבלנות הזה אולי קצת מושפע ממה שחוויתי, כי גם תקופת הילדות שלי הייתה כולה מאופיינת בסוג של לחץ ואימפולסיביות.

חוסר הפניות הרגשית גרם לחלק מהמרואיינות לחוש נקיפות מצפון מעצם המחשבה כי ייתכן שהן מזיקות לילדיהן. מרביתן חשבו שלחוויות הילדות יש עדיין השפעה עליהן, והן בעצמן עדיין אינן מסוגלות להתמודד עם השלכותיהן. עומר, שתיארה שהיא חווה רמת דחק גבוהה באופן כרוני, אמרה:

אני מרגישה לפעמים ייסורי מצפון על הנזק שנגרם לילדים שלי בגללי. אני מרגישה אחראית על זה. אם הייתי צריכה לגדל היום את הילדים שלי מההתחלה, הייתי עושה את זה אחרת ומשדרת להם פחות לחץ. אני יודעת שהחרדות שיש לילדים שלי זה בגללי.

קבלה עצמית

לצד תחושת חוסר הפניות לילדיהן, מרבית האימהות דיווחו שהן מקבלות את עצמן כפי שהן ומשלימות עם התפיסה שאין אימא מושלמת. מרביתן אמרו כי למרות הקשיים בהורות, הן חשות סיפוק רב מתפקידן. רות אמרה:

אני חושבת שעם השנים למדתי להשלים שאין אימא מושלמת. למדתי לקבל את עצמי כמו שאני ולהאמין שאני עושה את המיטב והטוב ביותר שאני יכולה לתת לילדים שלי, ולשמחתי אני גם מסופקת מהתוצאות שאני רואה. המציאות מביאה אותנו ללמוד ולהשכיל כדי שנהיה הורים טובים יותר, כמו שאמר ויניקוט: "אימא טובה דייה".

מאפייני אישיות: אופטימיות, אמונה, הומור והתמקדות בעשייה

נושא שחזר על עצמו פעמים רבות וקיבל ביטוי רב בדבריהן של מרבית המרואיינות הוא השפעת מאפייני אישיות שלהן על האופן שבו הן מתמודדות עם האימהות ועל מידת שביעות רצונן מתפקודן ההורי. מרביתן ציינו ארבע תכונות עיקריות שסייעו להן בעבר להתמודד עם האירועים הביטחוניים, ומסייעות להן כיום להתמודד טוב יותר עם ההורות, והן: אופטימיות, אמונה, הומור והתמקדות בעשייה. ייתכן כי מה שתיארו כתכונות אישיות היו גם דרכי התמודדות עם הזיכרונות שליוו אותן. בציטוטים בתמה זו המרואיינות התייחסו, כנראה מבלי

משים, לקיומן של מחשבות שליליות יותר שעימן הן מתמודדות, בין היתר בעזרת מה שהן חוות כמאפייני אישיות.

לדברי רוב המרואיינות, אופטימיות אפשרה להן להתבונן בצורה חיובית על מציאות החיים, ולא לשקוע במצוקה, למרות הקשיים, אלא דווקא לצמוח מתוכם. אבישג אמרה: "אני אדם מאוד חיובי, אני תמיד מסתכלת קדימה, אופטימית, פחות חושבת על דברים רעים שיכולים לקרות". גם אמונה בלטה בהשפעתה, והתפיסה כי הקב"ה שומר עליהן מלמעלה, שהכול בידיים שלו, והוא מכוון את הכול בעולם, הסירה מעליהן את כובד האחריות והדאגה ואפשרה להן להרגיש בטוחות יותר. אבישג אמרה:

קודם כול יש בי כוח של אמונה. מה שצריך לקרות קורה, ואני סומכת על הקב"ה, ואני בוטחת בו ב-100%, וזה נותן לי המון ביטחון. יש לי אמונה שהקב"ה בעבר שמר עליי, וגם כיום אני מאמינה שהוא ישמור עליי ועל משפחתי, והידיעה הזו ששום דבר לא בידיים שלנו מאפשרת לי לשים קצת את הדאגות בצד.

ההומור בלט בדבריהן של מחצית מהמרואיינות כאמצעי משמעותי להתמודדות בזמנים של פחד וחששות עם קשיים שההורות מעלה, בעבר ואף כיום. סיגל תיארה: "אני גם אדם מאוד שמח, הכול אני מתרגמת לבדיחות, וזה מאפשר לחיים לעבור יותר בקלילות". מחצית מהמרואיינות ציינו שהן נשים שעשייה ופעילות חשובות להן. העשייה אפשרה להן להתמודד טוב יותר עם האימהות, לא לשקוע במחשבות ופחדים מיותרים, ובעיקר העצימה אותן ונתנה להן תחושת סיפוק. שני אמרה:

אני חושבת שמטבעי אני בן אדם מאוד חזק, לא נשברת בקלות. באישיותי אני מאוד שאפתנית ותמיד מסתכלת קדימה, לאיפה עוד אפשר להתקדם, מה האתגר הבא, מה השלב הבא. יכול להיות שהצעידה הזו קדימה, שלפעמים היא מתישה, גורמת לי לא להביט על חוויות העבר ולהתמודד טוב יותר עם ההורות, ולא לשקוע בפחדים.

לסיכום, נראה כי באופן כללי, למרות הקשיים בהורות ותחושת חוסר הפניות הרגשית שחשו, מרבית המרואיינות היו שבעות רצון מתפקודן ההורי ומצאו את הדרכים והכוחות לחוש מסופקות ולהתמודד עם האתגרים שההורות מעלה. יתר על כן, נראה כי התכנים שעלו בתגובותיהן לשאלת המחקר הרביעית לא מתארים חוויה השונה באופן משמעותי מזו המצופה מאימהות שלא חוו אירועים ביטחוניים בילדותן, וייתכן שלחשיפה לאירועים כאלו אין השפעה ייחודית על מידת שביעות הרצון מההורות, לפחות על פי תפיסתן של המשתתפות.

דיון

במחקר זה תוארה החוויה של אימהות שגדלו בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים בילדותן, דרך נקודת מבטן, כדי להבין כיצד הן תופסות אירועים אלו כמשפיעים על ההורות והמסוגלות העצמית ההורית שלהן כיום. מן הממצאים עולה תמונה מורכבת. מצד אחד, האימהות דיווחו על השפעות שליליות משמעותיות לאורך זמן באופן כללי ועל ההורות שלהן בפרט. במקביל הן תיארו גם מקורות תמיכה וחוויות חיוביות בעת אירועים ביטחוניים בילדותן וחשו בעיקר שביעות רצון מתפקודן ההורי בבגרות. נתייחס למורכבות זו לאורך הדיון בממצאים.

האופן שבו האימהות תופסות את האירועים הביטחוניים בילדותן

מן הראיונות עלה כי החיים בצל מלחמות ואירועים ביטחוניים מתמשכים השפיעו על ילדותן של האימהות בכמה אופנים. חוויות שליליות שתוארו כללו מתח רב, תחושת כוונות מתמדת, חוסר ביטחון וחוסר מוגנות מצד ההורים. גם כהן (Cohen, 2009) ציינה כי ילדים שחוו טראומה עלולים לאבד את האמון ביכולות ובכוחות של הוריהם להתמודד באופן מתאים עם הקשיים בעקבות מצבי דחק. נוסף על כך, מדבריהן של המרואיינות במחקרנו עלו תיאורים של תסמינים גופניים ורגשיים של חרדה שהן חוו כילדות, אשר כללו מחשבות טורדניות שהתמקדו בפחד ממוות, תגובות בהלה, רעד, תחושות שיתוק, בלבול ודריכות מוגברת. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים רבים שעסקו בתגובות לחוויות טראומטיות אצל ילדים ומבוגרים (למשל Tangir et al., 2017; Straussner & Calnan, 2014).

לצד הקשיים תוארו גם מקורות חוזק ותמיכה בילדות. המרואיינות ציינו את השהייה במקלט יחד עם בני משפחתן והשכנים כגורם משמעותי בהתמודדות שלהן עם האירועים הביטחוניים. תחושת המוגנות שחוו בעת ששהו במקלט תרמה להפחתת החרדה והפחד מסכנת החיים המאיימת. בדומה לכך, במחקר על אימהות שנשארו בביתן בשדרות בזמן אירועים ביטחוניים מתמשכים ובמבצע עופרת יצוקה, נמצא כי תחושת ההיקשרות שלהן לביתן והמשמעות של הישארות בביתן תחת אש סייעו להן להתמודד עם הדחק (Litvak Hirsch et al., 2015). להד ואילון (2000) טענו כי ביישובי ספר שבהם יש לכידות וגיבוש חברתי התושבים חשים, חרף הסיכונים הביטחוניים, ביטחון רב יותר מאשר ביישובים שבהם הלכידות הקהילתית נמוכה. בהתאם לכך, קמחי ואשל (2010) מצאו לאחר מלחמת לבנון השנייה, כי החוסן הציבורי של הקהילה בקריית שמונה היה המנבא הטוב ביותר של צמיחה פוסט-טראומטית. עם זאת, טנג'יר ועמיתותיה (Tangir et al., 2017) מצאו כי לאחר חשיפה לאירועים ביטחוניים מתמשכים, מגורים בעיירת פיתוח בגבול עזה התקשרו עם תסמינים פוסט-טראומטיים חריפים יותר מאשר מגורים בקיבוצים באותו אזור. ממצאי מחקרים אלו מדגישים את חשיבותה של הקהילה וחוסנה להתמודדות הפרט עם אירועים ביטחוניים.

השפעת הגדילה בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים על ההורות

נראה כי כיום המרואיינות חשות בעיקר השלכות שליליות של האירועים הביטחוניים – עליהן באופן כללי ועל אימהותן בפרט. חלק מהתגובות החרדתיות שליוו אותן בעבר כילדות המשיכו ללוות אותן גם כמבוגרות ואף השפיעו על תפקודן ההורי. הן תיארו קושי בתפקוד במצבי לחץ, שהזכירו את אירועי הילדות ושכללו תסמינים של חרדה רבה, שיתוק, בלבול ובהלה. המרואיינות תיארו גם דפוסי התנהגויות הוריות שהושפעו מגדילתן תחת איום ביטחוני מתמשך, ושבאו לידי ביטוי ביום-יום, ולא דווקא בזמן אירועים שהזכירו את מצבי הדחק בילדות.

הן דיווחו כי הן חשות בקשר לילדיהן חרדה רבה, שלעיתים אינה פרופורציונלית לסכנה, ושמתעצמת כאשר ילדיהן אינם עימן. כדי ליצור לעצמן ולילדיהן תחושת ביטחון רבה יותר, הן השתמשו באסטרטגיות שכללו גוננות יתר, שליטה, ערנות מוגברת לגירויים ורצון להפחית חרדה באמצעות קרבה פיזית לילדים. קושי נוסף בהורות, שבלט פחות, כלל חוסר פניות רגשית, שהתבטא באי-שקט וחוסר סבלנות, אימפולסיביות וקושי בדחיית סיפוקים ובהפעלת שיקול דעת. נראה שהתגובות שהמשתתפות תיארו במחקר הנוכחי מרמזות על כך שהן עדין משתמשות במידה מסוימת במנגנון ההירדדות שמופעל במצבים של דחק מתמשך (Brom, 2014), ולא הסתגלו באופן מלא לסביבה הבטוחה יותר, אחרי שהאירועים הביטחוניים שככו. מכיוון שכך, חלק מהתגובות האופייניות למנגנון ההירדדות, כמו דריכות יתר והימנעות מסיכונים, עדיין קיימות ומשפיעות על התנהגותן ביום-יום.

במחקרים שעסקו בהשפעה של טראומת ילדות על הורות בבגרות נמצא, בין היתר, כי לחוויות טראומטיות בילדות יש השפעות ארוכות טווח על יכולות ויסות רגשי ועל נטייה לפתח סגנון התמודדות נמנע, שכולל אסטרטגיות של הקהיית חושים (numbing), הפחתה של הטווח הרגשי, קושי בהכלה רגשית, דיסוציאציה, נטייה רבה יותר להשתמש באסטרטגיות הוריות שליליות וחוסר תגובתיות לילדים (Juul et al., 2016). בשונה מכך, אצל האימהות שחקרנו לא בלטו תופעות אלו, אלא דווקא להפך. למעט הדיווח על חוסר פניות רגשית מסוים כלפי ילדיהן, האימהות דיווחו בעיקר על רצון להיות עם ילדיהן ולגונן עליהם, על עוררות רגשית, חרדה רבה ולעיתים תסמינים פוסט-טראומטיים חודרניים. גם פת-הורנצ'ק ועמיתיה (2016) דיווחו כי לאחר מלחמת לבנון השנייה, עלו בקרב אימהות מקריית שמונה תסמינים פוסט-טראומטיים של חוויה מחדש של אירועי עבר קשים מהילדות, אך בניגוד לממצאינו, במחקרם לא בלטו תסמינים של עוררות יתר.

במחקרים אחרים שהעריכו תפקוד הורים לאחר מצבי דחק טראומטיים בבגרות, נמצא כי התנהגויות הוריות שליליות באו לידי ביטוי בעוררות יתר, בגוננות יתר ובהתנהגויות המאופיינות בהסתגרות ובצמצום הזמינות והתגובה כלפי הילדים (Bracha et al., 2004; Coates et al., 2003; Scheeringa & Zeanah, 2001). במחקרים שהתמקדו באימהות שחוו טראומה בעקבות מצבי דחק ביטחוניים בבגרותן נמצא דפוס שכלל התנהגות הורית של חודרנות, גוננות יתר, צורך בשליטה על הסביבה, פחדים ועוררות יתר (Finklestein, 2016; Kaitz et al., 2009). ככלל, התסמינים והתגובות ההוריות שתיארו האימהות במחקרנו תואמים יותר את הממצאים בקרב אימהות שחוו טראומה ביטחונית בבגרותן. אלו התבטאו בתסמינים של עוררות יתר, ופחות בתגובות הכוללות הימנעות והקהיית חושים. כמו כן, התגובות שתוארו על ידי המשתתפות תואמים גם חלק מהתגובות בדפוסי ההורות של אימהות שחוו תסמינים פוסט-טראומטיים שתוארו על ידי שירינגה וזינה (Scheeringa & Zeanah, 2001). ניתן לומר שהדפוס ההורי הבולט בקרב האימהות במחקרנו היה דפוס הגנת היתר, שהתבטא בגוננות יתר ודריכות יתר ובניסיון לשלוט בסביבה. ייתכן שדפוס שחזור הטראומה בא לידי ביטוי בהעברה בין-דורית של חרדה, ואילו הדפוס הנמנע

בלט פחות בקרב האימהות במחקרנו והתבטא במידה מסוימת של חוסר פניות רגשית לילדים.

בנוגע למסוגלות העצמית ההורית, המרואיינות דיווחו על דחק וחרדה ועל קושי להתמודד עם תסכולים וקשיים בחיי היום-יום, שהשפיעו גם על ההורות שלהן. ייתכן כי הגדילה בצל מצבים מערערי ביטחון, שאופיינו בחוויות של תסכול, חוסר אונים ותחושה של חוסר מוגנות על ידי ההורים, גרמה להן לפקפק במידה מסוימת ביכולות ההוריות שלהן עצמן וביכולתן להתמודד עם קשיים שעולים במהלך גידול הילדים. במחקרים אחרים נמצא קשר בין חוויות טראומטיות בילדות ובין המתח הנפשי הכרוך בהורות (Steele, et al., 2016) וכן בין מסוגלות עצמית הורית נמוכה ורמות גבוהות של דחק מההורות, פסיביות בהתמודדות ותחושות של חוסר אונים בתפקיד ההורי (Juutila et al., 2015). במקרה של האימהות במחקרנו, תחושות אלו של חוסר מסוגלות הורית לא היו חריפות במיוחד. עם זאת, החשש העיקרי בנוגע ליכולת ההורית אצל המרואיינות במחקרנו היה מפני מלחמה עתידית שתיאלץ אותן להתמודד שוב עם חוויות הילדות, וכן ממידת מסוגלותן להתמודד עם אירועים ביטחוניים כאימהות ולספק לילדיהן ביטחון והגנה. גם במחקרים קודמים נמצא כי הורים שנחשפו לאירועים ביטחוניים הביעו חשש ודאגה מיכולתם להתמודד עם ההורות במצבים דומים בעתיד (להד ועמיתיו, 2010; Dekel, 2004). לעומת זאת, במחקר שבחן את התמודדותם של אבות מיישובי עוטף עזה והסביבה שנחשפו לאירועים ביטחוניים מתמשכים, נמצאה אצלם רמה גבוהה יותר של יכולת התמודדות עם המצב הביטחוני ותחושת מסוגלות עצמית הורית גבוהה יותר מאשר אצל אבות שלא נחשפו לדחק כזה (Pagorek-Eshel & Dekel, 2015). ייתכן שבדומה להבדלים בין אבות ואימהות בתגובותיהם למצבי דחק באופן כללי (רובין-פלדמן, 2008; Adams et al., 2002), כך גם ביחס למסוגלות עצמית הורית, הממצאים בנוגע לאבות שונים מאלו שבנוגע לאימהות. אפשרות נוספת היא כי האבות מאזור הדרום חוו אירועים ביטחוניים מתמשכים בגילים מבוגרים יותר מהמשתתפות במחקרנו (כך נראה מתיאור משתתפי המחקר). ייתכן שלעובדה שהנבדקות במחקרנו נחשפו לאירועים הביטחוניים מלידתן יש השפעה שלילית יותר על תחושת המסוגלות העצמית ההורית שלהן, ובעיקר לגבי תפקוד בעת אירועים ביטחוניים עתידיים.

נושא נוסף שעלה מהראיונות הוא קיומה של העברה בין-דורית של תסמיני חרדה. המרואיינות דיווחו כי הן מבחינות שתגובות ותסמינים של דחק המאפיינים אותן עברו אל ילדיהן, ואצל חלקן הייתה זו העברה בין-דורית כפולה – העברה של תסמינים מהוריהן אליהן ומהן לילדיהן. ממצא זה דומה לממצאי מחקרים אחרים, שבהם תסמינים פוסט-טראומטיים של האם ניבאו את התסמינים של הילדים (למשל Kaufman-Shrqui et al., 2013). המרואיינות במחקרנו העלו בדבריהן גם תחושות של החמצה וכעס על כך שלא קיבלו טיפול פסיכולוגי מתאים בילדותן, ואף כיום כאימהות, על מנת שתוכלנה להתמודד עם חוויות ילדותן ועם ההורות באופן מתאים יותר, בין היתר כדי למנוע העברה בין-דורית של חרדה. ממחקרים

עולה כי התערבות טיפולית במצבי דחק ביטחוניים אכן חשובה, וככל שהיא מוקדמת יותר, כך השפעתה לטווח הארוך רבה יותר (פת-הורנצ'יק ועמיתיה, 2016; Cohen, 2009). עם זאת, לא ברור מדוע רוב האימהות לא פנו לטיפול פסיכולוגי בבגרותן אף שראו בכך חשיבות רבה. ייתכן שהן לא פנו לטיפול מכיוון שהמצוקה שחשו לא הייתה ברמה שהפריעה לתפקודן. אפשרות זו עשויה לקבל תימוכין ממחקרם של פת-הורנצ'יק ועמיתיה (2016), שמצאו כי שכיחות הדיכאון וההפרעה הפוסט-טראומטית לאחר מלחמת לבנון השנייה בקרב האימהות בקריית שמונה הייתה נמוכה בהשוואה לאימהות בשדרות ודומה לשיעור בחיפה. אם כן, אף שהאוכלוסייה בקריית שמונה הייתה בסיכון רב יותר מאשר בחיפה, בשל הקרבה הרבה יותר לגבול, בשתי האוכלוסיות רמת המצוקה הייתה דומה. החוקרים שיערו כי ייתכן שלאימהות שחוו טראומה בילדות בקריית שמונה יש יכולת החלמה מטראומה מתמשכת לאחר שנים ארוכות של שקט ביטחוני. לדעתנו, ייתכן כי בדומה לממצאיהן של פגורק-אשל ודקל (Pagorek-Eshel & Dekel, 2015) בנוגע לאבות שחוו אירועים ביטחוניים מתמשכים, ההיכרות והניסיון של האימהות עם מצבים ביטחוניים מעין אלו לאורך חייהן דווקא הגבירו את יכולת ההתמודדות שלהן עם השפעות המלחמה, ולמרות רמת המצוקה המדווחת, הן הצליחו בתפקודן ההורי ללא חיפוש סיוע פסיכולוגי.

מידת שביעות הרצון מתפקודן ההורי

לצד הקשיים ותחושת חוסר הפניות לילדים, המרואיינות דיווחו גם על קבלה עצמית ועל יכולת לחוש סיפוק ושביעות רצון מההורות שלהן. הן ראו באימהות תפקיד חשוב ביותר, התופס מקום משמעותי וגדול בחייהן, והיו עסוקות בקונפליקט נורמטיבי של עבודה ומשפחה. נראה כי במובן הזה המרואיינות אינן שונות מנשים רבות אחרות (לדוגמה שנהר, 2012), וייתכן כי אין השפעה משמעותית של אירועי הדחק בילדות בתחום זה, לפחות מנקודת מבטן. ממצאים אלו שונים ממה שרווח בספרות המחקרית בקשר להתנהגויות המאפיינות הורים שנחשפו לאירוע טראומטי ולדיווח של המרואיינות עצמן על הקשיים בהורות שלהן. מחקרים שונים מצביעים על כך שככל שההורה נמצא במצוקה רבה יותר בעקבות טראומה שחוה, כך מסוגלותו לתמוך בילדיו נמוכה יותר (כהן, 2011), ולעיתים הוא אף מזניח את הצרכים הפסיכולוגיים והרגשיים של הילדים (Aisenberg & Ell, 2005), על ידי התעלמות מצרכים אלו והפחתת הזמינות כלפי הילדים (Scheeringa & Zeanah, 2001). לעומת זאת, פגורק-אשל ודקל (Pagorek-Eshel & Dekel, 2015) מצאו במחקרן על אבות, כי אלו שנחשפו למצבי דחק ביטחוניים מתמשכים היו מעורבים בטיפול בילדיהם יותר מאשר אבות שנחשפו פחות למצבים כאלו. אם כן, נראה כי החשיפה של האימהות במחקרנו לאירועים הביטחוניים בילדות לא הובילה לתפיסה ייחודית של הורות. היא הייתה עבודה משמעותית ומרכזית, ובאופן כללי, הן היו שבעות רצון מתפקודן ההורי.

סיכום ומסקנות

האימהות במחקרנו תפסו את מצבי הדחק הביטחוניים שחוו בילדותן כמשפיעים באופנים שונים על תפקודן ההורי ועל המסוגלות העצמית ההורית שלהן. מדבריהן עולים קשיים משמעותיים הנובעים מחוויות העבר, הן בתפקוד האישי והן בתפקוד ההורי. עם זאת, הן הרגישו שהן אימהות טובות דיין. זוהי אי-הלימה מסוימת שיש לתת עליה את הדעת. ייתכן שמנגנוני התמודדות המאפשרים התעלמות והפחתת הקושי מסייעים להן לתפקד בצורה מתאימה כאימהות, לפחות מנקודת מבטן, אך לא מאפשרים עיבוד של טראומות הילדות, שמועברות לילדיהן דרך חרדה ודפוסי התנהגות הורית. כהן (Cohen, 2009) טענה כי כדי לסייע בתהליך החלמה של ילדים שחוו טראומה, חשוב שההורים יסייעו בתהליך של מתן משמעות ויצירת תמונת עולם קוהרנטית של החוויות הקשות. לפי דיווחיהן של האימהות במחקרנו, הן לא קיבלו סיוע מעין זה כדי לתמוך בתהליך החלמה. בהתאם לתפיסה זו, ללא מתן טיפול פסיכולוגי, ניתן להניח כי הקשיים הרגשיים וההתנהגותיים הנוכחיים יישארו בעינם, כיוון שגם לאחר יותר משני עשורים הם עדיין נוכחים בחוויה של המשתתפות ומשפיעים עליהן.

למצאי המחקר הנוכחי מספר תרומות תאורטיות וישומיות. מבחינה תאורטית, הבנת החוויה של אימהות שגדלו בצל אירועים ביטחוניים מתמשכים בילדות תורמת להבנה של הדפוסים ההוריים הקשורים למצבי דחק מתמשכים ויכולה להוות בסיס למחקרי המשך. במובן הזה ניתן לסכם ולומר כי לפי ממצאינו, נראה שהתגובות, התסמינים והדפוסים ההוריים שאותרו במחקר זה אינם שונים משמעותית מאלו של אימהות שחוו אירועים ביטחוניים בבגרות. כן קיימים הבדלים מסוימים בין תגובות הנחקרות שלנו ובין דפוסי התנהגות הורית ותסמינים פוסט-טראומטיים של אימהות שחוו טראומה בין-אישית בילדות (לדוגמה התעללות מינית. ראו Juul et al., 2016); כלומר, ממצאינו מרמזים על כך שיתכן שלסוג אירועי הדחק (ביטחוני או בין-אישית לדוגמה) יש השפעה גדולה יותר על מאפייני התגובות ההוריות מאשר לגיל או למשך הזמן שבהם נחו. ייתכן שאימהות שחוו בבגרותן אירוע טרור חד-פעמי (לדוגמה Kaitz et al., 2009) תגבנה לאורך זמן באופן שונה מהאימהות במחקר הנוכחי, שחוו אירועי ילדות מתמשכים, אך יש צורך לבחון שאלה זו במחקרים עתידיים.

מבחינה ישומית, ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את המצוקה המתמשכת כתוצאה מחשיפה לאורך זמן לאירועים ביטחוניים בילדות ואת תופעת ההעברה הבין-דורית של חרדה. מידע זה מחזק את התפיסה כי חשוב להציע טיפול להורים ולילדיהם במשפחות שבהן אימהות חוו אירועים ביטחוניים בילדותן. תהליך טיפולי כזה יכול לסייע להן בעיבוד חוויות העבר (Cohen, 2009), מה שייתן מענה לקשייהן ומצוקותיהן ויאפשר להן להתמודד טוב יותר עם האימהות בהווה ועם אירועים ביטחוניים בעתיד ולמנוע העברה בין-דורית של חרדה. התערבות כזו יכולה לכלול סיוע בחיזוק מיומנויות הוריות (פת-הורנצ'יק ועמיתיה, 2016; Tangir et al., 2017), חיזוק המסוגלות העצמית ההורית (Pagorek-Eshel & Dekel, 2015), מתן שירותים

של אבחון רב-מקצועי, טיפול פרטני ודיאדי, הדרכה הורית, חינוך להורות ובמקרה הצורך – טיפול תרופתי (Finklestein, 2016; Kaitz et al., 2009). ממצאי המחקר הנוכחי עולה גם כי ייתכן שיש צורך בפעילות יזומה של איתור וזיהוי אימהות הזקוקות לעזרה, מכיוון שלא כל מי שזקוקות לסיוע אכן פונות בעצמן.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. ראשית, הוא מבוסס על מדגם של עשר אימהות לילדים צעירים, שהתגוררו בילדותן באותה עיר, ומגביל בשל כך את יכולת ההכללה להבנת החוויה של אימהות שגדלו בצל אירועים ביטחוניים בילדותן. במחקרי המשך מומלץ לכלול מספר רב יותר של אימהות או אבות מאוכלוסיות שונות, מאזורי ספר שחו איום ביטחוני מתמשך. כמו כן, במחקר הנוכחי לא התייחסנו למשתנים, כמו משך החשיפה לאירועים הביטחוניים וסוגה וטווח הגילים שבו חוו המשתתפות אירועים אלו. במחקרי המשך כדאי יהיה לבחון באיזה אופן למשתנים אלו ישנם קשר או השפעה על החוויה ועל תגובות הנבדקים.

נקודה מרכזית נוספת היא חשיבות ההבנה של החסמים לבקשת סיוע פסיכולוגי. האימהות במחקר הנוכחי ראו חשיבות רבה בטיפול פסיכולוגי, אך רק מעטות פנו לבקשת עזרה בבגרותן. בשל החשיבות של טיפול פסיכולוגי להפחתת מצוקה ועיבוד החוויה הטראומטית (Finklestein, 2016), בין היתר על מנת להפחית או למנוע העברה בין-דורית של טראומה, חשוב להבין טוב יותר מה מונע או מקשה לבקש עזרה כזו.

לבסוף, כדי להבין טוב יותר את הפער בין רמת המצוקה המדווחת מחד גיסא לבין שביעות הרצון מההורות מאידך גיסא, ניתן למדוד באופן אובייקטיבי את רמת המצוקה והתסמינים הפוסט-טראומטיים ולברר באופן ממוקד יותר אסטרטגיות התמודדות עם מצוקה והורות בקרב אימהות עם רמות תסמינים שונות; זאת כדי לבחון אילו אסטרטגיות יעילות יותר בהפחתת המצוקה.

מקורות

- בוגומולסקי, י' ופלג, א' (2012). מובחנות עצמית ומסוגלות עצמית הורית בקרב אימהות שחו התעלות מינית בילדות. **הייעוץ החינוכי**, יז, 66–86.
- כהן, א' (2011). הדרכת הורים בצל אירועים טראומטיים: סיכונים, הגנה והשלכות של התערבות טיפולית. בתוך י' סימן-טוב (עורך), **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר** (עמ' 280–312). ירושלים: משרד החינוך.
- להד, מ' ואילון, ע' (2000). **חיים על הגבול: התמודדות במצבי לחץ, אי ודאות, סיכונים ביטחוניים, צמצום האלימות ומעבר לשלום**. טבעון: נורד.
- להד, מ', שחם, מ' ושחם, י' (2010). כיצד הורים יהודים וערבים תפסו את העמידות הנפשית של ילדיהם במלחמת לבנון השנייה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 31, 87–113.
- פת-הורנצ'יק, ר', אחיטוב, מ', אסולין-פרץ, ל', קמינר, ח', קפלנסקי, נ', רוזנבלט, א' וברום, ד' (2016). השלכות של מלחמה וטרור מתמשך על ילדים צעירים ועל אימותיהם: שלוש קהילות תחת אש. **מגמות**, נ, 29–54.

- קמחי, ש' ואשל, י' (2010). חוסן אישי וציבורי והתמודדות עם תוצאות ארוכות-טווח של מלחמה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 9, 29–52.
- רובין-פלדמן, נ' (2008). **הקשר בין תסמינים פוסט טראומטיים, מאפייני האם, ואיכות המשחק הסימבולי של פעוטות תחת מצוקה של טרור מתמשך**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- שמואלי, נ' (2007). **הקשר בין נטייה לדמיון בחיי היומיום ובמצב לחץ מתמשך להסתגלות נפשית של אימהות במלחמת לבנון השנייה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- שנהר, ש' (2012). **בחירות תעסוקתיות של אימהות לילדים עם מוגבלויות בישראל והשיח הפנימי המוביל אליהן**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- Abalos, E. E., Rivera, R. Y., Locsin, R. C., & Schoenhofer, S. O. (2016). Husserlian phenomenology and Colaizzi's method of data analysis: Exemplar in qualitative nursing inquiry using nursing as caring theory. *International Journal for Human Caring*, 20(1), 19–23.
- Adams, R. E., Bromet, E. J., Panina, N., Golovakha, E., Goldgaber, D., & Gluzman, S. (2002). Stress and well-being in mothers of young children 11 years after Chernobyl nuclear power plant accident. *Psychological Medicine*, 32, 143–156.
- Aisenberg, E., & Ell, K. (2005). Contextualizing community violence and its effects: An ecological model of parent-child interdependent coping. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 855–871.
- Besser, A., Neria, Y., & Haynes, M. (2009). Adult attachment, perceived stress, and PTSD among civilians exposed to ongoing terrorist attacks in Southern Israel. *Personality and Individual Differences*, 47, 851–857.
- Besser, A., & Priel, B. (2010). Personality vulnerability, low social support, and maladaptive cognitive emotion regulation under ongoing exposure to terrorist attacks. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(2), 166–201.
- Besser, A., Weinberg, M., Zeigler-Hill, V., & Neria, Y. (2014). Acute symptoms of posttraumatic stress and dissociative experiences among female Israeli civilians exposed to war: The roles of intrapersonal and interpersonal sources of resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 70(12), 1227–1239.
- Bracha, H. S., Ralston, T. C., Matsukawa, J. M., Williams, A. E., & Bracha, A. S. (2004). Does “fight or flight” need updating? *Psychosomatics: Journal of Consultation Liaison Psychiatry*, 45, 448–449.
- Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2010). Sense of coherence, hope and values among adolescents under missile attacks: A longitudinal study. *International Journal of Children's Spirituality*, 15(3), 247–260.
- Brom, D. (2014). Thoughts about survival mode theory of posttraumatic reactions. In R. Pat-Horenczyk, D. Brom, & J. Vogel (Eds.), *Helping children cope with trauma: Individual, family and community perspectives* (pp. 243–248). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Coates, S. W., Schechter, D. S., & First, E. (2003). Brief interventions with traumatized children and families after September 11. In S. W. Coates, J. L. Rosenthal, & D. S. Schechter. (Eds.), *September 11: Trauma and human bonds* (pp. 23–49). Hillsdale, NJ: Analytic Press.

- Cohen, E. (2009). Parenting in the throes of traumatic events: Risks and protection. In D. Brom, R. Pat-Horenczyk, & J. D. Ford (Eds.), *Treating traumatized children* (pp. 72–84). New York: Routledge.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). New York: Oxford University Press.
- Dekel, R. (2004). Motherhood in time of terror: Subjective experiences and responses of Israeli mothers. *Affilia, 19*, 24–38.
- Dekel, R., & Solomon, D. (2016). The contribution of maternal care and control to adolescents' adjustment following war. *Journal of Early Adolescence, 36*(2), 198–221.
- Finklestein, M. (2016). Risk and resilience factors in families under ongoing terror along the life cycle. *Contemporary Family Therapy, 38*, 129–139.
- Harel, J., & Kaminer, H. (2014). Haifa dyadic therapy: A mentalization-based treatment for war-traumatized children. In R. Pat-Horenczyk, D. Brom, & J. Vogel (Eds.), *Helping children cope with trauma: Individual, family and community perspectives* (pp. 117–132). New York: Routledge.
- Junttila, N., Aromaa, M., Rautava, P., Piha, J., & Raiha, H. (2015). Measuring multidimensional parental self-efficacy of mothers and fathers of children ages 1.5 and 3 years. *Family Relations, 64*, 665–680.
- Juul, S. H., Hendrix, C., Robinson, B., Stowe, Z. N., Newport, D. J., Brennan, P. A., & Johnson, K. C. (2016). Maternal early-life trauma and affective parenting style: The mediating role of HPA-axis function. *Archives of Women's Mental Health, 19*(1), 17–23.
- Kaitz, M., Levy, M., Ebstein, R., Faraone, S., & Mankuta, D. (2009). The intergenerational effects of trauma from terror: A real possibility. *Infant Mental Health Journal, 30*(2), 158–179.
- Kaufman-Shriqui, V., Werbeloff, N., Faroy, M., Meiri, G., Shahar, D. R., Fraser, D., & Harpaz-Rotem, I. (2013). Posttraumatic Stress Disorder among preschoolers exposed to ongoing missile attacks in the Gaza war. *Depression & Anxiety, 30*, 425–431.
- Lang, A., Gartstein, M., Rodgers, C., & Lebeck, M. (2010). The impact of maternal childhood abuse on parenting and infant temperament. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 23*, 100–110.
- Larkin, M., & Thompson, A. (2012). Interpretive phenomenological analysis in mental health and psychotherapy research. In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 101–116). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Litvak Hirsch, T., Braun-Lewensohn, O., & Lazar, A. (2015). Does home attachment contribute to strengthen sense of coherence in times of war? Perspectives of Jewish Israeli mothers. *Women & Health, 55*, 467–483.
- Mansdorf, I. J., & Weinberg, J. (2003). Stress reactions in Israel in the face of terrorism: Two community samples. *Traumatology, 9*, 155–168.

- Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative Study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69–100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nomura, Y., & Chemtob, C.M. (2009). Effect of maternal psychopathology on behavioral problems in preschool children exposed to terrorism: Use of generalized estimating equations to integrate multiple informant reports. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *163*(6), 531–539. DOI: 10.1001/archpediatrics.2009.51
- Pagorek-Eshel, S., & Dekel, R. (2015). Parental self-efficacy and paternal involvement in the context of political violence. *Clinical Social Work Journal*, *43*, 388–397.
- Punamaki, R.-L., Palosaari, E., Diab, M., Peltonen, K., & Qouta, S. (2014). Trajectories of posttraumatic stress symptoms (PTSS) after major war among Palestinian children: Trauma, family and child-related predictors. *Journal of Affective Disorders*, *172*, 133–140.
- Scheeringa, M. S., & Zeanah, C. H. (2001). A relational perspective on PTSD in early childhood. *Journal of Traumatic Stress*, *14*, 799–815.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Steele, H., Bate, J., Steele, M., Danskin, K., Knafo, H., Nikitiades, A., & Murphy, A. (2016). Adverse childhood experiences, poverty, and parenting stress. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *48*(1), 32–38.
- Straussner, S. L. A., & Calnan, A. J. (2014). Trauma through the life cycle: A review of current literature. *Clinical Social Work Journal*, *42*, 323–335.
- Tangir, G., Dekel, R., Lavi, T., Gewirtz, A. H., & Zamir, O. (2017). The contribution of maternal care and control, and community type to children's adjustment to political violence. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *9*(1), 122–129.
- Vogel, J. M., & Pfefferbaum, B. (2014). Family resilience after disasters and terrorism: Examining the concept. In R. Pat-Horenczyc, D. Brom, & J. Vogel (Eds.), *Helping children cope with trauma: Individual, family and community perspectives* (pp. 81–100). New York: Routledge.
- Wolmer, L., Hamiel, D., Versano-Eisman, T., Slone, M., Margalit, N., & Laor, N. (2015). Preschool Israeli children exposed to rocket attacks: Assessment, risk, and resilience. *Journal of Traumatic Stress*, *28*, 441–447.

ילדים בסיכון בעיני הורים בני "דור וחצי" להגירה מברית המועצות

נטלי אוליצה, ליטל יונה ודורית רואר-סטריאר

תקציר

תפיסות של הורים מהגרים בנוגע לילדים בסיכון שונות לעיתים מאלו של אנשי המקצוע. חוסר ההתאמה עלול לסכן את יעילות תוכניות ההתערבות והמניעה בתחום. מטרת המחקר שעליו מבוסס המאמר הייתה לבחון ולתעד תפיסות בנוגע לילדים בסיכון של אימהות ואבות בני "דור וחצי", שהיגרו לישראל בצעירותם מברית המועצות והפכו להורים בארץ. התפיסות של ההורים נבחנו לאור פרספקטיבה אקולוגית מודעת הקשר. המחקר נערך בגישה איכותנית, באמצעות ראיונות מובנים למחצה עם 25 אימהות ו-15 אבות. ניתוח תמטי של הנתונים אותרו שלוש תמות מרכזיות: סיכון ילדים על ידי ההורים, סיכון הקשור לגורמים סביבתיים וסיכון הקשור להבדלים בין-תרבותיים. הנושא המרכזי שעלה מהראיונות הוא מיקוד של סיכון במשפחה, האחריות ההורית לגרימת סיכון לילדים כמו גם למניעתו. תפיסותיהם של ההורים מתאפיינות בהיברידיות (הכלאה) ובשילוב הנורמות וערכים של ארץ המוצא עם אלו של הארץ הקולטת. כמו כן המאמר דן בהבדלים בין תפיסות ההורים ומציע ליישם גישה מודעת הקשר בהכשרה ובפרקטיקה של מניעה והתערבות בתחום סיכון לילדים בקבוצות שונות.

מילות מפתח: ילדים בסיכון, הגירה, הורים מהגרים, פרספקטיבה מודעת הקשר, תפיסות סיכון, יוצאי ברית המועצות

מבוא

בשנים האחרונות עלתה בישראל המודעות הציבורית לילדים בסיכון ולילדים נפגעי התעללות והזנחה, ובשל כך עלה הצורך בהגדרת מצבם כבעיה חברתית. נושא זה מעורר דיון בקרב אנשי מקצוע, בציבור ובשדה המחקר, ובעקבות זאת מתגלות יוזמות לפיתוח תוכניות שונות למניעת סיכון ולטיפול בו, כמו גם ניסיונות לעיצוב מדיניות בנושא. אף על פי כן בישראל, בהיותה חברה רבת תרבויות, יש קושי להגיע להגדרה אחת מקובלת, בעלת קריטריונים ברורים וחד-משמעיים, למונח "סיכון". הגדרת ילדים בסיכון תלויה, בין היתר, בסגנונות הוריים ובהקשרים סביבתיים, תרבותיים, מגדריים וסוציו-פוליטיים, ואלה שונים בקבוצות אוכלוסייה שונות.

מסקירת הספרות בנושא זה עולה כי להורים מקבוצות אוכלוסייה שונות ישנן תפיסות ופרקטיקות הוריות שמקורן במסורות ובנורמות תרבותיות המנוגדות לעיתים לאלו הקיימות בתרבות הממסדית והמקצועית. חוסר ההתאמה בין הגדרת הסיכון המקובלת בקרב אנשי מקצוע בישראל לבין הגדרת הסיכון המקובלת בקרב הורים מקבוצות תרבותיות שונות עלול ליצור פערים בין ההורים (מקבלי השירות)

* בני "דור וחצי" – מי שהיו ילדים ובני נוער בזמן עלייתם לארץ והתחנכו בישראל. חלק מהעולים עלו לארץ מברית המועצות, וחלקם עלו לאחר פירוקה, ממדינות שהשתייכו אליה בעבר. לשם הנוחיות, נשתמש במאמר בשם "ברית המועצות" עבור כולן.

לבין אנשי המקצוע (נותני השירות), כמו גם תסכול אצל שני הצדדים. אי-לכך לעיתים קרובות הורים מקבוצות מיעוט או מהגרים, כמו למשל המהגרים מברית המועצות, אינם משתפים פעולה עם אנשי המקצוע ואף חוששים מהם. כמו כן, בגלל פערים אלו, אנשי המקצוע עלולים לאבחן באופן שגוי את רמת הסיכון שבה נמצאים ילדים ולשגות בהמלצותיהם לטיפול בהם או להתערבות עם ההורים. יתרה מזו, עמדת ההורים בכלל, ועמדת הורים מהגרים בפרט, נעדרות מהשיח המקצועי על ילדים בסיכון.

מחקר זה הוא חלק מיוזמה מחקרית רחבה שמטרתה לצרף את קולותיהם של אבות ואימהות מקבוצות אוכלוסייה שונות לשיח על הסיכון. לקולות אלו מיוחסת חשיבות רבה, משום שלהחלטות המתקבלות לשם פתרון של מצבי סיכון אצל ילדים יש השלכות מרחיקות לכת על חיי ההורים, הילדים והמשפחה ככלל. בישראל מתגוררים יותר ממיליון עולים מברית המועצות. כיום, כעבור מעל 20 שנה מתחילתה של ההגירה הגדולה, מי שהיו ילדים ובני נוער בזמן עלייתם לארץ והתחנכו בישראל (המכונים "דור וחצי" להגירה [לב ארי, 2010; Remennick, 2003]) הופכים להיות הורים. מטרת מאמר זה היא לבחון ולתעד את תפיסותיהם בנוגע לילדים בסיכון ולהוסיף את נקודת מבטם לשיח בנושא.

סקירת ספרות

הגדרות סיכון ילדים בחברה רבת תרבויות

ישראל, כמדינה קולטת עלייה וכחברה רבגונית, ניצבת בפני דילמות סבוכות בכל הנוגע ליחסים של רוב-מיעוט, זכותם של קבוצות להגדרה עצמית, נורמות התנהגות וערכים שונים ואף סותרים של קבוצות תרבותיות שונות (גולדשטיין וליאור, 2009). אף על פי שישראל אימצה את הגישה האוניברסלית של החברה המערבית בדבר אחריות החברה להבטחת שלום הילד וההגנה עליו, הערכים והנורמות המקובלים על הרוב בנושאים כמו זכויות הילד וטובת הילד אינם בהירים, ואין הסכמה עליהם. עם זאת כיום, העיקרון של "טובת הילד", שהוא עיקרון מנחה בחברות של עובדים סוציאליים ואנשי חינוך, מעוגן באמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד, שמדינת ישראל חתמה עליה בשנת 1990. ההגדרה המובילה לילדים המצויים במצבי סיכון בישראל מושתתת על אמנה זו ונוסחה בוועדת שמיד בשנת 2006. וזה לשון ההגדרה:

ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם וכתוצאה ממצבים אלו נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד בתחומים האלה: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות והשתתפות חברתית והגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם (שמיד, 2006, עמ' 67).

נוסף על הנזכר לעיל, בדו"ח שמיד (2006) מפורטים מצבים נוספים המגבירים את הסיכון בקרב ילדים: קשיים כלכליים, מצבי משבר במשפחה, הגירה, השתייכות

לקבוצת מיעוט, מוגבלות, ליקוי למידה, מעבר בין מסגרות וחיים בשכונת עוני או באזור מסוכן.

ההשתייכות לקבוצת מיעוט תרבותי משפיעה באופן מכריע על מחשבותיו, רגשותיו והתנהגותו של הפרט כמו גם המעבר הבין-תרבותי, כגון הגירה. יתרה מזו, התרבות והדת בכלל משפיעות על היחס כלפי ילדים בחברה, ובמיוחד כלפי תופעות של סיכון לילדים, התעללות והזנחה, שכן הן כוללות אמונות וערכים הקשורים לנושאים אלה באופן כללי וכן השקפות על הדרכים הראויות לגידול ילדים. בספרות יש דוגמאות רבות לתפיסות תרבותיות שונות ביחס לתחומים שונים הקשורים לסיכון: טראומה, תסמינים שונים, אופני הפנייה לעזרה, היחס לטיפול ולהחלמה, היחס להתעללות, עבודת ילדים ועוד (Kolhatkar & Berkowitz, 2014). כך גם הגורמים המשפיעים על חֵברות ילדים – האידיאולוגיות והאמונות, צורות ההתנהגות ופרקטיקות הוריות – מושפעים מאוד מהתרבות הסובבת (רואר-סטריאר, 2007). כתוצאה מכך נוצר פער בין ההסכמה הכללית המשותפת לכל התרבויות, שיש להגן על ילדים ולא להזיק להם, לבין ערכים, נורמות ומנהגים של בני התרבויות השונות בחברה. למרות ההצהרה העקרונית על מחויבות להגן על ילדים, כאשר "מתרגמים" עקרונות מופשטים להתנהלות יום-יומית קונקרטי, ניתן להבחין בהבדלים ובאי-הסכמות: התנהגות הנתפסת כמתעללת וכמזניחה בתרבות אחת לא תיפס ככזו בתרבות אחרת. כך למשל ענישה פיזית, האסורה לפי החוק בישראל, עדיין נחשבת נורמה חברתית מקובלת בקבוצות תרבות שונות גם בישראל, ביניהן חרדים וערבים (בנבנישתי ושמיד, 2010). עם זאת, בדרך כלל יש הסכמה על מקרים קיצוניים של התעללות פיזית ומינית, אבל גם כאן נמצא לעיתים דרכי התמודדות ופתרונות שונים מבחינה מהותית, קל וחומר בהתייחסות למקרים חמורים פחות, לדוגמה במקרים של התעללות רגשית והזנחת ילדים (גולדשטיין וליאור, 2009). לכן, לטענתם של קורבין וספילסבורי (Korbin & Spilsbury, 1999), יש לנקוט משנה זהירות בבואנו להעריך סיכון בקרב ילדים מקהילות שההגדרה שלהן לסיכון ילדים, הזנחתם או התעללות בהם אינה תואמת את ההגדרות הרווחות בחברה.

לא זו בלבד שתרבויות מעצבות את תפיסותיהם של הורים וילדים, אלא שהן מעצבות גם את אלה של אנשי המקצוע אשר אמורים להעריך את מידת הסיכון של ילדים מתרבויות שונות (רואר-סטריאר, 2007). ניכר כי עובדים סוציאליים המשתייכים לתרבות הרוב ועוברים חֵברות מקצועי מערבי, אינם מודעים דיים להבדלים בין התרבויות בכל הנוגע להגדרות סיכון ולטיפול במצבי סיכון. העובדים הסוציאליים הפועלים על פי חוק נחשבים כבעלי הידע באשר לדפוסי ההורות הרצויים והבלתי רצויים, בעוד שמשפחות הנתפסות כמסכנות את ילדיהן נחשבות כסוטות מהנורמות המקובלות להתייחסות לילדים (שור, 2003). המפגש הבין-תרבותי מציב דילמות מורכבות לאנשי המקצוע העוסקים בהערכת הסיכון על היבטיו השונים: התמודדות עם היחס לילדים בתוך המשפחה, חינוך ילדים באמצעות עונשים פיזיים, סוגיות הנוגעות למעמדן של נשים וילדות, מסרים חינוכיים, גישות לטיפול בילדים בגיל הרך ועוד (שמר, 2009). ממחקרים העוסקים בתחום זה עולה

כי בעקבות הבדלים בין תפיסותיהם של אנשי מקצוע לבין תפיסותיהם של הורים מקבוצות מיעוט, עלולים להתגלות אי-הבנה, מתחים ואף התנגשויות, ואלה אינם עולים בקנה אחד עם טובת הילד (Greenfield, 1994; Korbin & Spilsbury, 1999; Rosenthal & Roer-Strier, 2001). כך למשל, התנהגויות שעשויות להיחשב כמזניחות בעיני עובדים סוציאליים (כגון השארת ילד בבית במשך שעות רבות), כמו גם דפוסי התנהגות שעלולים להיחשב כהתעללות רגשית (כגון התעלמות מהילד), אינן נתפסות כך בעיני הורים שעלו מברית המועצות (שור, 2003).

באופן כללי, הספרות מראה כי הבדלים הקשורים לאתניות, מעמד, השקפות עולם וחלוקת כוח לא שוויונית יוצרים תחושה של חוסר אמון בין העובדים הסוציאליים למקבלי שירותיהם מקבוצות מיעוט שונות (Cormier, Nurius, & Osborn, 2013). בהקשר הישראלי, מקבלי שירות בקהילה החרדית למשל, נרתעים מהשירותים הסוציאליים שמספקת המדינה ולעיתים מתייחסים בעוינות כלפיהם, כיוון שאלו אינם עולים בקנה אחד עם ההשקפות הדתיות והתרבותיות של קהילתם (Popovsky, 2010). אף מקבלי שירות מהחברה הערבית אינם מנצלים דיים את הסיוע של שירותי הרווחה, משום שהם תופסים את העובדים הסוציאליים כסוכנים של הממשל המדכא (Al-Krenawi, 2005), מה שמעורר חשש, חשדנות וחוסר אמון (Baum, 2007). גם בקרב יוצאי ברית המועצות קיימת נטייה חזקה להימנע מפנייה לעזרה לעובדים סוציאליים מסיבה של חוסר אמון (Shor, 2007). עבודה סוציאלית לא הייתה קיימת בברית המועצות, ולרוב המהגרים לא הייתה היכרות מוקדמת עימה לפני ההגירה. מחקרן של חבורוסטיאנוב ואליאס (Khvorostianov & Elias, 2015) מראה שהתקשורת בשפה הרוסית (עיתונים, תוכניות טלוויזיה) תורמת ליצירת תדמית שלילית של העובדים הסוציאליים. הם מתוארים כחסרי השכלה, לא יעילים, מנוכרים מבחינה תרבותית, "כל יכולים" ומושחתים, ופעילותם המקצועית מוצגת כמסוכנת ולעיתים אף פלילית. אחת הסיבות האפשריות שמציעים המחברים לתיאור העובדים הסוציאליים כאויב המושבע של מהגרים אלו, היא שהעבודה הסוציאלית מהווה איום על "המפלט האחרון" שלהם – תחום המשפחה. בהקשר זה, מחקרים על הסתגלות המהגרים מראים שההסתגלות לנורמות ולערכים החדשים נסבלת על ידיהם יותר במרחב הציבורי, בעוד שבבית חשוב להם לשמור על הנורמות וההרגלים המוכרים (Bornstein, 2013). כלומר, המקום היחיד שבו המהגרים הם לכאורה בעלי השליטה הוא הבית, שבו הם חשים חופשיים לשמור על תרבותם. מבחינתם, העובדים הסוציאליים מאיימים על החופש הזה, ובכך מאיימים להחליש את כוחם כהורים, בני זוג או אפוטרופוסים של הורים קשישים, מה שיכול להסביר את התנגדותם הנחרצת לשירותי העבודה הסוציאלית (Khvorostianov & Elias, 2015).

גישות תאורטיות

מודלים רבים של עבודה סוציאלית (כמו הגישה הפסיכוסוציאלית, גישות אקולוגיות, נרטיביות וגישת המערכות) זימנו מקום נרחב להתייחסות לשונות, ובכללה

לייחודיות האתנו-תרבותית של האנשים שאיש המקצוע עובד עימם. אך למעשה, הגישות והמודלים השונים לא העמיקו בפיתוח שיטות למניעת סיכון ולהתערבויות ספציפיות בהתאם לצורכי קבוצות אתנו-תרבותיות ייחודיות ולסגנונות פתרון הבעיות שלהם. הגישה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979), המופיעה בספרות הפסיכולוגית, סימנה את המעבר מעיסוק בפרט ולימוד דרכי התפתחותו והגורמים המסכנים אותו אל הסתכלות על אינטראקציה בין הפרט המתפתח לבין מערכות משפחתיות, חברתיות ותרבותיות. גישה זו בוחנת מה הם מאפייני האינטראקציה בין הפרט לסביבתו ומקשרת בין הסביבה שהילד חי בה לבין מצבים שעלולים לסכן אותו. אף על פי כן, הביקורת על גישה זו טוענת כי יש להיזהר מתפיסות תרבות מהותניות ובינריות, שמצד אחד גורמות להכללה ומצד אחר גורמות לראייתן של התרבויות כשונות זו מזו. ממחקרים שהתמקדו באידאולוגיות ובדפוסי גידול ילדים בקבוצות אוכלוסייה שונות בארץ עולה כי ההיברידיזציה (הכלאה) בין תרבויות שונות בקבוצות אלו גדולה מהאחידות התרבותית בהן (גטניו-קלוש, Ulitsa, Keller, & Otto, 2017). ההיברידיזציה באה לידי ביטוי גם בדרך שבה ההורים שוזרים יחדיו דפוסי גידול ילדים המאפיינים את התרבויות השונות.

נוסף על כך, רואר-סטריאר (2016) מתחה ביקורת על הגישה האקולוגית, משום שאין נותנים בה את הדעת על מורכבות (complexity) ועל יחסי כוח בחברה, כמו: ביטויי כוח פוליטי, הדרה ואפליה, או על הקונפליקט הפוליטי, המשפיע על כל רובדי החיים של האוכלוסייה בכלל ועל אלו של אוכלוסיות מיעוט מודרות בפרט. לפיכך קראה, ברוח גישות ביקורתיות בעבודה סוציאלית, להרחיב את הגישה האקולוגית באופן שתהיה "מותאמת הקשר" ומודעת למורכבות, להיברידיזציה וליחסי כוח. לדבריה, גישה זו עשויה לסייע להכשרת אנשי מקצוע בחברות רב-תרבותיות.

הצורך בהכשרת אנשי מקצוע בחברות מרובות תרבויות עולה גם מממצאי הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון (שמיד, 2006). לטענת חברי ועדה זו, יש להגביר את הרגישות להבדלים תרבותיים בארגונים האחראים לטיפול בילדים בישראל וכן במדיניות המנחה ארגונים אלה. כמו כן, בספרות המקצועית קיימת הסכמה, שאחת הדרכים להתגבר על הפערים במפגש בין אנשי המקצוע לבין המשפחות והילדים מקבוצות תרבויות שונות היא פיתוח מודל של שותפות עם הורים, שבו הם משמשים כמקור ידע על דפוסי ההורות המקובלים והבלתי מקובלים בתרבות שלהם; דרך נוספת היא תיעוד תפיסות הסיכון לילדים בקרב אוכלוסיות אלו (רואר-סטריאר, 2007; שור, 2003). הדבר יוסיף ידע נחוץ להערכה נכונה ומקיפה של מצבים של ילדים בסיכון וישמש כבסיס להתערבות במצבים אלה, התערבות שתיעשה תוך שיתוף אוכלוסיית היעד.

"דור וחצי" של מהגרים לישראל מברית המועצות

מהגרים מברית המועצות שהגיעו לישראל משנות התשעים ואילך מונים כיום למעלה ממיליון בני אדם ומהווים קרוב ל-14% מהאוכלוסייה הכללית במדינת ישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012). במחקרים המתמקדים במהגרים

נהוג להבחין בין בני הדור הראשון להגירה (ההורים) לבין בני הדור השני, ילדים אשר נולדו בארץ הקולטת. לעומתם, אלה שהיו בעת ההגירה ילדים או נמצאו בשלבים שונים של גיל ההתבגרות, מכונים "דור וחצי" (לב ארי, 2010; רמניק, 2012). השינויים הפיזיים, החברתיים והתרבותיים הכרוכים בתהליך ההגירה, בשילוב המאפיינים הייחודיים של גיל ההתבגרות, גרמו לאנשי מקצוע שונים להתייחס לאוכלוסיית המתבגרים המהגרים כאוכלוסיית סיכון פוטנציאלית (לשם, 1992). רבים מבני הנוער היו במצב של מצוקה ונשירה מלימודים פורמליים, הם חוו קונפליקט תרבותי במהלך החברות על פי הנורמות של החברה הקולטת, אשר לעיתים התנגשו עם נורמות של בית ההורים. אולם אין ספק כי חלק גדול מהם צלחו את התקופה הזו בהצלחה. רבים מהמהגרים בני "דור וחצי" שהתחנכו בארץ הם היום הורים לילדים. ככאלו הם נדרשים לאינטגרציה בין עבר והווה. חוקרים מגלים עניין מיוחד בתהליך האינטגרציה שלהם, בשל היותם חלק ממיעוט אתני-תרבותי גדול ומבוסס שהמבוגרים בו מוקירים ומטפחים את שפתם ואת מורשתם התרבותית (Epstein & Kheimets, 2000). דוגמה לכך עולה בממצאים של מחקרה של רמניק (2012), אשר מראים שהאינטגרציה של ישראלים-רוסים בני "דור וחצי" היא מפוצלת – "הישראליות" בתחום המעשי והציבורי חזקה הרבה יותר מזו שבתחום האישי והפרטי. הנוער הישראלי-רוסי מפגין תרבות מורכבת, בשלבו יסודות ישראליים בגרעין הרוסי של תרבות וזהות.

חלק מהאנשים המשתייכים לקבוצת "דור וחצי" עברו את השנים המעצבות שלהם במערכת החינוך הרוסית. הם יודעים היטב קרוא וכתוב ברוסית ורגילים לסטנדרטים הגבוהים המאפיינים את התרבות של האינטליגנציה היהודית-רוסית (Lomsky-Feder & Rapoport, 2001). למשל, השכלה גבוהה היוותה עבור יהודי ברית המועצות אסטרטגיית ניעות חברתית וגאוגרפית, לכן הייתה בקרב משפחות אלה נכונות להשקעה גבוהה בחינוך הילדים ובהשכלתם (יכניץ, 2010). יחסי הורים-ילדים אופיינו ביחס הגנתי ומעורבות גבוהה, לצד דרישה לצייתנות וריסון עצמי (Slonim-Nevo, Shraga, & Mirsky, 1999). כמו כן, דימוי "המבוגר המתפקד" בקרב הורים שהיגרו מברית המועצות כלל לעיתים קרובות מאפיינים של משמעת עצמית, קונפורמיות, צניעות אישית, מוסר עבודה ומצוינות אקדמית (יכניץ, 2015). בהתאם לכך, תפקידו של ההורה נתפס כתפקיד סמכותי, מחנך ודידקטי, מציב נורמות התנהגות ואחראי לאכיפתן (יכניץ, 2014).

כיום, יותר מעשרים שנה לאחר תחילתה של ההגירה הגדולה מברית המועצות לישראל, הילדים ובני הנוער השייכים ל"דור וחצי" הופכים להיות הורים בעצמם. בספרות המקצועית ישנם מחקרים על הורות של בני "דור וחצי", אשר מצביעים על תהליכים של שינוי ושימור במערכת אמונות הוריות והתנהגויות הוריות, מטרות חברות, יחס כלפי בריאותו של הילד ודפוסים של טיפול יום-יומי בתינוקות (Sarid & Shraga, 2009, 2013; Ulitsa et al., 2017). אחד מהם הוא מחקרה של רמניק (Remennick, 2015) על דינמיקה בין-דורית בפרקטיקות הוריות בקרב הורים שהיגרו מברית המועצות (דור ראשון ו"דור וחצי" להגירה). המחקר מצביע על קשרים

מורכבים בין משך זמן השהות בארץ, תהליך תרבות מתמשך והעברה בין-דורית על רקע מעבר בין-תרבותי ובין הפרקטיקות ההוריות: מחד גיסא, הורים צעירים השייכים ל"דור וחצי" להגירה הביעו בדעותיהם התקרבות לפרקטיקות הוריות הקיימות בקרב הורים ישראלים בני גילם ילידי הארץ; מאידך גיסא, האפיונים והכישורים ההוריים שלהם שיקפו שימור מורשת תרבותית של ארץ המוצא. ההבדל המשמעותי ביותר בין סגנונות ההורות של שני הדורות נמצא בתחום התמיכה הרגשית של הורים בילדיהם ובתקשורת המילולית בין ההורים לילדים. הרבה הורים בני "דור וחצי" העבירו ביקורת על היעדר "הורות בונה" מצד הוריהם והביעו שאיפה ליישם סגנון הורות חיובי ותומך בילדיהם.

על אף הימצאות מחקרים על הורות בקרב "דור וחצי" להגירה, למיטב ידיעתנו אין מחקרים על תפיסות הורים אלה בנוגע לסיכון לילדים. לכן קיימת חשיבות גדולה בתיעוד ובידור של תפיסותיהם בנושא. מחקר זה הוא חלק מסדרת מחקרים העוסקים באוכלוסיות מיעוט בארץ (קהילות של בדווים, אתיופים, חרדים וכדומה) שנערכים במסגרת "נבט" – חממה למחקר ולהתערבות מודעת הקשר בתחום ילדים בסיכון, בבית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית בירושלים.

שאלת המחקר

שאלת המחקר המנחה מאמר זה היא: מהן התפיסות של הורים בני "דור וחצי" להגירה מברית המועצות בנוגע לסיכון של ילדים?

שיטת המחקר

המחקר המוצע הוא מחקר איכותני מסוגת מחקר הבודקת תפיסות (שקדי, 2003). סוגה זו מתאימה לנושא המחקר ולשאלה המוצעת בו, משום שהמחקר מיועד להשמיע קולות שאינם כלולים בשיח המקצועי או החברתי ולהקנות לנו ידע מהחיים (Krumer-Nevo, 2005), תוך יצירת מרחק, רפלקציה ובקרה של התהליך המחקרי (שקדי, 2011).

משתתפי המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 40 הורים – 25 אימהות ו-15 אבות. כל ההורים שהשתתפו במחקר היו הורים לילדים בני שנה לפחות. הבחירה לראיין אימהות ואבות למחקר זה נבעה מהרצון להבין עד כמה שאפשר את מכלול הדעות של מהגרים בני "דור וחצי" מברית המועצות, הן אבות והן אימהות, כיום, כהורים, בנוגע לתפיסות סיכון של ילדים.

כל האימהות והאבות בזמן המחקר היו נשואים לבני זוג שגם הם היגרו לישראל מברית המועצות. ארבע אימהות וארבעה אבות שהשתתפו במחקר היו בני זוג, אך רואיינו בנפרד. 11 מהאימהות היגרו לישראל מאוקראינה ועשר מהן – מרוסיה. שאר האימהות עלו מבלרוס, אוזבקיסטן, ארמניה ולטביה.

טווח הגילים של האימהות שהשתתפו במחקר היה 23–41, הגיל הממוצע עמד על 30.72. טווח הגילים של האימהות בעת ההגירה לישראל היה 6–20, הגיל הממוצע עמד על 13.4. מספר השנים המינימלי שחלף מרגע העלייה היה עשר שנים, ומספר השנים הגבוה ביותר שחלף מזמן העלייה עמד על 22 שנה. רוב האימהות שהשתתפו במחקר משכילות: 16 מהן בעלות תואר ראשון, ושש מהן בעלות תואר שני. מספר הילדים השכיח היה שניים.

שבעה מהאבות שהשתתפו במחקר עלו לישראל מרוסיה, ואילו שאר האבות עלו מאוקראינה, בלרוס ומולדובה. טווח הגילים של האבות משתתפי המחקר היה 27–40, והגיל הממוצע עמד על 31.6. טווח הגילים של האבות בעת ההגירה לישראל היה 11–17, הגיל הממוצע היה 13.4. מספר השנים המינימלי שחלף מרגע העלייה של האבות שהשתתפו במחקר היה 11 שנים, ואילו מספר השנים הגבוה ביותר שחלף מרגע העלייה עמד על 24 שנה. מרבית האבות שהשתתפו במחקר משכילים: תשעה מהם בעלי תואר ראשון ושניים בעלי תואר שני. שמונה מהאבות הורים לילד אחד בלבד.

תיאור מפורט של נתוני רקע של משתתפי המחקר ניתן לראות בלוחות 1 ו-2.

לוח 1: נתונים סוציו-דמוגרפיים של האימהות משתתפות המחקר

שם	ארץ מוצא	גיל	גיל בעת עלייה	מס' שנים בארץ	השכלה	תעסוקה	מס' ילדים במשפחה	עיר מגורים	גילי הילדים
1 מירי (נשואה לירי)	רוסיה	28	6	22	תואר ראשון	דיאטנית	2	בית אליעזר	3, 1
2 ולריה	רוסיה	25	12	13	תואר ראשון	מהנדסת ואדריכלית	1	חיפה	1
3 רוזה	רוסיה	34	14	20	תואר ראשון	מנהלת חשבונות	2	חדרה	8, 1
4 נטלי	רוסיה	32	10	22	תואר ראשון	פקידה בבנק	4	חדרה	6, 3, 1, 10
5 אווה (נשואה לדניאל)	אוקראינה	27	16	11	תואר ראשון	עורכת דין (מתמחה)	1	תל אביב	1
6 מרינה	רוסיה	23	7	15	לימודי תואר ראשון	סטודנטית לרפואה וטרינרית	1	ראשון לציון	1
7 נדיה	אוקראינה	27	16	10	תואר ראשון	ראיית חשבון	3	ירושלים	6, 3, 1
8 יונה	רוסיה	30	17	13	תואר שני	מוזיקאית	2	ירושלים	4, 1
9 אינה	אוקראינה	26	9	17	תואר ראשון	כלכלנית	1	פתח תקווה	1
10 אליס (נשואה לויטלי)	אוקראינה	36	18	18	תואר שני	מטפלת באומנות	3	בית שמש	8, 1, 10
11 שני	רוסיה	34	15	19	תואר ראשון	מתכנתת	2	אריאל	5, 1

שם	ארץ מוצא	גיל	גיל בעת עלייה	מס' שנים בארץ	השכלה	תעסוקה	מס' ילדים במשפחה	עיר מגורים	גילי הילדים
12	אוקראינה	33	17	16	תואר ראשון	מורה	3	ירושלים	7,5,1
13	אוקראינה	30	17	13	תואר ראשון	מורה	2	ירושלים	5,1
14	אזרבייג'אן	28	11	17	קורס מקצועי	מזכירה רפואית	2	בת ים	3,1
15	אוקראינה	41	20	21	תואר שני	מנהלת משאבי אנוש	3	מודיעין	5,3,1
16	בלארוס	26	6	20	תואר ראשון	מהנדסת	1	חולון	1
17	אוקראינה	29	8	21	תואר שני	אחות מוסמכת	2	רעננה	4,1
18	רוסיה	27	6	21	תואר ראשון	מהנדסת תוכנה	1	חיפה	1
19	אוקראינה	37	16	21	תואר שני	מורה	3	אור עקיבא	3,1,11
20	לטביה	25	12	16	תואר ראשון	אחות	1	חדרה	1
21	אוקראינה	34	17	16	תואר שני	מורה	3	מעלה אדומים	7,1,10
22	רוסיה (דאגסטן)	33	13	20	תואר ראשון	פקידה בבנק	2	אור עקיבא	5,1
23	אוקראינה	30	18	12	תואר ראשון	מנהלת חשבונות	1	ירושלים	1
24	רוסיה (דאגסטן)	37	17	20	קורס מקצועי	פקידה	3	קריית חיים	7,1,10
25	ארמניה (נשואה לבוריס)	36	17	19	תואר 1	מנהלת חשבונות	3	ירושלים	9,6,1

לוח 2: נתונים סוציו-דמוגרפיים של האבות משתתפי המחקר

שם	ארץ מוצא	גיל	גיל בעת עלייה	מס' שנים בארץ	השכלה	תעסוקה	מס' ילדים במשפחה	עיר מגורים	גילי הילדים
1	רוסיה	27	16	11	קורס מקצועי	טכנאי	1	תל אביב	1
2	בלארוס	31	11	20	תואר ראשון	מנהל עבודה	1	אור עקיבא	1
3	רוסיה	28	14	14	תואר ראשון	מהנדס מכונות	1	חדרה	1
4	רוסיה	40	16	24	תואר ראשון	עצמאי	3	בית שמש	10,8,1
5	רוסיה	35	18	18	הנדסאי	עצמאי	3	ירושלים	9,6,1

שם	ארץ מוצא	גיל	גיל בעת עלייה	מס' שנים בארץ	השכלה	תעסוקה	מס' ילדים במשפחה	עיר מגורים	גילי הילדים
6 פיטר	אוקראינה	31	11	20	תואר ראשון	אח	1	ירושלים	1
7 אלכס	אוקראינה	35	17	18	תואר שני	כלכלן	3	הרצליה	7, 3, 1
8 ויקטור	בלארוס	32	16	16	תואר ראשון	מנהל עבודה	1	חיפה	1
9 גנדי	מולדובה	35	11	24	הנדסאי	משווק	2	אור עקיבא	5, 1
10 יבגני	רוסיה	31	15	16	הנדסאי	מהנדס	1	ירושלים	1
11 ולרי	בלארוס	27	16	11	תואר ראשון	עצמאי	1	חיפה	1
12 יורי	רוסיה	31	15	16	תואר ראשון	מאמן כושר	2	בית אליעזר	3, 1
13 סשה	אוקראינה	30	14	16	תואר ראשון	מהנדס	2	חולון	4, 1
14 מקס	רוסיה	36	16	20	תואר ראשון	מהנדס	3	ירושלים	8, 3, 1
15 אבי	אוקראינה	31	12	19	הנדסאי	עצמאי	1	ירושלים	1

כאמור, 15 אבות השתתפו במחקר. חלק מהראיונות איתם היו קצרים יותר מהראיונות עם האימהות, משום שהם דיברו במשפטים קצרים יותר והשתמשו במספר דוגמאות קטן יותר כדי להמחיש את דבריהם. מידת ההיענות של האבות להשתתפות במחקר הייתה נמוכה מזו של האימהות. האבות נימקו את סירובם להשתתף בחוסר זמן במשך השבוע (חוזרים מהעבודה מאוחר בערב או עובדים במשמרות) ורצון להיות עם המשפחה בימים החופשיים, ללא הפרעה.

שיטת הדגימה

המדגם התבסס על דגימה מכוונת, שבה משתתפים נבחרים על פי עמידתם בקריטריונים מוגדרים מראש (שקדי, 2003). הקריטריונים שנדרשו למחקר הנוכחי הם: הורים אשר היגרו מברית המועצות לישראל בגילים 6–18 ובעת המחקר היו להם ילדים בני שנה לפחות. הקריטריון לגיל ההגירה נקבע כדי לראיין טווח רחב של הורים בהגדרה של "דור וחצי" – כאלו שהתחנכו בבתי ספר יסודיים ותיכונים בברית המועצות וגם כאלו שרכשו את השכלתם הפורמלית בארץ. הקריטריון לבחירת גיל הילדים נקבע בשל העובדה שבני "דור וחצי" להגירה הם כיום הורים לילדים צעירים, וגיל שנה מאפשר להורים נקודת מבט גם על הגיל הרך. נוסף על הדגימה המכוונת, נעשתה במחקר הנוכחי גם דגימת כדור שלג. האימהות הראשונות שנבחרו לצורך המחקר גויסו דרך קשרים חברתיים של החוקרות, שאחת מהן דוברת רוסית. משתתפי המחקר התבקשו להפנות את החוקרות למשפחות נוספות שיש להן ילדים בגיל הנדרש. כדי להרחיב את המדגם ואת השונות בו, חלק מהאבות

והאימהות שהשתתפו במחקר גויסו דרך משפחתון שבו פורסמה מודעה על המחקר. כמו כן פורסמה מודעה ברשת חברתית באינטרנט, אך ההיענות הייתה נמוכה, ורק משתתפת אחת גויסה בדרך זו.

כלי המחקר והליך איסוף נתונים

כלי מחקר מרכזי במחקר הנוכחי היה ריאיון מובנה למחצה, שהוא אחד הכלים הנפוצים במחקר איכותני. הריאיון התמקד בתפיסות הסובייקטיביות של האימהות והאבות. המרואיינים רואיינו בביתם במשך שעה עד שעה וחצי, וניתנה להם אפשרות לדבר רוסית או עברית. רוב הראיונות התנהלו ברוסית, מיעוטם – בעברית (שלושה עם אבות וארבעה עם אימהות). במקרים של בני זוג – האימהות והאבות רואיינו בנפרד. הריאיון התחיל בהצגת מטרת המחקר, וכל המרואיינים חתמו על טופס הסכמה מדעת להשתתפות בו. לאחר מכן הם התבקשו למלא שאלון קצר, שכלל שאלות על רקע סוציו-דמוגרפי (גיל, מצב משפחתי, מספר ילדים במשפחה, גיל ההגירה, מקום הגירה, השכלה וכו'). בשלב הבא המרואיינים התבקשו לענות על כמה שאלות מנחות בנוגע למה שנתפס בעיניהם כגורמי סיכון לילדיהם, למשל: "כיצד אתה מתאר ילדים בסיכון (פיזי, התפתחותי, רגשי, חברתי)?" "מהי לדעתך הזנחה בקרב ילדים, ומהי התעללות בילדים?" מטרתן של שאלות אלו הייתה לקבל נקודת מבט מעמיקה בנוגע לתפיסות סיכון. המשתתפים התבקשו להרחיב את תשובותיהם ולהביא דוגמאות על מנת להמחיש את תפיסותיהם.

המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה של בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית בירושלים, ולכל המרואיינים הובטחו חיסיון ואנונימיות באמצעות שימוש בשמות בדויים. כמו כן הובטח למשתתפים שהמידע שהם תרמו למחקר ישמש אך ורק לצורך המחקר, ולא יועבר לגורמים אחרים. נוסף על כך, החוקרת הסבירה למשתתפים כי זכותם לא לענות על שאלות שנראות להם כפגיעה בפרטיות, וכי הם יכולים להפסיק את הריאיון בכל רגע נתון, לפי הרגשתם.

ניתוח נתונים

הראיונות הוקלטו ותומללו סמוך למועד הריאיון. אלה מהם שנערכו ברוסית תורגמו לעברית על יד חוקרת דו-לשונית. התרגום היה מילולי, אם כי בציטוטים אחדים היה צורך בעריכה כדי לשמר את המשמעות של דברי המרואיינים.

ניתוח הנתונים במחקר זה התבסס על הגישה התמטית של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2006). הניתוח עצמו התבצע בכמה שלבים: (א) ניתוח תוכן קטגוריאל ראוני – חלוקת הנתונים לקודים ראשוניים; (ב) ניתוח ממפה – מציאת קשרים בין הקודים הראשוניים וקיבוצם לקטגוריות ותמות על פני שני צירים – אופקי ואנכי; (ג) ניתוח ממוקד – ארגון התמות לתמות מרכזיות ותת-תמות. בכל השלבים נערכה בדיקה בין שני מקדדים, ובמקרה שהייתה אי-הסכמה בין המקדדים האלה, הם דנו בהבדלים שביניהם עד שהגיעו להסכמה הדדית; (ד) ניתוח תאורטי – הבניית מסגרת תאורטית להסבר התופעה הנחקרת. במהלך הניתוח נעשה שימוש בתוכנת

דדוס (Dedoose, 2011), תוכנה לניתוח נתוני מחקר איכותני ומחקר משולב (mixed methods). תוכנה זו מסייעת לחוקר האיכותני לארגן את המידע ומספקת תשתית לקידוד של קטעי טקסט ולאתורם ביעילות. אפשר לאתר בה ציטוטים ומובאות מדברי המרואיינים על פי התמות והקטגוריות ולכלול אותם בתוצאות. כמו כן, התוכנה מחשבת את השכיחויות השונות שהופיעו בכל קטגוריה.

אמינות המחקר

במחקר איכותני, המונח "אמינות" (trustworthiness) מחליף את המונחים "תוקף" ו"מהימנות" (Denzin & Lincoln, 2000), ואמינותו של מחקר איכותני תלויה באמינות ממצאיו (צבר בן-יהושע, 2001) על מנת להבטיח את אמינותו של המחקר, החוקרות השתמשו באמצעים האלה: שרשרת העדויות של נתונים ומסמכים, רפלקסיביות, הצלבה בין חוקרים (triangulation by observers), ריבוי ציטטות בדו"ח המחקר ובדיקת משתתפים (member checking). כמו כן, החוקרות נעזרו בעמיתים אשר ערכו מחקרים בנוגע לסיכון אצל אוכלוסיות שונות. לצורך ניתוח הראיונות, הן נפגשו והציעו נקודות מבט שונות ביחס לניתוח הממצאים ופירושם. כמו כן כל נתוני המחקר ושלבי הניתוח השונים נאספו ונשמרו, כדי לאפשר בחינה ובדיקה של מסקנות החוקרות ואת נאמנותן לנתונים שנאספו (שקדי, 2003).

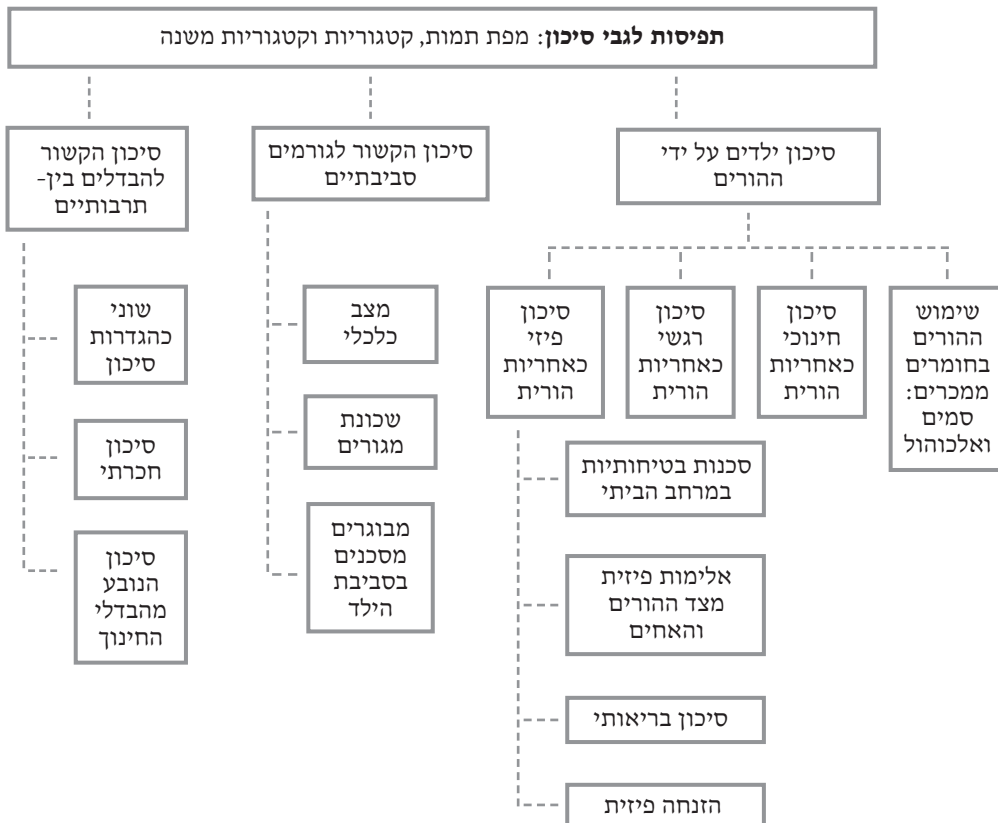
מיקומן של החוקרות

החוקרת הראשית היגרה לישראל בגיל ההתבגרות, כמו המרואיינים עצמם, והיא אם ושייכת לבני "דור וחצי". בעברה היא עבדה בפנימייה טיפולית לילדים בסיכון ופגשה ילדים והורים רבים יוצאי ברית המועצות. עבודתה בסביבה זו חשפה אותה לקשיים ולא-ההבנות שבין הצוות הטיפולי לבין ההורים בנושאים הקשורים להערכת סיכון, כמו גם לפערים בתפיסות בנוגע לחינוך וגידול ילדים. לכן נושא המחקר מעניין אותה וחשוב לה הן באופן אישי והן מבחינה מקצועית. החוקרת השנייה, שנטלה חלק בניתוח הנתונים וראיינה חלק מההורים, היא ילידת הארץ וחינוכה לקהל היעד. שתי החוקרות ניהלו יומן רפלקטיבי. ניתוח משותף אפשר להן לבחון את הנתונים מבפנים ומבחוץ ולהגביר את אמינות המחקר. הן ניתחו את הראיונות באופן עצמאי, וכאשר היו ביניהן חילוקי דעות, הן ניהלו דיון עד שהגיעו להסכמה הדדית. כמו כן, בשלבים של ניתוח הנתונים והכתיבה נעזרו החוקרות בחוקרת שלישית, שהיא מומחית בתחום ההגירה והורות במעבר.

ממצאים

בפרק זה מוצגות שלוש תמות מרכזיות שעלו מניתוח הנתונים. התמה הראשונה מתמקדת בהורים המסכנים את ילדיהם; התמה השנייה מתייחסת לגורמי סביבה המסכנים את הילדים; התמה השלישית מתייחסת להבדלים בין-תרבותיים כגורם לסיכון בעקבות ההגירה. התמות והקטגוריות המתייחסות לסיכון בקרב הילדים מוצגות להלן לפי סדר השכיחות שעלה מדברי המשתתפים במחקר.

איור 1: תפיסות הורים בני "דור וחצי" בנוגע לילדים בסיכון: מפת תמות, קטגוריות וקטגוריות משנה



תמה ראשונה: סיכון ילדים על-ידי הוריהם

תמה זו מתייחסת לנושא השכיח והעוצמתי ביותר שהעלו המשתתפים במחקר לאורך הראיונות. הן האבות והן האימהות תיארו תרחישי סיכון רבים ומגוונים העלולים להתרחש כתוצאה מאי-אחריותם של ההורים. תמה זו עלתה בראיונות בייחוד בשאלות שעסקו בהגדרות לסוגי סיכון פיזי ורגשי אצל ילדים, כמו גם בהגדרות להזנחה. כך למשל אמרה אווה (בת 27, אם לילד אחד):

אצלי ההורים אשמים בכול! בכל הסוגים הנוראיים של הסיכונים. אני חושבת שזה תופעה של הורים שעשו משהו לא נכון עם הילד, ההורים שעשו הכול רק איך שהם רצו וחשבו לנכון והילד הפך לילד זועם, ההורים ששברו אותנו נפשית, שהוא לא יכול לפתוח פה ולהגיד שום דבר, שהוא לגמרי קשור אליהם, תלוי בהם, והוא כבר לא יודע איך להסתגל בחברה, שהרימו עליו יד ופגעו באופן פיזי, שהתעללו בו מכל הבחינות. זה הכול ההורים.

יאנה (בת 37, אם לשלושה) תיארה זאת כך:

ילד בסיכון זה ילד שלא אוכל טוב... שאולי רעב... ילד שגדל לבד למרות שיש לו משפחה... בהתחלה בלול, אחר כך בחדר, ואחר כך ברחוב... זה ילד ש[ה]הורים שלו לא שם בשבילו... לא עושים איתו כלום, לא מקדישים זמן, לא משקיעים בו, לא מבינים מה הם הצרכים שלו בכלל... ההורים הם האחראים לכך שיש ילדים בסיכון. קודם כול ההורים!

הקטגוריות שהתמה הנזכרת לעיל כוללת הן: סיכון פיזי כאחריות הורית, סיכון רגשי כאחריות הורית, סיכון חינוכי כאחריות הורית ושימוש ההורים בחומרים ממכרים – סמים ואלכוהול. להלן פירוט קטגוריות אלו.

סיכון פיזי כאחריות הורית

לאורך הראיונות ציינו ההורים כי סיכון פיזי קיים לרוב בסביבתו הקרובה של הילד – בביתו, וההורים הם האחראים למניעתו. מניתוח הנתונים עלו שתי גרסאות של התייחסויות המרואיינים לאחריות הורית: הראשונה – סיכון פיזי נוצר בגלל חוסר תשומת לב לביטחוננו של הילד ולצרכיו, והשנייה – ההורים יוצרים במו ידיהם מצבי סיכון לילדים. לקטגוריה זו הובחנו תת-הקטגוריות: (א) סכנות בטיחותיות במרחב הביתי; (ב) אלימות פיזית מצד הורי הילד ואלימות מצד האחים; (ג) סיכון בריאותי; (ד) הזנחה פיזית.

א. סכנות בטיחותיות במרחב הביתי: רוב משתתפי המחקר תיארו את המרחב הפרטי (לרוב הבית) כמקום שבו עלולות לארוב לילדים מרבית הסכנות הפיזיות. האימהות התייחסו לפגיעה פיזית שנגרמת משום שההורים אינם מונעים סכנות בטיחותיות במרחב הביתי. בדבריהן הן התייחסו לסכנת נפילה ממקום גבוה, לסכנת טביעה באמבטיה או לכוויה שעלולה להיגרם מטמפרטורה לא מווסתת של המים ולסכנה של חנק. כך למשל אמרה סטלה (בת 41, אם לשלושה): "הילדים יכולים ליפול מרהיט גבוה, לקבל מכה, לשבור את הרגל או את היד. תמיד צריך להשגיח עליהם, יחד עם כל הרצון לעצמאות שלהם, צריך לנהוג בביטחות ביחס לילד". סשה (בת 25, אם לילד אחד) תיארה זאת כך: "בשביל ילד קטן הרבה דברים מסוכנים. לדוגמה אוכל – חתיכות גדולות... חשוב להתאים את מרקם האוכל לגיל הילד כדי למנוע חנק, חס וחלילה, להקפיד על בטיחות".

ב. אלימות פיזית מצד הורי הילד ואלימות מצד האחים: כשהאבות נתבקשו להגדיר, מהו סיכון פיזי, תשובתם השכיחה ביותר התייחסה לאלימות פיזית שמפעילים ההורים כנגד הילד באופן יזום. לדעתו של בוריס (בן 35, אב לשלושה):

סיכון פיזי זה כשבבית ההורים ממש מרביצים לילד פיזית, משפילים אותו, נותנים לו מכות קשות, מפעילים נגדו אלימות שפוגעת פיזית בגוף שלו [...] זה פשוט אסור ולא הגיוני לעשות לילדים דברים כאלו. אין להם סיכוי [לילדים] לגדול ולהיות בני אדם נורמלים.

רוב ההורים, אבות ואימהות כאחד, הבחינו בין מכות למטרות חינוך לבין הפעלת כוח פיזי יזום שגורם לפציעות גופניות או לפגיעות נפשיות. כך למשל הסביר לאון (בן 31, אב לילד אחד):

יש הבדל. אם ההורה מרביץ בלי תכלית, זאת לדעתי עברה פלילית ממש, אבל אם ההורה מרביץ כדי לחנך, כדי להעביר מסר שהוא לטובת הילד, אז אני מצטער, ואולי כך זה יישמע מוזר, אבל זה חינוך, לא אלימות.

דניאל (בן 27, אב לילד אחד) שיתף בזיכרון מהילדות:

אלימות במשפחה... זה מסכן. אף פעם בחיים שלי ההורים שלי לא הרימו עליי יד. שני ההורים שלי הם אנשי חינוך הם יכלו לנאום לי הרצאה של שלוש שעות באמצע הלילה עד שאני כבר הייתי אומר לעצמי: "טוב אפשר כבר לתת מכה קטנה בטוסיק ולישון [צוחק] כי זה היה מקובל [...]. אבל לא, אצלנו בבית לא הייתה אלימות מסכנת שבה הרביצו לנו.

כמה מהאימהות שהשתתפו במחקר ציינו כי גם האלימות מצד האחים יכולה לגרום לילדים סיכון פיזי, ובאחריות ההורים להשגיח ולמנוע סיכון זה. אליס (בת 36, אם לשלושה) התייחסה לנושא זה ואמרה: "ילד שיש לו אחים אלימים שמרביצים לו, מפילים אותו, משהו שמסכן את הגוף שלו... זה סיכון פיזי".

זאת ועוד, מדבריה של קירה (בת 28, אם לשניים) עלה כי לעיתים אלימות בין אחים אינה מכוונת, אלא היא חלק ממשחק לא מותאם, שעלול להסב נזק לילד קטן. כך היא הסבירה זאת: "אחים גדולים, שנכון הם רק רוצים לשחק איתו, אבל זה לא מתאים, בגלל שהם יכולים לחשוב שזה משחק, אבל בעצם להכות אותו ולעשות לו נזק. תינוק זה דבר עדין".

ג. סיכון בריאותי: המשתתפים במחקר ייחסו לסיכון הפיזי גם סכנות בריאותיות שההורים אחראים למניעתן ולטיפול בהן, כפי שהם אחראים למנוע מצבי סיכון אחרים. האימהות ציינו כי אם אינם עושים זאת, יש לייחס להם רשלנות הורית. כך למשל אמרה נסטיה (בת 30, אם לילד אחד): "מה שיכול לסכן ילדים בגיל הזה זה מחלות, למרות שגם למחלות אפשר להתייחס בצורות שונות... אפשר להתייחס בצורה רצינית, ואפשר להתייחס ברשלנות, לא לטפל ולא לדאוג". גם לדברי האבות שהשתתפו במחקר, הילדים נמצאים בקבוצת סיכון גבוהה לחשיפה למחלות בשל גילם הצעיר. על כן באחריותם של ההורים להגיע למעקבי התפתחות, ובעת הצורך לקחת את ילדיהם לטיפול רפואי. ויקטור (בן 32, אב לילד אחד) אמר בעניין זה:

לדעתי מה שמסוכן לילדים זה מחלות. טיפול לא נכון מצד ההורים וגישה לא אחראית עלולים לסכן את הילדים. הורים שלא מתייחסים כאשר יש בעיה עם הילד, זה פשוט יכול לגרום לפגיעה פיזית חמורה אצלו.

ד. הזנחה פיזית: התייחסות להזנחה פיזית של ילדים עלתה רק בתשובותיהן של האימהות שהשתתפו במחקר. כל האימהות שהתייחסו להזנחה הזו ייחסו אותה לסממנים חיצוניים של הילד, הניכרים למשל בלבשו, במידת ההיגיינה שלו ובאיכות התזונה שלו. רובן ציינו כי ההורים אחראים למניעת הזנחה פיזית אצל ילדיהם. מרכיבים נוספים שייחסו האימהות להזנחה פיזית הם מקום מגורים ודאגה של ההורים לרווחתו של הילד. לדברי אימהות אלו, אם אין מספקים את הצרכים הללו לילד בצורה נאותה, הוא יסבול מהזנחה פיזית. מירי (בת 28, אם לשניים) הדגימה זאת בדבריה: "זה מכלול של דברים. הילדים האלו שאין להם מספיק אוכל, בגדים חמים או שהם מוכים... או שהם מעורבים [במשהו מסוכן] או שאין להם מקום לגור בו, כי ההורים לא מספקים להם".

סיכון רגשי כאחריות הורית

מניתוח הנתונים עולה דמיון רב בין ההגדרות של ההורים לסיכון רגשי לבין הגדרתם להזנחה רגשית. קשה למצוא בדבריהם הבחנה ברורה בין המושגים. נראה שלדעת ההורים כל סוג של הזנחה רגשית הוא בהכרח סיכון לילד.

בתשובותיהם של ההורים עלו הגדרות של סיכון רגשי שמקורו בחוסר פניות של ההורים כלפי ילדיהם או שנגרם מחוסר אכפתיות של ההורים כלפי ילדיהם. לדעתם, אם הורים אינם מפנים זמן לגידול ילדיהם, הם גורמים לסיכון רגשי ולהזנחה רגשית שלהם. האבות שהשתתפו במחקר ציינו כי סיכון רגשי נוצר כאשר ההורים לא נותנים מענה לצרכיו הרגשיים של הילד. יבגני (בן 31, אב לילד אחד) העלה את החשיבות של פניות ההורים כלפי ילדיהם:

זה נורא. ילד בסיכון רגשי זה ילד שלהורים שלו פשוט אין כוח אליו. ההורים חייבים להבין שצריך לפנות זמן על מנת לספק לילד את הצרכים הרגשיים שלו. אי-אפשר לחשוב שאתה מביא ילד לעולם, שם עליו בגדים, מאכיל אותו וזה נגמר שם... יש עולם רגשי שלם שההורים צריכים לספק, להקשיב לו, לחבק אותו, להיות המקום שאליו הוא יבוא לקבל נחמה. הורים שלא עושים את זה גורמים לסיכון רגשי חמור אצל הילדים שלהם.

לדעת אינסה (בת 36, אם לשלושה) הזנחה נובעת מחוסר אכפתיות:

זה כשלא אכפת לאף אחד מהילד הזה. פשוט, לא אכפת. זה לא משנה, הילד יכול להיות מלוכלך מהבוקר עד הערב ולא להיות מוזנח, הזנחה זה כשלא אכפת מהילד, זה פשוט לא משנה להם.

על פי האבות שהשתתפו במחקר הנוכחי, אם מערכת היחסים בין הורי הילד רעועה ולעיתים אף אלימה, הילדים הנחשפים לה מושפעים ממנה מאוד. מלבד הבהלה של התינוק בגלל הצעקות בבית, ההורים גם מתקשים להיות זמינים לילדיהם עקב עיסוקם בקונפליקטים שביניהם. כך למשל סיפר מקס (בן 36, אב לשלושה) בהתייחסו לנושא זה:

כשהייתי תינוק ממש קטן היו צעקות בין ההורים שלנו, ובשלבם מאוד מוקדמים, ברגע שרק היו מרימים את הקול לידי, הייתי פורץ בבכי! לא צריך לחיות באשלות שבגלל שהם קטנים הם לא מבינים. הם יודעים להרגיש טוב מאוד מה קורה סביבם. הדבר הכי נורא לילד זה שההורים שלו עושים אווירה קשה בבית.

סיכון חינוכי כאחריות הורית

קטגוריה זו מתייחסת לסיכון שנוצר כאשר ההורים אינם משקיעים בחינוך ילדיהם. יש לציין כי משתתפי המחקר ייחסו חשיבות רבה להקניית החינוך והידע לילדים, כמו גם לכך שההורים נדרשים ללמד את ילדם ולפתח אותו. כך למשל עולה מדבריו של ויקטור:

אני זוכר על עצמי שלמדתי אֵי-בי-סי בגיל ארבע. היום אני רואה ילדים בגילאים הרבה יותר גדולים שלא יודעים את זה, דברים כל כך בסיסיים. זה סיכון שההורים לא משקיעים בילדים שלהם ולא מלמדים אותם. אחר כך קשה להתנהל בעולם הזה בלי ידע.

גם יבגני ייחס חשיבות רבה לחינוך. לדעתו השקעה בחינוך בתקופת הילדות תמנע סיכון עתידי בבגרותו של הילד:

צריך להקריא להם ספרים, אין דרך לברוח מזה... כל הטלוויזיה הזאת, הגירוים הוויזואליים האלה, זה לא חינוך, זה מוחק להם תאים במוח. אבא שלי היה משקיע בי בחינוך, ובגלל זה גדלתי להיות בן אדם סקרן ששואל שאלות. אם אתה לא תשב עם הילדים שלך, לא תשקיע זמן בחינוך, בהרחבת הידע – הם יגדלו להיות בורים, וזה לדעתי מסוכן להסתובב ככה בעולם.

גם אליס הדגישה את החשיבות של השקעת ההורים בלמידה ובפיתוח כישוריהם של הילדים:

בגיל 5–6, אם לא קוראים לילד ספרים, אם לא מפתחים אותו, אם לא משחקים איתו – אז הצורך ההתפתחותי של הילד לא נענה. ילד שלא עוסקים בו בבית, לא מלמדים אותו בבית [...] אפשר פשוט להקריא לו ספר ולהראות איורים או תמונות, לשחק במשחקים, ותוך כדי הוא ילמד הכול!

שימוש ההורים בחומרים ממכרים – אלקוהול וסמים

רובם המכריע של המשתתפים במחקר חזרו והדגישו כי לדעתם הורים הצורכים אלקוהול וסמים מעמידים את ילדיהם בפני מגוון רחב של מצבי סיכון. בדרך כלל הם סברו כי כאשר הורה נתון להשפעה של חומרים ממכרים אין ביכולתו לטפל בילד כראוי. כך למשל, לדעתה של נסטיה, לאנשים המשתמשים בחומרים ממכרים יש סדרי עדיפויות שגויים, ולפיהם השימוש בסמים ובאלכוהול קודם לסיפוק הצרכים של הילד:

יש כאלה שעושים את זה עם כוונה, פשוט לא אכפת להם. יותר חשוב להם הבירה שלהם והסמים. משפחות לא נורמטיביות, נרקומנים, אלקוהוליסטים, ההורים הם אלה שאחראים, חד-משמעית תמיד! [זה] חוסר תפקוד הורי, תפקוד לקוי וחוסר הבנה של הצרכים של הילד – בגלל השימוש באלכוהול וסמים.

תמה שנייה: סיכון הקשור לגורמים סביבתיים

נוסף על החשיבות הרבה שייחסו משתתפי המחקר לאחריות ההורים לדאוג לילדיהם, הם התייחסו גם לגורמי סיכון שבסביבתם הקרובה של הילדים. בתמה זו יוצגו גורמי הסיכון הסביבתיים שעלו מניתוח נתוני המחקר, וביניהם: המצב הכלכלי במשפחה, מקום המגורים של המשפחה (שכונות עוני) ומבוגרים מסכנים במסגרות הטיפוליות שהילד שוהה בהן. חלק זה בממצאים, העוסק בגורמי סיכון המתקיימים בסביבתם הקרובה של הילדים ומחוץ לביתם, עלה בעיקר מדבריהם של האבות.

מצב כלכלי

חלק מהאבות שהשתתפו במחקר ציינו כי מצב כלכלי קשה מעמיד את הילדים בסיכון. הרציונל שאפיין את דבריהם הוא שהתמודדות עם קשיים כלכלים יכולה ליצור מצב שבו גם אם ההורים מגלים רצון ודאגה להתפתחות הילד, אין באפשרותם לממש זאת, מכיוון שעיסוקם במצב הכלכלי ודאגה בגללו לא יאפשרו להם פניות לילד. לאון ציין בדבריו שהקשיים הכלכליים משפיעים לרעה על מצב הרוח של ההורים, מה שיכול לגרום לפגיעה בילדיהם:

אני חושב שילד בסיכון זה ילד שלהורים שלו יש בעיות כלכליות. אין כסף בבית, וזה מעמיד את הכול במצב בעייתי. גם אם להורים אכפת, והם דואגים לילד, ברגע שאין כסף אי-אפשר לקנות דברים הכרחיים להתפתחות שלו. חוץ מזה, אנשים שיש להם בעיות כלכליות הם עצבנים וחסרי סבלנות, והילד יכול להיפגע מזה.

שכונת מגורים

כמה מהאבות שהשתתפו במחקר דיברו על הקשר בין מצב כלכלי קשה לבין שכונת המגורים של המשפחה. יורי (בן 31, אב לשניים) ציין כי כאשר ילד גדל בשכונת עוני, הוא נאלץ להתמודד עם מציאות שאין בה אפשרות להתפתחות, ויש לכך השלכות על עתידו:

שכונת עוני כזאת – כל הילדים שם בסיכון... כל אחד עם רקע אחר, עם סיפור אחר... אבל כל השכונה היא כזאת, מה הסיכוי של הילד לצאת ולהיות מישהו גדול בחיים האלה? כמעט אפס! אין יותר מדי אופציות לעתיד לצערי.

טימור (בן 28, אב לילד אחד) תיאר זאת כך:

ילדים בסיכון זה ילדים שקודם כול גרים בשכונות מצוקה, שיש להם חבורה... שהם כאילו מתרגלים לגור במקום שהמצב שם לא אופטימלי גם בשכונה, גם בבית ספר. חלקם משתמשים באלכוהול, נרקומנים, דברים קשים, וזה הכול משפיע על הילד.

מבוגרים מסכנים בסביבת הילד

חלק מהאבות שהשתתפו במחקר ציינו כי דמות המבוגר האחראי יכולה להיות אחד הגורמים לסיכון בסביבת הילד, והסיכון הזה יכול להתקיים מחוץ לגבולות הבית, למשל המטפלת במסגרת הטיפולית שהילד שוהה בה. כך לדוגמה עלה מדבריו של פיטר (בן 31, אב לילד אחד):

הסיכון הרבה פעמים מתחיל כשהילד יוצא מגבולות הבית שלו... אנשים מבחוץ מה אכפת להם?! הם רוצים שקט. המטפלת רוצה לגמור את היום ושההורים ייקחו את הילד וישלמו לה מסודר כל חודש. אז פה משיכה, שם לדחוף מוצץ בכוח כדי שהוא יהיה בשקט, אף אחד גם ככה לא ידע. לדעתי ילדים בסיכון הם אלו שנמצאים אצל מטפלות שאין להן סבלנות אליהם...

גם חלק מהאימהות שהשתתפו במחקר התייחסו לסיכון רגשי ולהזנחה רגשית הנגרמים מחוץ לסביבה הביתית של הילד. כך למשל תיארה נדיה (בת 27, אם לשלושה):

לפעמים חבר'ה בגן ילדים מאוד יכולים להתעלל רגשית אחד בשני, אז אם ילד נמצא באווירה כזאת שלא טוב לו – זה מאוד משפיע עליי[...]. והאחריות של המבוגר למנוע או לטפל בילד שנמצא בסיכון.

כך עלה גם מדברי נטלי (בת 32, אם לארבעה):

אם הגננת לא רואה... שכולם מרביצים לילד, והוא ילד כאפות... אז יש בעיה עם הגננת. נכון, הילד נמצא בסיכון, אבל התפקיד של המחנך הנמצא במקום, האדם המבוגר, לראות שזה קורה ואיכשהו להפסיק את זה באופן זה או אחר... אפילו להעביר את הילד לגן אחר אם צריך... או לראות מאיפה הבעיה נובעת... האחריות היא לא על הילד, אלא על המבוגר שלא רואה ולא אכפת לו.

תמה שלישית: סיכון הקשור להבדלים בין-תרבותיים

התמה השלישית מציגה את תפיסותיהם של משתתפי המחקר בנוגע לסיכון הקשור למעבר בין-תרבותי ולהבדלים בין-תרבותיים. הם היגרו בגילי הילדות או ההתבגרות המוקדמת, וציינו כי גורמים לסיכון יכולים להיות קשורים להגירה ולהבדלים בין התרבות של ארץ המוצא ושל הארץ הקולטת.

שוני בהגדרות סיכון בין התרבויות

בדבריהם של כמה ממשתתפי המחקר אפשר למצוא עדות ישירה לעובדה שהגדרות של סיכון בארץ המקור שונות מן ההגדרות האלה בארץ הקולטת; למשל נדיה ציינה כי בברית המועצות לא ראו בעונשים פיזיים לילדים גורם מסכן, אלא אמצעי למניעת התנהגות לא נורמטיבית:

מה שהיה מקובל שם, לא מקובל פה. סיכון יכול להיתפס בצורות שונות לפי חוקי המדינה, לפי האנשים הגרים בה. אם פה ילד בסיכון זה ילד שההורים הרביצו לו, במדינה אחרת זה דווקא יכול לקבל תמיכה מהממשלה ומהחברה, כי זה גורם לכך שיהיו אזרחים טובים יותר.

המסר הזה עלה גם מדבריה של אלינור (בת 29, אם לשניים):

ברוסיה היה מקובל להרביץ לילדים... עם חגורה... סתם מכה בטוסיק... או עם הסרגל בשיעור... ואף אחד לא היה מרים גבה אם מישהו היה מרים יד על הילד... פה זה לא מקובל. אם מישהו מרים יד על הילד שלו, הוא יודע שמתייחסים לזה בצורה מאוד חמורה. משתתפי המחקר ציינו כי הפערים בין המקובל בארץ המוצא ובין המקובל בישראל, כולל על הממסד, בכל הנוגע לתפיסות ההוריות על גידול ילדים, יכולים לעורר בקרב המהגרים פחדים וחוסר רצון לפנות לעזרה מקצועית. יבגני אמר:

במדינה כאן זה מפחיד! ברגע שמישהו מבקש עזרה, ישר מגיעה עובדת סוציאלית וממליצה לקחת את הילד... אין שום התחשבות בזה שאותנו לימדו אחרת. אני, אם הייתי רק מרים את העיניים על אבא שלי, הייתי חוטף אחת... אבל אחת חינוכית! ואני בשום פנים לא הייתי ילד בסיכון, ואף אחד לא היה חולם לקחת אותי מההורים שלי. שם זה היה מקובל, ולא היו עושים סיפור מכל דבר. בגלל זה אני ואחותי מחונכים כמו שצריך. אפילו עכשיו [כ]שאני אומר לך את המילים האלו, אני מפחד שזה יגיע לעובדת סוציאלית שתמליץ לקחת את התינוק שלי. לדעתי, בגלל זה במדינת ישראל יש כל כך הרבה ילדים בסיכון. האנשים מפחדים לבקש עזרה...

אבי (בן 31, אב לילד אחד) התייחס בדבריו לשיפוטיות של החברה כלפי מהגרים שתפיסותיהם, דרכיהם לחינוך הילדים והגדרותיהם לסיכון שונות מאלו שבארץ:

אנחנו באנו ממקום עם תפיסות והגדרות שונות, וזה נתפס כאן כאילו אנחנו מוזרים, כאילו אנחנו מגדלים את הילדים שלנו בסיכון, בגלל שאנחנו רגילים למשהו אחר. אנשים פה מסתכלים על הילדים וחושבים: "איזה מוזר זה שהוא נראה ככה", ויש הרבה שיפוטיות. בלי בכלל להכיר מי ומה, ישר חושבים שזה מוזר ומסכן... אנשים צריכים להתעורר ולהבין ששונה זה לא מסוכן.

סיכון חברתי הקשור להגירה

סיכון נוסף המשוך להבדלים בין-תרבותיים ושמשתתפי המחקר ציינו הוא שימור הנורמה שהייתה מקובלת בברית המועצות, ולפיה הסבים (בייחוד הסבתות) מגדלים את הילד בשנים הראשונות לחייו. על פי משתתפי המחקר, שימור הנורמה הזו כרוך בסיכון שהילד לא ישתלב בחברה ולא ילמד את התרבות שהוא גדל בה, והתוצאות לכך עלולות להתבטא בעיכוב בהתפתחות השפה ובהתנהגויות שליליות בגלל תסכול. כך למשל אמרה אווה:

ילדים שלא יודעים לדבר, למשל, הם כל הזמן יושבים עם סבא וסבתא בבית או כל הזמן עם מטפלת רוסייה. הילד לא מבין עברית, הוא מגיע לגן, וכולם שם דוברי עברית. הילד לא מבין מה שאומרים לו. הוא הרי צריך לבטא את מה שיש לו לומר, אז יש לו התפרצויות זעם, מתחילות צרחות... זה יוצא שהוא בסיכון, משום ש... פתאום החליפו לו את החברה שלו. היו רק הסבים וסבתות בחייו, ואז הכול משתנה בפתאומיות...

גם אליס התייחסה לכך בדבריה:

נגיד יש משפחה יוצאי ברית המועצות, וההורים מאוד מתעקשים ודורשים שהילד ידבר רק רוסיית, לחגוג נובי גוד, "סבא קור" וכו'.¹ והילד... אין לו אינטגרציה לחברה כשהוא חי בה. אני חושבת שזה סוג של סיכון חברתי.

סיכון הנובע מהבדלים בחינוך

חלק ממשתתפי המחקר טענו כי קיימים פערים משמעותיים בין דרך חינוך הילדים בארץ לבין דרך חינוך הילדים שהייתה מקובלת בברית המועצות. לדעתם החינוך הנהוג בארץ מתירני ומאפשר חופש גדול מדי לילדים, והוא נתפס בעיניהם כסיכון לילדים. כך למשל לדברי יבגני:

אני חושב שיש ילדים ישראלים שהם מוזנחים, אבל ככה בטח לא חושבים הורים ישראלים ומחנכים במערכת החינוך הישראלית. פשוט אותי חינכו אחרת... אני לא רוצה עכשיו להכליל, אבל איכשהו יש פה יותר חופש וחירות. זה על הגבול עם חוסר חינוך, חוסר גבולות, חוסר כבוד למבוגרים. נתקלתי בזה בכל מקום, למשל באוטובוס, מאוד קשה לנסוע פה באוטובוס בגלל ילדים חסרי גבולות. בעיניי זה הזנחה או חוסר חינוך. אני מאוד לא רוצה שהילדה שלי תתנהג ככה.

אולגה (בת 30, אם לשניים):

יש דברים שמפריעים לי בחינוך הישראלי – לא תמיד כאן הילדים אומרים "שלום" ו"להתראות" [...] בשבילי אלו הם דברים אלמנטריים – כללים בסיסיים של נימוס, ובשבילם – "אני לא מכיר [את ה]בן אדם הזה, למה אני צריך להגיד לו 'שלום'?" אין מושג כזה פה – כבוד לאדם... כשאתה נכנס לבן אדם הביתה – תגיד "שלום"! זה לא ברור לי איך אפשר שלא [...] וזה לא מקובל עליי. ואני לא אחנך את ילדיי ככה.

סטלה תיארה מצב של הבדלים בחינוך ילדים ואיך הדבר יכול להשפיע על תפיסת הסיכון של הילד:

1 נובי גוד – חג אזרחי לציון השנה החדשה שנהוג לחגוג במדינות שהשתייכו לברית המועצות; "סבא קור" – הדמות שמחלקת מתנות בערב החג.

אצל הבן הגדול שלי דני היה עניין כזה: כל הזמן אמרו לנו בגן שהוא לא משחק עם כולם, יש לו שניים – שלושה חברים וזהו. לי זה לא מפריע, אבל בגני הילדים הישראלים זה כן מפריע... לא יודעת אם חשבו שהוא ילד בסיכון... זה כמו שאנשים מבוגרים באים למקום העבודה – אתה בא לשם כדי לעבוד, ולא כדי להיות חבר של כולם. אבל בחברה הישראלית מסתכלים על זה אחרת.

דין

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון ולתעד את תפיסותיהם של מהגרים בני "דור וחצי" מברית המועצות בנוגע לסיכון של ילדים. מניתוח נתוני המחקר עלו שלוש תמות מרכזיות: סיכון שנגרם על ידי ההורים, מצבי סיכון הנגרמים על ידי גורמים סביבתיים וסיכון הקשור להבדלים בין-תרבותיים.

ממצאי המחקר עולה כי תפיסות הסיכון בקרב האימהות והאבות בני "דור וחצי" הן מורכבות והיברידיות וניזונות משני מקורות חברות: הראשון הוא ערכים ודרכי חברות הקשורים לברית המועצות ולחינוך של הוריהם ואשר הושפעו מהם, והשני הוא ערכים ותפיסות חינוכיות שאותם רכשו בישראל, שבה גדלו, ואותם ספגו בין היתר ממערכת ההשכלה התיכונית והמקצועית, מהמדיה המקומית ומחברים בצבא. בהקשר זה, הכלאה גם כן ניזונה מתהליכים של שינוי ושימור האופייניים להגירה. אצל כל אחד ממשותפי המחקר ניכרים תמהילים שונים של שימור ושינוי.

"דור וחצי" – בין שימור לשינוי

במצבי הגירה מתרחשים במקביל שני תהליכים – נטייה לשימור ונטייה לשינוי (רואר-סטריאר ורוזנטל, 2001). מספרות מחקרית בתחום ההגירה עולה כי אמנם הורים מהגרים נוטים לאמץ אידאולוגיות ודרכי טיפול בילדיהם הנהוגים בארץ שהיגרו אליה, אך במקביל הם נוטים לשמר זמן רב לאחר ההגירה גם כאלו הנהוגים בארץ המוצא, אף אם הן מנוגדות למקובל בארץ הקולטת (Greenfield, 1994; Honig, 1989; LeVine, 1988).

נטיות השינוי והשימור של ההורים בני "דור וחצי" שהשתתפו במחקר מושפעות מהקשרים תרבותיים מורכבים. סביהם, הוריהם ואף חלק מהם עברו את השנים המעצבות שלהם במערכת החינוך של ברית המועצות לשעבר. הם יודעים היטב קרוא וכתוב ברוסית ורגילים לסטנדרטים התרבותיים הגבוהים של האינטליגנציה היהודית-רוסית (Lomsky-Feder & Rapoport, 2001). עם זאת, תהליכי השינוי שהם עברו מושפעים מהתרבות הקולטת, בשל רצונם להשתלב בחברה של המדינה הקולטת ולגדל את ילדיהם לקראת הצלחה בחברה זו.

הממצאים ממחקרה של רמניק (2012) תואמים את הנזכר לעיל. לטענתה, הנוער הישראלי-רוסי מאמץ לעצמו תרבות היברידית מורכבת, והיא מתבטאת בשילוב יסודות ישראליים בגרעין הרוסי של התרבות, הזהות, הערכים וההתנהגויות. בדומה לכך, תפיסות הסיכון של האבות והאימהות שהשתתפו במחקר הנוכחי מייצגות דוגמה מעניינת לחקר ההיברידיות, בשלבן את התפיסות המקובלות בארץ המוצא

עם אלה המקובלות בארץ הקולטת. כל אחד מהמשתתפים הציג תמהיל של הכלאה שייחודית לו.

כדי לדון בתהליכי השינוי והשימור כפי שהם באים לידי ביטוי בתחום הסיכון ולהדגים, תהיה בפרק הדיון הפרדה בין תפיסות הוריות בנוגע לסיכון אשר מקורן בתהליכי שימור של תרבות המקור – ברית המועצות – לבין תפיסות הוריות בנוגע לסיכון המשויכות לתהליכי השינוי שעברו ההורים בעקבות הגירתם ארצה. הפרדה זו היא רק למטרות הדיון, ויש לחזור ולציין כי אצל כל הורה יש תמהיל שונה של הכלאה, המושפע ממכלול של הקשרים ותהליכים. בחלק השלישי של הדיון יידונו הבדלים בין אימהות ואבות בתפיסותיהם בנוגע לסיכון ילדים.

תפיסות הוריות בנוגע לסיכון שמקורן בשימור תרבותי

מניתוח הנתונים עלה כי תפיסותיהם של ההורים בנוגע לסיכון שמקורן בשימור תרבותי, קשורות לנושאים הבאים: אחריות הורית לסיכון הילדים, שימוש ההורים בחומרים ממכרים – סמים ואלכוהול, דאגה לבריאות הילד, חשיבות ההשקעה בחינוך ולמידה ומודעות לשוני בין התרבויות בנוגע להגדרות סיכון.

אחריות הורית לסיכון ילדים

תהליך השימור בתפיסות הוריות מתבטא במחקר זה בממצא מרכזי, והוא שההורים עצמם יוצרים לעיתים מצבי סיכון לילדיהם, והם האחראים למניעתו. לדבריהם של משתתפי המחקר, אבות ואימהות כאחד, הסיכון העיקרי טמון בסביבה הקרובה של הילד: בבית ובמשפחה, וההורים הם שאחראים לגרימתו, כמו גם למניעתו. את המקור לתפיסה זו או את "ההיגיון ההקשרי" המנחה אותה אפשר למצוא במחקרה של יכניץ (2014) על משמעותה של הורות בקרב מהגרים מברית המועצות בישראל (דור ראשון להגירה). מממצאי המחקר הזה עלה כי המרכיב המרכזי בתפיסת הורות של ההורים שהשתתפו במחקר הוא האחריות. הם סבורים כי תפיסת האחריות הזו משמעה שהורה אחראי וטוב הוא הורה המפעיל פיקוח צמוד על ילדיו, מעורב בחייהם, מחנך אותם ומכוון את התנהגותם, תוך כדי הפגנת רגישות לצורכיהם, ומעודד רכישת השכלה אקדמאית. האחריות ההורית מתפרשת על פני כל התחומים בחייו של הילד. אי-לכך אין זה מפתיע שעל פי תפיסתם של הורים משתתפי המחקר שלנו, אם הילד נמצא בסיכון, אזי ההורים הם שאחראים להיווצרותו. מכאן ניתן להניח שאחריות הורית היא מרכיב מרכזי בהורות גם לדעת הורים בני "דור וחצי" להגירה, וכי תמונת הסיכון משקפת כראי את תפיסתם של המשתתפים בסוגיה מהו הורה טוב ואחראי.

שימוש ההורים בחומרים ממכרים – סמים ואלכוהול

האבות והאימהות שהשתתפו במחקר הביעו את הסכמתם המוחלטת שאם הורים משתמשים בחומרים ממכרים, כגון אלכוהול וסמים, הם יוצרים סיכון חמור לילדיהם. לדעתם, הורים כאלה אינם כשירים לטיפול בילדיהם. יש לציין כי התייחסות כזו לא נמצאה אף באחת מקבוצות האוכלוסייה האחרות שבהן נשאלו

הורים על תפיסות סיכון (גטניו-קאלוש, 2015; גמרא, 2016; מרעי-סרואן, 2012; קיסינג, 2015).

הסבר אפשרי לסיבה שההורים בני "דור וחצי" ציינו כי השימוש בחומרים ממכרים הוא אחד מגורמי הסיכון החמורים טמון בהקשר התרבותי שלהם. צריכת האלכוהול בברית המועצות הייתה בין הגבוהות בעולם, וכך היא גם כיום במדינות שהשתייכו אליה (רהב, חסין ופייקין, 2000), כלומר שתיית אלכוהול היא חלק מהנורמות של תרבות המוצא (אדלשטיין ובר-המבורגר, 2007). מהסקירה של מחקרים עדכניים עולה כי שימוש באלכוהול בישראל בקרב מהגרים מברית המועצות נפוץ יותר מאשר בקרב ילידי הארץ. יתר על כן, נמצאה החמרה בשימוש באלכוהול בקרב בני נוער מנותקים שהם מהגרים ממדינות אלו, ואין הבדלים בשימוש באלכוהול בקרב מהגרים ותיקים ואלו שבאו בגל ההגירה האחרון (Weiss, 2012). העלייה בצריכת האלכוהול מוסברת בין היתר כתגובה למשברי הגירה (Ritsner, Modai, & Ponizovsky, 2000). הממצאים ממחקרים שבדקו את היחס בין הגירה ושימוש באלכוהול ובסמים אחרים מצביעים על הקשר בין הדחק הנובע מתהליך ההגירה ומקשיי ההסתגלות לבין שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים (אדלשטיין ובר-המבורגר, 2003, 2007; בר-המבורגר, 2000; סלונים-נבו וישראלוביץ', 2004). ייתכן שחלק מהמשתתפים, בהיותם ילדים ומתבגרים, היו חשופים לשימוש מופרז באלכוהול וסמים בסביבתם, והדבר העלה את מודעותם להשלכות השליליות של התמכרויות על הורות ועל הילדים.

דאגה לבריאות הילד

ממצא נוסף שעלה במחקר הנוכחי הוא הדאגה מצידם של ההורים לבריאותו של הילד. האבות והאימהות שהשתתפו במחקר הדגישו כי באחריותם של ההורים לדאוג שילדיהם לא ייחשפו לסכנות הבריאותיות הרבות הקיימות סביבם ויהיו במעקב רציף אצל רופא המשפחה ובטיפת חלב. כמו כן, המשתתפים במחקר ציינו כי באחריות ההורה לדאוג לסביבתו הפיזית של הילד ולהלביש אותו בהתאם למזג האוויר (בעיקר בחורף). הם הרבו לדבר גם על ההיגיינה בקרב הילדים, משום שלדעתם ילדים שלא שומרים על היגיינה עלולים לחלות. החשיבות שייחסו המשתתפים במחקר להיגיינה, לבריאות, לתזונה נכונה ולהגנה מפני מזג אוויר קר מובנת על רקע תנאי הסביבה ששררו בברית המועצות – מזג האוויר הקר היה גורם סיכון להידבקות ולתחלואה גבוהה, ואי-לכך, לווה בדאגה מתמדת לבריאותם ולבטיחותם של הילדים (Isapa, 1995, 2002).

ממצא זה תואם את הממצאים במחקרם של שריד ושרגא (Sarid & Shraga, 2009), אשר השוו את התפיסות והיחס של אימהות מהגרות מברית המועצות ואימהות ילידות הארץ כלפי בריאותו הפיזית של התינוק. במחקר נמצא שאימהות מהגרות נוטות להחמיר בשמירה על כללי ההיגיינה, למשל בשטיפת ידיים לפני טיפול בתינוק או בשטיפת מוצץ, לעומת אימהות ילידות הארץ. כמו כן, נמצא שאימהות מהגרות פונות לייעוץ רפואי גם כשחום הגוף של התינוק הוא פחות מהנורמה

המקובלת בישראל ($38^{\circ} C$). החוקרות טענו שהחמרה בשמירה על כללי ההיגיינה והדאגה לבריאותו של הילד קשורות לחשיבותם של אותם הרגלים בארץ מוצאן של האימהות. משרד הבריאות בברית המועצות הכתיב דרכים קפדניות ללא פשרות בעניין טיפול פיזי בתינוקות ובילדים, על מנת למנוע זיהומים, סיבוכים ממחלות ואף מוות. כמו במחקרן של שריד ושרגא, גם במחקר הנוכחי ניכר שימור של אותו יחס בקרב משתתפי המחקר, והם רואים באי-דאגה לבריאות הילד גורם סיכון עבורו.

חשיבותה של השקעה בחינוך ולמידה

מניתוח הנתונים במחקר הנוכחי עולה כי על פי תפיסותיהם של ההורים בני "דור וחצי", אחד הגורמים העיקריים לסיכון אצל ילדים הוא חוסר השקעה בחינוך הילדים, בלימודיהם ובפיתוח כישוריהם. לדעת משתתפי המחקר, באחריות ההורה להשקיע זמן מהותי כדי ללמד את הילד, לפתח את כישוריו ולשפר את הישגיו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצאים ממחקר שבדק תפיסות והתנהגות הורית בקרב אימהות השייכות ל"דור וחצי" להגירה מברית המועצות (Ulitsa et al., 2017). רכישת השכלה ולימוד ופיתוח כישוריו של הילד נמצאו ערכים חשובים ומטרות חברות מרכזיות בקרב אימהות אלו. יתרה מזו, התפיסות הללו תקפות בפועל בהתנהגות האימהית כלפי התינוקות, התנהגות המתאפיינת בהשקעה עצומה של ההורים בסיפוק גירויים לפעוטות ובהוראה מכוונת מגיל צעיר מאוד.

הסבר לתפיסה הנזכרת לעיל אפשר למצוא בהקשרים השונים של הורות שהיו בברית המועצות. למשפחות יהודים שם הייתה נכונות להשקעה רבה בחינוך הילדים ובהשכלתם (יכניץ, 2010). שאיפתם של ההורים שהיגרו לישראל להעניק השכלה גבוהה לילדיהם נובעת גם מאופייה של הזהות היהודית בברית המועצות, שהתבססה בחלקה הגדול על השכלה אקדמית (Lerner, Rapoport, & Lomsky-Feder, 2007). הצטיינות בלימודים ורכישת השכלה גבוהה שימשו ליהודים שם אסטרטגיית ניעות חברתית וגאוגרפית כמו גם אמצעי להתגבר על האנטישמיות (Poskanzer, 1995; Rosenthal & Roer-Strier, 2001). כשיהודים אלה הגיעו לישראל, ההשכלה הגבוהה המשיכה להגדיר את זהותם וסייעה להם למצוא את מקומם במדרג של החברה הקולטת (Lerner et al., 2007).

נראה שההורים בני "דור וחצי", אשר התחנכו על פי הלך הרוח שחשוב להקנות השכלה לילדיהם, כדי שבעתיד יהפכו לבוגרים מצליחים, שמרו על התפיסות שהיו מקובלות בברית המועצות, ועל כן הם רואים בחוסר השקעה בילדים בתחומי הלימודים וההשכלה גורם משמעותי לסיכון.

שוני בהגדרות סיכון בין התרבויות

ההורים שהשתתפו במחקר ציינו שבתפיסות בנוגע לסיכון ילדים ניכר הפער בין ארץ המוצא והארץ הקולטת. הם התייחסו בעיקר לעונשים פיזיים לילדים והסבירו שבברית המועצות לא ראו בעונשים כאלה גורם מסכן, אלא אמצעי למניעת התנהגות לא נורמטיבית, אמצעי חינוכי. מחקרים שנבדקו בהם גישות חינוכיות של מהגרים מברית המועצות (דור ראשון) בישראל, אישרו את טענתם של טריאנדיס ועמיתים (Triandis,

(Kashima, Shimada, & Villareal, 1986), שלפיה מהגרים נוטים לשמר גישות חינוכיות מארץ מוצאם. נוסף על כך, ממחקריו של שור (Shor, 1999, 2000) עלה שגם לאחר ההגירה הורים אלו תופסים עונשים רגשיים, עונשים פיזיים מתונים, ביטול זכויות יתר והטלת הגבלות שונות כתגובות הוריות לגיטימיות להתנהגות לא נאותה מצד הילדים. נראה כי הפערים בתפיסות של דפוסי חינוך מקובלים ולא מקובלים וביחס אליהם נשמרו גם בקרב ההורים בני "דור וחצי" להגירה. לפי דבריהם של חלק ממשתתפי המחקר, הפערים האלה עלולים לעורר פחדים בקרב הורים מהגרים ולהתבטא באי-רצון שלהם לפנות לעזרה מקצועית בעת הצורך.

תפיסות הוריות בנוגע לסיכון שמקורן בשינוי תרבותי

לצד שימור של תפיסות מארץ המוצא, גילו משתתפי המחקר תפיסות הוריות המייחסות חשיבות להשתלבות בחברה הישראלית ולרכישת שפה ושינוי ביחס לתפקיד החינוכי של הסבים. הנושאים הללו עלו בעיקר בהקשר של תיאור סיכון חברתי של ילדים.

חשיבותן של ההשתלבות בחברה הישראלית ורכישת שפה

מהמחקר הנוכחי עולה כי ההורים בני "דור וחצי" מייחסים חשיבות רבה לסיוע לילדיהם להשתלב בחברה הישראלית, לצד השימור של תרבות המוצא. בספרות על ההגירה מתייחסים לנטייה זו אצל צעירים שהתחנכו במוסדות לימוד בארץ הקולטת (Gold, 2001). ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי אחד מהשינויים הבולטים שחלו בקרב בני "דור וחצי" הוא התנגדותם להתבדלות מהחברה הישראלית, וזאת בניגוד לנטיית ההסתגרות וההתבדלות שנמצאו אצל הוריהם, ולדעת כמה חוקרים, אפיינו את הדור הראשון להגירה ויצרו גטו תרבותי (בוסטין, 2004). לתפיסתם של בני "דור וחצי", דווקא התבדלות זו עלולה לגרום למצבי סיכון של ילדיהם, אשר נולדו במדינה הקולטת, ולפיכך אינם מהגרים במדינתם כפי שהיו המשתתפים בילדותם. יתרה מזו, ההורים שהשתתפו במחקר מייחסים חשיבות רבה לחשיפת הילד לתרבות שהוא גל בה, כמו גם ללימוד השפה המקומית ולהתרועעות עם קבוצת השווים במסגרות חינוכיות. לדעתם, ככל שתגדל חשיפתו של הילד לתרבות שהוא גדל בה, יגדלו סיכוייו להצליח בעתיד בחייו הבוגרים. העניין מתבטא גם ברכישת שפה. מחד גיסא, לשפה הרוסית יש מקום מרכזי ברפרטואר הלשוני של המהגרים, שכן היא שפת הדיבור בבית ושפת התרבות של הדור הצעיר ומאפשרת תקשורת רב-דורית החשובה לבני "דור וחצי", הקשורים להוריהם ולסבים שלהם (ליסצה, 2005). מאידך גיסא, ממצאי המחקר הנוכחי עלה כי משתתפי המחקר חושבים שרכישת השפה של התרבות הקולטת היא גורם עיקרי להשתלבות בחברה. ואכן חלק ממשתתפי המחקר מעודדים את ילדיהם לשלוט בשתי השפות.

שינוי ביחס לתפקיד החינוכי של הסבים

ממצא מעניין נוסף שעלה מדברי ההורים במחקר הנוכחי בנוגע לשינוי, מתייחס למי שאחראי לחינוך הילד בשנות חייו הראשונות. בברית המועצות, על פי רוב היה

לסבים תפקיד משמעותי ופעיל בתמיכה בילדיהם ובטיפול בנכדים. תנאי החיים יצרו תלות בסבים, מכיוון שהם כבר רכשו מעמד מקצועי וכלכלי. כמו כן, הסבתות יצאו לגמלאות בגיל 55 והתפנו לטיפול בנכדים בזמן שהוריהם עבדו או למדו (מירסקי, 1998; קוסנר, 2009; Lowenstein, 2002). גם בישראל משפחות שהיגרו מברית המועצות גרות לעיתים במגורים רב-דוריים: הורים, ילדיהם וילדי ילדיהם נשארים בקשר קרוב מאוד לאורך השנים. (Mirsky & Prawer, 2003). כמו כן, חלק מהסבים והסבתות התרגלו לטפל בנכדיהם וליטול חלק פעיל ומרכזי בגידולם, כפי שהיה נהוג בארץ המוצא. אך המשתתפים במחקר הנוכחי, בעיקר האבות שביניהם, הביעו הסתייגות מהנהוג הזה ואף אמרו שהוא מסוכן לילדים, משום שלדעתם חינוך שנמצא באופן בלעדי באחריותם של הסבים והסבתות עלול להעמיד את הילד במצבי סיכון, כי ימנע מהילדים להשתלב בחברה שהם גדלים בה ויפגע ביכולותיהם לרכוש את השפה העברית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצא ממחקר של שריד ושרגא (Sarid & Shraga, 2009), שאימהות מהגרות מברית המועצות השייכות ל"דור וחצי" להגירה נוטות להסתמך פחות על עצות וניסיון של האימהות והסבתות שלהם בעניין טיפול בתינוקות מאשר אימהות ילידות הארץ. ייתכן שאימהות מהגרות מחשיבות את הניסיון של אימותיהן כרלוונטי פחות למציאות הישראלית, שבה הן מגדלות את ילדיהן.

הבדלים בין תפיסות האימהות ובין תפיסות האבות

מניתוח הראיונות עם אימהות ואבות ניכרה הסכמה ביניהם בנוגע לגורמים עיקריים לסיכון. לדוגמה הן האבות והן האימהות הסכימו לנושאים האלה: האחריות למצבי סיכון מוטלת בעיקר על ההורים עצמם, ההתמכרות של הורים לאלכוהול ולסמים יוצרת מצבי סיכון אצל ילדים, ואי-השקעה בחינוך והשכלה יכולה לגרום לסיכון. עם זאת, נמצאו גם הבדלים בין האימהות והאבות שהשתתפו במחקר ביחס להקשרים שונים בחייו של הילד שגורמים למצבי סיכון. כך למשל, האימהות שהשתתפו במחקר ייחסו מצבי סיכון לסביבתו הקרובה של הילד, המיקרוסיסטם, לפי התאוריה של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005), יותר מאשר האבות. רמת המיקרוסיסטם מתייחסת לאינטראקציה המורכבת של הפרט המתפתח עם סביבתו המיידית, הכוללת את המרחב הפיזי של הילד, ולדעתן של האימהות שהשתתפו במחקר, ילדים הנמצאים בסיכון ייחשפו בדרך כלל לסיכון ויחוו אותו בסביבה הקרובה ביותר – בביתם, כשהם באחריותם של הוריהם. האימהות התייחסו בעיקר לסיכון הפיזי, ולדבריהן כמעט כל נזק פיזי שהילד נחשף אליו (למשל נפילה ממקום גבוה, כוויות ממים חמים, חנק), הוא תוצאה ישירה של היעדר השגחה מספקת מצד ההורים.

הממצאים הנזכרים לעיל דומים לאלו שעלו ממחקר שהתמקד בתפיסות סיכון אצל אימהות יוצאות אתיופיה (גטניו-קאלוש, 2015). על פי האימהות האלה, סיכון לילדים צעירים נגרם ברובו בסביבה הפיזית המיידית של הילד, כאשר בביתו אין מרחב בטיחותי דיו או כאשר ההורה אינו עושה את המיטב למניעת סיכון.

מיקוד דומה נמצא גם במחקר שעסק בתפיסות סיכון של אימהות בחברה החרדית. שם נמצא כי אחד הסיכונים השכיחים ביותר הוא סיכון פיזי בסביבת הבית, כאשר הילדים הקטנים נמצאים בהשגחה של האחים הגדולים מהם. נוסף על כך, להורים בחברה החרדית – שאינם יכולים להיות צמודים לכל אחד מהילדים במשפחה ברוכת ילדים – יש תפקיד חשוב בארגון הסביבה ובהנחלת כללי הבטיחות לילדיהם, כדי לאפשר להם סביבה פיזית בטוחה (קסינג, 2015). האימהות במחקר הנוכחי לא דיווחו על השארת ילדיהם בחסות האחים, אלא ציינו שאחים הגדולים מהתינוק יכולים להיות גורם מסכן, עקב משחק שאינו מותאם לתינוק או בגלל הפגנת התנהגות אלימה או קנאה.

האבות שהשתתפו במחקר זה התייחסו לגורמי סיכון מנקודת מבט רחבה יותר מזו של האימהות, והיא כללה את רמות המזוסיסטם והאקסוסיסטם בסביבה שמחוץ לביתו של הילד, לדוגמה השכונה שהוא גדל בה, קבוצת השווים שהוא נמצא בחברתה, דמויות הסמכות, כגון מטפלות וגננות, הנמצאות באינטראקציה עימו, וכן מצב סוציו-אקונומי נמוך. האבות שהשתתפו במחקר התייחסו גם לסביבת המקור – הקשר תרבותי הכולל את המסורות, העמדות ועולם הערכים המאפיינים את המסגרת החברתית והתרבותית שהילד גדל בה. לדעתם של האבות, סיכון חברתי עלול להיווצר כאשר הילד לא נחשף מספיק לחברה, כמו במצב של הורים המעדיפים לחנך את ילדיהם בשנים הראשונות בביתם, ובכך מעמידים אותם במצב העלול לסכנם, או כשילדים חשופים לסביבה עבריינית ומסכנת.

התייחסות דומה של אבות לרמות האקסוסיסטם והמקרוסיסטם, השונה מהתייחסותן של האימהות, נמצאה גם אצל אבות בדוים מהכפרים הלא מוכרים שנשאלו על גורמי סיכון (מרעי-סרואן, 2015). במחקר הנ"ל האבות ציינו כי גורמי הסיכון לילדים הם: הדרה, אי-שוויון, הריסת בתים והזנחה מוסדית של הרשויות. גם אבות חרדים התייחסו לגורמי אקסוסיסטם ומקרוסיסטם כגורמי סיכון יותר מאשר אימהות. בעיני האבות החרדים, גורמי הסיכון נמצאים מחוץ לבית, בעיקר ברחוב. זהו מקום שלהורים אין שליטה עליו, ומסתובבים בו גורמים שיכולים להזיק לילד ולהשפיע עליו לרעה. לעומת זאת, הבית נתפס בעיני האבות החרדים כמקום שיש בו הגנה ושמירה (גמרא, 2016).

זאת ועוד, במחקרם של רואר-סטריאר וסטריאר (2006) נמצא כי אבות מהדור הראשון של יוצאי ברית המועצות ציינו שהתפקיד העיקרי של האב הוא להיות "שר החוץ" של הבית, המפרנס ומתווה הדרך. ייתכן שבדומה לקבוצות האחרות של אבות שתוארו לעיל, גם בקרב אבות מ"דור וחצי" נשמרה תפיסה זו, המכוונת את האבות לראות מצבי סיכון מנקודת מבט של מקרוסיסטם.

לסיכום

ממצאי מחקרנו מוסיפים לידע התאורטי הקיים בתחומים הגירה, חברות וסיכון במעבר בין-תרבותי, ותורמים לחיזוקה של הגישה הדוגלת בהרחבת התאוריה האקולוגית לגישה מותאמת הקשר, שלוקחת בחשבון מורכבות, היברידיזציה

ויחסי כוח. הדיון שלעיל הדגים את המורכבות ואת ההיברידיות בתפיסותיהם של ההורים. העובדה שקבוצת המהגרים מברית המועצות מתאפיינת בהיותה גדולה, ובכך שקהילתה חזקה ושומרת מנהגים תרבותיים ואף ייצוג פוליטי – יכולה להסביר את כוחות השימור התרבותי. עם זאת, חלק מהמהגרים עדיין מרגישים את היחס השיפוטי של החברה כלפי מי שתפיסותיהם, דרכיהם לחינוך הילדים והגדרותיהם לסיכון שונות מאלו הנהוגות בארץ. הדבר גורם לתסכול ומונע מהם לפנות לעזרה מקצועית בעת הצורך.

המחקר מבליט את החשיבות שמייחסים הורים מהגרים בני "דור וחצי" מברית המועצות החיים בישראל לתפקיד ההורי ולאחריות ההורית ביצירת מצבי סיכון של ילדים ובמניעתם. לפי תפיסתם של משתתפי המחקר, המיקום המרכזי של סיכון נמצא בבית, בסביבה המשפחתית, הקרובה לילד, לכן ההורים הם הדמויות המרכזיות ומושא לעבודה טיפולית בעניין מניעת סיכון ותכנון של ההתערבויות המתאימות. הימצאות הסיכון בתוך הבית מעורר צורך להתייחסות מיוחדת, בעקבות מחקרן של חבורוסטיאנובה ואליאס (Khvorostianova & Elias, 2015). לטענת חוקרות אלו, הבית חשוב מאוד עבור המהגרים מברית המועצות, שכן הוא המקום היחיד שבו הם בעלי שליטה וחשים חופשיים לשמור על תרבותם. לפיכך, אף שההורים המליצו להתערב במצבי סיכון בבית, קיימת התנגדות לחדירה אליו. מצב זה מצריך חשיבה מיוחדת ובניית מערך מודע הקשר למניעת סיכון בבית אשר יותאם לקבוצה זו ובשיתוף עימה. עקב ממצאי המחקר, ייתכן שרצוי לשתף גם את התקשורת הרוסית (המתוארת במאמר של חבורוסטיאנובה ואליאס כמקור לתדמית שלילית של העובדים הסוציאליים), בנושא סיכון ומניעתו. המחקר מחדש בכך שהוא משמיע את קולותיהם של ההורים בני "דור וחצי" ומתעד את השקפותיהם ביחס לסיכון של ילדים.

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים עד כמה חשוב להבין את ההקשר בהגדרות סיכון של ילדים ואת ה"היגיון ההקשרי" שמשפיע על תפיסות ההורים. כמו כן, מחקר זה מצביע גם על חשיבות הענקת במה לקולם של האבות, שעדיין אינו מיוצג דיו בשיח של העבודה הסוציאלית. נוסף על כך, הוא מחזק את חשיבות הנגשת הקולות ההוריים לגופים הממסדיים האמונים על קביעת ההגדרות לסיכון, אשר בשל חוסר מודעותם להקשר התרבותי, מבקרים לעיתים את ההורים (כהן, 2009).

אתגרי המחקר ומגבלותיו

למחקר הנוכחי היו כמה מגבלות. ראשית, השאיפה למספר דומה של משתתפים בקרב האבות והאימהות נתקלה בקשיי נגישות לשיתוף פעולה מצידם של האבות, ולכן מספרן של האימהות שהשתתפו במחקר היה גדול מזה של האבות. יתרה מזו, במחקר השתתפו רק אבות שהביעו את הסכמתם. ייתכן שהסירוב של חלק מהאבות להשתתף נבע מכך שנושא הסיכון נראה להם מפחיד ומרתיע או עורר בהם עניין מועט או שהם אינם רגילים לכך שמבקשים את דעתם, ולכן ייחסו חשיבות פחותה לדעותיהם שלהם. כמו כן, חלק מהאימהות והאבות שהשתתפו במחקר היו בני זוג, ואף שהם רואיניו בנפרד, ייתכן שהייתה לדבר השפעה על תפיסותיהם.

נוסף על כך, המרואיינים היו שונים זה מזה בוותק שלהם בארץ, בגיל ההגירה ובמקומות שמהם היגרו. ייתכן שמרואיינים שהיגרו בגיל מבוגר יותר רגישים יותר להבדלים בין-תרבותיים, ותפיסותיהם מושפעות יותר מתהליך השימור. לכן במחקרים הבאים כדאי להתייחס לשונות בקרב ההורים המהגרים עצמם.

במחקר הנוכחי לא נכללו תפיסותיהם של ילדים ואנשי מקצוע. לפיכך במחקר עתידי חשוב לכלול תפיסות של הגדרות סיכון בעיני ילדים ובעיני אנשי מקצוע העובדים עם אוכלוסיית ההורים, לצורך השוואתן לתפיסות של ההורים, ולאחר מכן לעמוד על הפערים הקיימים בין התפיסות הללו.

כמו כל מחקר איכותני, גם המחקר הנוכחי אינו מתיימר להכללה סטטיסטית, אלא להכרת הייחודיות של המקרה המוצג (Stake, 1995). היות שאין מדובר במחקר כמותי, לא נעשתה דגימה אקראית, ומספר משתתפי המחקר קטן מלייצג את כל הקהילה של "דור וחצי" לעלייה מברית המועצות. עם זאת, מחקר איכותני מאפשר הכללה תאורטית, שהקורא יכול להשליך ממנה על אוכלוסיות אחרות. הכללה כזו היא למשל חשיבות הבנת ההקשר של הגדרות סיכון בקרב הורים המשתייכים לקבוצות אוכלוסייה שונות (שקדי, 2003).

השלכות לפרקטיקה

אף על פי שהאימהות והאבות משתתפי המחקר שייכים ל"דור וחצי" ועברו תברות במוסדות החינוך בישראל, חלק מהם עדיין מרגישים שמתייחסים אליהם ואל שיטות החינוך וגידול הילדים שלהם בביקורת רבה וחושבים שהם "מוזרים" ואף "מסכנים", משום שהם מחזיקים בדעות שונות מרוב האוכלוסייה וממה שמקובל בישראל. נושא הענישה הפיזית (ענישה "מתונה") הוא עדיין נושא שנוי במחלוקת שאינו מדובר, והוא מעורר חרדה גדולה מפני הוצאת ילדים מהבית והתייחסות לא מידתית להורים. מוסדות החינוך בישראל נתפסים גם הם לעיתים כמסכנים, זאת כאשר הם אינם מצליחים לחנך לכבוד ולמשמעת. לפיכך ראשית, על אנשי המקצוע לקדם שיח פתוח על סיכון עם מקבלי השירות, שיח שיתבסס על תפיסותיהם הייחודיות של ההורים, ובהמשך ישיר לכך – לפתח תוכניות התערבות וטיפול המתאימות להם. נוסף על כך, יש לחזק בקרב אנשי המקצוע את ההבנה לבחירתם של ההורים בזהות מורכבת ואת ההכרה כי כל אחד מההורים מאמץ לעצמו תמהיל שונה של שינוי ושימור ביחס לתפיסות סיכון. הבנה זו מסמלת גם יציאה מהתייחסות לתרבויות כבינריות ולא משתנות ומתפיסה פשטנית של ראיית הבדלים תרבותיים בין תרבות מקור לתרבות קולטת כגורמי סיכון. ממצאי המחקר מעידים על הפרשנויות השונות שנותנים הורים שונים לסיכון. עבור חלקם למשל, מה שנתפס בארץ המוצא כגורם מוגנות (למשל טיפול של סבתא) ממשך להיות ככה גם בארץ, עבור הורים אחרים – זה יכול להתפרש כמקור סיכון להשתלבות החברתית של ילדים בארץ הקולטת.

המלצות המחקר הן: (א) לעודד את אנשי המקצוע העובדים עם הורים וילדים לגלות פתיחות, סובלנות ונכונות להכרת תרבותם המורכבת וההיברידית של הורי

הילדים בני "דור וחצי" ולהשפעותיה על ילדיהם; (ב) לשלב בתוכניות ההכשרה וההדרכה לעובדים סוציאליים הכשרה לשיח מודע הקשר בתחום של ילדים בסיכון, הלוקח בחשבון את ההבדלים בתפיסותיהם של הורים מקבוצות אוכלוסייה שונות ואת הרתיעה של העולים מהתערבות במישור הביתי.

מקורות

- אדלשטיין, א' ובר-המבורגר, ר' (2003). **דפוסי שימוש בסמים ובאלכוהול בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- אדלשטיין, א' ובר-המבורגר, ר' (2007). **שימוש בחומרים פסיכו אקטיביים ועבריינות נלוות בקרב בני נוער יוצאי חבר העמים**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- בוסטיין, ע' (2004). **לנצל את ההזדמנות: מערכת הרווחה וקליטת עליה**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- בנבנישתי, ר' ושמיד, ה' (2010). **סקר עמדות הציבור כלפי פגיעה בילדים והדיווח לרשויות**. ירושלים: מכון חרוב. זמין באתר http://www.haruv.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/articlesemail.pdf
- בר-המבורגר, ר' (2000). **השימוש בסמים אצל עולים חדשים במדינת ישראל**. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.
- גולדשטיין, ש' וליאור, ר' (2009). **היבטים בין תרבותיים והשפעתם על אנשי מקצוע בהקשר של איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה וחובת הדיווח. משפחה במשפט, ג-ד, 243–277**.
- גטניו-קאלוש, מ' (2015). **ילדות באתיופיה, אימהות בישראל – סוציאליזציה, זהות, התקשרות, ותפיסות סיכון בראיה בין-תרבותית: הקהילה האתיופית**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גמרא, נ' (2016). **תפיסות אודות סיכון בילדים בקרב אבות בחברה החרדית**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- יכניץ, ל' (2010). **נוער יוצא חבר העמים בישראל- סיכון והסתגלות. הד האולפן החדש, 97, 64–70**.
- יכניץ, ל' (2014). **ילד הוא לא עשב: חווית ההורות של הורים עולים מחבר העמים במעבר בין-תרבותי. חברה ורווחה, לד(4), 577–608**.
- יכניץ, ל' (2015). **עבודה קבוצתית עם הורים יוצאי חבר העמים: מניעה של התנהגויות סיכון בקרב מתבגרים בני דור שני לעלייה. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי (עמ' 145–162)**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, ר' (2009). **העצמת הורים – דרך המלך למניעת סיכון לילדים ובני נוער. עט השדה, 2, 13–20**.
- לב ארי, ל' (2010). **דור שני ו"דור וחצי" של ישראלים בצפון אמריקה – זהות והזדהות**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, מרכז רפפורט לחקר ההתבוללות ולחיצוק החינוכיות היהודית (פרסום מס' 20).
- ליסצה, ס' (2005). **עולים מחבר-העמים בישראל – השתזרות של תפוצה חוצה לאומים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2012). **תקציר סטטיסטי של ישראל 2010**. זמין באתר <http://www1.cbs.gov.il/reader>
- לשם, א' (1992). **שיקולים ומגבלות בבחינת השפעת העלייה מבריה"מ על ביקוש לעובדים סוציאליים במערכת שירותי הרווחה. ביטחון סוציאלי, 38, 74–98**.

- מירסקי, י' (1998). היבטים פסיכולוגיים בעליה ובקליטה של עולי ברית המועצות. בתוך מ' סירקין וא' לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה** (עמ' 335–355). ירושלים: מאגנס.
- מרעי סרואן, א' (2012). **התקשרות וסיכון בקרב תינוקות בדואים בכפרים הלא מוכרים בנגב**. הצעת מחקר לעבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מרעי סרואן, א' (2015). **התקשרות וסיכון מפרספקטיבה מודעת הקשר: משפחות בדואיות בכפרים הלא מוכרים בנגב**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- סלונים-נבו, ר' וישראלוביץ, ר' (2004). שימוש בסמים ובאלכוהול בקרב בני נוער עבריינים: השוואה בין עולים לילידי הארץ. **חברה ורווחה**, 24(3), 263–286.
- צבר בן יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.
- קוסנר, א' (2009). **סבות במעבר בין-תרבותי**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קיסניג, ר' (2015). **תפיסות אודות סיכון בילדים אצל אימהות בחברה החרדית**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- רהב, ג', חסין, ד' ופייקין, א' (2000). דפוסי שתייה בקרב עולים חדשים מברה"מ לשעבר וישראלים ותיקים. **אלכוהול בישראל**, א(1), 30–41.
- רואר-סטריאר, ד' (2007). הפחתת הסיכון לילדים בהקשרים תרבותיים משתנים: המלצות להתערבות והכשרה. המעשה בהנחיית הורים. **משפחה ודעת**, ג, 15–31.
- רואר-סטריאר, ד' (2016). הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים. **חברה ורווחה**, לו, 439–462.
- רואר-סטריאר, ד' וסטריאר, ר' (2006). אבות מהגרים בישראל: מתיאוריית הגרעין לתיאוריית האבהות המכוונת. **חברה ורווחה**, כו(4), 405–431.
- רואר-סטריאר, ד' ורוזנטל, מ' (2001). מעבר בין תרבותי והשפעותיו על הורות וחיברות ילדים. בתוך מ' ליסק וא' לשם (עורכים), **מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר** (עמ' 149–174). תל אביב: קו אדום.
- רמניק, ל' (2012). דור 1.5 של עולי חבר העמים בישראל – בין אינטגרציה לשימור חברתי ותרבותי. בתוך ס' לסיציה וי' בוקק-כהן (עורכים), **משורשי עבר לניצני המחר. התערותם של עולי חבר העמים בישראל בשנות האלפיים** (עמ' 199–217). אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- שור, ר' (2003). חשיבותם של גורמים תרבותיים בהערכת מצבי סיכון של ילדים בקרב משפחות מברית המועצות לשעבר. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש** (עמ' 183–193). ירושלים: מאגנס.
- שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון**. הוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה. ירושלים.
- שמר, א' (2009). מריבוי תרבויות לרב-תרבותיות: אתגרים מקצועיים בעבודה רגישת תרבות עם ילדים והוריהם. **עט השדה**, 3, 4–11.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. תל אביב: רמות.
- Al-Krenawi, A. (2005). Socio-political aspects of mental health practice with Arabs in the Israeli context. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 42(2), 126–137.
- Baum, N. (2007). Social work practice in conflict-ridden areas: Cultural sensitivity is not enough. *British Journal of Social Work*, 37(5), 873–891.

- Bornstein, M. H. (2013). Psychological acculturation: Perspectives, principles, processes, and prospects. In S. J. Gold & S. J. Nawyn (Eds), *The Routledge international handbook of migration studies* (pp. 38–51). New York: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspective on human development* (pp. 3–15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cormier, S., Nurius, P. S., & Osborn, C. J. (2013). *Interviewing and change strategies for helpers* (7th ed.). New York: Brooks/Cole.
- Dedoose. (2011). *Qualitative and mixed methods research*. Available at <https://www.dedoose.com/>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein A., & Kheimets N. (2000). Immigrant intelligentsia and its second generation: Cultural segregation as a road to social integration. *Journal of International Migration and Integration*, 1(4), 461–476. DOI: 10.1007/s12134-000-1025-1
- Gold, S. (2001). Gender, class and network: Social structure and immigration patterns among transnational Israelis. *Global Network*, 1(1), 57–78. DOI: 10.1111/1471-0374.00005
- Greenfield, P. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implication for theory, research and practice. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 9–19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Honig, A. S. (1989). Cross-cultural aspects of parenting normal and at-risk children. *Early Child Development and Care*, 50(1), 1–8. DOI: 10.1080/030044389050010
- Ispa, J. M. (1995). Ideas about infant and toddler care among Russian child care teachers, mothers and university students. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 359–379. DOI: 10.1016/0885-2006(95)90012-8
- Ispa, J. M. (2002). Russian child care goals and values: From perestroika to 2001. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 393–414. DOI: 10.1016/S0885-2006(02)00171-0
- Khvorostianov, N., & Elias, N. (2015). “Leave us alone!”: Representation of social work in the Russian immigrant media in Israel. *International Social Work*, 60(2), 409–422. DOI: 10.1177/0020872815574131
- Kolhatkar, G., & Berkowitz, C. (2014). Cultural considerations and child maltreatment. *Pediatric Clinics of North America*, 61(5), 1007–1022. DOI: 10.1016/j.pcl.2014.06.005

- Korbin, J. E., & Spilsbury, J. (1999). Cultural competence and child neglect. In H. Dubowitz (Ed.), *Neglected children: Research, practice and policy* (pp. 69–88). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Krumer-Nevo, M. (2005). Listening to “life knowledge”: A new research direction in poverty studies. *International Journal of Social Welfare*, 14(2), 99–106. DOI: 10.1111/j.1369-6866.2005.00346
- Lerner, J., Rapoport, T., & Lomsky-Feder, E. (2007). The ethnic script in action: The regrouping of Russian Jewish immigrants in Israel. *Ethos*, 35, 168–195. DOI: 10.1525/eth.2007.35.2.168
- LeVine, R. A. (1988). *Parental behavior in diverse societies: New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lomsky-Feder, E., & Rapoport, T. (2001). Homecoming, immigration and the national ethos: Russian-Jewish home comes reading Zionism. *Anthropological Quarterly*, 74(1), 1–14. DOI: 10.1353/anq.2001.0007
- Lowenstein, A. (2002). Solidarity and conflicts in co-residence of three-generation immigrant families from the Soviet Union. *Journal of Aging Studies*, 16(3), 221–241. DOI: 10.1016/S0890-4065(02)00047-6
- Mirsky, J., & Prawer, L. (2003). Immigrating as an adolescent. In T. Horowitz (Ed.), *Children of Perestroika in Israel* (pp. 72–118). Lanham, New York and Oxford: University Press of America.
- Popovsky, M. A. (2010). Special issues in the care of Ultra-Orthodox Jewish psychiatric in-patients. *Transcultural Psychiatry*, 47(40), 647–72.
- Poskanzer, A. (1995). The matryoshka: The three-generation soviet family in Israel. *Contemporary Family Therapy*, 17(4), 413–427. DOI: 10.1007/BF02249354
- Remennick, L. (2003). The 1.5 generation of Russian Jewish immigrants in Israel: Between integration and socio-cultural retention. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 12(1), 39–66.
- Remennick, L. (2015). “We do not own our children”: Transformation of parental attitudes and practices in two generations of Russian Israelis. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 335–376. DOI: 10.1007/s12134-014-0345-5
- Ritsner, M., Modai, I., & Ponizovsky, A. (2000). The stress-support patterns and psychological distress of immigrants. *Stress and Health*, 16(3), 139–147. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1700(200004)16:3<139::AID-SMI840>3.0.CO;2-C
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mother’s developmental goals and ethno-theories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20–31. DOI: 10.1080/00207590042000029.
- Sarid, O., & Shraga, Y. (2009). Perceptions and attitudes towards infant’s physical health and caring: Immigrants and native-born mothers. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 3(7), 1344–1349.
- Sarid, O., & Shraga, Y. (2013). Infant sleeping and feeding patterning: A cultural perspective on maternal practices. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(6), 118.

- Shor, R. (1999). Inappropriate child rearing practices as perceived by Jewish immigrant parents from the former Soviet Union. *Child Abuse and Neglect*, 23(5), 487-499. DOI: 10.1016/S0145-2134(99)00024-1
- Shor, R. (2000). Jewish immigrant parents from the former Soviet Union: A method for studying their views of how to respond to children's misbehavior. *Child Abuse and Neglect*, 24(3), 353-362. DOI: 10.1016/S0145-2134(99)00149-0
- Shor, R. (2007). Differentiating the culturally-based help-seeking patterns of immigrant parents from the former Soviet Union by comparison with parents in Russia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 216-220. DOI: 10.1037/0002-9432.77.2.216
- Slonim-Nevo, V., Shraga, Y., & Mirsky, J. (1999). A culturally sensitive approach to therapy with immigrants' families: The case of Jewish emigrants from the former Soviet Union. *Family Process*, 38, 445-461.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Triandis, H. C., Kashima, Y., Shimada, E., & Villareal, M. (1986). Acculturation indices as a means for confirming cultural differences. *International Journal of Psychology*, 21(1-4), 43-70. DOI: 10.1080/00207598608247575
- Ulitsa, N., Keller, H., & Otto, H. (2017). Training three-month-old babies for the future: Maternal beliefs and interactional practices in immigrants from FSU living in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology (JCCP)*, 48(2), 135-155.
- Weiss, S. (2012). Alcohol use and treatment among former Soviet Union immigrants in Israel: Review of publications July 2009-December 2011. *Journal of Addictive Diseases*, 31(4), 397-406.

צבא בשירות הקהילה: אתנוגרפיה של תוכנית הכנה לצה"ל בקהילה אתנית

מני מלכה

תקציר

המאמר מתבסס על מחקר אתנוגרפי שנערך בקרב קהילה אתנית הממוקמת בשולי החברה, ובחן את אופני תגובתה של הקהילה לשוליות ולהדרה החברתית. המאמר מתמקד בתוכנית הכנה לצה"ל שיועדה לבני נוער מקהילת יוצאי קווקז, ואשר נוצרה ביוזמת פעילים מהקהילה. התוכנית התקיימה תחת המעטפת של המיזם "זינוק בעלייה", שבמסגרתו הועסק רכז מתוך הקהילה בתפקיד של מגשר בינה ובין מוסדות הצבא.

הממצאים מצביעים על ארבעה תחומים שבהם פעלו מדריכי ההכנה כדי להתמודד עם השלכות השוליות וההדרה החברתית על בני הנוער: נראות של הצלחה, תחושת מסוגלות, הכנה לחיים וסולידריות של קהילה קטנה. כמו כן, הממצאים מלמדים כי מדריכי התוכנית גייסו את אתוס השירות הצבאי, כדי להכין את המשתתפים לחיים ולהשלים ידע וחוויות שלא היו נגישים להם מספיק בשל השוליות וההדרה החברתית.

מן הממצאים עולה כי פעולת המדריכים תאמה את פרויקט הלמידה והאפקטיביות, שבאמצעותה הם עשו שימוש בידע ובתפיסות חברתיות שיש להם על אודות החברה הישראלית, כדי להתאים את דרכי פעולתם לצורכי נוער בהדרה.

מילות מפתח: אתנוגרפיה ביקורתית, בני נוער, הדרה, הכנה לצה"ל, קהילה אתנית, שוליות חברתית, שירות צבאי

מבוא

צבא, שירות צבאי וצבאיות (מיליטריזם) לוקחים חלק מרכזי בתהליך החברות של מרבית בני הנוער בישראל (ישראלשווילי, 1994; פורמן, 1994). החובה לשרת בצה"ל מתורגמת לסדרת מבחנים ואתגרים אישיים וחברתיים שבהם בני הנוער מצופים לעמוד (זיו, 1984; מייזלס, 1995). מדובר במעבר חד מחיים אזרחיים לאורח חיים צבאי, שאליו נלווים מאמץ גופני ודחק פסיכולוגי, ולכן יש צורך בהקמתן ובהפעלתן של מסגרות הכנה לצה"ל (ישראלשווילי, 1978, 1992; סמילנסקי ופלדמן, 1993).

לאורך השנים צה"ל ומערכת החינוך היו אמונים על הכנתם של בני נוער לשירות הצבאי, אך מאז שנות השמונים, מגמות הליברליזציה וההפרטה שהתחוללו בחברה הישראלית הובילו לצמצום תפקידם של מוסדות מדינתיים בהכנה לצה"ל (שקד, 1994). בעקבות שינויים אלו, התפתח בישראל מגוון תוכניות הכנה לצבא בתוך המגזר הפרטי והשלישי (הראל, 2000).

מרבית המחקרים שעסקו בתוכניות ההכנה לצבא בישראל, בחנו את מידת יעילותן בשיפור יכולת המשתתפים לעמוד בלחץ נפשי ובמאמץ גופני (למשל ישראלשווילי, 1992; ישראלשווילי וטאובמן, 1997; לוסקי, 1988; צונץ, 1994; רביב ורוטשטיין, 1995). מחקרים בודדים עסקו בהיבטים סוציולוגיים, היסטוריים ואנתרופולוגיים של תוכניות ההכנה (אבן-ארי, 2004; הראל, 2000; שקד 1994). בתוך שדה מחקרי זה בולטים בהיעדרם מחקרים אשר בחנו תוכניות הכנה לבני לנוער מקהילות שנדחקו אל שולי החברה ואת תרומתן של תוכניות אלו לנוער בהדרה. המאמר הנוכחי מבוסס על עבודת מחקר שעסקה בתגובה הקהילתית של קבוצה אתנית למיקומה בשוליים החברתיים של החברה הישראלית (מלכה, 2012). מקרה הבוחן של המחקר היה המיזם "זינוק בעלייה" באחת מן הערים בדרום הארץ, שמטרתו לשפר את איכות הגיוס והשירות של יוצאי קווקז (ואתיופיה) בצה"ל, והפעלתו מבוססת על שותפות בין ארגוני מגזר שלישי, מוסדות המדינה והקהילה (קריב וקרן, חש"ד). מטרת המחקר הייתה לבחון את התגובה הקהילתית של יוצאי קווקז לשוליותם כקבוצה מהגרת בתוך ההקשר המוסדי-בירוקרטי של "זינוק בעלייה" בזירות שונות.

המאמר הנוכחי מתמקד באחת מן הזירות הללו – תוכנית הכנה לצה"ל, אשר נוצרה כיוזמה עצמאית של פעילים בקהילה, שאחד מיוזמיה שימש כרכז של המיזם "זינוק בעלייה" ועשה שימוש במשאביו לצורך התוכנית החדשה. מדובר בזירה ייחודית, שבה, לצד מאפיינים ארגוניים פורמליים וממסדיים (המיזם "זינוק בעלייה"), התרחשה פעולה בעלת ממדים עצמאיים ויזמיים (תוכנית ההכנה לצה"ל). המאמר בוחן את התגובה הקהילתית לשוליות והדרה חברתית בתוך זירה זו, כפי שהתבטאה בפעולתם של יזמי התוכנית ומפעיליה, באמצעות שלוש שאלות: (א) מהם העקרונות שעליהם מבוססים תהליכי החברות שהמדריכים, חברי הקהילה, ביקשו להנחיל למשתתפי התוכנית? (ב) מה היה תפקידם של מדריכי ההכנה כסוכני שינוי קהילתיים, ומה היו אופני פעולתם? (ג) כיצד התוכנית תרמה לבני הנוער בתהליך ההתמודדות עם חסמים שמקורם במיקומה השולי של הקהילה? בכך אני מבקש לספק נקודת מבט נוספת על תופעת צמיחתן כמו גם הפעלתן של תוכניות הכנה לצה"ל בישראל, מתוך נקודת מבטן של אוכלוסיות מודרות ועל פעולתן של אוכלוסיות מודרות בתוך הקשר של צבא ושירות צבאי.

צה"ל והשירות הצבאי בישראל

מרכזיותם של צה"ל ושל השירות הצבאי בישראל נוצרו על רקע טראומת השואה והרצון לכונן את מודל היהודי החדש. ה"צבר", גבר קרבי ולוחם המגן על עצמו ועל מולדתו, הופיע כאנטיתזה ליהודי הגלות והנרדף (אלמוג, 1997). לצה"ל הוקדש חלק מרכזי בבינוי האומה, כחלק מהמדיניות שהתווה בן-גוריון בעת הקמת המדינה (שביט-פרדקין, 2002). הקונפליקט הישראלי-ערבי והאיומים החיצוניים העצימו את חשיבות הביטחון ואת מרכזיות הצבא במדינת ישראל, והיא הפכה לאומה במדים ולמדינה שהצבא שלה הוא צבא העם (בן-אליעזר, 2007).

נוכח מרכזיות הצבא בישראל, השירות בצה"ל הפך לשלב מרכזי בחיי המתבגר הישראלי, שבו נקשרים זה בזה אתוס הנעורים והאתוס הציוני-לאומי (רפופורט, פנסו וגארב, 1995). מי שאמון על תהליך זה הם מוסדות המדינה (פורמן, 1994), שבהם החברות לצבא ולצבאיות הם חלק בלתי נפרד מתוכניות הלימוד (יוגב, 2005). תהליך זה מתחיל כבר בגיל הגן (גור, 2005) ומעוגן בטקסים וימי חג לאומיים, שהם חלק מסדר יומה של מערכת החינוך (בן-עמוס ובית-אל, 2003; לומסקי-פדר, 2003). הקשר הגורדי בין שירות צבאי לזהות לאומית מבוסס על ארבעה מרכיבים מרכזיים בחברות של בני נוער בחברה הישראלית: (א) **מרכיב היסטורי** – זיכרון השואה מעצים את חשיבותו של כוח צבאי כערובה מול איום פיזי; (ב) **מרכיב לאומי** – הביטחון ממוקם במעלה סולם הערכים הלאומי; (ג) **מרכיב ערכי** – בני נוער בישראל חשופים למקורות תרבותיים המנחילים את מורשת צה"ל באופן ממוסד; (ד) **מרכיב חברתי** – מתבגרים בחברה הישראלית נבחנים על פי הישגיהם בצבא (Gal, 1986). ארבעת המרכיבים האלו משמשים ליצירת מוטיבציה לשירות בצה"ל (לוסקי, 1988; מייזלס, גל ופישוף, 1989).

לצבא ולשירות צבאי נודעת חשיבות רבה גם כשמדובר במיעוטים ובקבוצות הממוקמות בשולי החברה. הקשר בין שירות צבאי ובין הכללה של מיעוטים מוסד בתום מלחמת העולם השנייה, בשעה שצבאות החלו למלא תפקידים שונים בתוך המגזר האזרחי. במדינות מתפתחות הצבא הפך לסוכן של מודרניזציה, חברות מחדש ואינטגרציה (Diez, Elkin, & Roumani, 1991). לשירות החובה יחסה תרומה מכרעת בהשתלבותם החברתית של נוער שוליים, והוא הוגדר כמפלט האחרון עבור בני נוער בהדרה (Janowitz, 1964).

בהקשר הישראלי, כבר בראשית דרכה של המדינה יועד לצה"ל תפקיד חברתי. כחלק מאידאולוגיית כור ההיתוך והניסיון לעצב זהות לאומית-קולקטיבית, הוא שימש עבור עולים חדשים בית ספר ל"ישראליות" (בן-גוריון, 1955; ליסק, 2007). בין היתר, צה"ל גייס את כל שכבות העם וסיפק לאוכלוסיות נזקקות חינוך משלים והכשרות מקצועיות. שירותי הרווחה, החינוך והחינוך הבלתי פורמלי הצביעו על השירות בצה"ל כהזדמנות של בני נוער במצבי סיכון להשתלב מחדש בחברה (אפש"ר, 1996; ג'בלי, 1981; וולנסקי, 1986; שרר, 1996). דוגמה נוספת לתפקיד החברתי של הצבא היא תרומת השירות הצבאי בתהליך קליטתם של עולי אתיופיה ודיווח של חיילים יוצאי אתיופיה כי השירות הצבאי חיזק את תחושת השייכות שלהם לחברה הישראלית (שבתאי, 1999).

לצד גישה פונקציונלית, הרואה בצבא סוכן שינוי ומודרניזציה לקבוצות שוליות, התפתחה בישראל החל משנות השמונים גישה ביקורתית, המצביעה על האופן שבו הצבא והשירות הצבאי משעתקים את המבנה הריבודי של החברה (לוי, 2003א; ששון-לוי, 2006, 2010) ועל קיומו של מדרג אתני בחלוקת התפקידים בצבא וביחידות השונות (סמוחה, 1984; Enloe, 1980). על פי גישה זו, מסלולי שירות ייחודיים עשויים לשמש אמצעי של סימון ותיוג של קבוצות מודרות (Mizrachi, 2004). יתרה מזו, המחקר הביקורתי מציע לראות בתופעות שונות

המיוחסות לקבוצות מודרות, כמו למשל השתמטות מהשירות הצבאי, צורה של מיקוח על מנגנוני השעתוק והמבנה התעסוקתי הלא שוויוני של הצבא והתנגדות להם (עמור, 2003; Sasson-Levy, 2002). המחקר הנוכחי ביקש אפוא לבחון את הקמתה והפעלתה של תוכנית ההכנה כתגובה לשוליות החברתית של הקהילה שבה נערך המחקר.

תוכניות הכנה לצה"ל

תהליך הגיוס לצבא, כמו גם השירות הצבאי עצמו, משמשים כסדרה של מבחנים שאיתם המתבגר הישראלי מצופה להתמודד, ולכן המעבר מהחיים האזרחיים אל הזירה הצבאית נתפס כאירוע של דחק פסיכולוגי, הנלווה למאמץ גופני פיזיולוגי (בן-סירא, 1989; לוסקי, 1988). מדובר אם כן במעבר חד, שמצדיק את הקמתן של מסגרות הכנה (ישראלשווילי, 1978, 1992; סמילנסקי ופלדמן, 1993).

הכנת בני נוער לזירה הביטחונית החלה בימים של טרם הקמת המדינה (דרורי, 1996). בשנת 1921, ארגון "ההגנה" הכשיר בני נוער לתפקידי קשר ואיתות ולתפקידים שונים בארגון, במסגרת שיעורי חינוך גופני מורחב (חג"ם) (דיין, 1977). בשנת 1941, הכשרת בני נוער לתפקידי לחימה הפכה לפורמלית, משהוקמו גדודי הנוער (גדנ"ע). עם הקמת צה"ל, מוסד פיקוד הגדנ"ע, ובידיו הופקדו משימות לאומיות שונות בתחום החינוך, אהבת הארץ וקליטת עלייה. בין תפקידי הגדנ"ע נכלל גם תחום ההכנה לצה"ל, תוך שיתוף פעולה עם משרד החינוך (דרורי, 1996).

בד בבד עם מגמת הליברליזציה שפקדה את החברה הישראלית בשנות השמונים, נסוגה המדינה ממעורבותה בחינוך הקדם-צבאי. אמירתו של הרמטכ"ל אהוד ברק בשנת 1991, "לקצץ כל מה שאינו יורה", פירוק הגדנ"ע ואיחודו עם חיל החינוך, הם דוגמה למהלכים שציידו בצמצום תפקידי החברתיים של צה"ל והפיכתו לצבא קטן, יעיל ומקצועי (שקד, 1994). בעקבות פירוק הגדנ"ע עבר תחום ההכנה לצבא למחלקת השכלה, נוער ומקא"מ, ובשנת 2004 הועברה מחלקה זו לסמכותו של מערך מג"ן (מקא"מ, מורות חיילות, גדנ"ע ונח"ל). שינויים אלו הגדילו את חלקו של משרד החינוך בתחום ההכנה לשירות הצבאי, והוא החל להפעיל בתוך בתי הספר תוכניות הכנה לצה"ל, המיועדות לתלמידי כיתות יא–יב (מייזלס, 1995).

לאורך השנים, עם נסיגת המדינה מתפקידה בהכנת בני נוער לשירות הצבאי, התפתח בישראל שוק של תוכניות הכנה לצה"ל. עיריות, תנועות מיישבות, מתנ"סים, עמותות שונות וגופים פרטיים יזמו מגוון של תוכניות. חלקן הוקמו מסיבה אידאולוגית – הגברת שיעור ההתנדבות לצה"ל, וחלקן האחר כמענה לצורכי בני נוער ביישובים שונים. בחלק מן המקרים נמצא כי ישנן תוכניות הכנה לצה"ל שהעניקו מענה איכותי יותר מזה של תוכניות ההכנה של משרד החינוך והצבא (הראל, 2000).

במסגרת שוק תוכניות ההכנה לצבא, התפתח מגזר פרטי, הכולל בתוכו התמחות בהכנה פיזית ונפשית לשירות ביחידות קרביות מובחרות. התוכניות הפרטיות נוצרו

על רקע תחרות רבה בין מועמדים לשירות צבאי על קבלה לסיירות וליחידות עלית (Cohen, 1995). מרבית היזמים במגזר הפרטי היו יוצאי יחידות קרביות ומדריכי כושר גופני, שהדגישו את יתרונם בהגברת סיכויי המועמדים להתקבל ליחידות מובחרות (הראל, 2000).

רוב המחקרים שעסקו בנושא ההכנה לצבא, בחנו את מידת יעילותן של התוכניות בהכנת בני הנוער לעמידה בלחץ הנפשי והגופני שמזמן השירות בצה"ל (למשל, ישראלשווילי, 1992; ישראלשווילי וטאובמן, 1997; לוסקי, 1988; צונץ, 1994; רביב ורוטשטיין, 1995). בשונה מכך, הראל (2000) ערכה עבודת שדה אנתרופולוגית בקרב בני נוער ממעמד בינוני-גבוה, והשוותה בין מסגרת הכנה פרטית והגדנ"ע. היא מצאה כי הגדנ"ע נתפס כמשחק של צבא, ולא כחוויה צבאית ממשית, וכי מודל החייל הקרבי והאתוס של תרומה לקולקטיב, שאותם הוא ייצג, נדחו על ידי המשתתפים. לעומת זאת, נמצא כי תוכנית ההכנה הפרטית הכינה את משתתפיה לשירות בסיירות וביחידות מובחרות והנציחה אי-השוויון בין ההגמוניה לשוליים (לוי, לומסקי פדר והראל, 2007).

אבן-ארי (2004) ניתחה את השיח על ההכנה לשירות צבאי מנקודת מבטם של הגופים העיקריים שעסקו בו, והצביעה על שחיקה וכרסום שחלו במעמדם של הצבא ושל האתוס הביטחוני. כמו כן, במחקרה נמצא כי בבתי הספר שבהם לומדים תלמידים "חלשים" ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, הפעילות מועברת על ידי סגל בית הספר ומתבססת בעיקר על מתן מידע. בית הספר איננו לוקח בחשבון כי ישנם תלמידים רבים שאינם מתגייסים לצבא מסיבות אישיות או משום שנפסלו לגיוס על ידי הצבא. בשונה מכך, הפעילות בבתי הספר ה"חזקים" מגוונת ורחבה יותר, ומשולבים בתוכה גופים פרטיים, המגיעים מחוץ לבית הספר ולוקחים חלק ביצירת חינוך צבאי "אפור".

בעוד שהמחקר הביקורתי בחן אפוא צורות תגובה של קבוצות הגמוניות לשינויים שחלו בחברה הישראלית ביחס לשירות הצבאי ולצבאיות (לוי ועמיתים, 2007), בשדה המחקר על אודות תוכניות ההכנה לצה"ל חסר ידע על תוכניות הכנה סקטוריאליות, ובמיוחד על כאלו העוסקות בקבוצות מודרות. למעשה, המחקר הנוכחי ביקש לתאר תופעה ייחודית בתוך שוק תוכניות ההכנה לצה"ל; ייחודיות זו מתבטאת בכך שחברי קהילה הממוקמת בשולי החברה הם שיזמו את הקמתה של תוכנית הכנה לצה"ל, כחלק ממודל עבודה עם בני נוער בהדרה וכתגובה למיקום השולי של הקהילה.

כדי להשלים את סקירת הספרות, יוצג להלן רקע על בני נוער יוצאי קווקז ("היהודים ההרריים") בישראל, המהווים אוכלוסיית יעד עיקרית של תוכנית ההכנה שנבחנה במחקר הנוכחי.

בני נוער יוצאי קווקז

מוצאה של קהילת יוצאי קווקז, ה"יהודים ההרריים", הוא במזרח חבל קווקז (אלטשולר, 1990). זהו חבל ארץ גאוגרפי המרובה בקבוצות אתניות ותרבותיות ובגיוון תרבותי, אתני ולשוני. כמו יתר הקבוצות האתניות בקווקז, ששמרו על ייחודן התרבותי, גם יהודי ההר הקפידו לשמור על יהדותם ועל זיקה עמוקה לארץ ישראל.

זיקה זו באה לידי ביטוי בין היתר בהשתתפות פעילה של נציגים מקהילות היהודים ההרריים בתנועה הציונית מראשית ימיה, בהקמת יישובים ובהקמת ארגון "השומר" (אלטשולר, 1990; יוספוב, 1991).¹

מספרם של יוצאי קווקז בישראל הוערך בשנת 2012 בכ-105,000–115,000 (ברם, 2016).² תהליך קליטתם היה רצוף קשיים. עולי שנות השבעים נתקלו בגזענות וסטראוטיפיות, שייחסו להם פרימיטיביות ונחשלות (ברם, 1999; כהן ומגור, 1982). אלו אפיינו את יחסה של החברה הישראלית גם לעולי שנות התשעים (ברם, 2008), ושורשיהם נעוצים בגזענות וסטראוטיפיות שהתפתחו בברית המועצות כלפי הקווקז בכללותו, ואשר באו לידי ביטוי גם ביחסם של יהודי רוסיה כלפי היהודים ההרריים (אלטשולר, 1990; ברם, 2008; Shumsky, 2004).

בשנת 1997 התקבלה החלטת ממשלה על התוויית מדיניות קליטה ייחודית, שנועדה לקדם את השתלבות יוצאי קווקז בחברה הישראלית. בעקבות החלטה זו פותחו עבורם תוכניות סיוע מיוחדות והוענקו להם זכויות שונות (ברם, 2008; קינג, אלנבוגן-פרנקוביץ, שורק ודולב, 2005). כמו כן נערכו סקרים שונים שהיו אמורים לספק לקובעי המדיניות בסיס לתכנון התערבויות. בסקרים אלה נמצא כי בני נוער יוצאי קווקז הם קבוצה בסיכון, וכי הם סובלים מקשיי השתלבות בתחומים שונים. בין היתר דווח על קשיי השתלבות במערכת החינוך, שיעורי נשירה גבוהים, הישגים נמוכים, שיעורים נמוכים של זכאות לבגרות וייצוג יתר בקרב הלומדים במסלול הטכנולוגי (אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, 1998; אלנבוגן-פרנקוביץ, קונסטנטינוב ולוי, 2004). במחקר אתנוגרפי נמצא כי בני נוער יוצאי קווקז מדווחים על ציפיות נמוכות ושליליות של נציגי החברה (מורים, אנשי צבא, מעסיקים) מהם ועל חוויות שונות של הדרה (מלכה, 2007; מלכה וקרומר-נבו, 2012).

בסקר שבחן את השירות הצבאי של יוצאי קווקז נמצא כי בדומה לכלל בני הנוער בישראל, גם לבני נוער יוצאי קווקז יש עמדות חיוביות כלפי השירות בצה"ל. עם זאת, השירות הצבאי שלהם הוגדר כבעייתי:

הגברים משרתים במגוון רחב של תפקידים, אך רק אחוז קטן מהם משרתים ביחידות קרביות, ואחוז קטן עוד יותר, בתפקידי קצונה ופיקוד. שיעור גבוה יחסית מהחיילים משתחררים לפני תום השירות, כאשר 70% מן הנושרים משתחררים בגלל "סעיף נפשי", שהסיבות העיקריות לכך הן קשיים בהסתגלות למסגרת הצבאית והצורך לסייע בפרנסת המשפחה (אלנבוגן-פרנקוביץ ועמיתים, 2004, עמ' 110).

במחקר שבחן את דפוסי השירות הצבאי של יוצאי קווקז נמצא כי הם משובצים ביחידות ובתפקידים שוליים, בעלי יוקרה נמוכה, וכי הם אינם מתקדמים במסלולי הניעות של הצבא (קרומר-נבו, מלכה ומרדכיב, 2013). מסקנות המחקר תמכו בטענה כי שוליות חברתית משועתקת בתוך מבנה הכוח הצבאי (Levy, 1998).

1 פירוט של מאפייני הקהילות של יהודי ההר, שחיו במדינות וברפובליקות שונות בקווקז, ניתן למצוא אצל ברם (1999).

2 מדובר בהערכה בלבד, שכן אין בנמצא נתונים מדויקים (ברם, 2016).

שיטת המחקר

אתנוגרפיה נחשבת לתהליך ותוצר גם יחד, שכן היא כוללת בתוכה לא רק את תהליך השהות בשדה (field-work), אלא גם תיעוד של התופעות החברתיות אשר עומדות בבסיס המחקר (צבר בן-יהושוע, 2001). המחקר הנוכחי מבוסס על אתנוגרפיה ביקורתית (critical ethnography), שהיא הרחבה של האתנוגרפיה הקונוונציונלית, וייחודיותה בכך שהיא עוסקת במודע ובמכוון בקבוצות שנדחקו אל שולי החברה. אתנוגרפיה ביקורתית חושפת מבנים של כוח ושל אי-שוויון, והיא מעודדת מעורבות ממושכת ופעילה של החוקר בחיי הקהילה הנחקרת (Thomas, 1993).

האתנוגרפיה הנוכחית נסמכת על עבודת שדה ארוכת שנים, שנערכה בקרב קהילת יוצאי קווקז באחת מן הערים בדרום הארץ (2007–2014). בעבודת השדה נכללו מספר זירות, שתוכנית ההכנה לצה"ל (2007–2009) הייתה אחת מהן. במחקר שולבו שיטות שונות לאיסוף נתונים: תצפית ותצפית משתתפת, סקרים וראיונות שונים (Spradley, 1979; Thomas, 1993), ביניהם ראיונות עם משתתפי תוכנית ההכנה גם במהלך שירותם הצבאי (2009–2011). כמו כן נאספו מסמכים וחומרים כתובים ומצולמים ונעשה שימוש במתודולוגיות חזותיות (Pink, 2001) וביומן שדה (field notes). כל אלה שימשו כדי ליצור תמונה הוליסטית, הקושרת בין הקבוצה הנחקרת ובין התנאים החברתיים שבהם היא פעלה.

אמינות המחקר במחקר האתנוגרפי

שהות ארוכת טווח בשדה וביסוס יחסי אמון עם הקהילה הם המאפשרים תיאור גדוש ומעובה של התופעה הנחקרת (גירץ, 1990, 2005; Stoller, 1989). השימוש המגוון בשיטות שונות של איסוף נתונים, שילוב מקורות וניתוחם על בסיס שדות תאורטיים שונים תורמים ליצירת הצלבה מחקרית (triangulation) (Stake, 2000) ולתיעוד זוויות שונות של התופעה הנחקרת (מנגן וג'אסט, 2008). עם זאת, יש לזכור כי לעולם לא ייתכן תיאור שלם ובלעדי של הקבוצה הנחקרת, וכי מדובר באמת חלקית בלבד (Clifford, 1986).

מיקום החוקר בזירה

המחקר הנוכחי נערך מתוך עמדה פעילה ומעורבת המבוססת על הבחנה עדינה – שאותה כינה דואטי (Doughty, 1987), "להלך על חבל דק" – שבין הדרישות האקדמיות למחקר ובין המעורבות הפעילה שלי בחיי היום-יום של הקהילה.³

3 סוגיית המיקום והמעורבות שלי כאיש מקצוע בעבודת שדה ובמחקרים מבוססי קהילה היא סוגיה מורכבת, שתיבחן במאמר מתודולוגי נפרד. בשל קוצר היריעה, חלק זה מתאר את ההקשר הכללי של מעורבותי בתוכנית שבה מדובר. לדיון על מעורבות החוקר, ראו למשל: Schepher-Hughes, 1995; Schensul & Le Compte, 1999; Stoecker, 2005. דיון חשוב נוסף בהקשר הישראלי וביחס למעורבות חוקר בקרב קהילת יוצאי קווקז, ראו אצל ברם (2016).

מעורבות זו התבטאה בכך שכישוריי המקצועיים כעובד סוציאלי קהילתי נרתמו לצורך המחקר. בין היתר, שימשתי במהלך המחקר כיועץ וכמלווה לא פורמלי של מדריכי התוכנית ביחס לסוגיות חינוכיות וחברתיות שהתעוררו, וליווי זה נוצר כחלק מתהליכי בניית האמון עם נציגי הקהילה, ולא מתוקף עבודה עם גופים ממסדיים, כגון הצבא או ארגונים נוספים שעבדו עם הקהילה. כך למעשה יכולתי להכיר מקרוב את התנהלות התוכנית בחיי היום-יום, את הדילמות של המדריכים ואת התפיסות השונות שלהם ביחס למקומה ותפקידה של התוכנית בתגובה הקהילתית לשוליות ולהדרה חברתית.

ממצאים

תיאור תוכנית ההכנה לצה"ל "שואפים להצלחה ביחד" (של"ב) ומטרותיה

של"ב הוקמה בחסות המיזם "זינוק בעלייה" וכיוזמה מקומית של פעילים מהקהילה, אשר אחד מהם, אלכס, עבד כרכז מקומי של מיזם זה.⁴ כדי להבהיר את ההבחנה בין שתי המסגרות, אתאר תחילה את המיזם "זינוק בעלייה", ולאחר מכן את הרקע הספציפי יותר לתהליך הקמת של"ב.

המדיניות הייחודית בנוגע לפיתוח שירותים ייחודיים עבור יוצאי קווקז והשלכותיה לא פסחו על תחום הגיוס לצה"ל, ובשנת 2004 החל לפעול המיזם "זינוק בעלייה". בהקשר המקומי, המיזם פועל בעיר שבה נערך המחקר מאז שנת 2006, על בסיס שותפות בין גופים אזרחיים (ג'וינט ישראל, משרד החינוך, העלייה והקליטה, משרד הביטחון, ביטוח לאומי והרשות המקומית), הצבא ויוצאי קווקז. לאורך שנות פעילותו המיזם התפרס על פני שבעה יישובים שבהם יש ריכוזי אוכלוסייה של יוצאי קווקז. "זינוק בעלייה" הוגדר על ידי מפעיליו כ"מודל התערבות לשילוב וקידום של יוצאי קווקז (ואתיופיה) במרחב הקהילתי" (קריב וקרן, חש"ד). המיזם מבוסס על תפיסה המעניקה מרכזיות לשירות הצבאי ולתרומתו להשתלבות מוצלחת של עולים חדשים, ומטרתו לתרום לשילובם של בני נוער יוצאי קווקז בצה"ל ובכך לחזק את השתלבותם בחברה הישראלית. השירות בצה"ל מופיע ברציונל המיזם כמטפורה של "כרטיס כניסה" לחברה הישראלית, ברוח אידאולוגיית כור ההיתוך. לצד זאת, קיים ב"זינוק בעלייה" עיקרון נוסף, שמטרתו לשלב בתהליכים המתרחשים את הקהילה שבה מדובר. לשם כך מועסק בכל יישוב שבו המיזם פועל רכז במשרה חלקית. במסגרת תפקידו הרכז מצופה לגשר בין המוסדות השונים ובין פרטים ומשפחות מקבוצתו האתנית. נוסף על כך יש לעבודתו גם היבט מערכתי, שבא לידי ביטוי בכינון של ועדות היגוי (פעמיים בשנה) ובניהול השותפות בין ארגונים שונים שמעורבים בהפעלת "זינוק בעלייה". המיזם מספק לרכזים מערך של ליווי והכשרה ברמה הארצית. לדברי מפעיליו, זהו "מודל צבא-קהילה" (קריב וקרן, חש"ד).

4 על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפים במחקר, שם תוכנית ההכנה לצה"ל ושמות המראיינים כולם הם שמות בדויים. יש לציין כי שמה הבדוי של התוכנית משקף את הרעיון המרכזי שלה – מכוונת להצלחה.

המענה שמספק "זינוק בעלייה" בנוי מארבעה צירי פעולה: (א) ליווי פרטני של מלש"בים והכנתם לקראת הגיוס; (ב) ליווי של חיילים במהלך השירות; (ג) היערכות לקראת השחרור; (ד) פיתוח מעגלי תמיכה בקהילה ועבודה עם ההורים. למעשה, המענים שמציע המיזם אינם כוללים בתוכם הפעלת תוכניות הכנה לצה"ל ופעולה חינוכית ישירה ומתמשכת עם בני הנוער.

נסיבות הקמת של"ב

במקביל לתפקידו כרכז "זינוק בעלייה", אלכס פעל כאקטיביסט ומארגן קהילתי (community organizer), שגייס אנשים צעירים בקהילה לפעול לשיפור מצבם של בני הנוער בה ולסנגר עליהם מול המוסדות השונים. מתוקף תפקידו הפורמלי כרכז "זינוק בעלייה", הוא טיפל בחיילים שדיווחו על קשיים במהלך השירות הצבאי ובבני נוער שהיו מועמדים לשירות צבאי ודיווחו על קשיים שונים במגעיהם עם רשויות הצבא, ונחשף לסיפוריהם. על הרקע הזה, אלכס יזם את הקמתה של תוכנית ההכנה, כצעד יזמי וחדשני שלא נכלל בתוכניות העבודה המקוריות של "זינוק בעלייה", ומתוך רצונו להשפיע השפעה ישירה על בני הנוער. יוזמתו הייתה למעשה ביקורת על עבודתן של הרשויות השונות עם בני נוער יוצאי קווקז. כחלק מכישוריו כאקטיביסט ומארגן קהילתי, הוא הצליח לבנות רשת מקצועית וליצור לגיטימציה לתפקידו הכפול. כך למשל, תיאר זאת אחד ממנהלי "זינוק בעלייה": "הוא [אלכס] מגיע ממקום שהוא יותר "מיינדד" לעניין של להוביל את הצעירים ובני הנוער [...] הוא פועל יותר כמדריך נוער ופחות עוסק בבירוקרטיה [...] יש [בו] גם משהו מאד אנטי-ממסדי, שיצר תסיסה..."

תפיסת התפקיד של אלכס, באה לידי ביטוי בדברים שאמר באחד מן המפגשים עם קבוצת צעירים שהצטרפו לקבוצת מנהיגות בקהילה הקווקזית: "התפקיד שלנו כצעירים הוא להראות שאנחנו יכולים לעשות דברים, ולא לחכות למישהו שיעשה במקומנו. ובגלל זה קמנו ואנחנו עושים למען עצמנו, למען הקהילה כולה. זה המסר לקהילה הקווקזית פה ובכלל הארץ, ש'תלכו ותעשו, אל תחכו'. אם תעשו למען עצמכם, אתם תעשו הכי טוב".

על בסיס יכולתו כמנהיג קהילתי ולצד חילוקי דעות וקונפליקטים שהתרחשו בשטח, אלכס הצליח להכשיר את השטח לקבל מנדט להפעלה עצמאית של תוכנית ההכנה, לצד גיוס משאבים ותמיכה מגורמים שונים. נוסף על כך הוא גייס את אריק, בחור צעיר נוסף מהקהילה, שהפך לשותף בהקמת התוכנית והפעלתה. אריק, קצין במילואים, שימש כמלגאי מתנדב והעביר שיעורי עזר במרכז הקהילתי. במסגרת פעילותו הוא נחשף לקשיים של בני הנוער מהקהילה, והחליט לסייע להם ולהוביל שינוי במצב, באמצעות הפעלת תוכנית ההכנה לצה"ל. אלכס ואריק נפגשו במרכז הקהילתי וגילו תמימות דעים באשר לצורך בפעולה מצד אנשים צעירים בקהילה כדי להשפיע באופן ישיר על בני הנוער בה. שניהם היו תמימי דעים כי על בני הנוער נכפה אימוץ זהות קווקזית שלילית (מלכה וקרומר-נבו, 2012), וכי ברצונם להשפיע על תהליכים העומדים בבסיס אימוץ זהות זו. אי-לכך הם החליטו על הקמת תוכנית ההכנה לצה"ל עבור בני נוער אלה.

מדובר אפוא בתוכנית הכנה לצה"ל אשר מצד אחד הופעלה כמהלך יזמי של צעירים בקהילה, והם שקיבלו, באופן עצמאי ווולונטרי, החלטות על אופייה, משתתפיה ותכניה, ומנגד, התוכנית עשתה שימוש בחלק מהמשאבים, התקציבים וקשרי העבודה שסיפקו לקהילה המיזם "זינוק בעלייה" וההקשרים הארגוניים שלו. למעשה, כפי שיוצג בהמשך, לא ניתן להבין את ממצאי המחקר, העוסקים בתוכנית שצמחה כתגובה לשוליות הקהילתית, במנותק מהמבנה הייחודי של תוכנית מקומית וייחודית הנשענת על מרכיבים עצמאיים של פעילים מהקהילה, אשר צמחה במסגרת מיזם רחב ל"אוכלוסייה מסומנת".

המשתתפים בשל"ב

במהלך שני מחזורי פעילות, השתתפו בתוכנית 46 בני נוער אשר למדו בכיתות יא-יב, כולם דוברי השפה הרוסית. התוכנית יועדה לבני נוער יוצאי קווקז, אך בפועל רק 60% מהמשתתפים היו יוצאי קווקז. מבין המשתתפים שאינם יוצאי קווקז, מחצית היו יוצאי בוכרה, נער נוסף הגיע מקהילת יוצאי גאורגיה, והיתר הגיעו מאזורים שונים של בלרוס. כ-80% מהמשתתפים בתוכנית היו נערים. קרוב ל-43% מהמשתתפים למדו במסלול המקנה תעודת בגרות, והיתר, 57%, למדו במסלולים מקצועיים וחלופיים. כ-57% מהמשתתפים הגיעו ממשפחות החיות בעוני, והיתר, 43%, ממשפחות שמצבן הכלכלי טוב. ככל הידוע, כ-20% מהמשתתפים היו בעלי תיק פלילי אחד או יותר.

המשתתפים בתוכנית גויסו על בסיס היכרות אישית עם אלכס ואריק, מתוך המגע היום-יומי שלהם עם בני נוער ומשפחות מהקהילה – אריק כמתנדב במרכז הקהילתי של יוצאי קווקז, ואלכס כרכז "זינוק בעלייה" וכפעיל קהילתי, שיצר קשר עם משפחות, צעירי הקהילה ואנשי מפתח והניע אותם לפעולה. למעשה, התוכנית הוגדרה כתוכנית שפתוחה לכולם, על מנת שלא להדיר בני נוער מקהילות אחרות, ומסיבה זו, גם משתתפים שאינם יוצאי קווקז הגיעו אליה, יחד עם חבריהם שהיו יוצאי קווקז.

מסגרת התוכנית הלכה למעשה

התוכנית הופעלה אחת לשבוע, ביום קבוע, בין השעות 16:00–20:00. החלק הראשון של המפגש נסמך על הרצאה פרונטלית ועל עבודה קבוצתית. קורפוס הנושאים כלל תכנים הקשורים במובהק לצבא (למשל: הכנה למבחני מיון, מבנה צה"ל והיחידות בתוכו, רעות, סרבנות, מורשת קרב, וניוטים) ותכנים נוספים, שעסקו בחברה הישראלית ובידע כללי (למשל: אהבת הארץ, התנדבות, מנהיגות, קביעת מטרות בחיים וקבלת החלטות). חלק מן התכנים הללו נלקח מתוך חוברת הדרכה שאלכס ואריק השאלו מתוכנית ההכנה לצה"ל של ארגון "אחרי!" וחלקם האחר נבנה על בסיס ידע שהשניים צברו במהלך שירותם הצבאי ביחידות קרביות. ההחלטה על התכנים הייתה גמישה, ונוסף על כך נעשו התאמות של תכנים בהתאם לבקשות ולצרכים שעלו מצד בני הנוער.

בחלקו השני של המפגש נערך שיעור כושר גופני, על בסיס תוכנית האימונים שהותאמה לקריטריונים הצה"ליים (מבחן בר-אור). הישגי המשתתפים לאורך השנה

תועדו בטבלת מעקב, שפורסמה מעת לעת. שמם של המצטיינים הודגש וכך גם שמם של אלו שהתקדמו באופן משמעותי. במהלך שיעורי הכושר הגופני ניתנו הסברים על שיטות שונות לתחזוקה נכונה של הגוף, תזונה נכונה, ניהול נכון של מאמץ, חיזוק הגוף ובניית סיבולת.

לאורך שנת הפעילות התקיימו פעילויות שונות, שהעשירו את המשתתפים ותרמו לגיבוש הקבוצה ולהעלאת האטרקטיביות של התוכנית. לחלק מהפעולות, כמו למשל סדרות שטח, מסעות וימי ניווט, היה קשר ישיר להוויה הצבאית. לצד אלו התקיימו פעולות העשרה, כגון: טיולים ברחבי הארץ, ציון חגים ומסיבות, ימי כיף, ימי ספורט והשתתפות בטקסי סיום צבאיים של חיילים מתוך הקהילה. כמו כן, בעקבות פנייה של אלכס לרשויות הצבא, שולבה בתוכנית חיילת (מד"נית), שהעבירה מקצת מן ההרצאות העוסקות בהליך הגיוס לצבא ומסרה מידע על השירות הצבאי, בהתאם להנחיות שהיא קיבלה מאלכס ואריק. כחלק מגיוס של מוסדות שונים לטובת התוכנית, שולב במפגשים מדריך של החברה להגנת הטבע, שהשתתף בהכנה ובביצוע של סיורים וטיולים. כמו כן נערכו מפגשים עם חיילים קרביים יוצאי קווקז, אשר סיפרו למשתתפים את סיפור שירותם הצבאי.

תהליכי החברות בתוכנית

בחלק זה יוצגו ארבעה תהליכי חברות מרכזיים של התוכנית, שעמדו בבסיס תגובתם של המדריכים והקהילה לשוליות ולהזרה חברתית: (א) הצלחה אישית-קהילתית; (ב) פיתוח מסוגלות אישית; (ג) הכנה לחיים; (ד) שיח קהילתי של הכלה וערבות הדדית. עם זאת, חלק זה אינו כולל התייחסות לתכנים נוספים שעלו במחקר, כמו למשל: יחסי מגדר, זהויות מגדריות בהקשר של השירות הצבאי⁵ ופעולתם של צעירים בקהילה כמסנגרים על זכותם של בני הנוער להכללה.

הצלחה אישית וקהילתית כנקודת המוצא של התוכנית

העיקרון המרכזי של התוכנית, שאותו התוו המדריכים, הוא השאיפה להצלחה אישית וקהילתית גם יחד. הם עודדו את המשתתפים לבחור בשם "של"ב" (שואפים להצלחה ביחד), כדי להדגיש כי בשונה ממה שנהוג לחשוב על בני נוער יוצאי קווקז, כמו גם על יוצאי קווקז בכללותם, הם יכולים להצליח.

דוגמה לכך מופיעה בסרטון אתנוגרפי קצר שהופק במהלך המחקר; הסרטון מתחיל בכתובית הנושאת את השם "מתכוננים לצבא". המסך משחיר, וברקע נשמע קולו של אלכס: "אני אומר, בגילם, בחופש הגדול, מי היה עכשיו מגיע למסע?... להזיע, לרוץ 20 ומשהו ק"מ... אה? הם עושים את זה... בשביל להוכיח לכולם שהם יכולים להצליח... וגם לעצמם". תוך כדי הדברים מופיעה על המסך דמותו של אלכס לבוש ב"מדים" של תוכנית ההכנה של"ב.

5 השילוב של נערות, כמו גם שילוב נקודתי של חיילות (מד"ניות) בתוך תוכנית שנבנתה על עקרונות של יחידה קרבית, יצרו מפגש בין זהויות מגדריות, ויש להבין זהויות אלו על רקע שיחים ומודלים שונים של אזרחות (למשל ששון-לוי, 2006). נושאים אלו זכו לניתוח נפרד, שאינו עומד במוקד של המאמר הנוכחי.

דבריו של אלכס מצביעים על הבלתי שגרתי: בני הנוער, שרובם ממוצא קווקזי, עזבו הכול ובאו להשתתף במסע שאורכו כ-30 קילומטר. כך מודגשת התדמית החיובית שמדריכי התוכנית מעוניינים לבסס כחלופה לתפיסות סטראוטיפיות שקיימות על נוער קווקזי ועל קהילת יוצאי קווקז (מלכה וקרומר-נבו, 2012). אלכס ואריק שותפים לרצון ליצור תדמית של הצלחה, על בסיס ניסיון חייהם ועל בסיס הבנות של מיקומה השולי של קהילת יוצאי קווקז בחברה הישראלית. אריק, שעלה לישראל בגיל 8, נשלח על ידי הוריו ללמוד בפנימייה יוקרתית, כדי לרכוש השכלה טובה, וכדי שהוא לא יתרועע עם בני נוער אחרים מקהילתו. הוא שירת ביחידה קרבית מובחרת ובהמשך הוצב כקצין בחטיבה קרבית. לאחר שחרורו, הוא התקבל ללימודים באוניברסיטה וחזר לקהילה כמתנדב. בדרכנו לאחת מסדרות השטח, סיפר:

אני רוצה שהם לא יישברו... שיעמדו במשמעת, בזמנים, [זה] לא מובן מאליו לבני 15, 16... יש פה חברה שעלו לארץ בגיל שנה ועדיין מפרידים בין קווקזי ללא קווקזי... אני אישית נגד זה, כי במדינה שלנו כולם ישראלים. אם אני עליתי בגיל 8 ואני מאמין ככה, אז הם צריכים להגיע לתובנה שכולנו פה יהודים ישראלים... אנחנו עובדים על זה שבוע-שבוע מפגש-מפגש. זה ייקח זמן.

אריק מעביר לחניכיו את המסר, "אנחנו ישראלים לכל דבר, ולכן כדאי שנתנהג כמו ישראלים", משום שלדעתו הקושי להצליח נובע מהנאמנות שלהם לזהות הקווקזית, המזוהה עם התנהגות שלילית והישגיות נמוכה. חזותו של אריק מייצגת "ישראליות": שיערו קצוץ, כמעט מגולח לגמרי, הוא עונד עגיל לאוזנו ומדבר בסלנג "ישראלי". כך למשל בקומזיץ שנערך בל"ג בעומר, הוא ביקש מבני הנוער להחליף את השירים שהתנגנו בשפה הרוסית לשיר של שלמה ארצי והסביר לי את בקשתו: "זו שירה ישראלית... ביחידה שלי היו הרבה 'צהובים', והם לימדו אותי את השירה הזו לעומק, אהוד בנאי, דברים שלא הכרתי, ואני רוצה שהם יכירו".

אלכס עלה לישראל בגיל 13, במסגרת פרויקט נעל"ה. בצבא הוא שירת במשמר הגבול, חטיבה הידועה כ"חטיבה של קווקזים", ומאוחר יותר הוא השתלב בלימודים אקדמיים באוניברסיטה. סגנון דיבורו הוא כשל עולה חדש, הוא מקפיד על גינוני כבוד ועל חיבור למסורת ולמשפחה. הוא מעדיף במופגן מוזיקה קווקזית ורוסית על פני מוזיקה "ישראלית".

שיחה שהתקיימה בין אריק לאלכס במהלך פעילות בשטח מלמדת על נקודות המבט השונות שלהם ביחס למציאות החברתית ולמיקומם של בני נוער יוצאי קווקז:

אני: אז מה אתם מנסים להנחיל פה?

אריק: שירגישו ישראלים.

אלכס: לא! בשבילי חשוב שהם ירגישו שייכות, לא ישראלים. ירגישו שהם חלק ממדינת ישראל, ושתרומתם היא חשובה מאוד גם למדינה וגם לעצמם. לא צריך להשתנות, לא להתבייש בזה שאתה קווקזי. המג"ד רפאלוב [קצין בכיר בצה"ל, ממוצא קווקזי] לא משנה את עצמו.

אריק: הנערים נולדו פה, לא יודעים בכלל מה זה קווקזי. הנערים אומרים "אה, זה מאפיונר, איזה 'כללי', הוא קווקזי...". "הם, הקווקזים הכבדים, כולם מפחדים מהם".

אתה מבין? הם אוהבים את זה, זה מה שמדליק אותם כרגע. אבל העניין הוא להסביר להם שזה שלילי.

אני: לדעתכם יש להם אופצייה אחרת?

אריק: כן, מה שאנחנו עושים פה.

אלכס: אני הולך לעשות את זה עם חיילים קווקזים בכלא הצבאי – להסביר להם על הקהילה והרקע שלה והשייכות שלה למדינת ישראל מהמאה התשע עשרה... להראות את זה בחיובי. שבני נוער יגידו: 'עליתי לפה כי אני אוהב את המדינה שלי וגם בגלל סבא רבא שלקח חלק מאוד יקר בהקמת המדינה, ולא רק האשכנזים ושאר העליות'."

אריק: אני מעדיף במקום "אני קווקזי", לעשות דברים... אומרים לי "קווקזי מקולקל", כי אני לא אחד שבא ומשחק על כבוד. זה כן באופי שלי, אבל אני מרגיע ומשתיק את החלק הזה. ואת זה אני מסביר לנערים... אני אומר "בואו שימו [את זה] בצד".

אלכס ואריק היו שותפים לעיקרון של הוכחת הצלחה – אישית וקהילתית – אולם הם עודדו את בני הנוער להצליח מנקודות מבט שאפשר לראותן כמשלימות זו את זו. אלכס זיהה את ההצלחה עם "קווקזיות" ושימש כמודל להתנהגות קווקזית "נכונה". למשל, הוא העביר למשתתפים את המסר שיש להעניק כבוד למבוגרים, שהמשפחה וההורים חשובים מכול, ושקווקזי "אמיתי" הוא מי שמצליח ומשמש מקור גאווה לקהילתו. לעומתו, אריק הצביע על עצמו כדוגמה לכך שאפשר וכדאי להרגיש חלק מהחברה הישראלית. אריק עשה זאת כדי שבני נוער יאמינו שהם יכולים להיות ישראלים כמו כולם. במספר שיחות שלי איתו נוכחתי לגלות שהוא מודע לסוגיות של אפליה וגזענות, אך לדעתו אין טעם לשוחח על כך עם בני הנוער, משום שפירוש הדבר "להכניס [להם] רעיונות לראש" ולגרום להם לחוש כי הציפיות מהם נמוכות.

אלכס ואריק פעלו אפוא באמצעות התוכנית, כל אחד בדרכו, כדי לשנות בקרב בני הנוער את הדימוי השלילי שמיוחס לקווקזיות ויוצר מעין מלכודת הקושרת בין מוצא אתני ובין הצלחה. שניהם העניקו משקל להצלחה של בני הנוער, כדי שאלו יוכיחו לכולם (ולעצמם) שהם טועים בדעות השליליות על הקהילה ובהזות השלילית המיוחסת לה (Comaroff, 1996), שלמעשה נכפו עליהם (מלכה וקרומר-נבו, 2012).

פיתוח תחושת מסוגלות עצמית

מוטיב השאיפה להצלחה משמש כדי לנטוע בבני הנוער תחושת מסוגלות עצמית, הן כשמדובר בכוח הסיבולת של הגוף והן כשמדובר ביכולת התמדה ובתפיסה עצמית חיובית של מסוגלות. בעקבות ההתחקות הממושכת אחר אופן פעולתם של המדריכים, למדתי כי תהליך פיתוח המסוגלות בקרב המשתתפים מבוסס על מודל החייל הקרבי, המייצג חיילות קרבית ותכונות של איפוק ושליטה ומבוסס על משמעת עצמית ומשמוע של הגוף (סמימיאן-דרש, 2004; ששון-לוי, 2006; Weiss, 2002; 2006).⁶

6 התוכנית מבוססת על מודל החייל הקרבי (ששון-לוי, 2003, 2006), המייצג את הגבריות ההגמונית ואת ההצדקה להדרתן של נשים ותפיסתן כאובייקט (ששון-לוי, 2006). לפיכך לא ניתן להתעלם מנוכחותן, גם אם היא קטנה במספר, של נערות בתוכנית, מהאופן שבו אימוץ המודל הגברי שעתק יחסי כוח בין גברים ונשים ומהבעייתיות הכרוכה בכך (הרחבה על ניתוח מגדרי של התוכנית, אצל גושן וסטודני, 2010).

למודל החייל הקרבי היו שלושה ביטויים עיקריים בתוכנית ההכנה:
א. נוהלי משמעת ופרקטיקות גופניות: "רחבת ה'ח" – כללי המשמעת ופרקטיקות של מאמץ וענישה, שנועדו לחשל את הגוף והנפש, בדומה למתרחש ביחידות קרביות. משטח מרוצף הממוקם בחלקו הצפוני של המרכז הקהילתי, ואשר זכה לכינוי "רחבת ה'ח" (צילום 1), שימש מקום שבו המשתתפים קיבלו עונשים בגין הפרות סדר ואי-עמידה בזמנים (דוגמה לעונשים אפשר לראות גם בצילום 3). המדריכים השתמשו במונחים שונים הלקוחים מהעגה הצה"לית, כמו למשל: "צפו פגיעה", "תרשום את זה", "תזכור את זה", "ש-ה-ש-ה", שום מילה". הפרקטיקה הנפוצה ביותר הייתה שכיבות הסמיכה.

צילום 1: רחבת ה'ח'

הצילום מתעד את "רחבת ה'ח". זוהי רחבה בתוך המרכז הקהילתי, שבה נעשה שימוש בפרקטיקות מגוונות של משמעת, הלקוחות מסדר היום של יחידות קרביות. במקרה זה, מתועד שימוש בפרקטיקה המכונה "מצב 2": הידיים והרגליים צמודות לקרקע לפרק זמן לא ידוע, בהתאם להנחיות המדריך.



כדי ליצור חוויה דומה ככל האפשר לזו של יחידות קרביות, נעשה שימוש מגוון ויצירתי בפרקטיקות שונות, חלקן לקוחות מהיחידה המובחרת שבה שירת אריק.
ב. מסעות וסדרות שטח – המשתתפים עברו סדרה של מסעות שהייתה להם משמעות סמלית בציון שלבי ההתפתחות של התוכנית. המסע הראשון הוקדש לציון ההשתייכות לקבוצת "של"ב (בדומה למסע תג בצבא). בסיום המסע נעשה שימוש בפרקטיקה של סימון המרחב באמצעות כתיבת שם התוכנית, כדרך ליצור גאווה יחידה (צילום 2). נוסף על כך חולקו למשתתפים חולצות וכובעים של התוכנית. דוגמה נוספת היא מסע "שבירת דיסטנס", שנערך בסוף השנה, ובו צוינו הישגי המשתתפים.

צילום 2: סימון המרחב

הצילום מתעד את סיומו של מסע שלאחריו המשתתפים קיבלו חולצות שעליהן הודפס שם התוכנית. המשתתפים מרימים אל על את האלונקות לאחר שכתבו על גבעה בפאתי העיר, באמצעות אבנים שנאספו, את הכתובת "של"ב" (שואפים להצלחה ביחד). זוהי פרקטיקה מקובלת לציון אבני דרך בהתפתחות המסלול הקרבי של יחידות לוחמות בצה"ל.



במהלך שנת הפעילות התקיימו שתי סדרות שטח בנות יומיים, בתנאי שדה, תוך הקפדה על כללי משמעת נוקשים ויצירת אתגרים המזמנים התמודדות עם מתח נפשי גבוה מהמקובל. בין היתר, נאסר על המשתתפים לעשן באופן חופשי או לאכול שלא בזמנים שנקבעו לכך. סדרות השטח שימשו נקודת שיא של התוכנית, שמתכוננים אליהן במהלך השנה. בסופה של כל סדרה נערך ניתוח אירוע ונוצרו "סיפורי גבורה" ומיתוסים מקומיים, שמקורם בחוויות המשותפות שהמשתתפים עברו במהלך הסדרה.

ג. מדריכים בתפקיד של מפקדים – התוכנית התנהלה במודל של מחלקה קרבית. אריק שיחק את תפקיד הקצין, כשלצידו אלכס בתפקיד סמל המחלקה. המשתתפים התנסו, כל אחד בתורו, בתפקיד של חניך תורן ובתפקידי פיקוד על הכיתה והובלתה. במסעות אריק ניווט והוביל את הכוח, בדומה לתפקיד של מפקד מחלקה, ואלכס שימש כמאסף מאחור, בדומה לתפקיד של סמל מחלקה. במהלך השעות בשטח, אריק ואלכס הקפידו להתנהל כמו מפקדים קרביים בצה"ל. בין היתר הם לבשו מכנסי צבא, הקפידו על ארשת פנים קשוחה, חיוכים עצורים, פקודות שנאמרו בטון קצר וקשוח ושימוש בעונשים יצירתיים. כחלק מתפקיד המפקד אריק הרכיב משקפי שמש, אשר בעגה הצבאית זכו לכינוי "משקפי דיסטנס" (צילום 3).

כחלק מהמשחק בתפקיד המפקדים ביחידה קרבית, אריק ואלכס הסתירו מהמשתתפים מידע שיש להם על צה"ל ועל לוח הזמנים של התוכנית, והמידע על יחידות קרביות, ובמיוחד על סיירות, נעשה במינונים קטנים ולעיתים נשמר בסוד. נוסף על כך הם הקפידו להתאמן ולעבור את האתגרים הגופניים יחד עם החניכים עצמם, כדי להעניק דוגמה אישית ולהוות מודל לחיקוי עבור החניכים. הדבר בא לידי ביטוי בדוגמה שלהלן.

בסדרה בת יומיים שהתקיימה ביער בדרום הארץ, העבירו אריק ואלכס למשתתפי התוכנית שיעורי תו"ל (תורת לחימה), שכללו הסברים שונים, כגון אחיזה בנשק ומצב פזצט"א (פול, זחל, צפה, טווח, אש). בשלב מסוים החל שלב התרגול, ואריק פנה אל המשתתפים ושאל: "מי מוכן לנסות ולתרגל ירידה לפזצט"א וחילה?" החניכים התבוננו בו, ואף אחד מהם לא מיהר להתנדב. חלקם צחקו במבוכה. הקרקע, שהייתה מלאת אבנים וקוצים, לא נראתה מזמינה, ובמיוחד כשהחניכים לבשו חולצות קצרות, שחשפו את המרפקים. אריק פנה אל הקבוצה בטון קשוח: "אני רוצה לראות לכם אש בעיניים, את הרעל...". ואחר כך הרים את קולו: "קדימה, מי קופץ ראשון?", אך לשווא. הוא פנה אל אחד הנערים: "מה קרה? יש לך מבט של בחורה בעיניים", והמשיך בלעג: "אולי תלבש חולצה ארוכה". השתררה שתיקה מביכה, ועדינה, נערה שהשתתפה בתוכנית, אמרה בציניות: "יש לי רק חול בעיניים, שום רעל". דבריה גרמו לכולם לצחוק צחוק משחרר.

בנקודה זו אריק ואלכס התבוננו האחד בשני כמביני עניין. לפתע אריק פנה אל אלכס וצרח לעברו: "פזצט"א", ואלכס, שגופו נמתח כמו קפיץ, השתטח במהירות הבזק על הרצפה, וכמו מכונה מיומנת זחל במהירות על גבי אבנים חדות וקוצים... המשתתפים היו בהלם למראה הדם שניגר ממרפקיו של אלכס, וברקע נשמעו צחקוקי

מבוכה... אריק צעק: "שקט פה, לא פותחים את הפה, קדימה, מי קופץ ראשון?" והמשיך: "כולכם צעירים מאלכס בכמעט עשר שנים... לא פוחדים פה, קדימה". הוא פנה ליעקב: "פול", ועודד אותו "קדימה, תן לו ברבאק, כנס, כנס, עכשיו יש לך רעל, מי הבא בתור? קדימה, מי פה עם ביצים...". אלכס עמד מול הקבוצה. הדם ניגר על מרפקיו, והוא התעלם מכך במופגן ולא ניגב אותו. בזה אחר זה החניכים החלו לזחול על הקרקע הקוצנית, מתעלמים מהפצעים ומהדם שניגר כעת גם על ידיהם.

צילום 3: כמו מפקדים וחיילים

הצילום מתעד את משתתפי של"ב בסדרת שטח והוא מדגים פרקטיקה של ענישה לאחר שחברי הקבוצה הפרו כללי משמעת. במקרה זה, הענישה באה לידי ביטוי במאמץ הכרוך בהרמת התיקים האישיים לפרק זמן לא ידוע, בהתאם להחלטת המדריך. הצילום ממחיש יחסי מפקד-חיילים, כשהמדריך חבוש במשקפי שמש, המכונים בעגה הצבאית "משקפי דיסטנס", כדי להבליט את יחסי הכוח והסמכות שבינו ובין המשתתפים.



לאורך הזמן, ניכרה על החניכים השפעת המנהיגות הכריזמטית של אריק ואלכס, שהפכו להיות מושא להערצה. חלק מהם הביעו עניין להתגייס למג"ב, בעקבות אלכס. אחרים הזדהו עם אריק וסיפרו על שאיפתם לשרת בסיירת או ביחידה מובחרת. כשחניכים מילאו תפקיד של מפקד מוביל בצוות קטן או של חניך תורן, הטרמינולוגיה, שפת הגוף וטון הדיבור שלהם תאמו להפליא את הסגנון הגברי של מדריך-מפקד שאריק ואלכס ייצגו עבורם.

הכנה לחיים: הקניית ידע ורכישת מסוגלות

בראיונות שנערכו, כמו גם בשיחות בלתי פורמליות, חניכי התוכנית והמדריכים הסבירו כי הכושר הגופני והקרבייות אינם בהכרח התרומה המרכזית של התוכנית, וכי הם רואים בה תוכנית של הכנה לחיים. מוטי אמר: "השנה הזאת הייתה שווה את זה. קיבלתי מהקבוצה הרבה, לא רק כושר, גם שיעור של איך להיות בן אדם. כושר כל אחד יכול לעשות, אבל שיעור כזה לא".

גם תוכנית ההכנה הפרטית עוסקת בשאלה איך להיות אדם טוב ומוסרי (הראל, 2000), אך בעוד שמטרתה העיקרית היא קבלה ליחידות העילית של הצבא, ההכנה לחיים בשל"ב משמשת כמטרה עיקרית. המדריכים הקנו למשתתפים ידע וחוויות שתהליך רכישתם במסגרות פורמליות לא הושלם, והם ביקשו לנפץ קודים המזוהים עם ה"קווקזיות השלילית".

אריק ואלכס קבעו למסע המסכם מסלול ארוך במיוחד והחליטו לפתוח אלונקה. נאמר לחניכים שמדובר במאמץ בקנה מידה של יחידות קרביות, והדבר הלהיב אותם. השליש הראשון של המסע עבר בצורה טובה, אך בסביבות השעה 21:30, עם תחילת השליש השני, הקשיים הפיזיים והמתח הנפשי נתנו את אותותיהם. שניים מהחניכים

התחמקו מלסייע בסחיבת האלונקה, ושולם, שהיה אחד מנושאי האלונקה, סינן לעברם "כוס אימ'שלכם, בואו לעזור". אמירה זו זכתה לתגובה חריפה מצד גבי, שניגש לעבר שולם בתנועה מאיימת ומיד נהדף על ידי נער אחר. אריק ואלכס כינסו במהירות את החניכים וניהלו שיחה שעסקה בתגובה אלימה המופיעה בעקבות פגיעה בכבוד.

אריק: אפשר לפתור בצורה שונה. רק מכות? לא! אפשר לבוא לבן אדם ולומר לו "מה שאמרת פגע בי". תאמינו לי, ככה הוא יבין אותך ואפילו יאמר לך "סליחה".

אלכס: למה אתם רגישים למילה הזאת, "כוס-אמק", ואחרים לא? מחר תפגשו אנשים עם מנטליות שונה, יש כאלה שיהיו עדינים יותר, ויש כאלה שישתמשו במילים האלה – מה תעשו?

מוטי: צריך להגיב, וגם אם ניכנס לכלא – ניכנס.

אלכס: המטרה שלכם היא לא להיכנס לכלא, רגיל או צבאי, לא משנה, זה לא מדד להצלחה. אתם יודעים איך עושים עסקים בכלכלה, איך מתעשרים? [מסביר לחניכים על בניית יחסי אמון בכלכלה] פה אנחנו מדברים לא על כסף, לדעת דברים חדשים זה לא בושא, וגם לומר "אני טעיתי" ולבקש סליחה. לבוא לבן אדם "אתה טעית. אל תדבר ככה".

אחר כך התנהלה שיחה על כבוד, ונשמעו דעות שונות. אריק כיוון זאת לדיון רציונלי ובוגר, שכלל רווח והפסד והצבת מטרות בחיים, ואלכס יזם שיחות אישיות עם הנערים על מהותו של מושג הכבוד. התייחסות המדריכים למושג הכבוד נעשתה מתוך מודעות לתהליכים של תיוג שלילי, הכרה שגויה בזהותם התרבותית של יוצאי קווקז בחברה הישראלית והיעדר הכרה בה וכן אובדן הכבוד, שאפיינו את תהליכי קליטתם (ברם, 2000), כמו גם למחירים שעשויים לשלם בני הנוער בשל תגובה מוקצנת שנועדה לשמר את הכבוד וליצור גאווה אתנית בתגובה לשוליות (מלכה וקרומר-נבו, 2012).

ההכנה לחיים התבטאה גם בהתנסויות שונות, כמו: הכנת מערכי שיעור, עמידה מול קהל, הצגה עצמית, העברת מסרים וקבלת משוב. החניכים נחשפו לנושאים, כמו: פתרון קונפליקטים, דרכי תקשורת, חיזור וחיזור אליס, אמון ובניית קשר (צילום 4), משמעת, דמוקרטיה וחשיבותם של השכלה, פיתוח קריירה והצבת מטרות בחיים, תוך שלילת הרעיון כי כדאי להרוויח כסף קל.

חניכים נוספים הדגישו גם הם את תרומת החלק הלא צבאי של ההכנה. דניס ובוריס, אשר השתתפו במקביל לשל"ב גם בתוכנית ההכנה לצה"ל "אחריי!" הצביעו על הייחודי בתוכנית של"ב:

דניס: ב"אחריי!" זה היה יותר פיזי, וכל הקטע בקבוצת של"ב... אריק, היה מעביר לנו שיעורים, היה מביא לתלמידים להעביר שיעורים, כל פעם היה בא מרצה אחר.

בוריס: זה מלמד אותך הרבה דברים על החיים שלא ידעת – איך להתנהג, כבוד לאחרים ולמבוגרים... אני חושב שזה די שינה אותי... גיליתי הרבה דברים על עצמי שלא ידעתי לפני זה... גיליתי על עצמי שאני עצלן, נורא. עם הזמן, נהייתי פחות עצלן... הבנתי שיש לי כל מיני יכולות שלפני זה לא ידעתי שיש לי אותם... ובהכנה הוציאו ממני ת'כולות האלה והוכיחו לי, שהכול בראש... אפשר להחזיק מעמד ולשרוד, גם אם קשה לך... ב"אחריי!"

פחות עוסקים בכל הדיבורים... אומרים "שלום", מחלקים מספרי ברזל, מדברים חמש-שש דקות קצת על הצבא, ועושים בעיקר רק כושר... אנחנו בשל"ב ... למדנו כל מיני דברים... יש לנו שעה-שעתיים דיבורים... אני חושב שזה... זה טוב שעושים ככה.

צילום 4: "הכנה לחיים"

הצילום מתעד פעילות בנושא יחסי אמון ויצירת קשר. במקרה זה מדובר בתרגיל שבו עיניהם של חלק מהמשתתפים כוסו במטפחת או צעיף, והם התבקשו לסמוך על משתתף אחר, שקיבל משימה להוביל אותם ממקום למקום.



שמעון, נער שלמד בבית ספר תעשייתי והצטרף לתוכנית בעידודו של אלכס, קשר בין הרגלי המשמעת ופעילויות המזוהות ישירות עם השירות הצבאי ובין ההכנה לחיים: גם בחיים אתה תהיה באזרחות, תעבוד, תגיע בזמן, כי אם כל פעם תאחר לעבודה, תעשה מה שבראש כאילו, לא תבצע את המשימה טוב, יראו את זה בעין אחרת... צריך להתמקד, צריך לעבוד על זה יותר, כל מה שלימדו אותנו על צה"ל אתה יכול להשתמש בזה גם בחיים... ההכנה חידדה לי את זה יותר... איך שאומרים, "ידע זה כוח". בן אדם שמשתמש ביותר ידע יש לו יותר כוח ויותר כלים.

החניכים ציינו את משמעות המפגש עם מדריכים מתוך קהילתם:

טליה: [כ]שאת רואה שהמדריכים הם גם קווקזים בעצמם, וכשאת רואה שהם מתקדמים ולומדים, את אומרת לעצמך שאם הם יכולים, אז גם אני יכולה, ואני אלך בדרך הזאת ואני אלמד, ואני אעזור, ואני אתרום, ואני אביא הרבה מעצמי, לפני שאת אומרת שאת לא מסוגלת. אז אני לפחות אנסה, וניסיתי, וכן...

גם אריק ואלכס התייחסו לתפקיד התוכנית בהכנת החניכים לחיים בשיחת הסיכום של השנה:

אריק: בכלל לא מדברים פה על צבא, קיבלתם שיעור על ערכים ועל מטרות בחיים ועל החיים בכלל, זה לא היה רק הכנה לצבא, אלא לדבר על קונפליקטים בבית, בבית ספר, בחיים, וזה חשוב לא פחות מהצבא. להיות בסופו של דבר בן אדם שלם עם עצמך... זה מתאים לכל גיל ולכל אוכלוסייה...

אלכס: לומדים יחד איך לפתור את הדילמות של [ה]יום-יום. אני רואה פה אנשים שבהתחלה התביישו להביע דעה, להציג את עצמם בשם, וזה יעזור לכם בחיים... אנחנו רצינו להעביר לכם איך להסתדר עם החיים האמיתיים שלכם, דברים שקורים ביום-יום. והצבא? הצבא כבר יגיע.

דוגמאות אלו מלמדות כי התוכנית שימשה כדי להכין את בני הנוער לחיים. השירות הצבאי הפך לאמצעי ליצירת חִבּוּר מחדש וחוויה מתקנת של הרחבת תחושת המסוגלות העצמית של החניכים. המדריכים מעוניינים שבני הנוער ירכשו ידע חיוני להמשך חייהם.

ערבות הדדית, שייכות וקולקטיביות: שיח של קהילה קטנה

בפני תוכנית המקדשת הצלחה ניצבת דילמה, כשמדובר במשתתפים עם מסוגלות "נמוכה". בשונה ממסגרות פורמליות, שעשויות להציב רף קבלה וקריטריונים להישארות, התוכנית הכילה גם את הנחשבים ל"לא מוצלחים". במקרה של של"ב, מדובר בקבוצת בני נוער אשר נאספו ואותרו על ידי אריק ואלכס, שעודדו אותם להצטרף להכנה. סיפורו של גרמן, נער בתוכנית, ממחיש זאת.

גרמן הונשר מהמסגרות החינוכיות לבית ספר תעשייתי ולשוק התעסוקה. אלכס עודד אותו להצטרף לתוכנית, וכבר בהתחלה הוא בלט לרעה כמי שהפר באופן קבוע את הסדר והמשמעת. עם הזמן, הוא הפך להיות ה"ליצן" של תוכנית ההכנה, וכמעט בכל מפגש הוא הוזמן אל "רחבת ה'ח" כדי לשלם על מעשיו. לא אחת הקבוצה כולה נענשה בגללו. מעת לעת גרמן הושעה לזמן קצוב, ועם חזרתו הוא התנהג בצורה הולמת לפרקי זמן קצרים מאוד. חלק מחברי התוכנית פנו אל המדריכים וביקשו מהם שלא לוותר עליו ולהתחשב בקשייו. מנגד, היו אחרים שחשבו שצריך להשעותו לצמימות. לדבריהם, זו תוכנית הכנה לצה"ל, ולא גן ילדים. על הרקע הזה המדריכים יזמו שיחה קבוצתית:

אלכס: אנחנו לא עומדים במילה שלנו. כל פעם אנחנו מעיפים את הבן אדם הזה ומחזירים אותו. הוא לא הולך להשתנות, לא יודע אם הוא ישתנה. אנחנו לא רוצים להתבייש בפני שום מסגרת שאנחנו יוצאים. לא רוצים לבייש את הקבוצה. הבן אדם הזה לא מבין מה זה כללים ונהלים ומה זה מסגרת.

[רבים מחברי הקבוצה צחקו בעקבות דבריו של אלכס, וגם גרמן צחק במבוכה]

אריק: כל הקבוצה נענשת כל פעם מחדש... אבל אתם לא רוצים לעשות כלום. אני לא מאשים את גרמן. צריך לעזור לו, זה לא אני ואלכס, אתם החברים צריכים לעשות משהו לגבי זה.

גלינה: בסדר נעזור לו. הוא ישב ליד.

גרמן: מה אני, חולה נפש? מה פתאום תעזרו לי.

[כולם צוחקים]

דני: הוא צריך פסיכולוג.

אריק: אני **אוהב** כל אחד ואחת מכם [פונה לגרמן] גם אם אתה לא חושב ככה... אבל בן אדם שלא מודע לבעיות שלו לא ישתפר בחיים, שתדעו את זה. אנחנו מעלים פה את הבעיות, כדי שבעתיד תדע... אין לך יכולת להיות במשמעת מסוימת, נכון? אתה מסכים איתי... אתה חייב לעשות רעש, צריך להיות בולט לרעה, וכולכם יודעים את זה.

אלכס ואריק היו מוכנים להיתפס בעיני המשתתפים ככאלה שאינם עומדים במילתם, לטובת עקרון הכללתו של היחיד בתוך הקולקטיב. הדגשת עקרון הקולקטיביות נוכחת באמירתו של אלכס, שמעשיו של גרמן עשויים לבייש את הקבוצה כולה כמו גם את הקהילה שהקבוצה מייצגת, קהילת יוצאי קווקז. גם אריק הטיל אחריות על הקבוצה, הקולקטיב, להשתלבותו של הפרט בתוכה. שניהם לא חסכו ביקורת מגרמן, אך המסר הכללי היה שמצופה מהקבוצה לערוב לו. להלן חילופי דברים מהמפגש המסכם של שנת הפעילות:

אריק: גרמן פה בזכותכם. כל השיחות שעשינו וניסינו לזעזע, ואתם, בשיא הרצינות, מגיע לכם את כל המחמאות על זה שהוא פה. אני מקווה שתצליחו לראות איך עזרתם למישהו להתגבר על בעיות.

גרמן: מה קרה לך, מה אני משוגע!?

[כל הקבוצה פורצת בצחוק רם]

אריק: יש לך עוד לאן להתקדם, אבל יש הבדל ענק ביחס להתחלה ואתה בעלייה [משרטט על הלוח גרף ליניארי במגמת עלייה ומראה לגרמן].

גרמן: ממלמל, זה בסדר, טוב, זה [ההכנה] מביא כוח, זה טוב.

אלכס: גרמן, אנחנו כמעט העפנו אותך מפה כמה פעמים.

אריק זקף את העובדה שגרמן, החניך הבעייתי, סיים את השנה, לזכותה של הקבוצה, שכמו הקהילה, נתפסת כסולידרית ותומכת בחבריה. גרמן ייצג חלוקה לא פורמלית בין שתי תת-קבוצות בתוכנית: הקבוצה האחת נחשבה לקבוצת ה"איכותיים" והורכבה גם מבני נוער יוצאי קווקז וגם מחברי קבוצות אחרות דוברי רוסית שהגיעו מהשכונה היוקרתית בעיר ולמדו בבתי ספר "רגילים"; הקבוצה השנייה, קבוצת ה"קווקזים", נחשבה לקבוצה הבעייתית, חבריה הגיעו משכונות הנחשבות לשכונות מצוקה, והיא כללה ברובה בני נוער שהונשרו אל בתי ספר מקצועיים. מנשה סיפר:

היה את הקבוצה של שכונה א [שכונת מצוקה], היה ת'קבוצה של שכונה ב [שכונה הנחשבת ליוקרתית], היה כאילו שם את הקטע כאילו כל החבר'ה של שכונה ב, שחושבים שהם הכי טובים כאילו, הם באים, יורדים עלינו כאילו, בסדר, אנחנו אולי לא הכי טובים, אולי, אבל למה אתם צריכים להגיד את זה... אנחנו באנו בכלל מרקע... לא התאמנו, לא כלום, והם הגיעו מלומדים, באו, התאמנו לפני זה, ואנחנו חדשים בקטע של הספורט. זה קצת מוזר, לרוץ עם אלונקה, כאילו אני, אני בכלל לא חלמתי [ב] גיל 16–17 לרוץ עם אלונקה, מה הקשר? אני וארתור נרוץ עם אלונקה? אנחנו יושבים בפארק, מעשנים נרגילה, שותים, נוסעים עם האוטו... אז החבר'ה רואים שקשה לנו, והם בכל זאת יורדים עלינו, יענו הם קיללו... אולי אנחנו לא הכי חזקים, אנחנו מבחינה נגיד ספורטיבית לא חזקים, מבחינה אולי אחרת, של נגיד מכות, דברים אחרים, אולי אנחנו קצת [יותר] חכמים.

תוכנית של"ב ייצגה אם כן דגם חברתי רחב והטרונגי, ששחזר את החלוקה בחברה הכללית בין "קווקזים" ל"לא קווקזים" (ביניהם "קווקזים עם באג"), ובהקבלה – בין "לא איכותיים" ל"איכותיים". התוכנית דימתה בזעיר אנפין חברה המבוססת על סדר חברתי שמבקש להכיל את ההבדלים בהישגים ובאיכות, ויוזמיה רצו לעשות בסדר זה שימוש לקידום יוקרתה של הקהילה. בני הנוער ה"איכותיים" היו עדות לכך שיש בנמצא קווקזים מצטיינים, ואילו בני הנוער ה"איכותיים פחות" הוכיחו שכשמשקיעים בבני הנוער מאמץ ומשאבים, אפשר לשנות את התדמית השלילית שדבקה בהם, כנגד כל הסיכויים, בשונה מדרך הטיפול של מערכת החינוך והמוסדות החברתיים; זאת במיוחד כאשר מבססים עם בני הנוער קשר של קבלה, ונוקטים בגישה המבוססת על אמונה בהם וביכולתם להצליח, ולא מדירים אותם מהקבוצה (ובהקבלה, מהמוסדות החברתיים), בעקבות אי-הצלחה או התנהגות הנחשבת לחריגה.

עם זאת, השילוב של משתתפים בעלי מסוגלות נמוכה סיכן לעיתים את שאיפתם של המדריכים להוכיח כלפי חוץ כי בני נוער יוצאי קווקז מסוגלים להצליח, ולמעשה נכונותם לקחת סיכון שכזה העניקה משקל רב לעקרונות של סולידריות וקולקטיביות. תוצאות מימוש העקרונות של הכללה וקבלה שאותם התוו מדריכי התוכנית באו לידי ביטוי בדבריו של מנשה:

אחר כך לאט-לאט זה התפתח כאילו... לאט-לאט, לאט-לאט התחלנו כולנו להתחבר, להיות ביחד... כל זה מאד השפיע בצורה שונה על כל מה שמתרחש. עזר לנו בצורה אדירה, חבל על הזמן. [כ]שאתה לבד בטח יהיה לך קשה, אתה תקום, יהיה לך קשה לקום לבד, אבל כשאתה בקבוצה ביחד, אתה נפלת, עוד פעם, כל החבר'ה... ואיי... מרימים אותך. אתה ממשיך ואתה הולך. וזה טוב, זה עזר לנו.

העבודה עם בני הנוער נעשתה מתוך היכרות קרובה ואישית עם סיפור חייהם. לא לחינם אמר לי אחד הנערים: "אלכס, הוא דואג לנו, הוא כמו עובד סוציאלי שלנו". כך משמשת תוכנית ההכנה לצה"ל של קהילת יוצאי קווקז דגם של חברה קולקטיבית ומכילה. בשונה ממצייאות חייהם של יוצאי קווקז בחברה הישראלית, דגם זה מכיל בתוכו את קבוצת השוליים ומבקש לממש עקרונות של סולידריות וקולקטיביות, אשר התערערו עם התבססותו של הסדר הנאו-ליברלי בישראל (רם, 1999).

דיון: צבא בשירות הקהילה

כמקובל באתנוגרפיה ביקורתית, מחקר זה ביקש לערער את המובן מאליו (Herzfeld, 2000), במקרה הנוכחי, את ההנחה כי תוכנית הכנה לצבא המיועדת לנוער בהדרה פועלת מתוך תפיסה שהשירות בצבא מהווה פתרון לקשיי ההשתלבות בחברה הישראלית. באחת מהשיחות בינינו אלכס הסביר כיצד פעולת מדריכי התוכנית מערערת היגיון זה:

מעולם לא רציתי להכין אותם לצבא. רציתי להכין אותם לחיים... מבחינת מצב לימודי והכרה בזה שיש מצוקה בקרב משפחות בני הקהילה הקווקזית, אלה דברים שבהם אני יכול השפיע. צבא זה משהו שמגיע אוטומטית... זו נוסחה פשוטה, ברגע שיש בסיס אז הצבא יבוא. זה שהקהילה נמצאת בשלבי השתלבות בחברה הישראלית, אז אני לא מכנה את הצבא כחובה או זכות... ברגע שיהיו צרכים בסיסיים, הצבא, הוא יגיע כחובה או כזכות, ואז אפשר לדבר גם על איך להצליח בצבא.

מהסברו של אלכס מתברר כי בפועל, המדריכים הקימו והפעילו את תוכנית ההכנה לצה"ל מתוך הבנה של החסמים העומדים בפני יוצאי קווקז ומתוך ביקורת על תהליך השתלבותם בישראל. הם לקחו בחשבון שמכיוון שמדובר בבני נוער בהדרה, הרי שסוגים שונים של הון חברתי והון תרבותי שנחוצים לשם השתלבות חברתית טובה יותר, לא עמדו לרשותם ולא היו נגישים להם דיים, בשל תהליכים של התנתקות ואי-השתתפות במסגרות חינוכיות שונות, פורמליות ובלתי פורמליות כאחד (מור, 2006).

ממצאי המחקר תומכים בטענה כי יש לראות באסטרטגיות הפעולה של אוכלוסיות שנדחקו לשולי החברה מקור חשוב של ידע, לא רק על הקבוצה המודרת,

אלא גם על המציאות והסדר החברתי הקיים (סטריאר, 2008; Krumer-Nevo, 2009). במקרה זה, אופני הפעולה של המדריכים, סוכני הקהילה, הפכו את הקערה על פיה, כך שהצבא הוא שגויס כדי להכין את בני הנוער לחיים ולצייד אותם בידע ובחוויות חיים שאינם נגישים מספיק לאוכלוסיות שנדחקו לשולי החברה.

אופני הפעולה של המדריכים באו לידי ביטוי בארבעת תהליכי החברות שהוצגו בפרק הממצאים: ההוכחה שבני נוער יוצאי קווקז מסוגלים להצליח, אם עובדים איתם בצורה נכונה; פיתוח תחושת מסוגלות עצמית, כתגובה להערכת חסר ולסטיגמה שבני הנוער הפנימו ביחס למסוגלותם של יוצאי קווקז; הכנה לחיים, כדי להקנות סוגים שונים של הון לבני הנוער; פיתוח סולידריות של קהילה קטנה, כדי לחזק את כוחה של הקהילה כנגד החסמים של יוצאי קווקז בחברה הרחבה.

פעולת המדריכים לא הייתה מנותקת מהבנה של ההקשר הרחב שבתוכו התקיימה. לכאורה, היה אפשר להתייחס אל תוכנית ההכנה של"ב כאל חלק ממגוון של תוכניות שהופעלו במרוצת השנים, ונועדו לשלב נוער במצבי סיכון בצה"ל (כדוגמת "נערי רפול" ו"מקא"מ – המרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות"), מתוך תפיסה שהשירות הצבאי יתרום להשתלבות חברתית. אולם נראה כי המדריכים היו מודעים לאופן שבו תוכניות מסוג זה עשויות ל"סמן" את קהילתם ואף להעצים את התיגו שלה, תוך דגש על טיפוליות (ברם, 2016).⁷ הם הבינו כי בחברה הישראלית תוכניות מיוחדות, כגון מקא"מ, נושאות אופי פתולוגי, המתקיים במסגרת מה שמכונה "אתנו-פסיכולוגיה מוסדית" (Mizrachi, 2004). המשתתפים בתוכניות אלו מאובחנים כבעלי תכונות ומאפיינים פסיכולוגיים שליליים, תוך התעלמות מההקשר החברתי-כלכלי ומשיח של זכויות כחלופה לשיח הפתולוגי (מזרחי, 2009).

יתרה מזו, פעולתם של המדריכים בתוכנית הייתה פעולה הקשרית, שלקחה בחשבון את נסיבות החיים האישיות והחברתיות של המשתתפים. למשל, כשמדובר בהתעקשותם להכליל בתוך התוכנית גם את ה"חלשים", ולא רק את ה"איכותיים", או כשהם הדגישו את האינטרס הקהילתי המשותף ואת חשיבותן של ערבות הדדית וסולידריות. המדריכים פעלו אם כן כאנשי חינוך בעלי מודעות חברתית, שמחזיקים ביכולת סוציולוגית לקרוא את המציאות החברתית (מזרחי, 2009) ולפעול בהתאם למציאות זו. גישה הקשרית זו נמצאה כמומלצת במיוחד כשמדובר בעבודה עם נוער בהדרה (Carrington & Elkins, 2002).

זאת ועוד, פעולתם של המדריכים התרחשה בתוך הקשר ייחודי. מצד אחד, התוכנית נוצרה בתוך הקשר ארגוני-בירוקרטי ממסדי של המיזם "זינוק בעלייה", אך מנגד, הקמת התוכנית הייתה ביטוי לפעולה קהילתית בעלת ממדים עצמאיים, כחלק מתהליך ארגון הקהילה (community organizing) (Bankhead & Erlich, 2005). במסגרת פעולה עצמאית זו, רכז התוכנית שהועסק על ידי הממסד (אלכס), היה גם מארגן קהילתי (community organizer), שצמח מתוך הקהילה עצמה ופעל כדי להעניק מענה לנושאים ובעיות שעמן היא מתמודדת (Bankhead & Erlich, 2005).

7 ניתן למצוא אצל ברם ניתוח רחב ומפורט יותר על המדיניות הייחודית כלפי יוצאי קווקז והערכה שלה. ניתוח זה כולל בתוכו ביקורת על מקומה של טיפוליות במדיניות שהתפתחה, במקום מכוונות תרבותית (ברם, 2016).

ניתוח ספציפי של ההקשר שבו התקיימה פעולת המדריכים ואשר עוסק בהשתלבותם של יוצאי קווקז בישראל, הביא ברם (2016), תוך שימוש בהבחנה שהציעו תומס ואלי (Thomas & Ely, 1996), בין שלוש פרדיגמות שונות של ניהול שונות בארגונים: (א) **פרדיגמת ההוגנות והאפליה** (discrimination-and-fairness) – מבוססת על פילוסופיה המדגישה את היותו של הארגון שוויוני ופתוח בפני כולם, ללא הבדלי דת, גזע ומין, ועל עיקרון שלפיו מידת איכות פעולתם ותפקודם של חברי הארגון, כמו גם התגמול והשכר, אינם נגזרת מקריטריונים שיוכיים (קבוצה אתנית, דת, מגדר). חסרונה של גישה זו בכך שהיא "עיוורת" להבדלים וליחסי כוח וקשיים שמקורם בשוני והבדל; (ב) **פרדיגמת הנגישות והלגיטימציה** (access-and-legitimacy) – מחויבת לרב-תרבותיות ולניהול שונות (diversity management) בארגון. על פי פרדיגמה זו, ארגונים יעסיקו עובדים שהם מומחים לקבוצותיהם התרבותיות, מכיוון שהם מספקים את הידע הנדרש על אודות הקבוצות האלו, הנחשבות לשונות ומובחנות מהזרם המרכזי, ולמעשה זהו המשאב העיקרי שיש להם להציע; (ג) **פרדיגמת הלמידה והאפקטיביות** (learning-and-effectiveness) – כוללת בתוכה את המרכיבים משתי הפרדיגמות הראשונות, אך מרחיבה אותן על בסיס הרעיון שתרומת עובדים מרקע אתני ותרבותי שונה איננה מבוססת רק על הידע התרבותי. עובדים אלו אינם מביאים לארגון רק את הידע שמבפנים (insider information), אלא גם ידע רחב יותר על החברה בכללותה, שעשוי לשמש בסיס לשינוי בתפיסת הארגון ודרך פעולתו ולתרומה למידת היעילות והאפקטיביות שלו.

על בסיס הבחנה פרדיגמטית זו, ברם (2016) הראה כי המדיניות של תוכניות המיועדות ליוצאי קווקז (כדוגמת "זינוק בעלייה", שבמסגרתה צמחה תוכנית של"ב), מבוססות על דמיון לפרדיגמה השנייה (נגישות ולגיטימציה); כלומר העסקתם של רכזים יוצאי קווקז במיזם "זינוק בעלייה" נעשית מתוך תפיסתם כ"מומחה תרבותיים" וכדי להרחיב את נגישות המוסדות אל הקהילה, שנחשבת למתבדלת (קריב וקרן, חש"ד). אולם ניתוחו זה של המדיניות הייחודית שננקטת כלפי יוצאי קווקז בישראל מצביע על המוגבלות והחסרונות של פרדיגמה זו בניסיון להכילה על המקרה של יוצאי קווקז; זאת מכיוון שנעשה בה שימוש כדי להגביר את הנגישות לקהילה, מבלי לבחון שאלות רחבות יותר, כמו למשל משמעות השונות התרבותית בעבודת הארגון, ומבלי להפיק ידע ולמידה ארגונית רחבים יותר, כמו גם הטמעה לאורך זמן (ברם, 2016).

יתרה מזו, מאחר שפעילות "זינוק בעלייה" מבוססת על תפיסת השירות הצבאי כמרכזי בחברה הישראלית ועל תפיסתו של צה"ל כארגון שפתוח לכול, תחת העיקרון המריטוקרטי, שלפיו רכישת המיומנויות המתאימות תוביל להשתלבות מוצלחת של יוצאי קווקז בצה"ל, הרי שאפשר לטעון כי פעילות התוכנית תואמת גם את פרדיגמת ההוגנות והאפליה. על בסיס פרדיגמה זו, "זינוק בעלייה" מעצב מדיניות ארגונית שנועדה לשרת את תפיסתו של צה"ל כ"צבא העם", ואת הלגיטימציה החברתית שלו בעידן שבו הלאומיות הישראלית עומדת למבחן, וישנן עליות

ומורדות בלגיטימציה של צה"ל ושל הלאומיות בחברה הישראלית (לוי, 2003; לומסקי-פדר ובן-ארי, 2003; רם, 1999). לפיכך, אפשר לטעון כי מאחר שהתגובה הקהילתית לשוליות ולהדרה חברתית, העומדת בבסיס פעולת המדריכים, היא פעולה המודעת לחסמים העומדים בפני קהילתם נוכח מבנה ההזדמנויות הלא שוויוני של הצבא (קרומר-נבו, מלכה ומרדכיב, 2013), הרי שהיא קוראת תיגר על תפיסתו של הצבא כארגון הוגן ושוויוני.

לפיכך, טענתי היא כי יש לראות תגובת הקהילה ואת הממד העצמאי של פעולת המדריכים יוצאי קוקז כמסגרת משלימה לניתוח מדיניות המסגרות הארגוניות (ברם, 2016), המיוצגת על ידי פרדיגמת הנגישות והלגיטימציה ופרדיגמת ההוגנות והאפליה. מן הממצאים עולה כי פעולתם העצמאית-זמית של המדריכים מלמדת על הרחבה של התפקיד המקורי שניתן להם כמומחים תרבותיים של הקהילה האתנית, באופן התואם את פרדיגמת הלמידה והאפקטיביות, וכי הרחבה זו נעשתה באופן חתרני ולא ממוסד.

למעשה, יזמי התוכנית ומפעיליה עשו שימוש בבמה שניתנה להם בשם מרכזיות הצבא בישראל (אתוס הצבאיות), כדי ללמד את בני הנוער שיעור נוסף על החברה הישראלית, ובמסגרתו הם פעלו כדי להשלים פערים שנוצרו במסגרת מערכות החינוך, הן ברמת הדימוי העצמי של המשתתפים ותחושת המסוגלות שלהם והן ביחס להכנה לחיים ולרכישת ידע. התוכנית נוהלה כך שמצד אחד היא סיפקה למשתתפים חוויה עשירה, "כאילו שהתוכנית היא הצבא", שכללה בתוכה סוגים שונים של ידע, כמו גם חוויות מתקנות עבור מי מהנערים שהודרו ממסגרות חינוכיות וייתכן שלא ישתלבו בצבא; מצד שני, היא הכינה אותם להתמודדות עם אתגרים וחסמים שיעמדו בפני חלקם בעת השירות הצבאי. פעולה זו התבססה אם כן על ידע שהוא רחב יותר מהידע התרבותי שהמדריכים הביאו "מבפנים" (insiders). ואכן, בהתאם לפרדיגמת הלמידה והאפקטיביות, מדובר בידע על החברה בכללותה, שאפשר להם לאתגר את ההנחות הקיימות בצורת עבודתו של הארגון שבו הם מועסקים, ובתוך ידע זה נכללו קריאה של המציאות החברתית בישראל והבנה של הסדר החברתי הקיים (Thomas & Ely, 1996).

למצאי המחקר יש השלכות עבור תוכניות שונות המבקשות לצמצם פערים על רקע אתני כמו גם עבור עובדי נוער בתוכניות שונות המיועדות לנוער במצבי סיכון, ואשר מבקשות לשפר את השתלבותם של המשתתפים במוסדות החברתיים השונים. רצוי שניהול תוכניות שכאלה יעשה שימוש בידע הנרחב, ולא רק בידע התרבותי של מדריכים המועסקים על בסיס זהותם האתנית והתרבותית (insiders), כמו גם בהבנת ההשלכות של המיקומים החברתיים השונים של משתתפי התוכניות על סיכויי ההשתלבות שלהם בחברה (קרומר-נבו וקומם, 2012). פעולתם של המדריכים בתוכנית של"ב מלמדת על הצורך במהלך עדין ומורכב, שבו, על סמך המודעות של מדריכים בתוכניות שונות למבנה החברתי הלא שוויוני, יש להיזהר מלנטוע במשתתפים אשליות בנוסח הנאו-ליברלי: "השמיים הם הגבול" או "מי שרק יתאמץ מספיק יצליח". בה בעת, ואולי באופן שעשוי להיתפס כמנוגד לרעיון הראשון,

יש לפעול בדרך שמעודדת את החניכים לרכוש ידע וסוגים שונים של הון שתוכניות מסוג זה מסוגלות להציע, כדי שאלו ישמשו בידיהם כלים להשתתפות במאבק להכללה בחברה.

לצד אימוץ חלק מהעקרונות בתוכנית של"ב בעבודה עם נוער בהדרה, יש לזכור כי אין בכך פתרון ברמה האוניברסלית או פתרון מבני-מדינתי לצורות שונות של הדרה ושוליות חברתית. יתרה מזו, לתוכנית של"ב בעייתיות נוספת, שמקורה בחיבור בין מרכיבים חינוכיים-ערכיים והכנה לחיים ובין מיליטריזם (גור, 2005), ובעידוד תהליכים שבמסגרתם קידוש הצבא והצבאיות מעצבים את השיח החינוכי ואת גבולות האזרחות הישראלית (לוי, 2016). עם זאת, הקמת תוכנית של"ב היא חלק ממגמה שבה קהילות מודרות מתארגנות לכדי פעולה מקומית כתגובת נגד למגמות של אי-שוויון בעולם הגלובלי, על מנת לנסות וליצור לעצמן חוף מבטחים (Castells, 2004; Everingham, 2003).

מקורות

- אבן-ארי, ל' (2004). **תכנית ההכנה לשירות צבאי לתלמידי יא' ו-יב' ויישומה ברמת בית הספר**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אלטשולר, מ' (1990). **יהודי מזרח קווקז**. ירושלים: מכון בן צבי והאוניברסיטה העברית.
- אלמוג, א' (1997). **הצבר – דיוקן**. תל אביב: עם עובד.
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' ונועם, ג' (1998). **קליטת בני נוער וילדים עולים יוצאי אזור הקווקז: ממצאי מחקר**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', קונסטנטינוב, ו' ולוי, ד' (2004). **קליטת בני נוער יוצאי אזור הקווקז – ממצאי מחקר המשך**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- אפשר – האגודה לפיתוח שירותי רווחה (אפריל, 1996). **גיוס לצה"ל של אוכלוסיות מיוחדות**. שולחן דיון מס' 20. תקציר כנס. ירושלים: אפשר.
- בן-אליעזר, א' (2007). מזהות קולקטיבית לפוליטיקה של זהויות: צה"ל והחברה הישראלית בעידן משתנה. בתוך מ' נאור (עורך), **צבא, זיכרון וזהות לאומית** (עמ' 13–26). ירושלים: מאנגס.
- בן-גוריון, ד' (1955). **צבא וביטחון**. תל אביב: מערכות.
- בן סירא, ד' (1989). **אימוני כושר קרבי לקראת גיוס: סקר בקרב מתגייסי אוגוסט 1988**. צה"ל: אג"ם.
- בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (2003). חינוך לצבאיות ולהנצחה. בתוך מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 367–400). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- ברם, ח' (1999). **בין קווקז לישראל: עליית יהודי ההר, מאפייני קהילותיהם בקווקז וסוגיות בהשתלבותם בישראל מנקודת מבט אתנופולוגית**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- ברם, ח' (2000). כבוד האדם כהכרה בזהות תרבותית. בתוך א' הראבן וח' ברם (עורכים), **כבוד האדם או השפלתו? מתח כבוד האדם בישראל** (עמ' 58–75). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ברם, ח' (2008). **קטגוריזציה אתנית וריבוי תרבויות – "מבט מהשוליים": יהודי קווקז בין אירופה ואסיה**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברם, ח' (2016). "מדיניות ייחודית" הלכה למעשה: על הכרה, שליטה ונגישות לשירותים חברתיים. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת ו' יונה (עורכים), **מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות** (עמ' 265–308). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

- גור, ח' (2005). "מה למדת היום בגן, ילד מתוק שלי?" בתוך הנ"ל (עורכת), **מיליטריזם בחינוך** (עמ' 88–108). תל אביב: בבל ומשכל.
- גושן, ע' וסטודנטי, מ' (2010). **היבטים במגדר ואתניות: בחינה של נערות יוצאות קווקז במסגרת הכנה לצה"ל**. סמינריון מחקר במסגרת לימודי בוגר. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ג'יבלי, א' (1981). **הצבא כסוכן סוציאליזציה לנוער טעון טיפוח**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות**. ירושלים: כתר.
- גירץ, ק' (2005). **עבודות וחיים: האנתרופולוג כמחבר**. תל אביב: רסלינג.
- דרורי, ז' (1996). **חלקו של צה"ל בהתיישבות, בקליטת העלייה ובחינוך, במדינת ישראל בראשיתה (1948–1953)**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הראל, נ' (2000). **משחקים בצבא: ניתוח משווה של מסגרות הכנה לצה"ל**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- זיו, א' (1984). **התבגרות: הציפיות החברתיות המשפיעות על המתבגר**. תל אביב: מסדה.
- יוגב, א' (2005). בין צו המורשת להיסטוריה הביקורתית. בתוך ח' גור (עורכת), **מיליטריזם בחינוך** (עמ' 146–166). תל אביב: הוצאות בבל ומשכל.
- יוספוב, מ' (1991). **היהודים ההרזים בקווקז ובישראל**. ירושלים: פרינטיב.
- ישראלשווילי, מ' (1978). תהליך ההסתגלות לצבא, אופיו וגורמים בהצלחתו. **מערכות**, 269, 43–45.
- ישראלשווילי, מ' (1992). **סיבוב חד: מודל למעורבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לקראת השירות הצבאי**. תל אביב: רמות.
- ישראלשווילי, מ' (1994). המעבר אל השירות הצבאי. בתוך א' זיו (עורך), **הגיל הלא רגיל** (עמ' 138–158). תל אביב: פפירוס.
- ישראלשווילי, מ' וטאובמן, א' (1997). הכנת מתבגרים לשירות הצבאי: הערכה ראשונית. **מגמות, לח**, 408–420.
- לוי, י' (2003). **צבא אחר לישראל: מיליטריזם חומרני בישראל (סדרת תפוח"ח)**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- לוי, י' (2003). צבא ליברלי בחברה שמרנית: הפרדוקס של שירות ההומו-לסביים בצה"ל. בתוך מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 241–254). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- לוי, י' (2016). מעם בונה צבא לצבא בונה עם. בתוך נ' גזית וי' לוי (עורכים), **צבא מחנך עם: יחסי הצבא עם מערכת החינוך האזרחית** (עמ' 87–116). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- לוי, י', לומסקי-פדר, ע' והראל, נ' (2007). מ"צבאיות נתינתית" ל"צבאיות חזית" – פניה המשתנות של החברה בישראל. **המרחב הציבורי**, 1, 89–116.
- לומסקי-פדר, ע' (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר. **מגמות, מב**, 358–387.
- לומסקי-פדר, ע' ובן-ארי, א' (2003). מ"עם במדים" ל"מדים שונים לעם": ניהול שונות תרבותית חברתית בצה"ל. בתוך מ' אלחאג' וא' אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 255–285). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- לוסקי, א' (1988). **הכנת בני נוער לקראת גיוסם לצבא: תכנית והערכה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- ליסק, מ' (2007). צה"ל – בין זהות לאומית-ממלכתית לבין זהויות סקטוריאליות 1948–2000. בתוך מ' נאור (עורך), **צבא, זיכרון וזהות לאומית** (עמ' 39–49). ירושלים: מאגנס.

- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- מזרחי, נ' (2009). לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל. **אלפיים**, 34, 64–42.
- מייזלס, ע' (1995). לקראת גיוס. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 177–200). אור יהודה: רכס.
- מייזלס, ע', גל, ר' ופישוף, א' (1989). **הורים ובני נוער – קשרים בין עמדות כלפי גיוס ושירות**. זיכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מלכה, מ' (2007). **"פצעי זהות": הבניית האתניות בקרב נערים מ"דור הביניים" של ההגירה מקווקז**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מלכה מ' (2012). **"בשירות הקהילה": כינונה של פרופסיונאליות קהילתית כתגובה לשוליות והדרה חברתית**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מלכה, מ' וקרומר-נבו, מ' (2012). **"פצעי זהות" בחסות הרב-תרבותיות: בושה, ריקוד וגאווה בתהליך עיצוב הזהות האתנית של נערים יוצאי קווקז. מגמות**, (2), 273–251.
- מנגן, ג' וג'אסט, פ' (2008). **אנתרופולוגיה חברתית ותרבותית**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- סטריאר, ר' (2008). **אסטרטגיות קהילתיות להתמודדות עם עוני בירושלים: נייר עמדה**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- סמוחה, ס' (1984). עדתיות וצבא בישראל: תזות לדיון ולמחקר. **מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים**, 2, 5–32.
- סמילנסקי, מ' ופלדמן, ש' (1993). השירות בצה"ל. בתוך מ' סמילנסקי וש' פלדמן (עורכים), **אתגר ההתבגרות, כרך 1: יעדים לעתיד** (עמ' 42–91). רמת אביב: רמות.
- סמימיאן-דרש, ל' (2004). **אלימות שליטה והנאה: היצירה הגופנית המחודשת – סוגיות בהכשרתם של חיילי דובדבן**. ירושלים: מרכז שיין והאוניברסיטה העברית בירושלים.
- עמור, מ' (2003). **ההיסטוריה המושתקת של הסירוב החברתי**. זמין באתר <http://www.kedma.co.il/opinion/opinionfile/AmorMeir111003.htm>
- פורמן, מ' (1994). **ילדות כמרקחה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- צבר בן-יהושוע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר בן-יהושוע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 101–140). תל אביב: דביר.
- צונץ, א' (1994). **פעילות גופנית ותרומתה לחוסן הנפשי: ההכנה הגופנית לקראת השירות הצבאי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- קינג, י', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', שורק, י' ודולב, ט' (2005). **השתלבות יוצאי קווקז בישראל: צרכים, מדיניות ואתגרים לעתיד**. ירושלים: מאיר-ס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- קרומר-נבו, מ', מלכה, מ' ומרדכיב, ס' (2013). השירות הצבאי של חיילים וחיילות יוצאי קווקז: כרטיס כניסה לחברה הישראלית או שעתוק אתנו-מעמדי? **סוציולוגיה ישראלית**, (2), 338–313.
- קרומר-נבו, מ' וקומס, מ' (2012). הצטלבות מיקומי שוליים: מסגרת מושגית לפרקטיקה פמיניסטית של עבודה סוציאלית עם נערות. **חברה ורווחה**, (3), 2–24.
- קריב, י', וקרן, ח' (חש"ד). **"זינוק בעלייה": מודל צבא-קהילה**. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- רביב, ש' ורוטשטיין, א' (1995). משתני רקע ואישיות המאפיינים מתבגרים המשתתפים בקורסים להכנה לצה"ל. **בתנועה**, (1), 77–100.
- רם, א' (1999). בין הנשק והמשק: ישראל בעידן עולמקומי, **סוציולוגיה ישראלית**, (1), 145–179.

- שביט-פרדקין, מ' (2002). **תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה הישראלית**. צה"ל: מחלקת מדעי ההתנהגות.
- שבתאי מ' (1999). "הכי אחי": מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה. תל אביב: צ'ריקובר.
- שקד, ב' (1994). **תמורות בחינוך הקדם צבאי בישראל בתקופת הישוב ובמדינת ישראל** (1918–1993). עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- שרר, מ' (1996). שירות מלא, שירות חלקי ואי גיוס בקרב שכבות נחשלות לצה"ל – הבעיה והשלכותיה. **חברה ורווחה**, (1), 7–31.
- ששון-לוי, א' (2003). גבריות מתוך מחאה: על כינון הזהויות של חיילים בתפקיד צווארון כחול. **סוציולוגיה ישראלית**, (1), 15–47.
- ששון-לוי, א' (2006). **זהויות במדים: גבריות ונשיות בצבא הישראלי**. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומאגנס.
- ששון-לוי, א' (2010). צבא, מגדר וזהויות. בתוך פ' יחזקאלי (עורך), **מגדר וצבא** (עמ' 54–65). תל אביב: משרד הביטחון.
- Bankhead, T., & Erlich, J. (2005). Diverse populations and community practice. In M. Weil (Ed.), *The handbook of community practice* (pp. 59–83). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 5–19.
- Castells, M. (2004). *The power of identity*. Malden, MA: Blackwell.
- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp.1–26). Berkeley, CA: University of California Press.
- Cohen, S. (1995). The Israel Defense Forces: From a "people's army" to a "professional military" – causes and implication. *Armed Forces and Society*, 21(2), 237–25.
- Comaroff, J. L. (1996). Ethnicity, nationalism, and the politics of difference in an age of revaluation. In E. D. Wilmsen & P. McAllister (Eds.), *The politics of difference* (pp. 162–183). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Diez, H., Elkin, J., & Roumani, M. (1991). The military as a vehicle for social integration. In D. Henry, E. Jerrold, & R. Maurice (Eds.), *Ethnicity, integration and the military* (pp. 1–26). Boulder, CO: Inter-University on armed forces and society.
- Doughty, P. (1987). Vicos: Success, rejection, and rediscovery of a classic program. In E. Eddy & W. Partidge (Eds.), *Applied anthropology in America* (pp. 438–469). New York: Columbia University Press.
- Enloe, C. (1980). *Ethnic solidiers: State security in divided society*. Athens: University of Georgia Press.
- Everingham, C. (2003). *Social justice and the politics of community*. England: Ashgate.
- Gal, R. (1986). *A portrait of the Israeli soldier*. New York: Greenwood Press.
- Herzfeld, M. (2000). Anthropology and the politics of significance. *Etnográfica*, 4(1), 5–36.
- Janowitz, M. (1964). *The military in the political development of new nations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krumer-Nevo, M. (2009). From voice to knowledge: Feminism and participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(3), 279–296.

- Levy, Y. (1998). Militarizing inequality: A conceptual framework. *Theory and Society*, 27, 73–904.
- Mizrachi, N. (2004). From badness to sickness: The role of ethnopsychology in shaping ethnic hierarchies in Israel. *Social Identities*, 10, 219–243.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London: Sage.
- Sasson-Levy, O. (2002). Constructing identities at the margins: Masculinities and citizenship in the Israeli army. *The Sociological Quarterly*, 43(3), 353–383.
- Schensul, J. J., & Le Compte, M. D. (1999). *The ethnographer's toolkit: A seven volume set on ethnographic methods*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Scheper-Hughes, N. (1995). The primacy of the ethical: Propositions for a militant anthropology. *Current Anthropologists*, 36(3), 409–440.
- Shumsky, D. (2004). Post-Zionist orientalism? Orientalist discourse and Islamophobia among the Russian-speaking intelligentsia in Israel. *Social Identities*, 10, 83–99.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stoecker, R. (2005). *Research methods for community change: A project-based approach*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Stoller, P. (1989). *The taste of ethnography things*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making difference matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, September–October, 1–13.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury, London, & New Delhi: Sage.
- Weiss, M. (2002). *The chosen body: The politics of the body in Israeli society*. Stanford: Stanford University Press.

סקירות ספרים

ושוב להיפגש עם הצלילים: תרפיה במוזיקה בנימה אישית

מאת: דורית אמיר

תל אביב: רסלינג, 2017 (304 עמודים)

אילת דסה

קשה שלא לחוש סקרנות בקריאת ההקדמה לספרה החדש של פרופ' דורית אמיר, "ושוב להיפגש עם הצלילים". הכותרת שעל גבי הכריכה מעידה על תוכן הספר ומבטיחה: "תרפיה במוזיקה בנימה אישית", והכתיבה אכן מקיימת. דורית אמיר, מי שייסדה את התוכנית לתרפיה במוזיקה באוניברסיטת בר-אילן ועמדה בראשה במשך למעלה משלושים שנה, משתפת אותנו במקומה של המוזיקה בחייה כילדה וכנערה ומספרת על הרגעים הראשונים שבהם נחשפה לתרפיה במוזיקה ועל שנותיה הראשונות כמטפלת במוזיקה. לא כל יום מזדמנת התבוננות כזו אל תוך מסע אישי, חוויות חיים, מחשבות ותפיסות של אחת ממייסדות התרפיה במוזיקה בישראל.

הספרות המקצועית הקיימת בתחום התרפיה במוזיקה בשפה העברית חסרה עד מאוד וכוללת מספר זעום של ספרים מתורגמים וכמה ספרי מקור, שעל רובם ככולם חתומה דורית אמיר ככותבת או כעורכת. אמיר "שבה אל הצלילים" 17 שנה אחרי ספרה הראשון, הנושא את השם "להיפגש עם הצלילים", אשר הפך לספר לימוד המוכר היטב בתוכניות ההכשרה ובקרב מטפלים בשטח. והפעם ההתבוננות היא אחרי שנות קריירה רבות כמרצה, מטפלת, מדריכה, תאורטיקנית וחוקרת ומתוך נקודת מבט אישית.

הקריאה בספר מאפשרת לנו התבוננות רחבה על תחום התרפיה במוזיקה בשני רבדים מרכזיים – הרובד האישי והרובד התאורטי, ואלו שלובים זה בזה. ברובד האישי אמיר מספרת על דרכה כמטפלת במוזיקה, וזוהי חוויה מרתקת בפני עצמה, שכן הדבר מאפשר לנו להתבונן על צעדיה הראשונים בתחום גם כצעדים המייצגים את תחילת הדרך של מקצוע התרפיה במוזיקה בישראל. אמיר לוקחת אותנו דרך החוויה האישית שלה כמטפלת במוזיקה לסיפור ייסודו של המקצוע בארץ בשנות השמונים, ואנו מקבלים מבט היסטורי מקומי על התוכניות הראשונות ועל הסטודנטים הראשונים לתרפיה במוזיקה בבר-אילן בשנת 1982, ואם לדייק, חמש סטודנטיות ראשונות! כיום – עם איגוד שבו רשומים כ-700 מטפלים במוזיקה, ארבע תוכניות הכשרה לתואר שני, פריסה מרשימה של מגוון מוסדות, מחינוך

ועד רפואה, שבהם משתלבים מטפלים במוזיקה, עבודות מחקר רבות בתארים שני ושלישי וכנסים בתחום – מרתק לקרוא על חוויות ראשוניות מגילוי השפעתה של המוזיקה. בהקשות הקלידים הראשונות גילתה אמיר, במהלך לימודיה לתואר הראשון בחינוך מיוחד, כיצד הנגינה שלה בפסנתר במסדרון עוזרת לילדים הסובלים משיתוק מוחין ללכת בקלות רבה יותר. היום, זוהי אחת הטכניקות הנחקרות ביותר בתחום של תרפיה במוזיקה בבעיות נוירולוגיות. התבוננות נוספת על העבר וההווה מתאפשרת ברובד השני של הספר, שהוא תאורטי בעיקרו. בפרקים אלה אמיר סוקרת ומציגה את השינוי וההתפתחות בתאוריות ובגישות מעולם הפילוסופיה, הפסיכולוגיה, מדעי המוח והמוזיקולוגיה, והיא בוחנת כל אחד מהתחומים הללו בהקשר של תרפיה במוזיקה ומביאה גם את החיבור האישי שלה לנושאים השונים. היא מתייחסת לגישות ולתאוריות עדכניות בתחום התרפיה במוזיקה, וכך אנו מקבלים לדוגמה דיון על חשיבות ההקשר התרבותי-קהילתי של המטופל, המוביל לעיתים לעבודה מחוץ לחדר הטיפול. אמיר מציגה את התפיסה האישית שלה ואת השינוי שעברה כמטפלת וכמדריכה, מסבירה שאף כי בעבר פריצה כזו של מסגרת הטיפול הייתה בלתי אפשרית בעיניה, היום היא מבינה יותר ויותר את הכוח והחשיבות של עבודה גם מחוץ לחדר הטיפול, תוך אזכור המודל שהפך לנפוץ בתרפיה במוזיקה קהילתית, שלפיו "הדלת פתוחה יותר משהיא סגורה" (עמ' 148).

בתיאורי המקרה הרבים השזורים בספר, היא מאזכרת בוגרים, עמיתים וחברות בתחום התרפיה במוזיקה, בשילוב דוגמאות מקומיות ודוגמאות ממטפלים ברחבי העולם. בכך היא מציגה לקורא אספקלריה ייחודית על גישות טיפוליות שונות ולוקחת אותנו יחד איתה במסע שעברה היא עצמה בהיחשפה לגישות אלו.

תיאורי מקרה המוכרים מפרסומים אחרים של עבודתה הקלינית מקבלים כאן פנים חדשות, כאשר היא שבה ובוחנת אותם מתוך התבוננות תאורטית מחודשת, כגון עבודתה עם נפגעות טראומה בעבודה פרטנית ובקבוצת נשים. ההתבוננות המחודשת מושפעת בין השאר מפילוסופיית ההעצמה, מהפסיכולוגיה החיובית, מתרפיה במוזיקה מבוססת משאבים ועוד.

החיבורים התאורטיים השונים לתחום התרפיה במוזיקה מוצגים בהתייחסות לניסיון הקליני והמחקרי שלה ומתוך מסעה האישי והמפגש שלה עם מודלים וגישות של בכירי המטפלים במוזיקה בעולם. אמיר יוצאת אל העולם ללמוד (תרפיה במוזיקה בתחילת דרכה), ללמד (מלמדת בתוכניות הכשרה למטפלים במוזיקה ברחבי העולם במהלך השנים ומרצה בכנסים בין-לאומיים) ולפרסם (כותבת בספרים ובכתבי עת מובילים), וחוזרת ממנו עם גישות, מודלים ואורחים בכירים בתחום.

אך לב ליבו של הספר, לעניות דעתי, הוא מקומה של המוזיקה בזהות המקצועית של המטפל במוזיקה. נושא זה נשזר לכל אורכו דרך חוויות אישיות, תיאורי מקרה, דיון תאורטי והתבוננות במושגים והקשרם לתרפיה במוזיקה, ובמרכזו נמצא מושג ה"מיוזיקינג". בעיניי, זהו הרובד המשמעותי ביותר בספר, והוא נוגע בסוגיה העולה לרוב בשאלות של סטודנטים בתוכניות ההכשרה, בשיחות בין מטפלים במוזיקה בימי עיון, בישיבות של מרצים בתחום ואף בשיחות עם אנשי מקצוע מתחומים

אחרים; זוהי סוגיה נוכחת, אך גם נפקדת, שמעוררת רגשות ומובילה לעיתים לויכוחים סוערים, ומכאן ניתן ללמוד על חשיבותה.

נושא הזהות המקצועית בכלל ומקום המוזיקה בזהות זו בפרט הוא נושא חשוב המלווה מטפלים במוזיקה רבים במהלך השנים. כל אחד מנווט את דרכו בעבודתו עם אוכלוסיות שונות במסגרות מגוונות, רוכש לעצמו ידע וטכניקות עבודה ונחשף לסגנונות הדרכה מאנשי טיפול שונים – ממטפלים במוזיקה ומטפלים אחרים בהבעה ויצירה ועד פסיכולוגים, פסיכיאטרים ועובדים סוציאליים. הדרך המקצועית של כל אחד, בשילוב הגורמים השונים הקשורים לדרכו, קובעים לרוב את מקום המוזיקה בזהותו ובעבודתו של המטפל במוזיקה.

רבים מהמטפלים במוזיקה המגיעים ללימודי השלמה בתרפיה במוזיקה חוזרים ומבקשים לחזק את המוזיקה בעבודתם. רבים גם הולכים ומאבדים אותה במהלך שנות עבודתם בשדה ורוכשים לעצמם כלים אחרים, הממקמים את המוזיקה במקום מרכזי פחות ולעיתים אף שולי. בספרה, אמיר ממשיכה לדרוש את המוזיקה ולהנכיח אותה כחלק מהזהות המקצועית של המטפל במוזיקה בכל הדרכים שבהן הוא הולך, אם בקליניקה, ואם בכנסים, כמודרך או כמדריך:

בכל הדרכים האלה המוזיקה חייבת לקבל מקום. אם המוזיקה חסרה בעבודה הקלינית, אם המטפל במוזיקה משתתף בהשתלמויות ולומד בקורסים שמכילים רק את התחום הפסיכולוגי ולא המוזיקלי, אם הוא קורא ספרות פסיכולוגית בלבד ולא ספרים בנושאי תרפיה במוזיקה, אם הוא מקבל הדרכה שאינה כוללת את המוזיקה ואינו יוצר מוזיקה עם עמיתים – לא זו בלבד שהזהות המקצועית שלו אינה יכולה להתחזק, אלא להפך, היא עלולה להינזק ולהתפורר (עמ' 29).

ספר טוב מן הראוי שיעורר לחשיבה ודיון, ואין ספק שהעמדה הבלתי מתפשרת שמציגה דורית אמיר על מקומה של המוזיקה מעוררת דיון שיש בו מתנגדים ותומכים. היא נחרצת באמירותיה, אינה מתפשרת על מקומה של המוזיקה ואינה מהססת למתוח ביקורת על היעדרותה מחדר הטיפול, ובכך מתווה מענה ברור לזהות המקצועית של המטפל בעיניה.

מרכזיותה של המוזיקה אינה נפקדת גם מפגישות ההדרכה. דורית אמיר מציעה בספרה גם מודל הדרכה ממוקדת מוזיקה, שבו התנסויות מוזיקליות נמצאות במרכז, בין שזו מוזיקה מוקלטת מתוך חדר הטיפול ובין שזו מוזיקה חיה הנוצרת במהלך ההדרכה, בהתאם לסוגיות העולות במפגש. היא בוחנת את תפקידי המוזיקה ומקומה בתהליך ההדרכה ומביאה דוגמאות של מודרכים ומקרים מתוך מפגשים אלו.

”מוזיקה אינה דבר, אלא פעילות”, קבע כריסטופר סמול, מוזיקאי, פילוסוף וסוציולוג של המוזיקה, שטבע ב-1998 את המונח ”מיוזיקינג” בספרו הנושא שם זה. על פי הגדרתו, מיוזיקינג הוא התהליך המתרחש בעת שאנו עוסקים במוזיקה בכל דרך שהיא. דורית אמיר מקדישה פרק להתבוננות במיוזיקינג בהקשר של תרפיה במוזיקה, אך המיוזיקינג מופיע למעשה לאורך כל הספר. היא מציעה להתבונן בו כחוויה טיפולית בתרפיה במוזיקה המאפשרת גם לגשר על הדיכוטומיה הקיימת בין שתי גישות מרכזיות בספרות בתחום – מוזיקה בתרפיה

ומוזיקה כתרפיה – ולאחד אותן. הגישה האחת רואה את השימוש במוזיקה ככלי להבעה מתוך תפיסה פסיכודינמית, ואילו על פי הגישה האחרת, המבוססת במוזיקה – המוזיקה היא המובילה לשינוי. כל אחת מהגישות מציגה התבוננות שונה על תפקיד המילים והמוזיקה בתוך התהליך הטיפולי. אמיר מתארת מיוזיקינג בתרפיה במוזיקה כך:

[זוהי] הקשבה, נגינה ויצירה בהתכוונות ובשילוב של מערכת קשרים תוך-אישיים ובין-אישיים. כמטפלים במוזיקה ההקשבה שלנו היא אמפתית. נוצר מרחב בטוח בין המטפל למטופל – שדה משחק צלילי שבו המטפל מגיב באופן מכוון שתואם את המטופל, ובכך יוצר קשר ואמון המאפשרים הן למטופל והן למטפל להתמודד עם קשיים ולצמוח. העצמי של שניהם מתרחב (עמ' 122).

החוויה המוזיקלית עומדת גם בבסיס ההגדרה של תרפיה במוזיקה שהמחברת מציעה כאן. היא מתמקדת במקומו של האלתור כחוויה של משחק ספונטני וכראי לעולמו הפנימי של המאלטר. בהקשר זה מודגשת השפעתו של פרופ' אנדרה היידו ז"ל, מלחין, מוזיקולוג ופסנתרן, הן על התפיסה התאורטית והמעשית שעיצבה את תוכנית הלימודים שגיבשה אמיר, והן ברמה האישית.

ההתפתחות המקצועית של תרפיה במוזיקה נשענת על מודלים שהיוו אבני יסוד בדרך לצמיחה של התחום מבחינה מקצועית. מדובר במקצוע שהוא עדיין צעיר יחסית, בן כ-70 שנה, שממשיך ומתפתח וסולל כל הזמן שבילים חדשים בדמות מודלים וגישות טיפול שונות. אמיר מתייחסת בספרה גם למגמות תאורטיות חדשות בתחום התרפיה במוזיקה ולחשיבותן בעיצוב המקצוע ובהסבר הפרקטיקה, ביניהן תרפיה במוזיקה פמיניסטית, תרפיה במוזיקה מבוססת משאבים ועוד.

לפעמים נראה כי עושר הגישות הקיים בתחום מוביל אותנו לחוסר מיקוד, וגם הקריאה בספר מעוררת לעיתים תחושה כי היריעה רחבה מדי, ואנו נעים בין תחומים רבים. אך גם אם דומה שלעיתים הולכים כאן לאיבוד, יש עוגן משמעותי ויציב, ואמיר אינה משאירה מקום לספק כי מה שמניע את הדברים הוא המוזיקה, או באופן מדויק יותר – המיוזיקינג:

בטיפול אנחנו יוצרים מוזיקה עם המטופל; כמטפלים במוזיקה, עלינו להבין את הקשר בין המטופל למוזיקה שהוא יוצר או מביא אתו לטיפול; עלינו להבין את עצמנו ואת הקשר שלנו למוזיקה שאנחנו יוצרים או מביאים לטיפול; עלינו להבין את הקשר שלנו עם המוזיקה שהמטופל יוצר או מביא לטיפול; עלינו להבין את מערכת היחסים שלנו עם המטופל ואת מערכות היחסים של המטופל שלנו עם אנשים אחרים בחייו (עמ' 84).

למרות המקום המרכזי שאמיר נותנת למוזיקה, יש לזכור כי עבור כל אחד מהמטפלים בשטח, התשובה לשאלה, מהי תרפיה במוזיקה, תלויה גם באישיות המטפל, העדפותיו, כישוריו, התכנים שספג בתוכנית ההכשרה, ההדרכות שקיבל במהלך השנים, האוכלוסייה שעימה הוא עובד ועוד. זהו מקצוע שמאפשר טווח רחב של גישות ועמדות טיפול וטווח רחב של מסגרות עבודה ואוכלוסיות לעבוד עימן, ובכך יופיו. עם זאת, אין ספק כי לעיתים מגוון האפשרויות הוא גם בעוכריו.

ספרה של דורית אמיר מציע אפוא רצף נרחב של התבוננות על התחום של תרפיה במוזיקה. האישי משולב בתאורטי, מנקודות מבט מקומית ועולמית, ומכל זווית ראייה יש דמות משמעותית המשמשת כגיבורה בסיפור, וזוהי המוזיקה. האם זהו אותו ספר לימוד מיתולוגי במהדורה מעודכנת? לגמרי לא. האם זהו ספר המיועד לסטודנטים או למטפלים צעירים? כן ולא. הצעירים ימצאו בו מבט נרחב על התחומים השונים והקשרם לתרפיה במוזיקה, אך אולי תחסר להם הפרספקטיבה השמורה לוותיקים בתחום. האם זהו ספר שמסכם תקופת חיים מכובדת? בהחלט כן. זהו סיכום של ארבעה עשורים של עשייה מרשימה בתחום הפרקטיקה, ההוראה, ההדרכה והמחקר, אך הוא בוודאי אינו סוף פסוק, כי מי עוד יכתוב לנו ספרים על תרפיה במוזיקה בעברית?

נערות וגופן: מדברות, נוכחות, נסתרות

עורכות: עינת לחובר, עינת פלד ומיכל קומם

ירושלים: מאגנס, 2017 (292 עמודים)

אורלי בנימין

בהיותו של הקישור בין נערות ומיניות "סוררת" או מיניות מפוקחת כה דומיננטי בתרבות, ייתכן כי הכותרת "נערות וגופן" מכוונת קוראות פוטנציאליות לצפות לעוד דיון בסקסואליזציה של נערות. אבל הספר שלפנינו הוא מבט רחב הרבה יותר על התנסויות גוף של נערות ועל ייצוגיו התרבותיים. זהו מבט מושכל, המפגיש בין תחום לימודי נערות לבין חקר הגוף. שני תחומים אלו התבססו בסוציולוגיה, בלימודי תרבות ובתחומים נוספים מאז המפנה הפוסט-סטרוקטורליסטי, המייחס לייצוגים כוח לעצב את התפתחותם של יחידים. על ידי חיבור בין שני השדות האלו, הספר "נערות וגופן" מצייד את חוקרות תחום הנערות בישראל בארגז כלים תאורטי מרשים ביותר. זאת, בפרק מבוא מצוין וסדרת פרקים המדגימים מסגור תאורטי מכובד ודיאלוג ענייני עם נקודת המבט הפמיניסטית בתחום. הפרקים מאורגנים בשלושה שערים, שהם גם חלק מכותרת הספר – "מדברות", "נוכחות", "נסתרות" – שערים שיופיים הוא בתנועת הגל הרציף שהן מייצרות בין נראות לאינן, בין כוח למוכפפות ובין מרחבי נינוחות לתחושת התגנבות – ממדי אמביוולנטיות המיטיבים לתאר את המגוון בעולמן של נערות ישראליות. כמו כן, המבוא מכוון ליצירת מפגש משמעותי בין תחום לימודי הנערות בצפון הגלובלי לבין המחקר הישראלי בתחום, וכל אחד מהפרקים מטפל בהיבט ייחודי של הוויית החיים של נערות ישראליות. החיבור המהודק היטב בין חומרים אמפיריים גדושים וחזקים לבין המסגור התאורטי הופך את הספר למועמד מעולה לרשימות ביבליוגרפיות בקורסים במגוון תחומים ואף לציטוט בחיבורים שונים. העורכות פותחות בתיאור התהליך הרפלקסיבי של יצירת הספר, שחשיבותו בעיקר בביסוס מסורת של עבודה פמיניסטית משותפת המודעת ליחסי הכוח בתוך קבוצת הכותבות. בה בעת, תיאור התהליך פותח אשנב אל אחורי הקלעים של המיזם – מיעוט כותבות על הצטלבות מיקומי השוליים. עם המודעות הגוברת לצורך בנתונים אמפיריים ביחס לנערות בקהילות המתווגות בחברה הישראלית, נחשפת חרפתה של האקדמיה הישראלית: כה מעט חוקרות מקבלות תקציבי מחקר לאיסוף נתונים על נערות וגופן בהצטלבות של מעמד, אתנו-לאומיות וסטטוס אזרחי. נראה שללא מאמץ מכוון לעודד נשים העובדות בתחום ואשר מביאות אליו את נקודות המבט הייחודיות של קהילות השייכות שלהן, לאסוף נתונים, נמשך לקיים גופי ידע חלקיים, המשעתקים את ההקבלה בין אשכנזיות לנורמליות ואי-אשכנזיות עם פתולוגיזציה.

המבוא של עורכות הספר מתייחס לשלושה ממדים: לימודי נערות, העיסוק בגוף ובגופניות של נערות וכיווני התפתחות עתידיים הנדרשים לחקר נערות בהקשר הישראלי. הכותבות מייבאות אל השדה הישראלי שורה של מקורות המתמודדים עם אתגר ביסוסה של גישה חתרנית ביחס לדיכוטומיה קורבנות-עוצמה. זאת גם כדרך לבסס בהקשר הישראלי את רציונל העיסוק בנערות כתחום ידע העומד בפני עצמו (ובאותה נשימה, לבסס גם רציונל יישומי לעבודה עם נערות כמובחנת מקצועית ותאורטית מעבודה עם נערים). מעבר להתרחקותם הברורה, הן מהעמדה שעל פיה נערות הן חלשות וזקוקות להגנה והן מהעמדה כי לנערות האפשרות לבחור, לשלוט ולקדם את מטרותיהן, המבוא והפרקים כאחד מציגים את פרי עמלן של קשת של חוקרות השוקדות לחבר בין נתונים אמפיריים לתאוריה פמיניסטית. מתוך הטיעונים המוצגים עולה המשגה חשובה של האמביוולנטיות בעולמן של נערות, ונחשפים פערים מרתקים בין דימויים והתנסויות. בתוך כך מצליחות החוקרות לקרב אל המציאות הישראלית מאמרים מצוינים המתפרסמים בכתב העת המרכזי בתחום, *Girlhood Studies*. בהציגן פרספקטיבה ממוקדת גוף ללימודי נערות, הן מתחברות במיוחד לספרות העוסקת בעבודה של תיקון הגוף באמצעות צרכנות. עם זאת, האבחנות המעמדיות והאתנו-לאומיות הנדרשות אינן מקבלות ייצוג ומותירות עבודה לחוקרות העתיד.

הפרק של דוידסון וריב"ק עוסק במאמצייהן של נערות להעלות את ערכן החברתי באמצעות שיתוף ודירוג תמונות ברשת, ויותר מכך, במבטן הרפלקסיבי על נערות אחרות העושות כן. הפרק עוסק בדיון החשוב ב"בחירה", בסטנדרט המיני הכפול, במשחק הדירוג ובמה שהמחברות מכנות "כלכלת הנראות". הפיתוח התאורטי הנוגע ל"כלכלת נראות" מתייחס לדינמיקה שבהעלאת ערך חברתי באמצעות הצגה לראווה של תמונות המשקפות התייצבות נאמנה לימין קריטריון היופי השולט – רזון, טיפוח וחושניות – והיענות מוחלטת לו. הדגש שמציעות המחברות על "כלכלה" מתכתב עם טיעונה של אווה אילו ומאפשר להן להאיר את החמקמקות של המידה המדויקת של כל אחד מהקריטריונים. צילומים שלא יעמדו בדייקנות בסטנדרטים הנזילים של רזון, טיפוח וחושניות של הסביבות הספציפיות שבהן גדלות הנערות, מסכנים את ערכן החברתי של ה"מתמקחות".

המונח "הדרת המיניות" מוצע בניתוח של לחובר וברק-ברנדס על התמקמותן הזהותית ספק פמיניסטית ספק שמרנית – של אימהות נוכח התערבותם של מסעות פרסום צרכניים במערך האיסורים וההיתרים להנכחת מיניות נערות. בעוד המחברות משמיעות את קול הביקורת הפמיניסטית על פרסומים מסוג זה, הן בוחנות את הדיאלוג בין אימהות ובנות כזירה רווית מתח, רגש קרבה וקונפליקט, שבה משתמשות הראשונות בכדי להשמיע את קול ההנחיה של "האם האחראית, המחויבת והנבונה" (בהשאלה מדלילה אמיר): הן אינן מניחות לבנותיהן ללכת שולל אחר ההבטחה לחופש מיני, בכך שהן משקפות להן את האפשרות שהמבט הגברי השכיח אינו בהכרח מבט מאפשר, מגונן ואכפתי, אלא דווקא מחפיץ ונצלני. בכך הן מחזקות בבנותיהן חתרנות שתרה אחר מקורות ערך חלופיים.

כמה כבול הגוף הנשי להביטוס המצמצם ומגביל את תנועתו? בעוד טיעוניה של יאנג מלמדים כיצד משועתקת הכבילה החברתית-תרבותית, ילי נתיב מצליחה להציג את הגוף כאתר של יחסי כוח בין שיחים וכבסיס לידע על העצמי, וזאת בכדי להעלות אפשרות שאצל רקדניות נרכש הביטוס חלופי, משחרר, דווקא דרך העבודה המתמדת על משמוע הגוף. הביטוס זה הוא במהותו תיקון הפגמים האופייניים להביטוס הכובל והמגביל את גופן של נערות, ויצירה של סכמות תנועה המאפשרות לרוקדות למידה של גופן במרחב, תוך מיצוי הפוטנציאל שבתנועתו.

נקודת המבט מתרחקת מהנערות עצמן אל המורות העובדות מולן ואיתן, והיא מוצגת בניחותה של אורנית רמתי-דביר על החינוך הגופני, התורם זווית ראייה תאורטית של "שיח חסר". הכותבת בוחנת את האפשרות שנערות מודרות מזכותן לחינוך גופני מעצים באמצעות דיון במעמדו של הגוף במערכת החינוך. אי-השוויון בחינוך הגופני, לטענתה, מוזן גם על ידי מורות המנסות למשמע את גופן של נערות. מתברר כי לנערות, אימהות ומורות אין כיום, למרות נוכחות חזקה למדי של תכנים פמיניסטיים בשיח הציבורי, שיח אופוזיציוני, שיקנה לקטגוריות השונות קריטריונים חלופיים לאלו המובנים על ידי שיח הבריאות, שיח הספורט ושיח הגוף הנשי התקין. יתרה מזו, המורות שחקרה רמתי-דביר לכודות בשפה, מיונים ופרקטיקות שמונעות מהן להפוך את החינוך הגופני במערכת החינוך למרחב שיאפשר לנערות לאהוב את גופן. אהבת הגוף וקבלתו נותרות חסרות.

טל תמיר ודנה וינברג מסיקות מדבריה של מישל פיין על המחויבות להציב מרחבים של תקווה, כי יש להפר את ההשתקה הקיימת בשיח הציבורי בתחום מיניותן של נערות. כאמצעי להעברת הסוגיות הנוגעות למין מהסתודדויות במרחבי האינטרנט למרחב הכולל דמויות חינוכיות, החוקרות מציעות תוכנית שפיתחה עמותת "נערות לגופן". הן מאמינות בהקניית ידע, בדיבור ובהתייבבות לצד הנערות וטוענות כי עצם "הדיבור על" מחולל שינוי, ובמיוחד כשהוא מתרחש ליד אשת מקצוע. לפיכך, הן מעודדות פמיניסטיות להתמקצע בתחום, ולא "להמציא בכל פעם מחדש" את תחום העבודה עם נערות.

הגוף כמושא למשמוע ופיקוח נחוה בצורה דרמטית מאוד בחייהן של נערות הבורחות מביתה, שאותן בחנו קומם ופלד. הן מבקרות באומץ את אי-נכונותה של מערכת הרווחה לוותר על הפניקה המוסרית ביחס לנערות. מתוך נתוניהן עולה המאבק של נערות בורחות לקיים את עצמן כמכובדות – נקיות ומהוגנות. הנערות הבורחות חוות קונפליקטים רגשיים עזים, אך אינן נוטשות את המודעות למנגנוני הפיקוח החברתי על הגוף הנשי. הן נושאות ונותנות עם מנגנונים אלו, מאמצות את המבט הפיקוחי על עצמן ונשמרות מלהיות מתויגות כמופקרות. הכותבות מדגישות את הצורך של הנערות בקשר עם עובדות סוציאליות שתיאותנה לקרוא לעומק את אמירתן השתוקה ותצלחנה לקיים עמן קשר ללא פתולוגיזציה.

ניתוח פסיכולוגי, חברתי ומשפטי מורכב ביותר מוצג בפרק של רוני אלוני-סדובניק ואתיה ברנהרט-מגן, הדן בנקודת המבט המשפטית בקשר לנערות נפגעות עברות מין. הפרק אף נותן תמונת מצב עדכנית, מבהיר מדוע מערכת

המשפט עומדת נטולת כלים הולמים בבואה לטפל בנערות נפגעות, מטפל במצב הפסיכולוגי האופייני לנפגעות טראומה – מצב הניתוק מהגוף, ולבסוף בוחן את השימוש בגוף כראיה במערכת המשפט.

האסופה נותנת מקום גם לניתוח ספרות והתייחסות שיטתית לבחינת דמויותיהן של נערות בכתביהן של עמליה כהנא-כרמון, חנה בת שחר ודורית רביניאן. ניצה קרן מאפשרת מבט לתוך נבכי התיאורים הספרותיים הנעים גם הם בין כניעות להתנגדות.

מושג ה'מינגוף' מועלה על ידי לימור מעודד דנון בדיונה בחוויית ההתבגרות של אינטרסקסואלים, דיון המדגיש את מעמדו של הסוד ופרקטיקות ההסתרה בקונפליקט שבין הגוף לסוד. באמצעות הסודיות אינטרסקסואלים מצליחים להעלים את גופם מהמרחב הציבורי והפרטי כאחד, וזהותם מתארגנת סביב הקונפליקט הפנימי המלווה אותם בכל אשר יפנו, קונפליקט שהוא לעיתים הרסני ומבליט את התלות בתמיכה חברתית. האסופה נחתמת בדיונה הביקורתי של וייסברג על סיכוייהן של נערות ישראליות להימלט ממערך האיסורים וההשתקות שהן מקבלות על עצמן בכל הקשור לווסת, המהווה קריאה להפרת ההשתקה סביב תופעה זו. אני סבורה כי על כל קורס אקדמי בתחום המיניות ועל כל תוכנית לתמיכה בהורים ולהכשרת מורות, מדריכות, עובדות סוציאליות, יועצות חינוכיות ומטפלות קליניות לאמץ קריאת חובה באסופה מצוינת זו ולהשתמש בה כיסוד מארגן במסגרתם.

מפגיעה לאיחוי: צדק מאחה ושיח מאחה בישראל

עורכים: אורי ינאי וטלי גל

ירושלים: מאגנס, 2016 (334 עמודים)

חנה חימי

הספר מ"פגיעה לאיחוי" הוא ספר ייחודי, שמאגד בתוכו את עולמות התוכן שמתוכם צומח מושג הצדק המאחה. מסע העיון בספר פורש בפני הקוראות והקוראים באופן מרתק את המקורות ההיסטוריים של התפתחות המושג (השער הראשון), לצד התשתית העיונית (השער השני). חלקו האחרון של הספר עוסק בתיאור משמעותי של הפרקטיקה הממשית ויישומו של הצדק המאחה. התיאורים מגוונים, ויש בהם דו-שיח בונה ומשקם בין קהילות שונות – חילונים-חרדים וערבים-יהודים, ובמסגרות שונות – משירות מבחן לנוער, שירות מבחן למבוגרים, קבוצות קד"ם (קבוצות דיון משפחתית לנוער עובר חוק), רשות לשיקום האסיר, מרכז מוזאיקה (מרכז ליישוב סכסוכים בהסכמה) ומרכז נפגעות תקיפה מינית ועד משטרת ישראל. הבסיס ליכולת הקורבן לקיים דו-שיח עם התוקפן ועם ה"אחר" הוא המוכנות לפתיחות ולגמישות. האפשרות לשיח גם עם בני המשפחה והאחרים הסובבים את הפוגע והנפגע, מקדמת את הסיכוי לאיחוי ולריפוי, כיוון שאף הם סובלים לעיתים קרובות מטראומטיזציה משנית, ולכן יש חשיבות מרבית להיותם שותפים בתהליך. גל מחדדת את משמעות הצדדים המאחים בשיח שבין הקורבן לפוגע, תוך התייחסות למשמעות החיובית בנטילת האחריות הפעילה, שמקדמת את היכולת לנקוט צעדי איחוי. צעדים אלו מאפשרים לפוגע חזרה למעגל החברה הנורמטיבית, הן בהקשר הפרטני והן בהקשר הקבוצתי.

שפירא מעמיק את ההבנות של יישום המושג במוסדות בקהילה כאמצעי המסייע לבית המשפט; זאת באמצעות תיאור מרתק של שלוש פרשות שבהן מודגש ההקשר התרבותי – במגזר הערבי, במגזר הדרוזי ובקרב חסידי סאטמר. ינאי ועדווי ממקדים את הדיון בהשוואה בין סולחה בקרב ערביי ישראל להליכי צדק מאחה בשירותי מבחן בקונפליקטים פליליים, ומביעים תקווה לנכונות גבוהה יותר של גישור ואיחוי בעתיד, בעצם ההסכמה להעברת התיק הפלילי להליך של צדק מאחה טרם פסיקת העונש. גרבלי מתייחסת בהרחבה להזדמנויות לאיחוי פגיעות באמצעות צדק מאחה בהליכים פליליים של בני נוער ולצורך להתאימם לתרבות, תוך התייחסות למשמעות מכתבי ההתנצלות של הפוגעים לקורבנותיהם. גם בהקשר זה נבחנת הגמישות של גורמים במערכת המשפטית ופתיחותם לשילוב גישור ואיחוי בתהליך, וכך לתת ביטוי למטרות משקמות וטיפוליות של החלטת בית המשפט. ניצן בירן ושרזמן מתארות את תהליכי ההטמעה של השימוש בפרקטיקות של צדק מאחה בשירות

מבחן למבוגרים, בהדגמן אותו באמצעות שתי פרשות שהתרחשו בין אנשים נורמטיביים. יש בכך כדי להמחיש את סיכוייהם של אזרחים מן השורה להיקלע למצבים קשים שמחייבים מפגש עם מערכות אכיפת החוק, ואת ההזדמנות לממש במפגש מסוג זה תהליכי גפ"ן (גישור פוגע נפגע). תהליכים אלו מאפשרים את ראיית ה"אחר" באור שונה ורך יותר, מה שמקדם את האפשרות להכיל בו-זמנית את הפוגעים ואת הנפגעים ולסייע בפתרון הסכסוך שנוצר ביניהם כפרטים, ובו בזמן – גם את האפשרות לפתרון הסכסוך בין הפוגע לקהילה שנפגעה.

נבון דן ביישום תהליכי צדק מאחה בעמותת קד"ם, תוך התייחסות למקורות ההיסטוריים של התפתחות הגישה ושימת דגש על הסיוע הניתן למשפחה בהתמודדות עם קשיים שונים של ילדים ונוער עוברי חוק; זאת, שוב, תוך התייחסות לכל מי שנמצא בקרבת הנפגעים והפוגעים – בני משפחה ואחרים, כאל נפגעי טראומה משנית, שזקוקים אף הם למענה מקצועי. ריטר ועדווי מחדדים את הייחודיות והרלוונטיות של הפעלת פרקטיקה זו בגישור בין חרדים (פוגעים) לבין ערבים (נפגעים), שבו המנחים המקצועיים נדרשים לרגישות גבוהה לרקע התרבותי של כל אחד מהשותפים לתהליך. שוסטרי-זיני ושחף פרידמן חושפות בפנינו את המורכבות של יישום תהליכי צדק מאחה ברשות לשיקום האסיר, תוך תיאור האפיונים הייחודיים של נוער וצעירים המרצים עונש מאסר, אוכלוסייה שקשה מאוד לגייס לשינוי ולטיפול. הן מדגישות כי כאשר תהליכים אלה מתקיימים, הם סוללים את הדרך לשילוב מחדש של הפוגעים בחברה.

כאמור, גם מערכות אכיפת החוק והמערכת המשפטית נדרשות לפתיחות ולגמישות בנוגע לשילוב התהליכים האלה, במקביל לפתיחות ולגמישות שנדרשת מהפוגעים ומהקורבנות בטרם יסכימו להשתלב בהם. קשה ביותר לחשוב על משמעות יישום תהליכי צדק מאחה בפגיעות מיניות, ולכך מתייחסות לייסט, טאובר וקלר-חלמיש. מאמרן דן ברגישות במשמעות ההיבטים השונים של תוכנית "בצדק", והוא מתאר בניית מודל עבודה מותאם, שמטרתו להציע לנפגעות "שירות נוסף" כדי להטיב את מצבן; זאת תוך שילוב יסוד "חינוכי", המתאפשר עקב חשיפתם של המשתתפים וחברי הקהילה למשמעויות הנרחבות של הפגיעה.

השער השלישי בספר מאגד בתוכו מאמרים שמתארים את החוטים השזורים בין הצדק המאחה לשיח המאחה – החל ממאמרו המרתק של רונן, המביא את סיפור יוסף ומדגיש את חשיבות ההתעלות שיוסף הציג בהתנהלותו, התנהלות שאפשרה שיח מאחה אשר בעקבותיו הנפגע והפוגעים חוו שינוי פנימי וגדילה. ברוט מתייחסת למשמעות צדק מאחה בסכסוכים פוליטיים – בין הפרטי לקולקטיבי – כאשר במוקד נמצא הסכסוך הערבי-ישראלי. גם כאן באה לידי ביטוי חשיבות הדיאלוג האישי והמפגש בין הפרטים, כאשר השיחה המאחה מחדדת את הממד האישי ומקדמת את הסיכוי לצמצום הסכסוך הפוליטי. טאובר מתארת את התהליך המורכב של בניית "אמנת הצדק המאחה לחברה הוגנת ובטוחה" ואת דרכי הטמעתה בארץ. ינאי מתייחס לקשר בין עקרונות חדשים שבבסיס הצדק המאחה ובין אימוצם לרעיון השיח המאחה וליסודותיו. הסיפה של מאמר זה ממצה את המסרים של גישת הצדק

המאחה המתורגמת לשיח מאחה, "חברה נבנית בזכות שיח ויחסים בין-אישיים, ביצירת אכפתיות והתייחסות חיובית לסביבה, בטיפוח תחושת שייכות, עידוד מעורבות ואחריות. רק שיח מאחה יאפשר ויעודד זאת בהתייחס לכל פרט וקהילה, והוא יאפשר עשיית 'צדק חברתי' אשר לו זקוקים כולנו" (עמ' 295).

לסיכום, הספר, על תכניו הייחודיים, מוביל את הקוראות והקוראים בשבילים המפתחים את המודעות והתובנות לחשיבות השימוש בפרקטיקות של גישור ואיחוי בקרב אוכלוסיות יעד שונות ומגוונות. תפיסת הצדק המאחה מקדמת את היכולת לשיח מאחה ומבהירה שאין תחליף לשיח בין אנשים, גם כשמדובר באירועי אלימות וקונפליקטים קשים. האפשרות לקיים פרקטיקה של שיח מאחה מצמצמת את הסיכוי להתפתחות אלימות נוספת ומקדמת דו-קיום.

השיח המאחה מקדם היבטים מיטיבים ומרפאים, הן לפרט והן לסובבים אותו, במשפחה ובקהילה הרחבה יותר, ומאפשר איכות חיים טובה יותר, שמבוססת על אמון, ביטחון, יכולת לשיח וחוויה של מוגנות. לשם כך נדרשות פתיחות, גמישות ומקצועיות של גורמים שונים במערכת אכיפת החוק, כולל המערכת המשפטית, לטובת שילוב משמעותי יותר של תהליכים שמבוססים על תפיסות והנחות יסוד של הצדק המאחה; זאת כדי שהשימוש בפרקטיקות אלה יהיה שכיח ונוכח. המתואר בספר ממחיש את האפשרויות המגוונות לשילוב כלים אלה באופן שמעורר תקווה לשינויים מיטיבים בקרב פרטים וקהילות.